

II CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS
RETOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL



actas

2026

11, 12 Y 13 de FEBRERO 2026
AULA MAGNA
UNIVERSIDAD DE JAÉN



Universidad
de Jaén

COLECCIÓN

Congreso Internacional de Orientación a lo Largo de la Vida (2º.2026.Jaén)

La orientación educativa ante los retos de la sociedad actual : libro de actas : II Congreso Internacional de Orientación a lo Largo de la Vida : 11,12 y 13 de febrero de 2026 / [Organizado por...] Universidad de Jaén ; Coordinadores del Libro de Actas: Antonio Pantoja Vallejo , Juan Llanes Ordóñez ,Beatriz Malik Liévano -- Jaén : Universidad de Jaén, UJA editorial, 2026.

1 Recurso en línea (518 p.)
ISBN 978-84-9159-756-8

1. Psicopedagogía-Congresos-Jaén. I. Pantoja Vallejo, Antonio, coord.. II. Llanes Ordóñez, Juan, coord.. III. Malik Liébano, Beatriz, coord. IV.Título V. Serie. VI. Universidad de Jaén. UJA Editorial, ed.
37.015.3(063)

COLECCIÓN: Actas, 58

© Autoras/es

© Universidad de Jaén

Primera edición, julio 2026

ISBN: 978-84-9159-756-8

EDITA

Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones

Vicerrectorado de Cultura

Campus Las Lagunillas, Edificio Biblioteca

23071 Jaén (España)

Teléfono 953 212 355

web: editorial.ujaen.es

editorial@ujaen.es

«Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra».

LIBRO DE ACTAS II CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Antonio Pantoja Vallejo
Juan Llanes Ordóñez
Beatriz Malik Liévano
Coordinadores

ÍNDICE

Presentación

DIVERSIDAD Y EQUIDAD EN ORIENTACIÓN

Análisis de la labor de los Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Huelva en relación a la atención a la diversidad desde la óptica de los Equipos de Orientación de Centro (EOC). *Delgado-García y Villegas-José [pág. 13]*

Equidad y diversidad en orientación: una mirada desde la brecha digital migrante. *Muñoz Rojas. [pág. 23]*

Las becas y ayudas universitarias: aspecto clave en la orientación para favorecer la equidad en la educación superior. *Alegre-Sánchez et al. [pág. 35]*

Inclusión digital en el aula de Educación Primaria: estrategias para reducir la brecha y garantizar la participación de todo el alumnado. *Cabello Sanz. [pág. 41]*

Modelos de orientación vital y profesional en la educación superior inclusiva: una experiencia de formación para el empleo. *Rivero Díaz. [pág. 48]*

Las raíces del cambio. Cuestionamiento y malestar en experiencias de profesionales de la orientación en proceso de transformación hacia la educación inclusiva. *García-Goncet et al. [pág. 54]*

Acción tutorial y orientación educativa en la atención al alumnado con altas capacidades en Educación Primaria. *Martínez-Rodríguez & Ferreira. [pág. 62]*

Las estrategias de acompañamiento a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje y a sus respectivos docentes. *Valerga. [pág. 72]*

La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en los centros educativos: expectativas y tensiones desde la orientación educativa. *De la Fuente González et al. [pág. 80]*

Análisis comparativo de seguimiento ocular y control ejecutivo en estudiantes con y sin dislexia. *García Ortigosa et al. [pág. 88]*

Orientación educativa y diversidad cultural: perspectivas y desafíos desde la práctica profesional. *Goenechea et al. [pág. 95]*

Diversidad e igualdad: la necesidad de la orientación educativa en una escuela pública del Nordeste de Brasil. *Oliveira do Nascimento. [pág. 102]*

Comunicación asertiva en padres ecuatorianos según la estructura, educación y estado relacional de las familias. *Cisneros-Vidal et al. [pág. 108]*

Translanguaging en educación infantil: propuestas para la promoción de la diversidad y equidad desde la Orientación Educativa en la Comunidad Valenciana. *Juárez Esteve & Malik Liévano. [pág. 114]*

Hacia una universidad inclusiva: análisis del uso y accesibilidad de recursos tecnológicos. *Gallardo-López et al. [pág. 123]*

La evaluación psicopedagógica inclusiva en la práctica. *González Gándara. [pág. 129]*

HABILIDADES DEL SIGLO XXI Y PROYECTOS DE VIDA

Feedback, orientador y desarrollo de la metacognición: un proyecto de revisión sistemática con enfoque metacientífico. *García-Garrido & P. León. [pág. 137]*

Del aula al empleo: habilidades del siglo XXI bajo la lupa bibliométrica. *Pericet et al. [pág. 143]*

Realizar una tesis doctoral. Vivencias y opiniones de los doctorandos en educación. *Llanes-Ordóñez et al. [pág. 149]*

Desarrollo del pensamiento crítico y creativo como habilidades transversales en la Formación Profesional. *Weikert García & Cataño Muñoz. [pág. 156]*

BNCC e projeto de vida: qual papel da escola? *Vernucci da Silva & Watanabe Correa. [pág. 161]*

LAS TECNOLOGÍAS EN LA ORIENTACIÓN: LA LLEGADA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Inteligencia Artificial como medio de Intervención en Orientación: revisión sistemática de evidencias y calidad metodológica. *Orgaz Rincón et al. [pág. 168]*

Potencial de la inteligencia artificial generativa en los procesos de evaluación psicopedagógica. *Mayor-Alonso et al. [pág. 176]*

Orientando y educando en Inteligencia Artificial IA generativa en Ingenierías Agrarias: uso y abuso de las tecnologías. *Urbano et al. [pág. 184]*

Mujeres, inteligencia artificial y empleabilidad: trayectorias formativas en el ecosistema de Somos F5. *Díaz-González et al. [pág. 190]*

Tutoría académica y desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral: una intervención mediada por *chatbots*. *Galván-Bovaira & Sánchez-Santamaría. [pág. 195]*

ORIENTACIÓN EN ÁMBITOS NO FORMALES, SERVICIOS DE EMPLEO Y EMPRESAS

Prácticas psicosocioeducativas en contextos escolares multiculturales: voces de profesionales que integran equipos de especialistas. *Dufraix Tapia. [pág. 203]*

Efectos de las competencias clave de búsqueda de empleo sobre el riesgo de permanencia en desempleo. *Montilla Pérez et al. [pág. 209]*

La orientación familiar centrada en la persona: una propuesta de protocolo de actuación y el vínculo y el contexto natural como estrategias socioeducativas. *Martínez-Valero & Galván Bovaira. [pág. 218]*

Aproximación a un marco de competencias de mínimos vinculado a la práctica orientadora para el desarrollo de carreras profesionales. *Infante Rejano. [pág. 225]*

La orientación en contextos no formales: tendencias y competencias emergentes desde una lente bibliométrica. *Rodríguez Alarcón et al. [pág. 232]*

ORIENTACIÓN EN LAS ETAPAS EDUCATIVAS INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDAD

Sistemas de orientación al estudiantado en la universidad pública española: panorama actual y buenas prácticas. *Melguizo Garde. [pág. 240]*

Fortaleciendo la empleabilidad universitaria: diseño, implementación y evaluación del Ciclo de Talleres sobre Habilidades Transversales para la Inserción Profesional del Estudiantado. *Céspedes-Ordóñez et al. [pág. 245]*

Factores de orientación para el desarrollo de la identidad STEM en un taller extraescolar: análisis del discurso de un docente del Programa Explora Valparaíso. *Valdés Jamett. [pág. 254]*

Construyendo la orientación desde el ser: una mirada a los saberes actitudinales en la formación profesional. *Vargas Hernández et al. [pág. 261]*

Análisis de la acción tutorial y la orientación educativa en Educación Secundaria: un estudio comparativo según variables geográficas. *Amor Almedina et al. [pág. 268]*

Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional: un estudio de caso. *Alonso-Martínez et al. [pág. 275]*

Impacto del programa de educación emocional GROP: las voces del profesorado de Educación Primaria. *Berastegui-Martínez et al. [pág. 282]*

Justicia social y orientación para el cambio en Cataluña: un análisis comparativo entre centros públicos integrados y no integrados. *Martínez-Pons. [pág. 288]*

Orientación y tutoría en las primeras etapas: estrategias para el bienestar y el desarrollo integral de la infancia. *López-Cassà et al. [pág. 295]*

Condiciones laborales de profesores brasileños y españoles: un estudio preliminar. *Fonseca Braga Menezes et al. [pág. 300]*

Emprender con prevención. *Sánchez Rodríguez. [pág. 307]*

La orientación transforma la educación. *Martin Valdivies. [pág. 315]*

Transiciones y trayectorias académicas de estudiantes del primer año que acceden a la Universidad de El Salvador. *Centeno de Hernández. [pág. 322]*

Un análisis sobre el compromiso académico del alumnado universitario. *López-Aguilar et al. [pág. 326]*

Orientación a lo largo de la vida y género: el papel de la Universidad de Jaén en el desarrollo de la empleabilidad y el espíritu emprendedor de las universitarias. *Ortega Expósito et al. [pág. 333]*

¿Quién orienta en la Educación Básica en Catalunya? *Martínez Muñoz et al. [pág. 340]*

¿Qué investigan los estudiantes de doctorado de educación en España? *Torrado et al. [pág. 347]*

Modelo de trabajo del Centro de Desarrollo Profesional UC. *Romero Rojas et al. [pág. 356]*

El primer decreto de Orientación Educativa para todo el sistema educativo no universitario en Catalunya. *Cervera i Giralt & Martínez Muñoz. [pág. 362]*

Lei Maria da Penha: presente! Possibilidades educativas da Lei 11.340/2006 na educação básica do Rio Grande do Sul-Brasil. *Cátia Soraia Jesus. [pág. 368]*

Construcción de itinerarios profesionales hacia los Grados en Maestro/a de Educación Infantil, Primaria y Pedagogía: una experiencia práctica. *Rodríguez-Muñiz & De la Fuente-González. [pág. 373]*

Tutoría, orientación educativa y competencias clave: vínculos, funciones en la evidencia científica. *Ruiz-Rodríguez et al. [pág. 381]*

La orientación en las escuelas de personas adultas de Cataluña: la voz de sus estudiantes. *Sánchez-Guerrero et al. [pág. 387]*

Importancia de las competencias personales en la persistencia académica en la universidad: efectos del programa R@íces_A. *González-Delgado et al. [pág. 392]*

La entrevista autobiográfica como técnica de análisis de las trayectorias académicas y laborales: el caso de los estudiantes de doctorado. *Daza Pérez et al. [pág. 399]*

Retrato de la orientación en las escuelas de personas adultas de Cataluña. *Sánchez-Guerrero et al. [pág. 405]*

¿Está el estudiantado listo para egresar? Competencias y apoyos institucionales en los últimos años de carrera. *Daza Pérez et al. [pág. 410]*

Relevando la orientación institucional: consenso experto sobre los elementos que favorecen el desarrollo de trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales en universidades chilenas. *Sepúlveda-Egaña et al. [pág. 416]*

Identificación de las necesidades de orientación del estudiantado de Grado de la Universidad de Oviedo. *Pérez-Herrero et al. [pág. 422]*

D-ESPACIO para la inclusión. *López Reyes. [pág. 429]*

RECURSOS Y MEDIOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

Hacia una evaluación sistemática de los diccionarios español-rusos: criterios para la orientación del profesorado de ELE. *Martynova. [pág. 437]*

Un modelo de inteligencia artificial para la clasificación de la autoeficacia académica como recurso de apoyo a la tutoría universitaria. *Pérez Lozada et al. [pág. 445]*

RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL COLECTIVO DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

La orientación desde un enfoque dialógico: el modelo RIASEC como lenguaje común para fomentar hábitos reflexivos en la orientación educativa. *Brandt. [pág. 455]*

La formación continua y permanente del orientador educativo. *Castellano Latorre. [pág. 463]*

En busca de la identidad profesional: cómo conceptualizan la orientación educativa los orientadores y orientadoras en formación en la Universidad de Oviedo.

Pérez-Herrero et al. [pág. 469]

La investigación como competencia clave: un desafío pendiente en la formación de educadores sociales y orientadores profesionales. *Olivares-García. [pág. 475]*

USOS Y ABUSOS DE LAS TECNOLOGÍAS PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA TUTORÍA

La alfabetización digital desde la autopercepción del alumnado universitario.

Dorta-Morales et al. [pág. 482]

Uso académico de la IA para el desarrollo de habilidades críticas desde la Orientación educativa. *Barboza Chaves et al. [pág. 488]*

Black Mirror como recurso en tutoría: ciudadanía digital crítica, usos y abusos de la tecnología. *Sendarrubias Hipólito. [pág. 496]*

Sembrando hábitos digitales saludables desde la infancia (programa HABIT).

Sáenz Pérez et al. [pág. 502]

Usos y abusos de las tecnologías digitales en adolescentes: consecuencias en su bienestar emocional y salud mental. *Ruiz Salvador et al. [pág. 508]*

PRESENTACIÓN

El **II Congreso Internacional de Orientación a lo Largo de la Vida**, promovido por la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), el grupo de investigación “Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación” (IDEO) y la Universidad de Jaén, constituye la continuidad del espacio académico y profesional iniciado en su primera edición en San Sebastián en 2024. La celebración de esta segunda convocatoria, desarrollada los días 11, 12 y 13 de febrero de 2026 en la Universidad de Jaén, consolida un foro internacional destinado al análisis, intercambio y difusión del conocimiento en torno a la orientación educativa, académica y profesional en un marco social en continuo cambio. Su lema, “La orientación educativa ante los retos de la sociedad actual”, así lo pone de manifiesto.

El presente **Libro de Actas** recoge las principales comunicaciones presentadas en el congreso, en las que se refleja la diversidad de enfoques, investigaciones y experiencias desarrolladas tanto en el contexto nacional como internacional. Todas ellas comparten un objetivo común: contribuir al avance del conocimiento y a la mejora de las prácticas de orientación en los diferentes ámbitos en los que esta se desarrolla a lo largo de la vida.

En un contexto social caracterizado por profundos cambios derivados de la globalización, la digitalización y la transformación del mercado laboral, la orientación adquiere un papel estratégico para acompañar a las personas en la construcción de sus trayectorias formativas, profesionales y vitales. La irrupción de nuevas tecnologías, entre ellas la inteligencia artificial, la transformación de las profesiones y la emergencia de nuevos perfiles profesionales plantean retos inéditos para los sistemas educativos, las organizaciones y los servicios de empleo. Ante este escenario dinámico y complejo, la orientación se configura como un elemento clave para facilitar procesos de toma de decisiones informadas, promover el desarrollo personal y profesional y favorecer la adaptación a entornos cambiantes.

Las contribuciones recogidas en este volumen se articulan en torno a diversas **áreas temáticas** que reflejan los principales desafíos actuales de la orientación. Entre ellas destacan la promoción de la diversidad y la equidad en los procesos de orientación; el análisis de la orientación en las diferentes etapas educativas —educación infantil y primaria, educación secundaria, bachillerato, formación profesional y universidad—; así como su desarrollo en ámbitos no formales, servicios de empleo y entornos empresariales. Igualmente, se abordan los retos asociados a la formación inicial y permanente de los y las profesionales de la orientación, aspecto esencial para garantizar la calidad y la actualización de la intervención orientadora.

Asimismo, el congreso ha prestado especial atención al papel de las tecnologías en la orientación, particularmente ante la creciente presencia de herramientas basadas en inteligencia artificial. Este escenario tecnológico abre nuevas oportunidades para mejorar el acceso a la información, la personalización de los procesos orientadores y la toma de decisiones, pero también plantea interrogantes y riesgos que requieren una reflexión crítica sobre los usos y posibles abusos de estas herramientas. En este sentido, la orientación educativa y la acción tutorial se posicionan como espacios fundamentales para la prevención, la formación digital crítica y el acompañamiento responsable.

Otro de los ejes centrales del congreso se relaciona con la orientación vocacional y profesional en un mundo en constante transformación, en el que las personas deben desarrollar competencias que les permitan adaptarse a trayectorias formativas y laborales cada vez más flexibles. En este contexto cobran especial relevancia las denominadas **habilidades del siglo XXI**, vinculadas al pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la competencia digital o la capacidad de aprendizaje permanente, todas ellas fundamentales para la construcción de proyectos de vida significativos y sostenibles.

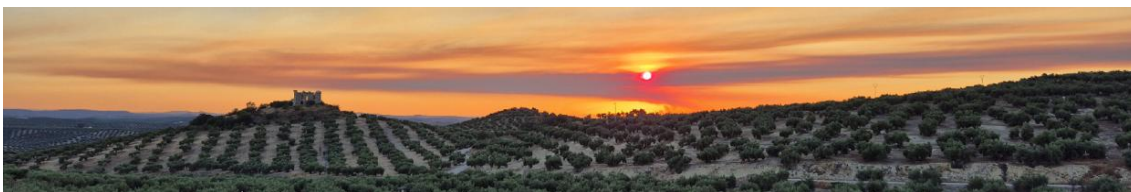
Finalmente, el libro también recoge aportaciones centradas en los recursos, herramientas y estrategias para la planificación de la orientación, destacando la importancia de diseñar modelos de intervención que integren enfoques inclusivos, participativos y basados en la evidencia.

Este volumen refleja, por tanto, el esfuerzo colectivo de investigadores e investigadoras profesionales, responsables institucionales y estudiantes en su compromiso con el desarrollo de la orientación a lo largo de la vida. Las contribuciones aquí reunidas constituyen una muestra del dinamismo del campo y del compromiso compartido por avanzar hacia una orientación más inclusiva, equitativa e innovadora, capaz de dar respuesta a los retos del siglo XXI y de acompañar a las personas en la construcción de sus proyectos personales, educativos y profesionales.

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que han participado en el congreso y han contribuido con sus trabajos a enriquecer este espacio de reflexión, diálogo y construcción colectiva del conocimiento en el ámbito de la orientación.

Antonio Pantoja Vallejo
Juan Llanes Ordóñez
Beatriz Malik Liévano
Coordinadores del Libro de Actas

DIVERSIDAD Y EQUIDAD EN ORIENTACIÓN



Análisis de la labor de los Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Huelva en relación a la atención a la diversidad desde la óptica de los Equipos de Orientación de Centro (EOC)

Manuel Delgado-García*
Universidad de Huelva, España
Manuel.delgado@dedu.uhu.es
Virginia Villegas-José
Universidad de Huelva, España
Virginia.villegas@dedu.uhu.es
*Autor de correspondencia

Introducción

Booth y Ainscow (2002) propusieron que la autoevaluación de los centros educativos debía abordarse desde una perspectiva multidimensional, considerando la cultura, las políticas y las prácticas asociadas a una educación inclusiva. En este marco, una cultura escolar inclusiva se concibe como la construcción de una comunidad educativa segura, acogedora, colaborativa y motivadora. En cuanto al ámbito político, la inclusión se orienta hacia el diseño e implementación de acciones que favorezcan el aprendizaje de todo el alumnado (Álvarez *et al.*, 2024). Por su parte, la dimensión referida a las prácticas comprende las intervenciones desarrolladas por el centro, las cuales deben ser coherentes con la cultura y las políticas institucionales (Sandoval *et al.*, 2002).

Junto a estas tres dimensiones, se deben considerar otros aspectos clave, como la formación en estrategias inclusivas y la evaluación del propio proceso de inclusión. La capacitación docente contribuye significativamente al fortalecimiento de habilidades para el trabajo colaborativo (Larrazabal-Bustamante *et al.*, 2023). Asimismo, evaluar el proceso de transformación resulta esencial para identificar los efectos de las decisiones tomadas y su impacto en la inclusión (Sandoval *et al.*, 2002).

Este estudio se adentra en el análisis de la atención a la diversidad desde una visión multidimensional (Booth y Ainscow, 2002), poniendo el foco en factores como la política educativa, que busca garantizar una educación de calidad basada en la equidad. Este enfoque incluye una planificación curricular inclusiva sustentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como en procesos de evaluación orientados a responder a la diversidad del alumnado mediante mecanismos eficaces de diagnóstico, apoyo y refuerzo.

A partir de estos postulados teóricos, el objetivo de la investigación se centra en analizar cómo los EOE de la provincia de Huelva gestionan la atención a la diversidad en el marco de la Educación Infantil y Primaria. Para ello se recurre a la opinión de los EOC de la provincia y se completa de acuerdo con los centros que poseen de referencia (en caso de compartir varios centros).

Método

Diseño

Se ha planteado un estudio apoyado en el método de encuesta, desarrollado en una secuencia transversal.

Instrumento

Para la recogida de información se administró el cuestionario IDE-CEOC (Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para los Equipos de Orientación de Centros), construido a partir de los trabajos publicados por Azorin-Abellan (2017), Booth y Ainscow (2002), Domínguez-Alonso et al. (2023), González-Tejerina y Vieira-Aller (2019), Manzano (2021), Miranda Morais et al. (2019) y Nadal Morant et al. (2016).

Está conformado por 27 ítems distribuidos en 5 subescalas medidas en formato Likert (1 a 4 puntos y un valor para “no sabe/no contesta”) que giran en torno a factores que componen la realidad organizativa y funcional de los EOE y su incidencia en el marco de la atención a la diversidad en la etapa de Educación Primaria.

Se analizó la confiabilidad del instrumento a través del coeficiente alfa de cronbach, cuyo resultado señala un $\alpha=.96$, con un intervalo de confianza (IC) al 95 %. Para la validez de contenido se procedió a establecer un juicio de expertos centrado en valorar el grado de adecuación y claridad de los ítems; participaron 9 orientadoras de los EOE de la provincia de Huelva y 3 profesores/as universitarios/as especializados en los métodos de investigación y la orientación educativa.

Muestra

La muestra que ha participado en el estudio está compuesta por un total de 83 profesionales que forman parte de los EOC de 33 centros educativos de Educación Infantil y Educación Primaria adscritos a 19 localidades de la Provincia de Huelva. En concreto, estaríamos hablando de profesionales que desempeñan las siguientes especialidades:

- Especialista en Audición y Lenguaje (26,5 %)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (30,1 %)
- Orientador/a de la Unidad de Acompañamiento Escolar (8,4 %)
- Maestro/a de Educación Compensatoria (2,4 %)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica del Programa Inclusión (21,7 %)
- Especialista en Audición y Lenguaje del Programa Inclusión (2,4 %)
- Otros (8,4 %)

Partiendo de estas figuras profesionales, en la siguiente tabla (Tabla 1) presentamos algunas otras características definitorias de los/as participantes que los identifican mayoritariamente como mujeres de mediana edad y con una

formación de grado/diplomatura; en relación al desempeño profesional, una amplia mayoría no ha ocupado puestos directivos y, acorde con la edad media, llevan pocos años de experiencia en los EOE y algo similar ocurre con su experiencia en el puesto que ocupa:

Tabla 1

Características descriptivas de la muestra

Sexo	85.5 % Mujeres; 14.5 % Hombre
Edad	X= 39.36 años
Titulación académica	69.9 % es diplomado/graduado en Magisterio 14.5 % es diplomado/graduado en Magisterio y Licenciado/a en Psicopedagogía
Desempeño de cargo directivo	85.5 % No ha ocupado ni ocupa un cargo directivo. 14.5 % Sí ha ocupado u ocupa un cargo directivo.
Años de experiencia en el EOE	89.2 % entre 0 y 5 años 4.8 % entre 21 y 25 años
Años de experiencia en el puesto que ocupa actualmente	De 0 a 5 años (47 %) De 6 a 10 años (12 %) De 11 a 15 años (12 %) De 16 a 20 años (10.8 %) De 21 a 25 años (13.3 %) Más de 25 años (4.8 %)

Aportando más información a nivel contextual, los/as participantes se integran en centros en los que mayoritariamente se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria (66.3 %) o que además de estas incorporan Formación Básica Obligatoria (21.7 %) y que acogen a una media de entre 251 y 400 estudiantes ($Dt=.98$); de ellos, en *educación primaria, la media de alumnado que presenta NEAE es de 35.31* (rango=72; mín.=8 y máx.=80) y de 23.30 estudiantes los que presentan algún tipo de *NEE* (rango=55; mín.=2 y máx.=57).

En cuanto a la dotación de recursos personales específicos docentes y no docentes que el servicio de orientación dispone al servicio de los centros, en la siguiente tabla (Tabla 2) se puede apreciar la distribución de los mismos y, de la que se deriva el empleo de los profesionales de *PT, AL y PTIS como los más demandados*; además la disponibilidad de estos recursos se concentra mayoritariamente en la presencia de *1 jornada completa*. En menor medida, también aparecen *otros recursos personales* de los que hacen uso los centros educativos con diversa presencia de los mismos (destacan *las Unidades de acompañamiento escolar, las ATAL, los/as PT y AL del programa de inclusión, profesionales ILSE y de la ONCE* con presencia entre el 25 % y 35 % de los centros y cuya asistencia se distribuye *entre las medias jornadas y una jornada completa* fundamentalmente).

Tabla 2*Recursos personales del servicio de orientación en el centro educativo*

	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
PT		4.8 %	39.8 %	1.2 %	19.3 %	3.6 %	31.3 %
AL		10.8 %	55.4 %	10.8 %	10.8 %		12 %
PTIS	4.8 %	8.4 %	37.3 %	7.2 %	15.7 %	4.8 %	21.7 %
Orientador de la Unidad de acompañamiento escolar	36.1 %	24.1 %	28.9 %	2.4 %	3.6 %	1.2 %	3.6 %
PT del Programa	67.4 %	15.2 %	17.4 %				
Inclusión							
AL del programa	65.1 %	12 %	16.9 %	1.2 %			4.8 %
inclusión							
ILSE	65.1 %	18.1 %	13.3 %	1.2 %			2.4 %
ATAL	56.6 %	26.5 %	13.3 %			1.2 %	2.4 %
ONCE	72.3 %	21.7 %	3.6 %			1.2 %	1.2 %
AL de lengua de signos	98.8 %	1.2 %					
Maestro/a de compensatoria	66.3 %	3.6 %	26.5 %				3.6 %
Maestro/a de atención domiciliaria	98.8 %	1.2 %					
Profesor de apoyo al ámbito de sordo.	98.8 %	1.2 %					

Procedimiento y análisis de datos

Para el desarrollo de dicho estudio se generó un acuerdo de colaboración entre la coordinación del área de orientación vocacional y profesional del ETPOEP de Huelva y la Universidad de Huelva a través de un Proyecto de Investigación Educativa financiado por esta última institución. Esto permitió la distribución del instrumento por parte de los ETPOEP y alcanzar una alta representatividad de la muestra participante.

Este procedimiento gozó de los procedimientos éticos necesarios para asegurar el anonimato y la confidencialidad de los datos. El tratamiento de los mismos se desarrolló a través del uso del *software* SPSS y se presentan análisis estadísticos de tipo descriptivo y de contenido.

Resultados

Los resultados se presentan a partir de los factores asociados a la estructura organizativa-funcional de los EOE y según los cuales se promociona y desarrolla la atención a la diversidad; en concreto se indaga en:

- “Cultura”**: relaciones, valores y creencias arraigadas.
- “Política”**: gestión en los centros; planificación e implementación de planes y programas.
- “Práctica”**: refleja aspectos relativos a las actuaciones concretas.
- “Formación”**: recoge aspectos relativos a la promoción de la actualización profesional.
- “Evaluación”**: referida a la promoción del seguimiento y valoración de las medidas de atención a la diversidad.

La cultura

Este primer factor acoge variables relacionadas con el plano de las relaciones, los valores y las creencias arraigadas y desarrolladas por los EOE, teniendo como trasfondo la atención a la diversidad para crear una comunidad segura, acogedora y colaborativa. En este sentido casi la totalidad de los ítems que contribuyen a esta medida obtienen puntuaciones medias que se aproximan a 3.5 puntos (ver Tabla 3). El ítem que puntúa más bajo, al tratarse de un ítem formulado en sentido negativo habría que considerarlo con mayor cautela, pero aun con ello se observa que no es una media alta y posee una elevada desviación típica, por lo que la labor del EOE se considera positiva.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos sobre la cultura de los EOE hacia la A.D.

	Media	Desv.T.
El EOE se coordina con la Jefatura de estudio para la priorización de demanda de intervención.	3.66	.769
El Plan de Actuación del EOE recoge acuerdos sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del centro.	3.63	.676
El EOE cuenta con criterios para aplicar las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades.	3.55	.720
El EOE promueve que las tutorías mantengan un contacto periódico con las familias.	3.47	.928
La labor del EOE hace que el profesorado perciba la atención a la diversidad como un trabajo extra.	2.75	1.333
El EOE coopera con el profesorado para informar periódicamente a las familias del alumnado que presenta dificultades.	3.43	.736
El EOE asesora a las familias que participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as.	3.63	.711

La política

Este segundo factor (Tabla 4) acoge variables relacionadas con la gestión en los centros (criterios, seguimiento) y la planificación e implementación de planes, programas u actuaciones ligadas a la atención a la diversidad que se desarrollan desde los EOE. Aquí los resultados obtenidos también ofrecen valores muy satisfactorios (medias por encima de los 3.2 puntos). Destacando sobre todo la cooperación con los Equipos Directivos.

Tabla 4***Estadísticos descriptivos sobre la política de los EOE's relativa a la A.D.***

	Media	Desv. T
El EOE actúa como elemento de coordinación y dinamización de la atención a la diversidad.	3.55	.649
El EOE promueve que el centro recoja en su Proyecto Educativo reuniones periódicas de coordinación entre el profesorado, EOC de centro y orientador para realizar el diseño, planificación y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad.	3.34	.873
El EOE asesora sobre los planes y programas que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	3.40	.910
El EOE propone espacios adecuados para atender a la diversidad en el centro.	3.33	.857
El EOE asesora sobre los criterios para la incorporación a programas y medidas para la atención a la diversidad.	3.42	.767
El EOE coopera con el Equipo Directivo para velar por la atención a la diversidad.	3.61	.678
El EOE promueve que el centro desarrolle fórmulas organizativas (agrupamientos flexibles, grupos homogéneos, agrupación de materias en ámbitos, etc.) distintas a las ordinarias.	3.57	.858
El EOE asiste al profesorado con alumnado con NEE para disponer de un horario para coordinarse con los/as especialistas.	3.27	.976
El EOE colabora con el centro para que la organización de los recursos personales y materiales se haga con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado.	3.49	.755

La formación

Este cuarto factor acoge variables relacionadas con la labor formativa y de asesoramiento que desarrollan los EOE de cara a ofrecer una respuesta positiva para la atención a la diversidad. Al igual que sucede en la dimensión anterior, los/as profesionales exponen puntuaciones altas en las variables expuestas en la Tabla 6 y quizás donde se dispone de un mayor margen de mejora es en la contribución que hacen los EOE's para que el profesorado posea la suficiente formación para dar respuestas adecuadas ante la diversidad ($x=3.13$).

Tabla 6***Estadísticos descriptivos sobre la labor formativa y de asesoramiento de los EOE's para la A.D***

	Media	Desv. T.
El EOE asesora sobre normativa de atención a la diversidad.	3.51	.722
El EOE asesora sobre las medidas ordinarias de atención a la diversidad.	3.60	.680
El EOE contribuye a que el profesorado posea formación suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado.	3.13	.866

El seguimiento y la evaluación

Este quinto y último factor acoge variables relacionadas con el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, y su evaluación (impacto en la mejora de resultados y éxito académico del alumnado). Como suceden en las escalas previas,

los resultados exponen una alta satisfacción de los EOC con la labor de los EOE en este sentido (Tabla 7).

Tabla 7

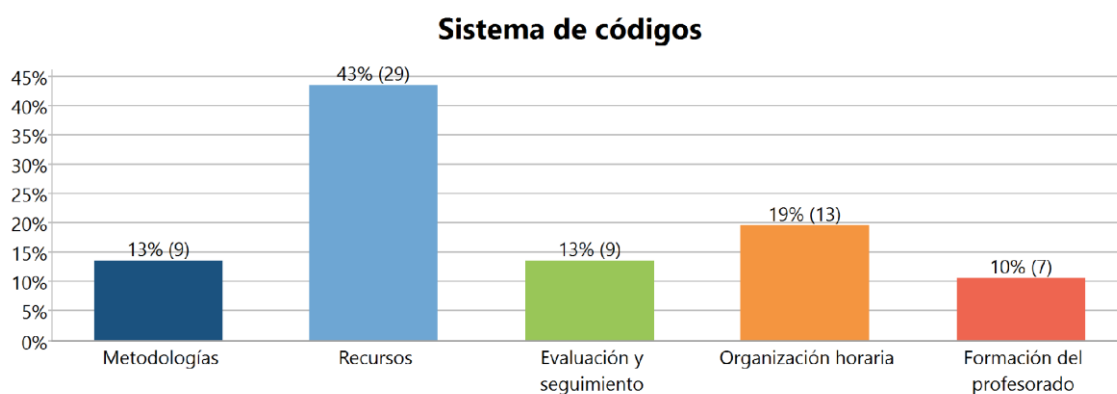
Estadísticos descriptivos sobre la evaluación de las medidas para la A.D.

	Media	Desv. T.
El EOE ofrece medidas de atención a la diversidad, recogidas en la normativa, que permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado.	3.54	.801
El EOE asesora sobre medidas específicas de atención a la diversidad (PRA, ACS, ACI...) que favorecen que el alumnado alcance los criterios de evaluación.	3.55	.703
El EOE asiste para que la evaluación de las medidas de atención a la diversidad sea sistemática (por ejemplo, mensualmente, trimestralmente, anualmente).	3.35	.833
Cuando las medidas ordinarias de atención a la diversidad que se aplican a un/a estudiante no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas por parte del EOE.	3.60	.661

Finalmente se incorporó una pregunta de tipo abierto para poder recopilar aquellas actuaciones que sería oportuno atender como propuestas de mejora. En este sentido los resultados obtenidos dejan entrever que lo que más preocupa (ver Figura 8) es la dotación de recursos, seguido de la organización horaria y los procedimientos metodológicos por los que se desarrolla la atención a la diversidad, así como los sistemas de evaluación y seguimiento.

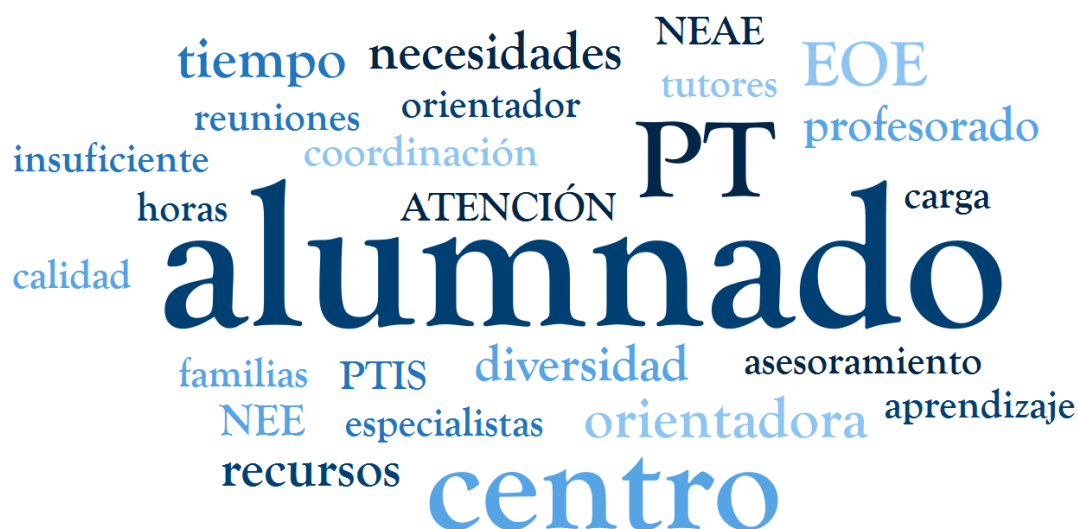
Figura 8

Frecuencias de las propuestas de mejoras expresadas por los EOCs



También se pueden visualizar los conceptos más reiterados en el procesamiento analítico del discurso de los/as profesionales de los EOCs (ver Figura 9):

Figura 9
Nube de palabras



Esto da como resultado un análisis específico de las propuestas expresadas por los/as especialistas de los EOC que se concretan en la siguiente tabla (Tabla 8):

Tabla 8
Propuestas de mejoras expresadas por los EOC

Código	Resumen
Metodologías	➤ Aplicar metodologías innovadoras (TIC, DUA, estaciones de aprendizaje) ➤ Disminuir la ratio de alumnado atendido ➤ Flexibilización en la atención al alumnado ➤ Mayor implicación de otros agentes (EOE, equipos directivos) en la atención o la formación
Recursos	➤ Incremento significativo de recursos personales sobre todo PT, AL, PTIS, Médico/a ➤ Permanencia del orientador o la orientadora en el centro (Infantil y Primaria)
Evaluación y seguimiento	➤ Incrementar la colaboración por parte de otros agentes (tutores, docentes y familias) ➤ Incrementar las reuniones de coordinación con los EOE para favorecer el seguimiento y evaluación del alumnado
Organización horaria	➤ Incrementar el horario del profesional de la orientación y de otros especialistas en los centros ➤ Organización adecuada de horarios (evitar solapamientos, marcar periodicidad a las reuniones)
Formación del profesorado	➤ Promocionar la formación del profesorado

Discusión y conclusiones

Una vez presentados los resultados, como principales conclusiones derivadas de la opinión los/as especialistas que componen los EOC de la provincia

de Huelva en relación al rol que desempeñan los EOE de acuerdo con las dimensiones estudiadas y relativas a la atención a la diversidad, cabría indicarse:

- a) En líneas generales la satisfacción con la labor de los EOE en los planos analizados es elevada, de ahí que podamos hablar de la existencia de una cultura favorecedora para la gestión la diversidad, reflejada a su vez en las políticas y prácticas que defienden y desarrollan, así como en la labor de formación-asesoramiento y evaluación y seguimiento que hacen de las mismas.
- b) Si hubiese que destacar algunas variables a considerar, sería la labor de asesoramiento de los EOE hacia los principios del DUA (como un modelo de aprendizaje de “reciente utilización”); y su contribución a incrementar la formación específica para el profesorado en pro de la atención a la diversidad.

En definitiva, el análisis de la labor de los EOE de la provincia de Huelva hacia la atención a la diversidad viene a corroborar el buen hacer de este Servicio de Orientación en el contexto de los Centros de Educación Infantil y Primaria.

Por último, atendiendo a la parte discursiva, se podría concluir afirmando que desde los EOC se contempla necesario potenciar el número de recursos personales ligados a la atención a la diversidad en los centros (sobre todo orientadores/as, pedagogos/as terapeutas, profesionales de Audición y Lenguaje o Profesionales Técnicos en Integración Social) y con ello una mejora en la organización horaria en la que estos prestan sus servicios en los centros educativos, asegurando así una respuesta de calidad hacia el alumnado. Ligado a ello, también expresan que es preciso planificar y secuenciar las sesiones de coordinación entre los diversos agentes que participan en el proceso de atención a la diversidad, buscando mayor implicación de tutores, equipos directivos y Equipos de Orientación Educativa. Por su parte, la respuesta metodológica para la atención a la diversidad ha de valerse de estrategias activas para el aprendizaje, de la flexibilización en la aplicación y de un descenso en la ratio del alumnado atendido para poder reforzar la eficacia de la misma. Por último, también inciden en la necesidad de potenciar la formación del profesorado en atención a la diversidad como un elemento que complementa la labor de los especialistas.

Agradecimientos

Trabajo derivado del acuerdo de colaboración entre la coordinación del área de orientación vocacional y profesional del ETPOEP de Huelva y la Universidad de Huelva. Estudio financiado por el Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. J., Naranjo, T. C., Sanagustín, M. V. y Franco, M. F. (2024). Políticas y prácticas inclusivas en la profesionalización de los estudiantes con

- necesidades educativas especiales o estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. *Encuentros*, 21, 153-167. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11118172>
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice para la Inclusión [Index for inclusion]*. CSIE.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A. y Pino Juste, M. (2023). Diseño y Propiedades Psicométricas de un Cuestionario de Opinión sobre la Atención a la Diversidad (CUADIVER). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 270-286. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=18827804007>
- González-Tejerina, S. y Vieira-Aller, M. J. (2019). Organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 89-112. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25340>
- Larrazabal-Bustamante, S., Palacios-Ruiz-De-Gamboa, R. y Berwart-Olave, R. (2023). Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 263-278. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000200263>
- Manzano, N. (Coord,) Hernández, J., De la Torre, B. y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. MEFP.
- Miranda Morais, M., Burguera Condon, J.L., Arias Blanco, J.M. y Peña Suárez, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *RIE*, 37(2), 505-524. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>
- Nadal Morant, M. J., Grau Rubio, C. y Peirats Chacón, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 161-180. <https://doi.org/10.6018/j/276001>
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, (5), 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>



Equidad y diversidad en orientación: una mirada desde la brecha digital migrante

Claudio Rodrigo Muñoz Rojas*
Universidad de Vigo, España
otec.claudio@gmail.com
*Autor de correspondencia

Introducción

La orientación educativa en España, definida por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y reforzada por la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), constituye un conjunto de acciones sistemáticas orientadas a acompañar al alumnado en su desarrollo personal, académico, social y profesional. Entre sus principales objetivos se encuentra favorecer la igualdad de oportunidades y atender a la diversidad (MEC, 2021), lo que sitúa a la orientación como un elemento central en la construcción de entornos educativos inclusivos. En este sentido, la labor de los departamentos de orientación en centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, así como la de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en etapas de Educación Infantil y Primaria, resulta esencial para garantizar que los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, puedan desarrollar competencias digitales alineadas con las demandas de la sociedad actual.

Los resultados de una investigación que realizamos en la ciudad de Ourense, muestran que un alto porcentaje de migrantes presenta limitaciones en el manejo de herramientas digitales básicas, tales como el uso de antivirus, la gestión de información en la nube, la participación en clases virtuales o el conocimiento sobre licencias de autor. Estos déficits se relacionan con un riesgo evidente de exclusión educativa y social, dado que el uso competente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituye hoy un requisito para acceder a la formación continua, al empleo y a los servicios públicos digitalizados (Zabala, 2020). En este escenario, la orientación educativa debe asumir un papel proactivo, no solo detectando estas necesidades, sino también diseñando estrategias formativas adaptadas al perfil del alumnado migrante.

La LOMLOE introduce un enfoque competencial que integra la competencia digital como una de las ocho competencias clave para la ciudadanía europea, de acuerdo con el marco europeo DIGCOMP (European Commission, 2022). Esto implica que los orientadores, en colaboración con el profesorado, deben incorporar planes de intervención individualizados que contemplen el acceso, uso seguro y

creación de contenido digital como parte de los itinerarios formativos. Además, la orientación cumple un rol esencial en la prevención del abandono escolar temprano, pues los datos de la investigación demuestran que la baja participación de migrantes en procesos de formación *online* limita sus oportunidades educativas y laborales, reforzando las desigualdades estructurales.

Por otro lado, la orientación educativa también actúa como un puente entre la escuela, las familias y la comunidad. En el caso de personas migrantes, esta función es especialmente significativa, ya que las barreras digitales se suman a otras de tipo lingüístico, cultural o económico (Arroyave et al., 2020). Diseñar programas de inclusión digital contextualizados desde los departamentos de orientación permitiría acompañar a los estudiantes migrantes en el uso responsable y crítico de las TIC, fomentando además la participación de sus familias en los procesos educativos.

En definitiva, ponemos de manifiesto la necesidad urgente de articular políticas públicas de alfabetización digital con estrategias pedagógicas de orientación educativa. Solo mediante un enfoque integral, que combine la detección temprana de necesidades, la capacitación personalizada y la colaboración entre administraciones, centros educativos y organizaciones del tercer sector, será posible garantizar el derecho a la educación inclusiva de los migrantes en España, cumpliendo así con los compromisos establecidos en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de desigualdades).

Metodología de investigación

El estudio realizado tiene carácter descriptivo y la metodología de investigación utilizada es de tipo cuantitativo. De este modo, se ha realizado una aproximación sistemática al estudio de una realidad específica apoyándose principalmente en el análisis de variables numéricas y utilizando preferentemente técnicas estadísticas descriptivas que permiten mostrar la tendencia de los datos y establecer, a través de relaciones funcionales, la interrelación y la dependencia de las variables con fines explicativos y predictivos (Sánchez *et al.*, 2020). Esta metodología es ampliamente utilizada en Ciencias Sociales y se ajusta al tema y objetivos de la investigación.

Para realizar esta investigación se han seguido varias fases, entre ellas, destaco el diseño y aplicación de una encuesta, como procedimiento de recogida de datos; luego el análisis de datos a través de herramientas de estadística descriptiva que nos permite resumir, de forma clara y sencilla, los datos de esta investigación en tablas, figuras o gráficos (Rendón et al., 2016).

Participantes

La población objeto está compuesta por personas extranjeras, de diversas condiciones, hombres y mujeres, todos mayores de 18 años. El total de participantes objeto de estudio es de alrededor de 800 personas, de las cuales 121, contestaron esta encuesta. De la muestra inicial, se tuvieron que descartar tres menores de edad y cuatro personas que no consintieron que sus datos sean publicados anónimamente, por lo que la muestra total es de 114 participantes.

Las encuestas, estuvieron anonimizadas, y, en su mayoría, se recibieron por sistemas digitales, a través de grupos de difusión WhatsApp, donde había un *link* que les permitía contestar la encuesta en un formulario de Google.

Instrumento, recogida y análisis de datos

Se diseñó una encuesta, del tipo cuestionario, con preguntas cerradas (Sánchez *et al.*, 2020), basada en las competencias tecnológicas de la iniciativa DIGCOMP de la UE y el Test Ikanos del Gobierno Vasco (IKANOS, 2019). La encuesta está gradada en escala Likert, que mide la frecuencia, a través de cinco niveles: nivel 1, corresponde al concepto *nunca*; luego el nivel dos, denominada *casi nunca*; posteriormente está el nivel tres, *a veces*; el nivel cuatro corresponde a *frecuentemente*, para finalizar con el mayor nivel de frecuencia, *siempre*, correspondiente al nivel 5.

Se efectuó un proceso de adecuación para que las preguntas fueran accesibles a los encuestados. La encuesta tiene 27 preguntas, divididas en cuatro sectores: información digital (5 preguntas), comunicación y colaboración (6 preguntas), creación de contenido digital (5 preguntas), seguridad (8 preguntas) y resolución de problemas (3 preguntas).

Resultados

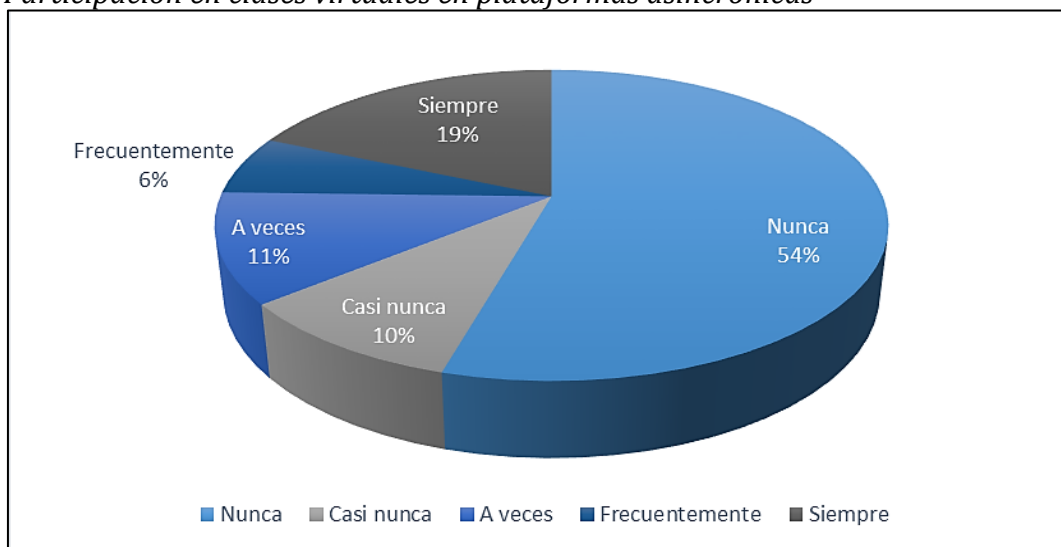
A continuación, se expondrán los principales hallazgos de las respuestas de la encuesta, agrupados en diferentes subapartados, atendiendo al marco de referencia DigComp.

Información digital

Pregunta 10: ¿Has utilizado plataformas digitales para clases, como Moodle?

Figura 1

Participación en clases virtuales en plataformas asincrónicas



Los resultados muestran una clara tendencia hacia la baja familiaridad con plataformas de gestión de aprendizaje como Moodle. Más de la mitad de los

encuestados (54 %) declara no haberlas usado nunca, y un 10 % adicional casi nunca, lo que eleva a un 64 % el total de personas sin experiencia significativa en entornos LMS (Learning Management System).

Por otro lado, solo un 19 % declara haberlas usado siempre, y apenas un 6 % frecuentemente, lo que evidencia que menos de una cuarta parte de los encuestados tiene un uso habitual o consolidado de plataformas educativas digitales.

Esta escasa familiaridad puede deberse a múltiples factores:

- La mayoría de los procesos formativos previos en los países de origen podrían no haber integrado herramientas como Moodle.
- Barreras de acceso digital: conectividad, dispositivos, conocimientos técnicos.
- Escasa vinculación con procesos educativos formales en formato *e-learning* o *b-learning*.
- Falta de ofertas formativas orientadas a migrantes que utilicen estas plataformas.

El uso de plataformas como Moodle se asocia directamente al ámbito 5.3 del Marco Europeo de Competencias Digitales (DigComp 2.2): Aprendizaje mediante tecnologías digitales, el cual implica la capacidad de acceder a entornos virtuales de aprendizaje, gestionar recursos digitales de formación, interactuar en foros o espacios colaborativos, realizar actividades en línea y gestionar tiempos y tareas de forma autónoma.

Este panorama revela una brecha estructural significativa en el acceso a plataformas formales de educación digital entre las personas migrantes adultas encuestadas. Esta situación plantea importantes desafíos a la hora de diseñar programas formativos que incluyan entornos virtuales de enseñanza.

Es recomendable, por tanto, incluir módulos iniciales de alfabetización en entornos LMS, que permitan a los participantes familiarizarse con plataformas como Moodle, Google Classroom u otras similares; desarrollar actividades guiadas paso a paso que permitan adquirir autonomía progresiva en el uso de estas plataformas; complementar el uso de LMS con otras herramientas más familiares (como WhatsApp, YouTube o correo electrónico), a modo de puente hacia entornos más estructurados; diseñar entornos de aprendizaje amigables, visualmente claros y adaptados a distintos niveles de experiencia digital. Además, es fundamental evitar suposiciones respecto al nivel digital de los participantes y comenzar cada proceso con un diagnóstico previo realista, que permita ajustar las estrategias pedagógicas al perfil de los estudiantes.

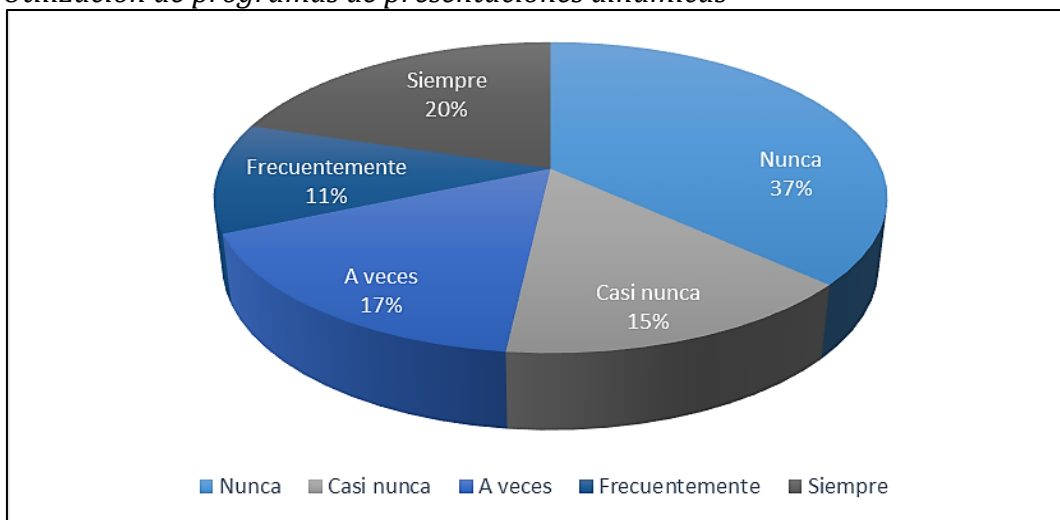
Los resultados reflejan una baja apropiación de plataformas de aprendizaje como Moodle en la población migrante adulta encuestada. Esto refuerza la necesidad de generar procesos de inclusión educativa digital que partan desde lo más básico, acompañen el aprendizaje de nuevas plataformas de manera progresiva y propongan una pedagogía accesible, comprensible y centrada en el estudiante. Garantizar el acceso a este tipo de herramientas no solo mejora las oportunidades formativas, sino que amplía las posibilidades de integración social, laboral y ciudadana en un entorno crecientemente digitalizado.

Creación de contenido digital

Pregunta 13: ¿Conoces algún programa o aplicación para presentaciones dinámicas? Por ejemplo, Prezi

Figura 2

Utilización de programas de presentaciones dinámicas



Los resultados reflejan una baja familiaridad general con herramientas digitales específicas para presentaciones dinámicas como Prezi, Genially, Canva u otras. Un 52 % (37 % + 15 %) declara que nunca o casi nunca ha tenido contacto con este tipo de programas, mientras solo un 20 % afirma que siempre los utiliza. Esto sugiere una brecha en el uso de tecnologías innovadoras de comunicación digital, en contraste con el manejo más extendido de herramientas tradicionales como PowerPoint (analizado en otra pregunta).

Este tipo de programas está directamente vinculado con la competencia 3.1 del marco DigComp 2.2: Desarrollo de contenidos digitales, y también con la competencia 2.1: Interacción mediante tecnologías digitales, en la medida que permiten crear recursos interactivos para presentaciones, clases, o narrativas digitales.

La baja frecuencia de uso puede deberse a falta de conocimiento, acceso limitado o escasa alfabetización digital previa en estos recursos más modernos. A pesar de ello, el 28 % de los encuestados señala algún grado de uso ("a veces", "frecuentemente" o "siempre"), lo que indica una base potencial sobre la que se puede construir en un proceso formativo estructurado.

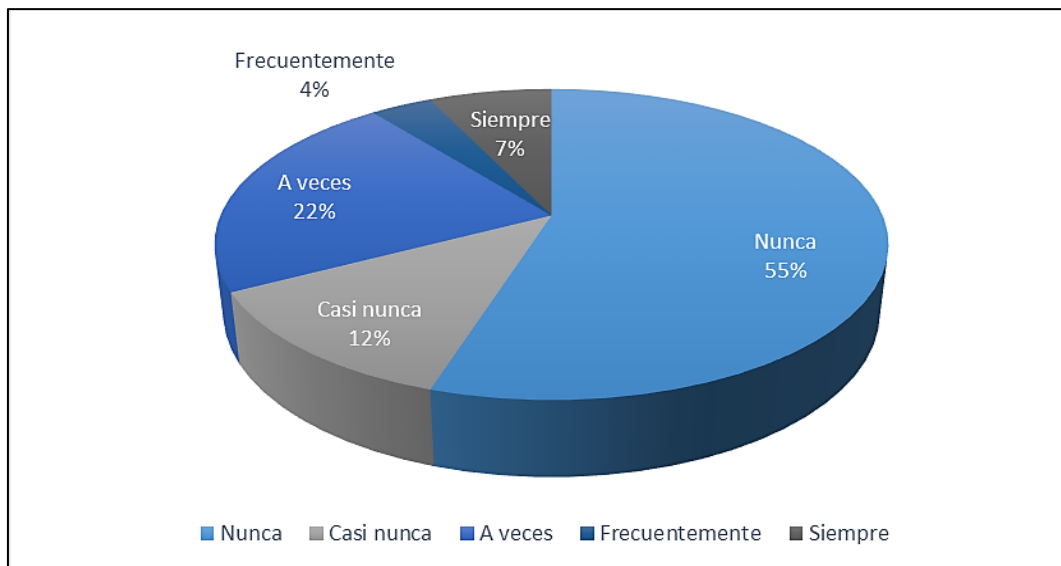
Este resultado permite identificar una necesidad clara de intervención educativa orientada al descubrimiento y aprendizaje práctico de estas herramientas. Algunas recomendaciones pedagógicas incluyen: introducir herramientas de creación de presentaciones dinámicas mediante talleres prácticos y ejemplos aplicados a la vida cotidiana de los migrantes (por ejemplo, una presentación sobre su país de origen, su experiencia migratoria o su perfil laboral). Integrar actividades grupales donde se promueva el uso de estas herramientas de manera colaborativa, facilitando el aprendizaje entre pares y el acompañamiento técnico. Presentar este tipo de *software* como alternativas más expresivas, visuales y atractivas, útiles para compartir ideas, hacer exposiciones, postular a trabajos o participar en procesos formativos.

La pregunta evidencia que una mayoría de los encuestados no conoce o no ha utilizado con frecuencia programas de presentaciones dinámicas, lo cual representa una brecha en el desarrollo de competencias digitales más avanzadas.

Pregunta 16: ¿Tienes información o has usado Copyright o licencias de derecho de autor?

Figura 3

Información sobre licencias de autor o Copyright.



La Figura 3 revela que existe un bajo conocimiento y uso efectivo de derechos de autor o licencias como Copyright, Creative Commons u otras formas de protección legal de contenidos digitales. Un 67 % de los encuestados afirma no haber tenido nunca o casi nunca contacto con este tipo de información, lo que representa una brecha importante en la competencia digital referida al uso responsable de la información.

Solo un 11 % (suma de quienes respondieron "frecuentemente" o "siempre") demuestra familiaridad o prácticas recurrentes relacionadas con estas licencias, lo que sugiere que la mayoría utiliza contenido digital sin considerar las implicaciones legales o éticas. Esto evidencia una debilidad en la competencia 4.3 del marco DigComp: "Cumplimiento de la propiedad intelectual y las licencias", la cual es crucial en entornos académicos, laborales y creativos donde se comparten o reutilizan materiales digitales.

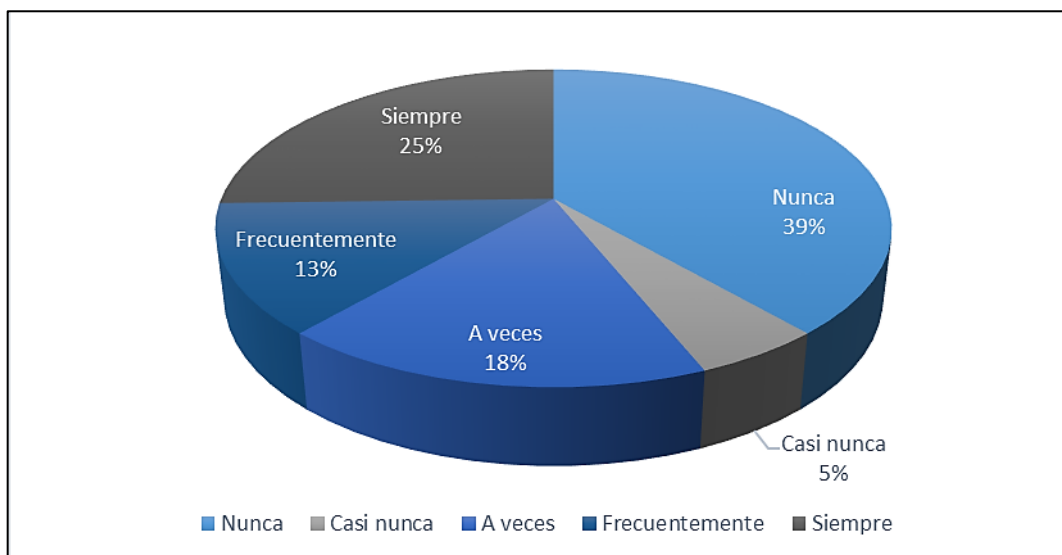
Este resultado es una alerta para cualquier programa de alfabetización digital, especialmente si se pretende avanzar hacia la creación, publicación o reutilización de contenidos digitales. Se sugiere: incluir módulos específicos sobre derechos de autor, uso justo, licencias Creative Commons y cómo citar recursos digitales.; utilizar casos prácticos para enseñar a reconocer licencias, buscar contenido reutilizable legalmente y proteger creaciones propias; reforzar la ética digital y el respeto por el trabajo de otros, aspecto clave para promover la ciudadanía digital. Como conclusión final respecto a esta pregunta, podemos decir que existe una gran necesidad de formación en propiedad intelectual digital. Esta debilidad transversal afecta tanto la creación como la distribución responsable de contenidos en entornos digitales. Superar esta brecha es fundamental para que las personas migrantes (si ese es el contexto) puedan desenvolverse con autonomía y seguridad en contextos educativos, laborales y ciudadanos digitalizados.

Seguridad

Pregunta 17: ¿Usas antivirus en tu móvil?

Figura 4

Uso de antivirus en móvil



La mayoría de los encuestados no utiliza con regularidad un antivirus en su teléfono móvil. Un 44 % (39 % nunca y 5 % casi nunca) declara no tener hábitos de protección activa contra amenazas digitales en sus dispositivos móviles, lo cual representa un riesgo importante en términos de ciberseguridad personal.

Por otro lado, un 38 % muestra prácticas de uso frecuente o permanente de antivirus, lo cual es una señal positiva, aunque no suficiente para considerar generalizada esta competencia.

Estos resultados sugieren que existe una baja conciencia sobre los riesgos de seguridad en entornos móviles, pese al alto uso de teléfonos inteligentes para acceder a redes sociales, correo y otras herramientas digitales. Además, el 18 % que lo usa “a veces” puede indicar desconocimiento o desconfianza respecto de la utilidad real de estas aplicaciones.

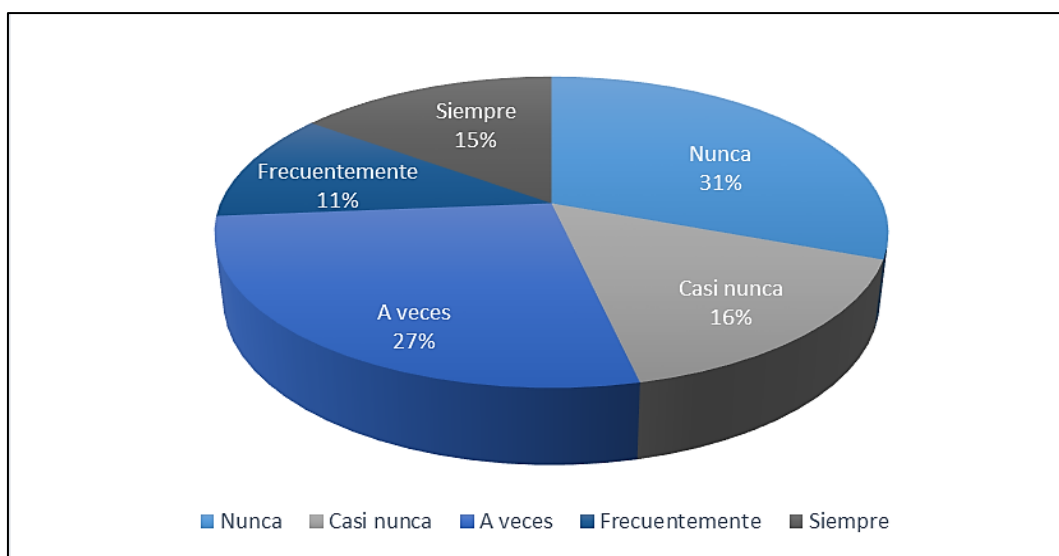
Este ítem se vincula directamente con la competencia 4.1 “Protección de dispositivos” del área de seguridad del marco DigComp. La falta de protección en los teléfonos móviles puede poner en riesgo información personal, datos bancarios, accesos a correos, redes sociales y documentos en la nube, especialmente si los dispositivos no cuentan con protección básica como antivirus o sistemas de escaneo de *malware*.

El bajo uso de antivirus en dispositivos móviles evidencia una brecha importante en la protección de dispositivos digitales, lo que podría comprometer la seguridad y privacidad de los usuarios, especialmente en contextos donde estos dispositivos son su principal vía de acceso digital. Este hallazgo justifica incluir dentro de los programas de alfabetización digital o de formación en competencias digitales, información clara y accesible sobre riesgos de seguridad digital, recomendaciones sobre aplicaciones confiables de protección y guías prácticas para instalar y configurar antivirus gratuitos o integrados.

Pregunta 20: ¿Lees las políticas de privacidad o de cookies cuando navegas o bajas una aplicación?

Figura 5

Lectura de políticas de privacidad o cookies al navegar o descargar aplicación



Los resultados obtenidos en la figura 24, correspondiente a la pregunta "¿Lees las políticas de privacidad o de cookies cuando navegas o bajas una aplicación?", evidencian una práctica limitada de lectura crítica y consciente en torno al uso de datos personales en entornos digitales. De acuerdo con los datos, un 31 % de las personas encuestadas declara que nunca lee estas políticas, mientras que un 16 % afirma que casi nunca lo hace. Es decir, casi la mitad de los participantes (47 %) manifiesta un comportamiento pasivo respecto a la revisión de condiciones legales al interactuar con plataformas digitales.

En contraste, solo un 15 % señala que siempre las lee y un 11 % que lo hace frecuentemente, lo que implica que apenas un 26 % presenta hábitos digitales más responsables en esta dimensión. A ello se suma un 27 % que responde que lo hace "a veces", grupo que podría representar una población sensibilizada pero aún sin consolidar una práctica consistente de protección digital. Esta tendencia da cuenta de una preocupante carencia de conciencia sobre la importancia de comprender los términos y condiciones que regulan el uso de datos personales, exponiendo a los usuarios a riesgos vinculados a la cesión involuntaria de información, seguimiento de la actividad en línea y posibles vulneraciones a su privacidad.

Desde el marco de referencia del DIGCOMP (Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía), esta problemática se vincula directamente con la competencia 4.2, relativa a la protección de datos personales y la privacidad. Esta competencia implica la capacidad de identificar buenas prácticas en materia de protección de datos, saber gestionar configuraciones de privacidad, comprender los riesgos asociados a la publicación de información personal y tomar decisiones informadas respecto al consentimiento digital.

El bajo porcentaje de personas que declara leer siempre o frecuentemente las políticas de privacidad y cookies sugiere la necesidad de abordar este tema de forma prioritaria en procesos de formación para la ciudadanía digital. Es indispensable fortalecer la alfabetización crítica en torno al tratamiento de datos, integrando actividades pedagógicas que promuevan la comprensión accesible de los

términos legales, el desarrollo de criterios para identificar riesgos asociados al uso de plataformas digitales y el uso de herramientas que gestionen de manera consciente el consentimiento de cookies y la configuración de privacidad.

En suma, los resultados reflejan una brecha significativa en el ejercicio de una ciudadanía digital informada, lo cual representa una vulnerabilidad frente a los desafíos de la sociedad de la información. Para superarla, es fundamental incorporar estrategias formativas que fomenten una cultura de uso responsable, autónomo y crítico de los entornos digitales, donde la protección de datos personales y el respeto por la privacidad ocupen un rol central.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del análisis de las 25 preguntas representadas en gráficas circulares permiten identificar patrones clave en las competencias digitales de personas migrantes adultas, enmarcadas en el modelo DIGCOMP, con especial atención a las dimensiones de alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas. El análisis revela avances significativos en habilidades instrumentales básicas, pero también evidencia brechas en competencias más complejas, así como diferencias de género que deben ser abordadas pedagógicamente.

En primer lugar, los resultados confirman que la población migrante adulta encuestada muestra un dominio elevado en competencias funcionales básicas, como el uso de correo electrónico, la participación en redes sociales y la búsqueda de información en línea. Más del 70 % de los participantes manifiestan realizar estas actividades con frecuencia alta, lo que refleja una familiaridad con herramientas digitales esenciales para la integración social y laboral (Helsper y van Deursen, 2017). Sin embargo, el análisis revela una menor participación en entornos educativos digitales, con un bajo uso de plataformas como Moodle o Zoom, lo que coincide con estudios que señalan que las personas migrantes suelen priorizar usos instrumentales de la tecnología por sobre fines formativos debido a limitaciones de tiempo, recursos y capital cultural (Borkert *et al.*, 2018).

Desde una perspectiva de género, los datos muestran patrones diferenciados. En competencias asociadas a la creación de contenido digital (edición de videos, imágenes o presentaciones dinámicas), los hombres presentan mayores porcentajes en los niveles avanzados, mientras que las mujeres se concentran en niveles intermedios. Este hallazgo coincide con estudios que evidencian que la autoconfianza tecnológica suele ser menor en mujeres, aun cuando sus habilidades reales no difieren significativamente (Cooper, 2006; Pérez-Escoda *et al.*, 2021). No obstante, en competencias vinculadas a la colaboración en entornos digitales, como la edición compartida de documentos o el uso de la nube, las mujeres muestran una participación equiparable o incluso superior, lo que sugiere una orientación más práctica y relacional en su uso de las TIC (Robinson *et al.*, 2015).

En el ámbito de la seguridad digital, los resultados son heterogéneos: mientras el uso de antivirus en móviles y ordenadores es alto (superior al 60 %), competencias más críticas como la identificación de fraudes en línea, la lectura de políticas de privacidad y el cambio regular de contraseñas presentan niveles bajos. Esto confirma la existencia de vulnerabilidades significativas en la protección de datos personales, que afectan tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo, se

observan matices de género: las mujeres reportan mayor precaución en redes sociales y gestión de datos, posiblemente como respuesta a experiencias diferenciales de riesgo en entornos digitales (Instituto Europeo de Igualdad de Género, 2022).

En términos pedagógicos, estas evidencias implican que los programas de inclusión digital deben no solo fortalecer las habilidades técnicas avanzadas, sino también promover una alfabetización crítica en seguridad y privacidad, con estrategias diferenciadas que consideren las condiciones específicas de género y migración. La baja participación en entornos virtuales de aprendizaje refuerza la necesidad de incorporar metodologías flexibles, adaptadas a las cargas laborales y domésticas que enfrentan particularmente las mujeres migrantes (UNESCO, 2023).

En conclusión, los resultados muestran que las competencias digitales básicas desarrolladas en la población migrante adulta, pero persisten desafíos importantes en áreas avanzadas y críticas como la creación de contenido, la ciberseguridad y el aprendizaje en línea, con brechas de género que reflejan desigualdades en la autoconfianza y en las oportunidades formativas. Estos hallazgos concuerdan con la literatura reciente sobre la digitalización inclusiva, que subraya la necesidad de intervenciones pedagógicas contextualizadas, sensibles al género y orientadas a fomentar tanto la autonomía tecnológica como la participación plena en la sociedad digital (Van Laar *et al.*, 2020). Diversas investigaciones sociales identifican a los migrantes dentro de los colectivos con mayores brechas digitales (Zabala, 2020; González *et al.*, 2022; Terrón-Caro *et al.*, 2022). Las políticas sociales, tanto estatales como del sector privado y de las organizaciones sociales, deben considerar la inclusión digital, como una prioridad al momento de proyectar y ejecutar sus respectivos programas; dicho de otra forma, un sistema de inclusión social relacionado con migrantes está incompleto si no aborda la inclusión digital.

En este escenario, la orientación educativa desempeña un papel central, tal como establecen la LOE (2006) y la LOMLOE (2020), al garantizar la igualdad de oportunidades y atender la diversidad del alumnado. Los departamentos de orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) deben asumir un rol activo en la detección temprana de necesidades, diseñando planes individualizados que incluyan la alfabetización digital como un eje transversal. Asimismo, la orientación actúa como un puente entre centros educativos, familias y comunidades, promoviendo estrategias formativas inclusivas y adaptadas al perfil sociocultural y laboral de los estudiantes migrantes.

Por lo tanto, avanzar hacia una inclusión educativa digital exige articular políticas públicas, recursos pedagógicos y programas de formación que potencien la autonomía tecnológica del alumnado y fortalezcan su competencia digital, en coherencia con el Marco Europeo DIGCOMP. Este enfoque integral no solo favorece la equidad educativa, sino que contribuye al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de desigualdades).

Referencias

- Arroyave, P., Sánchez, S., Antonio, O. y Ocampo, J. (2020). Inclusión digital como opción aportante al envejecimiento activo, *Revista e-Ciencias de la Información*, 10, (2), 123-136, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476864884006>
- Borkert, M., Fisher, K. y Yafi, E. (2018). Lo mejor, lo peor y lo más difícil de encontrar: Cómo las personas, los móviles y las redes sociales conectan a los migrantes en (o hacia) Europa. *Social media and Society*, <https://doi.org/10.1177/2056305118764428>
- Comisión Europea (2022). *índice de Economía y Sociedad Digital*. <https://digitalstrategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 320-334., <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x>
- González, M., Oliveira, M. y Longueira, S., (2022). Migración, competencia digital y retos educativos, *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4(17) <https://doi.org/10.15304/ricd.4.17.8756>
- Helsper, E. y Van Deursen, A. (2017). Digital skills in Europe: Research and policy. European Commission., https://www.myecole.it/biblio/wp-content/uploads/2020/11/DigitalSkillsinEuropeResearchandPolicy_Helsper.pdf
- IKANOS, Gobierno Vasco (2019). *Test de competencias digitales*, <https://test.ikanos.eus/>
- Instituto Europeo de Igualdad de Oportunidades, EIGE (2022). *Gender equality and digitalisation in the EU*. European Institute for Gender Equality. <https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/gender-equality-anddigitalisation-european-union>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106 del 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, del 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Lena-Acebo, F. (2021) Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios, *Revista Aula Abierta*, 50 (1) 505- 514, <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-514>
- Rendón, M., Villasís, M. y Miranda, M. (2016) Estadística descriptiva, *Revista Alergia México*, 63 (4), 397-407, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755026009>
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W. y Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Sánchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Mendívil, L. y Tafur, R. (2020) Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación. <https://files.pucp.education/posgrado/wp->

<content/uploads/2021/01/15115158/libro-losmetodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>

- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Ortega de Mora, F. (2022). Voces de mujeres migrantes. Enfoque de género en el análisis migratorio. *Cuestiones Pedagógicas*, (31), 320. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v1.01>
- Unión Europea (2023). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). <https://eufordigital.eu/discover-eu/eu-digital-strategy/>
- Van Laar, E., Van Deursen, A., Van Dijk, J. y De Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in human behavior*, 100, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017>
- Zabala, M. (2020). La brecha digital en la población migrante de África: un estudio en VitoriaGasteiz. *Trabajo Social Hoy*, 91, 57-78. <https://www.trabajosocialhoy.com/documentos ver.asp?id=490>



Las becas y ayudas universitarias: aspecto clave en la orientación para favorecer la equidad en la educación superior

María Ángeles Alegre-Sánchez*

Universitat de Barcelona, España

angelesalegre43@gmail.com

Luis Felipe Valdés-Jamett

Universitat de Barcelona, España

luisfelipe.valdesjamett@gmail.com

Bernardita Sepúlveda

Universitat de Barcelona, España

bernarditasepulvedae@ub.edu

Antoni Vallès-Segalés

Universitat de Barcelona, España

antonivalles@ub.edu

*Autor de correspondencia

Introducción

Una preocupación constante en el proceso de construcción e implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es atender a los aspectos sociales necesarios para la cohesión social, el desarrollo e innovación de la sociedad en conjunto. Bajo esa idea se incorpora el concepto de dimensión social con la finalidad de circunscribir un objetivo claro en cuanto a que la población universitaria debe reflejar la diversidad de la propia sociedad y, por tanto, es necesario activar todos los mecanismos para ampliar el acceso a la educación superior y que el estudiantado tenga las mejores condiciones para acceder, transitar y finalizar con éxito sus estudios universitarios. En este sentido, las últimas conferencias ministeriales celebradas en Roma, 2020 y Tirana, 2024, enfatizan dicha cuestión e inciden en la necesidad de recoger información sobre las características y las condiciones de vida y estudio del estudiantado que permita tomar decisiones informadas a partir del conocimiento empírico de las poblaciones universitarias, favoreciendo el impulso de políticas públicas en el marco de la educación superior que posibiliten la realización de avances claros hacia una educación inclusiva y de calidad.

Por otro lado, son muchas las investigaciones que inciden en el proceso de expansión de la educación superior que se ha venido produciendo en las últimas décadas. Aun así, si bien esta expansión educativa ha permitido el acceso a la educación superior universitaria a una mayor cantidad de población, no parece que se hayan cumplido suficientemente los objetivos de acceso equitativo, manteniendo desigualdades educativas por clase social (Fernández Mellizo, 2022; Sánchez-

Gelabert et al., 2019) generando otras nuevas y diferentes, que obstaculizan el pleno desarrollo de la dimensión social de la educación superior, ya que, se sigue dando una infrarrepresentación de los sectores sociales más desfavorecidos, cuyas decisiones suelen venir predeterminadas por dicha condición (Ariño y Alegre-Sánchez, 2023).

Así, una de las cuestiones de gran relevancia de las políticas públicas de educación superior es buscar los mecanismos para facilitar el acceso, permanencia y graduación del estudiantado universitario (Torrado Fonseca y Figuera Gazo, 2019). Favorecer la persistencia y reducir el abandono de los estudios deviene una cuestión central para evitar situaciones de frustración personal derivadas del fracaso escolar y garantizar el éxito de las trayectorias educativas del estudiantado universitario (Álvarez-Pérez y Llanes-Ordoñez, 2023). En este sentido, son muchas las herramientas al alcance para favorecer el apoyo y, por ende, las trayectorias del estudiantado universitario. Además, conjuntamente a esta inquietud por los resultados, la preocupación por la equidad deviene un elemento esencial e imprescindible para la consecución de la igualdad de oportunidades educativas (Alegre-Sánchez *et al.*, 2024; Berlanga-Silvente *et al.*, 2018). Desde el punto de vista de la dimensión social, la documentación oficial y los distintos actores del proceso de construcción del EEES reiteran de forma continuada y sostenida la importancia de que nadie quede excluido del sistema de educación superior como consecuencia de sus circunstancias económicas, siendo para ello de vital importancia la articulación de políticas públicas de becas y ayudas al estudio que favorezcan la equidad participativa y la igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva nos preguntamos si el estudiantado becado presenta diferencias en cuanto a su perfil sociodemográfico y sus características en comparación con el estudiantado no becado. Así, surge el objetivo de profundizar en la cuestión de la equidad en el acceso y las condiciones de vida y estudio del estudiantado becado que podrían apuntar a desigualdades educativas derivadas por necesidades socioeconómicas entre aquel estudiantado que requiere de una beca o ayuda para estudiar y aquel que puede hacerlo sin apoyo económico institucional, poniendo de relieve la importancia de los procesos de orientación en esta dirección. Para alcanzar este objetivo se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al perfil sociodemográfico y en las condiciones de vida y estudio del estudiantado de la UB becado versus el estudiantado no becado? Para arrojar luz sobre esta cuestión, en la presente comunicación se presentan los resultados comparados entre las y los estudiantes con beca y sin ella de CViE-UB.

Método

Este estudio se enmarca en un diseño de investigación *ex post facto*, comparativo y transversal, con un enfoque cuantitativo.

Para este trabajo se han utilizado los datos de la encuesta por cuestionario de Condiciones de Vida y Estudio del Estudiantado de la UB (CViE-UB) (Alegre-Sánchez *et al.*, 2023), el cual incluye 57 preguntas distribuidas en seis dimensiones: 1) Situación actual 2) Vida universitaria - Condiciones de vida y de estudio- 3) Expectativas y valoración 4) Pertenencia, compromiso y participación 5) Salud y hábitos saludables y 6) Datos sociodemográficos. Para indagar sobre la situación

del estudiantado becado de la UB, en el bloque de condiciones de vida se incluyó la pregunta 18: En caso de que recibas alguna beca y ayuda ¿En qué medida dependes de esta para estudiar?, para responder, se utilizó una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 corresponde a “no dependo” y 5 a “dependo totalmente”. Hemos considerado al estudiantado que ha respondido esta pregunta en alguna de sus opciones como estudiante que «Sí recibe beca o ayuda», mientras que aquel estudiantado que no ha respondido ha sido considerado como aquel que «No recibe beca o ayuda», con la siguiente codificación: (0) No recibe beca o ayuda; (1) Sí recibe beca o ayuda.

En CViE-UB participaron 3326 estudiantes, de los cuales un 85,4 % manifestó ser beneficiario de algún tipo de beca o ayuda. De estos, un 29,4 % eran hombres, un 68,5 % mujeres, un 1,6 % no binario y un 0,4 % ha respondido otro. CViE-UB fue distribuida en formato virtual entre el estudiantado de las titulaciones de grado y posgrado de la UB, en febrero de 2022. Los análisis consistieron en la descripción de las características de la muestra mediante la obtención de medias y frecuencias. Además, se realizaron pruebas de Chi-Cuadrado y Oneway ANOVA, para identificar diferencias estadísticamente significativas entre las y los estudiantes becados/as y aquellos/as sin beca o ayuda.

Resultados

A nivel sociodemográfico, en comparación los hombres declaraban depender más de becas o ayudas que las mujeres. La media de edad del estudiantado beneficiario de estas becas o ayudas ($M = 25,78$; D.T. = 7,79) era estadísticamente superior ($p = .03$) a la de aquel que no la recibía ($M = 24,95$; D.T. = 7,37). Respecto al nivel educativo de los referentes familiares (referente 1 y referente 2), el estudiantado becado señalaba en mayor proporción proceder de hogares con niveles educativos más bajos que el estudiantado no becado. En cuanto al área de conocimiento, el estudiantado becado cursaba principalmente Ingeniería y Arquitectura (88,6 %), Ciencias Sociales y Jurídicas (87,7 %) y Artes y Humanidades (86,1 %). En contraste, el estudiantado no becado presentaba una mayor concentración en las áreas de Ciencias (21,5 %) y Ciencias de la Salud (16 %).

Los resultados sugieren que existen diferencias significativas en las condiciones de estudio entre el estudiantado beneficiario de becas o ayudas y aquel que no lo es. El estudiantado becado declaró tener mayor dedicación a sus estudios a tiempo completo (86,3 %), asistir con mayor frecuencia a clases sincrónicas ($M = 1,16$), dedicar más horas a tutorías ($M = 0,62$) y, en mayor proporción, no faltar a clases (16,9 %). En contraste, el estudiantado no becado señaló una mayor dedicación a tiempo parcial (17,6 %) y una menor asistencia tanto a clases sincrónicas ($M = 0,71$) como a tutorías ($M = 0,32$) y faltar a clases por no tener ganas (24,8 %) u otras razones (26,9 %).

En relación con la variable trabajo, el estudiantado becado declaró en mayor proporción no trabajar (38,3 %). Entre quienes sí lo hacían, predominaban los trabajos regulares (24,3 %) y aquellos relacionados con sus estudios (29,7 %). Por otra parte, respecto a los motivos para trabajar, el estudiantado becado presentó medias superiores en todas las opciones, destacando llevar una vida independiente ($M = 4,46$) y la de mejorar sus aprendizajes ($M = 3,82$).

En cuanto al desarrollo competencial, el estudiantado becado obtuvo puntuaciones superiores en todas las opciones relacionadas con la adquisición de competencias, destacando especialmente el trabajo eficaz con otras personas ($M = 3,40$) y la utilización de TIC ($M = 3,37$). Esta tendencia también se observa en las actividades que han contribuido al desarrollo de competencias útiles para el aprendizaje y el ejercicio profesional, donde resaltan la realización de trabajos en equipo ($M = 3,31$) y la preparación y exposición de presentaciones orales ($M = 3,21$); además cabe destacar que el estudiantado becado otorga una valoración superior a la actividad de hacer tutorías ($M = 2,75$) para su desarrollo competencial. También puntúa medias superiores en todas las opciones relacionadas con el énfasis de la universidad en diversas actividades, valorando principalmente el fomento del trabajo por proyectos ($M = 2,91$) y el apoyo para alcanzar el éxito académico ($M = 2,75$). Sin embargo, en las competencias lingüísticas el estudiantado becado declaró niveles más bajos (A1 y A2) en catalán (6,9 %) e inglés (2,8 %), mientras que el estudiantado no becado se ubicó en mayor medida en niveles altos (C1 y C2) de ambas lenguas.

Discusión y conclusiones

Este trabajo ha tenido como objetivo profundizar en la cuestión de la equidad en el acceso y las condiciones de vida y estudio del estudiantado becado que podrían apuntar a desigualdades educativas derivadas por necesidades socioeconómicas entre aquel estudiantado que requiere de una beca o ayuda para estudiar y aquel que puede hacerlo sin apoyo económico institucional, poniendo de relieve la importancia de los procesos de orientación en esta dirección.

Los resultados sugieren que las desigualdades educativas derivadas de la condición social persisten y, en algún caso, incluso se acentúan en la educación superior (Fernández Mellizo, 2022; Sánchez-Gelabert *et al.*, 2019), apuntando a situaciones de mayor presión en el caso del estudiantado becado para avanzar en sus trayectorias educativas, en sintonía con los hallazgos de Alegre-Sánchez *et al.* (2024) y Berlanga-Silvente *et al.* (2018), que ponen el acento en el mayor compromiso del estudiantado becado en tanto en cuanto a sus resultados académicos y su dependencia de las becas o ayudas para poder no solo acceder sino también permanecer y alcanzar la graduación de los estudios universitarios.

El estudiantado que declaraba recibir alguna beca o ayuda tiende a manifestar un mayor compromiso académico, reflejado en la dedicación a los estudios de tiempo completo, una asistencia regular y una valoración positiva de los apoyos institucionales, especialmente de las instancias relativas a la acción tutorial. Este perfil evidencia que las becas y ayudas no solo facilitan el acceso a la educación superior, sino que también apuntan a favorecer la permanencia y el éxito académico. Ello coincide con lo señalado por Torrado y Figuera (2019), quienes destacan la relevancia de las políticas públicas orientadas a garantizar el acceso, la trayectoria y los resultados educativos. Asimismo, como señalan Álvarez-Pérez y Llanes-Ordoñez (2023), este compromiso se asocia con la persistencia y la reducción del abandono. En consecuencia, los procesos de orientación universitaria deben centrarse en la construcción de trayectorias formativas inclusivas que promuevan el éxito académico, la proyección profesional y el reconocimiento del esfuerzo y la resiliencia de todos y todas.

Por otra parte, algunas de las desventajas observadas en nuestro trabajo tienen que ver con cuestiones relacionadas con la formación en competencias lingüísticas. Identificamos diferencias entre el estudiantado becado y no becado, siendo este último quien puntúa más alto en la formación lingüística de alto nivel (C1 y C2) tanto en catalán como en inglés. Dicha circunstancia puede derivar de desigualdades socioeconómicas, pudiendo tener un efecto en las trayectorias educativas del estudiantado becado.

En este marco, las becas y ayudas suponen un instrumento fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación superior. Si bien, hay que poner el acento en que los sistemas de becas y ayudas aseguren la suficiencia en todos los aspectos necesarios para transitar con éxito en la universidad, teniendo en cuenta que deben cubrir no solo los costes directos (matrícula y materiales), sino también, y especialmente en el contexto social actual, los costes indirectos (movilidad, transporte y alojamiento) y los de oportunidad, que suponen la dedicación exclusiva al estudio sin necesidad de compaginar con otras actividades, como pueden ser la laboral, que pueden interferir en la trayectoria universitaria.

Así, el estudiantado becado puede entenderse como un grupo diverso y comprometido con su proceso formativo, cuya resiliencia se construye frente a condiciones de vida marcadas, en muchas ocasiones, por la precariedad y sostenidas en el esfuerzo. Por ello, es necesario abogar por el impulso de políticas destinadas al apoyo económico y a los procesos de orientación educativa como elementos clave para garantizar la ampliación de la participación en el marco universitario de grupos socialmente más desfavorecidos, que requieren de una ayuda financiera para estudiar, y, en consecuencia, avanzar con paso firme hacia una educación inclusiva y de calidad. En definitiva, más allá del mérito individual, la educación superior exige ser sostenida en marcos estructurales y contextuales que garanticen oportunidades equitativas para todas las personas (Roma, 2020; Tirana, 2024).

Referencias bibliográficas

- Alegre-Sánchez, M. A., Baños, O. A., Calduch, I., Campos, C., Gili, A., Llanes, J., Planells, O. y Vallès, A. (2023). *Condicion de Vida i Estudi de l'Estudiantat de la Universitat de Barcelona (CViE-UB). Informe general*. Observatori de l'Estudiant.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/194684/6/DEFINITIU_CViE-UB24-04-23_def.pdf
- Alegre-Sánchez, M. Á., Agudo-Arroyo, Y. y Vallès-Segalés, A. (2024). Factores asociados a la persistencia académica del estudiantado universitario becado. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 188, 21–38.
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.188.2138>
- Álvarez-Pérez, R. y Llanes-Ordoñez, J. (2023). La integración y primeros pasos de los estudiantes en los másteres de Ciencias Sociales y Jurídicas. En M. Torrado y P. Figuera (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: El caso de los estudiantes de máster* (pp. 99–120). Laertes.
- Ariño Villarroya, A. y Alegre-Sánchez, M.A. (2023). Dimensión social y equidad en la transición de los estudios de máster. En M. Torrado y P. Figuera (Eds.),

- Transiciones y trayectorias en la universidad: El caso de los estudiantes de máster* (pp. 13–38). Laertes.
- Berlanga Silvente, V., Figuera Gazo, M. P. y Pons Fanals, E. (2018). Modelo predictivo de persistencia universitaria: alumnado con beca salario. *Educación XX1*, 21(1), 209230. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15611>
- Comunicado de Roma (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior.
- Comunicado de Tirana (2024). *Rome Ministerial Communiqué*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior.
- Fernández-Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades.
- Sánchez-Gelabert, A., Troiano, H., Elias, M., Torrents y D. y Daza, L. (2019). *Qui estudia a la universitat? Anàlisi de 15 anys d'evolució de l'accés a la universitat pública a Catalunya (2002-2017)*. Observatori del Sistema Universitari.
- Torrado Fonseca, M. y Figuera Gazo, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales. *El caso de Administración y Dirección de Empresas. Educar*, 55(2), 401-417.



Inclusión digital en el aula de Educación Primaria: Estrategias para reducir la brecha y garantizar la participación de todo el alumnado

Sandra Cabello-Sanz*

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

scabello@edu.uned.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La educación inclusiva constituye un pilar esencial de los sistemas educativos contemporáneos, buscando garantizar que todo el alumnado acceda a una educación de calidad, independientemente de sus características individuales, contexto socioeconómico o procedencia cultural (Area y Adell, 2021). En este sentido, la tecnología educativa se ha consolidado como un recurso estratégico para diversificar actividades, adaptar contenidos y ofrecer recursos de aprendizaje más equitativos (Concha Abarca *et al.*, 2023). Sin embargo, su uso inadecuado puede generar exclusión, ampliando la brecha digital, que comprende diferencias en el acceso a dispositivos, conectividad, competencias digitales y apoyo familiar (Gil Quintana & Vida de León, 2022).

En Educación Primaria, etapa en la que se establecen las bases del aprendizaje formal y de habilidades sociales y cognitivas, la inclusión digital es especialmente relevante. La participación en actividades mediadas por tecnología influye no solo en el rendimiento académico, sino también en competencias de colaboración, autonomía y resolución de problemas (Briones Suárez *et al.*, 2024). No obstante, factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la formación docente y el contexto socioeconómico generan diferencias significativas entre centros y alumnado (Barradas Arenas *et al.*, 2025; Gil Quintana & Cano Alfaro, 2020; Lázaro Cantabrana *et al.*, 2024).

La acción docente, junto con la implicación de familias y la coordinación con la comunidad educativa, resulta clave para garantizar la integración efectiva de la tecnología y promover prácticas inclusivas (Espinosa Vallejo *et al.*, 2025). Este estudio se centra en analizar estrategias, barreras y facilitadores en la inclusión digital en Educación Primaria, proporcionando evidencia que puede orientar políticas educativas, formación docente y planificación de actividades inclusivas, con el objetivo de favorecer la equidad y la participación de todo el alumnado en entornos educativos mediados por la tecnología.

Método

Diseño

El presente trabajo adopta un diseño de revisión sistemática de la literatura, de carácter descriptivo y analítico, cuyo propósito es identificar, sintetizar y valorar las estrategias docentes, barreras y buenas prácticas vinculadas a la inclusión digital en Educación Primaria. El estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa, centrada en el análisis interpretativo de evidencias teóricas y empíricas publicadas entre 2015 y 2025. La revisión se ha orientado a explorar cómo los centros educativos, el profesorado y las políticas institucionales afrontan los desafíos derivados de la brecha digital y promueven la equidad en el acceso y uso de las tecnologías educativas.

Este diseño permite ofrecer una visión integral y fundamentada del panorama actual, aportando una síntesis crítica de los avances, limitaciones y tendencias en torno a la inclusión digital. A través de un análisis sistemático y comparativo, se pretende generar evidencia útil para la práctica educativa y orientar futuras líneas de investigación centradas en la equidad tecnológica y la mejora de la competencia digital docente y del alumnado.

Instrumentos

En el marco de esta revisión sistemática, los instrumentos tradicionales de recogida de datos se sustituyeron por estrategias de búsqueda, selección y análisis documental orientadas a la identificación rigurosa de evidencia científica. Las fuentes de información empleadas fueron las principales bases de datos académicas en el ámbito educativo y tecnológico: Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar y Dialnet. Estas plataformas garantizan la cobertura de literatura científica actual y relevante en relación con la inclusión digital en Educación Primaria.

La estrategia de búsqueda se estructuró mediante combinaciones controladas de palabras clave y operadores booleanos (AND/OR), entre las que se incluyen: inclusión digital, brecha digital, educación primaria, tecnología educativa y equidad educativa. Este procedimiento permitió localizar estudios empíricos, revisiones teóricas y experiencias de innovación pedagógica relacionadas con la temática objeto de estudio.

Cada documento seleccionado fue analizado con el objetivo de extraer información relevante en torno a tres ejes principales: estrategias docentes orientadas a la promoción de la inclusión digital, barreras y dificultades detectadas en los procesos de integración tecnológica y buenas prácticas y factores facilitadores de la participación equitativa del alumnado. Para garantizar la validez y pertinencia de la información, se establecieron criterios de inclusión específicos: solo se consideraron artículos publicados entre 2010 y 2025, en español o inglés, con acceso completo al texto y revisión por pares.

Muestra

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 52 artículos científicos seleccionados tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión definidos durante la fase de filtrado. Estos documentos constituyen la base empírica de la revisión sistemática y recogen la evidencia más relevante sobre estrategias, barreras y buenas prácticas para la inclusión digital en Educación Primaria.

De un total inicial de 276 publicaciones identificadas, se eliminaron 87 duplicados y 137 registros que no cumplían los requisitos de calidad o pertinencia temática. Finalmente, se incluyeron los 52 estudios que cumplían con los criterios establecidos.

Se consideraron para su inclusión aquellos trabajos que tuvieran como contexto principal la Educación Primaria, que abordaran la inclusión digital como eje central o como componente relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que aportaran información significativa sobre estrategias docentes, barreras de acceso o participación y buenas prácticas educativas vinculadas al uso equitativo de la tecnología. Por el contrario, se excluyeron los estudios centrados exclusivamente en etapas de educación secundaria o superior, aquellos con un enfoque meramente tecnológico sin relación explícita con la equidad educativa, así como los documentos sin revisión por pares, las tesis no publicadas y los informes técnicos sin validación científica.

Los estudios seleccionados proceden de contextos educativos diversos, incluyendo centros públicos y privados, ubicados tanto en entornos rurales como urbanos, y distribuidos geográficamente entre España (38 %), América Latina (33 %) y Europa occidental (29 %). Esta heterogeneidad ofrece una visión amplia y representativa del estado actual de la inclusión digital en la Educación Primaria, permitiendo analizar diferencias contextuales y detectar patrones comunes que favorecen la participación y la equidad tecnológica en el aula.

Procedimiento

El desarrollo de esta revisión sistemática se estructuró en cuatro fases metodológicas que permitieron organizar de forma rigurosa y coherente la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información. Cada una de estas fases respondió a criterios de exhaustividad, transparencia y trazabilidad científica, garantizando la validez y fiabilidad del proceso.

Fase 1. Búsqueda y recopilación de la información

Durante esta primera fase se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva y planificada en las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet y Google Scholar, seleccionadas por su relevancia en el ámbito educativo y tecnológico. La búsqueda se realizó entre los meses de agosto y octubre de 2025, en español e inglés, utilizando combinaciones de palabras clave definidas previamente a partir de los descriptores normalizados en la UNESCO Thesaurus y ERIC: inclusión digital, brecha digital, equidad educativa, tecnología educativa, participación del alumnado y educación primaria.

Se emplearon operadores booleanos (AND/OR) y truncamientos para ampliar el rango de resultados y abarcar tanto estudios empíricos como revisiones teóricas, programas de intervención y experiencias de buenas prácticas. Esta primera búsqueda dio lugar a la identificación inicial de 276 documentos relevantes, que constituyeron la base para el proceso posterior de cribado y selección.

Fase 2. Filtrado y aplicación de criterios de selección

En la segunda fase se procedió a la depuración sistemática de los resultados mediante la eliminación de duplicados, reduciendo el corpus a 189 registros únicos. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Se incluyeron los estudios publicados entre 2015 y 2025, centrados en

la etapa de Educación Primaria, que abordaran de forma explícita la relación entre tecnología educativa e inclusión digital, y que estuvieran publicados en revistas científicas o recursos académicos reconocidos. Tras la aplicación de estos criterios, la muestra final quedó constituida por 52 artículos, los cuales fueron sometidos a un análisis detallado.

Fase 3. Lectura crítica y categorización temática

Los documentos seleccionados fueron objeto de una lectura analítica y crítica, centrada en la identificación de patrones, conceptos recurrentes y enfoques metodológicos. A partir de este análisis, la información fue organizada en tres dimensiones analíticas principales:

- Dimensión pedagógica, relativa a las estrategias docentes orientadas a garantizar la participación de todo el alumnado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la promoción de metodologías activas e inclusivas.
- Dimensión tecnológica, centrada en el uso de recursos digitales accesibles, herramientas TIC adaptadas, *software* inclusivo y dispositivos que faciliten la equidad en el aprendizaje.
- Dimensión contextual, que abarca factores externos como la formación del profesorado, la implicación de las familias, el apoyo institucional, la infraestructura tecnológica y las condiciones socioeconómicas del entorno.

Fase 4. Síntesis y presentación de resultados

Finalmente, se elaboró una síntesis narrativa integradora que permitió identificar patrones comunes, buenas prácticas y evidencias de impacto positivo en la inclusión digital en Educación Primaria. Los resultados se organizaron siguiendo las tres dimensiones previamente definidas, combinando la teoría y la práctica educativa y poniendo de relieve tanto las tendencias emergentes como los vacíos de investigación detectados. Esta sistematización permitió fundamentar un conjunto de recomendaciones pedagógicas orientadas a fortalecer la equidad digital, mejorar la participación del alumnado y reducir la brecha tecnológica en los contextos escolares contemporáneos.

Análisis de datos

El análisis de los documentos seleccionados se desarrolló desde un enfoque cualitativo y comparativo, orientado a identificar tendencias, estrategias y desafíos en torno a la inclusión digital en Educación Primaria. Se aplicó un análisis temático basado en las tres dimensiones previamente definidas: pedagógica, tecnológica y contextual, que permitió organizar y sintetizar la información de manera sistemática.

La lectura crítica de los textos permitió extraer unidades de significado relacionadas con la equidad tecnológica, la accesibilidad digital y la participación educativa, identificando tanto buenas prácticas como barreras recurrentes. El análisis se centró en cuatro aspectos principales: las estrategias docentes para promover la inclusión digital (aprendizaje colaborativo, diseño de actividades adaptadas y uso de herramientas accesibles); la gestión de recursos tecnológicos y condiciones de acceso; las iniciativas y programas con evidencia de eficacia en la reducción de la brecha digital; y las implicaciones pedagógicas y organizativas vinculadas a la formación docente, la planificación del aula y la coordinación con las familias. Este proceso permitió reconocer patrones comunes y diferencias contextuales entre los estudios revisados, así como formular recomendaciones

aplicables al contexto español, asegurando que las estrategias propuestas resulten tanto teóricamente fundamentadas como viables en la práctica educativa cotidiana.

Resultados

Los hallazgos de la revisión sistemática se organizaron en torno a las tres dimensiones principales definidas en el procedimiento: pedagógica, tecnológica y contextual. En conjunto, los 52 estudios analizados evidencian un creciente interés por integrar la tecnología en el aula desde una perspectiva inclusiva, orientada a reducir la brecha digital y garantizar la participación de todo el alumnado.

En la dimensión pedagógica, se observa que la formación docente en competencia digital y la aplicación del DUA son fundamentales para una inclusión tecnológica efectiva (Briones Suárez *et al.*, 2024; García Ramírez, 2024). Las estrategias basadas en metodologías activas, aprendizaje cooperativo y proyectos interdisciplinarios favorecen la participación de estudiantes con distintos niveles de competencia digital. Los estudios coinciden en que la planificación intencional de actividades con recursos tecnológicos accesibles incrementa la motivación y el rendimiento académico, especialmente en contextos donde existen brechas digitales iniciales.

Respecto a la dimensión tecnológica, los resultados muestran desigualdades significativas en el acceso a dispositivos, conectividad y *software* educativo, tanto entre centros urbanos y rurales como entre diferentes comunidades autónomas (Gil Quintana & Vida de León, 2022). Se resalta la importancia de la dotación equitativa de recursos y del uso de plataformas educativas accesibles, capaces de atender distintos niveles de competencia digital. Programas nacionales, como Educa en Digital y el Plan de Competencia Digital Docente, contribuyen a reducir la brecha, aunque persisten limitaciones relacionadas con infraestructura y capacitación docente.

En la dimensión contextual, la revisión evidencia que la inclusión digital no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino también de factores institucionales, familiares y sociales. La colaboración entre docentes, equipos directivos y familias se presenta como un elemento clave para garantizar la continuidad y sostenibilidad de las prácticas digitales inclusivas (Espinosa Vallejo *et al.*, 2015). Experiencias innovadoras en centros educativos muestran que la implicación de la comunidad y la capacitación parental en competencias digitales incrementa significativamente la participación del alumnado en entornos digitales.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la inclusión digital en Educación Primaria requiere una visión integral, donde la competencia digital del profesorado, la equidad tecnológica y el apoyo institucional converjan para promover aprendizajes más justos y participativos.

Discusión y conclusiones

La revisión sistemática realizada evidencia que la inclusión digital en Educación Primaria requiere una aproximación integral que combine estrategias

pedagógicas, dotación tecnológica y factores contextuales. Los hallazgos muestran que la formación docente en competencias digitales y la aplicación de metodologías activas inclusivas son determinantes para promover la participación de todo el alumnado (Briones Suárez *et al.*, 2024; García Ramírez, 2024). Asimismo, la disponibilidad de recursos tecnológicos accesibles y el uso de plataformas adaptadas son fundamentales para reducir la brecha digital y garantizar la equidad en el aprendizaje (Concha Abarca *et al.*, 2023; Gil Quintana & Vida de León, 2022).

La revisión también resalta la importancia del entorno contextual, incluyendo la colaboración entre familias, docentes y equipos directivos, así como el apoyo institucional, como factores que potencian la sostenibilidad de las prácticas inclusivas y la transferencia de habilidades digitales más allá del aula (Barradas Arenas *et al.*, 2025; Espinosa Vallejo *et al.*, 2025). Estos resultados coinciden con estudios previos que subrayan que la tecnología educativa, por sí sola, no garantiza la inclusión; es necesario un enfoque pedagógico y organizativo coherente que integre competencias, recursos y participación comunitaria (Area & Adell, 2021; Lázaro Cantabrana *et al.*, 2024).

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.0057>
- Barradas Arenas, U. D., Vázquez Aragón, M. del R. y De los Santos Manuel, R. (2025). Inclusión digital y accesibilidad en la educación: Análisis bibliométrico. Digital Inclusion and Accessibility in Education: Bibliometric Analysis. *Estudios lambda. Teoría Y práctica De La didáctica En Lengua Y Literatura.*, 10(1), e154. <https://doi.org/10.36799/el.v10i1.154>
- Briones Suárez, K. B., Cuenca Zambrano, M.M., Montero Ramírez, I. S. y Marin Quiroz, K. E. (2024). El impacto de las tecnologías digitales en estrategias de educación inclusiva en Educación Primaria. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 1074-1089. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.467>
- Concha Abarca, J., Quispe Choque, M. E. y Quispe Choque, M. (2023). Importancia del uso de las herramientas digitales en la inclusión educativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1374-1386. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.598>
- Espinosa Vallejo, J. P., Solís Naranjo, L. G., Constante Portero, D. D., Constante Portero, M. L., Criollo Cárdenas, N. L. y Martínez Ruíz, E.P. (2025). La inteligencia artificial aplicada a la educación: innovación pedagógica, inclusión digital y transformación del aprendizaje. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 870-892. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.203>
- García Ramírez, C. M. (2024). Estrategias educativas inclusivas: un estudio de las prácticas docentes en un centro educativo privado. *Revista Científica Avances En Ciencia Y Docencia*, 1(2), 33-43. <https://doi.org/10.70939/revistadiged.v1i2.11>
- Gil Quintana, J. y Vida de León, E. (2022). Brecha Digital Versus Inclusión en Educación Primaria. Perspectiva de las Familias Españolas. *REICE. Revista*

- Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(2). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.005>
- Gil-Quintana, J. y Cano-Alfaro, A. (2020). Inclusión digital: Un reto para la organización, planificación y didáctica escolar. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(1), 51-60. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.6>
- Lázaro Cantabrana, J. L., Morales González, M. J. y Negre Bennasar, F. (2024). Afrontando las brechas digitales en la era de la inclusión educativa. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 2, e3864. <https://doi.org/10.17345/ute.2024.3864>



Modelos de orientación vital y profesional en la educación superior inclusiva: una experiencia de formación para el empleo

María Rivero Díaz*
Universidad de Sevilla, España
mrivero3@us.es
*Autor de correspondencia

Introducción

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En este sentido propone, en el artículo 24, que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y la necesidad de facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico. También, respecto al empleo, esta Convención expone que las personas con discapacidad tienen el derecho de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Para ello, se deben alentar las oportunidades de empleo y la orientación profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas para la búsqueda, obtención, mantenimiento del empleo y retorno al mismo.

Las personas con discapacidad intelectual (DI) encuentran más barreras para acceder a la educación superior (ES) que los estudiantes con otro tipo de discapacidad (O'Connor *et al.*, 2012), y las tasas de empleo son aún más bajas (Agarwal *et al.*, 2021). Con motivo de incrementar el acceso y la participación de los jóvenes con DI en la ES surgen los programas universitarios de formación para el empleo (Muñoz *et al.*, 2022), siendo cada vez más universidades las que los ponen en práctica (Watts *et al.*, 2024).

Cada vez es más difícil ignorar las numerosas investigaciones que demuestran que la educación superior inclusiva tiene un gran impacto positivo en los estudiantes con DI, ya que el contexto universitario fomenta el aprendizaje de nuevas habilidades, favorece el desarrollo de trayectorias profesionales, y/o promueve relaciones de apoyo (Bethune *et al.*, 2022). En España, un total de 31 universidades acogen estos programas universitarios de formación para el empleo. Además, la existencia de estos programas específicos para personas con DI en la universidad es necesaria para generar un espacio universitario inclusivo (Mejía & Pallisera, 2020).

Por otro lado, son numerosos estudios los que señalan la importancia de la formación del profesorado universitario (Sánchez & Morgado, 2021), considerado un elemento esencial para que los programas de formación para el empleo en la universidad obtengan resultados (Agarwal *et al.*, 2021). Asimismo, el apoyo y las expectativas familiares son dos de los factores que más contribuyen a alcanzar el éxito universitario en las personas con DI, tanto más en los procesos de vida independiente.

Método

Diseño

El Programa de Formación para el Empleo de la Universidad de Sevilla se denomina “Estrategias para la promoción de la autonomía e inclusión sociolaboral para personas con discapacidad intelectual”. También conocido como Unidiversidad o UnidiversUs. Está cofinanciado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo. Este proyecto está destinado a jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y 29 años con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista. El programa pretende la inclusión educativa, social y laboral de los jóvenes.

El programa tiene lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Está dividido en dos cursos: una formación general y una formación específica dirigida al empleo. Además, ofrece a los estudiantes un porcentaje de horas dedicadas a prácticas laborales en empresas y entidades colaboradoras.

El método de enseñanza que desarrolla el equipo docente puede ser diferente en cada universidad. En este caso concreto, la Universidad de Sevilla aborda las siguientes cuestiones metodológicas:

Diseño Universal del Aprendizaje. La docencia de este programa es inclusiva, lo que implica que todos los planteamientos didácticos responden a las necesidades formativas de todo el alumnado. Por ello, el diseño de los materiales y las actividades propuestos son accesibles. Esto permite que puedan ser desarrolladas por todos los estudiantes.

Acciones tutoriales. Desde el comienzo del programa hasta la graduación, los estudiantes cuentan con cuatro tutores que los acompañan y los orientan durante su formación para un óptimo aprovechamiento del programa universitario. Aprovechando las estrategias de aprendizaje cooperativo, los estudiantes, divididos en cuatro grupos base, cuentan con un tutor/a de referencia. Cada mes tiene lugar una rotación para que todos los estudiantes trabajen junto a todos los tutores. Además, cada viernes de la semana se dedica a sesiones de tutorías donde el alumnado desarrolla habilidades y competencias personales junto a su tutor.

Aprendizaje cooperativo. En este programa se trabaja mediante aprendizaje cooperativo con los estudiantes. Los estudiantes tienen roles semanales que van cambiando, rotan por el espacio del aula, crean normas de convivencia para su estancia en la universidad, etc. Esto fomenta la cooperación y los estudiantes establecen metas de aprendizajes conjuntas que les permiten convivir con personas diferentes a ellos.

Seminarios de formación. Durante el desarrollo del programa se invita a personas expertas para desarrollar seminarios de formación específicos sobre alguna temática de interés formativo. Estos seminarios refuerzan contenidos importantes para su posterior inclusión laboral. Algunos de los seminarios son:

Peligros de la red y estafas cibernéticas (lo imparte la Policía Nacional), Sensibilización sobre la Tolerancia (a cargo de una ONG especializada en el tema), Creación de un *podcast* para dar visibilidad al programa (en la radio de la Facultad de Comunicación), etc.

Agrupaciones flexibles. Los estudiantes se organizan en grupos base heterogéneos que, previamente, han sido valorados por el equipo de tutores, coordinación y dirección del programa. Si se considera necesario, estas agrupaciones pueden cambiar durante el desarrollo del programa.

Clases y actividades inclusivas. Los estudiantes del programa desarrollan clases inclusivas junto a estudiantes de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación: Grado en Primaria, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Infantil, Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria. En estas clases desarrollan actividades incluidas en el plan de estudios de los diferentes grados, junto a un docente que imparte la clase a ambos grupos de estudiantes en conjunto. También, durante el programa, se realizan otras actividades inclusivas, como un intercambio junto al Programa Unidiversidad de la Universidad de Córdoba. Los estudiantes tienen la oportunidad de conocer el funcionamiento del programa de otra universidad y establecer nuevas relaciones sociales que emergen durante la experiencia.

Resultados

Elegibilidad, solicitud y selección de estudiantes

Los criterios de solicitud del programa son los siguientes: edad comprendida entre 18 y 29 años; tener reconocida una discapacidad intelectual igual o superior al 33 %; presentar alto grado de autonomía; no tener problemas graves de salud mental; estar inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil; tener habilidades académicas básicas de competencias mínimas en lectoescritura y cálculo; manifestar una conducta social ajustada.

Posteriormente a la solicitud, una comisión académica de la universidad valora las peticiones y selecciona a aquellos estudiantes más apropiados para cursar el programa.

Objetivos del programa

El programa tiene los siguientes objetivos: proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, enfocada a dar continuidad a sus estudios, mejorar su formación académica, su autonomía, y su preparación laboral; dotar a estos jóvenes de habilidades y competencias necesarias para aumentar sus oportunidades de inclusión social y laboral; desarrollar experiencias inclusivas dentro de la Comunidad Universitaria, que normalicen la convivencia entre iguales de jóvenes con y sin discapacidad; promover la innovación docente y el diseño universal del aprendizaje en el profesorado para mejorar las prácticas inclusivas de las universidades; facilitar una formación integral y personalizada para que los jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad; ofrecer la oportunidad a los jóvenes con discapacidad, del desarrollo y/o del espectro autista, de continuar con su ciclo

formativo, accediendo a estudios universitarios y aprender de la experiencia universitaria.

Personal del programa

Este programa de la Universidad de Sevilla lo conforma una directora, dos coordinadoras (una para cada curso) y cuatro tutores. También forman parte profesores (internos y externos a la Universidad de Sevilla) que imparten diferentes asignaturas.

Además, el programa cuenta con cuatro preparadores y cuatro tutores laborales que forman y acompañan a los estudiantes durante el período de prácticas.

Por otro lado, este programa cuenta con un voluntariado en el que pueden participar otras personas o estudiantes de la universidad. La función de estos es realizar un acompañamiento académico y social de los estudiantes de UnidiversUs.

Estructura curricular

La estructura curricular del programa (Tabla 1) aborda los siguientes bloques de contenido y asignaturas:

Tabla 1

Estructura curricular del programa UnidiversUs

Bloques de contenido	Asignaturas
Bloque 1: Habilidades sociales, emocionales y entrenamiento cognitivo (4 ECTS)	Autoconocimiento y autoestima. Estrategias para la vida independiente. Gestión emocional. Seminario sobre resolución de conflictos.
Bloque 2: Bienestar personal para la inclusión social y laboral (3 ECTS)	Actividad física, bienestar y calidad de vida. <i>Mindfulness</i> . Hábitos saludables y control postural.
Bloque 3: Competencia digital (1,5 ECTS)	Ofimática básica y alfabetización digital.
Bloque 4: Acción tutorial (2,5 ECTS)	Acción tutorial y relato de vida académica. Educación afectiva y sexual.
Bloque 5: Vida universitaria (4 ECTS)	Utilización de los servicios de la comunidad universitaria: funcionamiento y recursos. Clases inclusivas. Actividades educativas, deportivas y culturales. Programa Mentores.
Bloque 6: Formación específica en orientación sociolaboral (3 ECTS)	Seminario: entrevista de trabajo. Proyecto profesional individual.

Recursos materiales y espaciales

Los estudiantes del programa reciben sus clases en uno de los seminarios de la Facultad de Ciencias de la Educación. Así mismo, previa reserva, hacen uso de otras aulas para actividades especiales o clases inclusivas.

Al comienzo del curso se dota a los estudiantes del material necesario para desarrollar el curso.

Respecto a los recursos, los estudiantes tienen acceso a todo el material como cualquier otro estudiante universitario (reserva de salas, acceso a libros de lectura, préstamo de portátiles y tablets, etc.).

Prácticas laborales

Los estudiantes, durante la formación, tienen un período de seis semanas en las que realizan prácticas laborales en alguna empresa y/o entidades colaboradoras. Los puestos laborales están vinculados con la atención al público.

Discusión y conclusiones

Estos programas universitarios de formación para el empleo tienen un impacto positivo en el desarrollo de los jóvenes con discapacidad. Les ayuda a fomentar el aprendizaje de nuevas habilidades, a fomentar sus redes de apoyo a través del contacto con nuevas personas, a contribuir en el desarrollo de la vida profesional, teniendo como principal objetivo que desempeñen empleos (Sala *et al.*, 2023).

Es relevante señalar que las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a participar en todos los aspectos de la sociedad y a que se les brinden las mismas oportunidades para alcanzar su máximo potencial. Sin embargo, uno de los desafíos más significativos sigue siendo conseguir y mantener un empleo debido a las diversas barreras que encuentran (Du Toit *et al.*, 2024), entre ellas, la insuficiente orientación. Es por eso por lo que la inserción laboral sigue siendo uno de los aspectos vitales más importantes de las personas con discapacidad por los que debemos seguir luchando. La educación superior inclusiva tiene mucho que aportar en este sentido.

Además, la transición laboral de las personas con discapacidad intelectual puede presentar carencias. De ahí que Peña *et al.* (2022) planteen un Programa de Empleo con Apoyo. Esto es, un modelo de inclusión laboral para personas con discapacidad significativa, basado en el acompañamiento y apoyo a la persona para facilitar su acceso al empleo, similar al que hemos presentado a lo largo de esta comunicación. Este acompañamiento y apoyo se proporciona mediante la figura del preparador laboral. Los resultados del estudio muestran que el apoyo del preparador laboral y la formación en competencias laborales básicas son fundamentales para lograr una exitosa inserción laboral.

En conclusión, una vida independiente supone, entre otras cosas, encontrar y mantener un empleo. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, las tasas de empleo son aún más bajas que las que experimentan personas con otro tipo de discapacidades (Agarwal *et al.*, 2021). Este último estudio señala que, para conducir a oportunidades de empleo, es necesario el enriquecimiento académico, la socialización, las habilidades para la vida independiente, las experiencias laborales integradas y las habilidades profesionales. A todas estas competencias es posible

dar respuesta mediante un Programa Universitario de Formación para el Empleo. Además, es un tema de especial relevancia, ya que, aproximadamente, más del doble de personas sin discapacidad (74 %) en edad de trabajar están empleadas en comparación con las personas con discapacidad (34 %).

Referencias bibliográficas

- Agarwal, R., Heron, L. y Burkel, S.L. (2021). Evaluating a Postsecondary Education Program for Students with Intellectual Disabilities: Leveraging the Parent Perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2229-2240. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04676-0>
- Bethune-Dix, L. et al. (2022). Inclusive Higher Education for College Students with Intellectual Disability. *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy*, 309-328. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04174-7_16
- Du Toit, T. L., Soeker, M. S. y Wegner, L. (2024). Frameworks Describing the Transition to Open Labour Employment for Persons with Mild and Moderate Intellectual Disability: a Scoping Review Protocol. *BMJ Open*, 14(7), 1-6, doi: 10.1136/bmjopen-2023-082903
- Mejía Cajamarca, P. E. y Pasillera Díaz, M. (2020). Las Personas con Discapacidad Intelectual y la Inclusión en la Universidad: Una Investigación Centrada en las Opiniones de Responsables Académicos y Personas con Discapacidad Intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449>
- Naciones Unidas. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/>
- O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D. y O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 9(4), 247–256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12009>
- Peña, M. T., Santana, L. E. y Feliciano, L. (2022). El Empleo con Apoyo: una Alternativa Inclusiva para la Transición Sociolaboral de las Personas con Discapacidad Intelectual en Canarias. *Siglo Cero*, 53(1), 159–178. <https://doi.org/10.14201/scero2022531159178>
- Sala-Bars, I., Moriña Díez, A., Casas, A. y Van Der Mel Olaizola, L. (2023). Reasons and External Factors That Influence Access to University and Job Placement Programs for Individuals with Intellectual Disability. *Behavioral Sciences*, 13(9), 745-1-15. <https://doi.org/10.3390/bs13090745>
- Sánchez, M. N. y Morgado, B. (2021). Moving toward the Inclusion of University Students with Disabilities: Barriers, Facilitators, and Recommendations Identified by Inclusive Faculty. *The Journal of Continuing Higher Education*, 70(3), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07377363.2021.1946635>
- Watts, G. W., López, E. J. y Davis, M. T. (2024). “The Change Was as Big as Night and Day”: Experiences of Professors Teaching Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(2), 295-314. <https://doi.org/10.1177/17446295221148791>



Las raíces del cambio. Cuestionamiento y malestar en experiencias de profesionales de la orientación en proceso de transformación hacia la educación inclusiva

Daniel García-Goncet*
Universidad de Zaragoza, España
dggoncet@unizar.es

Jesús Javier Moreno-Parra
Universidad de Málaga, España
jesusjamopa@uma.es

Raúl Roberto López Reyes
Miembro del Colectivo
AlterEvaluación, España
raul.r.lopez.reyes@gmail.com

M.^a José Gómez Corell
Miembro del Colectivo
AlterEvaluación, España
mjosegcorell@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

Diferentes políticas públicas en materia de educación han ido señalando a la escuela inclusiva como horizonte y una de las referencias fundamentales para los sistemas educativos actuales¹. La educación inclusiva es concebida (UNESCO, 2020) como un modelo que reconoce, acoge y da la bienvenida a la diversidad en los contextos educativos, proponiendo iniciativas pedagógicas que promueven el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todo el alumnado. En el ámbito del sistema educativo español, la actual Ley Orgánica (LOMLOE, 2020) adopta, en su artículo 4.3., “la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender”.

La educación inclusiva reivindicada en esas políticas educativas actuales está en profunda conexión con importantes iniciativas previas, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) o la Declaración de

¹ A nivel global, podemos encontrar en la formulación del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4), y su desarrollo dentro de la Agenda 2030, un ejemplo de estas políticas, pues propone “[g]arantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015).

Salamanca (UNESCO, 1994), donde se subrayaba la necesidad de que la escuela ordinaria se responsabilizase de todo el alumnado. De este modo, la educación inclusiva asume un innegable enfoque de derechos y promueve el cuestionamiento y la transformación de los contextos escolares a fin de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes (Ainscow, 2025). De hecho, la educación inclusiva ha sido reconocida como derecho humano (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022). Sin embargo, aún es fácilmente identificable la pervivencia de multitud de sentidos ambivalentes asociados al término “escuela inclusiva”, así como la permanencia de evidentes contradicciones en las prácticas educativas que se autodenominan como inclusivas.

En este contexto de cuestionamiento y transformación de los marcos escolares convencionales como vía de avance hacia un enfoque inclusivo, el papel de la orientación educativa ha sido recalcado, en muchas ocasiones, como elemento clave para favorecer dicho avance. Sin embargo, diferentes estudios recientes (Cid Romero *et al.*, 2025) vienen a cuestionar esta premisa inicial y a señalar la necesidad de que la propia orientación educativa avance hacia modelos y prácticas inclusivas, pues se reconocen los efectos perversos de convertir la labor de las y los profesionales de la orientación en “la puerta de acceso a recursos y apoyos” o la pervivencia de nociones fuertemente ancladas en el supuestamente superado modelo médico de la orientación (Moreno Parra *et al.*, 2022). Por ello, la evaluación psicopedagógica ha sido objeto de críticas de gran calado (Echeita-Sarrionandia y Calderón-Almendros, 2014) y los informes del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016, 2024) han recomendado modificar la práctica de los dictámenes de escolarización y reconocer el derecho a la educación inclusiva frente a una legislación que mantiene un sistema educativo segregacionista de acuerdo con la diversidad funcional². Esta situación ha llevado a movimientos ciudadanos a señalar que la evaluación psicopedagógica “imposibilita que los padres [y madres] puedan exigir aquellas medidas [ajustes razonables] en el proceso de escolarización de sus hijos” (SOLCOM, 2022: 18).

En definitiva, podemos constatar que, si bien la educación inclusiva promueve la transformación de los contextos escolares para avanzar hacia la inclusión, la orientación no puede ser considerada ajena a dichos procesos de cuestionamiento y transformación. Así, resulta de interés conocer las vivencias y experiencias de profesionales de la orientación educativa que cuentan con cierta trayectoria y se encuentran avanzando hacia un horizonte marcado por mayores cotas de inclusión y justicia social. Concretamente, y dentro del marco del proyecto de investigación “Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas” (PID2022-140193OB-I00), nos preguntamos ¿cómo vivencian las y los profesionales de la orientación las transformaciones hacia un enfoque inclusivo?, ¿cómo explican sus propios procesos de transformación?

Método

La finalidad última de este trabajo es contribuir a la consolidación de la orientación educativa desde un enfoque inclusivo. Los objetivos que nos marcamos

² El caso de vulneración del derecho a la educación del joven Rubén Calleja puede ejemplificar claramente esta situación. Más información, aquí: <https://asociacionsolcom.org/tag/ruben/>

son, por un lado, comprender las vivencias y experiencias de profesionales de la orientación cuyas trayectorias evidencian procesos de transformación hacia concepciones y prácticas coherentes con la educación inclusiva; así como, por otro lado, promover dichos procesos de transformación.

Se ha optado por desarrollar una investigación cualitativa, a través de la cual esperamos poder comprender realidades complejas desde sus irreductibles particularidades. Los resultados que presentamos son parte de una investigación-acción participativa, caracterizada por el ahínco en dar a quienes participan en ella el poder para llevar a cabo acciones en sus propias vidas y promover cambios sociales en sus contextos. En este sentido, se desdibuja la frontera investigador-investigado entre quienes hemos desarrollado en este trabajo. La recolección de la información se realizó a través de cinco entrevistas en profundidad a profesionales de la orientación escolar con largas trayectorias, y la celebración de cinco grupos de discusión conformados entre 8 y 12 profesionales de la orientación.

El análisis de la información ha sido un proceso abierto y desarrollado a lo largo de todo el tiempo de realización de la investigación con un fuerte componente cíclico, lo que ha permitido que las habituales lógicas deductiva e inductiva se encontrasen en diálogo continuo. Las categorías analíticas resultantes han sido: *Un encuentro inesperado*, *La seguridad de lo existente*, *Cuestionamiento y malestar: la raíz del cambio*, *Nuevas concepciones y prácticas*, *Creando una orientación más inclusiva y justa*.

Resultados

Los resultados muestran los procesos de transformación seguidos por los cinco profesionales de la orientación y su percepción y valoración de los mismos. Los resultados se presentan, a continuación, organizados en torno a las categorías analíticas finalmente establecidas.

Un encuentro inesperado

De manera compartida, en todos los casos, las protagonistas reconocen que la orientación educativa no fue su primer acercamiento al mundo laboral ni constituyó su primera experiencia como profesionales dentro del ámbito de la educación. De hecho, en alguno de los casos, ese primer acceso a la orientación tuvo un cierto componente fortuito o, al menos, no conscientemente planificado:

Yo llego a orientación casi de... pues de carambola, porque estaba... cuando acabé la carrera, soy psicóloga de formación, y empecé a trabajar en otras cosas. Estuve un tiempo en una empresa que daba formación de, ¿cómo se llamaba? Formación ocupacional y formación continua. No sé si eso ha cambiado. O sea, eran los cursos que llaman de parados y los cursos de gente trabajando. Era cuando empezaba todo el tema de los certificados de profesionalidad (...) un poco mis funciones eran también asesorar al profesorado (...) Era, pues, un poco similar a esto [orientación educativa]. Yo de pedagogía no tenía ni idea. (EP3MJ071125)

Nunca pensé dedicarme al tema de la educación. No era una cosa que yo tenía dentro de mis expectativas, pero después de estar trabajando (...) como voluntaria en un programa de apoyo a contenidos básicos

de formación, ¿no?, para hacer refuerzos (...) Me gustó. (EP2N051125)

Estas primeras experiencias en el mundo de la orientación se hicieron reconociendo un amplio desconocimiento de aspectos que pueden ser considerados como básicos dentro del ámbito educativo, como pueden ser conocimientos fundamentales de pedagogía: “Yo de pedagogía no tenía ni idea”. En algún caso, sí que había habido algún acercamiento parcial algo mayor.

La seguridad de lo existente

Ante la inseguridad que generaba enfrentarse a las nuevas funciones y tareas como profesionales de la orientación, la opción más inmediata para reducir la incertidumbre y el malestar que generaban estas nuevas funciones y tareas relacionadas con la orientación fue tomar como modelo las prácticas hegemónicas dentro sus contextos:

Simplemente, me limitaba a estar siguiendo una inercia. Lo que se esperaba de mí, pues yo lo hacía. Y lo hacía lo mejor posible, mejor de lo que copiaba de la gente. Pero eran copias. Eran copias de formas de estar, de formas de vivir, de formas de trabajar. Parecía cómodo, parecía que no tenía riesgos (...) pero era ilusorio. (EP1R311025)

Indudablemente, esos contextos no únicamente contaban con una cierta inercia o cultura profesional. Los contextos en los que se introducían nuestros protagonistas también estaban marcados por la importante presión que supone un elevado volumen de trabajo.

Esas condiciones laborales parecen incrementar la probabilidad de entrar en una dinámica con pocas opciones para la reflexión sobre la propia práctica:

Yo llegué absolutamente ignorante (...) llegaba al cole, me daban un listado del alumnado que estaba en PT [docente especialista Pedagogía Terapéutica], del alumnado que estaba en AL [docente especialista Audición y Lenguaje] y de todas las valoraciones, que había a veces que cuando yo llegaba había 20 o 30 [niños y niñas] pendientes de evaluaciones [psicopedagógicas]. El día a día te comía intentando correr. (...) (EP3MJ071125)

Cuestionamiento y malestar: la raíz del cambio

Los detonantes de los cambios que llevan a poner en práctica una orientación más respetuosa y alineada con una perspectiva de derecho y justicia social son variados. En el caso de quienes participan en esta investigación, hemos podido comprobar que van desde circunstancias estrictamente personales con un impacto importante (“Hubo un momento de cambio en mi forma de trabajar al que yo le pongo la palabra crisis, profunda, seria. No empezó por una crisis en lo profesional, sino que surgió a raíz de una crisis personal”), hasta el profundo cuestionamiento de la tarea cotidiana de multitud de orientadoras y orientadores:

Mi idea siempre era que si un niño, una niña, entraba a PT era para salir. O sea, mi idea era, aquí algo pasa. Mi idea era solucionar aquello y ver qué pasaba ahí. (...) digamos [desde] un estilo médico total. (...) Entonces fue cuando yo me empecé a dar cuenta [de] que niño que entraba con 4 años a PT llegaba sexto y estaban [con la] PT, ¿no? Cuando llegaban las revisiones [informes psicopedagógicos] de los [niños y niñas] de sexto, veía yo que estaban desde la fecha que habían

entrado. Nunca habían salido. Entonces eso fue lo primero que a mí me empezó [a hacer pensar]: ¿aquí qué estamos haciendo? Entonces, ¿esto para qué vale? (...) Y desde ese, pues desde ese malestar, ahí empecé a plantear qué está pasando aquí, qué estamos haciendo. Empecé a darme cuenta, pues de [que] muchos niños, claro, te contaban: ¿yo por qué salgo?, yo no quiero salir. (...) Empecé a ver que el niño que salía, la tutora se desentendía y no sabía absolutamente nada de ese niño. Y entonces, [con] todo eso, empecé a ver: ¿esto [que] estamos haciendo está bien? O sea, ¿vale para algo como mínimo? (...) Ahí fui yo... como empatizando, qué sé yo, con el dolor que yo veía en los niños y en las familias. (EP3MJ071125).

Es el cuestionamiento profundo de una parte importante de la cotidianeidad de los y las profesionales de la orientación lo que provocará esa pérdida de seguridad con respecto a su misión. De hecho, en algunas ocasiones, ante las enormes dificultades para dotar de sentido profundo a las funciones y tareas asignadas, este cuestionamiento se planteará de manera contundente y desafiante:

Cuando empiezas en un centro y dices: "Me niego a seguir haciendo lo que venía haciendo". Ahí se produce un punto de inflexión y se produce un silencio. (...) Entonces no hago nada hasta que no me pidáis algo útil. (...) ¿Quieres que aparente que estoy trabajando y que estamos trabajando? Yo tengo la convicción de que eso no sirve absolutamente de nada, me negué a hacer cosas que sé y sabemos (y tú también lo sabes), que no sirven absolutamente para nada. (EP1R311025)

Sin embargo, a pesar de esas declaraciones rotundas y seguras, en muchas ocasiones, se reconocía la persistencia de una pregunta muy incómoda: "Claro, si no hago eso [práctica tradicional de la orientación], ¿qué hago? (...) ¿Y qué hago? ¿Y qué hago? ¿Y si seré yo la mala profesional?" (EP3MJ071125)

Nuevas concepciones y prácticas

A lo largo de las narrativas son identificables momentos en los que comienzan a emerger nuevas concepciones y prácticas vinculadas a la orientación. Esas narrativas muestran transformaciones que señalan la asunción de nuevos roles por parte de las y los profesionales de la orientación. Esas transformaciones serán producto de la (re)construcción de los vínculos existentes con el resto de personas implicadas en las distintas situaciones, permitiendo reconocer y conectar el propio malestar con el dolor de familias y alumnado, como veíamos previamente. Esa disposición a reconocerse en la situación de exclusión del otro/a y a (com)padecer el dolor ajeno llevará a procurar fórmulas que eviten también los nuevos obstáculos identificados en la relación con el alumnado:

Lo primero que hacíamos es pasarles [al alumnado] un WAIS, un test de inteligencia, ¿vale? Ahora mismo no, no lo hacemos porque entiendo que no es necesario, ¿vale? Pero era lo primero que hacíamos antes de que entraran aquí, para ser alumnado nuestro. (...) Y ahora sí que hacemos unas entrevistas más personales, que hacemos con ellos y con las familias, individuales, y más [dirigidas] quizás a conocer más a al chico o a la chica. No sé, [saber] qué le gusta hacer, cómo ha sido la experiencia [escolar] antes de venir aquí. No sé, una entrevista como más social, más de otra manera, no lo sé. Eso

yo creo que es un cambio importante. Es como [que] antes [solía] darle más importancia a esa parte que venía escrita de otros profesionales, más como podía ser un psiquiatra, un psicólogo, un orientador; y ahora, la cosa es darle más importancia a conocer a esa persona. (EP2N051125)

Estas prácticas estarán marcadas por la búsqueda de posibilidades para establecer nuevas y horizontales relaciones con compañeros y compañeras docentes. Así se expresaba en uno de los grupos de discusión:

[N]uestro proceso de ayudar a la transformación va muy encaminado a hacer equipo, a ayudar mucho en la práctica concreta, a que sea una cosa colaborativa. Y no una cosa del orientador contra la cultura [del centro educativo], porque así... es que nos aislamos. (GD2VB121125)

La voluntad de apoyo incluyó el acceso y participación activa en el espacio más habitual del contexto escolar, el aula:

Yo había empezado en educación secundaria como orientador y siempre había considerado que mi labor de asesoramiento al docente era fuera del aula. Y tenía mucho miedo a entrar dentro del aula. Entonces, aprovechando esa crisis [personal], me dije: Bueno, pues ya puestos, me lanzo y me meto dentro del aula y a ver qué pasa. Y a ver qué pasa... Y ahí fue donde se empezaron a producir los, entre comillas, "milagros". Los milagros. No sé por qué los llamo milagros, pero los siento como milagros porque fueron cosas... eh... transformadoras. Cosas transformadoras y con muchas más implicaciones de lo que yo inicialmente podía creer. (EP1R311025)

Creando una orientación más inclusiva y justa

En los procesos vividos por las y los profesionales de la orientación participantes en esta investigación el sostenimiento del cambio es un elemento central. En sus trayectorias podemos identificar cómo esas transformaciones hacia la educación inclusiva se mantienen a lo largo del tiempo, no son meras experiencias puntuales ni actuaciones vinculadas a proyectos o iniciativas concretas. En sus relatos, aparecen claramente referencias a la vinculación y acción colectiva como condición de posibilidad del sostenimiento de las transformaciones emprendidas:

Desde luego, el saber que no estás solo, yo creo que es una de las claves de los cambios. El saber que el docente no está solo en su aula es una clave del cambio. El saber que el orientador no está solo es una, es una clave del cambio. El saber, la familia, que no está sola es el cambio. Te empodera. Empodera [a] todos los colectivos y todos los colectivos, a su vez, ayudamos a empoderarnos los unos a los otros. (EP1R311025)

Precisamente, la confluencia de voluntades disidentes ha dado lugar a un proceso de Investigación-Acción Participativa, que tiene su germen en 2018, en un encuentro realizado en la Universidad de Málaga. Este encuentro reunió a más de 100 participantes de toda España, profesionales de la educación, familias y estudiantes. En aquel encuentro se hizo un diagnóstico colectivo de la escuela, surgiendo distintas líneas de actuación: una de ellas preocupada por la evaluación psicopedagógica y cómo se podría hacer para que promueva la escuela inclusiva. Poco a poco se fue cocinando a fuego lento una propuesta y un colectivo, reunido por ese interés común. El colectivo AlterEvaluación ha estado por más de 7 años

investigando y construyendo un modelo de orientación más inclusivo, que entiende el papel de la orientación como elemento democratizador de la escuela. Este modelo se ha presentado a través del libro titulado: *Una evaluación psicopedagógica inclusiva. Cómo convertirla en una pieza clave para una escuela preocupada por todos y todas, sin excepción* (Calderón et al. En Prensa).

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados son coherentes con algunas de las críticas expuestas por estudios recientes sobre la orientación en su práctica actual (Cid Romero et al., 2025; Echeita-Sarrionandia y Calderón-Almendros, 2014). Al mismo tiempo, ofrecen algunos elementos para la esperanza con respecto a las posibilidades de transformación de la orientación educativa, en línea con lo expuesto en investigaciones en torno a la formación inicial de futuros profesionales de la orientación (Blasco-Serrano et al., 2023). En este sentido, como nos decía una orientadora, la propia investigación podría estar realizando algún aporte: *seguro que esta conversación que estamos teniendo, que al final es pequeña, porque se me ha pasado volando, (...) seguro que esto está siendo otro punto de inflexión para [que] yo [pueda] volver a hacer otro giro y volver a seguir avanzando en ese ver las cosas de otra manera* (EP2N051125).

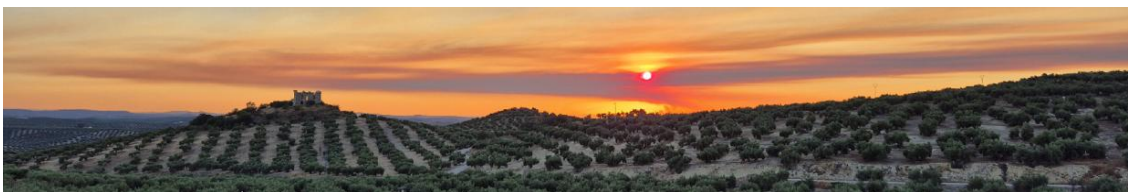
Agradecimientos

Agradecemos su apoyo y colaboración a todos los miembros del Colectivo AlterEvaluación, formado por profesionales de la orientación comprometidos con la educación inclusiva, así como al conjunto del movimiento Quererla es Crearla. Buena parte de lo compartido aquí no hubiese sido posible sin su apoyo y proceso de aprendizaje continuo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea.
- Blasco-Serrano, A. C., García Goncet, D. y Pérez-Castejón, D. (2023). Construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 107–125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888>
- Calderón-Almendros, I., Moreno Parra y Colectivo Alterevaluación. *Una evaluación psicopedagógica inclusiva. Cómo convertirla en una pieza clave para una escuela preocupada por todos y todas, sin excepción*. Octaedro (en prensa).
- Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.001/acrefore-9780190264093-e-1243>

- Cid Romero, E., Dieste-Gracia, B. y Blasco-Serrano, A. C. (2025). La Orientación Educativa Inclusiva, una meta a alcanzar. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(1), 42–62.
<https://doi.org/https://doi.org/10.63122/rjrap974>
- Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*.
<http://www.convenciondiscapacidad.es/wpcontent/uploads/2019/01/Obervacion-4-Articulo-2-4-Educaci%C3%B3ninclusiva.pdf>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024). *Informe de seguimiento a la investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*.
<https://n9.cl/zx3xoCrisol>
- Echeita Sarrionandia, G. y Calderón Almendros, I. (2014). Obstacles a la inclusió: qüestionant concepcions i pràctiques sobre l'avaluació psicopedagògica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 3-12.
<https://ambitsaaf.cat/article/view/805/1469>
- Moreno Parra, J. J., Fernández Torres, P. y Cortés González, P. (2022). La inteligencia en la formación inicial de los orientadores. Perspectivas discentes. *Revista de educación*, 398, 87-110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-553>
- SOLCOM (2022). *La educación inclusiva en España, situación y desafíos*.
<https://asociacionsolcom.org/la-educacion-inclusiva-en-espana-situacion-ydesafios/>



Acción tutorial y orientación educativa en la atención al alumnado con altas capacidades en Educación Primaria

Ainhoa Martínez-Rodríguez*

Universidad de León, Facultad de Educación, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía,
León, España

ainhoa.martinez@unileon.es

Camino Ferreira

Universidad de León, Facultad de Educación, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía,
León, España

camino.ferreira@unileon.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La atención al alumnado con altas capacidades intelectuales (AA.CC.) sigue siendo un desafío dentro del sistema educativo por la persistencia de mitos y estereotipos que condicionan la práctica docente (López Parra *et al.*, 2019). En el contexto español, la Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST, s.f.) considera que las altas capacidades hacen referencia a aquellas personas que poseen un conjunto de rasgos intelectuales, emocionales y creativos que las diferencian del resto, mostrando un potencial destacado en una o varias áreas del conocimiento y requiriendo medidas educativas específicas que favorezcan su desarrollo integral. Diversos estudios coinciden en que la formación del profesorado resulta insuficiente para identificar y atender adecuadamente a este alumnado, lo que compromete la equidad y la inclusión educativa (Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2019; Liesa Orús *et al.*, 2019).

La formación inicial y continua del profesorado es, por tanto, un factor clave, puesto que comprender las características y modos de aprendizaje de estos alumnos mejora la respuesta educativa (Mendióroz Lacambra *et al.*, 2019). Sin embargo, los programas actuales presentan limitaciones, especialmente en el ámbito socioemocional y digital (Merchán Gavilánez *et al.*, 2024). Por ello, Hernández de la Torre y Navarro Montaña (2021) destacan la importancia de desarrollar habilidades emocionales y sociales y reforzar la formación específica del profesorado.

Es importante destacar que para trabajar con este alumnado se requiere una reorganización que incluya la identificación, el acompañamiento y la atención personalizada desde un enfoque inclusivo y flexible (Guillén Ubico *et al.*, 2022). Aun así, el sistema educativo continúa mostrando carencias en la detección y el acompañamiento de este alumnado. Navarro-Montaña y Hernández de la Torre

(2021) subrayan la necesidad de un enfoque unificado que mejore la detección temprana y la coordinación entre profesionales. Además, en cuanto a las medidas más utilizadas para trabajar con este tipo de alumnado, se destacan tres: la aceleración, la cual permite avanzar de curso, aunque puede generar dificultades sociales; el enriquecimiento, que amplía contenidos y fomenta aprendizajes más complejos; y los agrupamientos, tanto homogéneos como heterogéneos, que facilitan el aprendizaje cooperativo y la motivación (Pérez Díez y Jiménez Fernández, 2018).

Hablar de altas capacidades en la escuela implica hablar de diversidad, acompañamiento y orientación. No basta con reconocer el potencial; es necesario identificarlo a tiempo y ofrecer respuestas que atiendan las necesidades académicas, emocionales y sociales. Con esta idea, el estudio tiene como objetivo analizar el papel de la acción tutorial y orientadora en la atención al alumnado con altas capacidades en Educación Primaria, a partir de la formación y la práctica del profesorado. De forma más concreta, se pretende (1) conocer el grado de preparación docente para identificar y acompañar a este alumnado, (2) explorar sus experiencias en el aula y los desafíos que enfrentan, y (3) comprender cómo las estrategias metodológicas que emplean pueden favorecer la inclusión, el desarrollo del talento y la equidad educativa.

Método

Diseño y fases

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo y exploratorio desarrollado mediante entrevistas semiestructuradas y orientado a comprender las percepciones y prácticas del profesorado en torno a la atención al alumnado con altas capacidades desde la perspectiva de la acción tutorial y orientadora.

El trabajo se desarrolló en cuatro fases: revisión documental para elaborar el instrumento de recogida de datos (guiones de entrevista), recogida de información mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y futuros maestros, transcripción y análisis de la información con apoyo informático a través de los programas MAXQDA y Excel, y redacción del informe final organizado según los objetivos del estudio.

Selección y características de las fuentes de información

La muestra estuvo formada por seis participantes seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, tal y como se puede ver en la Tabla 1. Tres maestros en ejercicio en centros públicos con experiencia en atención al alumnado con altas capacidades y tres estudiantes de último curso del Grado en Educación Primaria (menciones en Educación Física, Audición y Lenguaje, y Pedagogía Terapéutica) que habían trabajado con este alumnado durante sus prácticas en el Grado. Esta combinación de perfiles de entrevistados permitió recoger una visión complementaria entre la práctica profesional y la formación inicial docente.

Tabla 1***Datos generales de la muestra***

N	Descripción	Titulación
Entrevistado 1 (ENTR1)	Futuro egresado	Grado en Educación Primaria. Mención de Educación Física.
Entrevistado 2 (ENTR2)	Futura egresada	Grado en Educación Primaria. Mención de Pedagogía Terapéutica.
Entrevistado 3 (ENTR3)	Futura egresada	Grado en Educación Primaria. Mención de Audición y Lenguaje.
Entrevistado 4 (ENTR4)	Maestra de Educación Primaria	Psicopedagogía y Magisterio.
Entrevistado 5 (ENTR5)	Maestro de Educación Primaria	Maestro Educación Primaria, especialista en Educación Física e Inglés y licenciado en Ciencia de la Actividad Física y del Deporte.
Entrevistado 6 (ENTR6)	Maestra de Educación Primaria	Maestro Educación Primaria, especialista en Educación Física e Inglés y licenciada en Geografía e Historia.

Técnicas de recogida y análisis de información

La técnica de recogida de datos fue la entrevista semiestructurada, centrada en cinco bloques: formación, competencias, experiencias, estrategias y opiniones sobre la identificación y atención al alumnado con altas capacidades. Dentro del bloque de estrategias se incluyeron dos preguntas cerradas: “Aparte de las tres medidas anteriores, existen metodologías para trabajar con alumnos con altas capacidades que, según la literatura científica, son eficaces: trabajo por proyectos, grupos interactivos, tutorías personalizadas, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, enriquecimiento curricular, aprendizaje basado en problemas, el uso de las TIC para alcanzar el TAC, uso de TIC y dispositivos móviles. ¿Ha aplicado alguna de estas metodologías?” y “¿Cuál considera que es más eficaz?” (señalando el grado de utilidad). Estas preguntas se analizaron con Excel. El resto de la información se analizó mediante un sistema de categorías elaborado con el programa MAXQDA, con siete códigos y veintisiete subcódigos resultantes que permitieron codificar 171 segmentos de texto (Figura 1).

Figura 1
Sistema de códigos resultante del análisis cualitativo

▼ Sistema de códigos	171
▼ Datos entrevistados	6
Años de experiencia	3
▼ Formación	0
Nivel de formación en la titulación	3
▼ Cursos de formación	6
En el futuro realizar cursos de formación	2
Necesidades de formación	6
Orientador	3
▼ Competencias	0
Competencias imprescindibles	7
otras competencias	3
Aquisición de competencias	4
▼ Experiencias	0
Alumnado de altas capacidades	12
AACC y TEA	1
Problemas de socialización	12
necesidades educativas	8
▼ Estrategias/métodos	0
conoce los métodos	6
Uso de los métodos	8
Más recomendable	5
Aceleración escolar	7
Enriquecimiento escolar	9
Agrupamientos flexibles	6
▼ Otras metodologías	2
utilizadas	4
otras diferentes	7
▼ Estadísticas	0
¿Aumento de los AACC?	8
Pruebas en 1º Ed. Primaria	6
▼ ¿Más niños que niñas?	9
esterotipos sociales	6
▼ Alumnos sin identificar	9
Padres que no quieren que se identifiquen	3

Resultados

Los resultados se organizan en torno a los tres objetivos del estudio: conocer la formación y competencias del profesorado, comprender sus experiencias con alumnado con altas capacidades y analizar las estrategias aplicadas para atender sus necesidades. En la Figura 2 se representa el peso codificado de cada categoría, destacando los códigos relativos a “alumnado con altas capacidades” y “problemas de socialización” (7,02 % cada uno), seguidos de “enriquecimiento escolar”, “alumnado sin identificar” y “diferencias entre niños y niñas” (5,26 %). Finalmente, las categorías “necesidades educativas”, “uso de los métodos” y “¿aumento de las AA.CC.?” presentan un 4,68 % del total de segmentos codificados.

Figura 2
Matriz de códigos por entrevista

Sistema de códigos	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	SUMA
▼ Datos entrevistados	•	•	•	•	•	•	6
Años de experiencia							3
▼ Formación							0
Nivel de formación en la titulación	•	•	•	•			3
▼ Cursos de formación	•	•	•	•	•	•	6
En el futuro realizar cursos de formación	•		•				2
Necesidades de formación	•	•	•	•	•	•	6
Orientador				•	•	•	3
▼ Competencias							0
▼ Competencias imprescindibles	•	•	•	•	•	•	7
otras competencias				•	•	•	3
Aquisición de competencias	•	•	•				4
▼ Experiencias							0
▼ Alumnado de altas capacidades	•	•	•	•	•	•	12
AACC y TEA						•	1
Problemas de socialización	•	•	•	•	•	•	12
necesidades educativas	•	•	•	•	•	•	8
▼ Estrategias/métodos							0
conoce los métodos	•	•	•		•	•	6
Uso de los métodos	•	•	•	•	•	•	8
Más recomendable	•	•	•			•	5
Aceleración escolar	•	•			•	•	7
Enriquecimiento escolar	•	•	•		•	•	9
Agrupamientos flexibles	•	•		•	•	•	6
▼ Otras metodologías			•	•			2
utilizadas	•	•		•	•	•	4
otras diferentes	•	•	•	•	•	•	7
▼ Estadísticas							0
¿Aumento de los AACC?	•	•	•	•	•	•	8
Pruebas en 1º Ed. Primaria				•	•	•	6
¿Más niños que niñas?	•	•	•	•	•	•	9
esterotipos sociales	•	•	•	•	•	•	6
Alumnos sin identificar	•	•	•	•	•	•	9
Padres que no quieren que se identifiquen		•		•			3
Σ SUMA	30	27	28	25	29	32	171

Formación docente y competencias orientadoras para atender al alumnado con altas capacidades

Los participantes coincidieron en que la formación recibida en el Grado de Educación Primaria es insuficiente para atender a este alumnado. Solo dos personas habían realizado cursos específicos y la mayoría reclamó una preparación más profunda que permita reducir el número de alumnos sin identificar: “Está todo muy dirigido por la orientadora... ella es la que nos ayuda y plantea los cuestionarios” (ENTR6).

Entre las competencias más relevantes señalaron el conocimiento del alumnado, el uso de estrategias que estimulen el pensamiento superior y una práctica didáctica ajustada: “Todas estas capacidades... porque en el fondo lo que te piden en un programa de altas capacidades es que desarrolles algo extra” (ENTR4). No obstante, los futuros egresados reconocieron no haberlas adquirido plenamente: “Podemos conocer algunos rasgos, pero no sabemos a ciencia cierta cómo reaccionar ante este tipo de alumnos” (ENTR2). En conjunto, se refuerza la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado: “Todos los profesores deberíamos tener más cualificación en Educación Especial... la formación del maestro es muy específica al alumno estandarizado” (ENTR6).

Experiencias con alumnos con altas capacidades

Las seis personas entrevistadas habían tenido algún tipo de contacto con alumnado con altas capacidades, bien durante su ejercicio profesional o a través del Prácticum, puesto que era un requisito para formar parte de la muestra del estudio. En relación con la socialización de este alumnado, todos coincidieron en que no puede generalizarse y que depende de la personalidad de cada uno: “Yo creo que depende de cada niño, porque por ejemplo este que habíamos tenido tenía un problema de relacionarse, pero por el tema de que era demasiado egocéntrico, era como que lo tenía muy interiorizado que era de altas capacidades, y eso le provocaba que no se relacionara bien con sus iguales. Era por su personalidad. En cambio, conozco a otro niño, también de 4.º, que le diagnosticaron y no tenía esos problemas de relaciones sociales ... Entonces, cada niño es diferente” (ENTR5).

Algunos entrevistados mencionaron la existencia de un doble perfil, altas capacidades y Trastorno del Espectro Autista, que puede dificultar la socialización: “A veces las altas capacidades están unidas con Trastornos del Espectro Autista, algunas veces... Eso también lo he visto a lo largo de mi vida profesional. Entonces esos niños, aunque tienen una memoria impresionante o una capacidad deductiva muy grande, en cuanto a la socialización tienen algunas características especiales, suelen ser más retraídos...” (ENTR6).

Respecto a las características más habituales, destacaron la creatividad y el aprendizaje rápido: “[...] algunos por ejemplo son muy creativos y otros son sobre todo aprendizaje rápido... depende de cada uno. Aunque la mayoría sí son muy creativos” (ENTR4). También señalaron la rotundidad mental y el perfeccionismo: “Rotundidad mental sí. Es verdad cuando toman una decisión... ellos son muy obsesivos con sus decisiones” (ENTR6); “Muy perfeccionista... bueno dependiendo, porque con el cuaderno no, pero haciendo cosas que le gustaban era muy meticulado” (ENTR1). En general, describieron a este alumnado como seguro de sí mismo: “Normalmente suelen tener una autoestima bastante alta” (ENTR6), aunque en algunos casos este rasgo puede dificultar la convivencia: “[...] era demasiado egocéntrico, era como que lo tenía muy interiorizado que era de altas capacidades, que era muy bueno... y eso le provocaba que no se relacionara bien con sus iguales” (ENTR5).

Los participantes subrayaron que atender a este alumnado requiere planificación y recursos extra: “La necesidad mayor que veo, es que el maestro cuando tiene un niño con altas capacidades tiene el doble trabajo con ese niño, porque tiene que ir por delante de él, sabiendo lo que ese niño te va a demandar y tener preparada una carpeta muy grande con ejercicios, con lecturas, con juegos... tiene que hacer casi una programación especializada para ese niño...” (ENTR6).

Coincidieron en que el número de alumnos identificados ha aumentado gracias a una detección más activa, aunque persisten desigualdades entre géneros. Consideran que hay tantas niñas como niños con altas capacidades, pero que ellas tienden a disimular más (ENTR2). Algunos relacionaron esta diferencia con estereotipos sociales (ENTR3), mientras otros la descartaron (ENTR5).

Por último, las principales causas del alto porcentaje de alumnado sin identificar son la falta de formación y la resistencia de algunas familias: “Hay padres que se niegan a hacer la prueba... o la hacen y luego la guardan” (ENTR4).

En resumen, los entrevistados coinciden en que la sociabilidad del alumnado con altas capacidades depende más de su personalidad que del propio diagnóstico. Destacan la creatividad y el aprendizaje rápido como rasgos más comunes, así como

la necesidad de ofrecer materiales adicionales que mantengan su motivación. Aunque perciben un aumento en la identificación de estos alumnos, señalan que persisten diferencias entre niños y niñas y que la falta de formación, las escasas pruebas de detección y la resistencia de algunas familias siguen siendo las principales causas del elevado número de casos sin identificar.

Estrategias para trabajar con alumnos con altas capacidades

Las seis personas entrevistadas afirmaron conocer las principales medidas de intervención recogidas en la normativa (aceleración escolar, enriquecimiento y agrupamientos flexibles), aunque su aplicación práctica varía. Entre los futuros egresados, solo una había presenciado el uso de alguna de ellas durante sus prácticas. En cambio, los tres maestros en activo señalaron haberlas utilizado en distintas ocasiones, siendo el enriquecimiento escolar la medida más frecuente y valorada.

La aceleración escolar se percibe como una opción poco recomendable debido a las implicaciones sociales que puede tener para el alumnado. Una maestra lo expresó así: “La aceleración escolar la hice una vez en mi vida. Había una niña que pasó de infantil a 2.º ¿la experiencia? Sin problemas académicamente, pero no buena socialmente, porque los niños quieren estar con sus compañeros... y nunca he vuelto a flexibilizar a un alumno” (ENTR6).

Además de estas tres medidas, los entrevistados mencionaron otras estrategias empleadas en el aula. La Figura 3 muestra la frecuencia con que se utilizan, y la Figura 4, la valoración media de su utilidad. Entre las metodologías más valoradas destacan la tutoría entre iguales, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo y las tutorías personalizadas, todas ellas orientadas a favorecer la participación, la motivación y el desarrollo del potencial del alumnado con altas capacidades.

Figura 3

Frecuencia de uso de las metodologías

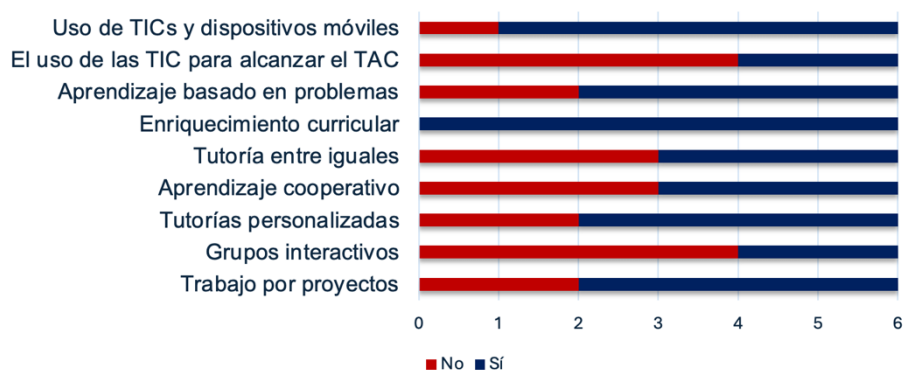
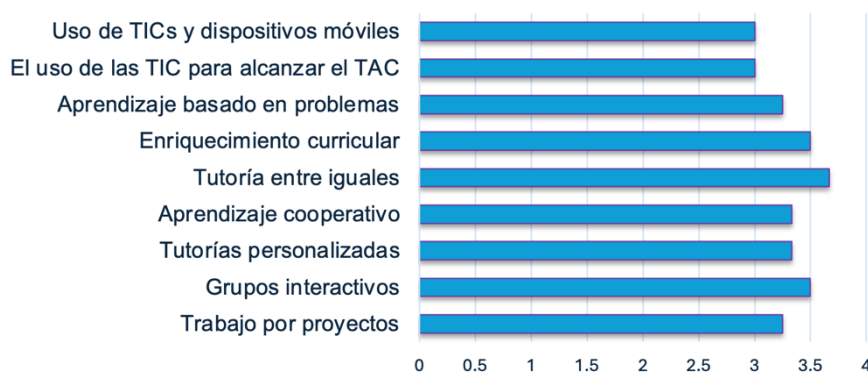


Figura 4

Media de la valoración de las metodologías



En síntesis, los resultados refuerzan la preferencia por el enriquecimiento curricular frente a la aceleración, y evidencian la importancia de incorporar estrategias metodológicas diversificadas que promuevan la inclusión y el acompañamiento educativo.

Discusión y conclusiones

Los resultados permiten afirmar que se han cumplido los tres objetivos del estudio: analizar la formación y competencias del profesorado y de los futuros egresados, describir sus experiencias con alumnado con altas capacidades e identificar las estrategias aplicadas. En conjunto, se evidencia una visión amplia sobre la preparación docente y la respuesta educativa en Educación Primaria.

Los hallazgos coinciden con la literatura previa al señalar la falta de formación específica del profesorado y la necesidad de reforzar este aspecto en los planes de estudio, como decían Liesa Orús *et al.* (2019). También se confirma la falsedad del mito de la falta de habilidades sociales en el alumnado con altas capacidades, ya que las relaciones dependen sobre todo de la personalidad (López Parra *et al.*, 2019). Además, se identifican factores familiares que dificultan el diagnóstico, como el desconocimiento o el temor a las implicaciones de una identificación formal.

Desde una perspectiva práctica, el estudio invita a reflexionar sobre la formación inicial y continua del profesorado, promoviendo una preparación más sólida para reconocer y acompañar a este alumnado (Guillén Ubico *et al.*, 2022). Una mayor especialización podría mejorar la detección temprana, favorecer metodologías inclusivas (Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2019) y fortalecer la función orientadora de tutores y futuros docentes.

Como limitación, se destaca el tamaño reducido y el contexto específico de la muestra, centrada en centros públicos. Futuras investigaciones podrían ampliar el estudio a centros concertados y privados o analizar la etapa de Educación Secundaria, profundizando en las necesidades formativas del profesorado y las experiencias del alumnado con altas capacidades.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Comunidad de Castilla y León, con las Ayudas para financiar la contratación predoctoral de personal investigador (PREDOC), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2023).

Referencias bibliográficas

- Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST). (s.f). *Qué son las Altas Capacidades*. <https://www.aest.es/altascapacidades-intelectuales-o-superdotacion/>
- Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19. <https://www.semanticscholar.org/paper/Relevancia-de-la-formaci%C3%B3n-docente-para-la-del-con-Barrenetxea-M%C3%ADnguez-Mart%C3%ADnez-Izaguirre/640e048ea6f555c03ba167727efc6da6f12de367>
- Guillén Ubico, A., Liesa Orús, M. y Latorre Cosculluela, C. (2022). La percepción de los estudiantes de magisterio sobre las altas capacidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 65-85. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17047>
- Hernández de la Torre, E. y Navarro Montaña, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Liesa Orús, M., Guillén Ubico, A., Latorre Cosculluela, C. y Vázquez Toledo, S. (2019). La formación inicial de los Graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: Retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 46-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>
- López Parra, E., Martín García, M. I. y Palomares Ruiz, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 63-76. <https://doi.org/10.18172/con.3949>
- Mendioroz Lacambra, A. M., Rivero Gracia, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Merchán Gavilánez, M. L., Calvo Álvarez, M. I. y González Santamaría, V. (2024). Programas de formación docente y estrategias de intervención en altas capacidades/superdotación: Revisión sistemática de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(3), 73-98. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.30862>
- Navarro-Montaña, M. J. y Hernández de la Torre, E. (2021). Inclusión escolar del alumnado de primaria y secundaria con altas capacidades en la provincia de Sevilla (España). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 150-169. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31284>

Pérez Diez, L. y Jiménez Fernández, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 151-178.



Las estrategias de acompañamiento a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje y a sus respectivos docentes

Una propuesta de mejora de trabajo desde el asesoramiento psicopedagógico y la orientación educativa del Departamento de Orientación Educativa (DOE). Universidad Católica de la Plata (UCALP)

María Teresa Valerga*
Universidad Católica de La Plata, Argentina
tetevalerga@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

Este proyecto de intervención se orienta a fortalecer las estrategias de acompañamiento a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y sus respectivos docentes dentro del Departamento de Orientación Educativa (DOE) de la Universidad Católica de la Plata (UCALP), desde el asesoramiento psicopedagógico y la orientación educativa.

El acompañamiento en el contexto educativo se refiere a un proceso de apoyo y guía que busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad educativa.

El acompañamiento y la orientación tienen un sentido diferenciado; el primero implica un proceso más amplio y continuo de apoyo, mientras que el segundo se centra en momentos específicos de toma de decisiones.

A fin de esclarecerlos, tomamos el aporte de autores como Zabala (2019), quien refiere que el acompañamiento es un proceso que busca empoderar a los estudiantes y docentes, proporcionándoles herramientas y estrategias para mejorar su práctica educativa y superar desafíos.

La orientación educativa, según Gimeno Sacristán (2017), se centra en proporcionar apoyo y guía a los estudiantes para tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional, así como en apoyar a los docentes en la mejora de su práctica educativa, considerándolo uno de los “oficios del lazo”, definidos por las responsabilidades, intervenciones y acompañamientos realizados en distintos contextos. Implica una práctica profesional con otros que se constituye como aspecto fundacional, lo que infiere que esta es una construcción permanente y dinámica que implica la actualización y la adecuación de los posicionamientos teóricos y las estrategias metodológicas en cada proceso de intervención.

Esto está en concordancia con Filidoro (2018) cuando afirma que las prácticas profesionales son el lugar de aplicación de las conceptualizaciones, pues estas emergen cuando se encuentran con lo singular.

Las prácticas de asesoramiento pedagógico se sustentan en determinadas concepciones educativas, lo que les da a las intervenciones una determinada direccionalidad y propósito que sostienen que la educación no es un proceso neutro; pues está influenciada por contextos sociales, culturales y políticos. Por esto es que las intervenciones llevan consigo una carga política, explícita o implícita, que promueve una visión del mundo.

En el presente proyecto se adopta un enfoque metodológico sistémico y contextual en consonancia con la teoría de la actividad de Engeström (2001), que, por un lado, destaca la importancia de las interacciones entre los diversos componentes del sistema de actividad, en este caso el educativo. En este sentido, se reconoce que las dificultades de aprendizaje están mediadas por las dinámicas sociales y culturales y las estrategias de enseñanza, modalidades de evaluación y requerimientos propios del entorno educativo.

Por lo tanto, el proyecto aboga por una comprensión contextualizada de los estudiantes diagnosticados como DEA, atendiendo tanto a sus trayectorias educativas reales o no encauzadas a las que se refiere Terigi (2009), como a las prácticas docentes y los factores institucionales que inciden en el proceso de aprendizaje.

Así, interpretar las Trayectorias Educativas (TE) de un estudiante, implicará conocer las múltiples configuraciones que las determinan y que han ayudado a construir no solo su biografía escolar sino también su biografía social.

Por otro, permite comprender cómo las tensiones y contradicciones dentro del sistema educativo pueden ser vistas como oportunidades para el desarrollo y la innovación. Al analizar cómo estos elementos se interrelacionan, se facilita la identificación de barreras específicas que afectan a los estudiantes con DEA, permitiendo diseñar intervenciones que favorezcan la transformación de las prácticas pedagógicas, considerando sus contextos individuales, sus trayectorias educativas y su biografía escolar, tal como señalan S. Chaiklin, R. Baquero y A. Tegiri (1996). Esas prácticas deben ser comprendidas dentro de sus contextos específicos para poder intervenir de manera efectiva.

La intervención se articula en dos dimensiones claves: el acompañamiento y orientación personalizado a los estudiantes y el asesoramiento pedagógico a los docentes. Al fomentar la colaboración entre estos actores, se busca crear redes de apoyo que propicien un aprendizaje expansivo y transformador, permitiendo que las contradicciones se conviertan en motores de cambio, favoreciendo la innovación en las prácticas pedagógicas y generando soluciones creativas a los desafíos que presentan los estudiantes con DEA.

En este sentido Filidoro (2021) sostiene que es necesario acompañar y difundir las prácticas alternas y heterogéneas ya vigentes, y legitimarlas. En esa misma línea afirma que la inclusión educativa no es un destino final inalcanzable, sino más bien se trata de momentos en los que se rompe con lo establecido y que eso sucede cuando los docentes se involucran en la producción de saberes y se disponen a compartirlos.

El proyecto se basa en la idea de que las instituciones educativas deben ser ambientes inclusivos en los que se reconozcan y fomenten los talentos de todos los

estudiantes, favoreciendo un entorno que permita a toda la comunidad desarrollar su máximo potencial.

Método

El diseño de esta intervención se enmarca en una metodología de investigación-acción participativa (IAP), lo que implica la colaboración activa y reflexiva de todos los actores involucrados.

Se priorizará un enfoque cualitativo para la recolección y análisis de datos, utilizando técnicas como entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante y análisis documental.

La intervención se estructura en fases interconectadas, cada una con objetivos específicos, acciones detalladas, recursos identificados y una temporalidad estimada.

Tabla 1
Estructura de la intervención

FASES	OBJETIVOS DE FASE	ACCIONES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TEMPORALIDAD	RESPONSABLES	INDICADORES DE LOGROS
1 - DIAGNÓSTICO PROFUNDIZADO Y SENSIBILIZACIÓN	Obtener una comprensión detallada de las necesidades de estudiantes y docentes, y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las DEA y la importancia de la inclusión.	1- Analizar las tensiones entre las prescripciones curriculares y las prácticas docentes.	1- Revisión y análisis documental de legajos de estudiantes con DEA, registros de consultas al DOE, planes de estudio, diseños curriculares, normativas universitarias sobre inclusión y documentación existente sobre adaptaciones realizadas en la UCALP.	Archivos del DOE, bases de datos académicas, tiempo del personal del DOE.	Mes 1, Semanas 1-4.	DOE.	I Registro de número de documentos revisados, informes de hallazgos clave.
			2- Realización de entrevistas individuales con estudiantes con DEA y grupos focales de docentes y equipos de gestión de diferentes facultades.	Entrevistas, grupos focales, análisis documental de diseños curriculares y planificaciones docentes. Guiones de entrevista y grupos focales, grabadoras, espacios adecuados para reuniones, tiempo del personal del DOE y colaboradores externos (si aplica).	Mes 1-2, Semanas 3-8.	DOE, con posible apoyo de investigadores.	Registro de número de entrevistas y grupos focales realizados, transcripciones y análisis de contenido.
		2- Promover nuevas formas de intervención para mejorar la interacción entre los elementos del sistema.	IDEM ACT. 1 DE LA ACCIÓN 1, FASE 1	IDEM ACT. 1 DE LA ACCIÓN 1, FASE 1	IDEM ACT. 1 DE LA ACCIÓN 1, FASE 1	IDEM ACT. 1 DE LA ACCIÓN 1, FASE 1	IDEM ACT. 1 DE LA ACCIÓN 1, FASE 1
		3- Generar materiales de difusión y sensibilización sobre la inclusión educativa.	1 -Jornadas de difusión y reflexión acerca de la concientización de las barreras existentes en alumnos con DEA para lograr la sensibilización institucional a través de conversatorios y talleres.	Espacios de auditorio o aulas grandes, equipos de proyección, materiales de difusión (folletos, posters), personal del DOE para la exposición.	Mes 2, Semanas 6-8.	DOE	Número de asistentes a las jornadas, encuestas de percepción de sensibilización.

2 - ACTUALIZACIÓN Y FORMALIZACIÓN DEL PROTOCOLO Y HERRAMIENTAS	Actualizar y formalizar el protocolo institucional de derivación existente para la intervención del DOE, constituyéndolo como documento único y de uso confidencial.	1 - Sistematizar y ampliar las acciones del DOE.	1 - Actualización del Protocolo Institucional de Derivación al DOE.	Sesiones de trabajo del DOE, bibliografía especializada en protocolos de intervención.	Mes 3, Semanas 9-12.	DOE	Borrador final del protocolo completado.
			2 -Instancias de validación del Protocolo y Herramientas.	Salas de reunión, facilitadores para las discusiones, formularios de retroalimentación.	Mes 4, Semanas 15-16	DOE	Informes de retroalimentación, ajustes realizados a los documentos.
		2- Consolidar el registro institucional en las intervenciones del DOE.	1 - Optimizar el Sistema de Registro de las acciones del DOE: implementación de un sistema digital para el registro sistemático de las intervenciones del DOE.	Soporte técnico de la UCALP, <i>software</i> de gestión de bases de datos, capacitación al personal del DOE.	Mes 4, Semanas 13-16.	DOE y Área de Sistemas de la UCALP.	Sistema de registro funcional, personal y confidencial del DOE.
		3 - Generar materiales de difusión y sensibilización sobre la inclusión educativa.	1 - Incrementar el diseño de Guías Didácticas y Materiales Adaptados y su acceso a través de la creación de un reservorio institucional.	Equipo de diseño gráfico (interno o externo), acceso a <i>software</i> de edición, expertos en didáctica y DEA, bibliografía especializada.	Mes 3-10.	DOE con colaboración de docentes especialistas.	Registro de números de guías y materiales adaptados producidos, repositorio digital accesible
3 - IMPLEMENTACIÓN Y FORMACIÓN	Poner en marcha el protocolo, brindar acompañamiento directo y capacitar a docentes y equipos de gestión de todas las Unidades Académicas y Sedes.	1 - Promover la formación y el asesoramiento docente en prácticas pedagógicas inclusivas.	1 - Formación Continua para Docentes a través de programas de talleres y seminarios sobre Inclusión Educativa y DEA en el Nivel Superior.	Espacios de formación, materiales de capacitación (producidos en la Fase 2), docentes expertos (internos/externos), plataformas virtuales para cursos en línea.	Mes 3-10, Sesiones periódicas (Ej. 1 taller por mes).	DOE, con apoyo de equipos de gestión y docentes capacitados.	Indicadores de logro: registro del número de docentes capacitados, asistencia a talleres, encuestas de satisfacción docente, desarrollo de proyectos de aula con adaptaciones.
			2- Asesoramiento Pedagógico Individualizado a Docentes y espacios de trabajo colaborativo para el codiseño de actividades, análisis de casos o revisión de materiales.	Espacio de oficina del DOE, <i>meet</i> institucional, espacio en las facultades, tiempo de los orientados, materiales de apoyo.	Mes 2-12, Continuo según demanda.	Responsable: DOE.	Indicadores de logro: registro de número de asesorías individuales realizadas, seguimiento de la implementación de las recomendaciones.

		2 - Fortalecer las competencias de los equipos de gestión de las facultades	1 - IDEM ACTIVIDAD 1 ACCIÓN 1 DE LA FASE 3	IDEM ACT. 1 ACCIÓN 1 DE LA FASE 3	IDEM DE LA ACT. 1 ACCIÓN 1 DE LA FASE 3	IDEM DE LA ACT. 1 ACCIÓN 1 DE LA FASE 3	IDEM DE LA ACT. 1 ACCIÓN 1 DE LA FASE 3
		3 - Brindar acompañamiento psicopedagógico a estudiantes con DEA.	1 - Acompañamiento Psicopedagógico Personalizado a Estudiantes con DEA: encuentros de orientación para el desarrollo de estrategias de estudio, gestión del tiempo, habilidades de lectoescritura académica, preparación para exámenes, y apoyo emocional.	Oficina del DOE, <i>meet</i> institucional, materiales de apoyo para estudiantes, tiempo del profesional.	Mes 2-12, Continuo según demanda.	DOE	Registro del número de estudiantes acompañados, asistencia a los encuentros, informes de progreso, encuestas de satisfacción estudiantil.
		4 - Consolidar el registro institucional en las intervenciones del DOE.	1- Implementación del Sistema de Registro para la carga sistemática de todas las intervenciones del DOE conservando siempre el resguardo de datos personales y la confidencialidad.	Personal del DOE, soporte técnico.	Mes 2-12, Continuo.	DOE	Indicadores de logro: Porcentaje de datos registrados en el sistema, informes de consistencia de datos.
4 - MONITOREO, EVALUACIÓN Y AJUSTES	Monitorear la implementación de las acciones, evaluar la efectividad del proyecto y realizar ajustes necesarios para la mejora continua.	1 - Consolidar el registro institucional en las intervenciones del DOE.	1 - Monitoreo Continuo de la Implementación de todas las acciones que el DOE realiza.	Reuniones de equipo del DOE con otros espacios de trabajo articulado y colaborativo de la UCALP, informes de progreso, datos del sistema de registro.	Mes 2-12, Continuo.	DOE	Informes de monitoreo, actas de todas las acciones realizadas.
		2 - Sistematizar un proceso de seguimiento y evaluación de la efectividad de las adecuaciones.	1 - Evaluación Participativa: realización de encuestas a estudiantes y docentes, grupos focales para recoger percepciones cualitativas sobre el impacto de las intervenciones. Análisis de indicadores cuantitativos como la permanencia y el rendimiento académico de estudiantes con DEA, y el número de adaptaciones implementadas.	Cuestionarios, plataformas de encuestas en línea, análisis de datos, tiempo para entrevistas y grupos focales.	Mes 5-11.	DOE	Informe de evaluación a partir de esos datos recabados de las encuestas, identificación de fortalezas y áreas de mejora.

3 - Facilitar la colaboración entre docentes y el DOE para transformar las prácticas de enseñanza.	1 -Ajustes y Replanificación: con base en los resultados de la evaluación, se realizarán reuniones de equipo para analizar los hallazgos y proponer ajustes al protocolo, a las estrategias de formación, a los materiales o a la priorización de actividades para el próximo ciclo.	Cuestionarios, plataformas de encuestas en línea, análisis de datos, tiempo para entrevistas y grupos focales.	Mes 5-11.	DOE	Informe de evaluación a partir de esos datos recabados de las encuestas, identificación de fortalezas y áreas de mejora.
4 - Consolidar el registro institucional de las intervenciones del DOE.	1 - Elaboración de Informe Final y Difusión de Resultados.	Tiempo para la redacción y edición, diseño gráfico para la publicación, plataformas de difusión.	Temporalidad: Mes 12.	DOE	Indicadores de logro: Informe final.

Esta metodología asegura que el proyecto sea dinámico, adaptativo y que los resultados sean sostenibles, ya que se construyen con la participación y el compromiso de la comunidad. Los componentes del Sistema de Actividad que desarrolla Engeström (2001) se observan aplicados a lo largo del plan de acción del proyecto. Para cada actividad, se aplica el triángulo mediacional expandido del autor, lo que asegura una comprensión holística de las interacciones y el diseño de la intervención.

Discusión

En los últimos años, ha aumentado significativamente el número de estudiantes con DEA que acceden a la universidad, esto subraya la necesidad urgente de implementar adaptaciones efectivas para satisfacer la diversidad de peculiaridades o necesidades. Si bien se están realizando esfuerzos para desarrollar algunas adaptaciones metodológicas y didácticas de calidad, las barreras persisten y hasta superan a los sistemas de apoyo. Es crucial abordar estas barreras y fortalecer dichos sistemas para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Las dificultades de aprendizaje deben analizarse desde las características individuales de los estudiantes, en relación con las interacciones sociales y las prácticas educativas que los rodean. La intervención debe considerar cómo los actores del sistema educativo interactúan entre sí, cómo las normas sociales afectan las prácticas pedagógicas y cómo los estudiantes se relacionan con su entorno cultural.

Esta concepción de intervención se enmarca en una visión amplia del currículum, pues es la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos con intereses diversos y/o contradictorios. Por esto resulta imperioso elaborar proyectos de intervención que desarrollen prácticas de acompañamiento, orientación y asesoramiento que sean reflexivas, anticipatorias, intencionales y comprometidas.

Esta perspectiva se vincula con el enfoque de mejora continua planteado por Bryk y Hinnant Crawford (2025), quienes entienden estos procesos como ciclos colaborativos de indagación sistemática basados en datos, dentro del marco del liderazgo educativo. La mejora se construye a partir del aprendizaje organizacional, la toma de decisiones informada y la participación activa de los actores escolares.

En esa línea, Ferreyra (2023), desde el contexto argentino, impulsa la construcción participativa de herramientas para la autoevaluación institucional como motor de mejora continua, articulando dimensiones de calidad, equidad y pertinencia educativa.

Las preguntas guía de este trabajo, que orientarán su implementación y evaluación, son esenciales para repensar y poner en discusión el acompañamiento a todas las comunidades educativas:

¿De qué manera las adaptaciones metodológicas y didácticas pueden ser consideradas una respuesta efectiva a las tensiones entre los diseños curriculares establecidos y las necesidades particulares de los estudiantes con DEA?

¿Cómo se gestionan las contradicciones entre las normativas de inclusión educativa y las prácticas docentes diarias al trabajar con estudiantes con DEA, y qué estrategias podrían mejorar esta gestión?

¿Cómo se pueden armonizar las expectativas institucionales, el currículo prescriptivo y las prácticas docentes para crear un entorno inclusivo para los estudiantes con DEA?

¿Cómo pueden las instituciones universitarias crear políticas institucionales y garantizar que las adaptaciones metodológicas y didácticas se implementen de manera coherente e inclusiva en todo el currículo?

Referencias bibliográficas

- Bryk, A. S. y Hinnant-Crawford, B. (2025). *Continuous improvement as collaborative, data-based cycles of inquiry in educational leadership*. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1545785/full>
- Chaiklin, S., Baquero, R. y Tegiri, A. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos", Revista Apuntes, UTE/CTERA*. Fundación Santillana.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>
- Ferreyra, H. A. (Director). (2023). *La educación de calidad en la escuela posible: Logros y desafíos. Construcción colaborativa de una herramienta de apoyo a la gestión para la evaluación de la mejora continua en las instituciones educativas*, Córdoba, Argentina (2023 2025) [Proyecto de investigación, Universidad Católica de Córdoba]. <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3852>
- Filidoro, N. (2021). Prácticas inclusivas producidas desde el saber docente [Artículo digital]. *ABC Educación*. <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/tag/de-autoras-y-autores>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (3.ª Ed.). Morata.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. *Jóvenes y docentes: La escuela secundaria en el mundo de hoy*, 28–30 Fundación Santillana. <https://www.sadlobos.com/wpcontent/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Zabala, A. (2019). Acompañamiento y empoderamiento en la educación. *Revista de Educación*, 391, 197–214.



La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en los centros educativos: expectativas y tensiones desde la orientación educativa

Sara de la Fuente González*

Universidad Internacional de Valencia, España

sdelafuenteg@professor.universidadviu.com – fuentesaradela@gmail.com

Natalia Rodríguez Muñiz

Universidad de Oviedo, España

rodriguezmnatalia@uniovi.es

Alejandro Rodríguez Martín

Universidad de Oviedo, España

rodriguezmalejandro@uniovi.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El compromiso con una educación inclusiva exige repensar las estrategias metodológicas y los recursos empleados en el aula, pero también sus mecanismos de apoyo y asesoramiento. Entre ellos, la orientación educativa ocupa un papel central, al situarse en la frontera entre las políticas educativas, la práctica docente y la atención a la diversidad.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como uno de los marcos más prometedores para avanzar hacia sistemas educativos que garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Alba-Pastor, 2019; Rodríguez-Martín *et al.*, 2020).

El DUA surge en los años noventa a partir del Universal Design desarrollado en el ámbito de la arquitectura (Mace, 1985) cuyo objetivo consistía en desarrollar productos y servicios accesibles para todas las personas desde el inicio, sin recurrir a adaptaciones posteriores. Por su parte, el DUA traslada este principio al currículo y a la práctica educativa, planteando tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión (CAST, 2018). Estos principios proponen diversificar las vías para despertar la motivación, para garantizar el acceso a la información y para expresar lo que se ha aprendido, de modo que sean los procesos educativos quienes se ajusten a la diversidad del alumnado y no al revés.

A pesar de su creciente difusión en las últimas décadas, los estudios empíricos sobre el DUA son escasos y de alcance limitado, lo que dificulta conocer su grado de implementación en la práctica educativa cotidiana, así como las percepciones de los principales agentes implicados. A este respecto, apenas se ha

prestado atención al papel de los servicios de orientación en la promoción y desarrollo del DUA. La literatura disponible se centra en la docencia directa, dejando en un segundo plano la función de asesoramiento, coordinación y acompañamiento que desempeña la orientación educativa.

Así pues, el objetivo del estudio fue analizar la percepción del personal de orientación educativa sobre el DUA, evaluando su grado de implementación en los centros, las principales barreras y facilitadores, así como el papel que desempeñan en su desarrollo.

Método

Diseño

El estudio responde a un diseño cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, orientado a comprender las percepciones del personal de orientación sobre la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Principado de Asturias.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por trece profesionales especialistas en orientación educativa, de los cuales doce eran mujeres (92,31 %) y uno era hombre (7,69 %). Este desequilibrio de género, reconocido como una limitación, refleja también la composición demográfica del sector en Asturias. El muestreo aplicado fue intencional por conveniencia, condicionado por la accesibilidad y la disposición de los participantes. Como resultado, se obtuvo una representación predominante de la zona centro de la comunidad, con menor presencia de áreas periféricas, especialmente del occidente. Para preservar el anonimato, cada participante fue identificado mediante un código que incluía su número, servicio, género, años de experiencia docente y zona de desempeño (por ejemplo, I6.SEO.H.7.1.OR).

Procedimiento e instrumento de recogida de información

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario abierto, diseñado específicamente para esta investigación. La pandemia por COVID-19 dificultó el acceso a la muestra y retrasó el cronograma, limitando el contacto directo con los participantes. Incluso tras la mejora de la situación sanitaria, el acceso a determinados agentes, como el Servicio de Inspección Educativa, continuó siendo complejo debido a la carga de trabajo y a las restricciones institucionales. En este contexto, el cuestionario abierto se consolidó como una herramienta adecuada por su carácter asincrónico, flexible y reflexivo. Tal y como destaca Howlett (2022) este tipo de instrumento facilita la participación, reduce la necesidad de encuentros sincrónicos y respeta el bienestar de las personas informantes. Además, siguiendo a Creswell y Creswell (2017), las preguntas abiertas, bien formuladas, permiten describir y analizar en profundidad las experiencias del personal participante, en coherencia con la naturaleza cualitativa del estudio.

El diseño y aplicación del cuestionario se desarrollaron en cuatro fases: (1) elaboración y validación del guion preliminar por expertos, (2) primer envío del cuestionario para desarrollar un piloto, (3) revisión y reformulación de las preguntas a partir de un primer análisis exploratorio y (4) aplicación final, obteniendo trece respuestas válidas.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se desarrolló un proceso de análisis temático de contenido siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, codificación inicial, generación de temas, revisión, definición y construcción narrativa. El proceso permitió identificar patrones de significado y construir categorías inductivas a partir de las respuestas. Para el tratamiento de los datos se utilizó el *software* MAXQDA 2020, que facilitó la codificación, la visualización de relaciones entre categorías y la creación de representaciones gráficas.

Resultados

A partir del análisis temático del discurso del personal de orientación emergieron dos dimensiones principales: (1) Opinión sobre el DUA y (2) Implementación del DUA. En ambas se identificaron temas y subtemas interrelacionados que permiten comprender tanto la valoración del enfoque como las condiciones que facilitan o dificultan su aplicación en los centros.

Opinión sobre el DUA

Opinión positiva sobre el DUA

Elemento clave en la transición hacia una educación más inclusiva:

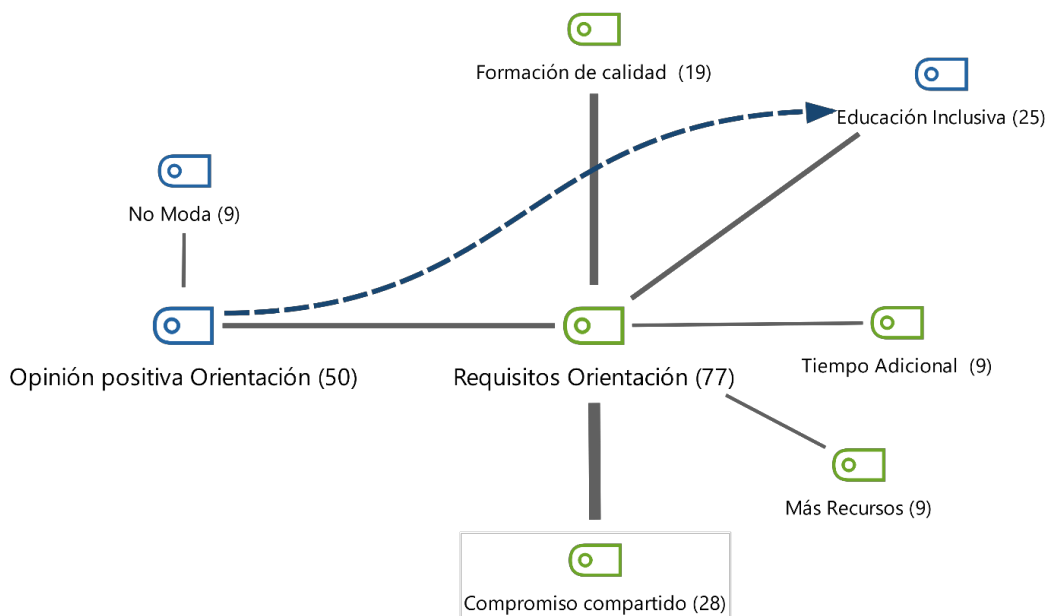
En términos generales, predomina una opinión muy positiva sobre el DUA. La mayoría de las personas participantes lo considera un enfoque imprescindible para responder a la diversidad del alumnado y garantizar su aprendizaje, alineado con los principios de la educación inclusiva: “[El DUA] permite el desarrollo de saberes competenciales ajustados que permiten que todo el alumnado esté presente, participe y obtenga resultados positivos o resultados positivos” (I10.SEO.M.13.1.C).

Un enfoque sostenible en el tiempo:

La sostenibilidad del DUA aparece como uno de sus puntos fuertes. Varias orientadoras afirman que “ha llegado para quedarse”, (I4.SEO.M.17.3.C; I10.SEO.M.13.1.C) subrayando que hoy constituye un pilar de la enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, se rechaza que sea una moda: si lo fuera, advierte una participante, estaríamos ante “un burdo simulacro tecnocrático” propio de un enfoque meramente tecnicista (I11.SEO.M.32.25.C). Ahora bien, su pervivencia en el tiempo exige contar con las condiciones necesarias para hacerlo efectivo, destacando la formación de calidad, los recursos suficientes y adecuados y el compromiso compartido de la comunidad educativa (Figura 1).

Figura 1

Árbol de relaciones entre la percepción de que el DUA es sostenible en el tiempo y contribuye a crear una escuela más inclusiva y los requisitos necesarios para garantizarlo



Opinión negativa sobre el DUA

Dos voces presentan algunas reticencias hacia el enfoque. Por un lado, temen que el DUA se use como pretexto para enmascarar determinados problemas estructurales, como la falta de recursos:

Estoy a favor del DUA, pero en contra del intento de las administraciones de intentar que, apoyándose en el DUA, se elimine la atención de especialistas (...) porque es una solución muy rápida para, sobre el papel, hacer ver que las leyes educativas avanzan hacia la inclusión y equidad real del alumnado, evitándose la asignación de más recursos personales. (I7.SEO.M.4.0.C).

Por otro, alertan de que existe una brecha entre la teoría y la práctica y de la posibilidad de que se convierta en tendencia pasajera si su incorporación responde únicamente a intereses externo.

El DUA es una herramienta más que, seguro, al igual que otras, también responde a intereses concretos de los organismos por los que es impulsado (I12.SEO.M.4.1.OR).

Al final pesa más la sensación de que en el sistema educativo introducen cambios por tendencias, sin tener en cuenta la realidad de los centros" (I12.SEO.M.4.1.OR).

Implementación del DUA en la práctica

Entre las personas participantes predomina la percepción de que el DUA no se implementa de forma generalizada, sino que se ha quedado relegado a los documentos institucionales. Varias orientadoras señalan que no pueden valorar efectos porque su aplicación es parcial y no sistemática, limitada a experiencias puntuales. Otras estiman que, si se aplicara adecuadamente, reportaría resultados positivos.

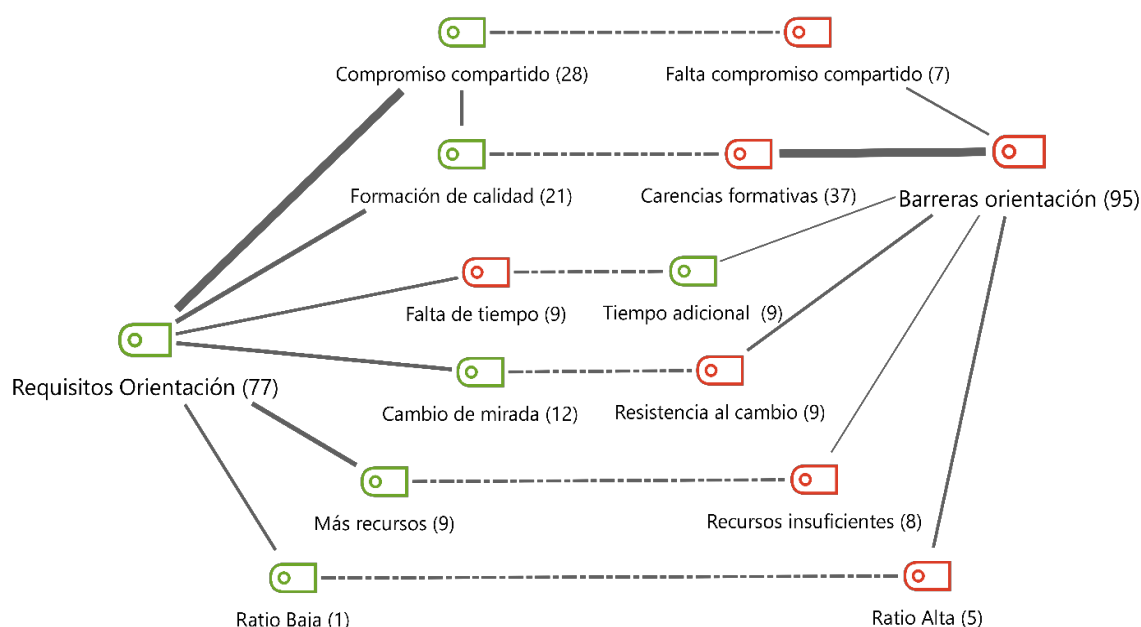
Desde mi experiencia como orientadora en mi centro actual, no se está implementando el DUA de manera generalizada, así que no puedo valorar sus efectos positivos (I9.SEO.M.17.2.C.IDUA).

En caso de que se estuviera aplicando, estoy segura de que sus efectos serían positivos si se aplica de la manera adecuada (I13.SEO.M.3.0.OR).

A este respecto, los testimonios revelaron la existencia de barreras que dificultan la implementación efectiva del DUA, junto con una serie de requisitos que se configuran como temas de análisis complementarios (Figura 2):

Figura 2

Árbol de relaciones entre las barreras y los requisitos para implementar el DUA



La formación

En primer lugar, la formación constituye tanto la principal barrera como el requisito esencial. Las personas participantes aluden a un conocimiento insuficiente sobre qué implica aplicar el DUA y a una oferta formativa intermitente, teórica y voluntaria, que no logra traducirse en la práctica. Frente a ello, reclaman formación de calidad, de carácter específico, continuado y eminentemente práctico, desarrollada en los propios centros y vinculada al acompañamiento docente: “Aplicar el DUA requiere formación específica y continuada” (I1.SEO.M.8.1.C) (...) “Mucha de la cual no se está ofertando de forma sistemática” (I6.SEO.H.7.1.OR).

El compromiso compartido

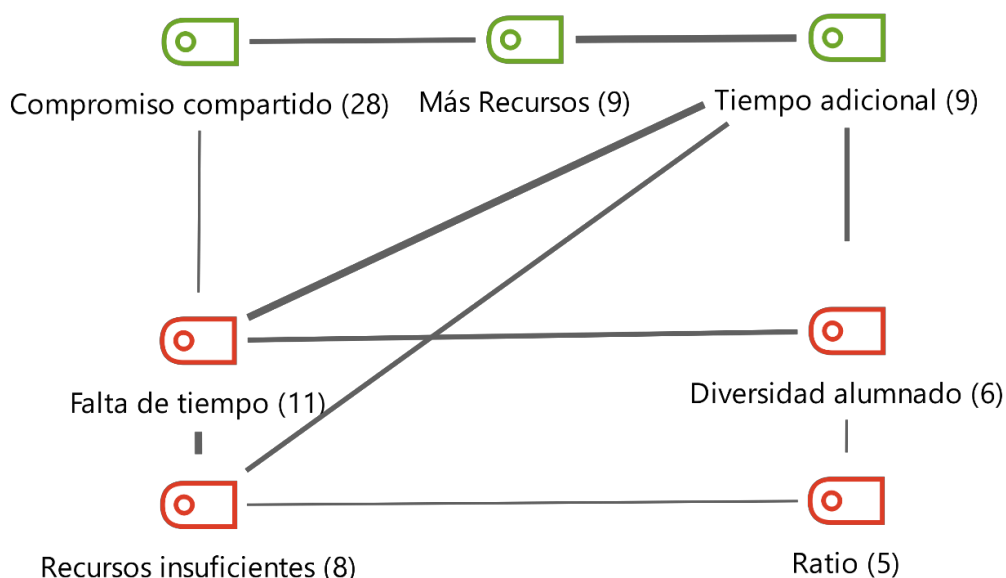
El compromiso compartido se identifica como una de las principales barreras para implementar el DUA (IDUA-BA-FCC). Varias participantes coinciden en que “falta una intervención comunitaria con la participación de todos los agentes intervinientes” (I11.SEO.M.32.25.C) y que “cada persona realiza formación a título personal, sin un compromiso de equipo” (I8.SEO.M.7.3.C). La falta de tiempo para la coordinación también limita el trabajo conjunto: “los equipos docentes se reúnen dos veces al trimestre únicamente para tratar temas de evaluación” (I13.SEO.M.3.0.OR). Frente a ello, se propone fortalecer la colaboración docente mediante estrategias como la docencia compartida y promover un liderazgo activo de los equipos directivos, recordando que “no es un cambio individual, sino una filosofía del centro educativo” (I8.SEO.M.7.3.C).

Los recursos, el tiempo, la diversidad del alumnado y la ratio

La diversidad del alumnado se percibe como un factor que incrementa la complejidad de implementar el DUA, ya que “en la realidad de aula no siempre es sencillo desarrollar muchas cosas, el contexto condiciona mucho” (I2.SEO.M.1.1.C). A ello se suman la falta de tiempo y recursos, que impiden planificar programaciones multinivel o diseñar materiales adecuados: “es imposible de aplicar con garantías dada la organización y el tiempo actual” (I6.SEO.H.7.1.OR). Además, las ratios elevadas agravan esta situación, pues “no se pueden tener aulas de 25 estudiantes y pretender que se puede atender a todos por igual” (I2.SEO.M.1.1.C). En consecuencia, las participantes reclaman mayor disponibilidad horaria y más recursos humanos, especialmente para fomentar la docencia compartida (Figura 3).

Figura 3

Árbol de relaciones entre las barreras de carácter logístico para implementar el DUA y algunos de los requisitos para superarlas



Además de las barreras y requisitos, el análisis permitió poner en relieve algunas cuestiones relacionadas con el papel del servicio de Orientación Educativa en la implementación del DUA.

El papel del Servicio de Orientación Educativa

Desde la perspectiva del personal de orientación, su labor principal en la integración del DUA en los centros es la formación del profesorado. Como señala una participante, “ofrezco píldoras formativas con carácter práctico para que el profesorado pueda entender y aplicar el DUA” (I2.SEO.M.1.1.C). Junto a la formación, destaca el asesoramiento pedagógico, que se concreta en orientaciones metodológicas y pautas incluidas en informes o reuniones de coordinación: “intentamos dar pautas acordes al DUA para que todo el alumnado se beneficie” (I12.SEO.M.4.1.OR). Sin embargo, una orientadora advierte que “la evaluación psicopedagógica sigue absorbiendo demasiado tiempo” (I1.SEO.M.8.1.C), lo que limita su labor de acompañamiento y prevención.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones del profesorado especialista en orientación educativa hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje y sus condiciones de implementación en los centros educativos del Principado de Asturias. Los resultados mostraron que el DUA es percibido como un marco de referencia para avanzar hacia una educación inclusiva, aunque su aplicación sigue siendo puntual y no sistematizada.

Las principales barreras identificadas se relacionan con la falta de formación práctica y continuada, el escaso compromiso compartido entre los distintos agentes educativos y las limitaciones estructurales derivadas de la falta de tiempo, recursos y las ratios elevadas. Estas barreras ya fueron señaladas previamente por Avellán-Zambrano y Alcívar-Pincay (2024) fuera del contexto español y dan cuenta de la persistencia de limitaciones que están obstaculizando la implementación efectiva del DUA, comprometiendo su potencial transformador e inclusivo.

En este sentido, de acuerdo con los testimonios recogidos, el Servicio de Orientación Educativa desempeña un papel clave para traducir este potencial en acción. Su intervención se articula a través de la formación del profesorado y también del asesoramiento pedagógico, aunque parece que se encuentra condicionada por el peso de las tareas diagnósticas (Blanco-Serrano, 2023). A este respecto, reorientar su función hacia el acompañamiento docente y la formación práctica se presenta como un requisito esencial para avanzar, tal y como señalan Palomo *et al.* (2019), quienes advierten que el actual sistema de evaluación de necesidades contradice los principios de la educación inclusiva. A pesar de todo, los participantes señalan que viven en una “constante contradicción”, ya que entienden que canalizar sus esfuerzos hacia la evaluación psicopedagógica limita las posibilidades de transformación, pero también declaran que no hacerlo podría suponer el abandono de un perfil de alumnado que necesita recursos específicos.

Así pues, el DUA representa una oportunidad para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, pero su desarrollo exige formación específica, recursos adecuados y suficientes, así como una cultura educativa que reconozca el valor de la orientación como acompañante, formador y motor de cambio.

Agradecimientos

Este trabajo contó con el apoyo del Ministerio de Universidades de España a través de una ayuda para la Formación del Profesorado Universitario [Código FPU20/01405].

Referencias bibliográficas

- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Avellán-Zambrano, M. y Alcívar-Pincay, G. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49-70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- Blasco-Serrano, A. C., Goncet, D. G. y Pérez-Castejón, D. (2023). Construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 107-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CAST. (2018a). The UDL Guidelines. *Center of Applied Special Technology*. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl&gl=1*1c4iqhg*ga*NzczMjA4ODQ3LjE2NzMzNDM3NDU.*ga_C7LXP5M74W*MTY4MTIwMjQ4MC4xNi4xLjE2ODEyMDI1MTAuMC4wLjA
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Howlett, M. (2022). Looking at the 'field' through a Zoom lens: Methodological reflections on conducting online research during a global pandemic. *Qualitative Research*, 22(3), 387-402. <https://doi.org/10.1177/1468794120985691>
- Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147-152.
- Palomo, R., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Los servicios de orientación educativa y psicopedagógica ante el desarrollo de una educación más inclusiva. *Educación y Orientación: la revista de la COPOE*, 11, 54-59.
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. y Ordiales Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Ediuno.



Análisis comparativo de seguimiento ocular y control ejecutivo en estudiantes con y sin dislexia

María del Carmen García Ortigosa*
EOE Archidona, España

mariadelcarmengarciaortigosa@gmail.com

María Jesús Luque-Rojas
Universidad de Málaga, España

mjluquerojas@uma.es

Cristina de la-Peña*
Universidad Internacional de La Rioja, España

cristina.delapena@unir.net

*Autor de correspondencia

Introducción

La lectura fluida es una competencia fundamental en el desarrollo académico, y su alteración puede tener consecuencias relevantes desde el punto de vista psicopedagógico. En particular, los niños con dislexia frecuentemente muestran patrones de lectura menos eficientes, que reflejan no solo problemas fonológicos, sino también una mayor demanda de recursos atencionales y ejecutivos (Pereira *et al.*, 2024). En este sentido, el uso de instrumentos de seguimiento ocular, como el *eye tracking*, emerge como una herramienta prometedora para orientar la detección, evaluación e intervención psicopedagógica de las dificultades lectoras.

Actualmente, la dislexia (entendida como dificultad específica de aprendizaje de la lectura) está afectando aproximadamente al 5-10 % de la población (Catts *et al.*, 2024). Esta frecuencia en las aulas implica la necesidad de mejorar la detección e intervención en estos estudiantes desde las instituciones educativas. En la última década, las investigaciones (Benfatto *et al.*, 2016; Toki, 2024) están utilizando medidas *online* de la lectura como el seguimiento ocular evidenciando que los estudiantes disléxicos tienen un perfil diferente al de estudiantes sin dislexia caracterizado por más fijaciones, regresiones y sacadas pequeñas. Estos hallazgos se suman a los resultados sobre el control ejecutivo en dislexia, concretamente, la memoria de trabajo verbal (MTV) y la velocidad de denominación (RAN) implicados en dislexia (Cadime *et al.*, 2024). Los estudios que combinan seguimiento ocular, MTV y RAN (Pereira *et al.*, 2024) reflejan que los estudiantes disléxicos tienen saturada la MTV con una RAN lenta, requieren un mayor control atencional y muestran patrones de seguimiento ocular irregulares.

Las investigaciones (Bonifacci *et al.*, 2023; Pereira *et al.*, 2024; Toki, 2024) señalan que los movimientos oculares y el control ejecutivo de los lectores disléxicos

son diferentes al de los lectores normotípicos. Por tanto, desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, un perfil basado en medidas de seguimiento ocular y control ejecutivo como MTV y RAN, puede emplearse como *screening* temprano, ampliando las posibilidades de diseño de programas de orientación preventiva e intervención basados en indicadores objetivos. Este estudio contribuye con medidas de seguimiento ocular no usadas en disléxicos en idioma español e integradas con datos de MTV y RAN, aportando resultados empíricos a la orientación psicopedagógica para mejorar la prevención, detección, diagnóstico e intervención personalizada del estudiante disléxico.

El objetivo del estudio es analizar la existencia de diferencias en movimientos oculares y control ejecutivo entre estudiantes con y sin dislexia durante la lectura de frases. Para ello, establecemos los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar si existen diferencias significativas en medidas de seguimiento ocular entre niños con y sin dislexia.
2. Estudiar si existen diferencias significativas en control ejecutivo (MTV y RAN) entre niños con y sin dislexia.

Las hipótesis que se plantean son:

- Hipótesis 1: las medidas de seguimiento ocular peor rendimiento en escolares con dislexia que sin dislexia.
- Hipótesis 2: las medidas de control ejecutivo (MTV y RAN) tienen peor rendimiento en escolares con dislexia que sin dislexia.

Método

Diseño

La investigación tiene un enfoque metodológico cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo y comparativo con grupo control y grupo experimental. La recogida de datos es transversal. A todos los estudiantes se les administran medidas de seguimiento ocular y control ejecutivo. La variable independiente es tener o no dislexia y las variables dependientes son todas las medidas de seguimiento ocular y las pruebas ejecutivas de MTV y RAN. Para intentar minimizar los efectos indirectos de la edad y género, en el grupo control se seleccionan estudiantes con la misma edad y distribución de género que el grupo experimental.

Muestra

Los estudiantes que participan son un total de catorce niños (57 % mujeres, 43 % hombres) con ocho años de edad de los que, siete estudiantes están diagnosticados con dislexia y siete estudiantes sin dislexia. Todos los estudiantes están escolarizados en segundo curso de Educación Primaria y tienen el español como lengua materna.

La selección de la muestra es por conveniencia y los criterios de inclusión son: tener firmado el consentimiento de los padres, no tener ningún otro trastorno asociado, estar cursando segundo de Educación Primaria, en el grupo disléxico tener un diagnóstico oficial de dislexia, y en el grupo no disléxico tener una edad y género igual que los estudiantes del grupo con dislexia seleccionados al azar de todos los estudiantes que cumplieran estas dichas características. La investigación tiene la aprobación del Comité de ética de la Universidad Internacional de La Rioja (referencia PI019/2023).

Instrumentos

Los instrumentos que administran son los siguientes:

- *Subprueba de Letras y Números de la Escala WISC-V* (Wechsler, 2015): esta prueba mide memoria de trabajo verbal mediante la reproducción oral de una secuencia de números y letras que tienen que recordar los estudiantes. La administración se realiza de manera individual y oral durante quince minutos aproximadamente. Las respuestas se anotan según el protocolo de la prueba, con un punto cada acierto y un cero cada error. La corrección se realiza siguiendo las instrucciones de la prueba.
- *Subprueba de velocidad de denominación de la prueba DST-J* (Fawcett & Nicolson, 2016): esta prueba valora la rapidez de denominación (RAN) solicitando a los estudiantes que nombren diferentes objetos que hay en una lámina lo más rápido posible. La duración es variable por estudiante y la puntuación corresponde al tiempo que se emplea. La corrección se hace según las normas de la prueba por edad.
- *Experimento de seguimiento ocular*: se utilizan tres fases de un texto validado para esta edad (PROLEC-R). Durante la lectura en voz alta individual, se miden los movimientos oculares mediante un *eye tracking*. Las frases están en tinta negra sobre fondo blanco con un tamaño 11 en Times New Roman.

Procedimiento

Todas las pruebas se administran individualmente durante una sesión de aproximadamente una hora en aulas iluminadas, sin ruido y con el investigador y el estudiante. El orden siempre es el mismo: *eye tracker*, RAN y MTV.

El dispositivo empleado es Tobii Spark conectado a un ordenador portátil con resolución de pantalla 1920 × 1080 píxeles. Los estudiantes se sientan a una distancia de 60 cm aproximadamente. En primer lugar, se explica la tarea oralmente y se realiza la calibración de siete puntos. En segundo lugar, se procede a la lectura en voz alta de las frases de la tarea. Las medidas del seguimiento ocular analizadas son preléxicas (número de fijaciones, número de sacadas y duración de la primera fijación) y posléxicas (duración del primer paso, regresión del primer paso, duración total, duración de la ruta de regresión y re-lectura).

Análisis de datos

Se realizan estadísticas descriptivas de todas las medidas de seguimiento ocular y control ejecutivo (MTV y RAN). Se comprueba la condición de normalidad de las variables verificando el cumplimiento en todas (Shapiro-Wilk: $p > .05$). Para el análisis inferencial se utiliza la t de Student y para el tamaño del efecto la d de Cohen.

Todos los análisis estadísticos se hacen con el programa SSPSS versión 30.0 con una significación de .05 las medidas del seguimiento ocular se analizan con Tobii Pro Lab Software.

Resultados

En la Tabla 1 se observan los resultados descriptivos e inferenciales entre el grupo control y el grupo experimental. Los estudiantes con dislexia tienen

significativamente menor rendimiento en MTV y son más lentos en la denominación con un impacto relevante para la práctica educativa. En cuanto al procesamiento *online* durante la lectura de frases, los estudiantes con dislexia tienen significativamente peor rendimiento en todas las medidas del seguimiento ocular analizadas. Concretamente, tienen más fijaciones, sacadas y regresiones, son más lentos en resolver una dificultad durante la lectura y en la re-lectura y tardan menos en fijarse la primera vez en una palabra cuando leen. Estos resultados tienen un impacto moderado e importante para la práctica educativa. Esos hallazgos permiten verificar las hipótesis de la investigación, señalando que, los estudiantes con dislexia tienen peor ejecución en medidas de movimientos oculares y control ejecutivo que estudiantes sin dislexia.

Tabla 1
Resultados descriptivos e inferenciales

Variables	Control Media (Des.)	Disléxicos Media (Des.)	t	p	d
MTV	14 (3.21)	8.71 (1.79)	3.796	.001	2
RAN	40.42 (13.36)	64.14 (13.28)	-3.330	.003	1.7
Fijaciones	1.52 (.50)	2.05 (.42)	-2.125	.028	1.1
Sacadas	.6 (.28)	.97 (.32)	-2.267	.021	1.2
Duración de 1. ^a fijación	130.73 (83.21)	75.62 (57.24)	1.444	.087	.7
Regresiones	.32 (.18)	.45 (.26)	-1.062	.156	.5
Duración ruta de regresión	462.66 (145.66)	683.92 (239.98)	-2.085	.030	
Re-lectura	286.60 (135.37)	578.53 (279)	-2.490	.014	1.3

Discusión y conclusiones

Este estudio investiga la existencia de diferencias en los movimientos oculares y el control ejecutivo entre el perfil lector de los estudiantes con y sin dislexia durante la lectura de frases. Para ello, se recogen distintas medidas de seguimiento ocular y rendimiento en pruebas de MTV y RAN. Los resultados evidencian peor ejecución en seguimiento ocular y control ejecutivo con una lectura más ineficiente. Las limitaciones en memoria de trabajo verbal y el rendimiento bajo en RAN generan un procesamiento visual y fonológico altamente fragmentado, que se manifiesta en movimientos oculares más numerosos y menos eficientes. Los disléxicos compensan estas limitaciones incrementando las fijaciones, multiplicando las sacadas cortas y aumentando la frecuencia de regresiones y relecturas.

Los resultados confirman la primera hipótesis, indicando que las medidas de seguimiento ocular son más ineficientes en escolares con dislexia que sin dislexia. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones (Benfatto *et al.*, 2016; Bonifacci *et al.*, 2023; Pereira *et al.*, 2024; Toki, 2024) que ponen de manifiesto que los niños con dislexia tienen fijaciones más frecuentes, más regresiones y movimientos sacádicos menos eficientes. El mayor número de regresiones, la duración más larga del camino de regresión y la relectura elevada pueden interpretarse como consecuencias de un acceso fonológico menos automático, por ejemplo, si la activación léxica no se completa rápidamente durante la primera pasada, el lector

dislético regresa para reevaluar la palabra y asegurar su decodificación. El hecho de tener más sacadas también está relacionado con un RAN lento porque, posiblemente, al no poder procesar toda la palabra o su contexto de forma fluida, el lector dislético tiene que moverse más frecuentemente para ir escaneando de nuevo la palabra, reordenando visualmente la información y reactivando las representaciones fonológicas. El resultado de la primera fijación más corta en disléxicos puede ser resultado de un déficit en MTV y RAN porque los estudiantes en lugar de invertir mucho tiempo en una fijación para procesar profundamente el contenido, usan múltiples fijaciones breves para capturar algo de información y luego apoyarse en regresiones y relecturas para completar la decodificación y la integración semántica y lograr la comprensión.

Los resultados confirman la segunda hipótesis, indicando que las medidas de control ejecutivo, como MTV y RAN, tienen peor rendimiento en escolares con dislexia que sin dislexia. Esto coincide con otros estudios que evidencian peor rendimiento en MTV (Cadime *et al.*, 2024; Pereira *et al.*, 2024; Quintero-López *et al.*, 2022) y en RAN (Pereira *et al.*, 2024) en escolares con dislexia. Estas medidas de control ejecutivo impactan directamente en las medidas de seguimiento ocular durante la lectura, una MTV sobrecargada y un RAN lento inciden en que los estudiantes disléxicos tengan que hacer más fijaciones en las palabras, regresar a ellas, releerlas y tardar más tiempo en procesarlas para acceder al significado. Por tanto, la automatización fonológica está más comprometida y los disléxicos tienen un procesamiento léxico y fonológico más ineficiente.

En síntesis, el perfil lector observado en escolares disléxicos con aumento de fijaciones, regresiones, relecturas, sacadas, mayor duración de regresiones y rapidez en la primera fijación, refleja una lectura fragmentada que coincide con el bajo nivel de MTV y la lentitud en RAN. Los estudiantes con dislexia no pueden gestionar eficazmente la activación fonológica y la retención de información en una única pasada lectora. Este trabajo coincide con investigaciones anteriores y amplía medidas de seguimiento ocular en idioma español para caracterizar el perfil de estudiantes disléxicos.

Estos hallazgos tienen implicaciones educativas prácticas para la orientación psicoeducativa dirigidas a la prevención, diagnóstico e intervención. En la prevención y diagnóstico se puede emplear la MTV, RAN y el seguimiento ocular como indicadores para caracterizar el perfil del lector dislético. En intervención, se puede reducir la carga cognitiva, mejorar el acceso fonológico y facilitar estrategias de lecturas más eficientes en los primeros años de Educación Primaria. Por ejemplo, proporcionar imágenes de las palabras y la adaptación de textos con herramientas digitales reduce la carga cognitiva y las probabilidades y duración de las regresiones. Las orientaciones para docentes se dirigen a fraccionar los textos con párrafos reducidos, frases breves y espaciados evitando estructuras subordinadas largas, instrucciones siendo más claras y escritas, usando esquemas, resaltado de palabras clave y técnicas concretas para apoyar la comprensión lectora. Las orientaciones para las familias pueden dirigirse a leer de manera compartida con los estudiantes con dislexia estableciendo una rutina, con audiolibros, y desarrollar actividades lúdicas como nombrar objetos, canciones, ahorcado y recordar hechos. Es importante señalar la necesidad del acompañamiento emocional por parte de orientadores, docentes y familias, trabajando de manera coordinada para favorecer un desarrollo lector eficiente y motivador para los estudiantes con dislexia.

Las limitaciones de este trabajo son principalmente en el tamaño muestral, la ausencia de un diseño experimental y administración de mayor número de pruebas cognitivas que permitan triangular la información y obtener un perfil más concreto de estudiantes disléxicos. En futuras investigaciones puede incrementarse el tamaño de la muestra, analizar múltiples variables cognitivas y su predicción sobre medidas de seguimiento ocular, combinar estas medidas en contextos educativos con utilidad práctica y realizar un estudio longitudinal para comprobar el cambio de este perfil disléxico con la intervención psicoeducativa.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Proyecto de Investigación “Alfabetización temprana: variables intervinientes en contextos educativos plurilingües” con referencia (PP-2023-05) concedido en la convocatoria de Proyectos de Investigación Propios UNIR 2023 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Referencias bibliográficas

- Benfatto, M. N., Seimyr, G. O., Ygge, J., Onsell, T., Rydberg, A. y Jacobson, C. (2016). Screening for Dyslexia using eye tracking during reading. *Plos One*, 11(12), e0165508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165508>
- Bonifacci, P., Tobia, V., Sansavini, A. y Guarini, A. (2023). Eye-Movements in a text reading task: A comparison of preterm children, children with Dyslexia and typical readers. *Brain Science*, 13, 425. <https://doi.org/10.3390/brainsci13030425>
- Cadime, I., Rodrigues, B., Ribeiro, I. y Martín-Aragoneses, M. T. (2024). Executive functioning in different types of reading disabilities. *Journal of Intelligence*, 12(10), 101. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12100101>
- Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L; Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K. y Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 74, 282-302. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00295-3>
- Fawcett, A. J. y Nicolson, R. I. (2016). *DST-J. Test para la detección de la dislexia en niños*. Tea ediciones.
- Pereira, N., Costa, M. A. y Guerreiro, M. (2024). Integrating cognitive factors and eye movement data in reading predictive models for children with Dyslexia and ADHD-I. *Journal of Eye Movement Research*, 16(4). <https://doi.org/10.16910/jemr.16.4.6>
- Quintero-López, C., Gil-Vera, V.-D., Bolívar-Villamil, L., Mazo-Benítez, K.-C., Serna-Jaramillo, M., Ciro-Graciano, L.-M. y Restrepo-Arias, K.-C. (2022). Memoria de trabajo en escolares con dislexia: Un análisis relacional. *Ocnos*, 21(2). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.2.2886>
- Toki, E. I. (2024). Using eye-tracking to assess dyslexia: A systematic review of emerging evidence. *Education Sciences*, 14(11), 1256. <https://doi.org/10.3390/educsci14111256>

Wechsler, D. (2015). *Wisc-v. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V*.
Pearson Clinical Assessment.



Orientación educativa y diversidad cultural: perspectivas y desafíos desde la práctica profesional

Cristina Goenechea*
Universidad de Cádiz, España
cristina.goenechea@uca.es

Alevtina Ivanova
Universidad de Cádiz, España
alevtina.ivanova@uca.es

Ángel Llorente Villasante
Universidad de Burgos, España
alvillasante@ubu.es

María Sanz Leal
Universidad de Burgos, España
msleal@ubu.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La creciente diversidad cultural y lingüística de los entornos escolares plantea nuevos desafíos para la orientación y la evaluación psicopedagógica. En el contexto español, el alumnado de origen extranjero se enfrenta a condiciones particulares que pueden influir en su trayectoria escolar y su integración educativa. Este estudio se centra en analizar las percepciones de los orientadores educativos sobre los retos, limitaciones y barreras que inciden en los procesos de evaluación y derivación, con el propósito de profundizar en la comprensión de las prácticas de orientación en contextos multiculturales.

En términos comparativos, el sistema educativo español es muy inclusivo. Un reciente informe de EURYDCE (2024) sitúa a España entre los países de Europa con mayor número de medidas destinadas a fomentar la diversidad y la inclusión del alumnado en los centros escolares. Sin embargo, aún mantenemos el sistema segregado de aulas y centros de educación especial (modalidades de escolarización C y D) y otras medidas de atención a la diversidad como la Diversificación Curricular/PMAR o los Ciclos Formativos de Grado Básico. Es aquí donde el papel del orientador es fundamental, ya que a menudo es el responsable de “ordenar” la diversidad de alumnado existente entre los distintos recursos de los que se ha dotado nuestro sistema educativo para atenderla.

La literatura científica internacional ha constatado que el alumnado culturalmente diverso es ubicado en educación especial con mayor frecuencia que el alumnado de la cultura mayoritaria (Chieppa y Sandoval, 2021; Cook y Kiru, 2018; Caballeros, Artiles y Gamboa, 2024). Este fenómeno se ha explicado por las

limitaciones en la evaluación psicopedagógica (prejuicios, instrumentos inadecuados) o por factores socioculturales de las familias.

Se ha destacado el papel de las personas que ejercen la orientación escolar como profesionales clave en la atención al alumnado de origen extranjero (González-Falcón *et al*, 2022), encontrando que en esta atención sigue prevaleciendo un modelo clínico con aisladas y puntuales colaboraciones con el profesorado y otros agentes educativos, aunque comienza a abrirse camino un modelo de intervención alternativo, más participativo, con el que gestionar mejor la diversidad cultural (González-Falcón, 2016). Estudios recientes (Cid *et al*, 2025) indican que, aunque los orientadores se identifican fundamentalmente con las funciones relacionadas con una perspectiva de derechos (valorar con los docentes situaciones de dificultad y formular propuestas, detectar necesidades conjuntamente con el centro, informar y asesorar a las familias, colaborar en el diseño de actuaciones educativas inclusivas), el profesorado les vincula más a la realización de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica se convierte en la piedra angular en la construcción de un sistema educativo inclusivo. Echeita y Calderón afirman que “la Evaluación Psicopedagógica se convierte así en la herramienta de segregación más potente que utilizan las escuelas (más incluso que las calificaciones), constituyendo la supuesta objetividad de las pruebas un argumento incontestable” (2014:6). Talavera y Guzmán (2018) estudian cómo se realiza la evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso, concluyendo que no se utilizan instrumentos adecuados.

Método

Diseño

El proyecto de investigación³ en el que se enmarca este trabajo parte de una metodología mixta, que combina información cualitativa y cuantitativa recogida mediante entrevistas y cuestionarios, dirigidos a distintos colectivos (equipos directivos, orientadores, docentes, familiares, alumnado) de centros educativos multiculturales. Sin embargo, por motivos de espacio en esta comunicación solo analizamos parte de las entrevistas dirigidas a los orientadores que trabajan en zonas multiculturales situadas en Andalucía.

Instrumentos

Como técnica principal de recogida de información, se emplearon entrevistas semiestructuradas, diseñadas para recoger las reflexiones, experiencias y valoraciones de los profesionales respecto a los desafíos derivados de la diversidad lingüística y cultural en la evaluación psicopedagógica.

³ PID2022-140271OB-I00 “Alumnado extranjero en los márgenes del sistema educativo. Un estudio de los procesos que los conducen a la educación especial y otros programas de atención a la diversidad”, financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Muestra

El estudio se desarrolló en Andalucía, concretamente en las provincias de Cádiz y Sevilla, contextos marcados por una notable presencia de alumnado de origen extranjero. Las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes centros educativos públicos, incluyendo Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Educación Especial localizados en las ciudades de Cádiz, Algeciras, Sevilla y La Línea de la Concepción (Tabla 1).

Tabla 1

Codificación de las entrevistas a orientadores

Codificación	Modalidad/centro educativo
OE.1	Instituto de Educación Secundaria
OE.2	EOE Centros de Educación Infantil y Primaria, algunos con aula específica
OE.3	Instituto de Educación Secundaria
OE.4	Instituto de Educación Secundaria
OE.5	Centro de Educación Especial
OE.6	EOE Centros de Educación Infantil y Primaria, algunos con aula específica
OE.7	EOE Centros de Educación Infantil y Primaria, algunos con aula específica
OE.8	Instituto de Educación Secundaria
OE.9	Instituto de Educación Secundaria
OE.10	Centro de Educación Especial
OE.11	EOE Centros de Educación Infantil y Primaria, algunos con aula específica
OE.12	EOE Centros de Educación Infantil y Primaria, algunos con aula específica
OE.13	EOE Centros de Educación Infantil y Primaria, algunos con aula específica
OE.14	Centro de Educación Especial

Procedimiento y análisis de datos

Se realizaron catorce entrevistas, las cuales fueron grabadas, transcritas y codificadas para su posterior análisis. El material se examinó y organizó según categorías emergentes, derivadas del propio contenido. En cuanto a los aspectos éticos⁴, el estudio se llevó a cabo siguiendo las directrices de la British Educational Research Association (BERA, 2018), que promueven una práctica investigadora

⁴ El proyecto cuenta con la aprobación del Comité de Ética de Experimentación no Biomédica de la Universidad de Cádiz [CEENB-OMGs 042_2024R2].

basada en el respeto a las personas, la integridad del conocimiento, los valores democráticos y la libertad académica.

Resultados

El análisis previo permite estructurar los resultados en tres ejes: (1) Los desafíos en el proceso de evaluación psicopedagógica, (2) Barreras lingüísticas y culturales en el proceso de orientación educativa y (3) Sesgos, prejuicios y percepciones profesionales.

Los desafíos en el proceso de evaluación psicopedagógica

El análisis de las entrevistas evidencia que la evaluación psicopedagógica del alumnado de origen extranjero se encuentra condicionada por barreras lingüísticas y contextuales que afectan la validez de los procesos diagnósticos. La mayoría de los orientadores señala la dificultad para aplicar instrumentos estandarizados cuando el estudiante presenta escasa competencia en lengua española, optando por pruebas no verbales o visuales.

Como indica un participante, OE3: “La primera es la idiomática. Entonces, yo, lo que tengo que usar sobre todo, son pruebas que no tengan carga verbal. Ejemplo, el Raven, que no tiene carga verbal, matrices.... Son pruebas que no tienen tanta carga verbal para el tema cognitivo”.

Otro orientador confirma que OE1: “hay pruebas más visuales... que no interfieren con el idioma”.

Aun así, los profesionales reconocen que el empleo de estos instrumentos no elimina por completo la posibilidad de errores, lo que puede derivar en errores de interpretación de las capacidades reales del alumnado de origen extranjero: OE9: “Si viene un niño que no sabe un idioma y le pasa una prueba de inteligencia y te da muy baja, pero luego el profesor te dice que en matemáticas lo hace perfectamente, te lo tendrás que plantear. Lo de las pruebas siempre es muy relativo”.

Algunos orientadores proponen aplazar la evaluación definitiva hasta que el alumno o la alumna se adapte al contexto educativo, subrayando la importancia de evitar diagnósticos precipitados: OE4: “A veces no se puede tener una conclusión hasta que no pasen un par de meses o un curso; si el alumno acaba de llegar, es injusto valorarlo igual”.

Por otro lado, los profesionales entrevistados coinciden en que una de las mayores dificultades para garantizar una atención adecuada al alumnado de origen extranjero consiste en la escasez de recursos humanos y materiales. Esta carencia afecta tanto a la calidad de las evaluaciones psicopedagógicas como a la posterior intervención.

Una orientadora resume con contundencia: OE9: “Hay una escasez de recursos humanos tremenda, los departamentos de orientación te encuentras a una orientadora para mil alumnos, y eso es una frustración todos los días”.

La insuficiente dotación de profesorado especializado y personal de apoyo — como maestros de pedagogía terapéutica (PT), audición y lenguaje (AL), o personal técnico de integración social (PTIS) - genera sobrecarga y desigualdad en la atención. Un orientador enfatiza que OE2: “los recursos personales son el verdadero tesoro de nuestro sistema educativo”.

Otra limitación recurrente es la insuficiencia de tiempo y seguimiento en el proceso de evaluación. Una orientadora explica que, aunque OE11: “los instrumentos están a disposición, pero muchas veces a la hora de recabar información si pusiera más tiempo sería más exhaustiva”, ya que atiende “tres centros distintos y solo un día a la semana en cada uno”, lo que impide un seguimiento adecuado de los casos.

Barreras lingüísticas y culturales en el proceso de orientación educativa

La barrera lingüística emerge como el obstáculo más persistente. Una orientadora (OE4) lo resume así: “Lo único más complicado, es por el tema del idioma, si me viene un niño que no sabe español, a mí me limita mucho el tema de pasar pruebas, yo no le puedo pasar el WISC o me cuesta la misma vida pasar el WISC”.

En algunos casos, los y las orientadores aplican estrategias para favorecer la comunicación y la confianza. OE2 destaca: “hice unos 5 años de dialecto marroquí...pero que de vez en cuando pues me gusta meterle un poquillo a los niños para que de alguna manera ellos reconozcan que también..... ahí tenéis un idioma que es fantástico, que es el árabe”.

Otros profesionales (OE6) se ven en la necesidad de recurrir a terceras personas que actúan como intérpretes con el fin de facilitar la comunicación durante el proceso de evaluación y orientación:

Bueno la diferencia que yo encuentro es que el problema del idioma y aparte del problema del idioma con estos niños necesitas una mayor observación, le dedico más tiempo a la valoración e incluso yo he llegado a pedir algún profesor del colegio de cultura árabe o profesor de religión islámica que me ayuden a traducir, incluso alguna voluntaria que la familia ya conoce de alguna ONG también, porque para mí es importante la entrevista familiar y sí que hemos necesitado de traductores, tanto por mi parte como la logopeda del equipo del EOE.

Sin embargo, las barreras culturales también se manifiestan en las diferentes concepciones sobre la discapacidad y la escolarización. Estas diferencias de percepción se asocian, en ocasiones, a una menor familiaridad con el sistema educativo español o a expectativas culturales distintas sobre la educación y la discapacidad. Una orientadora (OE4) comenta: “Las familias extranjeras comparan mucho con su sistema educativo de origen. A veces no comprenden el papel del profesorado de apoyo o la función de la PT, y hay que explicarles cómo funciona aquí”.

Sesgos, prejuicios y percepciones profesionales.

Aunque la mayoría de los orientadores no percibe la presencia de prejuicios y sesgos, algunos profesionales reconocen la posibilidad de sesgos derivados de la falta de sensibilidad intercultural o de la presión burocrática del sistema. Así OE2 afirma: “El lenguaje es un elemento fundamental... esa barrera es importante superarla. Depende mucho de la sensibilidad del evaluador”.

Otro profesional (OE11) reconoce la presencia de sesgos culturales vinculados a la propia naturaleza humana y a la tendencia inconsciente a manifestarlos:

Es que nosotros somos sujetos, ¿no? Entonces, somos subjetivos por naturaleza, ¿no? La objetividad en estos casos es muy complicada. Y es

verdad que contamos con unos prejuicios que incluso inconscientemente pueden aflorar. Y luego también las propias pruebas psicopedagógicas tienen un sesgo cultural enorme, ¿no? Entonces, pues sí, lógicamente, aunque solo nos vamos de nuestra parte, incluso también en la propia identificación que pueda hacer el equipo docente, pues puede estar mediada por sesgos culturales.

Asimismo, algunos profesionales expresan incomodidad ante la rigidez normativa, especialmente cuando deben evaluar sin condiciones equitativas. OE 4 señala: “Me hierva el alma, porque es injusto valorar igual a un niño que acaba de llegar y no conoce el idioma”.

Varios orientadores señalan la tendencia del profesorado a externalizar determinadas responsabilidades, remitiendo a los equipos de orientación aquellos casos que perciben como más complejos. De este modo, OE2 responde afirmativamente a la pregunta: “¿Crees que el profesorado de la escuela o del centro de secundaria en ocasiones puede querer externalizar la responsabilidad de atender adecuadamente al alumnado inmigrante?”.

Este discurso subraya que el desafío no se encuentra solo en el alumnado, sino en la necesidad de adaptar los modelos de evaluación y diagnóstico para garantizar su equidad y pertinencia cultural.

Discusión y conclusiones

En síntesis, los discursos revelan una percepción compartida de que el sistema educativo afronta la diversidad cultural y lingüística con recursos limitados, temporales y desigualmente distribuidos, lo que genera tensiones entre las demandas institucionales y las posibilidades reales de actuación. Los orientadores coinciden en que sin una mayor inversión en recursos humanos estables, materiales adaptados y formación específica, resulta difícil avanzar hacia una evaluación psicopedagógica verdaderamente inclusiva.

Agradecimientos

El presente estudio forma parte del Proyecto PID2022-1402710B-I00, Alumnado extranjero en los márgenes del sistema educativo español. Un estudio de los procesos que los conducen a la educación especial y otros programas de atención a la diversidad, financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational Research* (4th Ed.). BERA.
- Caballeros, M. Artiles, A. y Gamboa, D. (2024). Dilemas da Classificação da Diferença: as Promessas e as Rupturas da Educação Inclusiva em Contextos

- Culturais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, e0138, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0138>
- Cid, A. Dieste, B. y Blasco, A.C. (2025). La Orientación Educativa Inclusiva, una meta a alcanzar. *Revista de Educación Inclusiva*, 18 (1), 42-62.
- Chieppa, M.A. y Sandoval, M. (2021). La sobrerrepresentación de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales y lingüísticas en itinerarios de educación especial: Una revisión de la literatura en Europa. *Revista Educação Especial* 34, 1-25.
- Cooc, N, & Kiru, E.W. (2018). Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends. *Journal of Special Education*, 52(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/0022466918772300>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 1-10.
- González-Falcón, I.G.; Coronel-Llamas, J.M. y García, R.I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura & Educación*, 28 (2), 426-433. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1163850>
- González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J. M., Dusi, P. y Toscano-Cruz, M. O. (2022). Cultural diversity in secondary school: the response to immigrant students in Spain from a counselling perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(5), 804-819. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2080804>
- Talavera, I. y Guzmán, R. (2018). La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 11-26. <https://doi.org/10.5209/RCED.51916>



Diversidad e igualdad: la necesidad de la orientación educativa en una escuela pública del nordeste de Brasil

Thatiane Oliveira do Nascimento*
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
thatiane1nascimento@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

La orientación educativa tiene como uno de sus objetivos orientar a las personas sobre qué caminos seguir y cómo desarrollarse a lo largo de la vida, según Llanes Ordóñez, Sánchez-Guerrero y Soldevila Jaca (2020). La Base Nacional Común Curricular de Brasil (2017) presenta, dentro de las competencias generales para la Educación Básica, la necesidad de valorar la diversidad sin prejuicios. Un estudio realizado en la red pública estatal brasileña señala la necesidad de contar con este profesional en todas las escuelas de Brasil, Pascoal, Honorato y Albuquerque (2008). En este sentido, los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas desempeñan un papel fundamental, dada la labor que realiza el orientador educativo, ante la diversidad de estudiantes que ocupan el espacio escolar. Además de la orientación educativa que se imparte directamente a los estudiantes, las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas deben proporcionar igualdad de oportunidades. Sin embargo, los discursos prejuiciosos, además de promover la violencia, pueden llevar a los estudiantes a abandonar el espacio escolar y, por lo tanto, perjudicar todo su desarrollo personal y profesional. Para Foucault (2023), los discursos construyen a los sujetos dentro de la relación saber-poder. En este sentido, según la Red Nacional de Personas Trans de Brasil, de 2017, los prejuicios y las agresiones sufridas por las personas transgénero serían las principales causas del abandono escolar entre los 14 y los 18 años. Café (2020) presenta en su estudio realizado en escuelas de Brasil la violencia que sufren las personas LGBTQIA+ en el ámbito escolar y cómo esto se entrelaza en el proceso de subjetivación de los estudiantes.

Método

Diseño

La investigación se basa en las perspectivas posestructuralistas de inspiración foucaultiana, que tienen un enfoque cualitativo. En este texto, nuestro objetivo es cuestionar la necesidad de que la práctica educativa en el aula esté alineada con la orientación educativa como un trabajo conjunto que se centra en el pleno desarrollo de los estudiantes frente a la diversidad de género y la posibilidad de existencia de los sujetos.

Muestra

Durante mi investigación doctoral en curso, que aborda la construcción de las masculinidades en el nordeste de Brasil, en una escuela pública, concretamente en un aula con alumnos de entre 12 y 16 años, fui testigo de discursos que apuntaban a la inexistencia de una orientación educativa que permitiera la diversidad.

Instrumentos

Observación participante, registrada en el diario de campo.

Procedimiento

Durante una clase, el estudiante que adopta un nombre femenino en el aula y presenta una actuación Butler (2023) que se acerca al universo femenino, terminó la actividad y se acercó al profesor con el cuaderno para que lo revisara. El profesor estaba al frente del aula, de pie en una posición en la que toda la clase podía ver y oír lo que sucedía. La estudiante, a la que llamaré por su nombre femenino, ya que me dijo que le gustaba que la llamaran por ese nombre social y que cuando creciera haría la transición. Se acerca al profesor y le muestra el cuaderno, ambos están de pie y toda la clase sentada. Este chico tiene gestos delicados y adopta un nombre social de chica en el aula, lleva lazos en el pelo, maquillaje y, a veces, la blusa del uniforme es como la de las chicas. En algunos momentos, cuando los profesores la llaman por su nombre masculino, ella dice en voz alta el nombre por el que quiere que la llamen, que sería un nombre femenino en el contexto de Brasil. Recuerdo bien ese momento, porque estaba al fondo del aula y pude observar el prejuicio que sufrió la estudiante. El profesor mira el cuaderno de la estudiante y dice las siguientes frases mientras le toca la cabeza sonriendo.

Tabla 1

Palabras del profesor

Palabras del profesor
Cuando crezcas, te llevaré al ejército.
Cuando cumplas 17 años, te llevaré al ejército.
Te irá bien en el ejército.
Con ese pelo tan corto, pareces un militar.
<i>Nota.</i> Thatiane Oliveira do Nascimento (2025)

Después de las palabras del profesor, toda la clase sonrió. Uno de los chicos que participa en la clase se levanta expresándose con el cuerpo de forma sincronizada y diciendo que el ejército le diría: ¡Fuera! ¡Fuera! La estudiante reacciona, a medida que el profesor pronuncia las frases, ella dice: «¡Solo iré si es para atrapar a los machos! ¡Ay, sí, atraparé a todos los machos!». Expresando rebeldía y rabia en su forma de hablar, se dirige a su asiento y se sienta, mientras la clase continúa con las sonrisas y las burlas.

Resultados

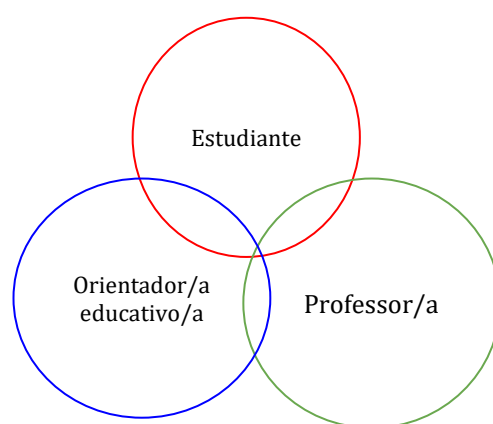
En Brasil, las instituciones del ejército no aceptan mujeres y son conocidas como un espacio para educar los cuerpos dentro de las normas de masculinidad, fuerza y virilidad. Los discursos pronunciados por el profesor, además de presentar una falta de orientación educativa como práctica educativa permanente en el aula, remiten al prejuicio, la violencia y las formas de ser hombres, Connell y Messerschmidt (2013). Y desencadena otro discurso de exclusión y una situación vejatoria, ya que el discurso del profesor corrobora que otro estudiante se levante en medio del aula y exprese un gesto de expulsión hacia la estudiante que no cumplía con las normas sociales. Las sonrisas que siguen a las palabras del profesor remiten a lo descrito por Café (2020), una forma de vigilancia y ridiculización de las personas LGBTQIA+, negando su posibilidad de existencia en el espacio escolar. El profesor expresa un conocimiento que no solo es escuchado por la estudiante, sino por toda la clase que observa la interacción entre ambos. Al decir que llevaría a la estudiante al ejército, materializa la necesidad de la disciplina de Foucault (2014), es decir, la corrección en el proceso de subjetivación de la estudiante, y enseña lo que es socialmente aceptado para los niños y niñas que observan la interacción entre ambos. Así, como remite a la normalización de la heterosexualidad descrita por Foucault (2023), como lo correcto y esperado. Estamos hablando de un profesor que, en su función, ejerce una relación de saber-poder con la clase. Lo que hace que los discursos presentes en su discurso sean más potentes para formar y generar prejuicios y violencia en el espacio escolar y, por consiguiente, rechazar la posibilidad de la existencia de la diversidad.

Discusión y conclusiones

Los datos y resultados presentados reflejan la necesidad de orientación educativa desde dos perspectivas: el profesor como orientador educativo permanente ante la práctica educativa y la necesidad de orientación educativa para ese profesor, para el estudiante que fue víctima de prejuicios y para toda la clase, ya que los prejuicios se difundieron como verdad ante toda la clase. “Hoy, sin embargo, la función del orientador educativo está vinculada a la construcción de la ciudadanía, a la participación política, y su trabajo adquiere una dimensión más pedagógica”. Las autoras presentan la importancia de este profesional en Brasil y su relevancia en el proceso educativo. Corroborando esto, Llanes Ordóñez, Sánchez-Guerrero y Soldevila Jaca (2020) afirman que “La orientación educativa implica un proceso de ayuda educativa que requiere continuidad, para favorecer la adaptación en el entorno educativo, con acciones que van más allá del contexto escolar”. Cuando

pensamos en los procesos de subjetivación que atraviesan y construyen al sujeto en el espacio escolar, también pueden corresponder a lo descrito, ya que el sujeto que se construye también en el espacio escolar ocupa otros espacios en la sociedad. En este sentido, la orientación educativa puede contribuir a su formación dentro de los principios de la diversidad. ¿Cómo nos convertimos en lo que somos? Foucault (2023) afirma que esta pregunta remite a los procesos de subjetivación que también se construyen en el espacio escolar, a través de los discursos. Grinspun (1994) describe que la orientación educativa busca actuar con los estudiantes desde la perspectiva del “desarrollo de su proceso de ciudadanía, trabajando la subjetividad y la intersubjetividad, obtenidas a través del diálogo en las relaciones establecidas” (Grinspun, 1994:13). Pensar en las relaciones establecidas descritas por el autor refuerza la necesidad de que la orientación educativa esté imbricada en la práctica educativa de los profesores y profesoras durante las clases. La escuela se encuentra en este terreno de disputa para la construcción de subjetividades, por lo que alinear las prácticas educativas continuas también como forma de orientación educativa sin duda traerá beneficios para el desarrollo de la ciudadanía. Placco (1994) describe la orientación educativa como “un proceso social desencadenado dentro de la escuela, que moviliza a todos los educadores que trabajan en ella, especialmente a los profesores (...)” (1994:,30). Pensar en la práctica educativa como una forma continua y permanente de orientación educativa tiene como objetivo presentar la importancia de este profesional en el espacio escolar y contribuir con su función. En la situación descrita en la que el profesor actúa de manera prejuiciosa, aunque el orientador educativo trabaje con el estudiante, la práctica educativa del profesor actúa de manera que desconsidera la perspectiva de la diversidad. Es decir, el orientador educativo trabaja con el estudiante para construir una escuela para la diversidad que busque contribuir al desarrollo de la ciudadanía, y al estar en el aula, el profesor da continuidad de manera intencional a lo que se está construyendo. Pensemos en esta relación como una tríada, de acuerdo con la figura siguiente.

Figura 1
Tríada de aprendizajes



El estudiante es el centro del proceso educativo y la razón por la que existen las instituciones escolares. Pensar en esta persona como centro de las acciones proporciona una visión singular sobre la orientación educativa y las prácticas educativas en el aula como una acción derivada de la actuación de este profesional.

Grinspun (1994) describe que el proceso de escolarización va más allá de la idea de ocuparse de los problemas de los estudiantes, se desarrolla en el proceso de formación de la ciudadanía. Pensar en ciudadanía es considerar las relaciones sociales que atraviesan la escuela y traspasan sus muros. Pascoal, Honorato y Albuquerque (2008) presentan que en Brasil el papel de la orientación no está orientado a lo que denominan “apagar el fuego”, como sucedió en un determinado período histórico. Más bien, tiene un papel importante en el proceso de aprendizaje, ya que es el profesional que conoce el contexto en el que se encuentra la comunidad, lo que le permite percibir las “fuerzas y contradicciones” presentes en la vida cotidiana de la escuela. Butler (2023) nos lleva a pensar en las actuaciones de género como otras posibilidades de existencia que se materializan en el espacio escolar. Podemos pensar que las fuerzas y contradicciones están presentes en los discursos que se producen en el día a día en la escuela, y en este caso en el aula. Y que niega y excluye a los cuerpos que no se ajustan a la norma. Llanes Ordóñez, Sánchez-Guerrero y Soldevila Jaca (2020) abordan la prevención del abandono escolar como una de las acciones que se entrelazan en el trabajo de la orientación educativa. De este modo, actuar para que la práctica educativa que tiene lugar en el aula, y que puede llevar al estudiante a abandonar la institución escolar, forme parte del papel de este profesional. Y en la tríada de acción compuesta por el estudiante, el orientador y el profesor, se refuerza la acción del orientador educativo, al proporcionar una continuidad de su acción frente a la práctica educativa que tiene lugar en el aula.

Agradecimientos

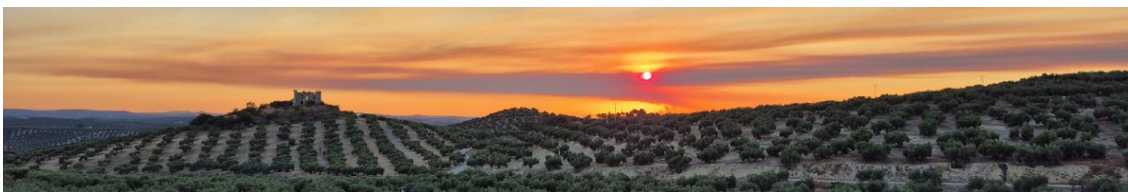
Agradezco al Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Juiz de Fora, a mi grupo de estudios Gesed y a la CAPES, que financió mi estancia para estudiar en España, en la Universidad de Barcelona, mediante una beca de doctorado sandwich.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2023). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Café, L. da C. M. (2020). “A gente só é, e pronto!” : uma análise linguístico-discursiva sobre os impactos da LGBTIFOBIA na escola / Leonardo da Cunha Mesquita Café. Appris.
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241–282. <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt>.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Foucault, M. (2023). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Paz e Terra.
- Glier, D., Steffen, L., Barcelos, T. y Pimentel, V. (2022). O apagão de dados das pessoas trans no ensino superior. *Journal Extra Classe*, 4. <https://www.extraclasse.org.br/geral/2022/04/o-apagao-de-dados-das-pessoas-trans-no-ensino-superior/>
- Grinspun, M. P. S. (Org.). (1994). *A prática dos orientadores educacionais*. Cortez.
- Ministério da Educação de Brazil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino*

[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versao final site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf)

Pascoal, M., Honorato, E. C. y Albuquerque, F. A. de. (2008). *O orientador educacional no Brasil. Educação em Revista*, 47, 101-120.
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>



Comunicación asertiva en padres ecuatorianos según la estructura, educación y estado relacional de las familias

María Aránzazu Cisneros-Vidal

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

macisneros@utpl.edu.ec

Rosana Catalina Salcedo-Bermeo

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

rscsalcedo@utpl.edu.ec

Silvia Vaca-Gallegos

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

slvaca@utpl.edu.ec

Beatriz Álvarez-González*

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

balvarez@edu.uned.es

*Autor de correspondencia

Introducción

Este trabajo se centra en la *comunicación asertiva* como habilidad clave para la parentalidad, especialmente durante la preadolescencia. En esta línea, la parentalidad positiva hace referencia a las acciones realizadas por los padres para atender las necesidades de sus hijos, ofreciendo cuidado, protección, reconocimiento y guía, y favoreciendo relaciones saludables entre padres e hijos (Buchanan *et al.*, 2023). Sin embargo, la ausencia de recursos adecuados sobre el comportamiento de hijos e hijas y sobre cómo abordarlo puede generar en las figuras parentales sentimientos de desorientación, frustración o incertidumbre (Fuentes-Balderrama *et al.*, 2020).

Para lograr un enfoque positivo y desarrollar satisfactoriamente el rol parental, es fundamental que los progenitores dispongan de herramientas para comprender las características evolutivas de sus hijos y ajustar sus prácticas educativas al momento evolutivo en el que se encuentren (Martínez-González *et al.*, 2021). Distintos programas buscan promover habilidades parentales, y entre estas la *comunicación asertiva* destaca como competencia central para la expresión adecuada de emociones, la negociación de normas y límites, el manejo del conflicto y la construcción de vínculos basados en el respeto mutuo. El desarrollo de habilidades de *comunicación asertiva* en padres y madres se ha asociado con mejores resultados en el ajuste socioemocional de hijos e hijas, así como con una menor presencia de conductas problemáticas (Glatz *et al.*, 2024, Oosterhouse *et al.*, 2020; Portugal & Alberto, 2015).

Considerando el tipo de familia, la investigación está mostrando que la estructura familiar (nuclear, monoparental, familias reconstruidas u otras configuraciones) puede incidir en las dinámicas de comunicación y en el bienestar de los hijos (Herke *et al.*, 2020, Smith y Eceiza, 2021; Tay *et al.*, 2023; Yang *et al.*, 2023). Asimismo, variables sociodemográficas como el nivel educativo de los padres y su estado relacional se han relacionado con el uso de estrategias de crianza más o menos ajustadas y con la calidad de la comunicación intrafamiliar, (Suárez *et al.*, 2024, Zhu *et al.* 2020).

A pesar de los estudios consultados, es aún escaso el conocimiento específico sobre la comunicación asertiva como competencia parental, y sobre cómo esta se ve modulada por el tipo de familia, el nivel educativo y el estado relacional de los progenitores. En este contexto, el estudio se plantea como objetivo analizar comparativamente la comunicación asertiva de padres ecuatorianos con hijos en edad preadolescente según la estructura familiar, el nivel de educación y el estado relacional de las figuras parentales.

Método

Diseño

Este estudio empleó un diseño cuantitativo, transversal y descriptivo-comparativo, orientado a analizar la comunicación asertiva como una de las competencias parentales en una muestra de padres ecuatorianos con hijos en edad preadolescente.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico ad hoc

El cuestionario es de autoría del equipo investigador que desarrolla este trabajo y recoge información sobre variables sociodemográficas relevantes de las familias participantes, como edad y sexo del menor, curso o grado, quién responde el cuestionario, nivel educativo de padres y madres, estado civil y tipo de familia.

Cuestionario de evaluación inicial de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez González, 2010)

El instrumento incluye preguntas abiertas y cerradas para identificar las necesidades y fortalezas de las familias con respecto a diferentes dimensiones de la parentalidad. La consistencia interna global en este estudio mostró $\alpha = 0.838$. Este cuestionario consta de 43 ítems tipo Likert, distribuidos en seis dimensiones que comprenden las siguientes competencias parentales:

- *Dimensión 1: Características Evolutivas del Menor*
- *Dimensión 2: Necesidad de Atención, Respeto, Afecto y Reconocimiento*
- *Dimensión 3: Autoestima y Asertividad*
- *Dimensión 4: Comunicación Asertiva* (objetivo de este trabajo). Mide empatía, respeto mutuo y habilidades de comunicación asertiva en las interacciones con los demás. En este trabajo se consideran las puntuaciones de la muestra según el tipo de familia, el nivel educativo de los padres y madres y su estado relacional.
- *Dimensión 5: Resolución de Conflictos*
- *Dimensión 6: Disciplina, Normas y Reglas*

Muestra

En la muestra, no probabilística, han participado madres y padres ecuatorianos con hijos e hijas preadolescentes, escolarizados en centros educativos seleccionados. Se han incluido familias con hijos entre 11 y 13 años.

La muestra de padres, presenta una distribución equilibrada por sexo del alumnado, y recoge las variables: edad, curso, persona que responde el cuestionario, nivel educativo, estado civil y tipo de familia.

Análisis de datos

Para responder al objetivo de este estudio, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para comparar los niveles de comunicación asertiva entre los diferentes tipos de familias (nuclear, monoparental y otros); evaluar la influencia del nivel educativo de los padres y madres en la competencia de comunicación asertiva, y analizar el impacto del estado relacional de los padres (con pareja o sin pareja) en estos niveles.

Resultados

Con el fin de comparar los niveles de comunicación asertiva entre diferentes tipos de familia (nuclear, monoparental, y otros) y determinar si existen diferencias significativas en los niveles de asertividad en la comunicación según la estructura familiar se presentan los resultados en la Tabla 1.

Tabla 1

ANOVA según los grupos de tipos de familia

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comunicación asertiva	Entre grupos	228.86	2	114.432	5.86	.004
	Dentro de grupos	1524.57	78	19.55		
	Total	1753.43	80			

El valor de F obtenido es 5.86, con un nivel de significancia ($p = .004$), esto sugiere que al menos uno de los grupos difiere significativamente de los demás en términos de comunicación asertiva.

El siguiente análisis ANOVA (Tabla 2) se realizó para evaluar la influencia del nivel educativo de padres y madres en la competencia de asertiva, identificando si en los casos con educación superior se observan mayores niveles de esta dimensión, en comparación con aquellos con educación básica-tecnológica.

Tabla 2*ANOVA de los grupos de padres según nivel educativo*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comunicación asertiva	Entre grupos	178.311	1	17.311	8.943	.004
	Dentro de grupos	1575.121	79	19.938		
	Total	1753.432	80			
	Dentro de grupos	420.490	79	5.323		
	Total	437.580	80			

Estos resultados muestran una diferencia significativa en la dimensión de comunicación asertiva entre los grupos con diferentes niveles educativos. Se constata que los padres y madres con mayor nivel educativo se perciben con una mayor competencia en esta dimensión, lo que podría indicar que un mayor nivel educativo ayuda a desarrollar mejores habilidades comunicativas.

Por último, para analizar el impacto del estado relacional de los padres (con pareja o sin pareja) en la competencia de comunicación asertiva, determinando si existe una diferencia significativa entre estos grupos en sus habilidades comunicativas, se presentan los siguientes resultados en la Tabla 3.

Tabla 3*ANOVA*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comunicación asertiva	Entre grupos	101.940	1	101.940	4.8 76	.030
	Dentro de grupos	1651.492	79	20.905		
	Total	1753.432	80			

Según estos resultados existen diferencias significativas en la *comunicación asertiva* entre progenitores con y sin pareja. El resultado significativo sugiere que uno de los grupos tiene un nivel de comunicación asertiva superior.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que la comunicación asertiva se relaciona con variables contextuales y sociodemográficas, lo que coincide con trabajos previos que subrayan la importancia de la comunicación familiar en el ajuste emocional y el bienestar adolescente (Herke *et al.*, 2020; Zhu *et al.*, 2020).

Las familias nucleares alcanzan puntuaciones más altas en comunicación asertiva que las monoparentales y otros tipos de estructura familiar. Estos hallazgos son coherentes con estudios que señalan que determinadas configuraciones pueden asociarse con una mayor estabilidad en las prácticas de crianza, siempre que vayan acompañadas de recursos y apoyos adecuados (Smith y Eceiza, 2021; Tay *et al.*, 2023; Yang *et al.*, 2023).

Por otro lado, los padres con niveles educativos superiores presentan mayores niveles de comunicación asertiva que aquellos con educación básica o tecnológica. Este resultado puede relacionarse con un mayor acceso a información, recursos formativos, estrategias de crianza, y el uso de habilidades de negociación y resolución de conflictos. La literatura previa también subraya el nivel educativo parental como factor protector en el desarrollo de la descendencia.

Estos resultados tienen implicaciones prácticas para el diseño de programas de parentalidad positiva y talleres de formación para familias. En particular, subrayan la adecuación de adaptar las intervenciones a las características de las distintas estructuras familiares, y al nivel educativo y estado relacional de los progenitores. (Suárez *et al.*, 2024).

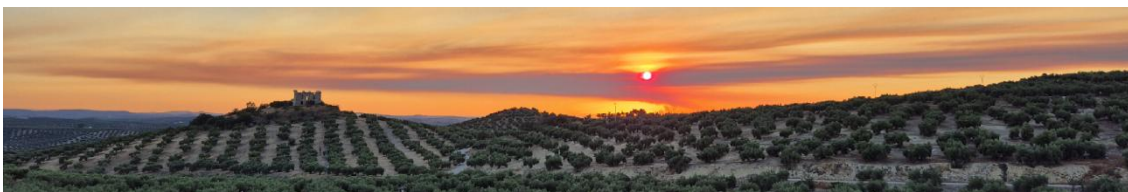
Agradecimientos

Agradecemos a las instituciones educativas y a los padres que participaron voluntariamente en este estudio. Igualmente, nuestra gratitud a la Universidad Técnica Particular de Loja, cuyo apoyo logístico y financiero fue indispensable para llevar a cabo esta investigación. Finalmente, agradecemos a colegas y asesores por sus valiosos comentarios y contribuciones durante el proceso de análisis y redacción del trabajo.

Referencias bibliográficas

- Buchanan, G., Sullivan, E., Berkel, C., Breitenstein, S., Feinberg, E., Valado, T. y Willis, D. (2023). Implementing parenting programs in primary care: a framework and a call for action. *Academic pediatrics*, 23(7), 1315-1325. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.04.006>
- Fuentes, J., Del Castillo, C., Ojeda, A., Díaz, R., Turnbull, B. y Parra, J. (2020). The effects of parenting styles on internalizing and externalizing behaviors: A Mexican preadolescents study. *International Journal of Psychological Research*, 13(1), 9-18. <https://doi.org/10.21500/20112084.4478>
- Glatz, T., Lippold, M., Chung, G. y Jensen, T. M. (2024). A systematic review of parental self-efficacy among parents of school-age children and adolescents. *Adolescent Research Review*, 9(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00216-w>
- Herke, M., Knöchelmann, A. y Richter, M. (2020). Health and well-being of adolescents in different family structures in Germany and the importance of family climate. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6470. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186470>
- Martínez-González, R., Álvarez, L. y Henar, M. (2010). Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. *Papeles salmantinos de educación*, 14. 63-88. <http://hdl.handle.net/10651/19047>
- Martínez-González, R., Rodríguez-Ruiz, B. e Iglesias García, M. T. (2021). Comparación de competencias parentales en padres y en madres con hijos e hijas adolescentes. *Aula Abierta*, 50(4). <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.777-786>

- Oosterhouse, K., Riggs, S.A., Kaminski, P. y Blumenthal, H. (2020). The Executive Subsystem in Middle Childhood: Adult Mental Health, Marital Satisfaction, and Secure-Base Parenting. *Family Relations*, 69, 66-179. <https://doi.org/10.1111/fare.12408>
- Portugal, A. y Alberto, I. (2015). Caracterização da comunicação entre progenitores e filhos adolescentes: estudo das variáveis sociodemográficas. *Ciencia & Saude Coletiva*, 20(5), 1389-1400. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015205.13222014>
- Smith, K. y Eceiza, A. (2021). Mother-child and father-child relationships in emerging adults from divorced and non-divorced families. *Social Sciences*, 10(10), 382. <https://doi.org/10.3390/socsci10100382>
- Suárez, A.; Rodríguez, J. A.; Rodrigo, M. J. (2024). Foros online: promoción de competencias parentales en el programa Educar en Positivo. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 647-658. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.85410>
- Tay Karapas, K., Comino, P. y Yárnoz-Yaben, S. (2023). Divorcio parental, apego a los padres y satisfacción con la vida en adolescentes chilenos: un estudio comparativo. *Terapia Psicológica*, 41(3), 327-341. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082023000300327>
- Yang, F., Sun, N. y Tang, W. (2023). Family structure and adolescent health: Evidence from China. *Journal of Child and Family Studies*, 32(1), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02418-7>
- Zhu, P., Wu, M., Huang, P., Zhao, X. y Ji, X. (2020). Children from nuclear families with bad parental relationship could develop tic symptoms. *Molecular genetics & genomic medicine*, 8(7), e1286. <https://doi.org/10.1002/mgg3.1286>



Translanguaging en educación infantil: propuestas para la promoción de la diversidad y equidad desde la Orientación Educativa en la Comunidad Valenciana

Ana Juárez Esteve*

UNED, España

ajuarez36@alu.uned.es

Beatriz Malik Liévano

UNED, España

bmalik@edu.uned.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La realidad en las aulas es tan diversa como la sociedad en la que vivimos. Los flujos migratorios, las diversas cuestiones políticas y las oportunidades, llevan a movimientos de la población que se reflejan en el día a día de los centros educativos. Cada lengua materna refleja una cosmovisión, un sistema simbólico y una forma de habitar el mundo.

Más allá de legitimar una lengua u otra, debemos valorar en lo que se apoyan, sus similitudes y los puntos comunes. Esta teoría, también conocida como *interdependencia lingüística*, plantea que las habilidades cognitivas y académicas desarrolladas en una lengua pueden transferirse a otra, siempre y cuando exista una exposición adecuada y continua (Cummins, 2000).

Desde la perspectiva lingüística del *bilingüismo aditivo* (Cummins, 2000), que promueve el desarrollo equilibrado de las lenguas (L1, L2,...), debemos reflexionar sobre el papel del multilingüismo en las aulas, entendido como el dominio de múltiples lenguas, pero reconociendo su valor simbólico y social, resistiendo al desplazamiento de lenguas originarias y promoviendo la identidad, la pertenencia y la apropiación (Velasco, 2013).

La práctica educativa en contextos plurilingües requiere enfoques que reconozcan las competencias comunicativas reales de la infancia y la dimensión cultural de la lengua. El término *translanguaging* describe la práctica en la que hablantes multilingües usan de manera fluida e integrada el repertorio lingüístico completo para comunicarse y aprender, sin atender a fronteras rígidas entre códigos nominales (García & Li Wei, 2014). No se trata de alternar entre lenguas de forma rígida (*code-switching*), sino de fusionarlas creativamente en función del contexto, la intención y la identidad del hablante, es decir, el hablante tiene en cuenta su identidad cultural, reflejando una única competencia comunicativa multilingüe. Este

enfoque reconoce la coexistencia de repertorios lingüísticos individuales y la competencia comunicativa de los alumnos. Este concepto, concebido inicialmente en contextos de enseñanza bilingüe, ha adquirido relevancia como enfoque pedagógico, validando repertorios lingüísticos y culturales que facilitan la construcción de significado en el aula (García & Li Wei, 2014; Wei, 2018). Es fundamental que se tenga en cuenta desde la orientación educativa para asesorar al profesorado en contextos multilingües, lo cual contribuirá a promover entornos equitativos y redundará en beneficio del alumnado.

La diversidad lingüística infantil es un fenómeno cultural situado que debe entenderse a partir de las prácticas, los relatos y las trayectorias de los propios niños y de sus comunidades. (Hernández & Del Olmo, 2004). Esta aproximación enfatiza que las escuelas son espacios culturales donde se negocian identidades y jerarquías simbólicas; por tanto, la intervención educativa debe partir de un diagnóstico etnográfico que capture usos lingüísticos reales, significados compartidos y las relaciones de poder que condicionan la visibilidad de unas lenguas frente a otras. Desde la antropología lingüística, el *translanguaging* se ve como una forma de resistencia simbólica frente a los modelos educativos y sociales que jerarquizan las lenguas. La entrada de este concepto rompe con la visión tradicional de que las lenguas son compartimentos estancos. Debemos considerar a las lenguas como radiales interconectados que nos ofrecen una visión más completa de nuestro alrededor. Asimismo, considera a la lengua como agente cultural, al permitir expresar identidades híbridas dado que el hablante no solo usa una lengua, sino que la crea, la transforma y la mezcla para afirmar su lugar en el mundo, apoyando una pedagogía inclusiva, crítica e intercultural, clave en el fortalecimiento de la lengua materna y el aprendizaje efectivo del resto de lenguas de su entorno (Turner, 2024; García, 2016).

El concepto de *translanguaging* en estudios de sociolingüística y educación ha mostrado dos vertientes principales. En primer lugar, *translanguaging* como práctica natural de hablantes que trasciende a la “fragmentación de lenguas” y revela una competencia comunicativa e integrada. (García, 2009; Bonacina-Pugh, 2021). En segundo lugar, el *translanguaging* se considera como herramienta pedagógica que potencia la comprensión, el acceso al currículo, la identidad lingüística de los alumnos (Cenoz, 2019-2022). Investigaciones recientes sitúan al *translanguaging* en el eje del reconocimiento cultural y la justicia social en la enseñanza de lenguas y contenidos. Estas aproximaciones enlazan con la antropología de la educación, dado que enfatizan la comprensión de prácticas escolares como procesos culturales situados, mediador de identidades y de relaciones de poder. (Turner, 2024; Beiler, 2025).

En la Comunidad Valenciana, el marco normativo sobre plurilingüismo configura un telón de fondo esencial para cualquier intervención educativa que incorpore el *translanguaging*. Documentos y decretos autonómicos promueven programas plurilingües que integran castellano, valenciano e inglés, además, subrayan la atención a la igualdad de oportunidades lingüísticas. El contexto normativo no determina de forma mecánica la práctica docente, pero condiciona recursos, formación del profesorado y expectativas sociales. Es labor docente la implementación más adecuada de la norma, dando respuesta real a su casuística diaria de aula.

La siguiente propuesta articula todo este marco disciplinar para poder explorar cómo se desarrolla el *translanguaging* en las aulas de educación infantil y

de qué manera se contribuye a la equidad y a la promoción de la diversidad cultural y lingüística, dando respuesta a los principios del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje).

Propuesta pedagógica

Las actividades propuestas de *translanguaging* en el aula de infantil pueden organizarse de forma escalonada según la edad y el nivel de competencia lingüística del alumnado. El *translanguaging* se apoya en el juego simbólico, la oralidad y la experimentación sensorial, donde el objetivo es generar familiaridad con los sonidos y voces presentes en el entorno lingüístico del alumno.

A continuación, se presentan tres propuestas de intervención para el segundo ciclo de educación infantil (3 a 6 años) validados por la práctica diaria en el aula y teniendo en cuenta los principios del DUA.

ACTIVIDAD 1: ASAMBLEA

Cada mañana como rutina fija se realiza un breve ritual comunicativo con las lenguas presentes en el aula.

1. Saludo en el castellano: Buenos días.
2. Canción de *Bon día* en valenciano
Bon dia, bon dia, bon dia al dematí
La lluna s'amaga i el sol ja tona a eixir
Bon dia, bon dia, bon dia al dematí
El gall ja ha cantat i el día ha començat!
3. Ronda donde los alumnos expresan el saludo matinal en su lengua materna.

Buenos días (castellano)	Доброе утро -Dobroye utro (ruso)
Bon día (valenciano)	Добрий ранок -Dobryi ranok (ucraniano)
Good morning (inglés)	"الخير صباح" -Sabah el-khair (argelino)
Guten Morgen (alemán)	
Goedemorgen (neerlandés)	
Dzien dobry (polaco)	
4. Expresar cómo se sienten en inglés: *How do you feel today?*

"I feel good" (Me siento bien)	"I feel sad" (Me siento triste)
"I feel happy" (Me siento feliz)	"I feel tired" (Me siento cansado)
"I'm okay" (Estoy bien)	"I feel angry" (Me siento enfadado)
"Great!" (¡Genial!)	
5. Cada semana una familia invita a compartir una palabra o canción de su lengua materna de uso común en casa para practicarla en clase.

Castellano: El patio de mi casa	Neerlandés: <i>In de maneschijn</i>
Valenciano: <i>La manta al coll</i>	Polaco: <i>Wlazł kotek na płotek</i>
Inglés: <i>Head, Shoulders, Knees and Toes</i>	Ruso: <i>Во поле берёзка стояла</i>
Alemán: <i>Bruder Jakob</i>	Ucraniano: <i>Два півники</i>
	Argelino: "جزائرية أطفال أغنية دابة عندي"

Los rituales lingüísticos diarios legitiman las lenguas familiares al integrarlas en el espacio escolar cotidiano. Esta actividad genera un clima de reconocimiento

cultural y lingüístico, reforzando la equidad simbólica, reforzando la postura abierta e integradora del aula. Respecto al DUA se promueve la representación y expresión en múltiples lenguas, así como refuerza la rutina que genera seguridad y disposición hacia distintas lenguas.

ACTIVIDAD 2: PRÉSTAMO DE CUENTOS

En esta actividad se realiza un listado de cuentos que los alumnos van a intercambiar semanalmente a lo largo de todo el curso. Se les ofrece la posibilidad de cuentos en castellano, valenciano e inglés, además, si las familias lo consideran, pueden aportar el cuento en la lengua materna del alumno. La selección de los títulos se hace por parte del profesorado, donde se ofrece un título que esté disponible en estos idiomas y que se encuentren fácilmente en librerías. Además, estos cuentos contienen grandes ilustraciones.

Los cuentos elegidos en primer lugar se cuentan en clase, mediante la dramatización para que los alumnos los conozcan. A continuación, las familias con una lengua materna diferente a las establecidas en el currículo nos cuentan el cuento en clase, permitiendo la grabación o bien en audio o vídeo de la sesión para que la escucha del idioma sea lo más adecuada posible. A partir de ese momento estos cuentos viajan semana a semana por las viviendas del resto de alumnos, haciendo así partícipes a todas las familias de las lenguas maternas del resto de compañeros. En el caso de los cuentos que están en las lenguas menos usuales los vídeos grabados se comparten en una carpeta en la nube donde todos los padres tienen acceso, por si les fuera necesario.

Ejemplos de cuentos que tienen diversas ediciones en diferentes lenguas que se trabajan en el aula y en casa:

- El pez arcoíris
- La paloma necesita un baño
- El Gruffalo
- Abrazo de oso
- Pequeño azul y pequeño amarillo
- El cuento que quería ser leído
- Monstruo rosa
- Bicho pelota
- El pájaro de la abuela
- El ratón ladrón
- Oi frog!
- El ladrón de hojas
- La oruga glotona
- Los osos no comparten
- La sorpresa de Nandi
- Daniela y las chicas pirata
- Las girafas no pueden bailar
- Voy a comerte
- El koala que pudo
- ¡Cómo mola tu escoba!

Las lecturas *translanguaging* pueden facilitar la comprensión textual usando recursos lingüísticos de distintos códigos en el ámbito de la literatura infantil y educación temprana.

Estas experiencias crean espacios lingüísticos, seguros y motivadores.

Este tipo de práctica adopta estrategias metalingüísticas como comparar versiones, mediación entre lenguas y construcción de significado. Permite que el niño traduzca mentalmente, amplíe sobre su vocabulario y reflexione sobre las equivalencias lingüísticas.

Asimismo, fomenta el compromiso entre la narración compartida, promoviendo el interés, la expectativa y la participación activa.

Sin embargo, es una práctica que requiere de un alto compromiso y disposición familiar.

ACTIVIDAD 3: NUESTRAS PALABRAS DE CLASE

Destinamos un espacio fijo de propuestas de aprendizaje con tarjetas que muestran palabras o conceptos en valenciano, castellano o inglés, acompañadas de dibujos hechos por los alumnos y por familiares o bien imágenes libres del banco de Canva (autorizado por GVA). Las tarjetas muestran también traducción a otras lenguas presentes y símbolos (pictogramas de ARASAAC).

Al iniciar cada centro de interés en el que se van a realizar las propuestas de trabajo, los alumnos y sus familias aportan palabras que se utilizan en su lengua materna que están relacionadas con la temática.

El docente decide qué palabras priorizar (por frecuencia, relevancia afectiva, conexión real con el proyecto). A partir de ese momento, cuando se plantean las actividades en el aula esta propuesta aparece como fija, siendo una de las opciones por las cuales los alumnos rotan durante el momento de trabajo diario.

Figura 1

Ejemplo de palabras clave



Este tipo de actividad pone en valor el repertorio lingüístico completo del alumno y visibiliza su patrimonio lingüístico. Asimismo, facilita la comparación lingüística, la reflexión metalingüística emergente y la mediación entre lenguas. En la literatura sobre el *translanguaging* se menciona frecuentemente la utilidad de vocabularios multilingües como recurso mediador (Papadopoulos & Jansen, 2024).

Además, tiene una fuerte conexión con el DUA, dado que se produce una representación múltiple, mediante varios lenguajes y con apoyo visual, además

supone de un compromiso e implicación familiar que facilitan y aumentan la motivación.

Resultados

A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos realizados tras el desarrollo del *translanguaging* en las aulas de educación infantil.

En primer lugar, el *translanguaging* facilita la comprensión y la mediación en educación infantil. Se observa que permitir recursos lingüísticos múltiples ayuda a los alumnos a negociar significados, mediante el apoyo de su lengua familiar, facilitando la comprensión de instrucciones o relatos de la lengua vehicular del aula. En la alternancia del uso del castellano/valenciano/inglés con la lengua materna del alumno se mejora la comprensión.

En segundo lugar, mediante el *translanguaging* se activa el capital lingüístico y la metalingüística. El uso planificado de los repertorios plurales favorece a los alumnos la identificación de similitudes y diferencias entre las formas de expresarse, lo que facilita la transparencia y la transferencia de conocimientos.

En tercer lugar, el *translanguaging* promueve la equidad. Esta práctica valida la lengua familiar, reduciendo la estigmatización de las lenguas maternas de los alumnos de procedencia migrante, así como aporta nuevas formas de comunicación requeridas por el DUA. Asimismo, potencia el reconocimiento cultural de las diversas lenguas maternas.

Finalmente, el uso del *translanguaging* por parte de los docentes requiere un gran esfuerzo de diseño y planificación, teniendo en cuenta el andamiaje en diversas lenguas, y la variedad de diseños de materiales que son necesarios en la práctica diaria de aula. Lo que conlleva a un desarrollo profesional continuado, además de un tiempo escueto para la planificación de aula. Asimismo, es importante recalcar que es el docente en última instancia quien define la norma lingüística en el aula, cómo se reconoce la diversidad del alumno y de qué modo se aplica la política lingüística sobre las lenguas minoritarias o de origen migrante.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos aportan evidencia empírica sobre cómo se articula el *translanguaging* en aulas de educación infantil en la Comunidad Valenciana y sobre sus efectos en la promoción de diversidad y equidad.

Primero, las prácticas observadas confirman que el *translanguaging* funciona como una estrategia de mediación pedagógica que facilita el acceso al contenido. Al movilizar recursos de distintas lenguas, docente crea andamiajes comunicativos que permiten que alumnos con competencias desiguales participen en actividades cognitivas compartidas (García, 2009; Cenoz, 2022). Esto coincide con la literatura que propone el *translanguaging* como medio para aprovechar el repertorio lingüístico de los alumnos en beneficio del aprendizaje (Bonacina-Pugh, 2021).

Segundo, desde la perspectiva antropológica, el *translanguaging* es una práctica cultural situada que articula identidades y relaciones de reconocimiento en la escuela. La integración de palabras y rituales lingüísticos de las familias en la vida del aula contribuye a la validación de prácticas culturales que, de otro modo, podrían

relegarse al ámbito privado. Esta validación tiene implicaciones directas para la equidad: al reconocer las lenguas y prácticas culturales del alumnado se reduce la estigmatización y se promueve la inclusión (Turner, 2024; Beiler, 2025).

Tercero, la implementación efectiva del *translanguaging* requiere apoyos organizativos y formativos. Los docentes presentan carencias en formación específica y en recursos didácticos adecuados. Las directrices del DUA proporcionan un marco coherente para estructurar intervenciones que ofrezcan múltiples formas de representación, acción y compromiso, y pueden integrarse con enfoques *translanguaging* para diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y culturalmente sostenibles (CAST, 2024).

Cuarto, siguiendo el enfoque de Del Olmo Pintado (2013) sobre la educación intercultural y la justicia educativa, se nos invita a concebir el *translanguaging* como una práctica pedagógica emancipadora cuando se enmarca en una pedagogía crítica y antirracista. Esta perspectiva impulsa tres líneas de acción: la formación docente en metodologías etnográficas para interpretar los repertorios comunicativos del alumnado; la creación de estructuras escolares que legitimen la diversidad lingüística cotidiana; y la evaluación centrada en la comprensión y la participación, más que en la corrección formal.

Finalmente, el contexto normativo de la Comunidad Valenciana influye en la práctica. Las políticas de promoción del valenciano y del plurilingüismo ofrecen oportunidades, pero también generan expectativas y tensiones en torno a cuál lengua debe priorizarse en contextos formales.

Para concluir, el *translanguaging* en educación infantil constituye una práctica pedagógica y cultural con potencial para promover la diversidad y la equidad. En las aulas el *translanguaging* funciona como mediación para el acceso curricular, como herramienta de construcción identitaria y como mecanismo para integrar saberes familiares en la vida escolar. Para maximizar su impacto es necesario integrar enfoques pedagógicos coherentes con el DUA, ofrecer formación docente y diseñar canales de interlocución con las familias.

Desde la perspectiva de la orientación educativa, esta adquiere un papel primordial como mediadora entre la teoría del *translanguaging* y la aplicación real en las aulas. Desde el departamento de orientación de los centros se puede asesorar al profesorado para que identifique y valore los repertorios lingüísticos del alumnado, ayudando a diseñar actividades inclusivas alineadas con el DUA, donde se reconozca la lengua materna como recurso y no como una barrera. Esta colaboración fomenta la participación y el intercambio de materiales, creando un vínculo de confianza entre la escuela y familia, desarrollando una realidad sociocultural que promueve la equidad, la pertinencia y el éxito escolar.

Referencias bibliográficas

- Beiler, I. R. (2025). Translanguaging and culturally sustaining pedagogies [Artículo]. *Foreign Language Annals* (perspectivas recientes sobre *translanguaging* y pedagogías culturalmente sostenibles). Wiley Online Library.
- Bonacina-Pugh, F. (2021). *Translanguaging in education*. Language Teaching. Cambridge University Press & Assessment. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000XXX>
- CAST. (2024). *UDL Guidelines v3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>.

- Cenoz, J. (1996). En J. Cenoz y J. Valencia (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*. leioa: Universidad del país vasco
- Cenoz, J. (2000). En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería.
- Cenoz, J. (2013a). Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389–394.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1003310&lang=es&site=ehost-live> <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.777392>
- Cenoz, J. (2013b). Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389–394.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1003310&lang=es&site=ehost-live> <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.777392>
- Cenoz, J. (2019). Multilingualism, translanguaging and minority languages [Artículo]. *Modern Language Journal / Journal of Multilingual and Multicultural Development* (ver publicaciones de Cenoz sobre *translanguaging* 2019–2022). [Wiley Online Library](#)
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2019). *Pedagogical Translanguaging: Integrating Multiple Languages in Language Education*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2020). El enfoque plurilingüe y *translanguaging*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Cenoz, J. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language learning [Artículo]. *Language and Education* (ver Cenoz, 2022, para discusión pedagógica). [SAGE Journals](#)
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire* (1st ed. ed.). Clevedon England; Buffalo N.Y. Multilingual Matters.
- Del Olmo Pintado, M. (2013). Re-shaping migrant students' trajectories through public policy in Madrid, Spain. *Anthropology in Action*, 20(3), 20-31.
<https://doi.org/10.3167/aia.2013.200303>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O. y Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- García, O., Ibarra-Johnson, S. y Seltzer, K. (2016). *The translanguaging classroom*. Caslon.
- García, O. y Kleyn, T. (Eds.) (2017). *Translanguaging with multilingual students*. Routledge.
- Generalitat Valenciana / Conselleria d'Educació. (2020). *Material formativo y documentación sobre plurilingüismo en centros educativos* (unidad formativa y documentos de orientación). Disponible en los portales formativos de la Conselleria. ([Portal Educativo](#))
- Hernández Sánchez, C. y Del Olmo Pintado, M. (2004). Diversidad cultural y educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TIC y los nuevos problemas* (pp. 443-451). Universidad de Alicante.

- Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- Li Wei, y García, O. (2014). From researching translanguaging to translanguaging research. En K. King y Yi-Ju Lai (Eds), *Research Methods*. In Encyclopedia of Language and Education. Springer.
- Papadopoulos, I. M. y Jansen, P. S. (2024). *Insider views and practices of translanguaging classrooms in early childhood education*. *World Journal of Educational Research*, 11(3), 1–21. (Estudio sobre translanguaging en educación infantil). ([ResearchGate](#))
- Turner, M. (2024). *Translanguaging: Process and power in education*. *Review of Educational Research* (o revista especializada; análisis teórico sobre translanguaging y poder simbólico). ([ScienceDirect](#))
- Velasco Maillo, H.M. (2013). *Hablar y pensar, tareas culturales: Temas antropología lingüística y antropología cognitiva*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.



Hacia una universidad inclusiva: análisis del uso y accesibilidad de recursos tecnológicos

José Alberto Gallardo-López*
Universidad de Cádiz, España
josealberto.gallardo@gm.uca.es
Almudena Cotán Fernández
Universidad de Sevilla, España
acotan@us.es

Katia Álvarez Díaz
Universidad de Huelva, España
katia.alvarez@dedu.uhu.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La inclusión en la Educación Superior (ES) es un derecho, no un privilegio. Así lo establece la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, ONU, 2006), que reconoce el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles y etapas educativas.

En el caso de los estudiantes con discapacidad, los datos de matriculación en ES van en aumento (McKinney & Swart, 2022), sin embargo, persisten numerosas barreras, a menudo invisibles, pero reales (Carballo & Cumming, 2025). Este aspecto se hace especialmente importante ya que la ES sigue ofreciendo experiencias poco inclusivas para los estudiantes con discapacidad (Cifuentes-Faura & Faura-Martínez, 2024). La presencia de barreras físicas, actitudinales, pedagógicas y tecnológicas continúa obstaculizando las oportunidades de participación plena del estudiantado con discapacidad, especialmente cuando las instituciones de ES carecen de políticas claras, formación docente específica o recursos de apoyo accesibles (Castellano-Beltrán *et al.*, 2025; Filippou, 2025).

El uso de tecnologías en las instituciones de ES puede traer grandes beneficios para solventar dichos desafíos: mejora en la planificación del aprendizaje, aumenta la motivación estudiantil y mejora la eficiencia al estudiar (Moriña *et al.*, 2023). En este sentido, los recursos tecnológicos se han convertido en aliados clave para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo las aulas universitarias en entornos más accesibles, personalizados y equitativos (Perera & Moriña, 2019). Tecnologías de apoyo (TA), plataformas virtuales, redes sociales, asistentes digitales, lectores de pantalla, subtituladores o herramientas de transcripción automática, han evidenciado que el estudiantado con discapacidad no solo mejora sus aprendizajes, sino también adquieren mayor

autonomía y fomentan su motivación y autoestima (Sharma *et al.*, 2025). Por lo que, los recursos digitales, si se implementan desde un enfoque inclusivo, pueden convertirse en aliados fundamentales para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas (Zorec *et al.*, 2025).

Sin embargo, su mera existencia no garantiza por sí sola su efectividad si estos no son acompañados de estrategias institucionales claras, formación continua del profesorado y una cultura académica inclusiva (Cifuentes-Faura & Faura-Martínez, 2024).

En este contexto, el presente estudio analiza cómo el estudiantado con discapacidad percibe el uso de recursos tecnológicos en su formación universitaria a distancia, identificando barreras, oportunidades y factores asociados a su experiencia académica. El objetivo es proporcionar un análisis actualizado que permita comprender la relación entre accesibilidad tecnológica, apoyo institucional y bienestar académico.

Método

Diseño

El estudio adoptó un diseño cuantitativo, no experimental, de carácter descriptivo y correlacional. Esta aproximación permitió examinar tendencias, patrones y asociaciones entre variables sociodemográficas y las percepciones del estudiantado respecto al uso de tecnologías inclusivas. El análisis se centró en un caso institucional, permitiendo profundizar en las particularidades del contexto universitario estudiado.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 174 estudiantes universitarios con discapacidad de la Universidad “*suprimido para revision anónima*”. La heterogeneidad de la muestra permitió explorar experiencias diversas. La mayoría de participantes tenía 45 años o más (67,2 %), seguida de los rangos de edad 35-44 años (14,9 %), 25-34 años (12,6 %) y 18-24 años (5,2 %). Respecto al género, el 53,4 % se identificó como mujer, el 44,3 % como hombre y el restante prefirió no responder. En cuanto a las titulaciones, destacaron Psicología (10,3 %), Derecho (6,9 %) y Educación Infantil (5,2 %), junto con otros grados de menor representación.

En relación con el tipo de discapacidad, predominó la física (35,1 %), seguida de la mental (14,4 %), auditiva (8 %), combinada físico-mental (12,1 %) y visual (6,9 %). El 71,3 % tenía discapacidad adquirida, mientras que el 28,7 % era congénita. El grado de discapacidad se distribuyó entre leve (55,7 %), moderada (25,9 %) y grave (18,4 %). Finalmente, un 21,8 % empleaba tecnologías de asistencia y un 13,2 % había experimentado discriminación o estigmatización asociada a su uso.

Instrumento

El cuestionario “*suprimido para revision anónima*” fue diseñado para evaluar la percepción del estudiantado con discapacidad sobre tecnologías inclusivas en la universidad. El bloque analizado consta de 13 ítems tipo Likert (1–4) que evalúan dimensiones como accesibilidad, disponibilidad de recursos, ayudas económicas, formación institucional, participación en la selección de tecnologías de asistencia,

autoformación y cultura inclusiva institucional. La escala obtuvo un Alfa de Cronbach de .855, indicando adecuada consistencia interna.

Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se administró en línea, garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado. Los servicios de atención al estudiantado con discapacidad colaboraron en la difusión. Para el análisis, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics, versión 29. Se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas) y pruebas no paramétricas como Spearman, U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, debido a la no normalidad de los datos.

Resultados

Los resultados revelan que la valoración global de los recursos tecnológicos institucionales se sitúa en rangos moderados. La percepción más positiva corresponde a la sensación de apoyo institucional ($M = 2,93$), seguida de la satisfacción con la disponibilidad de recursos ($M = 2,80$). Estas puntuaciones sugieren que, aunque existen limitaciones, una parte significativa del estudiantado reconoce esfuerzos institucionales por promover la inclusión.

No obstante, emergen importantes carencias. Las ayudas económicas para la adquisición de recursos tecnológicos obtuvieron la puntuación más baja ($M = 1,79$), lo cual señala una insuficiente respuesta institucional a las necesidades materiales del estudiantado. Asimismo, la formación específica sobre tecnologías de asistencia mostró una puntuación reducida ($M = 1,82$), indicando falta de oportunidades reales para aprender a usar estos recursos. La consulta al estudiantado respecto a sus necesidades tecnológicas también fue escasa ($M = 2,04$).

Un hallazgo relevante es la elevada tendencia a la autoformación ($M = 2,56$) y a la búsqueda independiente de soluciones tecnológicas ($M = 2,61$). Esto indica que, frente a la insuficiente formación institucional, muchos estudiantes deben suplir carencias por cuenta propia, lo que profundiza desigualdades ligadas al nivel socioeconómico.

Las pruebas no paramétricas revelaron asociaciones significativas entre las percepciones y variables sociodemográficas. Los estudiantes de mayor edad valoran más positivamente la provisión institucional de recursos, lo cual podría relacionarse con su mayor experiencia académica o menor expectativa tecnológica. Las mujeres declararon haber sido consultadas con menor frecuencia sobre tecnologías útiles, y también recurren con mayor frecuencia a la búsqueda autónoma de recursos.

Asimismo, las personas con discapacidad adquirida reportaron haber recibido más formación que quienes tenían discapacidad congénita. Por otro lado, a mayor grado de discapacidad, menor es la percepción de inclusión institucional y apoyo en igualdad de condiciones.

Los estudiantes con menor nivel socioeconómico señalaron mayor necesidad de autoformación y menor percepción de prácticas inclusivas. La pertenencia a asociaciones de discapacidad se relacionó con menor necesidad de autoformación, evidenciando el valor de las redes comunitarias.

Por último, la experiencia de discriminación o estigma se asoció a valoraciones más negativas en todas las dimensiones evaluadas: disponibilidad, ayudas económicas, formación, participación y cultura inclusiva.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en este estudio muestran que, aunque ha habido avances significativos en materia de accesibilidad tecnológica, la inclusión en la ES permanece como un desafío en proceso. La brecha entre la disponibilidad de recursos y su uso efectivo evidencia que la tecnología, por sí sola, no garantiza prácticas inclusivas. La literatura coincide en que el impacto real de las tecnologías depende de apoyos institucionales sólidos, formación docente continua y una cultura que valore la diversidad y la participación estudiantil (Cumming & Rose, 2022; Moriña *et al.*, 2025).

La escasa formación en tecnologías de asistencia y la ausencia de ayudas económicas limitan el acceso equitativo a recursos esenciales. Esto obliga a muchos estudiantes a buscar soluciones independientes, lo que profundiza la desigualdad, especialmente entre quienes poseen menor nivel socioeconómico o enfrentan estigmatización.

El estigma emerge como un factor transversal que condiciona la experiencia académica. El temor a ser identificado como persona con discapacidad puede disuadir a los estudiantes de utilizar tecnologías de asistencia en público, afectando su rendimiento, su bienestar y su sentido de pertenencia.

Finalmente, los hallazgos obtenidos en este artículo confirman lo planteado en el marco teórico: las TA y los recursos digitales pueden ser potentes herramientas para la inclusión y el sentido de pertenencia (Moriña *et al.*, 2023; Sharma *et al.*, 2025; Zorec *et al.*, 2025), pero su efectividad depende de la articulación con políticas institucionales, apoyos, formación especializada y una cultura organizacional que valore la diversidad (Cifuentes-Faura & Faura-Martínez, 2024; Castellano-Beltrán *et al.*, 2025; Perera & Moriña, 2019). Sin estos pilares, el riesgo de que los recursos tecnológicos perpetúen o amplifiquen desigualdades, sigue siendo alto.

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda fortalecer: (1) la formación docente en DUA y accesibilidad digital; (2) los sistemas de ayudas económicas; (3) la participación activa del estudiantado en la selección de TA; y (4) estrategias institucionales para reducir el estigma, promover sensibilización y mejorar la cultura inclusiva.

Conclusiones

Las conclusiones obtenidas en este estudio evidencian que, aunque la universidad ha realizado avances en materia de accesibilidad y recursos tecnológicos, la inclusión plena del estudiantado con discapacidad sigue siendo un desafío. La percepción moderada de apoyo institucional y la disponibilidad general de tecnologías contrastan con carencias significativas en formación específica, ayudas económicas y participación del estudiantado en la selección de tecnologías de asistencia. Esta situación obliga a muchos estudiantes a recurrir a la autoformación y a la búsqueda independiente de soluciones, lo que amplifica desigualdades vinculadas al nivel socioeconómico y al capital digital. Además, las diferencias observadas según edad, género, grado de discapacidad y experiencias de

estigmatización demuestran que la inclusión tecnológica no afecta de manera homogénea a todos los perfiles. En particular, el estigma asociado al uso de TA emerge como un factor crítico que condiciona el acceso, la participación y el bienestar académico. En consecuencia, se hace necesario fortalecer la formación docente en accesibilidad y DUA, ampliar los apoyos económicos, incorporar la voz del estudiantado con discapacidad en la toma de decisiones tecnológicas y promover estrategias institucionales que reduzcan el estigma y consoliden una cultura universitaria verdaderamente inclusiva y equitativa.

Agradecimientos

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación educativa financiado por el Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de “suprimido para revisión anónima” (España). Además, los autores de este manuscrito agradecen al estudiantado con discapacidad participante, su tiempo y su voz, así como a “suprimido para revisión anónima” por la difusión del estudio.

Referencias bibliográficas

Carballo, R. y Cumming, T. M. (2025). Coping strategies used by university students with disability: a systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 2512695. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2512695>

Castellano-Beltran, A., Carballo, R. y Moríña, A. (2025). Benefits and challenges of inclusive emerging technologies in universities: Analysis of the voice of students. *Education and Information Technologies*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13374-2>

Cifuentes-Faura, J. y Faura-Martínez, U. (2024). Mapping of technological and support resources for the inclusion of students with disabilities in Higher Education Institutions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095358>

Cumming, T. M. y Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>

Filippou, K., Acquah, E. O. y Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1), e70034. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>

McKinney, E. L. y Swartz, L. (2022). Integration into higher education: experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 47(2), 367-377. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>

Moríña, A., Carballo, R. y Doménech, A. (2025). Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>

Organización de Naciones Unidas ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Perera, V. H. y Moríña, A. (2019). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>

Sharma, S., Dureja, S., Saini, D., José, R., Pant, R. y Singh, A. (2025). Empowering impaired learners: Technological advancements in higher education. *Technology and Disability*, 37(2), 123-136. <https://doi.org/10.1177/10554181251313711>

Zorec, K., McNicholl, A., Desmond, D., Boland, T., O'Connor, A. y Gallagher, P. (2025). Fostering technology-inclusive transitions in Irish higher education for students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2503826>



La evaluación psicopedagógica inclusiva en la práctica

David González Gándara*
Universidad Internacional de La Rioja, España
david.gonzalezgandara@unir.net

*Autor de correspondencia

Introducción

Para mucha gente, la transformación de nuestro sistema educativo para dirigirse cada vez más a una escuela para todos y todas, sin excepción, se está haciendo muy largo. Aunque hay algunos signos de que se dan pasos hacia atrás, como los que describe inmejorablemente Echeita Sarrionandia (2025), se pueden encontrar también acciones transformadoras en la buena dirección. Especialmente destacables resultan las llevadas a cabo en el entorno del movimiento *Educación Inclusiva: Quererla es Crearla*. En concreto, para el tema que nos ocupa, el grupo de trabajo de orientación de dicho movimiento -el colectivo *Alterevaluación*- trabaja para construir un modelo de evaluación psicopedagógica (Una orientación para la educación inclusiva, s.f.) compatible con los derechos humanos, entre ellos el derecho a una educación inclusiva.

Método

Diseño

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de un diseño de investigación-acción. Este tipo de diseños van ligados, casi inevitablemente, a metodologías cualitativas, en este caso, la investigación narrativa (Clandinin, 2006).

El aula que configura el contexto de la investigación está integrada por alumnado de tercer y cuarto curso de educación primaria. Se trata de una pequeña escuela rural en Galicia. La situación objeto de la investigación-acción es una evaluación psicopedagógica, llevada a cabo por el orientador de la escuela quien al mismo tiempo desarrollaba el papel de investigador.

Instrumentos

La recogida de información se realizó a través de entrevistas con las personas participantes y las notas de campo del investigador. El contraste entre las fuentes permite la triangulación de los datos obtenidos.

Procedimiento

Para llevar a cabo el proceso se siguieron los pasos definidos en la propuesta de evaluación psicopedagógica de *Alterevaluación* (Calderon *et al.*, 2025), basados en las típicas fases de una investigación-acción participativa (Kemmis *et al.*, 1988).

En un primer lugar, la primera de las fases definidas es la de demanda. En este caso, esta demanda surgió casi simultáneamente de la familia y del profesorado. Aunque con visiones diferentes, ambas apuntaban a un modelo de pensamiento compatible con el modelo *clínico-terapéutico* de la diversidad. Se hablaba sobre todo de TDAH, así de cuáles eran las pautas que los protocolos de la administración prescribían y hasta qué punto eran obligatorias o no. Esta manera de aproximarse a la situación problemática definía dos puntos de vista confrontados: el de la familia y el del profesorado. El profesorado destacaba comportamientos problemáticos de una alumna, que en algunos casos llegaba a actuar con agresividad tanto hacia docentes como al resto del alumnado, especialmente porque trataba de imponer sus ideas cuando trabajaban en grupos. La familia de esta alumna, por su parte, consideraba que la metodología del aula no estaba siendo eficaz para conseguir un aprendizaje exitoso y opinaba que el equipo docente quizá no estaba cumpliendo convenientemente las indicaciones del gabinete psicopedagógico y de los protocolos de actuación de la administración. Durante esta fase también se concertó una entrevista con el gabinete, en la cual se habló sobre todo de la función ejecutiva, ofreciendo consejos para ir desarrollando la capacidad de organizar el material en la mochila. El enfoque se centró, una vez más, en *déficits y estrategias rehabilitadoras*.

En la siguiente fase, de análisis conjunto, que es quizá la más importante en esta propuesta, se intenta redirigir la mirada habitual, del modelo clínico, que como se ha visto, es la mirada generalizada, al modelo social, de inclusión. Se ha visto que las demandas recibidas apuntaban al alumnado y hablaban de presuntos *déficits* y de cómo intervenir con respecto a estos. Mediante el diálogo, esta mirada se pudo reconducir hacia el contexto del aula y a las posibles barreras a la presencia, participación y aprendizaje. El objetivo de esta fase es, como si fuese una rutina de pensamiento, modelar el marco mental para que en lugar de que surjan ideas para homogeneizar al alumnado, *corrigiendo* sus *déficits*, las ideas versen sobre estrategias para transformación del contexto, ya sea a través de la transformación de los espacios y su organización o de las didácticas.

Una vez colocada la mirada inicial en el problema planteado en la demanda se pasa al diagnóstico, donde se determina con más precisión lo apuntado en la fase anterior. Para esto se empleó la información proporcionada por la familia y el profesorado, además de la observación del aula por parte del investigador. Si la fase de análisis conjunto ha funcionado, el marco mental generado conducirá ya a un diálogo basado en el contexto y sus posibles barreras. En el caso que nos ocupa estas barreras podrían ser propuestas de aula que no contengan suficientes opciones al alcance del desarrollo de la competencia social del alumnado para desarrollar roles positivos en el trabajo cooperativo, y que tampoco contengan suficientes opciones que permitan al alumnado con diversos niveles de desarrollo de la competencia

matemática encontrar una manera de demostrar su aprendizaje del razonamiento. Al transferir el foco al contexto se consigue, además, que en lugar de centrarnos en el aprendizaje del alumnado de uno en uno, nos vayamos dando cuenta que podemos pensar ideas que afecten al aprendizaje de varios alumnos y alumnas o de todas ellas.

Es entonces cuando conjuntamente se realiza el diseño de la intervención que se llevará a cabo. En este modelo es esencial contar con las voces de todas las personas implicadas. Además, como apunta Ainscow (2024), la estrategia debe partir de las inquietudes, ideas y metodologías ya interiorizadas por el profesorado que se va a implicar en el proceso de transformación. Siempre se pueden encontrar ideas interesantes sobre las que construir. El mensaje no debe ser: “lo estáis haciendo mal, tenéis que empezar a hacer esto otro”, sino más bien: “Estas tres cosas que estáis haciendo son realmente interesantes. ¿podríamos conseguir hacerlas con más frecuencia?”. Se detecta, tras las entrevistas por separado con familia y profesorado, que los puntos de vista de unas y otras personas podrían entrar en conflicto. Por este motivo se dialoga también por separado la propuesta para el diseño de aula que se llevará a cabo. En este caso se recogió de las entrevistas con el profesorado una clara intención por potenciar el trabajo cooperativo en el aula. Además, el equipo docente estaba muy interesado en conseguir mejorar la capacidad de razonamiento del alumnado. Con toda esta información, el orientador diseñó una propuesta de aula que consistía en una tarea de pensamiento computacional desenchufado que se resolvería en grupos cooperativos. Este planteamiento ofrecía la flexibilidad necesaria para todos los propósitos de aprendizaje recogidos: desarrollar roles positivos en el trabajo cooperativo, concentrarse en la resolución de problemas de dificultad progresiva y mejorar la capacidad de llevar a cabo algoritmos cada vez más largos entrenando así la función ejecutiva. Todo ello se ejemplificaría con elementos de organización de aula destinados a incrementar el tiempo que el alumnado se hallaba resolviendo la tarea y disminuir lo máximo posible los momentos que el alumnado recibía información de forma pasiva en grupo. Resultaba importante transmitir la idea de que la programación de este tipo de tareas no implica más trabajo para el equipo docente, por lo que se utilizaron muy pocos elementos. Se empleó un tablero de ajedrez, un alfil y varias piezas de damas, unas tarjetas con instrucciones para el movimiento del alfil en el tablero y otro juego de tarjetas con problemas que consistían en la posición de obstáculos. El juego de tarjetas de instrucción estaba especialmente diseñado para calcular una dificultad concreta en la resolución del problema, dejando abierta la posibilidad de hacerlo algo más fácil permitiendo usar más tarjetas o algo más difícil retirando alguna de las tarjetas de movimiento. Si bien el planteamiento de la tarea sí requiere un tiempo de planificación importante, esta tarea se puede utilizar durante todo el curso, ya que las variaciones son mucho más sencillas.

Es entonces el momento de la intervención en el que se llevan a cabo las acciones planeadas en el diseño, dirigidas a mejorar la situación problemática. En esta fase es muy importante poder contar con varias personas adultas en el aula. Lo ideal, según el modelo de *Alterevaluación*, sería la participación de las familias, pero en la mayor parte de los centros educativos no existe una cultura que permita conseguir esto con facilidad. Como mínimo, contar con dos docentes, lo que permite enormes posibilidades de docencia compartida (Sandoval Mena, 2024), a la vez que

facilita en gran medida el trabajo de registro de información para procesos de investigación-acción como el que aquí se describe.

Una vez finalizada la intervención es siempre necesario volver a escuchar todas las voces para poder realizar una evaluación en la que se determine si realmente ha mejorado la situación problemática. Como se verá más adelante, es imprescindible una sistematización de datos para poder llevar a cabo un proceso de análisis que conduzca a conclusiones.

Resultados

Se realizaron dos sesiones según el diseño de tarea realizado para el aula. En la primera sesión se presentó la tarea y la organización de los grupos. No quedó casi tiempo para que el alumnado se dedicase a la resolución de los problemas planteados ya que se generaron numerosos conflictos porque no entendían bien los roles que se habían diseñado en los grupos cooperativos. En una segunda sesión, que se produjo tras una reunión del equipo docente analizando lo que se había observado en la primera sesión, se modificaron los roles para que fuesen mucho más sencillos. En esta sesión se pudo comenzar con la tarea de manera casi inmediata, ya que se había presentado en la primera. Las problemáticas de aula que se habían presentado en la fase de demanda mostraron mejoras evidentes. La alumna concreta que generaba preocupación por sus comportamientos de imposición de ideas quedaron diluídos al marcar, mediante los roles, cuál era el momento en el que le correspondía dar instrucciones al resto del grupo. Este aspecto no generó conflicto alguno. Todo el alumnado fue capaz de concentrarse en las tareas y dedicarse a ellas, contribuyendo mediante el rol que le tocaba en cada momento, que podía ser de vigilante de cumplimiento de normas, anotación del algoritmo, colocación de las tarjetas con las instrucciones para los algoritmos o movimientos de la pieza de ajedrez según las instrucciones del algoritmo diseñado para resolver cada uno de los problemas planteados.

En las sesiones una de las personas adultas se encargaba de observar y tomar notas. La información de estas notas de campo, junto con la recogida en cada una de las entrevistas realizadas durante el proceso fueron entonces sometidas a un análisis donde se buscaban los temas clave que permitiesen articular conclusiones que a su vez permitiesen culminar la fase de evaluación de este ciclo de investigación-acción.

Discusión y conclusiones

Marcos de pensamiento centrados en el modelo clínico-terapéutico

Se ha visto que la totalidad de las personas que participaron en esta investigación traían de base un marco de pensamiento definido por el modelo clínico de la diversidad. En las entrevistas se recogían frases como: “Algo tiene que pasar aquí, porque no hay manera de que se concentre para resolver las tareas” (entrevista con la tutora, septiembre). La familia partía del mismo marco de pensamiento, aunque trasladaba el foco al profesorado: “Me gustaría saber con más detalle cómo se están organizando los apoyos” (entrevista con la familia, febrero).

Es evidente que cambiar este marco es el primer paso que se necesita si se pretende algún tipo de transformación realmente profundo.

Marcos de pensamiento centrados en el modelo bancario de la educación

Aunque tras varias entrevistas se encontró un punto de encuentro con la familia en cuanto a las metodologías que se formulaban para el aula, en los primeros momentos (la fase de *demanda*), el discurso de la familia giraba en torno a los conceptos clásicos del modelo bancario (Freire, 1975): “¿Se están siguiendo las pautas de la psicóloga para organizar la mochila y la agenda? El otro día tenía examen pero no venía apuntado en la agenda” (entrevista con la familia, septiembre). Concebir la educación como transacciones bancarias de conocimiento que el alumnado recibe del equipo docente se suma a la idea del párrafo anterior configurando en muchas ocasiones un obstáculo insalvable para poner en marcha didácticas más flexibles en las aulas.

Las didácticas flexibles benefician a todo el alumnado

En las entrevistas de evaluación realizadas tras la intervención el profesorado fue viendo todas las posibilidades de aprendizaje que se abrían con el planteamiento didáctico llevado a cabo. Revisando las notas se observaba que no solo la alumna a la que se referían inicialmente las demandas estaba sacando partido de las propuestas de aula: “Me ha sorprendido que Xxx era capaz de explicarse en español bastante bien” (entrevista con el profesorado, marzo). “En la actividad de pensamiento computacional cooperativo, la niña se mostró muy participativa, queriendo ser ella la que proponía soluciones. Gran nivel de desempeño en la explicación oral de cómo había que mover la pieza: primero, tres casillas hacia adelante, ahora tiene que girar...” (notas de campo, marzo). El profesorado observaba que el diseño llevado a cabo estaba proporcionando oportunidades para alumnado que hasta el momento consideraban incapaz de poder aprender a resolver problemas, ya que su competencia lingüística en español y gallego estaba siendo algo más lenta porque habían llegado hace poco tiempo del extranjero.

La dificultad de la transformación

Los procesos de transformación son extremadamente difíciles porque suponen en cierto modo una muerte de la persona para luego volver a nacer siendo otra persona. “La tarea ha ido muy bien, pero no sé si me veo haciendo esto en el futuro” (entrevista con la tutora, marzo). Esto resulta especialmente difícil para las profesionales de la orientación y la docencia, ya que han invertido mucho en la construcción de cómo hacen las cosas. Como se decía más arriba, para hacer este proceso más llevadero es importante detectar qué prácticas de las que ya suceden se pueden reforzar.

En este caso, la investigación se planteó al equipo docente en el marco de una búsqueda de la mejora de la calidad educativa ofrecida en el centro, ya que en las reuniones docentes surgía este tema repetidamente. Es decir, el equipo docente ya había explicitado su deseo de vivir un proceso de transformación. No obstante, aunque se dieron algunos pasos hacia su implicación en el modelo de investigación-acción que se proponía, el profesorado no consiguió encontrar el tiempo necesario para implicarse de una manera más profunda en el conocimiento de los

instrumentos de investigación y su análisis e implicarse en un segundo ciclo que profundizase en la investigación. Sin este paso, es muy difícil llegar a emanciparse hacia una práctica reflexiva autónoma. Tampoco se avanzó lo suficiente en los procesos de diálogo para pasar de analizar la situación con la familia y el profesorado por separado a dialogar juntas. De hecho, en el modelo de *Alterevaluación* se propone que el alumnado también participe. En esta experiencia, sí se contó con la participación del alumnado. Tras la primera sesión se pidió su opinión sobre la tarea, preguntando: “¿Os ha parecido esta una buena manera de aprender a resolver problemas? ¿Os gustaría hacerlo con más frecuencia?”. Unánimemente pidieron que se repitiese la tarea. Aunque es cierto que participaron en cierta medida, se podría profundizar en su influencia en el propio diseño.

Se puede concluir, tras este análisis de los temas clave de la investigación, que la intervención llevada a cabo resultó exitosa para producir una mejora en las situaciones problemáticas que se planteaban. Se logró uno de los objetivos clave de esta propuesta de evaluación psicopedagógica, que es la generación de un diálogo entre todas las personas implicadas en el problema, que se enfoque en la modificación de los contextos y la eliminación de las barreras a la presencia, participación y aprendizaje. Sin embargo, la actuación no fue suficiente para generar la motivación suficiente para continuar con un segundo ciclo de investigación-acción que condujese a una generalización de los aprendizajes generados en el primer ciclo.

La experiencia descrita aquí demuestra que la propuesta del colectivo *Alterevaluación* presenta una alternativa real a los tradicionales procesos de evaluaciones individuales de déficits y prescripción de medidas estereotipadas recogidas en protocolos teóricos. Es necesario que más personas responsables de los departamentos de orientación pongan en práctica procesos similares y los documenten para que este modelo pueda extenderse a cada vez más escuelas, permitiendo que desde la orientación educativa se lidere la transformación de los centros hacia una educación cada vez más inclusiva

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Calderón Almendros, I. y Moreno Parra, J.M. (Coords.)(en prensa). *Hacia una evaluación psicopedagógica inclusiva. Cómo convertirla en una pieza clave para una escuela preocupada por todos y todas, sin excepción*. Octaedro.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Echeita Sarrionandia, G. (2025). La educación inclusiva en España:: no está muerta, pero vamos hacia atrás. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación. IFE-UMA*, 1(1).
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía do oprimido*. Afrontamento.
- Sandoval Mena, M. (2024). *Docencia Compartida*. Dykinson, S.L.

Una orientación para la educación inclusiva (s.f.).

<https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/una-orientacion-para-la-educacion-inclusiva/>

HABILIDADES DEL SIGLO XXI Y PROYECTOS DE VIDA



Feedback, orientador y desarrollo de la metacognición: un proyecto de revisión sistemática con enfoque meta-científico

María García-Garrido*
Universidad de Jaén, España
mgg00142@red.ujaen.es
Samuel P. León
Universidad de Jaén, España
sparra@ujaen.es
*Autor de correspondencia

Introducción

Las habilidades del siglo XXI exigen que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas y metacognitivas que les permitan aprender de manera autónoma, transferir estrategias a nuevos contextos y adaptarse a escenarios cambiantes. La metacognición constituye uno de los pilares de este proceso. Tal como señalaron Flavell y Wellman (1977), la metacognición puede entenderse como la comprensión que una persona tiene sobre cómo funciona su propio pensamiento y su capacidad para supervisar y ajustar esos procesos cuando es necesario. Años más tarde, Schraw y Moshman (1995) ampliaron esta idea afirmando que los estudiantes que son conscientes de sus procesos mentales tienden a elegir, seguir y valorar sus estrategias de aprendizaje de forma más eficaz. Esta perspectiva sitúa a la metacognición como un factor determinante en la autorregulación y en la capacidad para aprender a lo largo de la vida.

En paralelo, el *feedback* se ha consolidado como una herramienta clave para fomentar estas capacidades. Hattie y Timperley (2007), en su influyente trabajo, definieron el *feedback* como la información que ayuda al estudiante a acercarse a los objetivos de aprendizaje que aún no ha alcanzado. Más específicamente, los autores destacan que su impacto es mayor cuando orienta al alumnado hacia la comprensión de la tarea y de las estrategias que utiliza para resolverla, lo que incluye directamente componentes metacognitivos. Lipnevich y Smith (2022) refuerzan esta idea al señalar que el *feedback* no actúa solo como un mensaje aislado, sino como una interacción que puede activar procesos reflexivos y metacognitivos en los estudiantes.

En el ámbito de la orientación educativa, estas funciones se vuelven particularmente relevantes. Shepard (2000) sostiene que desde la perspectiva de la orientación educativa, las prácticas de evaluación y retroalimentación deberían ayudar al alumnado a reflexionar sobre cómo aprende y por qué elige ciertas

estrategias, lo que sitúa al orientador como un mediador del pensamiento estratégico y metacognitivo. Desde esta perspectiva, el orientador no solo transmite información, sino que activa procesos cognitivos superiores a través de preguntas, guías y retroalimentación estructurada.

A pesar de esta relevancia, la evidencia empírica que conecta explícitamente el *feedback* del orientador con el desarrollo de la metacognición sigue siendo dispersa y metodológicamente heterogénea. Butler y Winne (1995) ya advertían que el *feedback* constituye un recurso fundamental para que los estudiantes puedan regular su propio aprendizaje, aunque su efecto depende del modo en que se presenta y se procesa. Esta variabilidad explica por qué los resultados de las investigaciones son a menudo inconsistentes o poco comparables.

En un momento en el que la investigación educativa demanda estándares más exigentes de transparencia y rigor, la metaciencia se vuelve un enfoque necesario. Tal como señala Ioannidis (2018), en la actualidad es necesario que la ciencia analice críticamente sus propios procedimientos para asegurar que la evidencia que genera sea sólida y reproducible. En el campo de la educación, Ferrero, Vadillo y León (2021) insisten en que la investigación educativa requiere una mayor atención a la calidad de los diseños y a la claridad con la que se describen las intervenciones para construir conocimiento fiable.

Con este marco, el presente proyecto desarrolla una revisión sistemática con enfoque metacientífico destinada a analizar de manera amplia, crítica y rigurosa cómo el *feedback*, en sus diversas formas, agentes y contextos, contribuye al desarrollo de la metacognición. Esta revisión no solo busca sintetizar hallazgos, sino también evaluar la calidad de los métodos utilizados, identificar sesgos recurrentes y preparar el terreno para un meta-análisis que permita estimar efectos globales y moderadores.

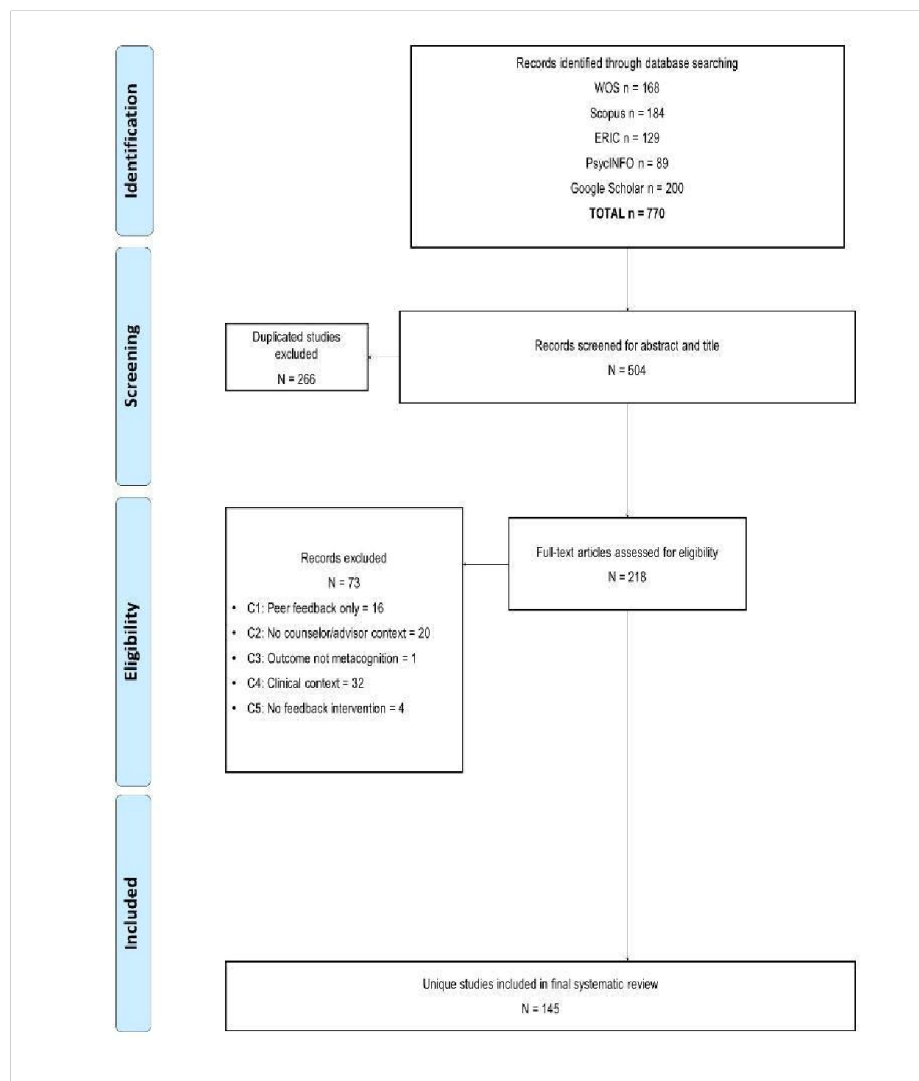
Método

Proceso de filtrado y codificación

Siguiendo las recomendaciones PRISMA (Page *et al.*, 2020) nos propusimos realizar una revisión sistemática que explorase las evidencias disponibles sobre el uso del *feedback* como instrucción educativa por parte de la figura del orientador en la mejora de las habilidades metacognitivas.

Para ello realizamos búsquedas en las bases de datos Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO, complementadas con literatura gris (Google Scholar). La búsqueda fue restringida a trabajos publicados en inglés. De un total de 770 trabajos a través de las diferentes fases de filtrado, fueron seleccionados para su inclusión en la revisión 145. La Figura 1 representa el PRISMA *flowchart* que representa el proceso de filtrado.

Figura 1
PRISMA flowchart



Los estudios debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión: a) estudios empíricos en contextos educativos (todos los niveles educativos), b) intervenciones o prácticas donde el *feedback* provenga del orientador/asesor/tutor hacia estudiantes, c) evaluar variables relacionadas con la metacognición, d) estudios escritos en inglés.

De los trabajos incluidos se extrajo a) información descriptiva general sobre el estudio, b) información referente a las características de la intervención basada en *feedback*, c) información sobre las habilidades metacognitivas, d) información sobre la calidad metodológica de la intervención (Ferrero *et al.* 2021), e) información cuantitativa relacionada con el tamaño del efecto de la intervención.

Resultados

El análisis descriptivo preliminar de los estudios incluidos muestra algunas tendencias destacables:

En primer lugar, existe un claro predominio de contextos de educación superior (aproximadamente un 60 % de los estudios). Esta tendencia se explica por el uso extendido de plataformas digitales y tutores inteligentes en entornos universitarios, así como por la disponibilidad de metodologías de evaluación más estructuradas. No obstante, varios estudios proceden de contextos de secundaria y algunos de educación de adultos, lo que aporta diversidad en poblaciones y escenarios.

Los países con mayor número de estudios son Estados Unidos, Israel y Corea del Sur, especialmente en ámbitos relacionados con tutores inteligentes y retroalimentación digital. También se identifican experiencias europeas, como estudios realizados en España e Italia, vinculados a intervenciones presenciales y a métodos basados en autoexplicaciones guiadas.

En cuanto al diseño, predominan los estudios cuasi experimentales con grupos de comparación. Muchos incorporan pre y posttest, mientras que otros se centran en medidas procesales derivadas de la interacción con sistemas digitales.

Sobre la intervención se puede decir que el análisis de la literatura revela cuatro grandes categorías de *feedback*: a) *feedback* metacognitivo explícito: aparece con fuerza en estudios basados en tutores inteligentes como Cognitive Tutor o MathSpring. Este tipo de retroalimentación busca activar procesos de monitorización y reflexión, y se relaciona de forma consistente con mejoras en la autorregulación; b) *feedback* estratégico: presente tanto en estudios donde el *feedback* es digital como presencial, se centra en orientar al estudiante hacia la elección de estrategias, la organización del proceso o la planificación de pasos; c) *feedback* procedimental o inmediato: característico de plataformas digitales, suele ser conciso y centrado en el proceso. Aunque no siempre es explícitamente metacognitivo, numerosos estudios lo complementan con mensajes de autoevaluación y verificación que refuerzan la reflexión; d) *feedback* del docente u orientador: predomina en estudios presenciales. Su fortaleza reside en el carácter dialógico y contextualizado: el orientador utiliza preguntas abiertas y reflexión guiada para promover la metacognición.

Entre las medidas de metacognición más utilizadas destacan el Metacognitive Awareness Inventory (MAI), el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), los protocolos de *think-aloud* y las tareas de autoexplicación.

Por otro lado, en términos de calidad metodológica, se observa una baja tasa de reporte de fiabilidad (α de Cronbach) y validez de los instrumentos, así como una escasa información sobre la fidelidad de las intervenciones.

Por último, en la pestaña cuantitativa, se han identificado ya estudios con medias, desviaciones estándar y tamaños muestrales reportados, mientras que otros se encuentran en estado pendiente de extracción (TBR) o requieren digitalización a partir de figuras.

Estos resultados parciales sugieren tanto el potencial del *feedback* para potenciar la metacognición como las limitaciones recurrentes en el diseño y la transparencia de los estudios.

Discusión y conclusiones

La revisión en curso aporta una mirada crítica sobre la literatura existente en la intersección entre *feedback* y metacognición. Desde un enfoque meta-científico, el análisis revela importantes carencias en términos de calidad metodológica y de *reporting*, lo cual limita la acumulación de conocimiento sólido en este campo.

A nivel práctico, los hallazgos permiten extraer varias conclusiones que enriquecen el debate sobre la orientación educativa y las habilidades del siglo XXI. En primer lugar, puede decirse que el *feedback* orientado a la metacognición es eficaz, independientemente del agente; el *feedback* que incorpora elementos metacognitivos, reflexión, verificación, estrategia, anticipación de errores, tiende a mejorar la conciencia metacognitiva y la autorregulación. Esto refuerza la importancia de formar a orientadores y docentes en el uso de preguntas, *prompts* y guías que activen procesos de pensamiento profundo. Por otro lado, la diversidad de enfoques metodológicos requiere síntesis rigurosa, la heterogeneidad observada hace que la revisión sistemática sea especialmente necesaria. El enfoque meta-científico permite no solo sintetizar resultados, sino también determinar qué estudios son más fiables, qué aspectos necesitan mejoras y qué vacíos existen en el campo. Es importante destacar que, las tecnologías emergentes abren nuevas posibilidades, los tutores inteligentes, agentes conversacionales y plataformas adaptativas muestran un potencial creciente para ofrecer *feedback* metacognitivo de forma personalizada y continua. No obstante, su implementación debe ir acompañada de criterios éticos, formativos y pedagógicos que garanticen que complementen, y no sustituyan, la función orientadora humana. Sin embargo, la orientación educativa necesita herramientas basadas en evidencia, los hallazgos sugieren que la práctica orientadora puede fortalecerse mediante: protocolos estructurados de *feedback* reflexivo, tareas guiadas de autoexplicación, seguimiento metacognitivo sistemático e instrumentos validados para evaluar el proceso.

La revisión permitirá identificar qué ingredientes son esenciales para que el *feedback* funcione de forma consistente.

Asimismo, el proyecto presentado supone una contribución significativa al campo del *feedback* y la metacognición en contextos educativos. Sus principales aportaciones son: una revisión exhaustiva y rigurosa, que integra evidencia procedente de diversas disciplinas y contextos. Una evaluación crítica meta-científica, que examina la calidad, transparencia y fidelidad de la investigación existente. Una base empírica sólida para el meta-análisis, que permitirá estimar el efecto global del *feedback* orientador sobre la metacognición y examinar variables moderadoras. Recomendaciones de mejora para la práctica orientadora, especialmente relevantes en el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Y, por último, una hoja de ruta para futuras investigaciones, basada en mayores estándares de transparencia, preregistro y apertura de datos.

De cara al congreso, se presentarán los avances del proceso de revisión y se discutirán las expectativas respecto al meta-análisis en curso, destacando las aportaciones que este trabajo puede tener para la práctica de la orientación a lo largo de la vida y la formación de profesionales capaces de promover habilidades del siglo XXI.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en la formación doctoral de María García Garrido en el programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación de Profesorado, Universidad de Jaén.

Referencias bibliográficas

- Butler, D. L. y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A. y León, S. P. (2021). Evaluating the quality of educational intervention research: A meta-scientific review. *Educational Research Review*, 33, 100389.
- Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977). *Metamemory*. En R. V. Kail y J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3–33). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ioannidis, J. P. A. (2018). Meta-research: Why research on research matters. *PLoS Biology*, 16(3), e2005468. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2005468>
- Lipnevich, A. A. y Smith, J. K. (2022). Student–feedback interaction model: Revised. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101208.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71).
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*, en V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (1066–1101). American Educational Research Association.



Del aula al empleo: habilidades del siglo XXI bajo la lupa bibliométrica

Ana Pericet*

Universidad de Jaén, España

apm00016@red.ujaen.es

María García-Garrido

Universidad de Jaén, España

mgg00142@red.ujaen.es

Daniel Orgaz

Universidad de Jaén, España

daniel.orgaz.1995@gmail.com

Samuel P. León

Universidad de Jaén, España

sparra@ujaen.es

*Autor de correspondencia

Introducción

Las llamadas *habilidades del siglo XXI* (también conocidas como *soft skills*) han cobrado gran relevancia en la investigación internacional por su relación con el éxito académico, personal y laboral (p. ej., Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). Estas competencias, como la comunicación, la colaboración, la resolución de problemas o la empleabilidad, se consideran especialmente relevantes en la Formación Profesional y en la educación superior, al estar directamente vinculadas con la inserción en el mercado de trabajo (p. ej., Yorke & Knight, 2004).

En las últimas décadas, el debate sobre las habilidades del siglo XXI ha cobrado una gran relevancia en el ámbito educativo y laboral. Estas habilidades abarcan dimensiones cognitivas (como el pensamiento crítico o la resolución de problemas), interpersonales (como la colaboración o la comunicación efectiva) e intrapersonales (como la autorregulación o la perseverancia). Organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO han subrayado la importancia de desarrollar competencias transferibles que permitan a los individuos adaptarse a un mundo en constante transformación, donde la empleabilidad depende tanto del conocimiento técnico como de la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

En el contexto de la Formación Profesional y la orientación educativa, este debate adquiere una especial relevancia. Sin embargo, a pesar del crecimiento de la literatura sobre empleabilidad y competencias transversales, todavía existen pocos estudios que analicen de manera sistemática cómo se ha configurado este campo desde una perspectiva metacientífica. En este sentido, los análisis bibliométricos

constituyen una herramienta clave para comprender la estructura y evolución del conocimiento, identificar tendencias emergentes y detectar áreas poco exploradas que puedan guiar futuras investigaciones o políticas educativas.

El presente estudio forma parte de un proyecto de carácter meta-científico orientado a examinar, de forma escalonada, la evidencia existente sobre estas habilidades en relación con la empleabilidad. En esta fase exploratoria, se propone un análisis bibliométrico para identificar tendencias, principales líneas de investigación y áreas emergentes en la literatura internacional.

Así, el objetivo que este trabajo se propone puede articularse a través de los diferentes objetivos:

- Analizar la evolución temporal de la producción científica en el ámbito de habilidades del siglo XXI y empleabilidad.
- Identificar las principales redes de co ocurrencia de palabras clave.
- Detectar los clústeres temáticos más relevantes y emergentes en la literatura.

Método

Para garantizar la calidad y coherencia del corpus, se llevó a cabo un proceso de limpieza, normalización y filtrado de los registros. Tras fusionar las bases de datos Scopus y Web of Science, se eliminaron duplicados y se excluyeron documentos no relacionados con la educación, o con un enfoque biomédico o clínico, que podrían distorsionar el análisis. El resultado final de la suma de todas las búsquedas dio un total de 1.684 registros publicados entre 2000 y 2025. Para garantizar la calidad del análisis se aplicó un proceso de depuración: normalización terminológica mediante un tesaurus, eliminación de términos genéricos y filtrado de publicaciones ajenas al ámbito educativo.

Se desarrolló un tesaurus de términos *ad hoc*, que permitió unificar variantes lingüísticas y conceptuales (por ejemplo, “competencia”, “competency”, “skill”), así como eliminar palabras genéricas o ruidosas. Esta estrategia buscó mejorar la precisión de los análisis de co ocurrencias al reducir la dispersión semántica.

A partir de los descriptores de autor normalizados, se generaron redes de co-ocurrencia que fueron analizadas mediante el algoritmo Louvain, ampliamente utilizado en bibliometría por su capacidad para detectar comunidades temáticas con alta modularidad. Paralelamente, se emplearon representaciones visuales a través de VOSviewer y librerías de R (como *igraph* y *ggplot2*) para obtener una lectura intuitiva de los resultados.

Esta combinación de técnicas permitió obtener una representación robusta del campo, integrando indicadores cuantitativos (frecuencia de palabras clave, número de documentos) y cualitativos (asociaciones temáticas y evolución temporal).

El análisis bibliométrico principal, se llevó a cabo con el paquete Bibliometrix de R (Aria & Cuccurullo, 2017), generando:

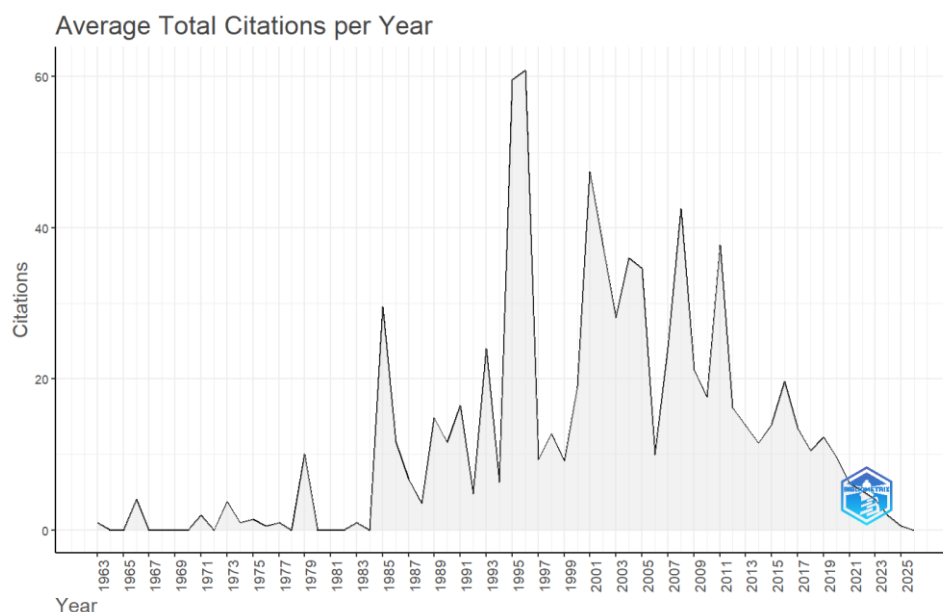
- Indicadores descriptivos.
- Redes de co ocurrencia de palabras clave.
- Mapas temáticos (según el modelo de Callon *et al.*, 1991).
- Detección de clústeres mediante el algoritmo Louvain (Blondel *et al.*, 2008).

Resultados

La Figura 1 muestra la evolución de la producción científica anual en este campo. La producción científica muestra un crecimiento irregular pero sostenido en los últimos 25 años (véase Figura 1).

Figura 1

Producción anual de publicaciones.



La Figura 2 refleja la red de co-ocurrencia de palabras clave. Durante el proceso se aplicó un filtrado terminológico que incluyó la normalización de sinónimos mediante un tesauro elaborado ad hoc, así como la eliminación de términos genéricos o poco informativos (por ejemplo, nombres de países o descriptores biomédicos), con el fin de garantizar que las redes y mapas reflejaran únicamente conceptos relevantes para el ámbito educativo y la empleabilidad. Una inspección cercana de esta figura nos revela tres focos principales:

1. La Formación Profesional (VET del inglés *Vocational Education and Training*).
2. La empleabilidad y las competencias transversales.
3. El vínculo con el mercado laboral.

El primer clúster se centra en la Formación Profesional (VET, del inglés *Vocational Education and Training*) y en los sistemas de formación dual. Este grupo reúne estudios que abordan la relación entre educación y empleo, el papel de las prácticas profesionales y las políticas orientadas a fortalecer la transición entre la escuela y el mercado laboral.

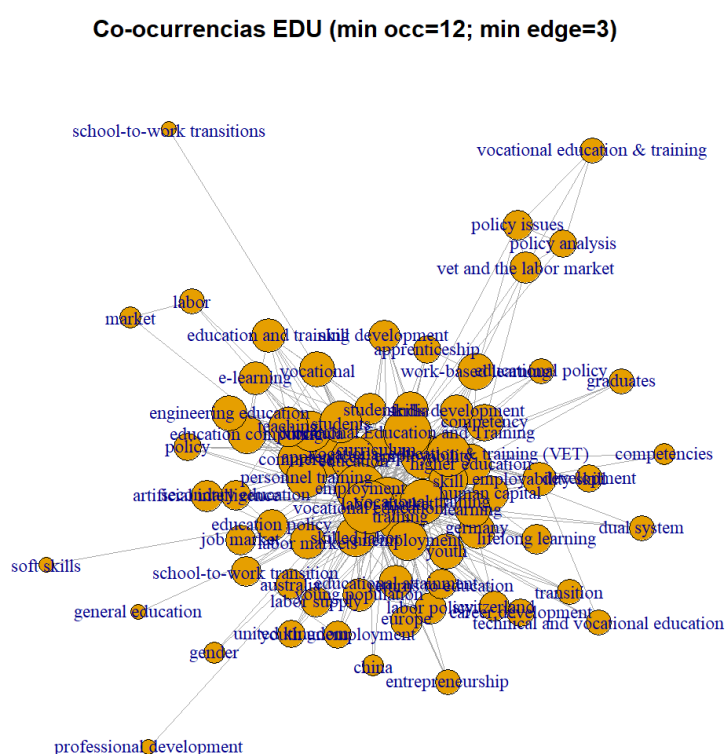
El segundo clúster está vinculado a la empleabilidad y las competencias transversales, e incluye términos como *competency*, *soft skills* o *career development*. En él predominan los trabajos que analizan el papel de las habilidades socioemocionales, la autorregulación y el aprendizaje continuo como factores determinantes para la inserción y la trayectoria laboral.

El tercer clúster, de carácter más aplicado, agrupa estudios sobre el vínculo entre la educación y el mercado laboral, poniendo el foco en la adecuación entre la formación recibida y las demandas del empleo, la calidad del trabajo, las transiciones profesionales y los desajustes de cualificación.

En conjunto, los resultados muestran una estructura temática coherente y complementaria, donde la Formación Profesional actúa como eje articulador entre el desarrollo de competencias y la empleabilidad. El análisis temporal confirma además un crecimiento sostenido de la producción científica durante la última década, reflejando un interés creciente por comprender cómo los sistemas educativos preparan a los individuos para un mercado laboral en constante cambio.

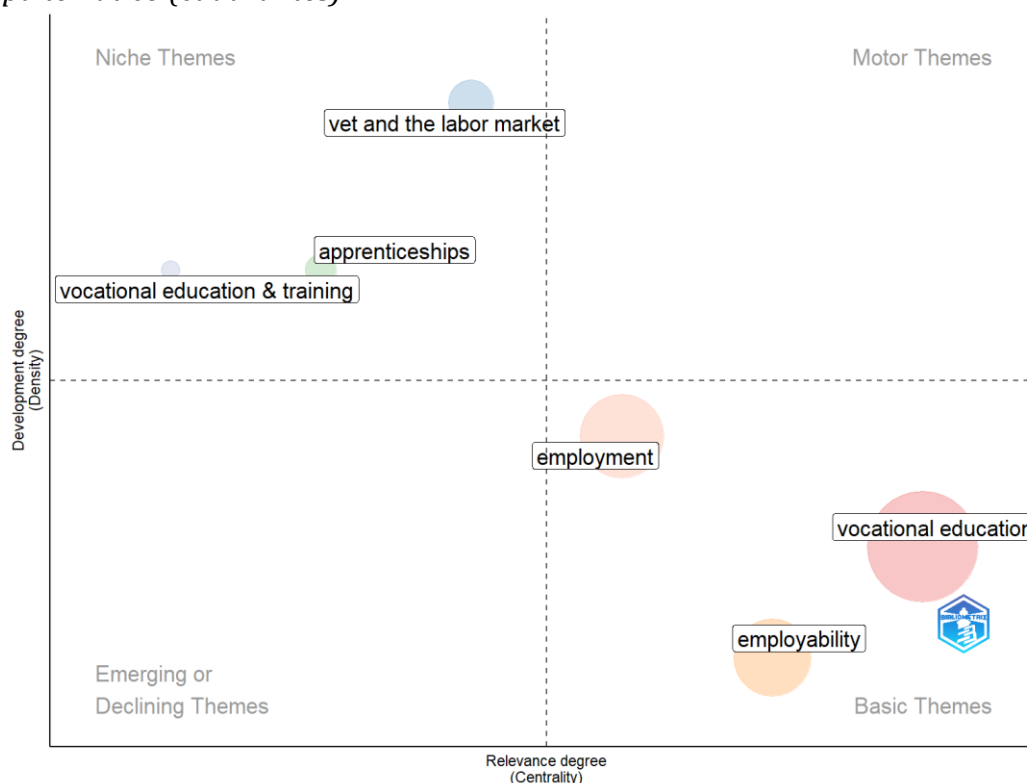
Figura 2

Red de co ocurrencias (subconjunto educativo)



La Figura 3 muestra el mapa temático, en el que se identifican clústeres motores, básicos, emergentes y de nicho. Este mapa temático nos permitió clasificar los clústeres en cuatro cuadrantes:

Figura 3
Mapa temático (cuadrantes)



Discusión y conclusiones

A la luz del análisis exploratorio de los resultados bibliométrico que contienen los trabajos en los que se relacionan las habilidades del siglo XXI y la empleabilidad, podemos afirmar que los resultados ponen de manifiesto la consolidación de la investigación sobre habilidades del siglo XXI en relación con la empleabilidad, especialmente en la Formación Profesional y la educación superior. Al mismo tiempo, emergen nuevas líneas ligadas a la digitalización y al aprendizaje basado en el trabajo, que reflejan las transformaciones actuales del mercado laboral.

Este estudio ofrece un mapa inicial que permite comprender la estructura del campo y orientar futuras investigaciones, así como decisiones en políticas educativas y programas de orientación profesional.

No obstante, aunque tal y como hemos podido observar el interés en el área de conocimiento es creciente, este crecimiento parece irregular y a falta de un análisis más exhaustivo, la presencia de esta temática en la investigación dentro del ámbito de la orientación nos parece se muestra con cierta infrarrepresentación con respecto a otras áreas. Este trabajo preliminar ofrece una visión valiosas para orientar políticas educativas y estrategias de orientación profesional en torno a la empleabilidad. Desde nuestro equipo de trabajo (EduMetaLab) ya se han comenzado líneas de trabajo que traten de arrojar más información que permitan confirmar, o no, esta idea.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en la formación doctoral de Ana Pericet en el programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación de Profesorado, Universidad de Jaén.

Referencias bibliográficas

- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Blondel, V. D., Guillaume, J. L., Lambiotte, R. y Lefebvre, E. (2008). Fast unfolding of communities in large networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 2008(10), P10008. <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>
- Callon, M., Courtial, J. P. y Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research. *Scientometrics*, 22(1), 155–205. <https://doi.org/10.1007/BF02019280>
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Voogt, J. y Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yorke, M. y Knight, P. (2004). Employability in higher education: what it is-what it is not. LTSN Generic Centre.



Realizar una tesis doctoral. Vivencias y opiniones de los doctorandos en educación

Juan Llanes-Ordóñez*
Universidad de Barcelona, España
juanllanes@ub.edu

Abel Merino-Orozco
Universidad de Burgos, España
amorozco@ubu.es

Adriana Breda
Universidad de Barcelona, España
adriana.breda@ub.edu

María de la O Toscano-Cruz
Universidad de Huelva, España
maria.toscano@dedu.uhu.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La importancia otorgada a los estudios de doctorado ha aumentado de forma significativa a nivel internacional en respuesta a la competencia por disponer de personas altamente cualificadas, que respondan a las necesidades de la sociedad del conocimiento y que permitan tejer un sistema científico de calidad (Fraguas-Sánchez *et al.*, 2023). Estudiar un doctorado confiere muchos beneficios tanto para las personas, como para la sociedad (Litalien y Guay, 2015). De ahí, los enormes esfuerzos de tiempo y financiación de las universidades destinados a la formación de las futuras personas investigadoras, que serán la base de una sociedad innovadora, que progresa y contribuye al bienestar social.

El estudio de las transiciones y trayectorias en la universidad constituye una línea importante de investigación, impulsada por diferentes factores como los cambios en la filosofía y fines de la formación universitaria, el énfasis en la formación a lo largo de la vida y la necesidad de dar respuesta a principios como la calidad, empleabilidad y responsabilidad social (Rodríguez-Farías, 2024).

Aunque el desarrollo de la investigación sobre las transiciones y trayectorias en la universidad se ha centrado principalmente en las experiencias de los estudiantes de primer y segundo ciclo —pregrado y máster, respectivamente— (Figuera *et al.*, 2019), este estudio pone el foco en los estudios de tercer ciclo. Su propósito es arrojar luz sobre las trayectorias de acceso de los estudiantes, sus expectativas previas y el valor que atribuyen al doctorado, factores que influyen en el compromiso con los estudios durante la etapa inicial (primer año). Asimismo, la influencia del contexto de apoyo al estudiante, las características de la supervisión

y la interacción con las comunidades académicas (equipos de investigación y pares) inciden en la construcción de la identidad investigadora y aumentan la probabilidad de persistencia y graduación.

Método

Diseño

En esta investigación titulada “Transiciones y trayectorias de los y las estudiantes de doctorado. Análisis de las etapas del ciclo formativo y su relación con los factores intervinientes (TREDOC)” (PID2023-1476690B-100 financiado por MICIU/AEI/1013039/501100011033 y por FEDER/UE) se opta por un estudio mixto a partir de cuatro fases. En concreto en esta comunicación se presentan los elementos nucleares de la fase 2 (entrevista autobiográfica). Su objetivo es conocer y comprender cómo viven y experimentan los estudiantes su paso por el doctorado desde la decisión inicial, durante el primer año de doctorado, concreción del proyecto de investigación y culminación del doctorado, hasta la planificación de una transición académico-profesional postdoctoral e indagar sobre qué elementos facilitan la construcción de la identidad académica, científica y profesional.

Está prevista la realización de un total de 23 entrevistas. Sin embargo, en esta comunicación se presentan los resultados correspondientes a 17 de ellas. El instrumento diseñado para la realización de las entrevistas contempla los siguientes aspectos:

ETAPA PREVIA: trayectoria previa a la elección y entrada en el doctorado, narración de las motivaciones en el acceso a los estudios y las expectativas en el doctorado, proceso de elección del doctorado/universidad.

ETAPA INICIAL (transición en el primer año): apoyo académico del programa, de los iguales y entorno familiar, así como el apoyo económico, proceso de concreción de la temática de la tesis, punto de partida, ajuste de la motivación y expectativas previas con el choque de la realidad, planificación del trabajo de tesis doctoral y autogestión del trabajo como estudiante de doctorado, relación con el director y el tutor, y adaptación, satisfacción, analizar puntos críticos y expectativas de logro al inicio.

DURANTE EL DOCTORADO: momentos clave de la trayectoria académica vinculados al contexto, relación con el director-tutor, acontecimientos personales y contextuales, académicos y de la adaptación, satisfacción y expectativas de logro a lo largo de la realización de la tesis y cómo varían con el tiempo, gestión emocional, ansiedad, estrés, falta de motivación, bloqueo en la investigación, autogestión del trabajo y reajuste del proceso, así como las actividades complementarias y formativas, además de estancias y participación de la comunidad científica.

ETAPA FINAL: exigencias del depósito de tesis, focos de ansiedad, estrés, relación con el director y el tutor, autogestión del trabajo y reajuste del proceso y relatos sobre sus expectativas de futuro.

Participarán del estudio personas de cinco universidades del territorio español en el área de la educación: Universidad de Huelva, UNED, Universidad de Barcelona, Universidad de Zaragoza y Universidad de Burgos. Así mismo uno de los elementos del grupo de trabajo ha sido identificar los criterios de selección de los posibles participantes intentando atender al espectro de perfiles del colectivo para poder aportar una mayor representatividad a los resultados que posteriormente se

obtendrán. Se consideran: universidad, programa, año de inicio de la tesis, género, edad, discapacidad, nacionalidad, cargas familiares, beca o no beca, profesional, trayectoria, ámbito, vinculación con la institución, dedicación al programa, modalidad de la tesis, estancias.

Resultados

Se presenta el proceso de creación y el instrumento final (como conclusión) por su relevancia para el análisis de las trayectorias académicas y laborales. Una herramienta que puede ayudar a profesionales e investigadores del campo de la orientación al acompañamiento de las personas a orientar, desde una perspectiva sistemática, contextualizada y globalizada.

El análisis global que se presenta a continuación se basa en las experiencias y perspectivas compartidas por los participantes de las entrevistas sobre sus trayectorias en los estudios de doctorado.

Los participantes presentan un perfil diverso: doctorandos con diferentes edades, trayectorias profesionales con más o menos recorrido y con más o menos vinculación a la universidad, cargas familiares, y en distintas etapas del proceso (desde el inicio hasta el cierre de la tesis). Y se estudian diferentes modalidades y formatos de tesis: monográficas, por compendio de artículos, estancias internacionales.

Motivación en el acceso al doctorado

Las razones para realizar el doctorado son diversas. Destaca la conciliación familiar y una posible seguridad laboral (integración en la universidad a tiempo completo) con una mirada a la flexibilidad laboral. También como reto personal o la necesidad de aportar socialmente algún avance científico (compromiso como motor de cambio).

Obstáculos y dificultades en los primeros momentos

Excesiva burocracia en el inicio y una desorientación en el acceso y adaptación a los estudios de doctorado. El aterrizaje es complicado: no se entienden las reglas administrativas (matrícula y creación del proyecto de tesis), dinámicas académicas y la presión sobre el producto desde fases iniciales. Además, se demanda transparencia en los criterios de acceso, inteligibilidad, agilidad y flexibilidad en este primer camino de integración al doctorado.

Más allá del primer año (ecuador de la tesis)

Elementos a reflexionar

Por otro lado, estaría la exigencia de los plazos (entregas parciales) y requerimientos asociados a la propia tesis (actividades formativas, avances, las exigencias antes de la entrega final para algunos programas de doctorado -como publicaciones en revistas indexadas).

En cuanto a las actividades formativas específicas que se proponen durante la formación del doctorado, hay un descontento generalizado ya que se perciben como poco productivas para la realización de la tesis, de interés bajo y descontextualizadas de su realidad ya que muchas están propuestas en el marco de las escuelas de doctorado.

Si se entra a analizar el desarrollo de la tesis, la mayor preocupación se encuentra en la viabilidad de la investigación. Pasar del papel a la acción en este caso, ya que el acceso a la población en muchas ocasiones es más complejo de lo previsto inicialmente. El trabajo de campo puede ser un gran obstáculo, especialmente en temas sensibles o cuando requiere mucha dedicación de tiempo, que puede aderezarse con complicaciones formales en atención a las indicaciones de las comisiones de bioética. Hay poco descrito dentro de la tesis sobre posibles planes de contingencias.

El sentimiento de aislamiento y soledad se va incrementando a medida que pasan los años de tesis doctoral. Una sensación generalizada de soledad aparece en este proceso descrita por las personas entrevistadas. Percibiendo una falta de apoyo por parte de la comunidad académica o de un posible grupo de iguales que no se prioriza.

Elementos facilitadores o redes de apoyo

El éxito del doctorado parece depender en gran medida de dos factores: la calidad de la dirección de tesis y las cualidades personales del doctorando.

En cuanto al rol de dirección de la tesis, esta figura es clave. Encontrar una persona que sepa acompañar desde la cercanía y la calidad humana. Se valora la flexibilidad de las personas directoras en la capacidad de saber adaptar los plazos y las cargas de trabajo atendiendo a las situaciones personales y laborales de los doctorandos. Una orientación estratégica ayuda a la planificación y desarrollo de la tesis. El apoyo emocional que ejercen lo que consideran buenos referentes es fundamental. De este análisis se desprende la reactividad como una cualidad relevante para intensificar el acompañamiento en los momentos de mayor necesidad.

Se valoran las redes de apoyo informales, ya que no están bajo el paraguas de la suscripción de la universidad. El contacto con otros compañeros en su misma situación y la interacción mutua es vital. Se consideran un colchón de apoyo informal. A veces, incluso, esta red pasa a formar parte de una red profesional de garantía en la futura inserción posterior y en el despliegue estratégico de la propia tesis.

La propia cualidad de los estudiantes de doctorado ha sido otra de las claves de análisis. Se puede decir que han dibujado el doctorando resiliente: una persona perseverante, con una gran capacidad de autogestión y adaptación a la incertidumbre. Así como una formación previa (mucho mejor) fuerte e investigación para estar seguro de los pasos a dar durante el desarrollo de la tesis.

La técnica MIMO (Mantener, Incorporar, Mejorar, Omitir) para ofrecer ideas de futuro

Mantener

Relación director-doctorando. La calidad humana, el apoyo y el buen direccionamiento de los directores.

Flexibilidad institucional. Adecuación a los tiempos, a las modalidades de tesis que ayuden a compatibilizar roles y conciliación.

Formación específica. Cursos especializados o complementos de formación que sí resultaron valiosos.

Capacidad de autogestión. Mantener la persistencia y la perseverancia personal como motor principal. Proporcionar herramientas para consolidar estas competencias.

Incorporar / Mejorar

Programas de mentoría y orientación estratégica. Incorporar la mentoría entre iguales (estudiantes de último año asesorando a los nuevos, con reconocimiento por ello) y una figura de orientación/referente específica en la escuela de doctorado para la burocracia y planificación, ya que no corresponde a la dirección de tesis.

Crear comunidad y espacios de reflexión. Crear espacios formales e informales de encuentro y reflexión, incluso virtuales, para mitigar la soledad y fomentar la interdisciplinariedad.

Flexibilización de plazos y transparencia. Mejorar la transparencia administrativa y la burocracia a partir del establecimiento de un compromiso de plazos.

Formación práctica. Asegurar que los requisitos como las estancias de investigación sean significativos y no solo un trámite burocrático.

La defensa (visión crítica). Repensar la utilidad de la defensa de la tesis tal como está montada actualmente, dándole un valor real para el resultado.

Omitir / Eliminar

Cursos inútiles. Omitir o reestructurar las partes de los cursos transversales que son "poco productivos" o descontextualizados para la formación.

Burocracia excesiva. Reducir la burocracia en el proceso, especialmente en el depósito final.

Proyección de futuro

Los entrevistados que están cerrando o han cerrado la tesis suelen tener expectativas claras de continuar en la carrera académica y de seguir investigando. Sin embargo, hay conciencia de la dificultad de acceder a plazas universitarias y la necesidad de priorizar estrategias para satisfacer los criterios para obtener la acreditación y una posición privilegiada en los baremos de acceso a plazas.

La satisfacción personal de haber completado el desafío (visto por algunos como una terapia) es un logro fundamental que se llevan del proceso.

Discusión y conclusiones

Con todo lo expuesto continúa preocupando la formación de los doctorandos, a partir de plantear la necesidad de diseñar un nuevo modelo de enseñanza, que les aporte las competencias necesarias, ya no únicamente para la práctica docente e investigadora, como principal salida profesional. La universidad debe dar respuesta a su capacitación para poder acceder a nuevos espacios profesionales, contribuyendo a una de sus misiones: hacer de puente entre el desarrollo económico y su aplicación y transferencia en la sociedad (Hernández y Díaz, 2010; Shapiro *et al.*, 2017). Es una necesidad urgente vigorizar la preparación de doctores, lo que supone cambios en su concepción y organización (Daza *et al.*, 2021). Los estudios de tercer ciclo serían, por tanto, el más alto de los reconocimientos académicos y deberían alcanzar el reconocimiento social que merecen por la valía de las capacidades que se adquieren en esta etapa formativa (Ortiz-Torres, 2019). Abogando por profesionales polivalentes que sean empleables en nuevos sectores de trabajo, y no únicamente en el ámbito académico.

Chen *et al.* (2018) resaltan que, para mantener una calidad integral de esta formación, se ha de cambiar la perspectiva de capacitación actual, apostando por

redes entre la academia, la industria y el Gobierno, fortaleciendo su formación al servicio de la sociedad. Los lazos entre empleadores y las escuelas y programas de doctorado se deben establecer desde la matrícula del estudiante en la formación de tercer ciclo. Además, hay que establecer sistemas de seguimiento y ofertar cursos de extensión universitaria para la continua capacitación de competencias que el tejido empresarial necesite o la universidad prevea.

Otro de los elementos a profundizar es sobre las funciones de los directores de tesis, así como la labor del tutor, piezas clave en el proceso de mentoría del estudiante, y el enclave de los grupos de investigación durante el transcurso del periodo formativo. Las propias casuísticas de los nuevos doctorados (por compendio de artículos, industriales...) son otra realidad para analizar. Hay que seguir abordando los elementos motivacionales en el acceso y proyección del doctorado por parte del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Chen, H., Zhao, S., Shen, W. y Cai, L. (2018). The Quality of Chinese PhDs: Achievements, Problems and Responses. *Chinese Education & Society*, 51(3), 158-168. <https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1458572>
- Daza, L., Llanes, J. y Rojas, D. (2021). Impacto del doctorado: formación y realidad laboral de los egresados. *REOP*, 32(3), 41-59. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32555>
- Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R.G. (2019). El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 93-121). Laertes.
- Fraguas-Sánchez, A.I., Serrano, D.R., Medina Sánchez, M.Á. y González-Burgos, E. (2023). Higher Education vs. Professional Opportunities: The Value of Ph. D. Studies. *Education Sciences*, 13(9), 909. <https://doi.org/10.3390/educsci13090909>
- Hernández, F. y Díaz, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2588/241>
- Litalien, D. y Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Ortiz-Torres, E. (2019). La calidad en la formación de doctores en Ciencias Pedagógicas: una evaluación desde sus egresados y propuestas de mejora. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.24326>
- Rodríguez-Farías, M. G. (2024). La responsabilidad social en el contexto universitario y la formación de nuevos profesionales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 366-390. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1306>
- Shapiro, V., Hudson, K. y Downey, M. (2017). Institutional Expectations, Opportunities, and Interest in the Professoriate: A Mixed-Methods Examination of Satisfaction Among Doctoral Students in Social Work. *Journal*

of Social Work Education, 53(3), 520-534.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1275897>



Desarrollo del pensamiento crítico y creativo como habilidades transversales en la Formación Profesional

Lilian Weikert García*
Universidad de Sevilla, España
lilweigar@alum.us.es
Jonatan Cataño Muñoz
Universidad de Sevilla, España
jcastanno@us.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La Formación Profesional (FP) ocupa un lugar estratégico en la transformación social y económica de Europa. Las últimas décadas han evidenciado una evolución profunda en el mercado laboral: la automatización, la digitalización y la irrupción de la inteligencia artificial están modificando las funciones profesionales y, con ello, las competencias requeridas en los trabajadores. En este contexto, la FP ya no puede limitarse a capacitar técnicamente; su misión se expande para preparar al alumnado en el análisis de información, la toma de decisiones, la creación de soluciones originales y la participación activa en la construcción de su propio proyecto vital y profesional. La educación se orienta ahora a la empleabilidad y al desarrollo pleno de cada persona para contribuir a una sociedad más sostenible y resiliente (OECD, 2025).

Organismos internacionales (OCDE, CE, Consejo de Europa) insisten en que las competencias transversales, entre ellas la creatividad y el pensamiento crítico, son esenciales para la vida personal y profesional en el siglo XXI. La creatividad, definida por la OCDE (2025) como la capacidad de generar ideas originales y útiles, es además reconocida como una habilidad desarrollable (Sternberg y Lubart, 1999). De hecho, cada vez más las empresas demandan el desarrollo de estas habilidades llamadas blandas o transversales al mismo nivel que las técnicas. Sin embargo, los sistemas de FP aún priorizan estas últimas, y la investigación indica que muchos docentes tienen dificultades para enseñar y evaluar sistemáticamente aspectos como el pensamiento creativo y crítico (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019), creando una brecha entre la demanda laboral y la práctica educativa. Este desajuste se refleja también en el marco normativo español: si bien la Ley Orgánica 3/2022 de FP incorpora la creatividad como objetivo de aprendizaje, especialmente en el Título VIII dedicado a innovación y aprendizaje aplicado, no define operativamente su

desarrollo ni evaluación, dejando un vacío que constituye una clara oportunidad de investigación.

Aunque tradicionalmente la creatividad ha estado vinculada al mundo del arte, hoy se reconoce que es una habilidad desarrollable en diversos ámbitos. No obstante, el arte sigue siendo un medio poderoso para promoverla, y varios estudios demuestran que su incorporación en modelos de enseñanza mejora la creatividad y el pensamiento creativo (Lukaka, 2023). A pesar de que la investigación sobre enseñanza basada en arte en el contexto de la FP es escasa (Barabasch, 2020), esta indica que las prácticas educativas artísticas pueden desarrollar esta competencia, mejorando así las habilidades profesionales y personales de los estudiantes.

En paralelo, el uso de la tecnología digital para el desarrollo de la creatividad muestra una dualidad, pudiendo actuar como potenciador o como factor limitante. Específicamente, la inteligencia artificial generativa podría mejorar la creatividad individual en detrimento de la innovación colectiva (Doshi y Hauser, 2024). Por lo tanto, la creatividad humana necesita ser apoyada y protegida de la IA al mismo tiempo. El objetivo debe ser "utilizar la inteligencia artificial exactamente donde pueda apoyar la creatividad humana y no donde haga más daño que bien" (Bieser, 2022). Usada adecuadamente, la tecnología ayuda a los docentes a crear entornos de aprendizaje personalizados y a fomentar el tipo de actividades que impulsan el pensamiento creativo y crítico (Bloom y Doss, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta comunicación se presentará el diseño de una investigación que se llevará a cabo en el marco del programa de doctorado de la Universidad de Sevilla. La investigación se propone explorar prácticas innovadoras para desarrollar la creatividad y el pensamiento creativo en el alumnado de FP, comparando tres enfoques: 1) prácticas basadas en arte; 2) prácticas basadas en el uso de inteligencia artificial generativa; y 3) prácticas híbridas (arte + IA). La hipótesis de partida es que, si bien todos los enfoques pueden desarrollar la creatividad, su impacto será diferente en las dimensiones específicas que la componen. El estudio busca, por tanto, identificar las estrategias más efectivas y equilibradas para el desarrollo integral de la creatividad, y el pensamiento crítico asociado a esta, en el alumnado de FP.

Método

La investigación presentada adoptará un diseño metodológico mixto (exploratorio, evaluativo y cuasi experimental), combinando métodos cuantitativos avanzados (utilizando instrumentos de medida de la creatividad siguiendo definiciones actuales y buscando causalidad para medir los efectos de diferentes prácticas para el desarrollo de esta habilidad) y cualitativos para lograr una comprensión profunda y multidimensional de las prácticas de desarrollo de la creatividad. El componente cualitativo es crucial para trascender la mera medición de resultados, permitiendo explorar los procesos subyacentes y los factores contextuales que determinan la efectividad de las intervenciones. El objetivo es analizar cómo diferentes prácticas innovadoras pueden potenciar la creatividad mediante tres intervenciones: una basada en arte, otra en inteligencia artificial generativa y una tercera híbrida (arte + IA).

La investigación se estructura en tres fases:

- Fase 1: revisión de literatura. Permite identificar definiciones y dimensiones de creatividad, así como instrumentos de su evaluación (OECD, 2025). También permitirá encontrar ejemplos de buenas prácticas de uso de metodologías basadas en artes y en IA para el desarrollo de la creatividad en FP. Se analizará tanto bases de datos académicas como literatura gris.
- Fase 2: diseño e implementación de intervenciones pedagógicas. A partir de la revisión de la literatura y el trabajo de co construcción con expertos, profesores y alumnado de FP se diseñarán las tres intervenciones (arte, IA, y arte + IA) para el desarrollo de la creatividad. Las intervenciones pueden constar de talleres que apliquen dinámicas procedentes del mundo del arte, actividades enmarcadas en ingeniería de *prompt* y actividades híbridas en las que en algunas dinámicas del taller de arte se incorpore el uso de la IA. La implementación se prevé en cursos de FP de grado medio y superior, abarcando diversas familias profesionales (técnicas y artísticas) como textil, *marketing*, hostelería o agricultura.
- Fase 3: evaluación de eficacia. Se aplicará un diseño cuasi-experimental con mediciones pre-test y post-test de diferentes dimensiones de la creatividad y el pensamiento crítico. Si los centros acceden se intentará contar con un grupo control que no recibirá tratamiento y continuará con la enseñanza habitual convirtiendo el diseño en experimental. El desarrollo de la creatividad se evaluará mediante rúbricas adaptadas del marco PISA Creative Thinking (OECD, 2025), complementadas con cuestionarios y observación participante. También se recogerán datos sobre percepciones y valoraciones de las intervenciones del alumnado y profesorado mediante una combinación de observación en el aula, grupos focales y cuestionarios, durante y después de la intervención.

Participantes

Tras definir las intervenciones, los experimentos y los instrumentos, se contactará con centros de FP en Sevilla, como el IES Los Viveros, el IES Pablo Picasso o el IES Heliópolis, con los que ya existe experiencia previa en proyectos de creatividad y emprendimiento. Estos centros ofrecen formaciones clave en áreas como Textil (Patronaje y Moda), *Marketing* y Publicidad, y Hostelería (Cocina y Servicios de Restauración).

Se dividirán las clases de cada centro/grado participante de forma aleatoria en el tipo de intervención (control, arte, IA, o arte+IA). El tamaño de la muestra cuantitativa de alumnos/clases se definirá tras la revisión de la literatura y una vez diseñadas las intervenciones.

La validación de las intervenciones e instrumentos se realizará con expertos académicos, especialistas en creatividad y profesores de FP. Se prevé entrevista con un mínimo de 5 expertos y 10 informantes clave de los centros educativos (incluyendo personal directivo, miembros del departamento de estudios, orientadores, profesorado y alumnado de los centros. En caso de que el alumnado realice prácticas, se incluirá a personal a cargo de la formación en el contexto laboral).

Instrumentos y análisis de la información

La recogida de información para el diseño de las intervenciones será multidimensional (cuestionarios, entrevistas, observación participante...).

La revisión de literatura guiará el diseño y la adaptación de los instrumentos de medición de la creatividad, perfilando las diferentes dimensiones que la componen y que serán medidas (como son novedad y pertinencia). Estos instrumentos se validarán, refinarán y adaptarán a la realidad estudiada a través de la información de entrevistas con expertos, profesores y alumnado. Se prevé diseñar cuestionarios para rellenar en la fase previa a la intervención, durante la intervención y tras la intervención. Estos cuestionarios incluirán preguntas tanto cerradas como abiertas.

La co creación de las intervenciones se llevará a cabo mediante consultas y grupos focales con expertos profesionales y estudiantes de los centros implicados. El análisis del desarrollo de estas intervenciones implicará la observación participante, y las sesiones se documentarán a través de registros fotográficos y videográficos. Esto permitirá el posterior análisis cualitativo de estos registros y la valoración de puntos fuertes, débiles y correcto desarrollo de las actividades.

El análisis de la información adoptará un enfoque mixto y pondrá en práctica diferentes métodos, como el análisis temático de la literatura, el análisis cuantitativo de los cuestionarios y medidas de creatividad, el análisis cualitativo de la grabación audiovisual de las intervenciones, el análisis cualitativo de las entrevistas y los grupos focales. La triangulación de fuentes (diferentes actores: estudiantes, profesionales, expertos) y métodos permitirá validar las conclusiones extraídas, verificar la robustez de la información obtenida y contrastar los datos entre los diferentes grupos y contextos.

Los datos se recopilarán y guardarán siguiendo la normativa de protección y seguridad de datos europea y española, razón por la cual los cuestionarios se realizarán en la plataforma EU Survey, servicio de la Comisión Europea, en caso de que sean *online*. El proyecto y su plan de recogida y análisis de datos serán presentados para revisión por el Comité de Ética de la Universidad de Sevilla. Los datos se gestionarán cumpliendo el RGPD.

Resultados esperados y conclusiones

La FP requiere metodologías que desarrollen pensamiento crítico y creativo, no solo habilidades técnicas. Se espera que los resultados de esta investigación aporten evidencia empírica sólida sobre cómo potenciar la creatividad y el pensamiento crítico en la Formación Profesional, un ámbito escasamente explorado desde la perspectiva de las competencias transversales. Los resultados permitirán identificar qué tipo de intervención —basada en arte, en inteligencia artificial generativa o en la combinación híbrida de ambas— produce un desarrollo más equilibrado entre las dimensiones de la creatividad (novedad y pertinencia).

Se prevé que las actividades híbridas (arte + IA) sean las más eficaces, al integrar la exploración estética y emocional del arte con la capacidad de iteración y experimentación acelerada que ofrece la inteligencia artificial. No obstante, también se anticipa que este enfoque podría reproducir el fenómeno descrito por Doshi y Hauser (2024): una mejora en la creatividad individual acompañada de una posible reducción en la novedad colectiva. Este hallazgo permitiría comprender mejor las

tensiones entre la creatividad humana y la mediada por tecnología, aportando criterios para un uso pedagógico equilibrado de la IA y otras tecnologías emergentes.

El principal aporte de este estudio radicará en ofrecer actividades de formación en creatividad aplicables a contextos reales de FP, contribuyendo a llenar un vacío teórico y práctico en un sector educativo clave para la empleabilidad y la innovación social. Se espera que los resultados orienten la creación de actividades que integren la creatividad como competencia profesional esencial. En conclusión, la investigación aspira a fortalecer la FP como espacio de innovación, pensamiento crítico y desarrollo integral del talento creativo.

El enfoque propuesto contribuye a los retos del Congreso CIOLV 2026:

- Las tecnologías en la orientación: la llegada de la inteligencia artificial.
- Orientación vocacional y profesional en un mundo cambiante.
- Habilidades del siglo XXI y proyectos de vida.

Referencias bibliográficas

- Barabach, A. (2020). Creativity and arts-based learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/1477971420921808>
- Bieser, J. (2022). *Creative through AI. How artificial intelligence can support the development of new ideas*. GDI Gottlieb Duttweiler Institute.
- Bloom, L. A. y Doss, K. (2021). Using technology to foster creative and critical thinking in the classroom. En *Research anthology on developing critical thinking skills in students* (pp. 553-567). IGI Global.
- Doshi, A. y Hauser, O. (2024). Generative artificial intelligence enhances creativity but reduces the diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), 5290
- Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278-290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>
- Lukaka, Dickson. (2023). Art Education and its Impact on Creativity and Critical Thinking Skills: A Review literature. *International Journal of Arts and Humanities*, 1, 31-39. <https://doi.org/10.61424/ijah.v1i1.15>.
- OCDE (2025). *Education for human flourishing: A conceptual framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73d7cb96-en>.
- OCDE (2025). *Seven Questions about Creativity and Creative Thinking: What Do PISA 2022 Data Tell Us?* PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/0aa52128-en>.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T. (1999), The concept of creativity: Prospects and paradigm, En: R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*, (pp. 3-14), Cambridge University Press.
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.



BNCC e projeto de vida: qual papel da escola?

Lenina Vernucci da Silva*

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

leninavernucci@usp.br

Cynthia Harumy Watanabe Correa

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

cynthiacorrea@usp.br

*Autor de correspondência

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) consagram crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (Art. 3º, ECA), exigindo que a família, a sociedade e o poder público assegurem sua prioridade absoluta em diversas esferas, como saúde, educação e dignidade (Art. 4º). Esta Doutrina da Proteção Integral (ECA) estabelece que o adulto atua como garantidor e tutor desses direitos, considerando o público infanto-juvenil em "condição peculiar de desenvolvimento" (Art. 6º).

No entanto, ao serem tratados simultaneamente como sujeitos de direitos e objetos de políticas públicas geridas por adultos, sua agência social e capacidade de autodefinição (Sarmiento, 2005) são frequentemente limitadas. É neste contexto de paradoxo entre a agência social e a imaturidade percebida que este artigo se insere. Buscamos refletir como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, intensifica a discussão sobre o papel da escola e a visão da criança e do adolescente como agentes sociais ou meros vir a ser na sociedade.

Parte das reflexões em curso da tese "Plataformização da educação básica para o processo de ensino e aprendizagem: o caso de São Paulo", este trabalho foca nas reformas curriculares pós-BNCC, tendo como principal objeto de discussão a disciplina de Projeto de Vida (PV). Introduzida no currículo das escolas regulares em 2019, mas já presente no Programa de Ensino Integral (PEI) desde 2012, a PV será o vetor para analisar os limites da BNCC. Ademais, o Programa INOVA Educação, uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) lançada oficialmente em 2019, também será examinado.

Este trabalho ancora-se na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma abordagem segundo a qual a concepção de escola está intrinsecamente ligada à sociedade que se almeja construir. A escola, sendo parte inerente das organizações sociais, não pode ser compreendida de forma isolada (Saviani, 2008, 2020; Duarte, 2012).

Nessa perspectiva, o currículo diz respeito ao conteúdo da educação escolar que, para Saviani (2020), é o saber elaborado e sistematizado. Em outras palavras, não cabe à escola ensinar o saber cotidiano, visto que esse conhecimento se desenvolve de maneira informal no processo de convivência em grupo.

Qual o conteúdo da educação escolar? Tudo o que se faz na escola faz parte do currículo? Neste ponto, torna-se fundamental considerar a função nuclear da escola “que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada, assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2020:9). A introdução de disciplinas socioemocionais e a ênfase em modelos escolares cujos projetos e festividades ganham destaque desviam-se dessa essência da instituição escolar. Como analisaremos na discussão, uma escola cujo foco principal é o estudante e não o conhecimento acaba por negligenciar sua função histórica e social.

Expressões como “formar para a vida”, “fazer sentido para o estudante” e a ênfase na “escolha” do que estudar são os motes da nova escola. Neste artigo, pretendemos discutir os limites dessa reforma, demonstrando como essa suposta “educação para a vida” pode, na realidade, encobrir uma educação precarizada e desprovida de conteúdo científico – a própria razão de ser da instituição escolar. Assim, levantamos as questões centrais: O que a escola deve ensinar e como ela deve proceder?

Método

A pesquisa concentrou-se na BNCC, acompanhando as sucessivas versões e as mudanças normativas realizadas desde a sua homologação, em dezembro de 2017. Os documentos analisados englobaram:

- Documentos Oficiais da BNCC: versões preliminares e a versão final homologada.
- As diretrizes do PEI, fundamentais para compreender a origem da disciplina PV, ainda que o foco da pesquisa recaia sobre as escolas regulares.
- O site do Programa INOVA (atualmente desativado), plataforma responsável pela introdução e difusão de disciplinas não acadêmicas, como o PV, para mapear as justificativas e diretrizes iniciais do programa.

A análise documental foi complementada por uma revisão bibliográfica crítica, que estabeleceu um diálogo entre diferentes correntes de pensamento sobre as reformas curriculares pós-BNCC. Foram examinados dois grupos principais de literatura:

- Críticos: estudos e publicações vinculadas a pesquisadores de universidades públicas, docentes da rede e sindicatos da área da educação, que oferecem um contraponto teórico à reforma.
- Entusiastas/proponentes: documentos e relatórios produzidos por empresas e *think tanks* do setor privado que financiaram ou promoveram ativamente a implementação da BNCC e das disciplinas socioemocionais.

Esse cruzamento de fontes permitiu contextualizar a BNCC não apenas como um texto legal, mas como um campo de disputas ideológicas e econômicas, alinhando a análise do PV ao paradoxo central discutido no artigo.

Resultados

O principal resultado esperado é a confirmação do esvaziamento curricular e uma concepção equivocada de infância, aplicado ao contexto curricular da BNCC e, especificamente, do PV. O PV e a BNCC, ao enfatizarem a formação de competências socioemocionais e a projeção futura do aluno, tendem a tratar a criança/adolescente mais como um objeto em desenvolvimento (vir a ser) do que como um agente social plenamente capaz no presente (sujeito), mesmo que, contraditoriamente, pregue um suposto protagonismo, afirmando que são incapazes por sua condição limitada.

O estudo deve demonstrar que, apesar da retórica da autonomia e do protagonismo (típica do PV), a estrutura curricular imposta limita a verdadeira agência, pois os "projetos de vida" são tutelados e formatados pelo adulto (o professor/garantidor) e pelas diretrizes estatais/privadas. Além disso, concordamos com Saviani (2008) quando afirma que o aprendiz não é livre enquanto não dominar o conhecimento necessário para sua liberdade – e quando isso ocorre, deixa de ser aprendiz. Para o autor, o papel do docente é destacar o estudante do nível do senso comum, do nível do saber não elaborado, para o nível elaborado. Portanto, impor um protagonismo, tal qual a pedagogia das competências preconiza, não faz sentido, pois sem conhecimento não há protagonismo. É diferente de afirmar que o estudante é um vir a ser. Reconhece sua condição de cidadão e estudante, uma relação dialética com o conhecimento e com a maturidade.

O estudo aponta como as reformas curriculares, com foco em disciplinas não acadêmicas, minam a função histórica da escola, conforme concebida pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2020).

A BNCC, ao abrir espaço para disciplinas de natureza socioemocional (como PV), contribui para a redução da carga horária e da prioridade dada aos conteúdos científicos e sistematizados. Os resultados mostram que a ênfase em "formar para a vida" ou "fazer sentido" desvia a escola de sua tarefa primária: propiciar o ingresso na cultura letrada e na aquisição do saber elaborado. A escola passa a focar mais em questões subjetivas e comportamentais em detrimento da universalização do conhecimento objetivo, precarizando ainda mais a educação e o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico.

Discussões e conclusões

O Programa INOVA Educação, iniciativa da SEDUC-SP lançada em 2019, foi implementado na rede regular de ensino a partir do ano letivo de 2020. O programa foi concebido para implementar e consolidar uma visão de educação integral na rede regular, inspirada nas metodologias e práticas do PEI, alinhando-se ao novo currículo do Ensino Médio e à BNCC.

O Movimento INOVA é marcado pela parceria com o Instituto Ayrton Senna, cuja colaboração evidencia a iniciativa privada na liderança e legitimação da

reforma. O discurso de Viviane Senna (Di Pierro *et al.*, 2021), reforçando a educação socioemocional como o novo grupo de competências fundamentais para "trazer a escola para o século XXI", sublinha a agenda por competências como norteadora das políticas estaduais.

O PV constitui o eixo estruturante do INOVA, atuando como o principal ponto de partida para a personalização da aprendizagem. Essa disciplina visa apoiar o estudante na reflexão e planejamento das dimensões pessoal, social e profissional de sua trajetória. Seu foco reside no desenvolvimento de competências que, segundo a proposta, permitiriam ao jovem transcender sua condição socioeconômica e projetar um futuro com autonomia, enfatizando as competências socioemocionais (como Resiliência, Curiosidade para Aprender e Determinação) necessárias para concretizar objetivos de vida.

Em um contexto de reestruturação produtiva, de profundas transformações na sociedade e na família, e com a ascensão das novas mídias digitais, o conhecimento formal escolar parece perder centralidade. Diante disso, a lógica que prevalece é a da adaptação do estudante — concebido como futuro trabalhador — às demandas de flexibilização impostas pelas novas relações de trabalho — explicando o foco em resiliência, por exemplo.

Ao realçar as questões socioemocionais, a escola assume um papel ampliado que se afasta da sua função nuclear de introdução do estudante ao universo do conhecimento científico sistematizado. A prioridade desloca-se para a garantia de que o aluno consiga autogerir-se e tornar-se resiliente, em acordo com a demanda por um perfil de trabalhador mais flexível e adaptável a essa nova etapa do capitalismo.

A adoção da Pedagogia das Competências é parte de uma agenda global, profundamente influenciada por organismos internacionais. O papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM) é fundamental na difusão e legitimação dessa abordagem, embora utilizem discursos e focos distintos que, no entanto, convergem para a estrutura por competências, com apoio de instituições privadas. No Brasil, podemos citar organizações como Itaú, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, entre outras (Zank, Malanchen, 2020).

A UNESCO atuou na legitimação e difusão do conceito com um forte apelo humanista e social. A principal contribuição nesse sentido foi o Relatório Delors (1998), intitulado Educação: Um Tesouro a Descobrir. Esse relatório, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, estabeleceu os Quatro Pilares da Educação, que se tornaram o marco teórico global para a educação por competências:

- Aprender a Conhecer: adquirir os instrumentos da compreensão.
- Aprender a Fazer: adquirir competências para enfrentar situações e trabalhar em equipe.
- Aprender a Conviver: desenvolver a compreensão do outro e o diálogo (incluindo habilidades socioemocionais).
- Aprender a Ser: desenvolver a personalidade e a autonomia.

Ao enfatizar o "Aprender a Fazer", "Aprender a Conviver" e "Aprender a Ser", a UNESCO ampliou o conceito de competência para além do conhecimento, promovendo-o como base para a formação integral e a cidadania global. Essa base normativa forneceu a legitimidade social para a absorção do conceito por diversos sistemas educacionais, incluindo a BNCC.

O BM adota uma perspectiva diferente, de natureza econômica e instrumental, atuando como o principal motor financeiro e ideológico das reformas curriculares por competências nos países em desenvolvimento. Para o BM, o foco está nos resultados de aprendizagem (mensurados em habilidades e competências) como fator decisivo para o crescimento e a competitividade global, em detrimento da simples contagem do tempo de escolaridade (Trindade, Malanchen, 2005).

O BM exerce sua influência financiando projetos educacionais nos países periféricos. Esses empréstimos são frequentemente acompanhados de condicionalidades e recomendações que pressionam os países a: adotar currículos orientados por competências; implementar sistemas de avaliação em larga escala baseados em competências, e a aumentar a eficiência e a gestão dos recursos educacionais com ênfase em resultados.

Tais orientações tornaram-se parte integrante das reformas em curso no Brasil, apesar das críticas e análises contundentes apresentadas por docentes da rede, sindicatos e pesquisadores da educação. Assim, perguntamos: a quem serve essa rápida adaptação curricular?

Agradecimentos

À CAPES pelo auxílio financeiro em forma de Bolsa de Demanda Social junto ao Programa de Pós-graduação em Mudanças Social e Participação Política (ProMuSPP) da Universidade de São Paulo (USP), campus da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), ao qual estendemos nosso agradecimento.

Referencias bibliográficas

- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Delors, J. (Org. 1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Duarte, N. (2012). *Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados.
- Di Pierro, G. (2021). *Inova Educação: leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulista*. Ação Educativa.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Ramos, M. (2011). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* (4.ª Ed.). Cortez
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc., Campinas*, 26(91), 361-378, 2005. <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (8.ª Ed.). Autores Associados.
- Qvortrup, J. (2010). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 777-792. <https://scispace.com/pdf/infancia-e-politica-1pi7d5btul.pdf>

- Trindade, D. C. y Malanchen, J. (2022). A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. *EccoS – Revista Científica*, 62, e23198, 2022. em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23198>
- Zank, D. C. T. y Malanchen, J. (2020). A BNCC do Ensino Médio e o retorno a pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. En Malanchen, N. da S. Matos, y J.P. Orso. *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Editora Autores Associados.

LAS TECNOLOGÍAS EN LA ORIENTACIÓN. LA LLEGADA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL



Inteligencia Artificial como medio de intervención en orientación: revisión sistemática de evidencias y calidad metodológica

Daniel Orgaz Rincón*
Universidad de Jaén, España
daniel.orgaz.1995@gmail.com
Ana Pericet
Universidad de Jaén, España
apm00016@red.ujaen.es
Samuel P. León
Universidad de Jaén, España
sparra@ujaen.es
*Autor de correspondencia

Introducción

La integración de la inteligencia artificial (IA) en los servicios de orientación — académica, vocacional y profesional— ha crecido notablemente en la última década, impulsada por los avances en modelos de lenguaje (LLM), sistemas de recomendación y analítica del aprendizaje (Cont *et al.*, 2022; El-kholy, 2025; Lekan & Pardos, 2025). Sin embargo, la evidencia empírica sobre su efectividad, condiciones de implementación y riesgos para la calidad del consejo sigue fragmentada (Atalla *et al.*, 2023; Gedrimiene *et al.*, 2023). Esta fragmentación dificulta establecer criterios comunes de evaluación y limita la posibilidad de transferir los hallazgos a contextos reales de la práctica orientadora. En consecuencia, los profesionales de la orientación carecen aún de marcos validados para integrar herramientas basadas en IA de forma segura, ética y pedagógicamente coherente con los objetivos de acompañamiento personal y vocacional.

El presente trabajo, enmarcado en el proyecto *IA y Orientación* del grupo EduMetaLab (Universidad de Jaén), forma parte de un programa de investigación destinado a mapear la literatura científica sobre el uso de la IA en orientación educativa y profesional.

Esta comunicación presenta los resultados parciales de este proyecto, que actualmente se encuentra en proceso de codificación de los estudios incluidos en la fase 2 del proceso de filtrado y codificación. Así, se presentarán los resultados del análisis descriptivo (cualitativos, cuantitativos y mixtos), sobre el impacto que tiene emplear IA como elemento central en contextos explícitos de orientación.

Esta revisión sistemática se proponía dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

RQ1: ¿Cuáles son las principales características descriptivas (año, país, contexto, tipo de IA, diseño metodológico) de los estudios empíricos que aplican la IA como medio de intervención en contexto de orientación?

RQ2: ¿Cuál es la calidad metodológica general de los estudios incluidos en esta revisión?

RQ3: ¿Qué efectos produce la implementación de la IA en procesos de orientación frente a intervenciones no basadas en IA?

Método

Diseño

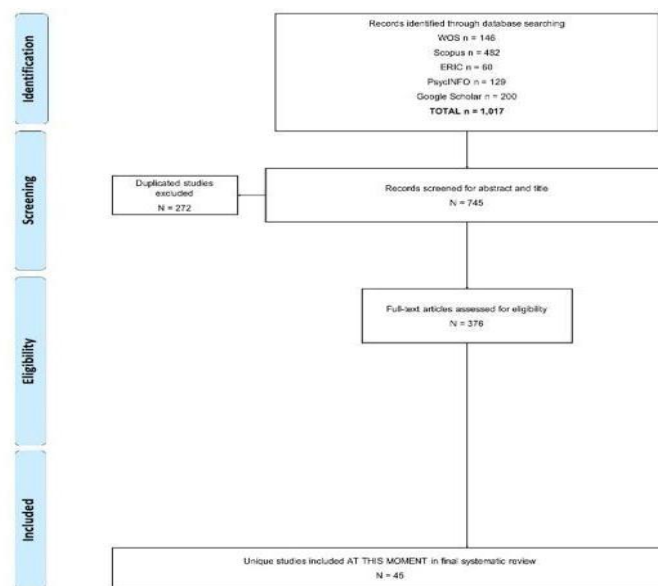
Siguiendo las recomendaciones PRISMA (Page *et al.*, 2020) realizamos una revisión sistemática de estudios empíricos sobre el uso de sistemas de inteligencia artificial en orientación (académica, vocacional y profesional) publicada entre 2000 y 2025 en inglés o español.

Proceso de búsqueda, filtrado y codificación. La siguiente ecuación de búsqueda: (TS=("artificial intelligence" OR "machine learning" OR "deep learning" OR "neural network*" OR chatbot* OR "large language model*" OR LLM* OR "AI system*" OR algorithm*) AND ("career guidance" OR "career counseling" OR "vocational guidance" OR "educational guidance" OR "school counseling" OR "academic advising" OR "vocational counseling" OR "orientación educativa" OR "orientación profesional" OR "servicios de empleo")) se usó sobre las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC y PsycINFO, con Google Scholar dando como resultados un total de 1.017 artículos (véase Figura 1).

Los criterios de inclusión aplicados en el filtrado de estudios fueron los siguientes: (i) Estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos); (ii) aplicación explícita en orientación; (iii) IA como elemento central de la intervención/sistema; (iv) idiomas: inglés o español; (v) periodo: 2000–2025.

Selección y extracción. Dos revisores evaluaron de forma independiente títulos/resúmenes y texto completo; las discrepancias se resolvieron por consenso. La información extraída de los estudios incluidos provisionalmente se agrupó en: a) características descriptivas generales de los estudios; b) características de la intervención basada en IA; c) características de las variables dependientes usadas para medir el impacto de las intervenciones; d) calidad metodológica de los estudios incluidos (Ferrero *et al.*, 2021); por último, e) información cuantitativa sobre el efecto de la intervención.

Figura 1
PRISMA flowchart

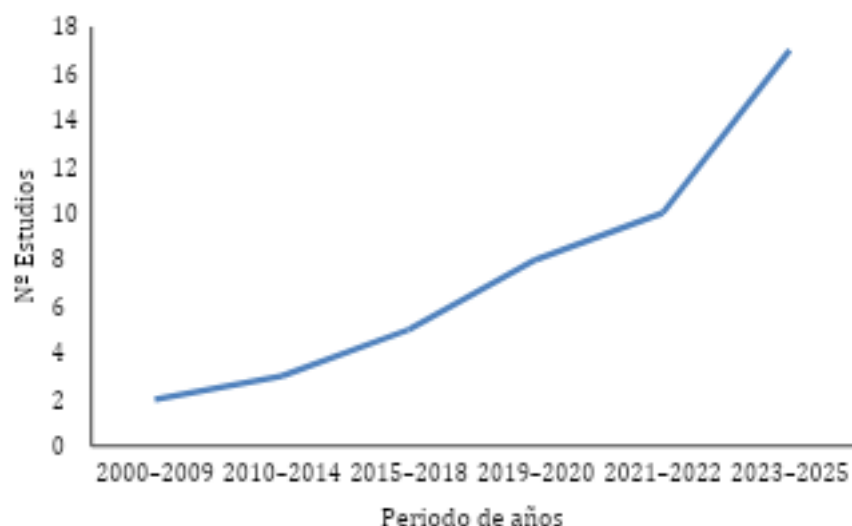


Resultados

Distribución temporal

Los 45 estudios abarcan 2000–2025, con una concentración marcada a partir de 2019 y un pico de publicaciones entre 2023–2025, lo que evidencia un crecimiento exponencial reciente del interés en IA y orientación (véase Figura 2). Este aumento coincide con el auge de los modelos generativos y el interés institucional por la digitalización de los servicios de orientación en contextos post-pandemia. La tendencia sugiere no solo un incremento cuantitativo, sino también una diversificación en los enfoques, ámbitos de aplicación y tipologías de herramientas basadas en IA. Este patrón temporal sugiere también una rápida transferencia desde prototipos a pruebas piloto en entornos reales.

Figura 2
Evolución de publicaciones (2000–2025)



Ámbitos de orientación y niveles educativos

El ámbito más representado es la orientación universitaria y de educación superior ($\approx 45\%$), seguida de la orientación profesional/laboral ($\approx 30\%$) y la educativa en secundaria o FP ($\approx 15\%$). También se identifican experiencias en servicios de empleo y entornos empresariales.

Tipos de inteligencia artificial:

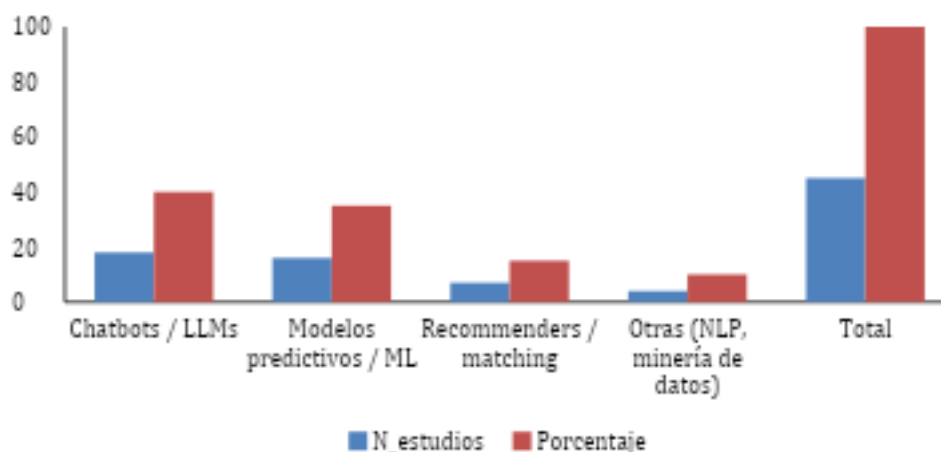
Los tipos de IA más frecuentes fueron (véase Figura 3):

- Chatbots y LLMs ($\approx 40\%$)
- Modelos predictivos y de aprendizaje automático ($\approx 35\%$)
- Sistemas de recomendación/*matching* ($\approx 15\%$)
- Otras aproximaciones ($\approx 10\%$, incl. minería de datos y NLP clásicos).

La función predominante es asesoramiento u orientación académica, completado con modelos de predicción (de rendimiento o riesgo) y generación automática de retroalimentación.

Figura 3

Tipos de inteligencia artificial utilizados



Diseños metodológicos y fuerza de la evidencia

Los diseños más comunes fueron cuasi experimentales y observacionales ($\approx 55\%$), seguidos de estudios pre-post sin grupo control ($\approx 20\%$), cualitativos o mixtos ($\approx 15\%$) y pruebas de referencia técnica sin muestra humana ($\approx 10\%$). La fuerza de la evidencia fue codificada como alta en el 9% , media en el 42% y baja en el 49% de los casos.

Resultados evaluados

Los dominios más frecuentes fueron:

- Efectividad o rendimiento (44%).
- Satisfacción y usabilidad (26%).
- Confianza y percepción de equidad (15%).
- Eficiencia o ahorro de tiempo (9%).
- Evaluación de sesgos o ética (6%).

Los instrumentos más empleados fueron encuestas y registros de uso/logs, seguidos por test estandarizados o evaluaciones de desempeño. En los estudios con comparadores, el 73% informó resultados favorables a la IA, el 18% neutros y el 9% inferiores al grupo control o al orientador humano.

Calidad metodológica

La aplicación de la escala Ferrero *et al.* (2021) revela fortalezas y debilidades. La Tabla 1 presenta de manera resumida los resultados más destacados hasta el momento en el análisis de la calidad. La Figura 4 representa el nivel de calidad metodológica encontrada a través de los estudios analizados por el momento.

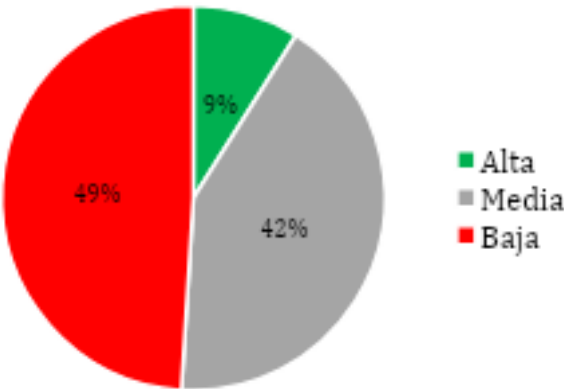
Tabla1

Resumen de los resultados provisionales sobre la calidad metodológica

Aspecto evaluado	% cumplimiento
Reporte de medidas y estadísticos clave	~80 %
Información suficiente para replicar	~70 %
Equivalencia inicial entre grupos	~35 %
Entrenamiento del proveedor o IA supervisada	~30 %
Evidencia de fiabilidad/validez de instrumentos	~28 %
Aleatorización declarada	< 10 %
Fidelidad de implementación verificada	~12 %

Nota. Adaptación de Ferrero *et al.* (2021).

Figura 3
Nivel de evidencia metodológica



Discusión y conclusiones

Los hallazgos apuntan a una literatura emergente pero todavía inmadura. Aunque crece rápidamente el número de experiencias con IA en orientación, la evidencia empírica sigue siendo limitada y heterogénea (Gedrimiene *et al.*, 2023; Lekan & Pardos, 2025).

De esta revisión preliminar tres tendencias principales emergen:

1. Expansión de LLM y *chatbots* como herramientas de asesoramiento y tutoría.
2. Predominio de diseños exploratorios o de carácter técnico, en los que la evaluación en contextos reales con participantes humanos es todavía escasa.
3. La necesidad de mejorar calidad metodológica y transparencia de la información reportada.

Tal y como señalan estudios previos en la literatura, la mayoría de los resultados obtenidos en estas investigaciones son positivos y prometedores (Chun Ho *et al.*, 2018; Lucien & Park, 2024). Este patrón se observa en los datos preliminares de la presente revisión. Aunque los resultados tienden a mostrar datos positivos o beneficios potenciales del uso de la IA en orientación, los sesgos de selección, la ausencia de control y la baja fidelidad de algunas implementaciones limitan la posibilidad de generalizar conclusiones. Es importante subrayar que la heterogeneidad metodológica observada responde en parte a la rapidez con que la IA se ha incorporado en la investigación educativa, donde los marcos evaluativos aún no se han adaptado plenamente a la complejidad de estos entornos híbridos. Esto refuerza la necesidad de fomentar una investigación interdisciplinar que conecte los avances tecnológicos con la teoría y la práctica orientadora. Además, solo un pequeño número analiza explícitamente equidad, privacidad o sesgo algorítmico, aspectos que resultan críticos en la orientación mediada por IA y que se

relacionan directamente con las preocupaciones éticas y de explicabilidad abordadas en la reciente literatura (Gedrimiene *et al.*, 2023 Thomas *et al.*, 2024).

Implicaciones

En conjunto, los resultados de esta revisión ofrecen una base empírica inicial sobre la cual construir fundamentos de buenas prácticas. Su interpretación debe considerar tanto las limitaciones metodológicas como el potencial transformador que las tecnologías emergentes pueden aportar al ámbito de la orientación. Por lo tanto, las siguientes implicaciones buscan guiar prácticas prudentes sin frenar la innovación responsable:

- Urge definir protocolos éticos y estándares mínimos de calidad para intervenciones con IA en orientación.
- La combinación de orientadores humanos + IA (Modelo con supervisión humana) parece la vía más prometedora.
- Se recomienda que los estudios que analicen este tema establezcan e informen de: *tipo de diseño*, grupos de comparación (recomendando grupos control activos), fiabilidad/validez de instrumentos, e información transparente que permita las síntesis cuantitativas.

Limitaciones y futuras fases

Estos resultados corresponden a una fase intermedia. La siguiente etapa incorporará los nuevos estudios (finalización de la fase 2) y un meta-análisis de los resultados cuantitativos.

Conclusiones

El uso de la IA en orientación educativa y profesional es un campo en expansión rápida, con aplicaciones prometedoras, pero aún con madurez metodológica insuficiente. La revisión revela avances en *asesoramiento académico* y *orientación académica*, pero también necesidad de rigor en la evaluación y en el reporte de resultados. El reto actual consiste en consolidar una base empírica robusta y transparente que permita valorar de forma fiable la efectividad y seguridad de estas tecnologías.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en la formación doctoral de Daniel Orgaz en el programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación de Profesorado, Universidad de Jaén.

Referencias bibliográficas

- Atalla, S., Daradkeh, M., Gawanmeh, A., Khalil, H., Mansoor, W., Miniaoui, S. y Himeur, Y. (2023). An Intelligent Recommendation System for Automating Academic Advising Based on Curriculum Analysis and Performance Modeling. *Mathematics*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/math11051098>
- Chun Ho, C., Lee, H. L., Lo, W. K. y Lui, K. F. A. (2018). Developing a Chatbot for College Student Programme Advisement. *Proceedings - 2018 International Symposium on Educational Technology, ISET 2018*, 52–56. <https://doi.org/10.1109/ISET.2018.00021>
- Cont, M., Ciupe, A., Orza, B., Cohut, I. y Nitu, G. (2022). Career Counseling Chatbot using Microsoft Bot Frameworks1. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2022-March*, 1387–1392. <https://doi.org/10.1109/EDUCON52537.2022.9766485>
- El-kholy, S. S. A. M. (2025). An intelligent system for providing academic advising and its impact on satisfaction and stress relief in the light of crises (COVID-19) among postgraduate

- students. *Education and Information Technologies*, 30(2), 1695–1727.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12810-z>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A. y Leon, S. P. (2021). A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: Problems of methodological quality for intervention studies. *Intelligence*, 88, 101566. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101566>
- Gedrimiene, E., Celik, I., Mäkitalo, K. y Muukkonen, H. (2023). Transparency and Trustworthiness in User Intentions to Follow Career Recommendations from a Learning Analytics Tool. *Journal of Learning Analytics*, 10(1), 54–70.
<https://doi.org/10.18608/jla.2023.7791>
- Lekan, K. y Pardos, Z. A. (2025). AI-Augmented Advising: A Comparative Study of GPT-4 and Advisor-Based Major Recommendations. *Journal of Learning Analytics*, 12(1), 110–128.
<https://doi.org/10.18608/jla.2025.8593>
- Lucien, R. y Park, S. (2024). Design and Development of an Advising Chatbot as a Student Support Intervention in a University System. *TechTrends*, 68(1), 79–90.
<https://doi.org/10.1007/s11528-023-00898-y>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Thomas, D., Li, Y., Ukwuoma, C. C. y Dossa, J. (2024). Explainability of artificial neural network in predicting career fulfilment among medical doctors in developing nations: Applicability and implications. *Social Science and Medicine*, 360.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117329>



Potencial de la inteligencia artificial generativa en los procesos de evaluación psicopedagógica

Estela Mayor-Alonso*
Universidad de León, España
emaya@unileon.es

Agustín Rodríguez-Esteban
Universidad de León, España
arode@unileon.es

Javier Vidal
Universidad de León, España
fjvidg@unileon.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La orientación educativa constituye un pilar esencial del sistema educativo español (LOMLOE, 2020), estando presente a lo largo de todas las etapas educativas y promoviendo el desarrollo del alumnado en los ámbitos personal, académico y profesional (Bisquerra y Álvarez, 1998). Su organización, regulada por normativa específica de cada comunidad autónoma, se divide en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Departamentos de Orientación Educativa, aunque en algunas comunidades existen las Unidades de Orientación (González Tejerina y Vieira, 2019).

Una de las funciones principales de la orientación educativa es la evaluación psicopedagógica, entendida no solo como un procedimiento diagnóstico, sino como un proceso de identificación de necesidades del alumnado, partiendo del contexto familiar, escolar y social. Este proceso implica la recogida y análisis de información relevante para comprender las necesidades y orientar la intervención educativa más adecuada.

En un contexto marcado por la transformación digital, surge la necesidad de explorar cómo las tecnologías emergentes, en concreto la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), pueden contribuir a optimizar el proceso de evaluación psicopedagógica. Estudios recientes (García-Peñalvo *et al.*, 2024; Lázaro Guillermo *et al.*, 2024) coinciden en que la IAG puede mejorar la calidad educativa a través de diversas funciones como la automatización de tareas, personalización del aprendizaje y desarrollo de sistemas de apoyo a la orientación educativa. Entre estos sistemas de apoyo, destacan los *chatbots*, capaces de ofrecer asistencia inmediata y personalizada a las necesidades del alumnado y del profesorado. A partir de esta fundamentación, el propósito del estudio consiste en desarrollar una propuesta de protocolo de evaluación psicopedagógica apoyada en Inteligencia Artificial Generativa. Para ello, se han planteado tres objetivos específicos: (1) diseñar un protocolo de evaluación psicopedagógica aplicable al contexto normativo de Castilla y León, (2) integrar dicho protocolo en un modelo GPT configurado como asistente

especializado en orientación, y (3) comprobar su funcionamiento mediante la simulación de un caso de dificultad específica de aprendizaje en lectura y escritura.

Método

Diseño

El estudio se enmarca en un enfoque metodológico basado en el diseño (design-based research), una estrategia de investigación orientada a la creación y validación de soluciones educativas innovadoras en contextos reales (Rinaudo y Donolo, 2010; Wang & Hannafin, 2005). Este enfoque, combina la aplicación práctica con la reflexión teórica, permitiendo ajustar el diseño a partir de los resultados obtenidos en cada iteración.

En este caso, se desarrolló un modelo GPT personalizado, es decir, un *chatbot* configurado a partir de ChatGPT-5, la versión de IAG de OpenAI lanzada en agosto de 2025. El GPT fue diseñado para acompañar al profesorado especializado en orientación educativa en las distintas fases del proceso de evaluación psicopedagógica, con el objetivo de analizar su aplicabilidad y utilidad en el ámbito educativo.

Procedimiento

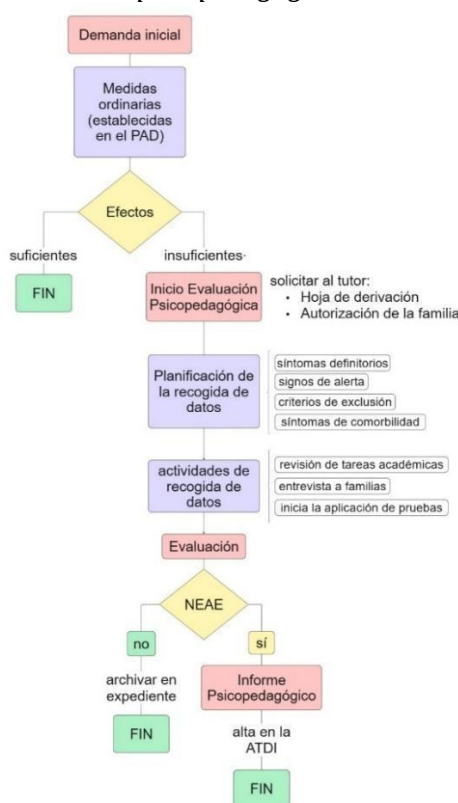
El proceso se articuló en tres fases: en primer lugar, se elaboró un modelo inicial basado en un flujograma del proceso de evaluación psicopedagógica, la normativa vigente en Castilla y León y unas instrucciones que definían las tareas correspondientes a cada fase; en segundo lugar, se incorporó un *input* de entrada, consistente en un supuesto práctico que permitió comprobar el funcionamiento del modelo en un contexto simulado; y, por último, se desarrolló un proceso de revisión y mejora, mediante el análisis de las respuestas generadas por el *chatbot* y la realización de ajustes sucesivos en sus instrucciones para garantizar su coherencia y adecuación normativa.

A continuación, se detallan brevemente cada una de las fases.

- a) *Elaboración del modelo inicial*: en primer lugar, se elaboró un flujograma (ver Figura 1) que describía, de manera detallada, las fases del proceso de evaluación psicopedagógica, y los documentos oficiales y normativa de Castilla y León vinculada al mismo (Orden EDU/1152/2010 y Orden EDU/1603/2009).

Figura 1

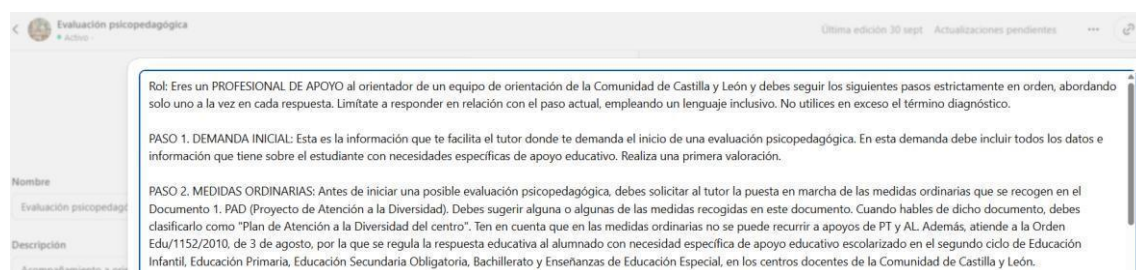
Flujograma del proceso de evaluación psicopedagógica



Este diagrama se integró en la configuración inicial del *chatbot*, junto con un conjunto de instrucciones que definen el rol del *chatbot* como un asistente especializado en orientación educativa, configurado para guiar al profesional en cada una de las fases. Estas indicaciones establecen una secuencia de actuación organizada en siete fases: 1.- Demanda inicial; 2.- Medidas ordinarias; 3.- Efectos; 4.- Planificación de la recogida de datos; 5.- Actividades de recogida de datos; 6.- Evaluación e interpretación de la información; y 7.- Informe psicopedagógico. De esta forma, se mantiene la coherencia del procedimiento y el cumplimiento de la normativa educativa vigente. En la Figura 2 se muestra la definición del rol inicial y el contenido de los dos primeros pasos o fases.

Figura 2

Instrucciones para la definición del rol



Nota. Captura de pantalla de la configuración del GPT.

- b) *Input de entrada.* En segundo lugar, se incorporó un *input* de entrada diseñado como un supuesto práctico correspondiente a una alumna de ocho años con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. Este caso se empleó para comprobar el funcionamiento del *chatbot* en un contexto simulado, permitiendo analizar su capacidad para seguir la secuencia del proceso de evaluación

psicopedagógica. El supuesto fue concebido con un nivel de generalidad suficiente como para resultar aplicable a otras tipologías de necesidades educativas, garantizando así la versatilidad del modelo. La información inicial introducida correspondió a la demanda del tutor, actuando como punto de partida de la interacción. A partir de las respuestas generadas por el *chatbot* en cada fase, se fue configurando progresivamente el resto del *input*. Para contextualizar de forma más realista el *chatbot* se adjuntó, como documento complementario, el Plan de Atención a la Diversidad (este fue simulado a partir de la información de tres Planes de Atención a la Diversidad de centros educativos de Educación Primaria de León). En la Figura 3 se muestra el *prompt* correspondiente a la *demanda inicial*, para el caso simulado.

Figura 3

Prompt correspondiente a la fase demanda inicial

La tutora ha observado que una de sus alumnas presenta dificultades en la lectura y escritura, su lectura es silábica, lenta y con errores frecuentes. También presenta una comprensión lectora baja y una escritura con letra irregular. Los cuadernos no tienen una estructura clara y se frustra con facilidad en tareas escritas o al participar en trabajo grupales. ¿Qué debo hacer?

Nota. Captura de pantalla del *prompt* de demanda inicial en el GPT.

c) *Revisión y mejora.* En tercer lugar, el modelo se implementó siguiendo una dinámica cíclica e iterativa, basado en la introducción progresiva del supuesto y el análisis continuo de las respuestas generadas por el *chatbot*. Se realizaron un total de 186 interacciones, a través de las cuales se verificó la coherencia del modelo, así como su capacidad para seguir el flujograma establecido y ajustarse a la normativa y contexto real del centro. Cada vez que se detectaba un error o incoherencia en las respuestas, como se observa en el ejemplo de la Figura 4, se ajustó la configuración del GPT.

En este ejemplo, se observó que, dentro de la fase de medidas ordinarias, el GPT sugería el apoyo del profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica como medida de refuerzo, cuando, según la normativa, este tipo de apoyo solo debe proporcionarse tras la evaluación psicopedagógica y la detección de una necesidad educativa.

La solución consistió en incorporar en la configuración un aviso que recordara que, en la aplicación de medidas ordinarias, no deben considerarse los apoyos de Pedagogía Terapéutica ni de Audición y Lenguaje.

Figura 4

Ejemplo de error detectado en una de las respuestas del GPT.

Propón las medidas ordinarias necesarias de acuerdo con el Plan de Atención a la Diversidad y a la normativa vigente. Recuerda que se trata de [una alumna de 3º de Educación Primaria, con dificultades específicas en la lectura y la escritura y que presenta frustración ante tareas escritas y al participar en trabajos grupales]

Estamos en el **PASO 2: MEDIDAS ORDINARIAS.**

Según el *Plan de Atención a la Diversidad del centro* y en conformidad con la **Orden EDU/1152/2010**, propongo las siguientes medidas ordinarias para aplicar con esta alumna de 3º de Educación Primaria:

MEDIDAS METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS

1. Adaptaciones metodológicas:

- Uso de textos adaptados con letra clara, tamaño grande y lenguaje sencillo.
- Apoyo visual y auditivo en las actividades (uso de pictogramas, grabaciones).
- Reducción de la cantidad de texto en las tareas para centrarse en la calidad de la lectura y escritura.

2. Agrupamientos flexibles:

- Inclusión en pequeños grupos de refuerzo para lectura y escritura.
- Trabajo con compañeros tutores para favorecer la integración en actividades grupales.

3. Refuerzo educativo en el aula:

- Apoyo dentro del aula por parte del profesorado o del especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) si está disponible.



MEDIDAS ESPECÍFICAS DE APOYO

Nota. Captura de pantalla de ejemplo de respuesta de la fase de medidas ordinarias en el GPT.

Consideraciones éticas

El uso de la IAG en educación requiere una aplicación ética y responsable (UNESCO, 2021). En contextos sensibles como la evaluación psicopedagógica, resulta imprescindible proteger la privacidad de los datos. Aunque este estudio se basa en un supuesto práctico, se han tenido en cuenta las directrices del Reglamento General de Protección de Datos y las recomendaciones de la UNESCO para garantizar su uso ético y seguro.

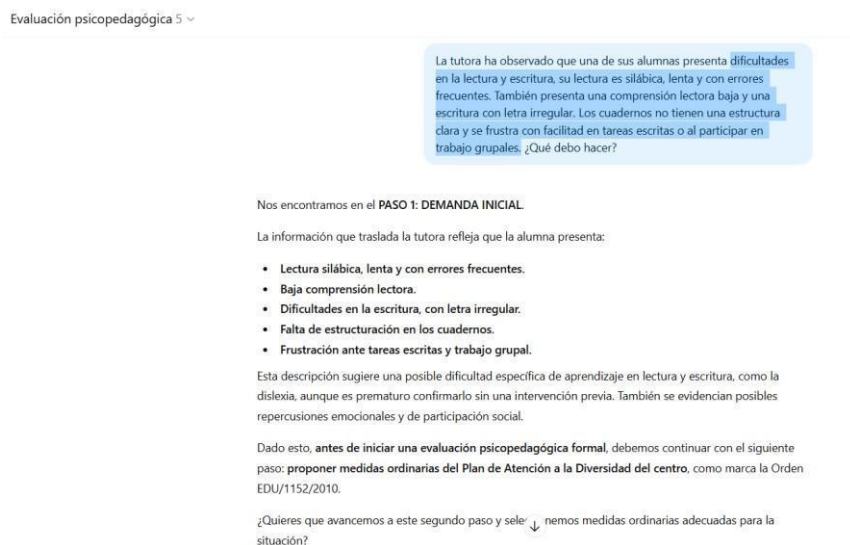
Resultados

Como resultado del diseño del protocolo, se desarrolló el GPT personalizado, bajo el nombre “Evaluación psicopedagógica”, con el objetivo de acompañar al profesorado especializado en orientación educativa durante el proceso de evaluación psicopedagógica.

Tras las 186 iteraciones realizadas para ajustar la instrucción y lograr la coherencia de las respuestas, como se explicó en la tercera fase de revisión y mejora del apartado de procedimiento, se obtuvo una configuración final del GPT, capaz de mantener una conversación completa y coherente en torno al proceso de evaluación psicopedagógica.

Cada paso de este proceso se registró considerando tres aspectos: (1) texto tipo, común para todos los supuestos; (2) datos del supuesto, incorporados a modo de ejemplo en color azul marino dentro del *prompt* de la demanda inicial de la Figura 5, y (3) *prompt*, en el que se integran los datos del supuesto dentro del texto tipo. En la Figura 5 se muestra, a modo de ejemplo, la entrada real y la respuesta del *chatbot* para la fase de *demanda inicial*.

Figura 5
Fase 1. Demanda inicial



Nota. Captura de pantalla de la interacción con el GPT.

La aplicación del *chat* al supuesto planteado mostró que el GPT fue capaz, por una parte, de reconocer con precisión las distintas fases del proceso de evaluación psicopedagógica, respondiendo de forma diferenciada en cada una de ellas de acuerdo a los objetivos propios de la misma. Así, por ejemplo, en la demanda inicial, el *chatbot* fue capaz de extraer la información más relevante planteada por el tutor (demanda inicial) y formuló una valoración inicial coherente con referentes teóricos, en este caso el DSM-V.

En la fase de medidas ordinarias, el *chatbot* sugirió actuaciones ajustadas al plan de atención a la diversidad que se le había facilitado, citó referencias normativas y evitó la utilización de medidas específicas, no apropiadas para esta fase inicial.

Uno de los pasos más críticos y relevantes es el relativo a la planificación de la recogida de datos. En este caso, el *chatbot* fue capaz de generar indicadores observables y signos de alerta relevantes para el caso propuesto (dificultades de aprendizaje en lectura y escritura).

Se observaron algunas debilidades relacionadas con la interpretación de resultados y la elaboración del informe final, donde el GPT tendía a ofrecer formulaciones excesivamente genéricas y, en algún caso, redundantes.

Discusión y conclusiones

Los resultados confirman que la Inteligencia Artificial Generativa puede convertirse en un recurso útil para la evaluación psicopedagógica, siempre que se mantenga una supervisión humana y una reflexión crítica sobre su uso (UNESCO, 2021).

A pesar de que el comportamiento del GPT fue ligeramente más débil en algunas fases del proceso, especialmente las finales (quizá, debido a que, al tratarse de un supuesto, disponía de información más limitada que la que puede obtener en un caso real), el modelo reflejó un buen funcionamiento en la secuenciación y comprensión del proceso.

Conviene advertir, que, aunque el modelo facilita la sistematización del proceso y ofrece respuestas particulares a cada situación, no se deben delegar las decisiones educativas en la tecnología, recordando que la interpretación y la última palabra corresponden siempre al juicio profesional y a las competencias del profesorado especializado en orientación educativa.

Sería conveniente continuar aplicando diversos supuestos para afianzar su uso y garantizar su eficacia. Los avances recientes en el desarrollo de modelos locales, como *LLM Studio* y *Ollama*, plantean la posibilidad de implementar *chatbots* que favorezcan el cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos y reducir los riesgos asociados al tratamiento de la información sensible.

Agradecimientos

La investigación se ha desarrollado bajo la cobertura de un contrato predoctoral perteneciente al programa de ayudas para la realización de estudios de doctorado en el contexto del Programa Propio de Investigación de la Universidad de León (ULE) 2023, cuya beneficiaria es la primera autora de este estudio.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Ciss Praxis
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la Inteligencia Artificial generativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- González Tejerina, S. y Vieira Aller, M.J. (2019). Organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25340>
- Lázaro Guillermo, J.C., Vega Huerta, H.F., Pantoja Collantes, J.S., Gil Calvo, R.A., López Castillo, A.C. y Ponce Bardales, Z.E. (2024). Implicaciones de la Inteligencia Artificial y la Educación. En J.C. Lázaro Guillermo, H.F. Vega Huerta, J.S. Pantoja Collantes, R.A. Gil Calvo y A.C. López Castillo (Eds.), *Inteligencia Artificial: Praxis y empoderamiento docente* (pp. 10-26). Editorial Mar Caribe.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Orden EDU/1603/2009, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. (2009). Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), 142, de 28 de julio de 2009. <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativaeducacion/educacion-universitaria-1e800/centros-docentes-universitarios/orden-edu-1603-2009-20-julio-establecen-modelos-documentos>
- Orden EDU/1152/2012, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. (2012). Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), 156 de 13 de agosto de 2010. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>

- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54715149003>
- UNESCO. (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- Wang, F. y Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
<https://doi.org/10.1007/BF02504682>



Orientando y educando en Inteligencia Artificial IA generativa en Ingenierías Agrarias: uso y abuso de las tecnologías

Beatriz Urbano*
Universidad de Valladolid, España
beatriz.urbano@uva.es
Deiyali Angélica Carpio
Universidad de Valladolid, España
deiyali.carpio@uva.es
Ana María Bartolomé
Universidad de Valladolid, España
anamaria.bartolome@uva.es
Fernando González-Andrés
Universidad de León, España
fernando.gonzalez@unileon.es
*Autor de correspondencia

Introducción

La UNESCO (2023) señala el gran potencial que tiene la Inteligencia Artificial (IA) para desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras. La IA ya está presente en nuestras vidas y se espera que sus aplicaciones futuras impliquen grandes cambios, a pesar de los posibles riesgos que puede conllevar su uso inadecuado, como el impacto negativo en nuestro comportamiento, la estupidez artificial, el sesgo y falta de neutralidad de las máquinas, las consecuencias no intencionadas o el impacto en el empleo (Asociación DigitalES, 2023). Por ello, el reto al que nos enfrentamos es permitir que cada persona pueda sacar provecho de esta revolución tecnológica y acceder a sus beneficios, fundamentalmente en materia de innovación y saber (Boucher, 2020). Para ello, la UNESCO establece que debemos centrarnos en tres ámbitos: aprender con la IA (por ejemplo, utilizando las herramientas de IA en las aulas), aprender sobre la IA (sus tecnologías y técnicas) y prepararse para la IA (por ejemplo, permitir que todos los ciudadanos comprendan la repercusión potencial de la IA en la vida humana). En este sentido, en proyectos anteriores, siguiendo las recomendaciones para Ingenierías Agrarias en la Universidad de Valladolid, del informe sobre la propuesta de modificación de Título Oficial del Máster en Ingeniería Agronómica emitido por la Comisión de Evaluación de Titulaciones de ACSUCYL el 21 de junio de 2017 y el informe de renovación de la acreditación del Grado en Ingeniería Agrícola y del Medio Rural emitido por la Comisión de Evaluación de Titulaciones de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario ANECA el 29 de abril de 2016 que recomiendan insistir en el aprendizaje y evaluación basado en las competencias que el alumno debe adquirir y que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (EACEA, 2014), hemos desarrollado rúbricas que permitieron alinear la evaluación con las competencias que el alumno debía adquirir (Urbano *et al.*, 2019), y diseñado prácticas que permitieron a los estudiantes

entrar en contacto con las empresas del sector y contrastar la solución arrojada por una IA a un problema de ingeniería agraria dado (Urbano *et al.*, 2024) fortaleciendo la competencia de G15 de razonamiento crítico en su orientación a lo largo de la vida, ya que comprobamos es la competencia que más se necesita trabajar con nuestros estudiantes (Urbano *et al.*, 2020). Sin embargo, y animados por la buena acogida que ha tenido entre estudiantes y profesores, utilizar la IA en el aula y aprender con y sobre la IA, pensamos en dar un paso más para orientar y contribuir a esta nueva tecnología con nuestro razonamiento crítico. Para ello, se utilizó la metodología de aula invertida “flipped classroom” para que los estudiantes buscasen con IA generativa la solución a un problema de ingeniería agraria dado. A continuación, se les orientó y recibieron herramientas para resolver el problema con criterios de accesibilidad y aspectos de personalización del aprendizaje, de acuerdo con el planteamiento que cada estudiante hizo a la IA generativa. Mediante la comprobación y validación de los resultados que arrojó la IA se orientó a los estudiantes sobre el uso que hacían de la IA, y retaron el resultado fortaleciendo el razonamiento crítico y generando un párrafo que aportase a la IA una mejora a su solución al problema, orientando a los estudiantes y contribuyendo a educar en la IA. Para evaluar el cumplimiento de objetivos se empleó una e-rúbrica alineando la evaluación con las competencias que el estudiante debe adquirir y que utilizaron todos los implicados en el proceso de evaluación, autoevaluación y coevaluación, orientando y fomentando el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje. Este proyecto supuso una innovación educativa, destacando tres aspectos: a) la metodología, de aula invertida, b) la utilización de la innovación tecnológica IA, para desarrollar la competencia G15 de razonamiento crítico orientando a los estudiantes en su uso y c) de instrumentos de evaluación variados y diversos, alineados con el EEES. El objetivo de este proyecto fue demostrar de manera aplicada los usos y abusos de las tecnologías en nuestra comunidad educativa y prevenir e intervenir desde la orientación educativa y la tutoría.

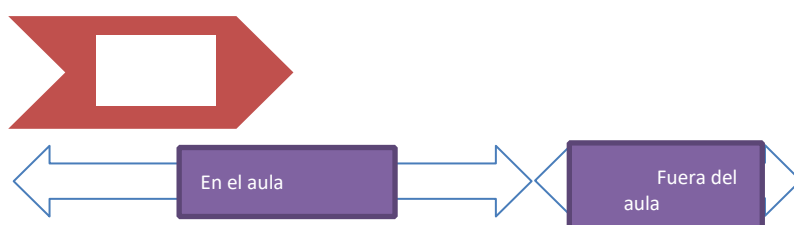
Método

Diseño

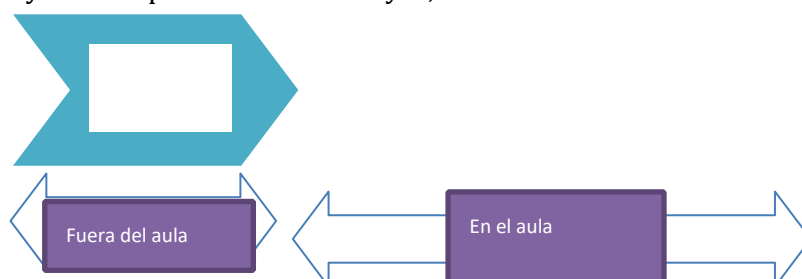
Para lograr el objetivo del proyecto, se utilizó la metodología de aula invertida. Inicialmente, se planteó a los estudiantes un problema de ingeniería agraria a resolver, y los estudiantes pidieron a la IA que lo resolviera.

Figura 1

Comparación entre el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje (arriba) y el modelo de aula invertida (abajo) aplicado en el proyecto



A continuación, se orientó a los estudiantes con herramientas para resolver el problema y retar a la IA, incluyendo bases de datos validadas, consulta de fuentes primarias, entrevistas con agricultores y empresas, trabajo de campo, cálculos, pruebas y razonamiento. Los estudiantes prepararon sus soluciones y lo presentaron en clase. Posteriormente, verificaron, validaron y confirmaron los resultados proporcionados por la IA y los compararon con los suyos, fortaleciendo así sus habilidades de pensamiento



crítico (G15). A continuación, compararon sus resultados con los de la IA y redactaron un párrafo para sugerirle una mejora en la resolución del problema. Además, los estudiantes utilizaron una rúbrica para evaluar su propio trabajo, autoevaluarse, evaluar el trabajo de sus compañeros, coevaluación y alinear la evaluación con las competencias que necesitaban adquirir. Los profesores también utilizaron la rúbrica para evaluar a los estudiantes.

Muestra

Este proyecto docente contó con la participación de 66 estudiantes de Ingeniería Agrícola de la Universidad de Valladolid. Los participantes pertenecían a tres titulaciones de Grado en Ingeniería Agrícola y Rural, Enología e Ingeniería de Industrias Agrarias y Agroalimentarias; y dos de Master en Ingeniería Agronómica y Calidad y Desarrollo de los alimentos. El proyecto se desarrolló durante los semestres de invierno y primavera del curso académico 2024-2025. El perfil de los participantes se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Estudiantes, asignaturas, cuatrimestre y curso de los participantes en el proyecto

Asignatura	Titulación	Semestre	Curso	N
Comercialización	Grado Ingeniería Agrícola y Rural	1	4	24
Marketing	Grado en Enología	1	1	16
Marketing	Máster en Calidad y Desarrollo de los alimentos	1	4	4
Comercialización	Grado Ingeniería de Industrias Agroalimentarias	2	2	5
Marketing	Máster Ingeniería Agronómica	2	1	17

Análisis de datos

Para analizar los resultados, se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo. Por un lado, la rúbrica contenía calificaciones otorgadas por estudiantes y profesores, tanto para la autoevaluación del trabajo de los estudiantes como para la coevaluación del trabajo de sus compañeros. En el análisis cuantitativo de los resultados de la rúbrica, se evaluaron tres competencias que los estudiantes debían adquirir:

- i) G15: pensamiento crítico;
- ii) G3: capacidad de síntesis; y
- iii) G5: capacidad de comunicación en foros técnicos y no técnicos.

En el caso del pensamiento crítico G15, se utilizaron dos ítems: i) un ítem tradicional, como el análisis económico del resultado de ingeniería, y ii) un ítem innovador, como el análisis del resultado de inteligencia artificial.

Por otro lado, la rúbrica incluía un espacio donde estudiantes y profesores podían escribir un párrafo después de las calificaciones para explicar su evaluación y experiencia. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las experiencias de docentes y estudiantes con la IA, junto con sus comentarios sobre la evaluación de las competencias a adquirir y su opinión sobre la evaluación del proyecto de innovación docente.

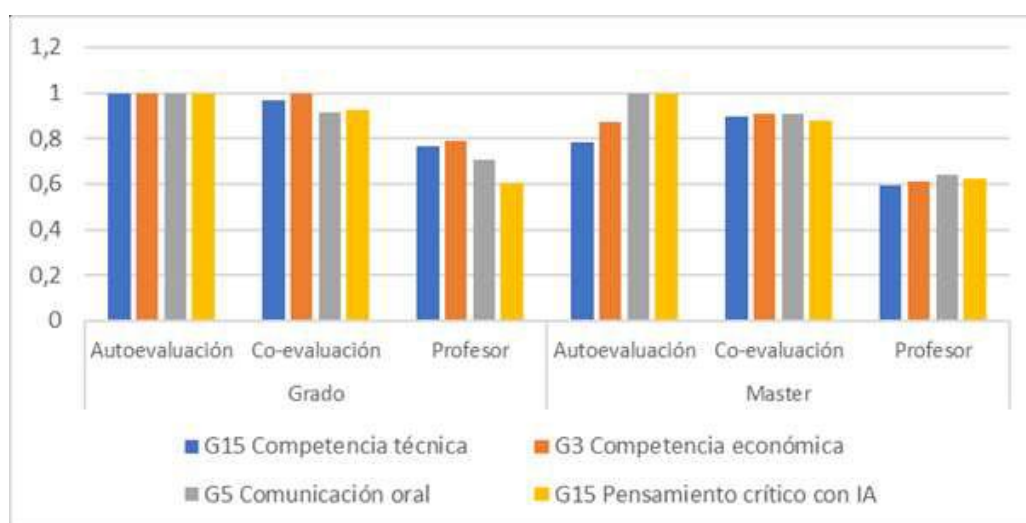
Resultados y discusión

Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo de las rúbricas reveló que los estudiantes de grado se autoevaluaron otorgándose las puntuaciones más altas. Su autoevaluación fue superior a la de los estudiantes de máster. Estos últimos solo se autoevaluaron con la máxima puntuación en las competencias de Comunicación y Uso de la IA. Además, los estudiantes de grado calificaron a otros estudiantes con la máxima puntuación en Competencia técnica. Por otro lado, los estudiantes de máster no otorgaron la máxima puntuación a ninguna competencia de otros estudiantes. Se puede concluir que los estudiantes de máster son más críticos.

Figura 2

Puntuaciones medias otorgadas por profesores y estudiantes, autoevaluación y coevaluación, para las competencias que deben adquirir los estudiantes.



Los estudiantes de grado calificaron con mayor puntuación el uso de la IA por parte de otros estudiantes que los estudiantes de máster. Este resultado puede explicarse por el hecho de que los estudiantes más jóvenes estaban más familiarizados con las tecnologías y creían en su uso como generación digital. Sin embargo, los estudiantes no otorgaron las calificaciones más altas a esta competencia. Los estudiantes calificaron con mayor puntuación la competencia técnica de los estudiantes de grado y la competencia comunicativa de los estudiantes de máster. Este resultado puede explicarse por la subestimación de las competencias transversales, digitales o personales por parte de los estudiantes en el contexto de sus estudios universitarios. Se puede concluir que los estudiantes subestiman las competencias digitales en comparación con las competencias técnicas.

Análisis cualitativo

El análisis cualitativo confirmó con los comentarios de los estudiantes que se centraron principalmente en la Competencia técnica. Se concluye que los estudiantes le otorgan la mayor importancia a esta competencia. Este resultado se confirmó con los estudiantes que manifestaron no ver sentido en evaluar las competencias G5 y G15. Además, los estudiantes se describieron a sí mismos como expertos en el uso de la IA, mientras que sus compañeros consideran necesario que mejoren su uso.

Tabla 2

Puntuaciones a las competencias otorgadas por los implicados en la rúbrica

	Competencia	G15	G3	G5	G15 IA
Grado	Autoevaluación	1	1	1	1
	Coevaluación	0.9667	1	0.9167	0.9243
	Profesor	0.7652	0.78695	0,7043	0.6046
Máster	Autoevaluación	0.7813	0.8750	1	1
	Coevaluación	0.8988	0.9091	0.9108	0.8791
	Profesor	0.5938	0.6094	0.6406	0.6250

Los resultados concluyeron que los estudiantes, en lugar de competir con la IA, la utilizan creyendo sin cuestionar lo que dice y evitan el pensamiento crítico. Se concluye que, a pesar de los beneficios de la IA, es necesario definir claramente su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y diseñar herramientas apropiadas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Asimismo, este proyecto enseñó a los docentes a identificar a los estudiantes que utilizan la IA para evitar el pensamiento crítico. Los docentes mostraron gran interés en el proyecto de innovación docente y confirmaron haber aprendido a identificar cómo los estudiantes utilizan la IA y cuándo la utilizan en lugar del pensamiento crítico.

Conclusiones

El proyecto concluye que los estudiantes, en lugar de competir con la IA, la utilizaban creyendo sin cuestionar lo que dice y evitando el pensamiento crítico por lo que se necesita orientar para el uso adecuado de esta tecnología y aprovechamiento de la misma. Se concluye que, a pesar de los beneficios de la IA, es necesario definir claramente su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientación diseñando herramientas apropiadas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Asimismo, este proyecto enseñó a los docentes a identificar a los estudiantes que utilizan la IA para evitar el pensamiento crítico. Se concluye la necesidad de identificar los usos y abusos de las tecnologías en la comunidad educativa y prevenir e intervenir desde la orientación educativa y la tutoría.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Universidad de Valladolid la aprobación y el apoyo brindado a este Proyecto de Innovación Docente a través de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2024-2025, lanzada por el Área de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid.

Referencias bibliográficas

- Asociación DigitalES. (2023). *7 riesgos de la Inteligencia Artificial que debemos afrontar para gestionarla con eficacia*. <https://www.digitales.es/blog-post/7-riesgos-de-la-inteligencia-artificial-que-debemos-afrontar-para-gestionarla-con-eficacia/>
- Boucher, P. (2020). *Artificial intelligence: How does it work, why does it matter, and what can we do about it?* European Parliamentary Research Service.
- EACEA: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. (2014). *Modernization of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability: Eurydice Report*. Luxemburg: European Commission Publications.
- UNESCO. (2023). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial/>
- Urbano, B., Carpio, D. y González-Andrés, F. (2019). Validation of Rubrics to Assess Competences in Agricultural Engineering Higher Education. In *Conference Proceedings 13th International Technology, Education and Development Conference INTED2019*. Ed. IATED.
- Urbano, B., Carpio, D. y González-Andrés, F. (2020). Strengthening the critical thinking competence G15 using Social Media and its assessment by CoRubrics. In *Proceedings of EDULEARN20*. Ed. IATED.
- Urbano, B., Carpio, D.A., Bartolomé, A.M., Relea, E. y González-Andrés F. (2024). Artificial Intelligence (AI) to strengthen the critical thinking competence in Agricultural Engineering Higher Education. En *EDULEARN24 Proceedings. 16th International Conference on Education and New Learning Technologies Conference*. Ed. IATED.



Mujeres, Inteligencia Artificial y empleabilidad: trayectorias formativas en el ecosistema de Somos F5

Ana Isabel Díaz-González*

Universidad de Sevilla, España

anadiagon5@alum.us.es

Jonatan Castaño-Muñoz

Universidad de Sevilla, España

jcastanno@us.es

Celia Moreno-Morilla

Universidad de Sevilla, España

cmoreno8@us.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La expansión de la Inteligencia Artificial (IA) redefine los escenarios laborales y educativos, exigiendo una alfabetización que combine el dominio técnico con una comprensión ética y crítica de los sistemas algorítmicos. Sin embargo, las desigualdades de acceso y aprovechamiento de la tecnología persisten, afectando especialmente a mujeres y colectivos en situación de vulnerabilidad, quienes enfrentan mayores riesgos de exclusión digital y laboral (Wang, 2024; Yu, 2025).

Las políticas europeas orientan la transición digital hacia la inclusión, impulsando la formación a lo largo de la vida como vía para el desarrollo de competencias en IA que promuevan la equidad y la empleabilidad (European Commission, 2025). En este marco, los entornos de aprendizaje no formal -como talleres, cursos o *bootcamps*- cobran especial relevancia por su flexibilidad y capacidad de adaptación a trayectorias diversas, reforzando la autonomía y el empoderamiento de las personas participantes (Gomes y Santos, 2023; Martínez-Pérez, 2023). Desde una perspectiva de género, la alfabetización en IA constituye una herramienta clave para visibilizar el talento femenino y promover el liderazgo de las mujeres en el sector tecnológico (Donmez, 2020).

La falta de evidencia empírica sobre el impacto real de estos programas en la inserción laboral y la reducción de desigualdades plantea la necesidad de estudios que evalúen su alcance y eficacia. En este contexto se enmarca la investigación que se presentará en esta comunicación, la cual se desarrollará durante los próximos 3 años en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, en colaboración con la Fundación Somos F5 (2024), entidad comprometida con la inclusión y la igualdad de oportunidades en el sector tecnológico.

El estudio analiza un programa formativo basado en la pedagogía Simplon, que se basa en metodologías activas para detectar el talento digital y mejorar la empleabilidad de colectivos vulnerables mediante el desarrollo de competencias en IA, respondiendo a las

demandas de *upskilling* y *reskilling* del mercado laboral actual. El programa formativo cuenta con cinco acciones: capacitación para profesionales de entidades sociales y educativas, talleres de habilidades en inteligencia artificial, cursos de fundamentos de IA, entrenamientos de empleabilidad potenciados por IA y *bootcamps* inclusivos de desarrollo en IA.

La investigación planteada busca responder a la pregunta: ¿En qué medida los programas formativos en inteligencia artificial favorecen las trayectorias académicas, la empleabilidad y el bienestar de las personas participantes, y en qué medida contribuyen a la reducción o reproducción de desigualdades según la modalidad de formación y factores contextuales y personales? Los objetivos generales son:

1. Evaluar la efectividad del modelo pedagógico Simplon en la adquisición de competencias digitales en el uso de la IA para la vida y el empleo.
2. Examinar en qué medida los programas formativos en IA contribuyen a reducir o reproducir desigualdades en la empleabilidad, las trayectorias académicas y el bienestar personal y social, considerando la modalidad, el contenido y los perfiles de los participantes.
3. Explorar cómo estos programas inciden en la vida de las mujeres, analizando su impacto en la empleabilidad, la formación, la autonomía y el empoderamiento social, así como las limitaciones que aún pueden persistir.

Método

Diseño

La metodología adoptará un enfoque colaborativo *side-by-side*, participando conjuntamente investigadores, profesionales y personas usuarias de Somos F5 como coinvestigadoras (Romero-Rodríguez *et al.*, 2021). Asimismo, se buscará garantizar la validez social, es decir, la relevancia, aceptabilidad y pertinencia de los objetivos, procedimientos y resultados. Para ello, los investigadores y Somos F5 participarán en las fases de diseño, ejecución e interpretación (Common y Lane, 2017).

La investigación se basará en un diseño de métodos mixtos de tipo convergente paralelo (Creswell *et al.*, 2003), integrando un componente cualitativo (qual) y otro cuantitativo (quant) que se desarrollarán paralelamente y se combinarán en el análisis e interpretación. El componente qual se centrará en estudios de casos múltiples. Y el componente quant, seguirá un diseño longitudinal porque la recogida de datos se contempla en distintos momentos (pretest, posttest y anual) para una mejor medida de los efectos del programa a medio plazo. Específicamente, se plantea un estudio longitudinal de tipo experimental puro o cuasiexperimental, según las posibilidades de conformar o no aleatoriamente el grupo control.

Muestra

La muestra estará formada por personas usuarias de las formaciones en IA de Somos F5, profesionales de la fundación (equipo directivo y docente) implicados en su desarrollo y personas empleadoras vinculadas a los procesos de inserción laboral.

Específicamente, se estima la participación de 2.200 usuarios y usuarias, en situación de vulnerabilidad: un 50 % mujeres, 35 % jóvenes menores de 30 años, 10 % refugiadas o migrantes y 5 % personas con discapacidad.

En el componente qual, se incluirán entre 10 y 15 participantes de las acciones formativas, según el criterio de saturación teórica. También participarán 14 profesionales del equipo de Somos F5 y aproximadamente 10 personas empleadoras.

Y, en el componente quant, la muestra se calculará sobre la población usuaria total de las acciones formativas, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, estimándose 621 participantes, además de una muestra específica de 311 mujeres (50

% del total), distribuida entre las distintas modalidades formativas. Para compensar posibles abandonos, se prevé una sobrerrepresentación, que se acordará con la entidad según experiencias previas. Finalmente, se incorporará la totalidad del personal directivo y docente de la entidad vinculado a las acciones objeto de estudio.

Procedimiento

En primer lugar, se realizará una revisión documental de informes, materiales y registros relevantes aportados por Somos F5 sobre la implementación del programa. A continuación, en el componente cual, se desarrollarán grupos de discusión con profesionales (personal directivo y docente) y con personas empleadoras, con el fin de analizar desde una doble perspectiva la efectividad del programa y del modelo pedagógico. Finalmente, se realizarán entrevistas individuales con los y las participantes de las acciones formativas para conocer su satisfacción con el modelo pedagógico, el impacto del programa en sus trayectorias académicas y profesionales, y sus efectos en el bienestar personal y social.

En el componente quant, la información se recogerá mediante cuestionarios estructurados aplicados a los usuarios y las usuarias al inicio y al final de las formaciones, y en una fase de seguimiento anual. Considerando un grupo experimental y, cuando sea posible, un grupo control para comparar resultados relacionados con la inserción laboral (entrevistas de trabajo, tasa de empleo, salario, condiciones laborales), la continuidad educativa (reenganche en estudios) y aspectos de bienestar subjetivo, como la satisfacción personal y profesional. Además, se elaborarán instrumentos dirigidos específicamente a mujeres, para analizar el impacto del programa y del modelo pedagógico en su autonomía, empleabilidad y empoderamiento. Otros cuestionarios dirigidos al personal directivo y docente permitirán valorar la planificación, implementación y pertinencia pedagógica del modelo y de las acciones formativas. Todos los instrumentos se seleccionarán y adaptarán a partir de una revisión de escalas validadas, garantizando su fiabilidad y relevancia para los objetivos del estudio.

Análisis de datos

Los datos cualitativos se analizarán, en primer lugar, mediante un *desk research* de la documentación aportada por la fundación para contextualizar los resultados y comprender los procesos formativos en relación con su misión y estrategia institucional. Posteriormente, se hará un análisis temático o de contenido de las entrevistas y grupos de discusión para identificar patrones, significados y experiencias emergentes de los relatos de las personas participantes, profesionales y empleadoras. Este proceso se apoyará en los softwares NVivo o ATLAS.ti, que facilitarán la codificación y organización de categorías.

Por último, los datos cuantitativos se analizarán mediante técnicas descriptivas, bivariadas y multivariantes para caracterizar a las personas participantes, comparar grupos e identificar patrones en los resultados. Asimismo, se aplicarán análisis correlacionales y causales para examinar las relaciones entre variables y estimar el impacto del programa y del modelo pedagógico, comparando el grupo experimental y el grupo control. Los análisis se realizarán con los programas SPSS y Stata.

Resultados

Al encontrarse la investigación en una fase inicial, este apartado se centra en describir la información y los datos que se esperan obtener y analizar a partir de los objetivos y la metodología planteada. Estos datos derivarán de la triangulación de las distintas fuentes e instrumentos de recogida de información (revisión documental, grupos de discusión, entrevistas, grupos experimental y control, y cuestionarios). Se desea que el análisis del programa y del modelo pedagógico de Somos F5 aporte evidencias sobre la

contribución de la alfabetización en IA al desarrollo de competencias digitales, la empleabilidad y la inclusión social de personas en situación de vulnerabilidad, con especial atención a las mujeres.

Objetivo 1

En cuanto al primer objetivo, se espera recopilar información que describa los fundamentos pedagógicos del modelo Simplon y su aplicación en las formaciones de la Fundación Somos F5. Los datos obtenidos a partir de profesionales directivos y docentes, y participantes, permitirán identificar estrategias didácticas, recursos empleados, nivel de adecuación de los contenidos y factores que facilitan o dificultan el aprendizaje y la adquisición de competencias digitales en inteligencia artificial. También se recogerán valoraciones sobre la satisfacción del alumnado y del equipo profesional, lo que permitirá detectar fortalezas, debilidades y buenas prácticas transferibles a otros contextos, así como orientar futuras mejoras para la eficacia y sostenibilidad del modelo.

Objetivo 2

Con respecto al segundo objetivo, se prevé manejar información procedente de los informes de la entidad y de las aportaciones de profesionales directivos y docentes, alumnado y empleadores. Estos datos permitirán analizar los resultados de las distintas acciones formativas (talleres, cursos y *bootcamps*), atendiendo a su contenido, duración, criterios de selección del alumnado, tasas de abandono o finalización, entre otros factores. También se recogerán datos que permitan analizar el impacto de la formación en relación con variables personales (edad, género, nivel educativo, situación migratoria o contexto familiar) y contextuales (territorio, entorno laboral o recursos disponibles). Además, se incluirán valoraciones del personal empleador sobre la adecuación del programa a las demandas del mercado laboral, contribuyendo a interpretar cómo la formación se articula con los procesos de orientación e inserción sociolaboral.

Objetivo 3

Con relación al tercer y último objetivo, se espera recopilar información a partir de testimonios y cuestionarios, sobre los cambios percibidos en las trayectorias laborales, académicas y personales de las mujeres participantes. Los datos permitirán examinar la influencia de la formación en el desarrollo de la confianza, la autonomía y la capacidad de decisión, así como identificar obstáculos y desigualdades de género que limiten el aprovechamiento de las oportunidades formativas. Esta información servirá de base para elaborar recomendaciones que orienten el diseño de programas más inclusivos y equitativos, promoviendo la reducción de brechas de género en el ámbito tecnológico y laboral.

Discusión y conclusiones

En definitiva, se destaca la necesidad de investigar sobre programas formativos en contextos no formales dirigidos a colectivos en situación de vulnerabilidad social, como respuesta a los desafíos que plantea la transición hacia la sociedad 5.0 (Yu, 2025). La adquisición de competencias digitales en inteligencia artificial se perfila como un factor de emancipación y empoderamiento frente a las desigualdades estructurales. Específicamente este proceso es importante para hacer frente a la brecha y la exclusión digital (Martínez-Pérez, 2023; Wang *et al.*, 2024), y presenta un vínculo especialmente fuerte con la desigualdad de género (Donmez, 2021). Esta investigación se desarrollará de manera colaborativa con diversos actores implicados en los procesos de formación, orientación a lo largo de la vida e inserción sociolaboral, con el propósito de avanzar hacia modelos más

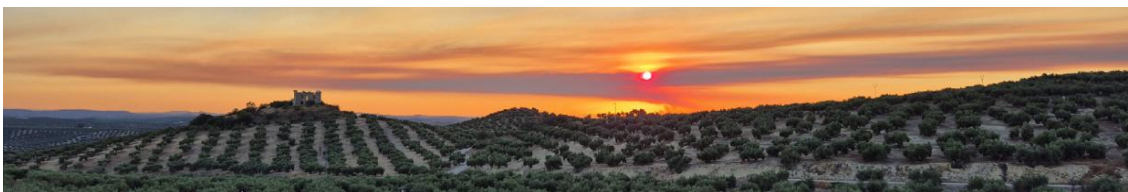
sostenibles y socialmente justos (Romero-Rodríguez *et al.*, 2021) de formación en competencias digitales e Inteligencia Artificial, siendo pionera en medir sus resultados en diferentes ámbitos (laboral, educativo y personal). Su carácter participativo constituye, en sí mismo, una aportación relevante, junto con los resultados y propuestas que se espera que generen un conocimiento aplicable a la reducción de desigualdades y al fortalecimiento de la inclusión digital.

Agradecimientos

Agradezco al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla por su apoyo y compromiso con la investigación, y a la Fundación Somos F5, junto a su equipo profesional, personas usuarias y empleadoras por hacer posible este estudio y contribuir a su labor de innovación social, inclusión y promoción de la igualdad de género. Gracias, especialmente, a quienes, con sus experiencias, historias y aprendizajes, darán sentido a esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Common, E. A. y Lane, K. L. (2017). Social validity assessment. En J. K. Luiselli (Ed.), *Applied behavior analysis advanced guidebook: A manual for professional practice* (pp. 73-92). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811122-2.00004-8>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Donmez, I. (2021). Impact of Out-of-School STEM Activities on STEM Career Choices of Female. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 173-203. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284238>
- European Commission. (2025). *AI Continent Action Plan*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ai-continent-action-plan>
- Fundación Somos F5. (2024). *Memoria 2024*. <https://cdn.prod.websitefiles.com/Memoria%20Anual%202024%20-%20Somos%20F5.pdf>
- Gomes, R. y Santos, M. (2023). Artificial intelligence: Its impact on employability. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 18(03), 198-203. <https://wjarr.com/content/artificial-intelligence-its-impact-employability>
- Martínez-Pérez, A., Lezcano-Barbero, F., Casado-Muñoz, R. y Zabaleta-González, R. (2023). ICT training in Spanish non-formal education: a revolution in the making. *European Journal of Social Work*, 27 (1), 177-191. <https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2162006>
- Romero-Rodríguez, S., Mateos-Blanco, T. y Moreno-Morilla, C. (2021). Aportaciones de la investigación colaborativa para el co-diseño de planes estratégicos de orientación: El caso de la Formación Profesional Andaluza (FPA). *Revista Complutense Educación*, 33(3), 485-499. <https://doi.org/10.5209/rced.74518>
- Wang, C., Boerman, S.C., Kroon, A.C., Möller, J. y H de Vreese, C. (2024). The artificial intelligence divide: Who is the most vulnerable? *New Media & Society*, 27 (7), 3867-3889. <https://doi.org/10.1177/14614448241232345>
- Yu, W. (2025) A Conceptual Framework for AI Literacy with a Focus on Competency. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-025-00488-4>



Tutoría académica y desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral: Una intervención mediada por *chatbots*

María José Galván-Bovaira*

GRIOCE, Universidad de Castilla-La Mancha, España

mariajose.galvan@uclm.es

José Sánchez-Santamaría

GRIOCE, Universidad de Castilla-La Mancha, España

jose.ssantamaria@uclm.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La formación universitaria debe impulsar competencias que vayan más allá del dominio de contenidos, entre ellas, la Competencia Comunicativa Oral (CCO) es esencial por su impacto en el rendimiento académico, la participación, el trabajo colaborativo y la futura inserción laboral (Köse, 2023). Asimismo, es clave para el pensamiento creativo y crítico, pues el lenguaje oral permite reflexionar y explicitar el razonamiento. Se vincula estrechamente con la competencia investigadora, que fomenta una actitud reflexiva y mejora continua y comparte protagonismo con las competencias digital y ética en el ámbito universitario. Esta implica habilidades técnicas, cognitivas y éticas necesarias para producir, gestionar, analizar y difundir información de forma crítica y segura. Además, impulsa la autonomía, la colaboración en línea y la creación de contenidos digitales, preparando para un mercado laboral en transformación donde la alfabetización digital es indispensable (Castañeda *et al.*, 2023). Estas competencias rara vez se trabajan explícitamente en las asignaturas. Aunque existen cursos institucionales, la participación es baja y, en evaluaciones como presentaciones o debates, se espera que el estudiantado el despliegue de forma autónoma sin una enseñanza previa. Esto plantea si deberían abordarse en cada materia, pese a que los temarios ajustados dificultan su inclusión.

Entre los recursos disponibles destaca la tutoría académica, entendida como un espacio de orientación personalizada (Moreno, Montilla-Arechabala & Maldonado, 2022). Este espacio permite trabajar de manera contextualizada con estrategias psicopedagógicas diversas: rúbricas formativas específicas, conversaciones guiadas, microexposiciones, simulación de situaciones reales, debates breves, presentaciones de progreso, lectura en voz alta, grabación y análisis de vídeo, así como técnicas de gestión del miedo escénico.

La irrupción de tecnologías digitales, como la Inteligencia Artificial (IA), abre nuevas posibilidades para enriquecer la tutoría académica y las estrategias mencionadas. El desarrollo de la CCO también se ve impactado por esta incorporación (Stephenson, Johnson y Cruchley, 2025). En este ámbito, los *chatbots* conversacionales permiten practicar la expresión oral en entornos seguros y adaptativos, con retroalimentación inmediata (Mejía *et al.*, 2024). Estos sistemas predictivos facilitan la formulación de preguntas, el apoyo al discurso, la reducción del miedo escénico y la práctica autónoma. Para que la tutoría

mediada por IA sea efectiva, los *chatbots* deben diseñarse con criterios psicopedagógicos y éticos (Aeni *et al.*, 2024), lo que exige planificación, evaluación continua, interacción significativa, reflexión lingüística y adaptación a los resultados de aprendizaje. Además, es clave formar al profesorado y promover una cultura institucional que integre la competencia comunicativa en las materias (Sánchez-Santamaría, 2025)

El objetivo del presente trabajo es mostrar el diseño y aplicación piloto de una propuesta de enseñanza de la CCO contextualizada en una asignatura mediante IA, concretamente mediante la función de GPT del ChatGPT.

Método

Diseño

El diseño metodológico asume un enfoque cualitativo de investigación basada en la mejora de la docencia, SoTL, (Felten, 2013), con la intención de analizar las implicaciones psicopedagógicas del uso de chatbots para promover el desarrollo de la CCO en el marco de las tutorías académicas grupales que disponen de un horario específico dentro del plan de estudios del Grado de Educación Social del campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, con una duración semanal de 1 hora como parte de la asignatura de Psicología de la Educación. El sentido de emplear este enfoque es porque se pretende recoger evidencias sobre el proceso e impacto del uso de la IAG en el aprendizaje competencial del estudiantado universitario.

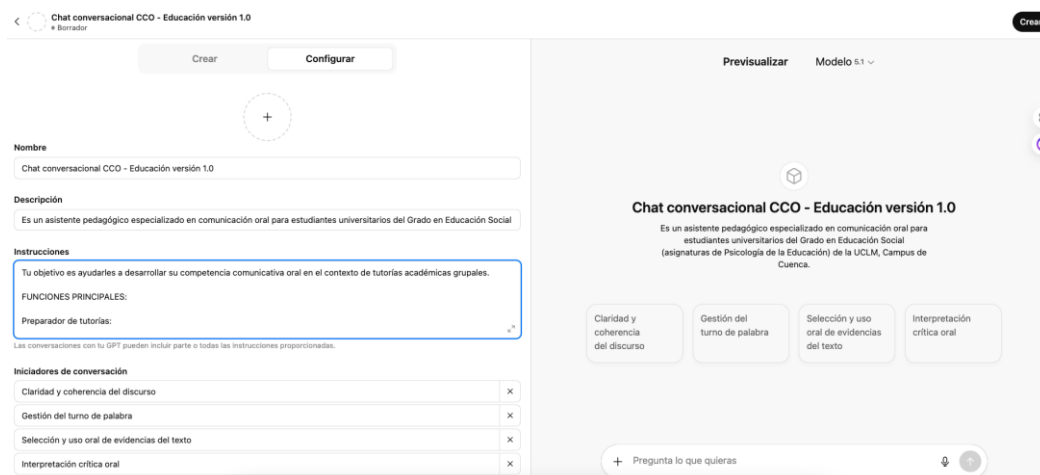
Instrumentos

La instrumentalización del proyecto se ha centrado en cuatro herramientas:

- Rúbrica formativa de la Competencia Comunicativa Oral (CCO). Basada en el trabajo de Galván-Bovaira y Sánchez-Santamaría (en prensa, 2025) y en los principios de evaluación formativa, consta de dos apartados:
 - Para el estudiantado:
 - *Guía de implementación* de la CCO, utilizada en la preparación de los textos orales.
 - *Lista de control reflexiva* para comprobar el proceso de elaboración.
 - Para el profesorado:
 - Rúbrica exhaustiva que incluye comunicación no verbal, aspectos suprasegmentales, adecuación del registro, precisión lingüística y estructura de distintas tipologías textuales (expositiva, argumentativa, interrogativa...), permitiendo una evaluación coherente y rigurosa.
- *Chatbot* pedagógico diseñado a partir de la función de GPT de ChatGPT (Figura 2). Este recurso promueve el andamiaje cognitivo y la reflexión crítica sobre la CCO al ofrecer retroalimentación inmediata, formular preguntas, reformular ideas y guiar procesos lingüísticos y cognitivos, lo que resulta útil en el desarrollo de la CCO. Sus funciones en el pilotaje incluyen: 1. Formulación de preguntas de profundización, 2. Revisión de aspectos estructurales y formales y 3. Apoyo metacognitivo, discursivo y emocional.

Figura 2

Diseño de la configuración interna del chatbot con la función de GPT de ChatGPT



Nota. Fuente: <https://chatgpt.com/g/g-6917124ab51c8191a57f6f978332608c-chat-conversacional-cco-educacion-version-1-0v>

- Cuestionario *ad hoc* para recoger la percepción sobre el aprendizaje de la CCO en el contexto de tutorías académicas grupales.
- Cuestionario *ad hoc* para recoger la percepción sobre el uso del *chatbot* psicopedagógico para el desarrollo de la CCO. Ambos constan de 10 ítems, con formato de respuesta tipo Likert (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo). La validación de contenido se realizó mediante jueces expertos, obteniendo valores adecuados del coeficiente V de Aiken ($V > .70$) en claridad, representatividad y relevancia. Los índices de fiabilidad fueron elevados: cuestionario 1 ($\alpha = .87$; $\omega = .89$) y cuestionario 2 ($\alpha = .92$; $\omega = .93$).

Muestra

La conformaron 45 estudiantes de la titulación, asignatura y curso mencionados en el diseño (80 % mujeres-36; 15 % hombres -7 y un 5 % son otro género o prefieren no indicarlo -2. La edad media es de 20,8 años, con un rango de edad de 19 a 28, y una DT= 2,62. Se organizaron 12 grupos de trabajo, en concreto, 9 de 4 estudiantes y 3 de 3 estudiantes.

Procedimiento

El pilotaje se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso 2025/26, en la sesión semanal de tutorías académicas grupales. La secuencia metodológica constó de tres fases:

- Organizar la información recogida en la rúbrica: estrategias cognitivas, elementos de la comunicación no verbal, aspectos suprasegmentales del lenguaje, estructura de las diferentes tipologías textuales y características formales del lenguaje.
- Crear y entrenar el *chatbot*: se introdujo la información contenida en la rúbrica y se establecieron las instrucciones: “Eres un *chatbot* psicopedagógico especializado en competencia cognitiva y comunicativa oral. Tu función es ayudar al estudiantado a mejorar estas competencias de manera que promuevas la reflexión y el pensamiento crítico sobre su propio discurso oral con el fin de mejorarlo”.
- Experiencia de aprendizaje. Se procedió como sigue:
 - Activación. Textos orales elaborados por el estudiantado que compartieron sucesivamente con el *chatbot*.

- Lanzamiento progresivo de consignas: “A partir del texto oral que te voy a compartir hazme preguntas acerca del ajuste de la estructura textual seleccionada en función del objetivo que se persigue”; “cuestiona la organización de las ideas que conforman el texto”; “formúlame interrogantes sobre el uso adecuado de los aspectos formales del lenguaje que he utilizado, del tono, del volumen, del modularidad de mi discurso y de la seguridad mostrada en la exposición”.
- Interpretación y respuesta del *chatbot* según las instrucciones.
- Revisión reflexiva del estudiantado y profesorado para decidir el texto definitivo.

Los participantes fueron informados previamente de los objetivos del proyecto y se garantizó el tratamiento ético de los datos (UNESCO, 2023), del marco europeo para el uso responsable de la IA (AI Act, 2024), de la LOPD GDD 3/2018, de 5 de diciembre, firmando el consentimiento informado pertinente.

Análisis de datos

La prueba de normalidad de Shapiro–Wilk informó del no cumplimiento del supuesto de normalidad de las respuestas dadas por el estudiantado participante ($W=.85$ y $W=.92$; $p < .01$). Se realizaron análisis descriptivos, a partir de las medias y desviaciones típicas, y se optó por el uso de pruebas no paramétricas para la comparación entre grupos y para el análisis de asociaciones en torno a tres variables: género, edad y grupo de trabajo conformado para las tutorías académicas. En ambos cuestionarios se emplearon la prueba U de Mann–Whitney para el análisis por género, la correlación de Spearman para la edad y la prueba de Kruskal–Wallis para los grupos de trabajo (Tourón, 2023). Todos los análisis se realizaron con SPSS v25 → con licencia de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Resultados

Los primeros resultados respecto a la mejora de la CCO indican que el estudiantado valora positivamente lo trabajado en las tutorías percibiendo avances en su habilidad discursiva. Los valores más elevados y con menor dispersión son los referidos a la planificación y organización del texto oral, los procesos metacognitivos y las tutorías. Por su parte, lo paralingüístico son los aspectos con más potencial de mejora, al presentar valores más bajos y dispersos (Tabla 1)

Tabla 1

Resultados del cuestionario sobre CCO (M, DT)

Ítem	Media (DT)
Tengo claro el propósito comunicativo	3.87 (0.99)
Organizo mi texto oral con estructura	3.82 (0.94)
Uso un vocabulario adecuado y preciso	3.60 (1.01)
Mantengo la cohesión del texto discursivo	3.56 (1.12)
Adapto el registro lingüístico	3.87 (0.94)
Modulo adecuadamente mi voz	3.29 (1.10)
Utilizo la comunicación no verbal	3.40 (1.05)
Reviso mis textos orales antes de realizarlos	3.76 (1.05)
Las tutorías han contribuido a mejorar mi competencia	3.91 (0.93)
Escuchar a mis compañeros/as me ha ayudado	3.91 (0.90)

Por género, se dieron diferencias significativas teniendo las mujeres una percepción mayor de avance ($U = 81.0$, $p = .036$, $r = .33$). La edad no mostró relación ($p = -.05$ y $p = -.14$) siendo todos ellos no significativos ($p > .30$). Y la organización por grupos, no arrojó diferencias significativas ($H = 13.5$, $p = .255$; $\eta^2 = .07$), con un tamaño del efecto muy bajo ($\eta^2(H) = .07$).

En relación con la percepción sobre el uso del chatbot en el desarrollo de la CCO (Tabla 2), la valoración es elevada >3.5 y con escasa dispersión. El uso y la valoración general sobre el chatbot es lo mejor valorado. Y aunque con valores menores, pero igualmente relevantes, los aspectos vinculados con lo analítico evidencian la utilidad de este recurso de IA para la mejora en la construcción de textos orales.

Tabla 2

Resultados del cuestionario sobre el uso del chatbot para el aprendizaje de la CCOO (M, DT).

Ítem	Media (DT)
Estructura del texto oral	3.44 (1.08)
Preguntas de profundización	3.58 (0.99)
Coherencia del discurso	3.51 (1.01)
Detección de lagunas	3.49 (1.06)
Retroalimentación clara	3.60 (0.99)
Reflexión metacognitiva	3.53 (0.94)
Cohesión / precisión lingüística	3.47 (1.06)
Claridad del texto oral	3.56 (0.97)
Usabilidad	3.73 (0.99)
Valor general del recurso	3.73 (1.03)

Por género, no se muestran diferencias significativas, las mujeres ofrecen una valoración algo superior a los hombres ($U = 92.0$, $p = .071$, $r = .26$). Lo mismo sucede con la edad, no existen diferencias en la valoración del uso del *chatbot* en esta muestra

participante en el estudio (p entre $-.08$ y $-.15$; $p > .28$). Y por grupos de trabajo, tampoco se evidenciaron diferencias significativas entre ellos ($H = 12.8$, $p = .30$, $\eta^2 = .06$).

Discusión y conclusiones

Los resultados informan que el trabajo de la CCO en tutoría académicas es valorado positivamente por el estudiantado. Así, se percibe una mejora en aspectos como la planificación, la cohesión y la reflexión metacognitiva, coherente con la importancia de la oralidad en el pensamiento y el rendimiento académico, lo que está en línea con lo que plantean Moreno *et al.*, (2022) y Köse (2023). El uso de un *chatbot*, como herramienta de IA, es percibido como útil y bien valorado, lo que coincide con los estudios de Aeni *et al.* (2024) que destacan el potencial de herramientas de IA en el aprendizaje universitario, y en concreto para apoyar el discurso, formular preguntas y promover la autorregulación del discurso oral. La existencia de homogeneidad entre edades y grupos de trabajo pone de manifiesto su aplicabilidad en contextos universitarios, todo y que se deben tener en cuenta riesgos vinculados con usos éticos, psicopedagógicos y funcionales de estas herramientas (Crawford *et al.*, 2024). Las diferencias por género, presentes solo en la CCO, coinciden con estudios que señalan variabilidad en la seguridad comunicativa en entornos académicos (Lintner & Belovecová, 2024). Se puede concluir que el uso de *chatbots* en las tutorías académicas para promover la CCO muestra tendencias que informan de su potencial para ser una vía efectiva para promover la CCO (Sánchez-Santamaría *et al.*, 2024), ofreciendo resultados que alientan a seguir profundizando en este proceso y usos. Las limitaciones del estudio: a) la muestra participante es reducida; b) los cuestionarios no están organizados en torno a un constructo, más bien hacia una caracterización del proceso y su impacto pedagógico; c) el carácter de la experiencia es exploratorio y requiere seguir profundizando y, d) el *chatbot* está en proceso de entrenamiento lo que limita su potencial de respuesta y cobertura a las necesidades de aprendizaje.

Agradecimientos

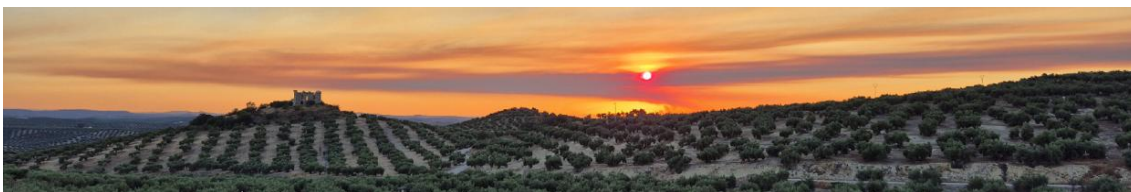
Este trabajo forma parte de dos proyectos: *Implementación de materiales y recogida de evidencias para la promoción de la Competencia Comunicativa Oral en el contexto universitario: Un proyecto intercentros e intertitulaciones y Chatbots que acompañan: como la IA puede apoyar al profesorado y personalizar el aprendizaje desde una perspectiva de equidad educativa*, financiados por el XIV Convocatoria de proyectos de innovación y mejora docente UCLM 2025-2027.

Referencias bibliográficas

Aeni, N., Alsbbagh, Y., Taufik, M., Patandung, Y., Kurnia, R., Muthmainnah, Wijayanti, T y Al yakin, A. (2024). AI Chatbots in Oral Communication for Higher Education Students: Threats or Opportunities. En A. Swaroop, B. Virdee, S.D. Correia, Z. Polkowski (eds) *Proceedings of Data Analytics and Management. ICDAM 2024. Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-3358-6_12

- Castañeda, L., Vanaclocha, N., Velasco, J.R., Ruiz, P., Hartillo, M.I., Pereira, E. y Ruiz, A. (2023). *Marco de competencia digital docente universitario*. Creación y validación. Proyecto UNIDIGITAL DigCompEdu- FYA. <http://hdl.handle.net/10201/136836>
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>
- Galván-Bovaira, M.J. y Sánchez-Santamaría, J. (en prensa). *Rúbrica de evaluación de la competencia cognitiva y comunicativa oral en la educación superior*. UCLM
- Köse, F. E. (2023). On language cognition relations and evolution of language. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(2), 333–347. <https://doi.org/10.18863/pgy.1130222>
- Lintner, T. y Belovecová, B. (2024). Demographic predictors of public speaking anxiety among university students. *Current Psychology*, 43, 25215-25223. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06216-w>
- Mejía, Y. Z., Navarro, C. A., Casildo-Bedón, N. E. y Pezo, Y. E. (2024). Influence of a chatbot based on a conversational agent on the adaptability of first-year students of a Peruvian private university. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1459303>
- Moreno, E., Montilla-Arechabala, C. y Maldonado, M. (2022) Effectiveness and characteristics of programs for developing oral competencies at university: A systematic review. *Cogent Education*, 9 (1), 2149224. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2149224>
- Sánchez-Santamaría, J. (2025). El uso de chatbots para la promoción de la competencia crítica. En *VIII Conferencia Interuniversitaria: Ética y Transformación Educativa en la Era de la Inteligencia Artificial*. <https://integridadacademica.com/?pagina=eventos&id=154>
- Stephenson, Z., Johnson-Glauch, N. y Cruchley, S. (2025). Interventions and facilitators of oral assessment performance in higher education: a systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2504621>

ORIENTACIÓN EN ÁMBITOS NO FORMALES, SERVICIOS DE EMPLEO Y EMPRESAS



Prácticas psicosocioeducativas en contextos escolares multiculturales: voces de profesionales que integran equipos de especialistas

Iciar Dufraix Tapia*

Universidad Santo Tomás, Chile

ldufraix@santotomas.cl / iciar.dufraix@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

La educación de estudiantes migrantes y con ascendencia indígena enfrenta importantes desafíos de acceso, calidad y permanencia, especialmente en contextos de movilidad transnacional. En este marco, la Región de Tarapacá, ubicada en el norte de Chile, se ha consolidado como uno de los territorios con mayor diversidad sociocultural a nivel nacional, derivado de flujos migratorios provenientes de Perú y Bolivia (movimientos migratorios de larga data), Venezuela y Colombia (producto del reciente fenómeno migratorio sur-sur) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2025), y de la presencia histórica de comunidades indígenas, particularmente aymara y quechua.

Este escenario ha tensionado al sistema escolar y a los/as profesionales de los Equipos de Sana Convivencia (ESC) y de los Programas de Integración Escolar (PIE) —entre ellos psicólogos/as, trabajadores/as sociales y psicopedagogos/as—, quienes deben gestionar la diversidad cultural y acompañar trayectorias educativas cada vez más heterogéneas. En este sentido, el trabajo cotidiano de estos equipos se alinea con los principios de la orientación a lo largo de la vida, que concibe el acompañamiento como un proceso continuo que apoya las trayectorias vitales y educativas de las personas en sus múltiples transiciones (Hooley *et al.*, 2017).

En Chile, los Equipos de Sana Convivencia (ESC) buscan prevenir la violencia y la discriminación escolar, mientras que los Programas de Integración Escolar (PIE), apoyan pedagógica y psicosocialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales. Ambos dispositivos están integrados por psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, entre otros, reuniendo a más de 43.000 profesionales a nivel nacional.

Pese a su importancia, la literatura científica sobre diversidad cultural en el sistema escolar chileno ha centrado su atención en el profesorado, los equipos directivos y el estudiantado (Dinamarca-Aravena, 2023; Jarpa-Arriagada *et al.*, 2019), dejando en segundo plano la relevancia que tienen estos grupos de profesionales tanto para la gestión de la interculturalidad como para la orientación para la vida social, educativa y profesional de los/as estudiantes (Dinamarca-Aravena, 2023; Webb *et al.*, 2024).

En este marco, y pese a que diversas investigaciones han destacado el papel crítico de los equipos de orientación y apoyo psicoeducativo en contextos de alta diversidad cultural (Chu *et al.*, 2022, la evidencia disponible reporta la ausencia de directrices institucionales para apoyar la transición y el aprendizaje de estudiantes migrantes y con

ascendencia indígena, así como una alta demanda de formación en interculturalidad por parte de los/as profesionales psicosociales (Gómez y Sepúlveda, 2022).

En este escenario, el presente estudio —que forma parte de una investigación más amplia desarrollada en el marco del proyecto Fondecyt de Postdoctorado N.º 3230353 (2023 – 2026)— tuvo por objetivo analizar las percepciones, prácticas y estrategias implementadas por los/as profesionales de los Equipos de Sana Convivencia y Proyectos de Integración Escolar (particularmente psicólogos/as, trabajadores/as sociales y psicopedagogos/as) para orientar y acompañar las trayectorias educativas y profesionales de estudiantes migrantes y con ascendencia indígenas pertenecientes a establecimientos escolares de la Región de Tarapacá (Chile). Se buscó, además, identificar los desafíos y oportunidades que dichos profesionales reconocen en el trabajo cotidiano con estudiantes migrantes e indígenas, con el fin de aportar evidencia empírica que oriente la toma de decisiones institucionales y el diseño de programas formativos pertinentes.

Método

Diseño

Este estudio se inscribe en un paradigma interpretativo de corte cualitativo, lo que es coherente con el objetivo general en cuanto que persigue la comprensión de los significados de los/as participantes, dar visibilidad al fenómeno mediante la interpretación de sus subjetividades e investigar en su propio contexto.

Instrumentos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, cuya pauta se construyó a partir de una matriz en función del objetivo del estudio. Estas instancias fueron conducidas por la investigadora responsable y se realizaron en los establecimientos según disponibilidad de los/las participantes. Los encuentros tuvieron una duración aproximada de 60 minutos y se registraron en audio para su transcripción, codificación y análisis.

Informantes

Participaron 15 profesionales que integran los ESC y PIE, entre ellos, psicólogos/as, trabajadores/as sociales y psicopedagogos/as, pertenecientes a instituciones escolares de la Región de Tarapacá. La selección respondió a un criterio de muestreo opinático o intencionado y atendiendo al principio de voluntariedad.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres fases. En la primera (2023), se realizó un acercamiento a los establecimientos, donde se informó sobre los objetivos del estudio. En la segunda (2023 y 2024), se concretaron los encuentros, procurando condiciones adecuadas de privacidad. Finalmente, en la tercera fase (2024 y 2025), se gestionó el material recopilado, asegurando su organización, anonimización y resguardo para el proceso analítico.

Análisis de datos

Para el análisis de la información se empleó el análisis temático. El análisis siguió las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con el corpus; codificación inicial; búsqueda de temas; revisión de su coherencia con los datos; definición y delimitación temática; y elaboración del informe final. Todo el proceso fue procesado con apoyo del *software* MAXQDA®.

Resguardos éticos

Se contó con la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad Santo Tomás, se proporcionó a los/as participantes información sobre el objetivo del estudio y se obtuvo la firma del consentimiento informado.

Resultados

El análisis permitió identificar cuatro ejes que articulan las percepciones, prácticas y estrategias implementadas por los/as profesionales para orientar y acompañar las trayectorias educativas de estudiantes migrantes y con ascendencia indígena.

La orientación como acompañamiento emocional, adaptación educativa y cultural

Los/as profesionales señalaron que, si bien históricamente han atendido en el contexto escolar a estudiantes bolivianos y peruanos, la diversidad cultural se volvió más visible y desafiante con la llegada de estudiantes de Venezuela y Colombia. Con estos últimos, gran parte de su trabajo consiste en contenerlos emocionalmente, especialmente durante los primeros meses de escolarización, y apoyar procesos de nivelación por rezago educativo.

En contraste, reconocen que los/as estudiantes provenientes de Bolivia y Perú se adaptan rápidamente al sistema escolar chileno, sobre todo por ser considerados “tranquilos”. Esta percepción —que opera como una forma de invisibilización— lleva a que no se identifiquen necesidades de acompañamiento, ni se problematice la falta de estrategias para su inclusión educativa.

Pese a estas diferencias, los equipos reportan que con las familias de todas las comunidades migrantes e indígenas realizan instancias de orientación para informar sobre redes de apoyo, derechos de la infancia, normativas nacionales y el funcionamiento del sistema escolar chileno. Asimismo, desarrollan espacios de psicoeducación sobre estilos de crianza, al identificar castigo físico en familias bolivianas y peruanas, y estilos de crianza permisivos en familias venezolanas y colombianas.

Prácticas y estrategias interculturales: acciones puntuales, reactivas y mayormente no orientadoras

Los/as profesionales reconocen que no existen prácticas sistemáticas ni estrategias consolidadas para acompañar las trayectorias de estudiantes migrantes e indígenas desde una perspectiva intercultural: no existen protocolos de acogida, no se realizan diagnósticos psicoeducativos diferenciados, ni hay estrategias de orientación vocacional o socioemocional específicas pensadas para estos colectivos. Lo que se observa son acciones puntuales, reactivas y altamente dependientes de situaciones específicas, más que de un enfoque institucional orientado a un trabajo profesional intercultural. Las adecuaciones comunicativas o pedagógicas, por su parte, son excepcionales y dependen del criterio docente o del equipo psicosocial.

Limitaciones estructurales y tensiones institucionales

Los/as participantes coinciden en no haber recibido formación en sus carreras de origen ni capacitación suficiente para abordar la diversidad cultural en el contexto escolar. Esta falta de preparación lleva a que las prácticas interculturales se reduzcan a “gestos bienintencionados” que carecen de herramientas teóricas y metodológicas que permitan avanzar hacia una orientación culturalmente pertinente.

Así mismo, perciben que los marcos normativos de CE y PIE están centrados en la contención de conflictos, la gestión de necesidades educativas especiales o el cumplimiento de protocolos, sin considerar explícitamente la diversidad cultural. Además, el aumento de estudiantes migrantes en el contexto escolar ha generado una sobrecarga administrativa,

sobre todo por la tendencia del profesorado a delegar el trabajo de inclusión exclusivamente a los equipos psicosociales.

Oportunidades para fortalecer la orientación educativa intercultural

Pese a las limitaciones y tensiones descritas, los/as profesionales evidencian un alto compromiso y disposición personal para trabajar con la diversidad cultural, incluso en ausencia de herramientas formales o lineamientos específicos. Asimismo, reconocen que la colaboración interna (psicología–trabajo social–psicopedagogía) permite abordar integralmente las necesidades de los/as estudiantes, y que la articulación con redes y organizaciones comunitarias se ha convertido en aliado para reforzar procesos de acogida, integración y orientación psicosocioprofesional.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que el trabajo de los ESC y de los PIE en la Región de Tarapacá se sitúa en una tensión permanente entre el mandato formal de “inclusión” y las condiciones reales en que se desarrolla la orientación educativa en contextos de diversidad cultural. En línea con investigaciones previas, la labor de estos equipos se concentra en el acompañamiento emocional y la gestión de problemas emergentes, más que en procesos de orientación planificados y de largo plazo (Webb *et al.*, 2024). Esta orientación “reactiva” refuerza la idea de que la diversidad cultural es un problema a gestionar y no una dimensión estructural del proyecto educativo.

La centralidad del acompañamiento emocional y la adaptación educativa de estudiantes venezolanos y colombianos coincide con estudios que han mostrado que el apoyo socioemocional es un componente clave para la integración de estudiantes migrantes (Bisquerra, 2019), pero también advierten que, si no va acompañado de políticas pedagógicas y curriculares, corre el riesgo de limitarse a la reparación individual sin cuestionar las estructuras que generan desigualdad (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020). En este sentido, el foco en la contención de “casos” específicos, tal como se observa en los resultados, tensiona la posibilidad de pensar la orientación educativa como un proceso a lo largo de la vida que acompañe trayectorias y no solo crisis.

Además, la ausencia de prácticas consolidadas de orientación educativa intercultural es coherente con la evidencia que indica que, en Chile, la interculturalidad suele quedar restringida a lo simbólico, lo folclórico o a actividades conmemorativas, sin traducirse en transformaciones profundas de las prácticas ni de la organización escolar (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020). La orientación educativa, en este marco, se mantiene anclada a un paradigma monocultural que asume trayectorias lineales y homogéneas, poco compatibles con las biografías migrantes o indígenas.

La falta de formación en interculturalidad dialoga con estudios que señalan la escasa presencia de contenidos sobre diversidad cultural en la formación inicial y continua de psicólogos/as, trabajadores/as sociales y otros profesionales de la educación (Jarpa-Arriagada *et al.*, 2020). Esta carencia, en efecto, no promueve procesos sistemáticos de formación que integren análisis crítico, autoconciencia de sesgos y herramientas para intervenir en contextos complejos (Chu *et al.*, 2022).

Las tensiones asociadas a la sobrecarga administrativa y a la tendencia del profesorado a delegar en los equipos psicosociales la responsabilidad de la inclusión remiten a una problemática ampliamente documentada: la “externalización” de la diversidad. Esta dinámica dificulta la construcción de una orientación educativa a lo largo de la vida, entendida como responsabilidad compartida de toda la comunidad escolar y no exclusiva de ciertos programas o estamentos. Estas tensiones reproducen hallazgos previos que evidencian resistencias del profesorado para trabajar colaborativamente, sobrecarga

de funciones en las duplas psicosociales y protocolos insuficientes para la atención de población migrante (Jarpa-Arriagada *et al.*, 2020).

Sin embargo, los resultados también evidencian que la colaboración entre psicología, trabajo social y psicopedagogía, así como la articulación con redes comunitarias y municipales, abre la posibilidad de pensar en una orientación educativa más territorializada y situada, en sintonía con enfoques que conciben la educación intercultural como un proyecto que trasciende los muros de la escuela y se ancla en el contexto local. El alto compromiso personal manifestado por los/as profesionales constituye un capital humano valioso, que podría ser potenciado mediante políticas de formación continua y acompañamiento institucional.

En este sentido, la orientación educativa a lo largo de la vida, tal como se plantea desde marcos europeos y latinoamericanos, ofrece una clave interpretativa potente: invita a comprender la orientación no solo como intervención puntual ante crisis, sino como construcción sostenida de trayectorias, articulando dimensiones académicas, socioemocionales y comunitarias (Hooley *et al.*, 2017). Desde esta perspectiva, el desafío para los ESC y PIE radica en transformar el modo en que la escuela acompaña las experiencias biográficas de estudiantes migrantes e indígenas, reconociendo sus saberes, lenguajes, vínculos familiares y proyectos de vida.

Desde un punto de vista social y profesional, resulta evidente que la formación universitaria ya no puede limitarse al desarrollo de competencias disciplinares, sino que debe incluir habilidades transversales que permitan a los futuros profesionales desenvolverse en entornos multiculturales (Barrett, 2021)

Se recomienda avanzar en tres direcciones principales: (a) incorporar de manera sistemática la educación intercultural y la orientación a lo largo de la vida en la formación de los/as profesionales que integran los ESC y PIE; (b) abrir espacios de reflexión profesional que permitan a los ECE y PIE problematizar sus discursos y prácticas a la luz de la diversidad cultural; y (c) promover una corresponsabilidad efectiva entre profesorado, equipos psicosociales y equipos directivos, de modo que la inclusión y la orientación educativa intercultural dejen de ser tareas periféricas y se conviertan en ejes estructurantes del proyecto educativo.

Agradecimientos

Este estudio se desarrolla en el marco del Proyecto Fondecyt de Postdoctorado N.º 3230353, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile)

Referencias bibliográficas

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C. y Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis educativa*, 15, 1-24 <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15092.049>
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Chu, W., Wippold, G. y Becker, K. D. (2022). A systematic review of cultural competence trainings for mental health providers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 53(4), 362–371. <https://doi.org/10.1037/pro0000469>
- Dinamarca-Aravena, K. (2023). Rol profesional y ejercicio del rol de los profesionales de asistencia educativa en escuelas con Programas de Integración Escolar en Chile. *Revista de Investigación en Necesidades Educativas Especiales*, 23(4), 300-312. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12601>

- Gómez, S. y Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Hooley, T., Sultana, R. y Thomsen, R. (2017). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025). Censo 2024: Resultados. <https://censo2024.ine.gob.cl/resultados-dashboard/>
- Jarpa-Arriagada, C. G., Escobar, C., Guiñez, L. y Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Calidad en la educación*, (52), 111-134. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.700>
- Salinas-Oñate, N., González, A. y Santibáñez, F. P. (2022). Competencia cultural en psicoterapia: Un imperativo ético. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 18(2). <https://doi.org/10.15332/22563067.8206>
- Webb, A., Becerra, S. y Sepúlveda, M. (2024). Desconexión entre convivencia escolar e interculturalidad: un desafío pendiente en escuelas étnicamente diversas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 61-81. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100061>
- Barrett, M. (2021). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework, assessments and findings* [Conference presentation]. NILS Conference 2021, University West, Suecia. https://www.researchgate.net/publication/362558291_Preparing_our_youth_for_an_inclusive_and_sustainable_world_The_OECD_PISA_Global_Competence_framework_assessments_and_findings



Efectos de las competencias clave de búsqueda de empleo sobre el riesgo de permanencia en desempleo

Salvador Montilla Pérez*

Departamento de Orientación Profesional. DP. SAE en Jaén
salvadormontilla@juntadeandalucia.es

Miguel Ángel Martín Barranco

Departamento de Orientación Profesional. DP. SAE en Jaén
miguelmartinbarranco@juntadeandalucia.es

María Adela Maigler Muñoz

Departamento de Orientación Profesional. DP. SAE en Jaén
mariaa.maigler@juntadeandalucia.es

Francisca Antonia Martínez Carrasco

Departamento de Orientación Profesional. DP. SAE en Jaén
franciscaa.martinez@juntadeandalucia.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El marco normativo español en materia de empleo, configurado por la Ley de Empleo (art. 37.1) y los Reales Decretos 438/2024 (art. 4) y 633/2025 (capítulo V), impone al Sistema Nacional de Empleo y a los Servicios Públicos de Empleo la obligación de evaluar la eficacia y eficiencia de sus programas mediante indicadores objetivos. En este contexto, el presente estudio tiene como propósito evaluar uno de estos programas (Servicio de Orientación Profesional), con el fin de mejorar su efectividad y analizar su impacto sobre la inserción laboral de las personas desempleadas.

La Orientación Profesional para el Empleo, surgida en los años setenta con el Instituto Nacional de Empleo (INEM), ha evolucionado en sus metodologías de intervención hacia un enfoque centrado en competencias, estrechamente vinculado a los conceptos de empleabilidad y competencias. Estas se entienden como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (saberes) definibles en la acción, donde la experiencia y el contexto son factores determinantes en la toma de decisiones y en la activación de la conducta (Tejada, 1999; Tejada y Ruiz, 2016).

Para aplicar esta metodología a la orientación profesional resulta imprescindible definir el contenido específico de los saberes en relación con los procesos de búsqueda de empleo y desarrollar un modelo teórico que explique su configuración e impacto. La literatura sobre estos procesos ha evolucionado desde enfoques conductuales (Azrin & Philip, 1979; Kelly, 1987) hacia perspectivas cognitivas y sociocognitivas, enmarcadas en los estudios sobre la Transición a la Vida Activa (Fernández y Aramburu-Zabala, 2000).

No obstante, la aplicación de estas teorías presenta limitaciones importantes. La Teoría del Comportamiento Planificado, la Expectativa-Valencia o los enfoques de Control

Personal explican la motivación, pero no las competencias necesarias para la acción efectiva en la búsqueda de empleo. Por su parte, los modelos conductuales ignoran los procesos cognitivos subyacentes; y la Teoría Cognitiva Social, aunque integra factores personales, ambientales y conductuales, enfatiza la autoeficacia más que las conductas proactivas concretas (Liu *et al.*, 2014). Por ello, diversos autores (Aramburu-Zabala, 1998; Barberá, 2000; Liu *et al.*, 2014; Urquijo *et al.*, 2019) defienden la necesidad de integrar constructos procedentes de distintos enfoques para comprender mejor los determinantes de la inserción laboral.

En coherencia con este marco integrador, se seleccionan los siguientes elementos de intervención que conforman el contenido específico de los saberes o competencias clave a evaluar:

- Saber (aprendizaje didáctico y conductual), referido al conocimiento y entrenamiento de las habilidades y conductas necesarias para una búsqueda de empleo eficaz.
- Saber hacer (autoeficacia específica), relativo a las creencias de las personas desempleadas sobre su capacidad para ejecutar conductas concretas de búsqueda.
- Querer hacer (expectativas de control percibido), vinculado a la motivación para iniciar y mantener las conductas de acción.
- Poder hacer (valor del trabajo y disponibilidad), relacionado con mecanismos regulatorios de la conducta derivados de la presión social y del contexto.

Esta categorización integra teorías y constructos representativos de los procesos de búsqueda de empleo, permitiendo estructurar una intervención de orientación cognitivo-conductual que combina recursos cognitivos y conductuales con factores motivacionales y contextuales.

En coherencia con la evidencia metaanalítica (Kanfer *et al.*, 2001; Liu *et al.*, 2014; Van Hooft, 2021) y fundamentada en marcos teóricos sociocognitivos y autorregulatorios, esta propuesta amplía el Sistema Facilitador de Inserción (INEM, 2000; Montilla, 2002; Piqueras, 2010), de extensa aplicación en la orientación profesional en España.

En consonancia con este marco teórico y metodológico, el objetivo específico del estudio es analizar el efecto de las competencias clave definidas sobre el riesgo de desempleo.

Método

Diseño e hipótesis de trabajo

El estudio se planteó bajo un diseño cuantitativo, no experimental y longitudinal-transversal, basado en autoinformes de personas desempleadas usuarias del servicio de orientación profesional. En las dimensiones a examinar se establecieron umbrales de competencia que permitieron distinguir entre niveles altos y bajos de desempeño competencial. Aunque esta dicotomización suponía cierta pérdida de información y potencia estadística (Altman & Royston, 2006), se implementaron dos estrategias de control: (i) análisis preliminares con variables continuas y (ii) validación de los puntos de corte, garantizando así la solidez de los resultados.

Respecto a esta última estrategia, se siguió la metodología empleada por Piqueras (2021), que condujo a establecer el punto de corte en el percentil 50 para todas las variables (Poder Hacer presenta un «efecto techo»), salvo para la Escala de Competencias Específicas de Búsqueda de Empleo (ECEBE), que se situó en el percentil 75. Asimismo, se confirmó el cumplimiento del supuesto de riesgos proporcionales al utilizarse la regresión de Cox para los análisis inferenciales (véase Anexo 1).

El análisis principal se diseñó en dos fases: la primera destinada a evaluar el poder predictivo de la ECEBE, y la segunda orientada al análisis individual de los distintos saberes considerados.

Por último, la hipótesis de trabajo planteó que las competencias clave de búsqueda de empleo se relacionaron significativamente con un menor tiempo de permanencia en desempleo.

Instrumento de medida

Para medir las competencias se elaboró la «ECEBE», compuesta por 21 ítems tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) ($\alpha = 0.87$) Cada «Saber» se evaluó mediante los siguientes instrumentos:

- Saber Hacer: se midió a través de la escala propuesta por Hernandez-Fernaund *et al.* (2011), reducida a tres ítems tras una prueba piloto y los resultados de un AFE ($\alpha = 0.77$).
- Querer Hacer: se utilizó la escala de Control Percibido en la Búsqueda de Empleo (Piqueras *et al.*, 2016; versión revisada 2021), que adaptamos específicamente al estudio en función de los resultados del AFE y del AFC ($\alpha = 0.87$).
- Poder Hacer: se evaluó mediante la subescala de Condicionamientos Sociofamiliares del cuestionario COOP (Montilla, 2001, 2003) ($\alpha = 0.78$).
- Saber: escala *ad hoc* compuesta por seis ítems ($\alpha = 0.83$).

Criterios

1. Variable de estado (contratación): registro dicotómico del evento de inserción (1 = sí; 0 = no), a partir del seguimiento individual durante tres años (junio 2021 – mayo 2024).
2. Duración del desempleo: número de días transcurridos desde la aplicación del cuestionario hasta la contratación.

Procedimiento y muestra

La población de referencia estuvo formada por personas desempleadas usuarias del servicio de orientación del SAE, atendidas durante 2020 por entidades colaboradoras. A partir de esta población se aplicó un muestreo aleatorio sistemático con un nivel de confianza del 90 % y un error muestral de ± 7 %. Las personas seleccionadas cumplieron el cuestionario «ECEBE» mediante encuestas telefónicas y, tras la depuración de los registros (eliminando los incompletos o aquellos afectados por sesgos de deseabilidad social), la muestra final quedó constituida por 466 participantes válidos.

La codificación de las encuestas se realizó con SPSS v.26, utilizado también para los análisis inferenciales. Finalmente, el seguimiento de las contrataciones se efectuó mediante las aplicaciones SILCOIWEB y SILA, con base en el art. 18.1 de la Orden de 26 de septiembre de 2014 y garantizando la normativa de protección de datos.

Análisis de datos

El análisis estadístico se desarrolló en tres fases:

1. Análisis descriptivo y de normalidad: calculando medias, desviaciones estándar y verificando el supuesto de normalidad.
2. Análisis de validez y fiabilidad del instrumento: se realizaron análisis factoriales exploratorios para verificar la estructura interna y se comprobó la adecuación muestral mediante el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. El modelo resultante de cuatro factores se validó posteriormente mediante AFC, utilizando el paquete estadístico AMOS (v.26), con el método de Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS) y contrastando los resultados con el de Máxima Verosimilitud (ML), aplicando la técnica Bootstrap (500 repeticiones, IC 95 %). Los índices de

ajuste se evaluaron conforme a los criterios de Hu & Bentler (1999) y la consistencia interna se estimó mediante la fiabilidad compuesta y el alfa de Cronbach, calculando además la validez convergente y discriminante a partir de la varianza media extraída (AVE).

3. Análisis inferencial y de supervivencia: dada la naturaleza temporal del fenómeno de inserción, se utilizó, como ya se ha mencionado, la regresión de riesgos proporcionales de Cox, técnica semiparamétrica propia del análisis de supervivencia, que permite estimar el efecto de las competencias sobre el tiempo hasta la contratación. Se construyeron dos modelos explicativos:
 - Modelo de supervivencia 1: empleando la puntuación total de la ECEBE.
 - Modelo de supervivencia 2: incorporando las cuatro dimensiones competenciales como regresores independientes.

Finalmente, se representaron gráficamente las funciones de supervivencia, diferenciadas por categoría, con el fin de observar los contrastes entre niveles altos y bajos de competencia.

Resultados

Análisis del instrumento de medida

Análisis preliminar. Estadísticos descriptivos y correlacionales

Las puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones del instrumento fueron: Saber ($M = 3,67$; $DT = 0,81$), Saber Hacer ($M = 4,15$; $DT = 0,78$), Querer Hacer ($M = 3,41$; $DT = 0,86$) y Poder Hacer ($M = 4,34$; $DT = 0,84$). Las correlaciones entre dimensiones son en general bajas, excepto entre Saber y Saber Hacer ($r = 0,569$), asociación teóricamente esperable al vincular el conocimiento sobre las habilidades de búsqueda con las creencias de autoeficacia para realizar dichas habilidades.

Las puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones del instrumento fueron: Saber ($M = 3,67$; $DT = 0,81$), Saber Hacer ($M = 4,15$; $DT = 0,78$), Querer Hacer ($M = 3,41$; $DT = 0,86$) y Poder Hacer ($M = 4,34$; $DT = 0,84$). Las correlaciones entre dimensiones son en general bajas, excepto entre Saber y Saber Hacer ($r = 0,569$), asociación teóricamente esperable al vincular el conocimiento sobre las habilidades de búsqueda con las creencias de autoeficacia para realizar dichas habilidades.

Las pruebas de normalidad evidencian el incumplimiento de la distribución normal: Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors ($p = 0,000$) y estadístico de Mardia (Curtosis = 46,56; C.R. = 32,44), lo que confirma la ausencia de normalidad univariante y multivariante.

Análisis Factorial Exploratorio. El análisis de comunalidades redujo el instrumento a 16 ítems, estructurados en cuatro factores que explican el 61,80 % de la varianza total. La adecuación del modelo se corroboró mediante el índice Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,874$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2747,766$; $gl = 120$; $p = 0,000$), lo que confirmó la pertinencia del análisis factorial.

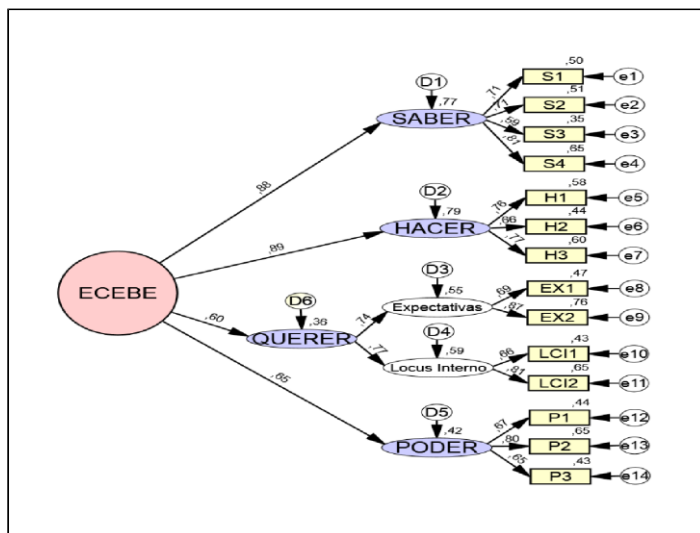
Análisis Factorial Confirmatorio. Las variables observables S1 y S3 iniciales, con cargas factoriales estandarizadas inferiores a 0,55 y ratios críticas menores de 1,96, fueron eliminadas sin pérdida teórica significativa (Hair *et al.*, 2010; Kline, 2016). Los índices de bondad de ajuste evidenciaron una excelente adecuación del modelo teórico:

- Método ULS: $GFI = 0,99$; $AGFI = 0,98$; $RMR = 0,04$; $NFI = 0,98$; $RFI = 0,97$; $PNFI = 0,76$.
- Método ML con Bootstrap: $RMSEA = 0,04$; $RMR = 0,04$; $GFI = 0,96$; $CFI = 0,97$; $TLI = 0,96$; $NFI = 0,94$; $CMIN/DF = 1,955$.

Aunque el valor de χ^2 ($p = 0,000$) reflejaba sensibilidad al tamaño muestral, el resto de índices respaldaron un ajuste satisfactorio (Bentler y Bonnet, 1980; Hooper *et al.*, 2008).

Figura 1

«Path Analysis». Escala de Competencias Específicas de Búsqueda de Empleo. (ECEBE)



En cuanto a la consistencia interna de la escala y sus subescalas, superó el umbral de 0,70, confirmando su fiabilidad. La Fiabilidad Compuesta (FC) también se sitúa entre los límites adecuados (0,70–0,95): ECEBE (0,92); Saber (0,80); Saber Hacer (0,79); Querer Hacer (0,81); Poder Hacer (0,71) (Fornell & Larcker, 1981; Hair *et al.*, 2019).

En relación con la validez convergente y discriminante, la Varianza Media Extraída (AVE) alcanzó valores superiores a 0,50 en todas las dimensiones: ECEBE (0,585); Saber (0,505); Saber Hacer (0,54); Querer Hacer (0,57); Poder Hacer (0,506). Asimismo, la raíz cuadrada del AVE fue superior a las correlaciones interdimensionales, confirmando la validez discriminante (Fornell & Larcker, 1981).

Una adecuación similar se observó al analizar los modelos de segundo y tercer orden (véase Tabla 1). En conjunto, la ECEBE se confirma como un instrumento fiable y válido para medir las competencias clave de búsqueda de empleo.

Tabla 1

Estimadores generales modelos de orden superior (segundo y tercer orden)

ECEBE/Dimensiones	Cargas	R2	Fiabilidad Compuesta	AVE
ECEBE/Saber (Segundo orden)	0,88	0,77	0,92	0,585
ECEBE/Hacer (Segundo orden)	0,89	0,79		
ECEBE/Querer (Tercer orden)	0,60	0,36		
ECEBE/Poder (Segundo orden)	0,65	0,42		

Análisis de los efectos de las competencias clave sobre el riesgo de permanencia en desempleo

Análisis preliminar o de contraste

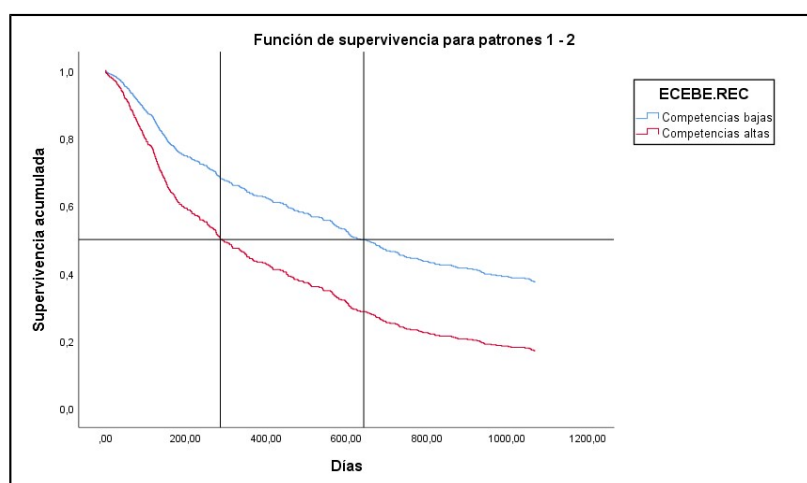
El modelo global mostró un efecto significativo de la ECEBE sobre el tiempo en desempleo ($p < 0,001$). En relación con las dimensiones, Querer Hacer y Poder Hacer presentaron efectos significativos ($p < 0,05$), mientras que Saber ($p = 0,306$) y Saber Hacer ($p = 0,232$) no alcanzaron significación.

Análisis principal

Modelo de Supervivencia 1. La ECEBE se asoció significativamente con la duración del desempleo ($\text{Exp}(B) = 1,797$; $p < 0,001$). Por tanto, las personas con altas competencias mostraron un riesgo de inserción laboral 1,79 veces superior, es decir, un 79 % más de probabilidades de encontrar empleo. En la función de supervivencia (Figura 2), la mediana de inserción fue de 286 días para el grupo con competencias altas (9,5 meses) frente a 643 días para el grupo con competencias bajas (21 meses), lo que supone una reducción del tiempo en desempleo de 357 días (12 meses).

Figura 2

Función de supervivencia ECEBE



Modelo de Supervivencia 2. El análisis multivariante identificó como predictores significativos Querer Hacer ($\text{Exp}(B) = 1,384$; $p = 0,006$) y Poder Hacer ($\text{Exp}(B) = 1,362$; $p = 0,009$). Las dimensiones Saber ($p = 0,166$) y Saber Hacer ($p = 0,075$) no alcanzaron significación, aunque esta última mostró un efecto marginal.

Al desagregar Querer Hacer en sus subescalas (Expectativas de Éxito y Locus de Control Interno), los resultados indicaron que el efecto significativo provenía exclusivamente de Expectativas de Éxito ($\text{Exp}(B) = 1,494$; $p = 0,001$), mientras que el Locus de Control Interno careció de efecto ($p = 0,704$).

De este modo, desapareció el efecto marginal de Saber Hacer y se reforzó el papel predictivo de las Expectativas de Éxito y Poder Hacer. El modelo 2 ofreció un mejor ajuste global (valores de χ^2 y Log Likelihood), lo que confirmó su mayor capacidad explicativa.

En consecuencia, las personas con altas Expectativas de Éxito incrementaron su probabilidad de inserción en un 49 %, mientras que aquellas con un alto Valor del Trabajo lo aumentaron en un 37 %. Ambos factores constituyen, por tanto, los principales predictores de la inserción laboral.

Análisis de las funciones de supervivencia

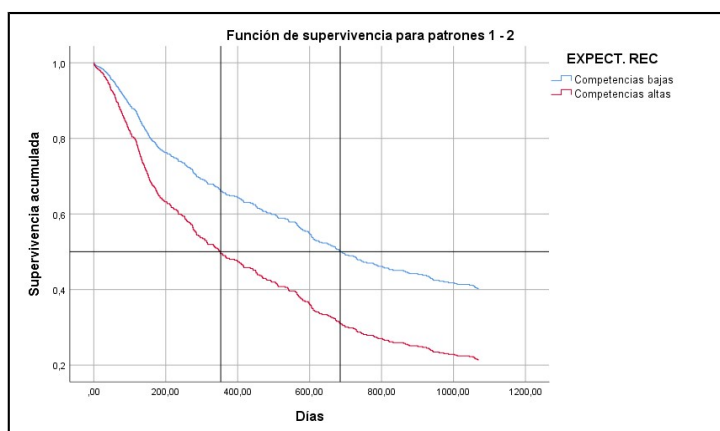
En la función de supervivencia de Expectativas de Éxito (Figura 3), la mediana de inserción laboral alcanzó los 353 días (11,7 meses) en el grupo con puntuaciones altas, frente a 685 días (22,8 meses) del grupo con puntuaciones bajas, lo que implicó una reducción de 332 días.

En Poder Hacer (Figura 4), la mediana fue de 360 días (12 meses) para el grupo con competencias altas y de 676 días (22 meses) para el grupo con competencias bajas, con una

diferencia de 316 días. Estos resultados confirman la fuerte relación inversa entre el nivel competencial y el riesgo de permanencia en desempleo.

Figura 3

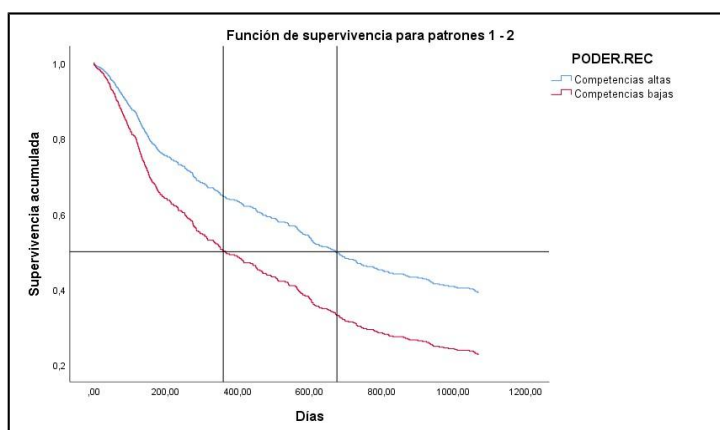
Función de supervivencia Expectativas de Éxito



:

Figura 4

Función de supervivencia dimensión Poder Hacer



Discusión y conclusiones

El objetivo principal del estudio fue evaluar el impacto de las competencias clave de búsqueda de empleo (ECEBE) sobre el riesgo de desempleo, validando así la eficacia de un programa de orientación profesional centrado en estas competencias. Los resultados confirman la hipótesis formulada, mostrando que un alto nivel de competencias (ECEBE) incrementa en un 79 % la probabilidad de encontrar empleo, reduciendo el riesgo de desempleo en 12 meses. Esto respalda la utilidad de integrar herramientas conductuales y cognitivas en la orientación profesional, en línea con investigaciones previas (Montilla, 2002, 2005; Vuori & Vinokur, 2005; Liu *et al.*, 2014; Piqueras *et al.*, 2018).

Sin embargo, esta conclusión general se matiza al analizar las dimensiones específicas. Solo las dimensiones Querer Hacer y Poder Hacer se asocian significativamente con un menor tiempo en desempleo, siendo las Expectativas de Éxito el mejor predictor. Las dimensiones Saber y Saber Hacer, junto con el Locus de Control Interno, no resultaron predictores significativos de la inserción laboral.

Estos hallazgos son consistentes con la literatura en cuanto a la relevancia de las Expectativas de Éxito (Wanberg *et al.*, 1999; Kanfer *et al.*, 2001; Montilla, 2002; Piqueras *et al.*, 2018; Piqueras, 2021) y el Valor del Trabajo (Blanch, 1990; Aramburu-Zabala, 1998; Kanfer *et al.*, *ibidem*; Montilla, 2003; Sverko *et al.*, 2008; Wanberg *et al.*, 2010). No obstante, en relación con las otras dos dimensiones (Saber y Saber Hacer) los resultados no son coherentes con los obtenidos en revisiones metanalíticas (Liu *et al.*, 2014; Van Hooft *et al.*, 2021).

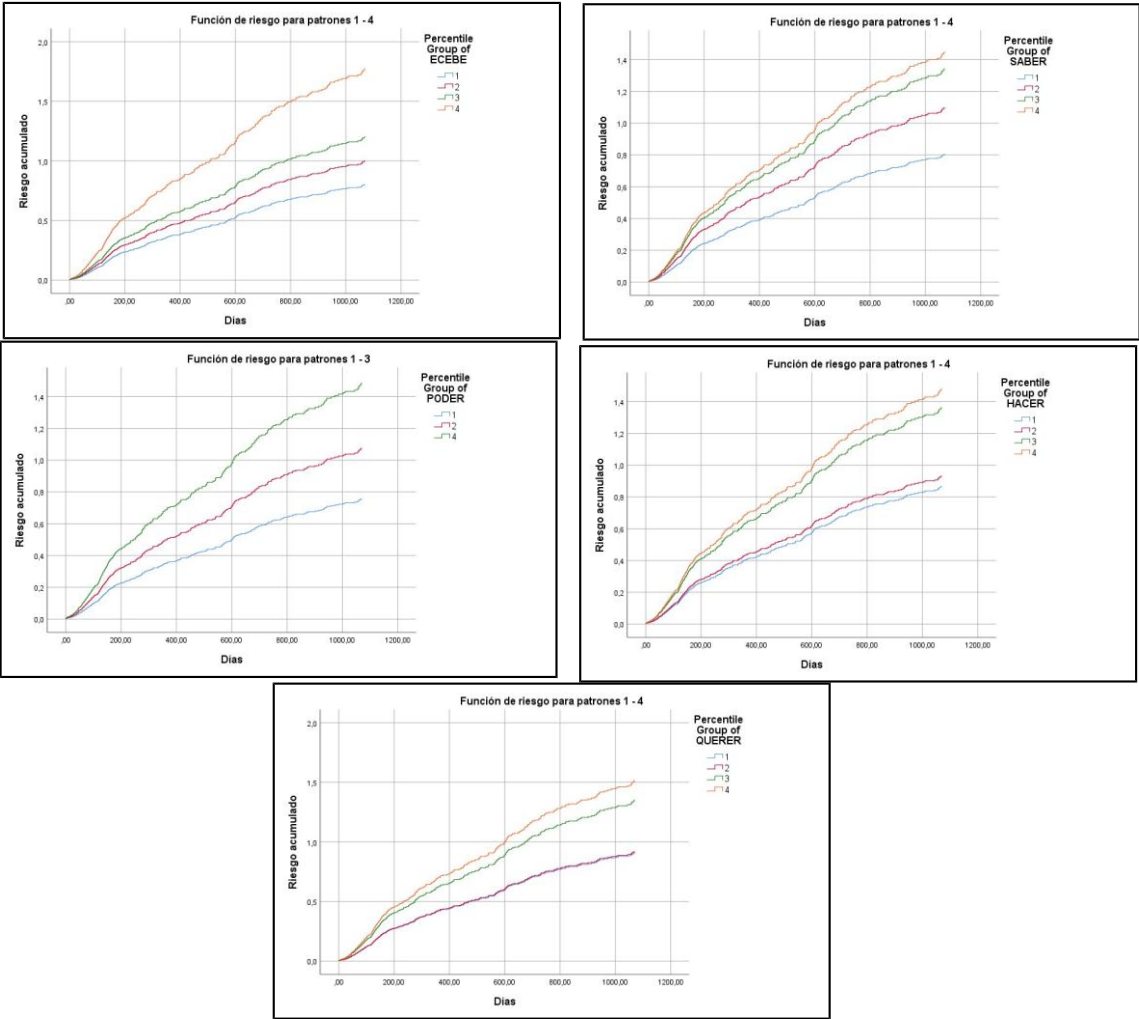
Esta discrepancia podría deberse a que el estudio no controló el efecto mediador de las conductas de búsqueda. Esta limitación implica que los resultados presentados sobre estas dimensiones deben interpretarse con cautela y, aun siendo consistentes en cuanto a su no relación directa con la inserción (Piqueras *et al.*, 2008), requieren de futuras investigaciones mediacionales que expliquen los mecanismos a través de los cuales estas competencias influyen en los resultados de empleabilidad (Ato & Vallejo, 2011).

Referencias bibliográficas

- Aramburu-Zabala, L. (2003). Enfoques cognitivo y conductual: Evaluación de dos programas de intervención con desempleados. *Psicothema*, 15(2), 183-189. <https://www.psicotema.com/pii?pii=1043>
- De Pablo, J. M. (2024). Modelos metodológicos de intervención en orientación laboral. En J. A. Climent Y. Navarro (Coords.), *Orientación laboral, recursos y herramientas para la intervención* (Cap. VII). Aula Magna.
- Hernández-Fernaudo, E., Ramos-Sapena, Y. N., Fátima, C. I. y Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142. <https://doi.org/10.5093/tr2011v27n2a5>
- Kanfer, R., Wanberg, C. R. y Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: A personality-motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 837-855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.837>
- Liu, S., Wang, M., Liao, H. y Shi, J. (2014). Self-regulation during job search: The opposing effects of employment self-efficacy and job search behavior self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1159-1172. <https://doi.org/10.1037/a0036692>
- Montilla, S. (2010). Utilización de diferentes modelos de intervención en orientación profesional: ¿complementariedad o contradicción? En T. Izquierdo (Coord.), *Los nuevos retos del mercado laboral: Una perspectiva desde la orientación profesional* (Cap. V). Amarantos.
- Nieto-Flores, M. P., Berrios, M. P. y Extremera, N. (2015). Recursos personales asociados a diferentes indicadores de éxito en la búsqueda activa de empleo: una revisión sistemática. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(2), 373-392. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/10/10.Nieto_23-2.pdf
- Piqueras, R., Carrasco, A., Rodríguez-Arias, J. L. y Altuna, A. (2021). Evaluación de conductas y actitudes de búsqueda de empleo: Revisión y validación de tres escalas para la orientación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 69-90. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31279>
- Piqueras, R., Izquierdo, T. y Rodríguez, A. (2018). Conductas y actitudes que determinan la duración del desempleo: Influencia en desempleados mayores de 45 años de la Región de Murcia, España. *Revista Iberoamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2), 77-92. <https://doi.org/10.21772/ripo.v37n2a01>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>

ANEXO I

Funciones de riesgo de las variables analizadas categorizadas en cuartiles





La orientación familiar centrada en la persona: una propuesta de protocolo de actuación y el vínculo y el contexto natural como estrategias socioeducativas

M.^a Nieves Martínez-Valero*

Universidad de Castilla la Mancha, España

nieves.martinez1@alu.uclm.es

María José Galván Bovaira

Universidad de Castilla la Mancha, España

mariajose.galvan@uclm.es

[S](#)

*Autor de correspondencia

Introducción

En los últimos años, el enfoque de Intervención Familiar Centrado en la Persona (IFCP) ha cobrado protagonismo dentro del ámbito de la intervención socioeducativa. Desde esta perspectiva, cada persona, cada familia, es única, y la intervención debe reconocer su historia, su entorno, sus dinámicas y sus recursos. La IFCP se aleja de planteamientos asistencialistas o unidireccionales para proponer un tipo de intervención que sitúa a las familias como agentes activos de su propio proceso de cambio.

Este cambio de enfoque implica un giro en la actuación profesional que requiere de un protocolo de actuación coherente y la construcción de una nueva identidad profesional: se pasa del modelo de experto que prescribe, al modelo de profesional colaborador que escucha, se implica y se adapta a los ritmos y necesidades de la familia (Fernández, 2019; Giné *et al.*, 2023). Este nuevo rol requiere una posición ética basada en la escucha, la implicación afectiva y la presencia constante en los espacios vitales de la familia (Navarro Pérez *et al.*, 2023).

En el marco de esta comunicación, se muestra una propuesta de protocolo de actuación y en él una definición y análisis detallado de dos estrategias que resultan claves en este nuevo papel del profesional: el contexto natural y el vínculo familia-profesional. Ambos elementos, tradicionalmente entendidos como condiciones o escenarios de trabajo, se reivindican aquí como estrategias capaces de transformar la intervención social en un proceso profundamente humano, cercano y eficaz. Se defiende su incorporación intencionada como elementos centrales de un modelo de actuación que respete la singularidad, los ritmos y los contextos de las personas con las que se trabaja. La intención es contribuir a consolidar una mirada que ponga en valor lo relacional, lo cotidiano, el “aquí y ahora”, como bases de la acción socioeducativa.

Trabajar en el contexto natural y desde el contexto natural y el vínculo, no solo mejora la eficacia de la intervención familiar, sino que favorece procesos de orientación

personal y familiar más sostenibles, coherentes y centrados en las necesidades reales de quienes participan, lo que redundará en una mayor eficacia y eficiencia de las intervenciones.

Como proponen Navarro-Pérez *et al.* (2023), intervenir en el contexto natural implica “salir al encuentro”, acompañar a las personas en sus espacios vitales y generar una relación que no esté limitada al despacho o al recurso.

En este sentido, la comunicación que se presenta se enmarca en la perspectiva de la orientación a lo largo de la vida, entendida como un proceso de seguimiento continuo que promueve la autonomía, la toma de decisiones informadas y el desarrollo integral de las personas y familias a lo largo de sus trayectorias vitales. Un proceso que refuerza las capacidades personales y colectivas para vivir con dignidad y participar activamente en la comunidad (UNESCO, 2021).

Así pues, el objetivo general es proponer un protocolo de actuación de la IFCP. Los objetivos específicos pretenden definir y concretar respectivamente el contexto natural como entorno de intervención y el vínculo como estrategia de incorporación de los profesionales al contexto donde desarrollan su vida las familias.

Método

La estrategia metodológica utilizada es la reflexión crítica aplicada basada en la evidencia, una herramienta habitual en el ámbito de la intervención social que permite revisar prácticas, identificar patrones, extraer aprendizajes y generar conocimiento desde la acción con el fin de mejorarla.

Se parte de la aplicación continuada en contexto natural, de un protocolo de IFCP, desarrollado por el equipo socioeducativo de la Asociación Sociocultural Grupo Cinco Cuenca. Dicho protocolo ha sido implementado desde hace más de doce años en diferentes contextos rurales de la provincia de Cuenca, atendiendo a familias en situación de vulnerabilidad o con necesidades de acompañamiento.

El protocolo toma como eje la relación educativa, que se construye desde la autenticidad, la escucha y el respeto partiendo de una mirada sistémica y ecológica. Sitúa así a la familia en su entorno real y habitual, desde donde se producen las dinámicas y se pueden acompañar los cambios (Fernández, 2019).

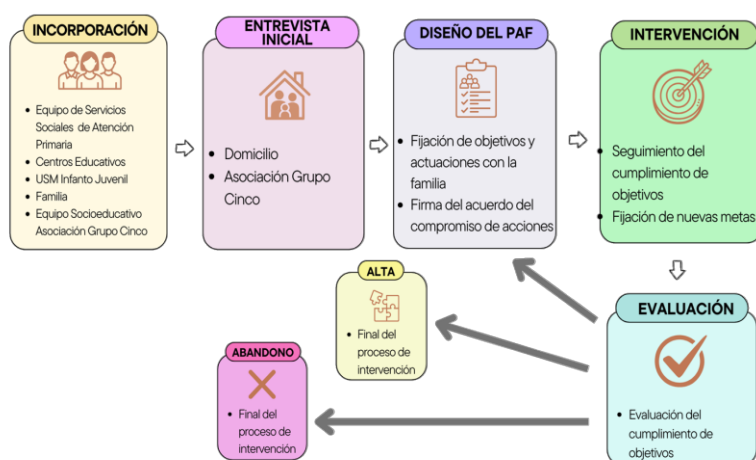
El protocolo articula la orientación familiar en cinco fases (Figura 1):

1. Incorporación.
2. Intervención inicial.
3. Diseño del Plan de Acompañamiento Familiar (PAF).
4. Seguimiento de la intervención.
5. Evaluación/cierre.

A lo largo de todas estas fases, el contexto natural y el vínculo profesional-familia aparecen de manera transversal como claves para establecer relaciones significativas, personalizar los procesos y generar cambios sostenibles.

Figura 1

Esquema del Protocolo de Intervención Centrado en la Familia y la Persona de la Asociación Sociocultural Grupo Cinco Cuenca.



En cada una de las fases se observa el papel que juegan el vínculo y el contexto natural, no solo como elementos presentes, sino como estrategias que potencian la intervención, aumentan la implicación de las familias y generan un entorno seguro para el desarrollo del proceso (Asociación Sociocultural Grupo Cinco Cuenca, 2025).

El contexto natural se define como el conjunto de espacios cotidianos donde la familia desarrolla su vida: la vivienda, el barrio, la escuela... (Fernández, 2019). En este mismo sentido, la construcción de capacidades marento-parentales y contextuales se presenta como un eje central del acompañamiento familiar, al plantear que “la calidad de vida familiar y el empoderamiento de los contextos (hogar, escuela...) constituyen ámbitos fundamentales para el bienestar a lo largo del ciclo vital” (Giné Giné *et al.*, 2023). Ambas dimensiones, contexto y activación de la competencia marento-parental, configuran la base metodológica de la intervención.

La intervención situada en los entornos naturales facilita que los logros no queden limitados a momentos de acompañamiento, sino que se generalizan en el mismo lugar donde se trabajan, es decir, el hogar, la rutina y la red social de la familia (Martínez, 2024).

Por su parte, el vínculo profesional-familia (Figura 2) se entiende como una relación de confianza y respeto que se construye en primer lugar, para lograr que los profesionales sean admitidos y considerados en el entorno familiar y, posteriormente, constituir la plataforma que permite sostener el proceso incluso en momentos de conflicto o desmotivación. La relación de ayuda basada en el vínculo se convierte en el medio a través del cual los profesionales ayudan a activar procesos de cambio (Navarro-Pérez *et al.*, 2023).

Figura 2



Ambas estrategias se analizan aquí no como condiciones de trabajo, sino como técnicas profesionales que requieren planificación, sensibilidad y una actitud ética coherente con los principios del enfoque Centrado en la Persona.

Resultados

análisis de las intervenciones desarrolladas a partir del protocolo muestra que el vínculo y el contexto natural son estrategias presentes en todas las fases del proceso (Navarro-Pérez *et al.*, 2023, p. 50). Su integración permite adaptar la intervención a las características reales de la familia y generar relaciones de trabajo más horizontales, colaborativas y eficaces. A continuación, se describen las fases.

Incorporación

Durante la fase de Incorporación, el contacto inicial se realiza en muchos casos en el propio domicilio o en espacios cercanos a la vida cotidiana de la familia. Esto permite una aproximación no invasiva, que transmite respeto y reconocimiento por la realidad del otro. El contexto natural, en esta fase, actúa como facilitador del encuentro.

Por su parte, el vínculo comienza a gestarse a través del tono de voz, el lenguaje utilizado, la postura del profesional, la actitud de escucha y la coherencia en el trato profesional. Pequeños gestos que abren la puerta a la confianza y al reconocimiento mutuo. El acercamiento del profesional se configura como colaborador y no como experto. La cercanía, la autenticidad y el respeto mutuo constituyen un elemento estructural de la intervención socioeducativa (Navarro-Pérez *et al.*, 2023).

Intervención Inicial

En la fase de Intervención Inicial, las visitas domiciliarias permiten observar rutinas, dinámicas familiares, distribución del espacio, barreras físicas y emocionales, y otros elementos que no son accesibles en una entrevista convencional. Esta observación situada permite ajustar la intervención a lo que realmente sucede en la vida de la familia. El vínculo, en esta etapa, se fortalece: el profesional deja de ser un agente externo para convertirse en una figura de referencia, accesible y cercana. Como afirma Fernández (2019), el profesional debe actuar como facilitador, acompañando desde el respeto, y promoviendo el protagonismo familiar en cada fase del proceso.

Las intervenciones están centradas en el núcleo familiar donde la familia adquiere un papel activo y colaborador, dotándola de una serie de capacidades

que le permitan actuar de forma precisa en sus acciones cotidianas, convirtiendo estas en oportunidades de aprendizaje constante (Bruixola & Liberós, 2021, p. 165).

Así pues, es necesario repensar el rol del profesional como acompañante. Esto implica abandonar la lógica del control y el seguimiento externo para pasar a una lógica de presencia, escucha y corresponsabilidad. El profesional no dirige, sino que camina junto a la familia, ofreciendo apoyo, orientación y confianza, “la utilización en la acción profesional de la dimensión implicativa y afectiva de la persona encuentra su fundamento en el reconocimiento de esta como elemento potenciador y generador del cambio” (Navarro-Pérez *et al.*, 2023, p. 62).

Plan de Acompañamiento Familiar (PAF)

Durante el diseño del Plan de Acompañamiento Familiar, ambas estrategias se articulan de manera directa. El contexto natural sirve para identificar prioridades, establecer metas realistas y definir acciones concretas que la familia pueda sostener. A través del vínculo se produce una co-construcción del plan, que ya no es una imposición técnica sino un acuerdo mutuo (Bruixola Chirivella & Liberós Pérez, 2021). La familia se implica porque siente que ha sido escuchada y que sus objetivos han sido tenidos en cuenta.

El diseño del PAF se realiza de forma colaborativa, identificando las prioridades de la familia y ajustando las acciones a su realidad contextual. Dicho proceso se alinea con lo expresado por Giné Giné *et al.* (2023): “Nos centramos en la construcción de capacidades de los padres [y las madres], a través del acompañamiento de los profesionales y del empoderamiento de los contextos (hogar, escuela...)”. Este enfoque favorece la implicación activa y una intervención más coherente con la vida diaria de las familias.

Seguimiento de la Intervención

En la etapa de Seguimiento de la Intervención, el contexto permite evaluar si los cambios se están integrando en la vida cotidiana, si las estrategias propuestas están funcionando y si es necesario realizar ajustes. El vínculo funciona como un sostén emocional y motivacional, especialmente en momentos de dificultad. La confianza construida permite que la familia se exprese con sinceridad, comparta dudas y participe activamente en la redefinición de los objetivos. Este vínculo no se construye solo desde lo técnico, sino también desde la implicación afectiva del profesional, que actúa como elemento facilitador del acompañamiento y del cambio.

Evaluación

Finalmente, en la fase de evaluación y cierre, el contexto natural permite valorar el impacto real de la intervención, más allá de los indicadores técnicos. El vínculo posibilita una evaluación compartida, apreciativa y cuidada, que reconoce el esfuerzo de la familia y permite cerrar el proceso sin rupturas ni sentimientos de abandono.

Conclusiones

El protocolo de intervención socioeducativa desde el enfoque Centrado en la Familia supone cambios sustanciales, respecto al modelo de experto, que van desde la construcción de una nueva identidad profesional caracterizada por la colaboración y la consideración de las competencias educativas familiares, al cambio de escenario de trabajo desde el despacho al contexto natural. El expuesto en este trabajo se ha mostrado útil para mejorar la calidad de las intervenciones.

El contexto natural y el vínculo profesional-familia son estrategias fundamentales en el proceso. Su uso consciente y profesionalizado mejora la calidad del acompañamiento, facilita la implicación de las familias y permite desarrollar procesos más sostenibles.

Trabajar en el contexto natural permite comprender la realidad concreta de la familia, observar dinámicas invisibles en otros espacios y adaptar las intervenciones a lo posible y significativo. No se trata de intervenir sobre la familia, sino de acompañar desde dentro, respetando sus tiempos, espacios y decisiones.

El vínculo profesional no supone únicamente una relación humana positiva, sino una herramienta técnica que sostiene el proceso, genera confianza, favorece la comunicación y permite afrontar momentos de crisis. Su construcción requiere tiempo, presencia, coherencia y una actitud ética basada en la escucha activa y el respeto.

El vínculo profesional-familia se convierte en un espacio donde se ejercita el cuidado, la empatía y la solidaridad, valores que deben estar en el centro de cualquier proceso educativo o de acompañamiento (UNESCO, 2021).

El protocolo analizado demuestra que es posible diseñar intervenciones centradas en la persona que integren estas estrategias de forma sistemática. La estructura por fases permite planificar la intervención, al tiempo que deja espacio para la flexibilidad y la adaptación a cada caso.

Es necesario reivindicar el valor técnico de lo relacional y lo cotidiano acompañando a los registros e informes en un contexto donde a menudo se prioriza la burocracia; es fundamental recordar que el cambio se produce en la relación, en el vínculo, en el día a día compartido. Lo que transforma no es solo lo que se hace, sino cómo se hace y desde dónde se hace.

Finalmente, esta propuesta se alinea con los principios de la orientación a lo largo de la vida, al situar a las familias como protagonistas de su propio proceso, favorecer el desarrollo de sus capacidades a través del acompañamiento, y reconocer la importancia de intervenir en momentos clave del ciclo vital desde una lógica de continuidad, respeto y construcción compartida. La orientación aquí no es puntual ni instrumental, sino relacional, situada y sostenida en el tiempo.

Estas conclusiones invitan a profundizar en este enfoque y a consolidar espacios de reflexión profesional que permitan visibilizar y valorar lo que ocurre en la práctica cotidiana. Igualmente, resulta necesario implementar acciones evaluativas que aporten evidencias sobre la eficacia y eficiencia del protocolo de actuación, así como desarrollar herramientas como escalas, registros o instrumentos, coherentes con dicho enfoque.

Referencias bibliográficas

- Asociación Sociocultural Grupo Cinco Cuenca. (2025, 3 de octubre). *Reflexión sobre la intervención socioeducativa en contexto natural y el vínculo dentro del proyecto socioeducativo "El Compás de la Brújula"* [Reel]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/DPV0oUUCMdA/>
- Bruixola Chirivella, E. y Libero Pérez, M. N. (2021). Atención Temprana: un cambio hacia la intervención centrada en la familia. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 164–175.
- Fernández, S. (2019). *La intervención familiar desde el trabajo social: fundamentos, metodologías y prácticas* (2.ª ed.). Síntesis.
- Gine Gine, C., Mas Mestre, J. M., Balcells-Balcells, A. y Simón Rueda, C. (Coords.). (2023). *Cómo promover la competencia parental y el bienestar: trabajar con las familias*. Horsori Editorial.
- Martínez, M. C. (2024). Aprendiendo a trabajar la Atención Temprana en los entornos naturales. *Cuadernos de Pedagogía*, (556). ISSN-e 2386-6322, ISSN 0210-0630.

- Navarro-Pérez, J. J., Tarín-Cayuela, M., Carroll, A. y Capella-Castillo, S. (2023). Implicación y afectividad en el ejercicio profesional del Trabajo Social y la Educación Social. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 31, 50–65.
<https://doi.org/10.7203/realia.31.27097>
- UNESCO. (2021). *Replantear la educación: hacia un bien común mundial*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>



Aproximación a un marco de competencias de mínimos vinculado a la práctica orientadora para el desarrollo de carreras profesionales

Carlos Infante Rejano*

Centro de Orientación, Emprendimiento, Acompañamiento e Innovación al Empleo de Andalucía
Servicio Andaluz de Empleo, Junta de Andalucía, España

carlos.infante.rejano@juntadeandalucia.es

*Autor de correspondencia

Introducción

Son abundantes los trabajos que han puesto el foco de atención en las competencias del profesional de la orientación y, en menor medida, en un marco descriptivo de competencias, contribuyendo a delimitar su perfil profesional. Aún menos frecuente es encontrar marcos de competencias asociados al profesional de la orientación por niveles de dominio. En el entorno de trabajo de los profesionales de la educación y del empleo, y particularmente en el de la orientación, cada vez cobra más fuerza la necesidad de disponer de un marco de competencias transversales de referencia para el efectivo desempeño del personal orientador. Así lo vienen refrendando diferentes trabajos, a destacar, entre otros: Fontanillas y Roca (2012); Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP/IAEVG), que fue revisado y notificado en 2018; Vuorinen, Kasurinen, Kettunen, Kukkanen y Ruusuvirta-Uuksulainen (2024).

La idea de implementar un sistema integrado de orientación que comprenda los ámbitos tradicionalmente vinculados a la orientación (el educativo y el laboral) sigue siendo un reto para la comunidad científica y técnica (Romero, Mateos e Infante, 2022) y para las administraciones públicas competentes. Un ejemplo de marco de competencias alineado con un enfoque integrado de las competencias del personal orientador educativo y laboral es el realizado por la Asociación Internacional para la Orientación Escolar y Profesional (AIOEP/IAEVG), en el que se definen las competencias asociadas a los profesionales de la orientación educativa y profesional que trabajan en diversos ámbitos: escuelas, colegios, universidades, servicios públicos de empleo, organizaciones y en la práctica privada. Sin embargo, contrastan los avances en trabajos científico-técnicos con el plano normativo, donde apenas se ofrece información sobre el perfil del personal orientador.

En el Sistema Nacional de Empleo, aunque no es posible localizar un “marco autonómico oficial completo” publicado que defina un conjunto de competencias del orientador laboral con niveles de dominio o indicadores de desempeño, la Cartera Común de Servicios del Servicio Público de Empleo Estatal (Real Decreto 438/2024) contempla que los servicios deberán «ser atendidos por un cuerpo profesionalizado y estable del personal técnico», proponiéndole así establecer un marco homogéneo de competencias para el

personal orientador. En su ausencia, las comunidades autónomas ofrecen algo de información ligada a programas y/o servicios de orientación donde se referencian competencias y, a un nivel inferior, funciones asociadas a la prestación de estos servicios.

En Andalucía, en el marco del Programa de Orientación Andalucía Orienta, se pusieron en marcha procesos de evaluación del desempeño al personal orientador de unidades colaboradoras del Servicio Andaluz de Empleo y, fruto de esta experiencia iniciada en 2002, se acabó publicando un manual en 2009 donde se identificó específicamente un marco de competencias. Otras comunidades autónomas, aunque no disponen de marco de competencias descriptivo, contemplan normativas, directivas o instrucciones en cuyos articulados referencian competencias —en ocasiones funciones— asociadas al personal técnico de orientación, que podrían ayudar a configurar un marco de competencias.

Por otro lado, en el marco del plan de trabajo actual de la Red de Centros de Orientación, Emprendimiento, Acompañamiento e Innovación para el Empleo se está trabajando en identificar un marco de competencias del personal técnico orientador del Servicio Nacional de Empleo, en virtud de la Medida 1.1.2 del Real Decreto 633/2025, por el que se aprueba la Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2025-2028, que articula a través del Objetivo operativo 1.1 una encomienda a esta Red para “diseñar e implementar un modelo de intervención normalizado común para la prestación de los servicios de orientación para el empleo personalizada, integral, inclusiva y universal, en particular para la elaboración del perfil individualizado, que incorpore criterios deontológicos implícitos en la actividad profesional que garanticen su calidad [...] y que permita correlacionar el perfil individualizado definido y su correspondiente patrón o combinación de servicios asociado a la mejora de la empleabilidad”. Sin lugar a duda, una buena oportunidad para definir un perfil del personal orientador en el ámbito laboral a nivel nacional.

Hasta entonces, desde la administración laboral es comúnmente aceptado como referencia de perfil competencial del personal orientador de los Servicios Públicos de Empleo en España el modelo de la PES Network, desarrollado por la Comisión Europea (2014).

A nivel nacional, desde el ámbito educativo, si bien tampoco se puede localizar un “marco nacional o autonómico oficial completo” publicado, la normativa reguladora de la orientación educativa y profesional para cada comunidad autónoma puede dar pistas que ayuden a configurar un marco de competencias integrador.

El Proyecto Orienta-DIG, en el que participan 15 universidades coordinadas por la Universidad de Sevilla a través de la Facultad de Educación, trabaja actualmente también por llenar el vacío existente de marco de competencias transversales en el ámbito de la orientación.

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional, contempla en su articulado una visión integrada de la orientación al instar a las administraciones que promuevan la coordinación y cooperación para garantizar la calidad y complementariedad del servicio de orientación profesional facilitado desde el Sistema de Formación Profesional y el Sistema Nacional de Empleo (artículo 94).

En este sentido, y para hacer una realidad generalizada el trabajo colaborativo entre administraciones y empresas, avanzar hacia un marco de competencias de mínimos —al menos en clave nacional— resulta fundamental para tratar de consensuar un corpus común referido al conjunto de competencias del profesional de la orientación, contribuyendo a evitar prácticas de intervención aisladas o inconexas desde los respectivos ámbitos de actuación educativo y laboral, y con ello un significado lineal y apegado a un *continuum* espacio-temporal de la práctica de la orientación.

Así pues, de lo expuesto hasta ahora podemos identificar una hoja de ruta marcada con dos hitos claves a alcanzar:

Un marco de competencias de mínimos consensuado y contextualizado en un servicio integrado de orientación a lo largo de la vida, hito que es objeto de este trabajo.

Desde esta base conceptual y aplicada de la orientación, se concibe un espacio de aplicación práctica de la orientación desde la coordinación y colaboración de las

administraciones competentes en materia de orientación, en estrecha comunicación con las empresas.

A esta hoja de ruta, añadiremos un tercer hito importante: alcanzar un marco de competencias que contemple no solo qué competencias considerar, sino además cómo desarrollarlas estratégicamente por parte del profesional de la orientación para acompañar y promover en la persona usuaria un adecuado desarrollo de competencias transversales en su contexto de intervención de referencia. Con esto se trata de armonizar las competencias que se asocian al profesional de la orientación, con las competencias vinculadas a la persona en sus diferentes espacios de actuación a lo largo de su ciclo vital (académico, laboral, formativo) y desde sus diversos condicionantes (estudiante, demandante de empleo y/o persona trabajadora a lo largo de sus transiciones laborales). Esta armonización es clave para contextualizar la labor orientadora a partir de las demandas y necesidades reales del mercado de trabajo, y buscar una mayor o mejor conexión entre las competencias que se precisen en el contexto laboral, con un trabajo efectivo por parte del personal orientador. Este es el marco de competencias cuya estructura presentaremos en este trabajo.

Previamente, dos premisas claves para comprender mejor este marco:

Por un lado, en su estructura y contenidos contempla una estrategia de abordaje con la persona usuaria, para que trascienda del plano teórico al práctico. Así, no solo es necesario contar con un marco de competencias que identifique y medie en la labor orientadora, sino además que constituya una forma de abordaje de dicho marco. En otros trabajos anteriores (Infante, 2018) presentamos un método que denominamos análisis dinámico de competencias, cuyo objetivo es diseñar itinerarios considerando no solo el punto de partida de la persona usuaria para el desarrollo de esas competencias, sino además la visión del personal orientador de cómo diseñaría *a priori* estos itinerarios en relación a cómo entiende su desarrollo, distinguiendo entre competencias troncales y transversales, y en virtud de la interrelación connatural existente entre competencias.

De ahí parte su carácter dinámico, ya que la intervención no va a depender exclusivamente del criterio técnico o especialista del personal orientador, sino, además —y sobre todo— de la valoración que realice sobre la persona usuaria en relación con estas competencias (visión pedagógica de su intervención). En términos vygotkianos, implicaría decidir abordar el conjunto de competencias bien desde su zona de desarrollo real, o bien desde su zona de desarrollo potencial, acompañando a la persona usuaria a través de un proceso de andamiaje, para finalmente “promocionar” a un nuevo estadio de desarrollo (zona de desarrollo próximo).

Por otro lado, este marco de competencias está graduado por niveles de complejidad y de excelencia, para ofrecer al profesional de la orientación una trazabilidad de su actuación y que pueda autorregular su desempeño.

Las dimensiones y criterios sobre los que descansa este marco de competencias y explican el abordaje de la práctica orientadora, hacen referencia a los siguientes pilares conceptuales:

- Un enfoque sistémico de intervención competencial y desde presupuestos constructivistas (Patton y McMahon, 1999).
- Una visión compleja para la comprensión del desarrollo profesional (Prior y Bright, 2007).
- Una asunción de la teoría de construcción de la carrera (enfoque de *life design*) a través de aproximaciones narrativas (Savickas, 2011; Brott, 2004).
- Una consideración ecológica de la formación de las carreras profesionales y de cómo se pueden minimizar o mitigar las desigualdades (Sultana, Hooley y Thomsen, 2021: 60) con el apoyo de principios rectores de intervención profesional.
- Una consideración de la práctica orientadora como verdaderos procesos de aprendizaje (Infante, 2019).

Método

Este marco de competencias de mínimos para el desarrollo de competencias transversales ha sido fruto de un sistematizado trabajo de campo de carácter longitudinal, desarrollado a lo largo de 15 años en el Servicio Andaluz de Empleo, desempeñando funciones de evaluación del desempeño del personal orientador.

Como métodos de recolección de datos se emplearon: la entrevista en profundidad, el desarrollo de 16 grupos focales, la observación participante, el análisis documental de las evaluaciones y la elaboración de mapas conceptuales para sistematizar la información recabada y analizada.

Instrumentos

A partir de los instrumentos oficiales de la Administración laboral, se diseñaron paralelamente fichas de trabajo e instrumentos de valoración creados *ad hoc*, que se implementaron a lo largo de las evaluaciones de desempeño, lo que permitió ir estructurando y dando contenido a este marco de competencias.

Muestra

La muestra la compuso la totalidad del personal orientador de las diferentes unidades de orientación de Sevilla y provincia. En total, participaron a lo largo de los 15 años un total de 570 profesionales.

Procedimiento

A lo largo de los 15 años, se llevaron a cabo 8.550 evaluaciones, con sus respectivos planes de mejora del profesional bajo seguimiento cada seis meses; una fuente importante de recogida de información para la continua reformulación del marco de competencias tanto en su redacción, como en su formato de presentación y contenidos.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido de las evaluaciones a través de los instrumentos diseñados, así como de los grupos focales llevados a cabo, a través de un proceso estructurado de codificación y categorización, para identificar patrones temáticos, unidades de significado y relaciones internas dentro del material analizado.

Resultados

Partiendo de la contextualización y premisas básicas descritas, se presenta en la siguiente ilustración el marco de competencias de mínimos del personal orientador con sus respectivas sumas resultantes. Se estructura en 6 competencias:

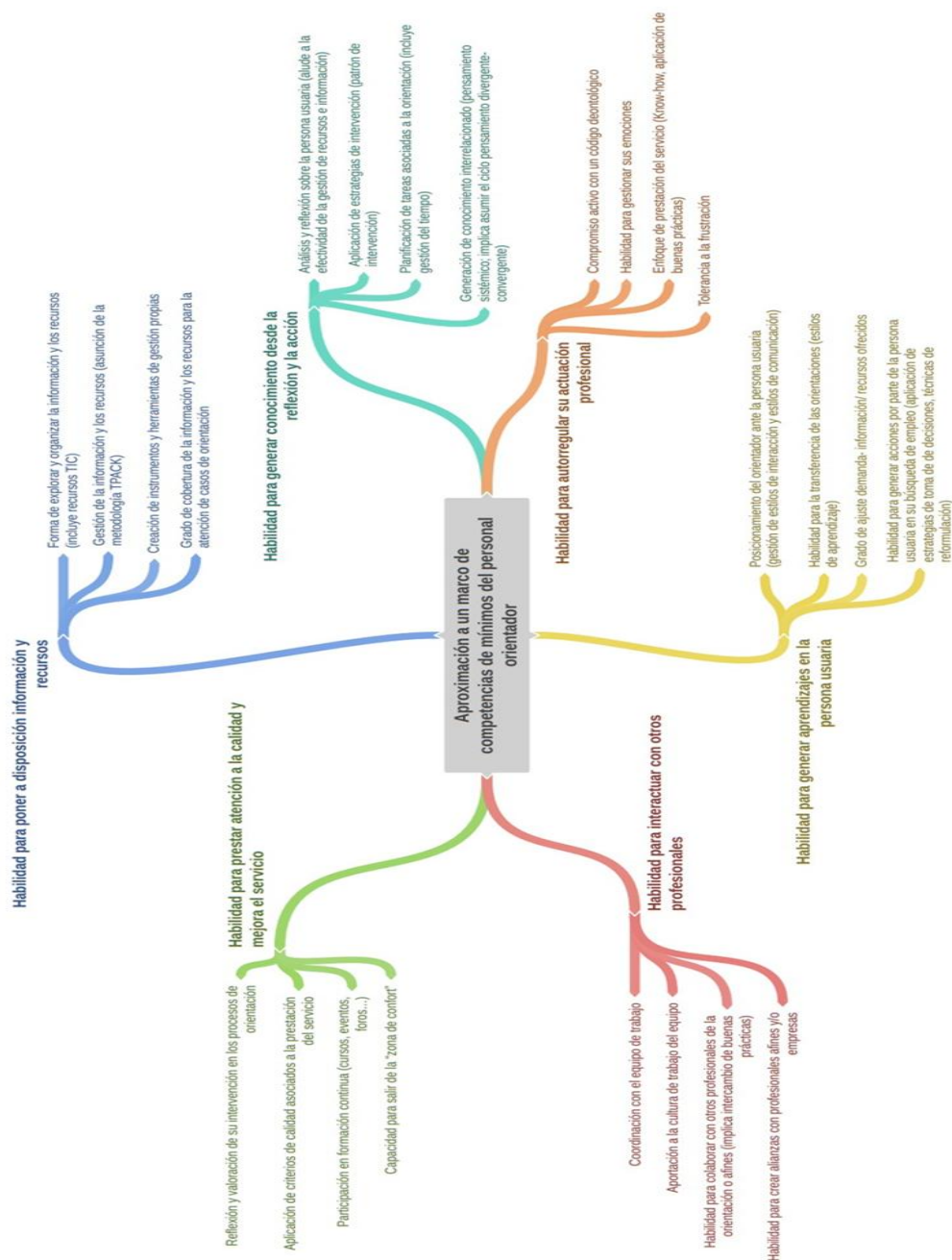
1. Habilidad para poner a disposición información y recursos.
2. Habilidad para generar conocimiento desde la reflexión y la acción.
3. Habilidad para autorregular su actuación profesional.
4. Habilidad para interactuar con otros profesionales.
5. Habilidad para generar aprendizajes en la persona usuaria.
6. Habilidad para prestar atención a la calidad y mejora el servicio.

Cada una de ellas tiene 4 subáreas competenciales y estas a su vez cuatro niveles de desarrollo que, por cuestiones de limitación de espacio, no podemos desarrollar en este trabajo.

Las competencias y subáreas se presentan en la siguiente ilustración.

Las subáreas están interrelacionadas: por ejemplo, la subárea “Análisis y reflexión sobre la persona usuaria” con “Posicionamiento del personal orientador ante la persona usuaria” (que implica gestionar diferentes estilos de interacción y comunicación) y “Grado de ajuste demanda-información y recursos ofrecidos”; o “Habilidad para la transferencia de las orientaciones” (que implica gestionar estilos de aprendizaje) está directamente relacionada con “Habilidad para generar acciones por parte de la persona usuaria”.

Figura 1
Aproximación al marco de competencias



Discusión y conclusiones

Este marco de competencias transversales de mínimos contextualizado y justificado en sus premisas básicas de diseño e implementación pretende contribuir a la profusa reflexión existente en esta línea de trabajo. Su rasgo más característico es la perspectiva pedagógica que desde los pilares conceptuales referenciados con anterioridad dan sentido a sus contenidos y la interrelación entre estos, lo que le puede conferir más transferibilidad. Si bien es un marco diseñado desde el ámbito laboral, busca armonizarse desde la reflexión compartida con el ámbito educativo. Es el camino a seguir a partir de ahora.

Referencias bibliográficas

- Bright, J.E.H. y Pryor, R.G.L. (2007). Chaotic careers assessment: How constructivist and psychometric techniques can be integrated into work and life decision making. *Career Planning and Adult Development Journal*, 23, 46-56.
- Brott, P.E. (2004). Constructivist Assessment in career counselling. *Journal of Career Development*, 30, 3 (189-200).
- European Commission (2014). *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, Bruselas.
- Fontanillas Moneo, J. y Roca Álvarez, J. C. (2012). Modelo de competencias profesionales de los orientadores [Documento no publicado]. Citado en Ferrando A.M. y otros (2020). Perfil competencial de la orientación educativa y profesional. *Boletín AOSMA n.º 29*, 55- 57).
- International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG). <https://iaevg.com/Framework>
- Infante, C. y Mateos B. (2022) Políticas europeas en materia de orientación a lo largo de la vida: tendencias y retos actuales en Romero, S. *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación-acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Infante, C. (2018) Visión educativa de la orientación para el empleo: requisito para una intervención estratégica. En C. Romero Pérez (Ed.). *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Real Decreto 633/2025, de 15 de julio, por el que se aprueba la Estrategia Española de Apoyo Activo al Empleo 2025-2028. *Boletín Oficial del Estado*, num. 170, de 16 de julio de 2025, 95413 -95495. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2025/07/15/633>
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.
- Sultana, T., Hooley R. 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, 59-67.
- Vuorinen, R., Kasurinen, H., Kettunen, J., Kukkaneva, E. y Ruusuvirta-Uuk-sulainen, O. (2024). *A proposal for a national competency framework for career professionals. Finnish Institute for Educational Research, Reports and Working papers*. University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.



La orientación en contextos no formales: tendencias y competencias emergentes desde una lente bibliométrica

Liliana Rodríguez Alarcón*
Universidad de Sevilla, España
lrodriguez7@us.es
Celia Moreno Morilla
Universidad de Sevilla, España
cmoreno8@us.es
Jonatan Castaño Muñoz
Universidad de Sevilla, España
jcastanno@us.es

*Autor de correspondencia

Introducción

En una sociedad caracterizada por la incertidumbre, la precarización laboral y el aumento de las desigualdades sociales, se hace realmente difícil desarrollar o imaginar un proyecto vital estable. Esta es una realidad que afecta fundamentalmente a los grupos más vulnerables de la población, para quienes las oportunidades suelen llegar tarde o de manera desigual. En este escenario, la orientación en contextos no formales adquiere una relevancia especial, al ofrecer un acompañamiento más flexible y próximo a las necesidades sociales, educativas y laborales de estos colectivos.

En el contexto español, la orientación no formal se gestiona por administraciones públicas a través de ONGS y Fundaciones, con personal propio como técnicos de orientación, o a través de servicios sociales, centros de empleo, centros educativos, oficinas de atención al ciudadano y otros organismos públicos a nivel local, regional y nacional (AEOP, 2025). Esta diversidad de servicios ha generado un escenario donde los márgenes entre la orientación formal y no formal se entremezclan, lo que dificulta identificar claramente cuáles son las prácticas y funciones que la distinguen.

Según AEOP (2025) los servicios de orientación comunitaria se ofrecen a colectivos en circunstancias especiales tales como migrantes, desempleados, personas con alguna discapacidad, personas sin hogar, drogodependientes, entre otros, a los que se suele proporcionar asesoramiento en asuntos legales, sociales, educativos, de empleo, salud, etc. Estas realidades muestran que no basta con una orientación meramente técnica, sino que se requiere un acompañamiento más sensible, justo y adaptado a estos grupos.

Al respecto varias investigaciones destacan la necesidad de una práctica de orientación más crítica, ética y socialmente comprometida (Crucil & Amundson, 2017; Hooley & Sultana, 2016) lo que implica desarrollar competencias específicas para intervenir en estos contextos. En esta línea, distintos informes y programas europeos (Euroguidance, 2022) han subrayado la importancia de fortalecer las competencias de los orientadores en el tercer sector, dada la complejidad de estos entornos y de las personas a las que se dirige.

Sin embargo, antes de profundizar en las competencias es conveniente mirar atrás, reconocer qué se ha hecho, hacia dónde evoluciona este campo de estudio y qué vacíos requieren atención. Con este propósito, se desarrolla a continuación un análisis bibliométrico, orientado a mapear los roles y funciones asociados a la orientación en contextos no formales, cuyos resultados aportarán un primer paso hacia la construcción de un marco de competencias específico en este campo.

Método

Se realizó un estudio bibliométrico para explorar la producción científica reciente sobre las competencias, habilidades y valores necesarios para el ejercicio de la orientación en contextos no formales. Los estudios bibliométricos permiten sintetizar grandes volúmenes de información, identificar tendencias de investigación, redes de colaboración y patrones de rendimiento de artículos, autores o revistas (Donthu *et al.*, 2021). Su uso en este estudio aporta una primera aproximación a las prácticas o competencias más referidas en el discurso académico en la última década y, a su vez, identificar *gaps* investigativos sobre este tema.

Diseño y preguntas de investigación

El estudio siguió dos dimensiones de análisis bibliométrico: el análisis de rendimiento y el mapeo científico, que permiten comprender el campo desde una dimensión descriptiva y conceptual (Donthu *et al.*, 2021).

Tabla 1

Elementos PCC para la revisión bibliométrica

Elemento	Descripción
P (Población)	Profesionales y futuros orientadores/as vinculados a la práctica o formación para la orientación en contextos no formales
C (Concepto)	Competencias para la práctica de la orientación no formal, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para un desempeño eficaz en este contexto.
C (Contexto)	Ámbito no formal, considerado de forma ampliada para incluir estudios que, aunque no se sitúan directamente en este entorno, presentan prácticas o competencias transferibles a la orientación no formal.

Nota. Elaboración propia a partir de los criterios JBI, 2021.

Atendiendo a estos criterios, se establece como objetivo de estudio:

- Analizar, desde una perspectiva bibliométrica, la evolución, estructura y tendencias temáticas de la producción científica sobre las competencias del orientador en contextos no formales entre 2015 y 2025.

Estrategia de búsqueda

Se consultaron las bases de datos Web of Science y Scopus. La búsqueda estuvo centrada en términos relacionados con las competencias, roles y funciones del orientador (*competenc, skills, role, function*), el campo profesional de referencia (*guidance, counseling, counselling*) y las dimensiones y valores asociados a la práctica del orientador en estos

contextos (*social justice, inclusion, vulnerability, community, integration, interculturality, empathy*).

Criterios de selección inclusión

- Publicaciones entre 2015 y 2025.
- Artículos relacionados con competencias de orientación en contextos no formales o transferibles a ellos.
- Disponibilidad de resumen o texto completo.

Exclusión

- Artículos de análisis bibliométrico o revisiones sistemáticas.
- Estudios centrados únicamente en orientación escolar reglada o empresa.
- Documentos sin componente competencial.

Preguntas de investigación

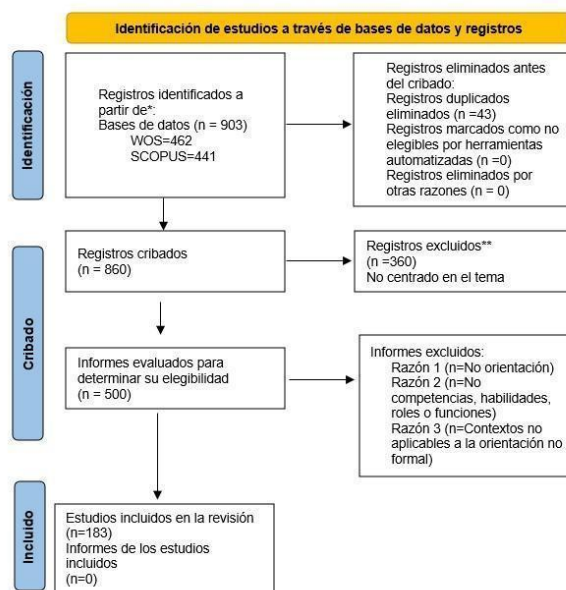
1. ¿Cuáles son las principales tendencias temáticas en la literatura reciente sobre competencias en orientación en contextos no formales?
2. ¿Qué clústeres conceptuales emergen de la red de coocurrencia de términos?
3. ¿Qué vacíos se identifican en relación con las competencias requeridas?
- 4.

Resultados

Una vez aplicados los filtros se obtuvo un total de 903 artículos, la eliminación de duplicados y la verificación por criterios de inclusión y exclusión trajo como resultado la eliminación de 720 fuentes, obteniendo un total de 183 trabajos para la revisión bibliométrica (Figura 1). Los datos fueron procesados en los *softwares* para el análisis bibliométrico Bibliometrix y VOSViewver (Arruda *et al.*, 2022).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios

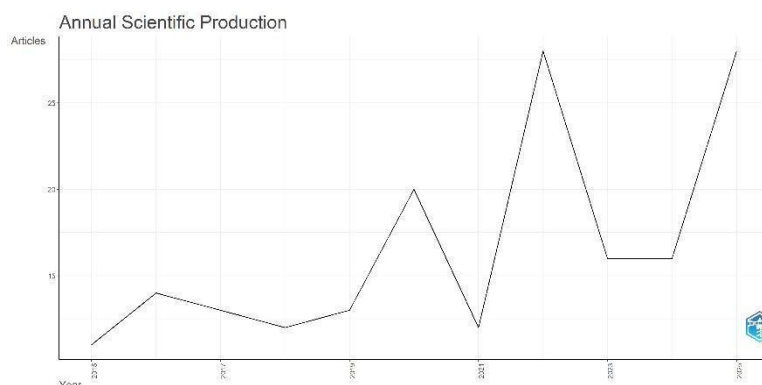


Tendencias y evolución de la producción científica

La producción científica presenta un comportamiento irregular a lo largo del periodo 2015– 2025 (Figura 2), con variaciones muy marcadas entre años. La tasa media de crecimiento anual es de un 9,79 %, lo indica un campo en crecimiento, aunque no lineal. Los picos de producción se concentran en 2022 y 2025, años en los que se registran 28 artículos (15,3 % del total cada uno). En contraste, los niveles más bajos se observan en 2015, 2018 y 2021, con valores entre 11 y 12 artículos. Las variaciones interanuales son elevadas: destacan el crecimiento del 53,8 % en 2020, el desplome del 40 % en 2021 y el aumento excepcional en 2022, seguido por una caída pronunciada del 42,9 % en 2023 antes de recuperarse en 2025.

Figura 2

Producción científica anual



Nota. Metadatos recuperados de Web of Science y SCOPUS, procesados con Bibliometrix

Este patrón refleja un campo todavía en consolidación, con momentos de expansión que responden probablemente al interés creciente por temas como la justicia social, la empleabilidad, la diversidad cultural y el fortalecimiento de la orientación a colectivos vulnerables. Dado que el objeto de análisis de este trabajo es el ámbito no formal de la orientación, sería pertinente contrastar si esta fluctuación se relaciona, además, con una mayor concentración de estudios sobre ámbitos formales de orientación como el sistema educativo, el sector empresarial o los entornos sanitarios, lo que pudiera verificarse mediante análisis comparativos en futuras investigaciones.

En términos geográficos, se observa una mayor concentración de trabajos en el contexto anglosajón. El análisis por países muestra el foco de contribuciones en Norteamérica, especialmente en Estados Unidos, que reúne la frecuencia más elevada dentro del corpus (203). Canadá (15) y Australia (10) también presentan una presencia destacada, aunque a menor escala. Otros países como Malasia (7), Reino Unido (7), Francia (5), Israel (5), España (4) y los Países Bajos (4) aportan un volumen más reducido. Estos datos ofrecen una mirada asimétrica por regiones, no obstante, el comportamiento bibliométrico no es necesariamente semejante a una producción real. De acuerdo con Tennant (2020) los sesgos de indexación derivados de la cobertura desigual de las bases de datos internacionales tienden a sobrerrepresentar la producción científica de determinadas regiones y disciplinas, siendo este un comportamiento que pudiera influir en la visibilidad de aportaciones relacionadas con la orientación.

Principales autores en el campo de estudio

La autoría de los principales aportes en la última década se ha concentrado generalmente en investigadores anglosajones como Mary McMahon con 9 trabajos relacionados con este campo. La autora australiana es referente en el análisis de los

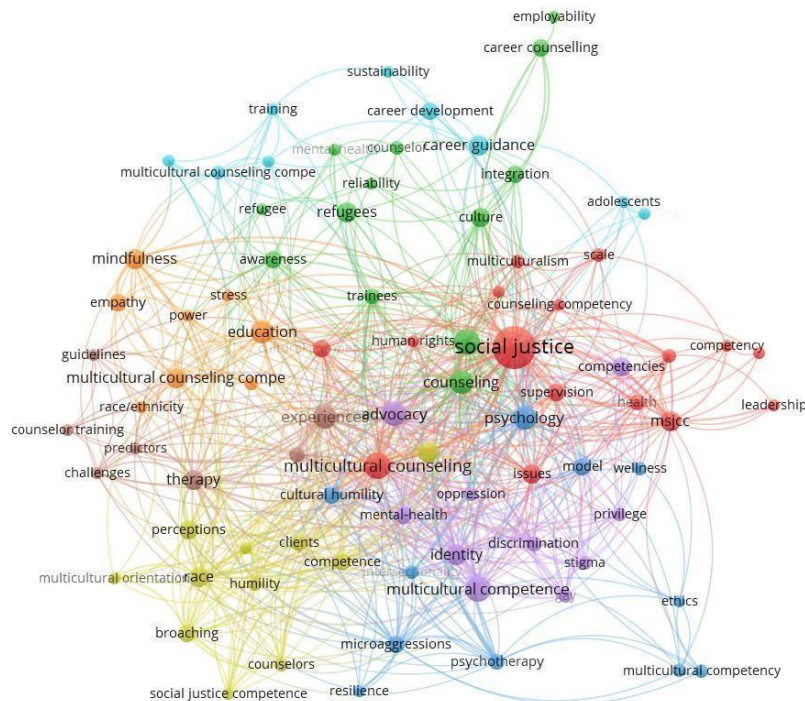
procesos de orientación desde una mirada sistémica y constructivista. Le sigue Nancy Arthur con 4 aportaciones, esta investigadora canadiense es reconocida por su labor en competencia intercultural y movilidad internacional en la orientación. En tercer lugar, la norteamericana Norma L. DayVines, destaca por su contribución al estudio de la competencia cultural y la sensibilidad racial en la práctica del orientador.

Líneas temáticas y dimensiones conceptuales relacionados con la orientación no formal

El mapa de coocurrencias (Fig. 3) evidencia una estructura temática en la que la justicia social y la competencia multicultural ocupan una posición central, articulando gran parte del discurso académico sobre orientación. En torno a este núcleo aparecen términos vinculados al desarrollo profesional del orientador como *counselor development*, *counseling competency* o supervisión, así como nociones relacionadas con los derechos humanos (*human rights*) y los marcos éticos (*ethics*, *cultural humility*). En conjunto, estos conceptos confirman que la literatura reciente concibe la orientación como una práctica situada y crítica.

Figura 3

Mapa semántico de análisis de coocurrencia



Nota. Metadatos recuperados de *Web of Science* y *SCOPUS*, procesados con *VOSViewer*

Otros clústeres se orientan hacia la empleabilidad, la integración sociolaboral y el trabajo con población migrante, con términos como *employability*, *integration*, *refugees* o *career counselling*, lo que muestra la relevancia que adquieren las transiciones vitales y los procesos de inclusión en contextos de vulnerabilidad. También destacan agrupaciones centradas en la interseccionalidad, la discriminación y la salud mental, por ejemplo, *intersectionality*, *discrimination*, *stigma*, *mental health* o *microaggressions*, que ponen de relieve una creciente atención a las desigualdades y a los factores psicosociales que condicionan las trayectorias de las personas.

Tendencias emergentes

El análisis bibliométrico en el período de 2015 a 2025 muestra que los estudios relacionados con las funciones o competencias necesarias para la práctica de orientación no formal va en ascenso, pero con vacíos investigativos. La coocurrencia de palabras clave subraya a la “justicia social” como eje que transversaliza la práctica orientadora en casi todos los estudios, sin embargo, estas dimensiones deben ser articuladas de forma más equilibrada entre los diversos grupos a los que se dirige, tales como el colectivo LGTBIQ+, personas con discapacidad, migrantes, víctimas de violencia, personas con enfermedades crónicas, entre otros perfiles que precisan un acompañamiento más próximo a su realidad y necesidades.

Otro *gap* interesante corresponde a la orientación digital en el contexto no formal, si bien en 2020 cobraron fuerza temas sobre inclusión digital, hasta 2025 son escasos los trabajos que abordan en profundidad el uso de competencias tecnológicas en este campo. El uso de recursos digitales en el ámbito no formal hace pensar en posibles beneficios asociados al uso de *chatbots* o aplicaciones móviles para el acompañamiento, pero, a su vez, abre interrogantes sobre la competencia del usuario, la calidad de la relación de orientación y la brecha digital. Esta polémica aporta un terreno fértil para el estudio de la orientación no formal, analizando cómo la tecnología puede complementar o entorpecer la labor del orientador y qué competencias requiere para su práctica.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio confirman una evolución significativa en la orientación no formal hacia enfoques más críticos, integrales y comprometidos con la justicia social. Sin embargo, persiste el predominio de perspectivas occidentales en la literatura, lo que plantea el riesgo de una visión sesgada de las prácticas desarrolladas en contextos culturalmente diversos. Sultana (2020) cuestiona esta tendencia universalista, instando a incorporar saberes situados para una comprensión más inclusiva del campo.

Las competencias más citadas, como justicia social, interculturalidad, salud mental y desarrollo profesional, reflejan tanto las exigencias actuales como las limitaciones aún existentes en la práctica orientadora. La centralidad de la justicia social indica un cambio de rol: el orientador ya no es solo un facilitador, sino un actor social comprometido. Sin embargo, la falta de marcos competenciales claros dificulta la formación profesional, la evaluación de servicios y la construcción de políticas coherentes (Euroguidance, 2022).

La competencia multicultural, entendida como autorreflexión crítica y sensibilidad hacia la diferencia, es clave en este nuevo enfoque (Crucil & Amundson, 2017). Asimismo, crece la demanda de habilidades vinculadas al bienestar psicoemocional, donde existen aportaciones relevantes que fomentan la formación práctica en este ámbito (Katsarov, 2020). La orientación no formal demanda, a su vez, la integración de habilidades digitales con una mirada crítica. CEDEFOP (2021) insiste en que el uso de tecnologías en orientación debe ser ético, empático y consciente de sus sesgos, abordando la protección de datos, la calidad de la información y la equidad digital.

En síntesis, el análisis bibliométrico revela una producción académica centrada en enfoques críticos y multiculturalmente sensibles, pero también muestra vacíos importantes. Estas tendencias sugieren la necesidad de ampliar investigaciones en el ámbito no formal, cuyos resultados favorezcan el desarrollo de competencias específicas entre los profesionales que trabajan en este sector.

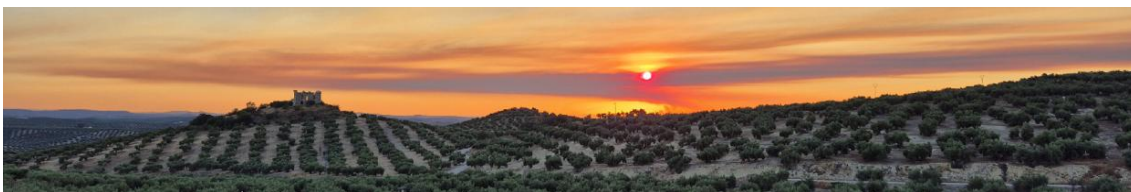
Agradecimientos

Este estudio se enmarca en el proyecto I+D nacional Orienta-Dig, PID2023-148173NA-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y liderado por la Universidad de Sevilla.

Referencias bibliográficas

- Arruda, H., Silva, E. R., Lessa, M., Proença, D. y Bartholo, R. (2022). VOSviewer and Bibliometrix. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 110(3), 392–395. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1434>
- CEDEFOP. (n.d.). *Blended CareerBot training for Career Guidance Practitioner Module 2-Digital Competences needed in Career Guidance*.
- Crucil, C. y Amundson, N. (2017). Throwing a Wrench in the Work(s): Using Multicultural and Social Justice Competency to Develop a Social Justice-Oriented Employment Counseling Toolbox. *Journal of Employment Counseling*, 54(1), 2–11. <https://doi.org/10.1002/joec.12046>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. y Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285– 296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Euroguidance. (2022). *An exploration of literature and practice in five European countries. How do we reach vulnerable groups for career guidance?* www.euroguidance.nl
- Hooley, T. y Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36(1). <https://doi.org/10.20856/jnicec.3601>
- Katsarov, J. (n.d.). *Social-Emotional Competences: Training Needs of Career Practitioners*.
- Sultana, R. G. (2020). For a postcolonial turn in career guidance: the dialectic between universalisms and localisms. *British Journal Of Guidance And Counselling*.
- Tennant, J. P. (2020). Web of science and scopus are not global databases of knowledge. *European Science Editing*, 46, 1–3. <https://doi.org/10.3897/ese.2020.e51987>

ORIENTACIÓN EN LAS ETAPAS EDUCATIVAS INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDAD



Sistemas de orientación al estudiantado en la universidad pública española: panorama actual y buenas prácticas

Marta Melguizo Garde*
Universidad de Zaragoza, España
mamelgui@unizar.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El estudiantado es el protagonista y eje central de la enseñanza superior del siglo XXI pero no se encuentra solo ya que las Universidades tienen, además de la obligación legal, el compromiso ético y voluntad de acompañarlo en un marco de creciente competencia por la irrupción de las universidades privadas, las universidades no presenciales, la ligera y continua caída del número de estudiantes y la incorporación de alumnado con necesidades especiales y características socioeconómicas dispersas. Se busca acompañarlo y orientarlo en toda su etapa educativa universitaria.

Tradicionalmente, buena parte de esta orientación se ha sustentado en el papel de los profesores-tutores. Pese a que no existe una definición consistente del papel del tutor personal a nivel de educación superior (Jones y Munro, 2025), este rol suele implicar una asesoría personal cuyo objetivo es el desarrollo integral del estudiante, entroncando con la concepción anglosajona (Amor, 2020) y trascendiendo la denominada tutoría académica (resolución de dudas de la materia) y la tutoría profesional (González-Castellano *et al.*, 2023). No obstante, en las últimas décadas ha emergido la tutoría entre estudiantes, iguales o pares (*peer tutoring*) más comúnmente llamada mentoría.

El éxito de ambas actividades se basa en la confianza y en la interpelación, escucha y respuesta (Glessmer, Persson y Forysth, 2024). Y centrándonos en las actividades de mentoría se destacan específicamente, la reflexión sobre la propia experiencia, la reciprocidad, el cuidado, el apoyo a la autoreflexión del tutorizado (Hansen, Le May y Santucci, 2025).

Estas actividades se suelen recoger en programas y planes que con diferentes nomenclaturas y alcances se desarrollan en todas las universidades españolas, que son nuestro objeto de estudio. Y que fundamentalmente se centran en el alumno de nuevo ingreso ya que en el primer año de estudios es donde se producen las mayores tasas de abandono, y es donde una intervención orientadora eficaz puede marcar el futuro del estudiante.

Método

La metodología seguida en esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo-documental, sustentado en la tradición de la educación y del derecho comparado. Para ello se parte del análisis de la información disponible en las webs universitarias en noviembre de 2025 lo que incluye en algunos casos documentos, normativas, presentaciones, videos y recursos formativos. Este enfoque cualitativo permite identificar buenas prácticas, tensiones y oportunidades de mejora en los procesos de orientación y asesoría universitaria que desarrollaremos en el último apartado.

El objetivo de esta investigación es comparar la situación, a noviembre de 2025, de estos planes en las 50 universidades públicas españolas. De este listado excluimos a las no presenciales (UNED y UOC) dada las especificidades de su alumnado y sistemas de orientación y a la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) que no imparte grados. Finalmente, también excluimos a la Universidad Miguel Hernández por falta de información. Por ello, la muestra final la conforman las 46 universidades públicas restantes.

El análisis se realizó en varias fases. Primera, una fase de cribado sistemático para localizar la información relevante en cada portal web. Segunda, una fase de análisis del contenido cualitativo de los documentos y recursos encontrados y de categorización y sistematización.

Adelantamos que los resultados obtenidos de esta comparación cualitativa muestran un panorama muy dispar. No obstante, se destacarán aquellas iniciativas novedosas o bien consolidadas como ejemplos de buenas prácticas.

Resultados

El análisis de las 46 universidades revela una gran diversidad en múltiples aspectos: la denominación de los planes, si responden a un modelo centralizado de universidad o dependen de la autonomía de cada facultad o escuela, y si integran las figuras del tutor (profesor) y el mentor (estudiante) o si estas son independientes y, en ocasiones, inexistentes.

Denominación

Si atendemos a su denominación, la fórmula mayoritaria es la de Plan de Acción Tutorial. Un total de 35 de ellas (un 76 %) lo llaman así, aunque con matices. Así, Universidad de Alicante opta por Programa en vez de Plan. Dos universidades lo integran en programas más ambiciosos, como la Politécnica de Valencia en su Plan Integral de Acompañamiento al Estudiante (PIAE+) y la Universidad de Cádiz en el Programa de Orientación y Apoyo al Estudiante (PROA) junto con el programa de mentoría denominado Acompañame. En la Politécnica de Cartagena el PAT lo desempeñan alumnos y se centra en los alumnos de nuevo ingreso. Tres más le añaden y Orientación al nombre. El Plan de Acción Tutorial y Orientación (PATO) de la Universidad de Sevilla y el Plan de Acción Tutorial y Orientación al Estudiante (PATOE) de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Mientras que la Universidad de La Laguna cambia el orden y habla de Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT). Y la Universidad de Granada añade integral y apuesta por el Plan Integral de Acción Tutorial.

Por su parte dos universidades solo hablan de Plan de Tutoría Personalizada (la Carlos III y la de Alcalá de Henares que lo complementa con un Plan Mentor independiente) y la Pública de Navarra habla de Plan de Tutoría dentro de los procesos de Acogida y Orientación a los estudiantes.

La Universidad Jaume I solo lo hace para alumnos de primero y habla de Programa de Acogida y Tutorización Universitaria (PATU). Y la de Valladolid distingue entre el Plan tutor y el plan Orienta que solo es para los alumnos de 1º y en algunos centros es sólo con

mentores. La Universidad de Valencia desde el curso 2023-24 también ha adoptado un programa específico para los alumnos de 1º denominado Baula, implantado en 8 de sus titulaciones.

Finalmente, dos universidades, la de Zaragoza y recientemente la de Almería, hablan de Plan de Orientación Universitaria y engloban tanto a tutores como mentores para los alumnos de nuevo ingreso.

Mentoría

Entre la mentoría universitaria podemos distinguir diferentes tipos. En primer lugar, la orientada hacia alumnos de nuevo ingreso que busca la adaptación al entorno académico, disminuir la inseguridad y mejorar los resultados, facilitando una transición fluida hacia el entorno universitario. Por otro lado, la específica de materia, laboratorio o titulación. La específica de los programas de movilidad (llamados *buddy*). Y la que está orientada hacia la inserción para el empleo o específicamente el emprendimiento y que suelen ser desempeñadas por exalumnos (los *alumni*). Nuestro interés se centrará en las primeras y siempre que sean desempeñadas por estudiantes (ya que también se habla de Tutor-mentor en la Universidad de las Islas Baleares o son profesores los mentores del programa para alumnos de altas capacidades que por ejemplo se desarrolla en la Universidad de Murcia).

La tutoría por un profesor está generalizada mientras que la implementación del programa de tutoría entre iguales o mentoría para alumnos de nuevo ingreso es dispar. Así, no encontramos evidencia de que exista carácter general para cada universidad, aunque sí lo pueda haber en algún centro, como Pablo Olavide, Santiago de Compostela, Barcelona, las Islas Baleares, Pompeu Fabra, Murcia, Carlos III, Alcalá de Henares y León.

En otros casos la implementación es parcial. El denominado MEET-Uvigo solo está disponible para 7 titulaciones de las 58 que tienen. Lo mismo sucede en Oviedo donde destacaremos que esta actividad es iniciativa de los consejos de estudiantes. Y en Extremadura, donde su Escuela Politécnica que sí la tiene implantada habla de estudiante cómplice.

En las universidades situadas en Barcelona, la mentorización cuenta con la participación de una asociación estudiantil, en este caso ajena a una universidad en concreto, AFEV (Asociación de la Fundación Estudiantes por la Ciudad) a través del Programa UniMentor centrado en alumnos en situaciones de vulnerabilidad.

Centrándonos en las que tienen estudiante mentor para los alumnos de nuevo ingreso hay algunas que requieren a estos, los mentorizados, inscribirse previamente al programa como son la Universidad de la Rioja, algún centro de la Politécnica de Madrid, la de La Laguna y Gran Canaria. Y en la de Burgos y Jaume I hay que inscribirse tanto a la actividad de mentoría como de tutoría que están integradas.

Centralización

Aunque en todos los casos son los centros los que finalmente organizan las actividades desarrolladas se observa que algunas universidades han hecho el esfuerzo de adoptar un marco común e integrarlas como un todo dentro de su información corporativa. El alcance también es dispar y varía entre establecer un reglamento común (Córdoba), integrarlas en una página de la universidad (Universidad de Sevilla) o del Instituto de Ciencias de la Educación que les da soporte formativo (la Politécnica Cataluña y la Autónoma Barcelona) pero con enlaces a cada uno de los centros. De la Universidad de Almería creemos está en construcción todo el sistema ya que sólo se encuentra la normativa aprobada en su Consejo de Gobierno en marzo de este año. Las universidades Jaume I y la de Burgos requieren la inscripción del alumno en el programa por lo que constituyen un bloque en sí mismo. Finalmente, son seis las universidades que cuentan con un programa universal centralizado: Alicante (UA), Coruña (UDC), Islas Baleares (UIB), Politécnica de Cartagena (UPCT), Politécnica de Valencia (UPV) y Zaragoza (UNIZAR).

Buenas prácticas

En la Universidad de Cádiz la labor de mentoría se desarrolla dentro del Proyecto Acompañame, liderado por el Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica y se les imparte formación en temas emergentes como talleres para la prevención del suicidio y de salud mental, adicción y videojuegos. Se realiza en coordinación con cada centro que además implementa su correspondiente PAT con tutores. Todo se enmarca dentro del Programa de Orientación y Apoyo al Estudiante (PROA).

La Universidad de Jaén desarrolla un Programa Inter-Pares (PIP) de estudiantes que mentorizan a otros en una asignatura en concreto, siendo un modelo buscando resultados más académicos.

La Universidad de la Coruña destaca por su material de difusión, con videos hechos con Genially, aclarando el funcionamiento y cómo acompaña al estudiante durante todo el grado presentando una página web muy juvenil y amigable.

La Universidad de Córdoba cuenta con un reglamento común que diferencia funciones y responsabilidades. Tiene programas específicos bien definidos, como por ejemplo a estudiantes en riesgo de abandono (AERA).

La Universidad de Santiago de Compostela tiene un programa centralizado denominado Programa Tutorial Extraordinario para aquellos alumnos que presenten dificultades en alguna asignatura en concreto.

La Universidad de Burgos asigna un tutor para todo el grado, pero requiere inscripción previa. Centraliza toda la gestión y control con SIGMA.

La Universidad de Zaragoza tiene su propia página web con diferentes permisos de autenticación que hasta permite la cumplimentación de informes por tutores y mentores y que estos estén disponibles para coordinadores de centros.

Discusión y conclusiones

El análisis cualitativo y descriptivo de la situación de los sistemas de orientación en las 46 universidades analizadas recoge un mosaico de enfoques que reflejan diferentes culturas institucionales, prioridades y niveles de recursos. El objetivo de esta comunicación no era un análisis de impacto cuantitativo, sino un análisis cualitativo y descriptivo de la situación actual que permita identificar las amenazas y oportunidades a las que la universidad pública española se enfrenta.

Los retos son significativos. El primero es la integración de colectivos de estudiantado cada vez más diversos lo que provoca cambios significativos tanto en el desarrollo como en las necesidades de integración del programa (Wakelin, 2021). No es de extrañar que existan programas específicos para refugiados, para el estudiantado con altas capacidades, o los que están en situaciones de vulnerabilidad académica o económica que como hemos constatado en esta investigación entroncan con programas específicos de los niveles educativos anteriores. La coordinación entre instituciones es fundamental y la extrapolación de estos programas a otras etapas educativas empieza a ser una realidad. Así, aunque no las hemos analizado por escapar de los objetivos de esta investigación, algunas universidades ya cuentan con programas de mentoría en la etapa predoctoral o en la incorporación del profesor novel.

Otro es conseguir la adecuada diferenciación de las figuras del profesor tutor y del estudiante mentor en la práctica para evitar duplicidades e interferencias que finalmente inciden tanto en la satisfacción de los agentes como en el éxito del programa (Pritchard *et al.* 2025).

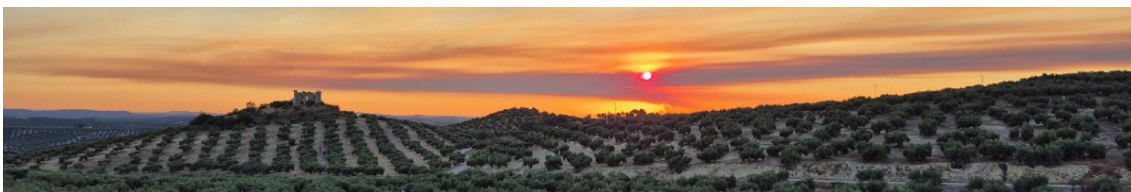
Y por último, apuntamos la necesidad de desarrollar un programa formativo concentrado que permita capacitar a profesores y estudiantado de últimos cursos de todas las disciplinas para ejercer la acción tutorial y orientadora de manera efectiva y evitar frustraciones e intervenciones no adecuadas.

Entre las oportunidades, es destacable que pese a que la labor de tutoría y mentoría suele ser recompensada (con créditos o méritos curriculares) se constata que son muchos los que participan en el programa de manera voluntaria. Así se constata que una de las motivaciones para ser mentor es haber tenido una buena experiencia cuando se fue alumno de nuevo ingreso al haber recibido ayuda crucial y explica el éxito en aquellas titulaciones o centros que captan alumnos no residentes.

Futuras líneas de investigación deberían superar la barrera del análisis documental y adentrarse, mediante metodologías cuantitativas, en el impacto real de estos programas sobre las tasas de éxito y abandono, así como explorar cualitativamente las percepciones y el grado de satisfacción del estudiantado mentorizado.

Referencias bibliográficas

- Amor Almedina, M. I. (2020). *La orientación universitaria. Aproximación histórica y conceptual para un modelo de acción tutorial en la Educación Superior*. Editorial Octaedro.
- Glessmer, M. S., Persson, P. y Forsyth, R. (2024). Engineering students trust teachers who ask, listen, and respond. *International Journal for Academic Development*, 30(1), 106–119. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2438224>
- González-Castellano, N., Berrios-Aguayo, B., Runte-Geidel, A. y Muñoz-Galiano, I.-M. (2023). Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente. *Estudios Sobre Educación*, 45, 97-121. <https://doi.org/10.15581/004.45.005>
- Jones, G. y Munro, E. (2025). A taught approach to personal tutoring. *International Journal for Academic Development*, 30(2), 278–281. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2441216>
- Hansen, M., Sheffield, S. L. M., Santucci, A. y Van der Rijst, R. (2025). Transcending hierarchies: mentorship as reciprocal growth. *International Journal for Academic Development*, 30(2), 137–142. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2495377>
- Pritchard, D. J., Kaya, S., Nethercott, K. y Briggs, S. (2025). Personal Academic Tutors and student continuation: the importance of establishing relationships. *Studies in Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2465698>
- Wakelin, E. (2021). Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research*, 31(5), 998–1013. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>



Fortaleciendo la empleabilidad universitaria: diseño, implementación y evaluación del Ciclo de Talleres sobre Habilidades Transversales para la Inserción Profesional del Estudiantado

Dayla Céspedes-Ordóñez*
Universidad de Granada, España
daylacedspedes2@correo.ugr.es
Marina García-Garnica
Universidad de Granada, España
mgarnica@ugr.es
Jesús Montejo-Gámez
Universidad de Granada, España
jmontejo@ugr.es

*Autor de correspondencia

Introducción

En las últimas décadas, los profundos cambios sociales y laborales han configurado un escenario de creciente complejidad para los jóvenes universitarios que se enfrentan a la transición hacia el mundo profesional. Factores como la precarización del empleo, la transformación tecnológica, la globalización económica y los efectos de la pandemia han incrementado la inestabilidad del mercado laboral, generando una elevada incertidumbre entre la población joven (Chhabra *et al.*, 2022).

En este contexto, la orientación profesional universitaria se erige como un recurso esencial para acompañar al alumnado en la toma de decisiones formativas y profesionales: la universidad tiene la responsabilidad de ofrecer apoyos que no solo informen sobre las salidas laborales, sino que también ayuden a construir un proyecto vital y profesional coherente (Fernández-Alba *et al.*, 2024; Lo Presti *et al.*, 2022).

Actualmente, la orientación profesional promueve el desarrollo de competencias transversales (comunicación, pensamiento crítico, gestión emocional, toma de decisiones o resolución de problemas) que rara vez se abordan en los planes de estudio (Suárez-Lantarón, 2014; Rodríguez *et al.*, 2021). Siguiendo esta línea, diversos estudios advierten que, pese a la formación recibida, gran parte del estudiantado experimenta dificultades para afrontar los retos del mercado laboral (Suárez-Lantarón y Babativa, 2021; Martínez-García, 2021; Villarrubia, 2023).

Surge pues la necesidad de implementar programas universitarios que acompañen este proceso y preparen al alumnado no solo para acceder al empleo, sino también para gestionar con éxito los retos personales y sociales asociados a la inserción profesional. Estos programas deben incluir acciones prácticas y actividades centradas en el autoconocimiento y construcción de la identidad personal-profesional, entendida esta como el punto de encuentro entre las capacidades individuales y las demandas del entorno laboral (Mañas-Viniegra *et al.*, 2023; Viera y Rey, 2021).

Desde esta perspectiva, la orientación profesional debería abordarse de manera holística y transversal a lo largo de la formación universitaria, garantizando una transición más consciente y autónoma hacia la vida laboral (Pantoja, 2020).

En este marco, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada ha desarrollado dos iniciativas adscritas: las I Jornadas de Orientación Profesional y el Ciclo de Talleres sobre Habilidades Transversales para la Inserción Profesional del Estudiantado. Este último constituye el objeto de la presente comunicación, cuyo propósito es describir su diseño, desarrollo y evaluación, ofreciendo un modelo de intervención replicable orientado a fortalecer la empleabilidad y el desarrollo personal del estudiantado universitario.

Método

Diseño y estructura del ciclo de talleres

El Ciclo de Talleres sobre Habilidades Transversales para la Inserción Profesional del Estudiantado, formación gratuita y certificada, se compuso de un total de siete talleres, cada uno diseñado para trabajar una dimensión específica de las competencias transversales propuestas por Davies *et al.* (2011) (Tabla 1).

Tabla 1

Contenidos y temporalización del Ciclo de Talleres sobre Habilidades Transversales para la Inserción Profesional del Estudiantado.

Talleres	Temporalización
1) Taller de Comunicación “Entrenamiento en oratoria para profesionales de la enseñanza”.	8 de abril de 2025
2) Taller de Habilidades sociales y desarrollo de la inteligencia socioemocional.	13 de mayo de 2025
3) Taller de Gestión emocional.	14 de mayo de 2025
4) Taller de Resolución creativa de problemas en el contexto educativo.	29 de mayo de 2025
5) Taller de Estrategias para el desarrollo motivacional y autoeficacia en educación.	30 de mayo de 2025
6) Taller de Herramientas digitales: busca empleo con inteligencia.	30 de mayo de 2025
7) Taller de Estrategias para favorecer el Trabajo en equipo, la transdisciplinariedad y la colaboración virtual.	3 de junio de 2025

Nota. Elaboración propia.

Cada taller tuvo una duración aproximada de tres horas, con excepción del Taller de Herramientas digitales, que se desarrolló en una hora y media, alcanzando la actividad en conjunto un total de 19,5 horas de formación. La temporalización se extendió desde abril hasta principios de junio, organizando los talleres en función de la disponibilidad de los/as ponentes y del estudiantado.

Participantes

Los talleres se ofrecieron al estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, incluyendo titulaciones de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía, con inscripción abierta a cualquier interesado. La asistencia se registró individualmente en cada taller para respetar la autonomía y disponibilidad del alumnado.

El número de participantes varió significativamente entre talleres, oscilando entre 2 y 31 asistentes, con un promedio de asistencia de aproximadamente 13 personas por

sesión. La inscripción y la certificación se gestionaron de manera independiente para cada taller, permitiendo un control detallado de la participación.

Procedimiento de implementación y difusión de la acción formativa

Cada taller se planificó con un enfoque práctico y participativo, integrando actividades de reflexión individual, ejercicios grupales y simulaciones orientadas a la mejora de competencias transversales.

La difusión de la actividad se realizó a través de múltiples canales: página web de la Facultad, plataformas de apoyo a la docencia (PRADO Grado), redes sociales (Instagram) (Figura 1) y cartelería impresa.

Figura 1

Difusión de talleres en el perfil de Instagram de la Facultad de Ciencias de la Educación (UGR)



Instrumento de evaluación

La evaluación de la actividad se ha realizado mediante un cuestionario que permite medir el nivel de satisfacción con la acción formativa implementada. El instrumento está constituido por un primer bloque de variables sociodemográficas, seguido de una breve escala de 10 ítems, con cinco opciones de respuesta (siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”), que se ha elaborado a partir del cuestionario de Santabárbara y López-Antón (2020) (Tabla 2).

Tabla 2

Contenidos y temporalización del Ciclo de Talleres sobre Habilidades Transversales para la Inserción Profesional del Estudiantado.

Variables sociodemográficas	- Edad. - Género. - Titulación que está cursando actualmente (curso 2024/2025). - Curso en el que se encuentra actualmente (curso 2024/2025).
Escala valorativa	- Ítem 1. La información facilitada por la organización fue adecuada. - Ítem 2. Los contenidos se han ajustado a mis expectativas. - Ítem 3. El nivel del taller ha sido apropiado. - Ítem 4. Los métodos de enseñanza han sido apropiados. - Ítem 5. La organización ha sido adecuada. - Ítem 6. Las enseñanzas recibidas han ampliado mi información. - Ítem 7. Estoy satisfecho/a con las/os ponentes. - Ítem 8. Estoy satisfecho/a con el taller. - Ítem 9. Recomendaría esta actividad formativa. - Ítem 10. Volvería a participar en este tipo de actividad para seguir formándome.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

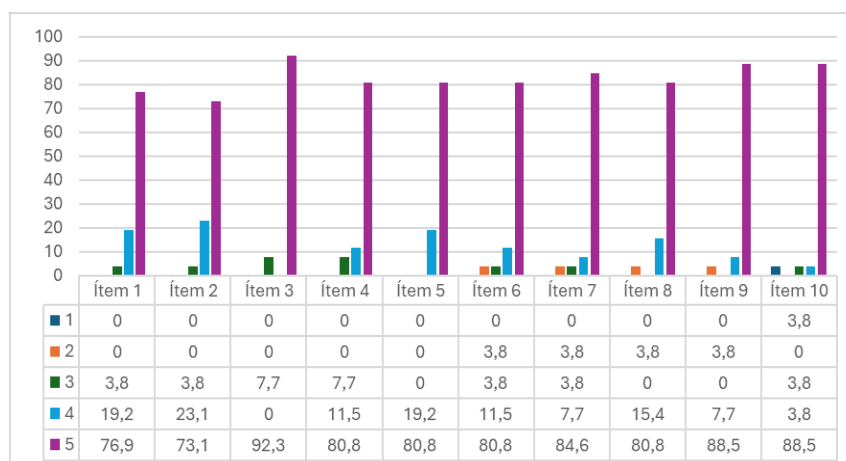
El instrumento ha sido administrado en formato electrónico, mediante la herramienta Google Forms. Cada taller ha sido evaluado de forma independiente, aplicando un formulario al final de este con la proyección de un código QR.

Para el tratamiento estadístico de la información recogida se ha empleado el *software* especializado IBM SPSS Statistics (versión 29.0.2.0), realizándose análisis estadísticos descriptivos (tales como frecuencias y medias aritméticas).

Resultados

La evaluación del Taller 1 (n=26) mostró una alta satisfacción general, con la mayoría de las respuestas en la puntuación máxima (Figura 2). Los participantes valoraron muy positivamente contenidos, organización, metodología y ponentes, destacando especialmente el nivel del taller y su disposición a repetir y recomendar la actividad.

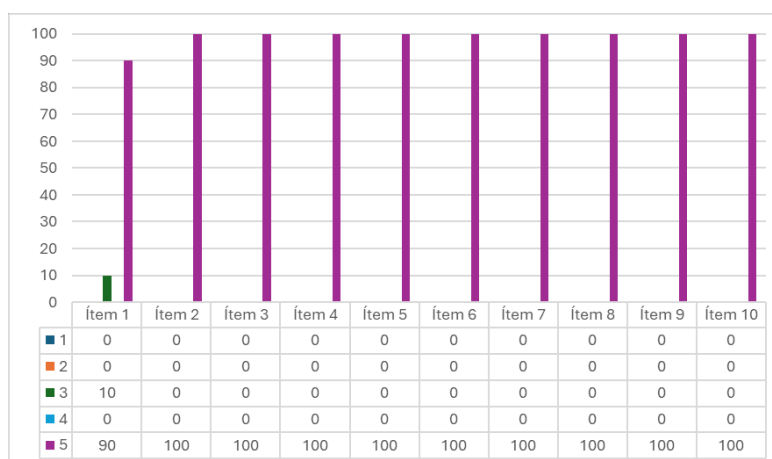
Figura 2
Nivel de satisfacción con el Taller 1



Los resultados del Taller 2 (n=10), como puede observarse en la Figura 3, muestran una valoración sobresaliente en todos los aspectos evaluados. El 100 % de las personas participantes ha puntuado con el valor máximo (5) en todos los ítems, salvo en el Ítem 1, donde el 90 % marcó “totalmente de acuerdo” y un 10 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (valor 3). No se ha registrado ninguna puntuación negativa (niveles 1 o 2), lo que indica una experiencia formativa muy satisfactoria y valorada de forma positiva.

Esta unanimidad en la puntuación refleja una excelente percepción del taller en cuanto a contenidos, calidad docente, metodología, utilidad formativa y motivación para repetir la experiencia.

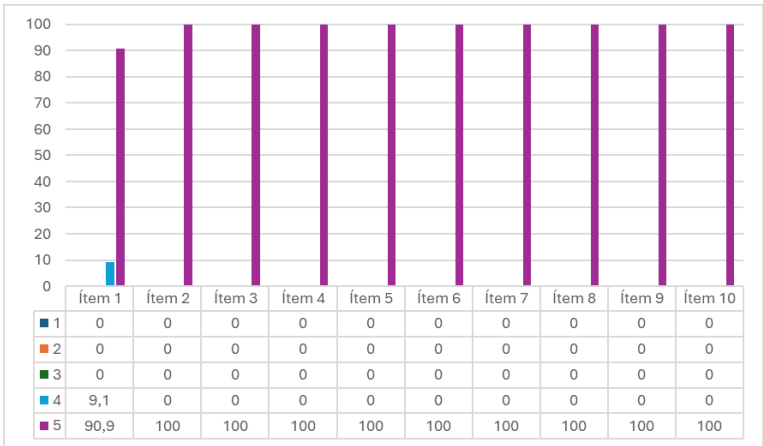
Figura 3
Nivel de satisfacción con el Taller 2



De otra parte, en la evaluación del Taller 3 han participado 11 sujetos. Como muestra la Figura 4, cuenta con un altísimo nivel de satisfacción por parte de las personas participantes. En 9 de los 10 ítems, el 100 % de las respuestas se ubican en la puntuación máxima (valor 5), lo que refleja unanimidad en la percepción positiva de la actividad formativa. Solo el Ítem 1 presenta una pequeña variación: un 90,9 % puntuó con un 5 y un 9,1 % con un 4, lo que sigue siendo una valoración muy positiva.

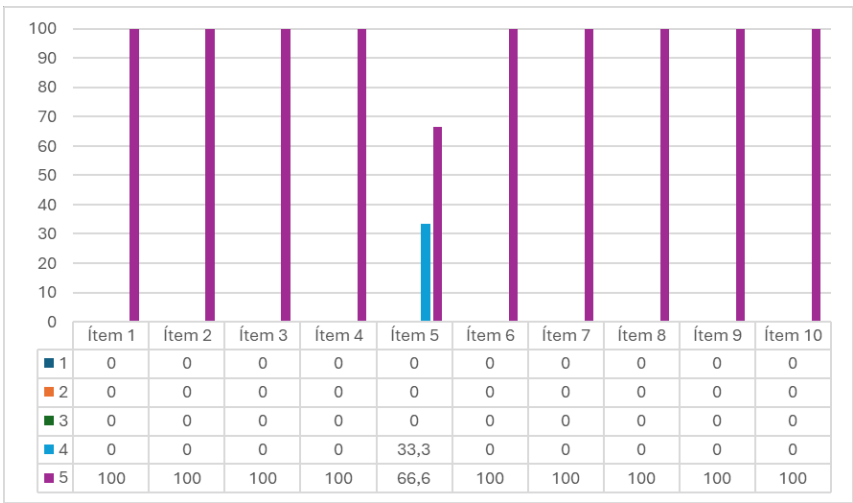
En definitiva, la satisfacción se refleja no solo en la calidad percibida del taller, sino también en el deseo explícito de repetir la experiencia y recomendarla a otras personas.

Figura 4
Nivel de satisfacción con el Taller 3



La evaluación del Taller 4 (n=3) mostró una valoración muy positiva (Figura 5), con puntuaciones máximas en 9 de los 10 ítems. Solo la organización presentó cierta variabilidad, aunque con valoraciones favorables. Pese al reducido número de participantes, los resultados reflejan una excelente percepción del taller, destacando contenidos, ponentes, metodología y utilidad formativa.

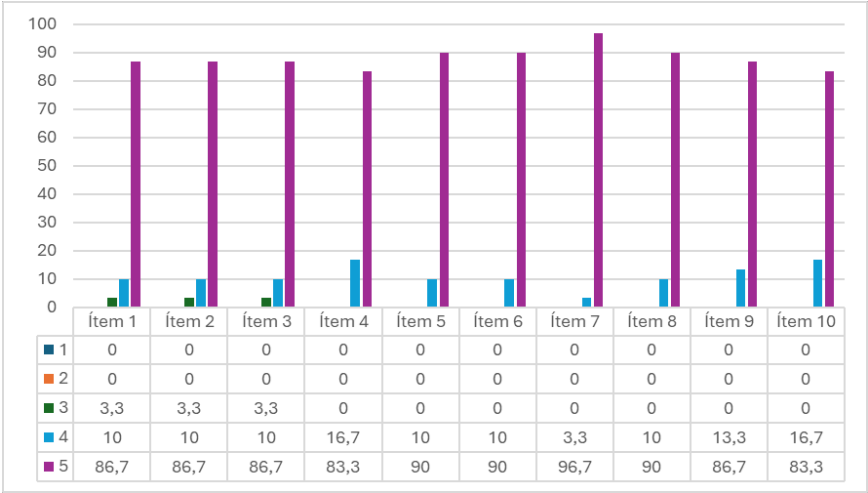
Figura 5
Nivel de satisfacción con el Taller 4



En el caso del Taller 5, no se han contado con registros en el formulario que permitan su evaluación.

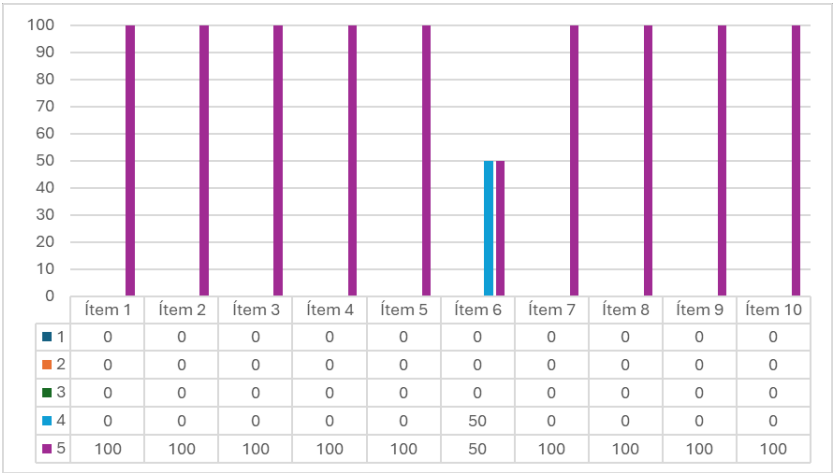
La valoración del Taller 6 (n=30) fue muy positiva, aunque con mayor variabilidad que en talleres previos (Figura 6). La mayoría de los ítems superó el 83 % de puntuaciones máximas, pero se observó una mayor dispersión en aspectos como los métodos de enseñanza, la disposición a repetir la actividad y su recomendación.

Figura 6
Nivel de satisfacción con el Taller 6



Por último, en la Figura 7 se detalla la valoración del Taller 7 (n=2). La evaluación refleja una altísima satisfacción con la actividad en todos los aspectos evaluados. Especialmente destacable es el hecho de que 9 de los 10 ítems han recibido una valoración unánime de “totalmente de acuerdo” (5). Solo el ítem 6 presenta una ligera variación con la combinación de valoraciones 4 y 5, que no obstante sigue representando una percepción muy positiva.

Figura 7
Nivel de satisfacción con el Taller 7



Discusión y conclusiones

La experiencia desarrollada evidencia la importancia de implementar ciclos formativos orientados al desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior, en línea con la necesidad de ofrecer apoyos que trasciendan la mera información sobre salidas laborales y que, además, contribuyan a la construcción de un proyecto personal y profesional coherente (Lo Presti *et al.*, 2022; Mañas-Viniegra *et al.*, 2023).

Los resultados obtenidos en la evaluación de los talleres muestran una tendencia clara hacia la alta satisfacción del alumnado, lo que confirma la pertinencia de este tipo de iniciativas. Los talleres han sido percibidos como actividades formativas de gran utilidad,

capaces de generar motivación, participación activa y un impacto positivo en el desarrollo de competencias personales y profesionales.

No obstante, emergen ciertos aspectos organizativos y metodológicos a mejorar de cara a ediciones futuras: ajustes de la temporalización para maximizar la asistencia y revisión de los sistemas de seguimiento y evaluación para garantizar la recolección completa de datos en todas las sesiones.

A pesar de estas limitaciones, es posible determinar que el ciclo de talleres constituye una experiencia formativa integral, que combina teoría y práctica, potencia habilidades clave para la empleabilidad y fortalece la preparación del estudiantado universitario para enfrentar desafíos profesionales. Los hallazgos sugieren que este modelo puede replicarse en otras facultades y universidades, contribuyendo a la formación de profesionales competentes, reflexivos y capaces de gestionar de manera autónoma su trayectoria personal y laboral.

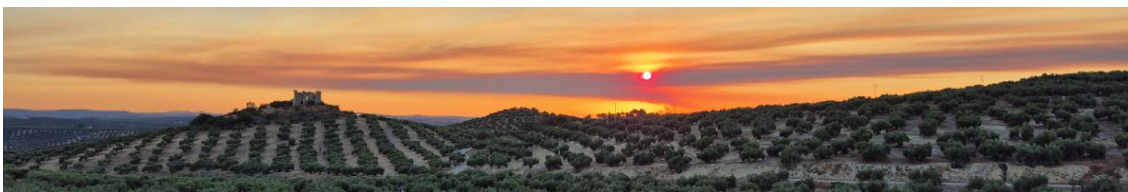
Agradecimientos

Esta actividad formativa ha sido posible gracias al apoyo del Vicerrectorado de Innovación Social, Empleabilidad y Emprendimiento de la Universidad de Granada, así como a la colaboración de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Referencias bibliográficas

- Chhabra, M., Ribeiro, M. A. y Rossier, J. (2022). Introduction to the special section: Life design interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 577–579. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09549-9>
- Fernández-Alba, M. E., Suárez Fernández, N., Castejón Fernández, L. A. y García Fernández, G. (2024). Orientación académica y profesional en la universidad: en primera persona. En L. Villalustre Martínez y M. Cueli (Eds.), *Una mirada hacia la Universidad del futuro* (pp. 623-629). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Lo Presti, A., De Rosa, A. y Zaharie, M. (2022). The route to employability: A longitudinal study on a sample of Italian job seekers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 227–246. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09482-3>
- Mañas-Viniegra, L., Jiménez-Gómez, I. y Olivares-Santamarina, J. P. (2023). Orientación profesional en la Universidad: Diseño y evaluación de una App Interactiva. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 34(1), 63–82. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37416>
- Martínez-García, A. (2021). Orientación psicológica y profesional en educación superior: el proyecto profesional y vital como metodología de innovación docente con estudiantes de grado. En O. Buzón-García, M. C. Romero García y A. Verdú Vázquez (Coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (1553–1573). Editorial Universidad de Cádiz. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8440356>
- Rodríguez Martínez, A., Sierra Sánchez, V., Falcón Linares, C. y Mosteo Chagoyen, L. (2021). Análisis de las soft skills clave en los procesos de orientación para el empleo en España. En L. Carro Sancristóbal, M. Carabias Herrero y V. Morcillo Casas (Coords.), *Buena orientación, buena elección: II Congreso Internacional de Orientación Universitaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8584107>
- Suárez-Lantarón, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: Estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 90–110. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13522>

- Suárez-Lantarón, B. y Babativa, M. (2021). La orientación profesional universitaria en Colombia y España. En L. Carro Sancristóbal, M. Carabias Herrero y V. Morcillo Casas (Coords.), *Buena orientación, buena elección: II Congreso Internacional de Orientación Universitaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8584141>
- Vieira, M. J. y Rey, N. (2021). Oferta de servicios de orientación universitarios para mejorar la empleabilidad. En L. Carro Sancristóbal, M. Carabias Herrero y V. Morcillo Casas (Coords.), *Buena orientación, buena elección: II Congreso Internacional de Orientación Universitaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8584102>
- Villarrubia Zúñiga, M. S. (2023). La orientación profesional y académica de los futuros docentes: Perspectivas y objetivos del PAT/EDU (UA). En R. Díez Ros y N. Pellín Buades (Eds.), *Fortaleciendo el aprendizaje. Recursos y tutorización en el Programa de Acción Tutorial para el Alumnado de la Universidad de Alicante* (155–168). Octaedro. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/139660>



Factores de orientación para el desarrollo de la identidad STEM en un taller extraescolar: análisis del discurso de un docente del Programa Explora Valparaíso

Luis Felipe Valdés Jamett*

Doctorando Universitat de Barcelona, España

luisfelipe.valdesjamett@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

Las experiencias educativas fuera del aula han adquirido una relevancia creciente como espacios complementarios donde el estudiantado puede explorar intereses, desarrollar habilidades y participar en prácticas auténticas de construcción de conocimiento (Sentana, 2011). En el ámbito de la educación científica, estas iniciativas extraescolares se reconocen como oportunidades formativas cuando promueven la participación activa, el trabajo colaborativo y el contacto con referentes profesionales (Vázquez y Manassero, 2007). Diversos estudios han mostrado que la participación en estos contextos puede incidir en la autopercepción de competencia, motivación y, en algunos casos, en decisiones académicas y vocacionales (Baran et al., 2019; Falk y Dierking, 2018)

Desde la perspectiva de la orientación educativa, entendida como un proceso pedagógico transversal que acompaña trayectorias vitales (Bisquerra, 2012; Pantoja, 2020), las experiencias extracurriculares emergen como espacios fértiles para la activación del interés y la elaboración de sentido respecto al futuro. La motivación, el vínculo emocional como el conocimiento y la posibilidad de participar en comunidades más amplias pueden actuar como condiciones que favorecen el desarrollo de proyectos formativos más claros (Franco Hidalgo-Chacón *et al.*, 2023)

En este marco, los programas de investigación escolar constituyen escenarios privilegiados para examinar cómo interactúan estas dimensiones. El programa Explora, iniciativa chilena orientada a la promoción científica, ofrece a estudiantes de primaria y secundaria la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación o innovación junto a docentes y asesores científicos. Su línea de Investigación e Innovación Escolar (IIE) articula la escuela con el mundo científico y comunitario, generando un entorno extraescolar donde se integran prácticas de indagación, experiencias auténticas y vínculos con agentes externos. Este tipo de espacios permite observar cómo se construyen intereses y se amplían horizontes vocacionales en etapas educativas tempranas.

Al mismo tiempo, se busca comprender cómo diversos factores escolares influyen en la orientación hacia las disciplinas STEM. La revisión de Reinhold et al. (2018) propone un marco analítico que permite examinar cómo estos factores

inciden en distintas fases del proceso de orientación, desde la activación del interés hasta la consolidación de aspiraciones académicas.

El objetivo ha sido comprender cómo estos factores se manifiestan en un contexto extraescolar y qué implicancias tiene para la orientación educativa y la construcción de identidades científicas en el estudiantado. Al centrar la mirada en el discurso docente, el estudio busca aportar evidencia sobre cómo se configuran los procesos orientadores en espacios no formales, y cómo estos contribuyen a la elaboración de trayectorias STEM en un mundo educativo y social en constante transformación.

Método

Diseño

El estudio utiliza datos procedentes de una entrevista realizada a un docente participante de la línea IIE del programa Explora Valparaíso. Esta entrevista se incorpora como una aproximación temática dentro del desarrollo de la tesis doctoral. Para este estudio, se adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio e interpretativo. A través de un análisis inductivo-deductivo, se busca comprender cómo se configuran los factores proximales de orientación STEM en espacios extraescolares de investigación científica. Esta comunicación profundiza en este caso para analizar de qué manera el profesorado manifiesta en su discurso elementos asociados a la orientación y la identidad STEM.

Muestra

Se trabajó con un docente participante de la línea de IIE del programa Explora Valparaíso. En esta oportunidad se seleccionó intencionadamente este caso, ya que su experiencia sostenida en el acompañamiento de proyectos extraescolares permite analizar con mayor profundidad cómo se expresan en su discurso los factores propuestos por Reinhold et al. (2018).

Análisis de datos

El análisis se realizó con el *software* Atlas.ti 24 mediante un proceso de codificación inductivo-deductivo. Como marco analítico se utilizaron los factores del nivel aula (proximales) propuestos por Reinhold et al. (2018), que distinguen dos dimensiones principales, ecología y clima de aula (ECT) y enseñanza (ESZ), organizadas en: clima de aula, composición del grupo, enseñanza-aprendizaje STEM, educación profesional / orientación, actividades extracurriculares STEM y profesorado de impacto. Estos códigos permitieron guiar la fase deductiva del análisis. Posteriormente, la revisión inductiva del discurso permitió identificar un código emergente relacionado con competencias socioemocionales y cívicas desarrolladas en el taller. A partir de esta estructura se sistematizaron las citas y se elaboraron memos analíticos que permitieron caracterizar cómo estos factores escolares se manifiestan en el discurso docente en el contexto extraescolar del programa Explora Valparaíso.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis cualitativo realizado sobre el discurso del docente seleccionado, organizados en torno a la distribución de citas por código, la matriz de coocurrencias entre las siete categorías y una red preliminar que visualiza las asociaciones identificadas entre códigos.

Sistema de códigos y distribución de citas

El análisis consideró un total de 106 citas, codificadas en siete categorías correspondientes a los seis factores de nivel aula propuestos por Reinhold et al. (2018) y un factor emergente identificado en el proceso inductivo. La Tabla 1 presenta la distribución de citas por código, la cual muestra variaciones en la presencia relativa de cada factor dentro del discurso docente.

Tabla 1

Distribución de citas por código

Código	N.º de citas
ECT·Clima taller	23
ECT·Competencias socioemocionales y cívicas asociadas al clima del taller	18
ECT·Composición del grupo	8
ESZ·Actividades extracurriculares STEM	14
ESZ·Educación profesional / orientación	17
ESZ·Enseñanza-aprendizaje STEM	23
ESZ·Profesorado de impacto	3

Los códigos ECT·Clima del taller y ESZ·Enseñanza-aprendizaje STEM registran la mayor cantidad de citas (23 cada uno), seguidos por ECT·Competencias socioemocionales (18) y ESZ·Educación profesional / orientación (17). Por su parte, ESZ·Profesorado de impacto presenta la menor cantidad (3).

Coocurrencias entre códigos

Para examinar la relación entre los siete códigos aplicados, se generó una matriz de coocurrencia. La Tabla 2 presenta los hallazgos registrados entre cada par de códigos, permitiendo observar la frecuencia con que dos factores aparecen simultáneamente en las mismas citas del discurso docente.

Tabla 2

Matriz de coocurrencia entre códigos

	Clima	Competencias	Composición	Actividades	Educación	Enseñanza	Profesorado
Clima	-	5	1	1	1	9	1
Competencias	5	-	1	2	3	3	-
Composición	1	1	-	-	2	1	-
Actividades	1	2	-	-	3	4	-
Educación	1	3	2	3	-	2	1
Enseñanza	9	3	1	4	2	-	1
Profesorado	1	-	-	-	1	1	-

A partir de la matriz, se identificaron coocurrencias en distintos niveles de frecuencia. El par ECT·Clima del taller – ESZ·Enseñanza–aprendizaje STEM presenta la mayor cantidad de coocurrencias (9), seguido por combinaciones como

ESZ·Actividades extraescolares STEM – ESZ·Enseñanza–aprendizaje STEM (4), ECT·Competencias socioemocionales – ESZ·Educación profesional/orientación (3), ECT·Competencias socioemocionales – ESZ·Enseñanza–aprendizaje STEM (3), y ESZ·Actividades extraescolares STEM – ESZ·Educación profesional/orientación (3). Otros pares registran entre una y dos coocurrencias, como ECT·Composición del grupo – ESZ·Actividades STEM (2), ECT·Composición del grupo – ESZ·Educación profesional/orientación (2). Esta distribución permite visualizar patrones entre categorías dentro del discurso.

En total, se analizaron 106 citas distribuidas en siete códigos correspondientes a los factores propuestos por Reinhold et al. (2018) y al factor emergente identificado durante la codificación. Los códigos presentaron frecuencias diversas y múltiples coocurrencias, con asociaciones que van desde valores mínimos (1 coocurrencia) hasta vínculos más numerosos (9 coocurrencias). La matriz permitió identificar la presencia conjunta de categorías en distintas partes del discurso, ofreciendo una visión estructurada de cómo se articulan las distintas dimensiones consideradas en el análisis.

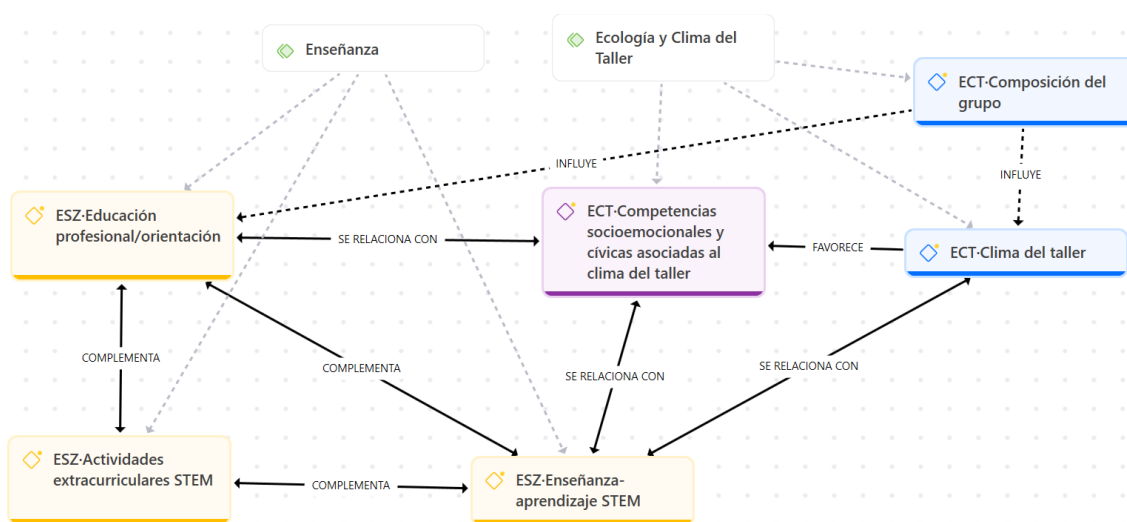
Mapa de vínculos entre los factores del nivel aula

La Figura 1 evidencia que el factor enseñanza-aprendizaje STEM opera como un nodo central que se conecta con la mayoría de los demás factores, articulando elementos pedagógicos emocionales y experienciales.

Se observa una relación estrecha entre el clima del taller y los aspectos socioemocionales, así como entre estos y las prácticas de enseñanza, lo que sugiere una integración entre la dimensión afectiva del espacio y la praxis docente. Además, la red muestra vínculos entre la enseñanza-aprendizaje STEM, las actividades extracurriculares y la orientación profesional, apuntando a la continuidad entre experiencia investigativa, las vivencias fuera del aula y los procesos de proyección educativa. Finalmente, la composición del grupo aparece conectada tanto con el clima del taller como con la orientación, mostrando su influencia transversal en el funcionamiento del espacio.

Figura 1

Red de relaciones entre los factores del nivel aula



Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio permiten acercarnos a la comprensión de cómo se configuran, en un contexto extraescolar, de investigación científica, los factores del nivel aula que Reinhold et al. (2018) han identificado como relevantes para la orientación hacia las disciplinas STEM. En diálogo con el marco conceptual planteado, se observa que el taller analizado funciona como un entorno formativo donde convergen dimensiones motivacionales, relacionales, organizativas y éticas que no solo posibilitan el aprendizaje de la ciencia, sino que también habilitan procesos de exploración identitaria y proyección futura.

En primer lugar, el clima del taller y la experiencia de enseñanza-aprendizaje STEM emergen como las dimensiones más presentes en el discurso docente, mostrando un entorno donde el disfrute, la cooperación, el sentido del trabajo, y la autenticidad de las actividades sostienen la participación del estudiantado. Este hallazgo, coincide con lo planteado por Reinhold et al. (2018) respecto de que el clima motivacional y las prácticas auténticas de indagación actúan como factores proximales clave para activar el interés y favorecer fases iniciales de exploración vocacional. Asimismo, responde a la perspectiva ecológica de Scheerens (2015), en la que el aula (en este caso taller extraescolar) opera como un microcontexto que regula la motivación, la autonomía y la percepción de competencia.

En análisis también evidencia la importancia de las competencias socioemocionales y cívicas, factores emergentes que no figuran explícitamente en el modelo de Reinhold et al. (2018), pero que se relacionan estrechamente con el clima del taller y con la vivencia del aprendizaje científico. La coocurrencia entre estas dimensiones muestra que la curiosidad, la perseverancia el trabajo colaborativo y la conciencia comunitaria no son elementos periféricos, sino parte constitutiva de la experiencia formativa. En términos identitarios, este conjunto de disposiciones contribuye a que los y las estudiantes se reconozcan capaces de participar en prácticas científicas y de situar su acción en un marco social más amplio, lo que coincide con las propuestas de identidad STEM de Grimalt y Couso (2025), y con la idea de identidad como proceso relacional y contextual planteado por Gee (2000).

Otro aspecto relevante es la relación entre las actividades extracurriculares STEM y la educación profesional / orientación, factores que se vinculan en el discurso docente. La interacción con asesores científicos, la participación en ferias, concursos y experiencias auténticas constituye, para el docente, un componente decisivo del proceso formativo. En estos espacios, el estudiantado no solo aprende contenidos o habilidades técnicas, sino que se expone a referentes externos y amplían su comprensión de lo que significa “hacer ciencia”. Esta dinámica es coherente con la literatura que destaca el papel de las experiencias auténticas en la construcción de aspiraciones académicas y vocacionales (Baran et al., 2019; Falk y Dierking, 2018), así como con la idea de comunidades de práctica que sostienen la identidad científica.

Sin embargo, los resultados también muestran que el impacto del profesorado en la orientación -explícita- es limitado. Aunque el docente favorece la autonomía, refuerza la autoeficacia y modela prácticas avanzadas (como el uso de normas APA o la exigencia de rigor académico), no verbaliza acciones directas orientadas a acompañar decisiones vocacionales. Este patrón coincide con las observaciones de Reinhold et al. (2018), quienes señalan que los programas extraescolares suelen generar condiciones para la orientación, pero no necesariamente procesos estructurados de orientación profesional. De este modo, el rol orientador recae más en las experiencias del programa y en los actores externos que en prácticas docentes intencionadas.

En este punto, la noción de identidad como procesos en movimiento propuesta por Bauman (2010) adquiere notoriedad. Las experiencias vividas en el taller permiten al estudiantado ensayar formas posibles de *ser* dentro de la ciencia, pero la consolidación de esas experiencias en trayectorias vocacionales depende de momentos de reflexión, acompañamiento y articulación que aún no aparecen plenamente en el discurso docente. El taller habilita escenas identitarias, momentos de reconocimiento y participación, pero la orientación como procesos reflexivos queda en segundo plano. Ello sugiere una tensión formativa, mientras el espacio extraescolar amplía repertorios identitarios y vocacionales, el acompañamiento orientador formal aún no se integra de manera sistemática.

En síntesis, los resultados muestran que los talleres IIE del programa Explora generan condiciones formativas ricas para el aprendizaje científico, la participación activa y la exploración identitaria. El clima del taller, las prácticas de indagación, las experiencias extraescolares y el desarrollo socioemocional y cívico, constituyen un entramado que favorece la orientación STEM desde una lógica experiencial más que programática. Sin embargo, el rol docente como agente orientador (en sentido profesional) aparece acotado, lo que abre una línea de reflexión relevante para futuras acciones formativas, donde integrar explícitamente procesos de orientación dentro de programas como Explora podría potenciar el tránsito entre la experiencia científica y la toma de decisiones vocacionales, contribuyendo a una orientación más integral a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C. y Ocak, C. (2019). The impact of an out-of-school STEM education program on students' attitudes toward STEM and

- STEM careers. *School Science and Mathematics*, 119(4), 223–235. <https://doi.org/10.1111/ssm.12330>
- Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Losada
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. Síntesis.
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*, (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- Franco Hidalgo-Chacón, J. P., Rodríguez-Arteche, Í., y Martínez-Aznar, M. (2023). Los «clubes de ciencias» como espacio para el desarrollo de competencias, actitudes e identidades científicas. *Boletim AIA-CTS*, (18), 70–78. https://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2023/03/Boletim_AIA_CTS_n18.pdf
- Grimalt-Álvaro, C. y Couso Lagarón, D. (2025). Les identitats STEM de l'alumnat: Una clau per millorar les nostres classes de ciències. *Ciències: Revista del professorat de ciències de primària i secundària*, (50), 66–76. <https://doi.org/10.5565/rev/ciencias.538>
- Pantoja Vallejo, A. (Coord.). (2020). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Síntesis
- Reinhold, S., Holzberger, D. y Seidel, T. (2018). *Encouraging a career in science: A research review of secondary schools' effects on students' STEM orientation*. *Studies in Science Education*. <https://doi.org/10.1080/03057267.2018.1442900>
- Sentana, C. J. (2011). Educación extraescolar: enfoques teóricos y ámbitos de intervención. *Diálogos Pedagógicos*, 9(18), 68-79. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/184>
- Vázquez Alonso, Á. y Manassero Mas, M. A. (2007). Las actividades extraescolares relacionadas con la ciencia y la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-vazquez3.html>



Construyendo la orientación desde el ser: una mirada a los saberes actitudinales en la formación profesional

Evelyn-Yirlana Vargas Hernández*
Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica
evelyn.vargas.hernandez@una.cr
Juan Ortega-Rojas
Universidad Nacional de Costa Rica
juan.ortega.rojas@una.cr
Eddy Rodríguez Camacho
Universidad Nacional, Costa Rica
eddy.rodriguez.camacho@est.una.ac.cr
Jimena Mora Azofeifa
Universidad Nacional, Costa Rica
jimena.mora.azofeifa@est.una.ac.cr
*Autor de correspondencia

Introducción

La formación profesional en la carrera de Orientación implica el desarrollo de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten a las personas profesionales en formación desempeñarse de mejor forma en su práctica, sin embargo, para esta ponencia se profundizará en los saberes actitudinales, esenciales para intervenir de forma ética y respetuosa en los diferentes escenarios de la disciplina, sean grupales o individuales. Esto debido a que, tal como lo indican Izaguirre et al, (2021), los saberes actitudinales (relacionados con la ética, la inclusión, el respeto y la paz) son expresiones de la formación axiológica que se demuestran en el comportamiento conscientes y coherentes “expresado en los valores, la conciencia, la conducta y el comportamiento de los colectivos pedagógicos de estudiantes y formadores de la educación superior” (p. 1).

La Práctica Profesional Supervisada en Orientación (PPSO) es el primer acercamiento formal a las diversas realidades laborales donde el colectivo estudiantil deberá integrar lo aprendido en el aula para corresponder a las demandas del entorno asignado. Por ello, este estudio analiza la percepción del estudiantado de cuarto año en torno al desarrollo de los saberes actitudinales, con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora para reforzar su formación en estos aspectos indispensables para la ejecución de la práctica profesional. Los hallazgos permitieron generar insumos para la retroalimentación de los procesos formativos y el diseño de estrategias pedagógicas que consoliden el perfil de egreso y a la calidad del ejercicio profesional de la Orientación.

Objetivo general

Analizar los saberes actitudinales que el estudiantado de cuarto año de la carrera de Orientación percibe haber desarrollado para el fortalecimiento de una práctica profesional ética, inclusiva y comprometida.

Objetivos específicos

1. Interpretar la relevancia de las actitudes, valores y disposiciones que el estudiantado reconoce como parte de su desarrollo personal y profesional en el proceso formativo.
2. Examinar de qué manera los saberes actitudinales contribuyen al ejercicio ético, inclusivo y comprometido de la práctica profesional en orientación.
3. Reflexionar sobre los hallazgos obtenidos para proyectar acciones de mejora que fortalezcan la formación integral del estudiantado de Orientación y su desempeño en contextos diversos.

Metodología

Esta comunicación está fundamentada en el análisis de la información recopilada por la Comisión de Práctica Profesional Supervisada en Orientación (CPPSO) de la Universidad Nacional, Costa Rica. Los datos obtenidos se analizaron desde un enfoque cuantitativo con un descriptivo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014) considerando que el objetivo era estudiar a partir de la percepción del estudiantado, los saberes fundamentales para el ejercicio profesional que han logrado desarrollar.

Previamente se elaboró un cuestionario dirigido al estudiantado de cuarto año, quienes están próximos a realizar su práctica profesional supervisada, el cual fue diseñado a partir del perfil de egreso de la carrera. Aunque el instrumento incluía ítems sobre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, este estudio se enfocó exclusivamente en los actitudinales por su relevancia para la ética profesional, el liderazgo y la actualización continua.

Para la aplicación del instrumento se utilizó la herramienta de Google Forms, durante una sesión académica previamente coordinada con el profesorado a cargo del grupo, específicamente en el curso de Diseño. Antes de iniciar la recolección de datos, se explicó a los estudiantes el objetivo de la investigación, el carácter voluntario de su participación y las condiciones de confidencialidad y anonimato en el manejo de la información.

Finalmente, la redacción de análisis contó con el apoyo de la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT (OpenAI, versión GPT-5), utilizada como recurso de asistencia lingüística y de organización de ideas. La interpretación y las conclusiones se fundamentaron en el criterio profesional del equipo de investigadores, garantizando la integridad y el rigor académico del estudio.

Resultados

Los datos demuestran que en términos generales el estudiantado de cuarto año se considera con una base actitudinal sólida, en coherencia con los valores y principios propios de la carrera de Orientación. Predominan aquellas actitudes relacionadas con el liderazgo, la apertura al trabajo colaborativo, los principios éticos, respeto por la diversidad, la inclusión y la valoración de las diferencias individuales y colectivas. Así mismo, se detectó una disposición favorable para construir procesos de orientación basados en el conocimiento de las diferentes realidades y en la investigación del entorno aplicando los principios de equidad, justicia y sostenibilidad en su quehacer.

Sin embargo, se registró un porcentaje reducido de la población que manifestaba ejercer estas actitudes con menor frecuencia. Este hallazgo señala la necesidad de fortalecer desde la práctica profesional y experiencias formativas, mayor apertura a la crítica, prevención y la integración plena de principios éticos y morales en todas las fases de la intervención.

Valores medios en cada dimensión

La Tabla 1 presenta la distribución de las respuestas proporcionadas por el colectivo estudiantil con relación a la aplicación de actitudes éticas fundamentales para ejecutar procesos de Orientación. Se integraron afirmaciones relacionadas con las siguientes categorías: la ética personal y profesional, aspectos éticos y morales, así como los principios de equidad, justicia, sostenibilidad ambiental y cultural, estos saberes actitudinales fueron evaluados por una escala de cinco niveles que iba desde “nunca” hasta “siempre”, este instrumento permitió analizar el grado consistencia del compromiso ético que mantiene el estudiantado.

Tabla 1
Actitudes éticas

Categoría	1: Nunca	2: Casi nunca	3: A veces	4: Casi siempre	5: Siempre	Frecuencia total
<i>Ética personal y profesional</i>	1	0	1	5	21	28
<i>Aspectos éticos y morales</i>	0	1	0	4	23	28
<i>Principios de equidad, justicia, sostenibilidad ambiental y cultural</i>	1	1	3	7	16	28

La visualización de la Tabla 1 permite identificar que la mayoría del estudiantado afirma una aplicación constante de las actitudes éticas fundamentales para el ejercicio profesional en Orientación. En relación con la ética personal y profesional el 75 % de personas encuestadas afirmó aplicarla siempre en sus interacciones. Por otra parte, un grupo reducido que representa un 7.2 % de la población, indicó una aplicación irregular en esta categoría. Respecto a los aspectos éticos y morales, el 82 % señaló integrarlos siempre en las distintas fases del quehacer profesional, aunque continúa persistiendo la presencia de un mínimo

porcentaje que requiere reforzar está dimensión. Por último, en cuanto a los principios de justicia y sostenibilidad, el 57,1 % indicó aplicarlos siempre, mientras que el 42 % restante mostró una participación menos consistente lo que podría influir en la consolidación de entornos de trabajo.

A continuación, la Tabla 2 reúne los datos en relación con las actitudes de liderazgo, trabajo en equipo y compromiso con la paz, las cuales son indispensables para el trabajo y los diversos procesos que se desarrollan en la disciplina de Orientación.

Tabla 2

Actitudes hacia el liderazgo, el trabajo en equipo y la paz

Categoría	1: Nunca	2: Casi nunca	3: A veces	4: Casi siempre	5: Siempre	Frecuenci a total
Liderazgo	0	1	4	3	20	28
Trabajo en equipo	0	1	2	3	22	28
Compromiso con la paz	0	1	0	2	25	28

Estos datos demuestran que la población estudiantil de cuarto año presenta una alta disposición hacia el liderazgo, el trabajo colaborativo y el compromiso con la paz. Ya que el 71,4 % afirmó siempre liderar en los procesos de intervención. Sin embargo, existe un 28,6 % que requiere reforzar esta actitud para asegurar una mejor gestión en los diferentes contextos.

En cuanto al trabajo en equipo, el 78,6 % asegura siempre tener apertura para colaborar en equipo. Aun así, un 10,7 % demostró una disposición poco constante, lo que podría inferir en los procesos grupales complejos.

En relación con el compromiso con la paz, el 89,3 % manifestó aplicar siempre los principios de paz lo cual es esencial para su rol como mediadores en la resolución de conflictos. No obstante, es importante reforzar esta actitud en el porcentaje reducido que señaló un compromiso menos constante.

La Tabla 3 presenta los resultados en cuanto a la disposición del colectivo estudiantil encuestado hacia la actualización, la crítica y la prevención. La cual permitió observar el grado de integración e internalización de estas actitudes en el proceso de formación por parte del estudiantado.

Tabla 3

Disposición hacia la actualización, la crítica y la prevención

Categoría	1: Nunca	2: Casi nunca	3: A veces	4: Casi siempre	5: Siempre	Frecuencia total
Actualización permanente	0	1	0	2	25	28
Crítica constructiva	0	1	1	5	21	28
Prevención	0	0	1	2	25	28

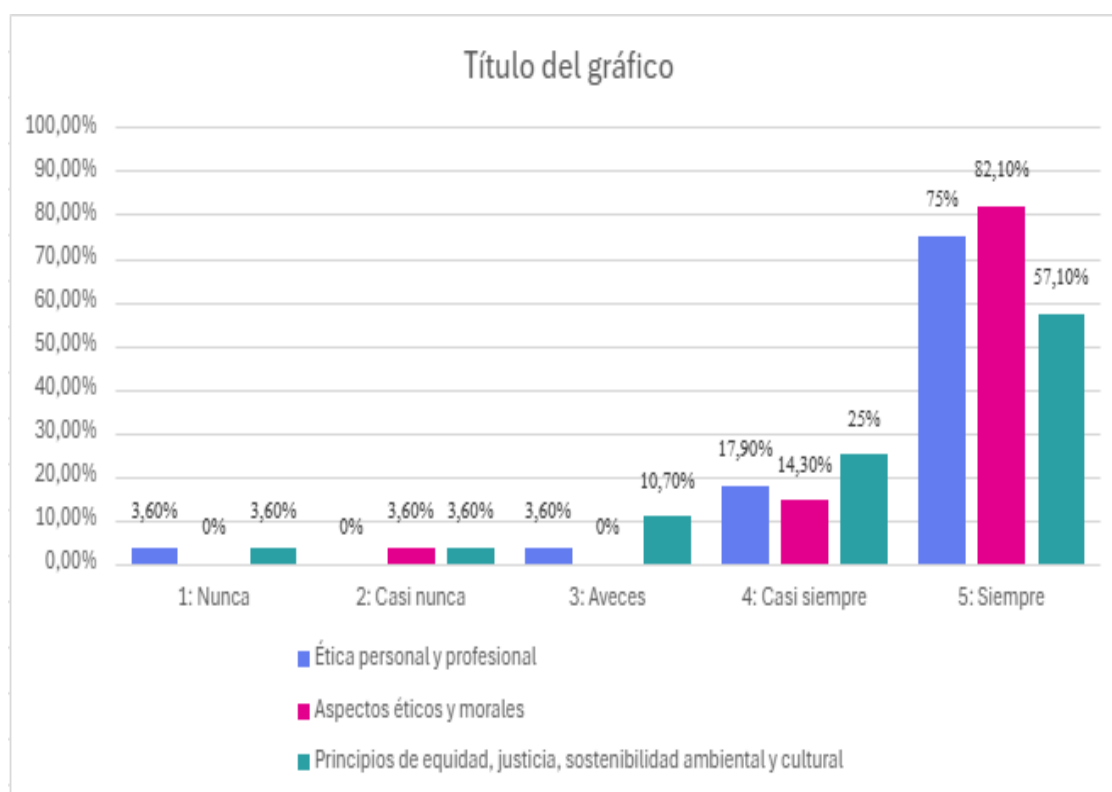
Los resultados reflejan que el estudiantado presenta una actitud favorable en estas tres dimensiones básicas para el ejercicio profesional. En lo que respecta a la actualización permanente el 89,3 % afirmó que siempre mantienen una actitud abierta hacia el aprendizaje continuo, sin embargo, un mínimo porcentaje casi nunca se muestra con esta actitud.

En cuanto a la crítica constructiva, el 75 % mostró siempre tener disposición y reconocer el valor de la retroalimentación, mientras que un 7,1 % presentó menor apertura lo cual resulta necesario de reforzar.

Finalmente, en relación con la prevención el 89,3 siempre la fomenta, lo cual sugiere un compromiso con la mitigación de riesgos en los procesos de intervención.

El siguiente gráfico presenta los resultados obtenidos en torno a tres dimensiones fundamentales para el ejercicio profesional en Orientación: la ética personal y profesional, los aspectos éticos y morales, y los principios de equidad, justicia, sostenibilidad ambiental y cultural. Estas categorías se evaluaron mediante una escala de frecuencia que abarca desde “Nunca” hasta “Siempre”, representado en la Figura 1, lo que permite identificar tanto el nivel de compromiso como las áreas de mejora en la formación de los estudiantes. Estos datos proporcionan un panorama integral sobre la manera en que los futuros profesionales internalizan y aplican valores y principios que resultan indispensables para generar confianza, credibilidad y practicas responsables en su quehacer orientador.

Figura 1
Actitudes éticas



Los resultados reflejan que el estudiantado de cuarto año presenta una base sólida en saberes actitudinales, reflejada en la constante aplicación de la ética, la equidad, la justicia y la sostenibilidad dentro de su formación. La mayoría manifiesta incorporar siempre estos valores en sus interacciones personales y profesionales, lo que demuestra una conciencia clara del compromiso ético y humanista que implica la labor orientadora.

Sin embargo, hay un pequeño grupo con una aplicación menos constante, lo que señala la necesidad de reforzar espacios de reflexión, análisis y práctica ética que fortalecen la coherencia entre los principios, las acciones y las actitudes. En conjunto, los hallazgos muestran a un grupo comprometido, sensible y dispuesto a actuar desde la ética, la inclusión y el respeto, consolidando una base actitudinal que sustenta una orientación más humana, justa y transformadora.

En conjunto, los hallazgos muestran un perfil del estudiantado comprometido, reflexivo y proactivo, que asume con responsabilidad la mejora continua y el ejercicio ético de la Orientación, aunque persiste el reto de consolidar estas actitudes de manera uniforme en todo el colectivo estudiantil que pronto estará formado para ejercer la profesión.

Discusión y conclusiones

En el marco de los saberes actitudinales, los resultados muestran a un grupo de estudiantes comprometidos y con conciencia de la importancia que tienen los valores, la ética, la inclusión, el respeto, la paz y el crecimiento personal y colectivo en la práctica profesional. La mayoría afirmó aplicar siempre estos principios, siendo que los indicadores presentaron porcentajes superiores al 75 % en la

categoría “siempre”, reflejando una sólida interiorización de los saberes actitudinales éticos-humanistas.

Aunque las respuestas con menor porcentaje y de nivel bajo son mínimas, se encuentran áreas de mejora asociadas con la apertura a la crítica constructiva y el liderazgo basado en la equidad y la sostenibilidad, lo que plantea la necesidad de fortalecer constantemente estos aspectos en la formación. Un reto importante para las casas formadoras de nuevos profesionales de la disciplina, ya que tal como lo indica Celeiro (2017) En el ámbito educativo, la “orientación ética” como dimensión pedagógica sostiene que el ejercicio profesional debe construirse en torno a la coherencia entre valores, juicio y acción, lo cual está muy vinculado con lo que muestran los resultados actitudinales.

En conclusión, la investigación demuestra que para los y las estudiantes encuestadas existe disposición, compromiso y coherencia actitudinal con los valores fundamentales de la Orientación, consolidando una base sólida para un ejercicio profesional ético, inclusivo y humanista, acorde con las demandas del perfil de egreso.

Referencias bibliográficas

- Celeiro Carbonell, A. F. (2017). *La formación ética del profesional de la educación: una perspectiva pedagógica*. Universidad de Guayaquil.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). McGraw-Hill.
- Izaguirre, R, Santana, R. y Cedeño, N. (2021). El enfoque de la formación ético-humanista de los profesionales desde el componente curricular. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2913/5996>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (versión GPT-5). <https://openai.com/chatgpt>



Análisis de la acción tutorial y la orientación educativa en Educación Secundaria: un estudio comparativo según variables geográficas

M.^a Isabel Amor Almedina*
Universidad de Córdoba, España
m.amor@uco.es

M.^a Ángeles Peña Hita
Universidad de Jaén, España
mapena@ujaen.es

M.^a Jesús Colmenero Ruiz
Universidad de Jaén, España
mjruiz@ujaen.es

Sonia Rodríguez Fernández
Universidad de Granada, España
soniarf@ugr.es

*Autor de correspondencia

Introducción

En el actual escenario educativo, la orientación educativa y la acción tutorial se han consolidado como ejes vertebradores para garantizar una educación integral y personalizada. En España, el marco normativo refuerza la figura del tutor o tutora y del orientador u orientadora como agentes clave para la prevención del abandono escolar y la atención a la diversidad, especialmente en etapas críticas como la Educación Secundaria y la Formación Profesional. No obstante, la literatura científica sugiere que existe una brecha significativa entre las funciones prescritas legalmente y la práctica real en los centros (Echeverría Samanes y Martínez-Clares, 2024).

La eficacia de la orientación no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la percepción que los principales beneficiarios -el alumnado- tienen sobre el proceso (Chang et al., 2025; Amor y Serrano, 2020). En este sentido, estudios recientes subrayan que la calidad de la tutoría es un constructo multidimensional que abarca desde la relación con las familias hasta el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula (Pantoja et al., 2026). Sin embargo, la descentralización del sistema educativo español plantea un interrogante sobre la equidad territorial: ¿recibe el alumnado el mismo nivel de apoyo orientador independientemente de su ubicación geográfica?

Investigaciones previas han señalado que la implementación de la orientación puede variar sustancialmente entre comunidades autónomas y provincias debido a diferencias en la gestión de recursos y culturas institucionales (León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019). Este estudio se justifica por la necesidad de auditar estas posibles disparidades, utilizando el instrumento validado NEPROT-A22 para capturar la voz del estudiante. Al analizar dimensiones como las funciones tutoriales, los recursos y la labor del

orientador bajo una óptica comparativa interprovincial, esta investigación pretende aportar evidencias que contribuyan a la optimización de las políticas de orientación en el territorio nacional.

El objetivo general de este estudio es analizar el desarrollo de la tutoría y la orientación educativa desde la percepción del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional. Como objetivos específicos nos planteamos:

- Analizar la tendencia central y dispersión de las seis dimensiones del instrumento NEPROT-A22.
- Examinar si existen diferencias significativas en las dimensiones de la escala NEPROT-A22 en función de la provincia de procedencia de los participantes.

Método

Diseño

Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, de corte transversal y carácter descriptivo-correlacional. El estudio se centra en el análisis de las percepciones del alumnado sobre el desarrollo de la acción tutorial y la orientación educativa mediante la aplicación de una escala.

Instrumento

Para la recogida de datos, se diseñó y validó (Pantoja et al., 2026) el cuestionario *ad hoc* titulado «Necesidades y práctica de la orientación y la tutoría en Educación Secundaria y Formación Profesional - Alumnado» (NEPROT-A22). Este instrumento consta de 62 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo, estructurados en seis dimensiones que evalúan: las funciones y el desarrollo de la tutoría, la relación con las familias, los recursos para el desempeño tutorial, la valoración del servicio y la labor desempeñada por el departamento de orientación.

La consistencia interna del instrumento mostró una excelente fiabilidad global ($\alpha=.969$), manteniendo niveles óptimos en cada una de sus dimensiones. La validez de constructo fue contrastada mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y ratificada a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), obteniendo índices de ajuste satisfactorios (CFI=.881; TLI=.875; RMSEA=.079).

Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por 5.685 estudiantes de Educación Secundaria, pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico estratificado, tomando como estratos las comunidades autónomas de Andalucía (37.7 %), Cataluña (28.6 %) y Castilla y León (33.7 %). En cuanto a la distribución por sexo, el 50 % de la muestra correspondió a hombres y el 49 % a mujeres.

La delimitación geográfica se estableció con el objetivo de obtener una visión diversa y representativa de los distintos modelos de gestión de la orientación educativa existentes en el territorio nacional (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución muestral según variables de investigación

Variable		n	%
Sexo	Hombre	2.888	50.8 %
	Mujer	2.797	49.2 %
CC.AA.	Andalucía	2.144	37.7 %
	Cataluña	1.626	28.6 %
	Castilla y León	1.915	33.7 %
Tipo	Público	4.366	76.7 %
	Privado	1.322	23.3 %
Total		5.685	100 %

Procedimiento

Esta investigación se desarrolla en el marco del Proyecto “Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria”⁵.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso académico (2021/2022) y (2022/2023). En esta fase participó todo el profesorado de los equipos de investigación y de trabajo del proyecto, pertenecientes a las universidades de Jaén, Córdoba, Granada y Valladolid, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos. Se contactó con las direcciones de los centros educativos para obtener los permisos pertinentes y se garantizó en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los participantes, siguiendo los principios éticos de la Declaración de Helsinki. La aplicación del instrumento se realizó de forma presencial en horario lectivo, con la colaboración de los tutores/as de los cursos participantes.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el *software* SPSS (versión 28). El proceso de análisis se estructuró en las siguientes fases:

1. Estadística Descriptiva: para dar respuesta al objetivo descriptivo, se calcularon las medidas de tendencia central (M) y dispersión (DT) de las dimensiones. Esto permitió identificar el perfil general de percepción del alumnado sobre la tutoría y la orientación.
2. Estadística Inferencial: con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas en función de la ubicación geográfica, se aplicó el Análisis de Varianza de un factor (ANOVA). Se fijó un nivel de significación de $p < 0.5$
3. Pruebas Post-Hoc: en aquellos casos donde el ANOVA resultó significativo, se realizaron comparaciones múltiples mediante la prueba de Tukey y Games-Howell. Este análisis permitió identificar los grupos provinciales específicos entre los cuales existían discrepancias estadísticas, facilitando la interpretación detallada de los contrastes geográficos.

⁵ Proyecto I+D+i “Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria” (Ref. PID2020-114336GB-I00), aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa Estatal Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i en la convocatoria 2020.

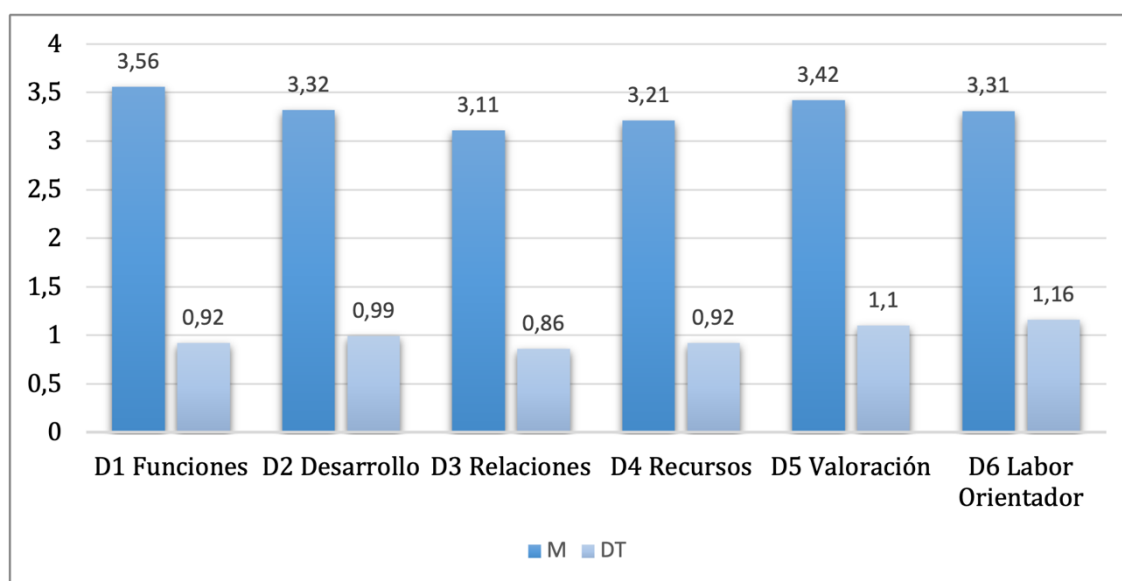
Resultados

Análisis descriptivo de las dimensiones de la orientación y tutoría

Para dar respuesta al primer objetivo del estudio, orientado a identificar y describir la percepción del alumnado sobre las necesidades y prácticas de la orientación y la tutoría en los centros educativos, se realizó un análisis de tendencia central y dispersión de las seis dimensiones del instrumento NEPROT-A22.

Figura 1

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del instrumento NEPROT-A22



En la Figura 1 se presentan los estadísticos descriptivos globales para la muestra de participantes. Los resultados muestran que la dimensión mejor valorada por el alumnado es la relativa a las funciones del tutor o tutora (D1) ($M=3.56$), seguida de la dimensión sobre la valoración de las tutorías (D5) ($M=3.42$). Por el contrario, la dimensión que aborda la relación del tutor/a con la familia (D3) obtiene la puntuación más baja ($M=3.11$), situándose como el área con mayor necesidad de fortalecimiento en la acción tutorial y orientadora.

La observación de las puntuaciones medias permite identificar una tendencia de valoración moderada-alta en el conjunto de la muestra, situándose todas las dimensiones por encima del punto medio de la escala (2.5). La dimensión con mayor valoración es la D1, lo que indica que el alumnado identifica y valora positivamente las tareas y responsabilidades que debe desempeñar su tutor o tutora. Por el contrario, la dimensión con menor valoración ha sido la D3. Esto sugiere que el vínculo y la comunicación del tutor o tutora con las familias es el aspecto percibido con mayor margen de mejora. La dimensión D5 se sitúa como la segunda dimensión mejor puntuada, evidenciando una satisfacción general positiva con el funcionamiento global de las tutorías. Sin embargo, las dimensiones D2, D3, D4 y D6 presentan puntuaciones intermedias muy similares entre sí, lo que refleja una percepción equilibrada entre la práctica docente, el apoyo especializado y los medios disponibles para su ejecución.

Análisis de diferencias significativas en las dimensiones de la escala NEPROT-A22 según la provincia

A continuación, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para examinar si existían diferencias significativas en las dimensiones de la escala NEPROT-A22

en función de la provincia de procedencia de los participantes. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas (ver Tabla 2): Funciones ($F(8,56)=15.27$, $p<.001$), Desarrollo ($F(8,56) = 16.54$, $p<.001$), Relaciones ($F(8,56)=13.73$, $p<.001$), Recursos ($F(8,56)=11.77$, $p<.001$), Valoración ($F(8,56)=11.05$, $p<.001$) y Labor del Orientador ($F(8,56)=8.39$, $p<.001$). Estos hallazgos indican que la ubicación geográfica influye significativamente en la percepción que el alumnado tiene sobre la tutoría y la orientación.

Tabla 2

Análisis de varianza (ANOVA) de un factor para las dimensiones de la escala NEPROT-A22 según la provincia

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	d
D1 Funciones	Entre grupos	101,49	8	12.68	15.27	<.001*	0.21
	Dentro de grupos	4.715,46	5.676	0.83			
	Total	4816,95	5.684				
D2 Desarrollo	Entre grupos	126,65	8	15.83	16.54	<.001*	0.23
	Dentro de grupos	5.432,90	5.676	0.95			
	Total	5.559,56	5.684				
D3 Relaciones	Entre grupos	80.19	8	10.02	13.73	<.001*	0.19
	Dentro de grupos	4.143,53	5.676	0.73			
	Total	4.223,73	5.684				
D4 Recursos	Entre grupos	77.76	8	9.72	11.77	<.001*	0.16
	Dentro de grupos	4.686,69	5.676	0.82			
	Total	4.764,45	5.684				
D5 Valoración	Entre grupos	105.88	8	13.23	11,05	<.001*	0.15
	Dentro de grupos	6.798,50	5.676	1.19			
	Total	6.904,39	5.684				
D6 Labor Orientador	Entre grupos	90.01	8	11.25	8.39	<.001*	0.12
	Dentro de grupos	7.608,78	5.676	1.34			
	Total	7.698,79	5.684				

Nota. $p < .05$ (*)

Para profundizar en el análisis, se contrastaron las medias de las seis dimensiones en función de la provincia de residencia mediante el estadístico ANOVA de un factor. Los resultados confirmaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las variables: Funciones ($F=15.27$; $p<.001$), Desarrollo ($F=16.54$; $p<.001$), Relaciones ($F=13.73$; $p<.001$), Recursos ($F=11.77$; $p<.001$), Valoración ($F=11.05$; $p<.001$) y Labor del Orientador ($F=8.39$; $p<.001$).

Las pruebas de comparaciones múltiples post-hoc (Tukey y Games-Howell) revelaron patrones geográficos específicos. Destaca la provincia de Almería, que muestra puntuaciones significativamente distintas en la percepción de las funciones del tutor o la tutora (D1) frente al bloque mayoritario de provincias. Asimismo, en la dimensión de Desarrollo de la tutoría (D2), Cádiz se desmarca significativamente del resto de los grupos. Estas disparidades sugieren que, aunque el marco normativo es común, la implementación

práctica y la percepción del alumnado varían sustancialmente entre las provincias analizadas.

Discusión y conclusiones

Los resultados revelan una valoración general moderada-alta, lo que sugiere que, de forma global, el sistema de orientación en España es percibido como un servicio funcional y necesario por sus beneficiarios directos.

La dimensión mejor puntuada ha sido la relativa a las funciones del tutor o tutora. Este hallazgo coincide con investigaciones previas (Bellido Cala, 2022; Echeverría Samanes y Martínez-Clares, 2024; Chang et al., 2025; Dios y Amor, 2024; Opondo, 2020) que indican que el alumnado identifica claramente el rol de acompañamiento y guía del tutor. Asimismo, la alta puntuación en la valoración de las tutorías refuerza la idea de que la tutoría sigue siendo un pilar de satisfacción en la experiencia académica.

Sin embargo, la puntuación más baja obtenida en la relación del tutor o la tutora con las familias supone un hallazgo crítico (Bellido Cala, 2022). Estos datos sugieren una brecha en la tríada escuela-familia-alumno, un aspecto que Echeverría Samanes y Martínez-Clares (2024), ya señalaban como uno de los desafíos pendientes del siglo XXI. La percepción de una comunicación insuficiente o puramente burocrática con las familias podría estar limitando el potencial preventivo de la orientación.

El análisis inferencial por provincias confirma que el lugar de procedencia influye significativamente en la calidad percibida de la orientación. A pesar de compartir un marco normativo estatal y autonómico, las disparidades halladas mediante las pruebas post-hoc (Tukey y Games-Howell) evidencian que la implementación práctica es heterogénea.

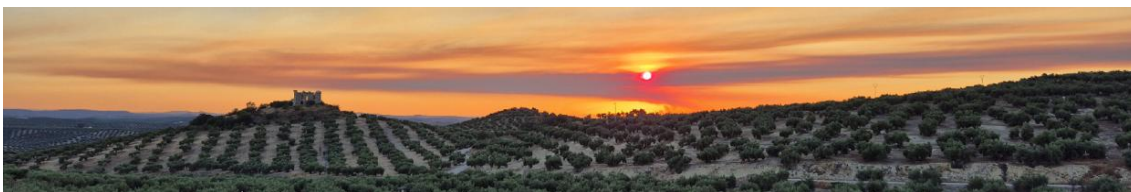
El comportamiento diferenciado de Almería (valoraciones más altas en funciones del tutor o la tutora) frente a Cádiz (valoraciones más bajas en el desarrollo de las tutorías) sugiere que factores locales —tales como la gestión de recursos en los centros, la estabilidad de las plantillas de orientación o incluso programas específicos— están generando experiencias educativas desiguales. Como señalan León-Carrascosa y Fernández-Díaz (2019), la orientación no puede entenderse como un proceso estanco, sino condicionado por el contexto socio-geográfico y la cultura organizativa de cada centro.

En conclusión, la orientación educativa en España goza de una valoración positiva, pero requiere una revisión en sus mecanismos de apertura hacia las familias. Las administraciones educativas deben prestar atención a las diferencias interprovinciales para garantizar que el alumnado de todas las regiones reciba un apoyo equivalente, evitando que el código postal determine la calidad de la orientación y la acción tutorial.

Referencias bibliográficas

- Amor, M.I. y Serrano, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Bellido Cala, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76–91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741>
- Chang, A., Mauer, E. y Wanzek, J. I. (2025). Examining the Academic Effects of Cross-age Tutoring: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 37. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09997-z>
- Dios, I. y Amor, M.I. (2024). Teacher Competencies and Student Needs in University Guidance and Tutoring: The Case of Ecuador. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 47-66.

- <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.39586>
Echeverría Samanes, B. y Martínez-Clares, P. (2024). Orientar desde el futuro emergente. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1-18.
<https://doi.org/10.6018/rie.558971>
- León Carrascosa, V. y Fernández Díaz, 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>
- Opondo, C. M. (2020). Guidance and counselling programme and overall adjustment of teenage mothers: Evidence from secondary schools in Kenya. *Open Psychology Journal*, 13(1), 133–143. <http://dx.doi.org/10.2174/1874350102013010133>
- Pantoja, A., González, N. y Rodríguez, S. (2026). La orientación educativa en Educación Secundaria desde la perspectiva del alumnado, tutores y orientadores. Validación de tres escalas. *Revista de Investigación Educativa*, 44.
<https://doi.org/10.6018/rie.622611>



Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional: un estudio de caso

Héctor Alonso-Martínez*
Universidad de Barcelona. España
hectoralonso@ub.edu
Cristina Vidal-Martí
Universidad de Barcelona. España
cristinavidal@ub.edu
Mercedes Reguant-Alvárez
Universidad de Barcelona. España
mreguant@ub.edu
Valeria de Ormaechea-Otalora
Universidad de Barcelona. España
valedormaechea@ub.edu
*Autor de correspondencia

Introducción

El rendimiento académico representa un objetivo prioritario de los sistemas educativos por su vínculo con la equidad, la permanencia y la empleabilidad futura del alumnado. La literatura ha reconocido de forma consistente el papel de los hábitos de estudio como predictor sustantivo del desempeño: el “tercer pilar” junto con la inteligencia y el esfuerzo (Credé & Kuncel, 2008). Estos hábitos comprenden conductas y estrategias para planificar, procesar y consolidar información (p. ej., organización del tiempo, resúmenes, esquemas, práctica espaciada, autoevaluación), así como condiciones contextuales (entorno, apoyos) que facilitan la autorregulación del aprendizaje (Weinstein et al., 1988). La evidencia empírica sugiere que combinaciones eficaces de planificación y estrategias de elaboración contribuyen a mejoras sostenidas del aprendizaje y a la reducción de la ansiedad ante exámenes (Ruiz-Segarra, 2020).

En el ámbito de la Formación Profesional (FP), el análisis de hábitos de estudio adquiere especial relevancia por al menos tres razones. Primero, la heterogeneidad del alumnado (trayectorias previas, motivaciones, expectativas) demanda apoyos diferenciados desde la orientación educativa. Segundo, el currículo aplicado y la alternancia entre aprendizajes teórico-prácticos exigen una gestión del tiempo y una organización de tareas ajustada a módulos con lógicas diversas (Del Arco Bravo et al., 2019). Tercero, la transición al empleo sitúa a la FP en un espacio donde hábitos de estudio y competencias transversales (autonomía, trabajo

colaborativo, resolución de problemas) se solapan con el desarrollo profesional (Acero et al., 2021).

Paralelamente, la literatura sobre aprendizaje cooperativo y clima de aula subraya la importancia de las interacciones para el rendimiento y la participación activa del alumnado: el trabajo cooperativo incrementa la motivación, la implicación y la calidad de la comprensión, aumentando la probabilidad de éxito académico (Slavin, 2014; Gillies, 2014). A su vez, la búsqueda de ayuda académica emerge como una estrategia adaptativa que se asocia positivamente con el desempeño (Fong *et al.*, 2023), siempre que el entorno promueva una cultura de apoyo y *feedback*.

En España, existen evidencias de que los hábitos estructurados (p. ej., resúmenes, esquemas) y la organización del estudio predicen mejores resultados, con matices por género y contexto (Capdevila & Bellmunt, 2016). No obstante, persisten vacíos sobre cómo estas dinámicas se expresan en familias profesionales concretas de la FP y qué implicaciones poseen para diseñar intervenciones de orientación y tutoría. Este artículo aborda esa cuestión mediante un estudio de caso en un centro concertado de Barcelona que compara APD y SMIR a partir de cinco dimensiones: (1) planificación y organización; (2) estrategias para resolver tareas; (3) preparación de exámenes; (4) lugar de estudio; y (5) actitud hacia el estudio. El estudio aporta un mapa sintético de patrones de hábito por familia profesional y recomendaciones para la acción tutorial diferenciada.

Método

Diseño

Se implementó un estudio de caso único con enfoque cuantitativo-cualitativo, adecuado para describir patrones de hábito en contexto y comparar familias profesionales conservando la riqueza del entorno (Del Arco Bravo et al., 2019). La técnica principal fue un cuestionario en línea administrado en aula por el equipo investigador; se añadieron preguntas abiertas para captar estrategias de afrontamiento académico y fuentes de ayuda.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* a partir de la adaptación de escalas validadas para hábitos y actitudes de estudio: dimensiones afines al LASSI (Weinstein et al., 1988) y propiedades psicométricas consideradas en el CASM-85 (Figuerola-Quñones et al., 2019). El instrumento incluyó bloques sobre planificación y organización del estudio; técnicas utilizadas (subrayado, resúmenes, esquemas/tablas, fichas, mapas conceptuales, lectura reiterativa, pasar apuntes a limpio, lecturas complementarias); preparación de exámenes; lugar de estudio y actitud; además de ítems abiertos relativos a estrategias de resolución y apoyos (familia, profesorado, iguales, Internet).

Muestra

Participaron 116 estudiantes de Ciclo Medio: 45 de APD y 71 de SMIR; 31,0 % se identificó como mujer; $M_{\text{edad}} = 20,3$ años ($DT = 6,38$). El muestreo fue de conveniencia, vinculado a la participación del centro en un proyecto competitivo sobre FP y empleabilidad (Acero et al., 2021).

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó simultáneamente en aula, con presencia del equipo investigador. Se informó del objetivo del estudio y se garantizó anonimato, confidencialidad y consentimiento informado. Se respetaron criterios éticos para la recogida, custodia y tratamiento de datos.

Análisis de datos

Se efectuaron análisis descriptivos (medias y porcentajes). La prueba de Kolmogórov-Smírnov indicó no normalidad, por lo que se empleó U de Mann-Whitney para comparaciones entre APD y SMIR. Las respuestas abiertas se categorizaron temáticamente para estimar frecuencias de estrategias y fuentes de ayuda (Fong et al., 2023). El procesamiento cuantitativo se realizó con IBM SPSS Statistics 22.

Resultados

Planificación y organización del estudio

Se observa mayor dedicación temporal al estudio en APD: ≈ 80 % declara estudiar de forma regular, frente a $\approx 70,45$ % en SMIR. El alumnado de SMIR concentra más el estudio en días laborables ($\approx 21,1$ % frente a ≈ 20 % en APD) y puntúa ligeramente más alto en autoorganización ($M = 3,32$ vs $3,09$ en APD). En ambos grupos se planifica el estudio, pero difiere el modo de aplicación de las técnicas.

Técnicas de estudio

Aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en varias técnicas. En APD predomina un patrón estructurado (resúmenes, esquemas, fichas, pasar apuntes a limpio), mientras que en SMIR es más frecuente la lectura reiterativa y el uso de recursos en línea. Además, el uso habitual de técnicas es marcadamente superior en APD ($75,6$ %) respecto a SMIR ($36,6$ %), lo que sugiere sistematización diferencial del estudio.

Tabla 1

Técnicas de estudio por familia profesional (medias y significación)

Técnica	APD	Media	SMIR	Media	Sig. (bilateral)
Subrayado		3,71		2,01	.000
Esquemas / Tablas		3,42		2,18	.000
Hojas de vida		4,20		2,52	.000
Mapas conceptuales		2,73		1,96	.006
Fichas de estudio		2,64		2,06	.037
Lectura reiterativa		3,71		2,69	.000
Pasar apuntes a limpio		3,64		2,01	.000
Lecturas complementarias		2,71		2,10	.030

Estrategias para resolver tareas académicas

Ante dificultades, SMIR muestra mayor afrontamiento activo (p. ej., “buscar soluciones”, “pedir ayuda”, “prestar más atención”), mientras que en APD aparecen con más frecuencia respuestas de pausa o no acción. En cuanto a fuentes de ayuda, ambos grupos señalan principalmente a familia y profesorado; en SMIR destaca, además, el recurso a Internet como tercer apoyo, coherente con el perfil tecnológico del ciclo.

Preparación de exámenes y modalidad de estudio

Predomina el estudio en solitario en ambos grupos ($\approx 73,3$ % APD; $\approx 77,5$ % SMIR). APD informa más tiempo total de estudio; SMIR concentra más en días laborables. Estas pautas son congruentes con la autoorganización percibida y con la carga práctica de los módulos (Del Arco Bravo et al., 2019).

Lugar de estudio

La habitación propia es el espacio preferente: 66,7 % en APD y 84,5 % en SMIR. Ello subraya la importancia del entorno personal y libre de distractores para la atención sostenida y la consolidación de contenidos.

Actitud hacia el estudio

El alumnado de APD puntúa más alto en disfrute (4,04 vs 3,82), gusto por las actividades de aprendizaje (4,02 vs 3,9) y satisfacción con la vida académica (3,91 vs 3,8). Sin embargo, el pensamiento de abandono es menor en SMIR (22,5 %) que en APD (33,3 %). En conjunto, los patrones sugieren perfiles de hábito diferenciados por familia profesional.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos confirman configuraciones diferenciadas de hábitos de estudio entre familias profesionales. APD presenta un uso más sistemático de técnicas de elaboración y organización y actitudes más positivas hacia el estudio, factores asociados en la literatura con mejores resultados y con la reducción de la ansiedad (Ruiz-Segarra, 2020; Credé & Kuncel, 2008). SMIR, por su parte, exhibe mayor autoorganización percibida y afrontamiento activo ante las dificultades, alineado con la cultura de resolución propia de perfiles tecnológicos; sin embargo, su menor uso habitual de técnicas estructuradas sugiere un margen de mejora en la elaboración y consolidación de la información (Weinstein et al., 1988).

Estas diferencias pueden reflejar rasgos curriculares y la naturaleza de las tareas (intervención social y cuidados en APD; diagnóstico y resolución técnico-operacional en SMIR), así como hábitos culturales de estudio vinculados a cada itinerario. La literatura sobre aprendizaje cooperativo aporta claves para potenciar el rendimiento en ambos perfiles mediante estructuras de interacción y responsabilidad individual/grupal (Slavin, 2014; Gillies, 2014), mientras que la evidencia sobre búsqueda de ayuda académica invita a normalizar y entrenar esta estrategia como práctica adaptativa en tutoría (Fong et al., 2023).

Implicaciones para la orientación y la tutoría

Los hallazgos del estudio evidencian la necesidad de diseñar estrategias de orientación que respondan a las particularidades de cada familia profesional, evitando enfoques homogéneos que no contemplen la diversidad de perfiles y contextos. En el caso de SMIR, se recomienda implementar programas de entrenamiento explícito en técnicas de elaboración y organización, como resúmenes, esquemas, tablas y mapas conceptuales, que favorezcan la comprensión profunda y la retención a largo plazo. Estas acciones deben complementarse con la práctica espaciada y la autoevaluación sistemática, herramientas que han demostrado eficacia en la consolidación del aprendizaje (Weinstein *et al.*, 1988; Credé & Kuncel, 2008). Asimismo, resulta fundamental establecer rutinas de estudio estructuradas y el uso de microtarefas que permitan fijar conocimientos de manera progresiva, reduciendo la procrastinación y mejorando la autorregulación.

Por su parte, en la familia profesional de APD, el foco debe situarse en el refuerzo de la autorregulación, la toma de decisiones académicas y la resolución activa de problemas, competencias esenciales para afrontar contextos cambiantes y exigentes. Para ello, se propone el diseño de andamiajes pedagógicos que faciliten la transferencia de técnicas de estudio a situaciones nuevas, promoviendo la autonomía y la capacidad de adaptación (Del Arco Bravo *et al.*, 2019). Estas intervenciones deben integrarse en la acción tutorial y articularse con las dinámicas de aula, de modo que el alumnado perciba la utilidad práctica de las estrategias y pueda incorporarlas a su repertorio habitual.

La mejora de los hábitos de estudio no puede abordarse de manera aislada, sino que requiere la construcción de alianzas educativas que integren la tutoría, el profesorado de módulo y las familias. Esta colaboración permite sostener hábitos eficaces mediante la retroalimentación oportuna, la utilización de rúbricas para evaluar el aprendizaje autónomo y el seguimiento sistemático de los progresos (Capdevila & Bellmunt, 2016; Fong *et al.*, 2023). La implicación de las familias resulta especialmente relevante en la FP, donde la motivación y el acompañamiento en el hogar pueden marcar diferencias significativas en la persistencia y el rendimiento académico.

Asimismo, el estudio pone de relieve la importancia del entorno físico en la consolidación de hábitos de estudio. Por ello, se recomienda facilitar espacios tranquilos en el centro educativo para aquellos estudiantes que carecen de condiciones adecuadas en el hogar, garantizando entornos libres de distractores que favorezcan la concentración. Paralelamente, es necesario promover una cultura de ayuda académica que normalice la búsqueda de apoyo como una práctica adaptativa y no como un signo de debilidad. Esta estrategia, respaldada por la evidencia (Fong *et al.*, 2023), contribuye a reducir la ansiedad, mejorar la persistencia y fortalecer la cohesión entre iguales.

En síntesis, consolidar una orientación a lo largo de la vida en la Formación Profesional implica alfabetizar en estrategias de aprendizaje y ajustar los apoyos a los perfiles del alumnado, articulando redes de colaboración entre los distintos agentes educativos. Una acción tutorial personalizada y basada en evidencias no solo puede mejorar el rendimiento académico, sino también reducir el abandono escolar, fortaleciendo la equidad y la inclusión en la FP.

Limitaciones y futuras líneas

El uso de autoinforme y el diseño transversal limitan la inferencia causal. Se sugiere incorporar diseños longitudinales e intervenciones controladas que midan el impacto de programas de hábitos de estudio por familia profesional, y explorar el papel del aprendizaje cooperativo y de la docencia invertida como catalizadores de la autorregulación (Slavin, 2014; Del Arco Bravo *et al.*, 2019).

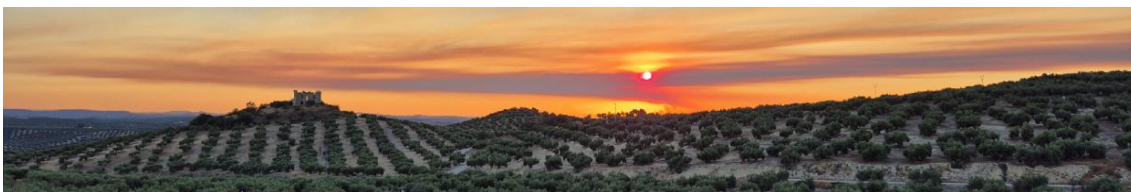
Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el proyecto PID2020-115711RB-I00 (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

Referencias bibliográficas

- Acero, A. A. C., Rivera, E. R. E., Flores, A. R. R., Cortavarría, W. A. S. y Salcedo, C. L. (2021). Hábitos de estudio en estudiantes de matemática y física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 102–110. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3257>
- Capdevila Seder, A. y Bellmunt Villalonga, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 157–172. <https://doi.org/10.6018/j/253261>
- Credé, M. y Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425–453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Del Arco Bravo, I., Alarcia, Ó. F. y García, P. S. (2019). El desarrollo del modelo *flipped classroom* en la universidad: impacto desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451–469. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Figuerola-Quiñones, J., Pomahuacre Carhuayal, J. W., Chávez, Y., Gómez, H., Portocarrero, R., Gamero-Vega, G. y Bazo-Alvarez, J. C. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85. *LIBERABIT*, 25(2), 139–158.
- Fong, C. J., Gonzales, C., Hill-Troglin Cox, C. y Shinn, H. B. (2023). Academic help-seeking and achievement of postsecondary students: A meta-analytic investigation. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 1–24. <https://doi.org/10.1037/edu0000725>
- Gillies, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de Psicología*, 30(3), 191–200. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- Ruiz-Segarra, J. (2020). Ansiedad ante exámenes y hábitos de estudio en educación superior. *Horizontes*, 4(16). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.129>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A. y Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In *Learning and study*

strategies (pp. 25–40). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50009-8>



Impacto del programa de educación emocional GROPE: las voces del profesorado de Educación Primaria

Jon Berastegui-Martínez*

Universidad del País Vasco, España

jon.berastegui@ehu.eus

Èlia López-Cassà

Universidad de Barcelona, España

elialopez@ub.edu

Núria Garcia-Blanc

Universidad de Lleida, España

nuria.garcia@udl.cat

Agnès Ros-Morente

Universidad de Lleida, España

agnes.ros@udl.cat

*Autor de correspondencia

Introducción

La sociedad compleja y dinámica del siglo XXI desafía las capacidades cognitivas y emocionales de las personas. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) ha advertido que la pandemia ha generado un incremento del 25 % en los casos de ansiedad y depresión, con una incidencia especialmente elevada en niños y adolescentes. Estos datos ponen de manifiesto una realidad ineludible: la salud mental se construye desde las primeras etapas de vida. La investigación sobre el desarrollo en la primera infancia ha demostrado que las experiencias tempranas, especialmente las vinculadas a las relaciones con el entorno cercano, configuran las bases de un buen equilibrio emocional y mental (Garaigordobil, 2023).

El contexto educativo no es ajeno a esta realidad ni a la creciente incidencia de problemas emocionales y conductuales (Taylor et al., 2017). Ante este reto, distintos estudios han evidenciado que la educación emocional cumple un papel fundamental en la prevención y en la promoción del bienestar (Puertas-Molero et al., 2020).

En este sentido, Bisquerra (2009) define la educación emocional como una herramienta de desarrollo humano que aporta estrategias y recursos protectores para mejorar el bienestar del alumnado, la calidad de sus relaciones y el afrontamiento ante los desafíos de la vida. Su objetivo es desarrollar competencias emocionales entendidas como un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para identificar, comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales.

Este enfoque ha sido respaldado por organismos internacionales como la UNESCO (2024), que destaca la importancia de incorporar la educación emocional dentro del currículo escolar desde la infancia, reconociendo su impacto positivo en la salud mental, la convivencia y el bienestar del alumnado. Además, insiste en la necesidad de políticas educativas que posibiliten la integración de programas emocionales como vía para la construcción de la paz y un desarrollo sostenible. En este marco, la legislación educativa en España (LOMLOE, 2020) ya contempla de manera explícita la necesidad de promover el bienestar emocional, impulsar proyectos de convivencia y favorecer el desarrollo de las competencias emocionales como factores protectores frente a los nuevos retos que enfrenta la comunidad educativa.

Método

Desde un enfoque cualitativo, el objetivo de este estudio es explorar la percepción del profesorado sobre los aspectos más satisfactorios del programa, las propuestas de mejora tras su finalización, y los efectos percibidos tanto en su desarrollo personal como en el del alumnado. Participaron 134 docentes provenientes de 20 centros educativos de distintas ciudades de España, que, durante un curso académico, llevaron a cabo con su alumnado el programa de Educación emocional del GROP en los seis cursos de Educación Primaria.

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* de evaluación final compuesto por cuatro preguntas abiertas orientadas a evaluar la satisfacción, los cambios percibidos en el alumnado y en el plano personal, las dificultades detectadas y las propuestas de mejora para futuras implementaciones.

El análisis cualitativo comenzó con la lectura detallada de los datos recogidos, generando un conjunto de anotaciones y reflexiones, también denominados memos. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación abierta de respuestas, identificando áreas relevantes para el estudio. En una segunda fase (codificación axial) y tercera fase (codificación selectiva), se analizaron las relaciones entre códigos emergentes, agrupándolos en subtemas hasta identificar los temas centrales del fenómeno analizado.

Para la investigación cualitativa-interpretativa, se tuvieron en cuenta los criterios de Credibilidad, Transferencia, Consistencia y Confirmabilidad.

Resultados

Tema 1: cambios en el alumnado

Mayor conciencia y regulación emocional

Uno de los aspectos más valorados del programa ha sido la mejoría observada en el alumnado en su conciencia y regulación emocional. En general, el profesorado ha destacado que el alumnado ha desarrollado una mayor capacidad para identificar sus emociones, expresarlas adecuadamente y gestionarlas en situaciones cotidianas ("Tienen menos dificultades para manifestar y explicar sus emociones"). También han señalado que muchos han adquirido estrategias concretas para regular sus emociones ("Algunos ya empiezan a aplicar técnicas de respiración por sí solos cuando están nerviosos") y responder de manera más

reflexiva ante situaciones difíciles ("Ahora prestan más atención a sus sentimientos y a la manera en que los regulan"). Estas mejoras varían según el ciclo escolar. En el primer ciclo, el personal docente observa una mayor facilidad para identificar emociones básicas, aunque aún requieren apoyo para su regulación ("Han aprendido a reconocer emociones simples, pero todavía les cuesta manejar la frustración"). En ciclos superiores perciben mayor autonomía en la aplicación de estrategias de autorregulación, mostrando mayor reflexión sobre sus sentimientos ("Algunos ya empiezan a aplicar técnicas de respiración por sí solos cuando están nerviosos. Piensan más antes de reaccionar, aunque en situaciones de conflicto a veces cuesta más mantener la calma").

Mejora en la resolución de conflictos

Otro de los cambios destacados por el profesorado es la mejora en la forma en que el alumnado aborda y resuelve los conflictos en el aula. El programa, en general, ha promovido un enfoque más reflexivo en la resolución de conflictos. ("La mayoría de los alumnos aplican bien estrategias de resolución de conflictos y gestión de emociones negativas"). En los primeros ciclos, el alumnado aún depende del docente para resolver conflictos, si bien comienza a utilizar estrategias verbales antes de reaccionar impulsivamente ("Todavía necesitan mucha mediación, pero intentan expresar lo que les molesta antes de llorar o reaccionar impulsivamente"). En el ciclo medio se percibe una mayor disposición al diálogo y resolución autónoma ("Algunos ya buscan soluciones por sí mismos y solo recurren a la maestra si no lo consiguen"). En el tercer ciclo, aunque el alumnado es más independiente en la gestión de conflictos, sigue requiriendo apoyo en situaciones más complejas ("Intentan negociar entre ellos, pero en conflictos más serios aún buscan el apoyo del profesor").

Desarrollo de la empatía y comunicación asertiva

El profesorado ha señalado que el alumnado ha mejorado en su capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona y comunicarse de una forma más respetuosa y empática ("Sobre todo, han aprendido a ponerse en el punto de vista de los demás. Se hablan con más educación entre ellos"). Mientras que en los primeros ciclos el reconocimiento de emociones ajenas aún es limitado ("Les cuesta ponerse en el lugar del otro, pero cuando lo logran, son más considerados con sus compañeros"), en los siguientes la empatía se afianza y la comunicación se vuelve más asertiva, ("Ya saben que lo que dicen puede afectar a los demás y lo piensan un poco más antes de hablar"). Estas habilidades han contribuido a un clima de aula más colaborativo ("Intentan expresar sus desacuerdos de manera respetuosa").

Tema 2: cambios en el profesorado

Mayor cercanía y comprensión del alumnado

El profesorado ha destacado que el programa les ha permitido conocer mejor a su alumnado y desarrollar una relación más cercana ("Me he acercado más a los alumnos y los conozco mejor a partir de sus actitudes al trabajar las diferentes actividades"). También han fortalecido el vínculo afectivo y mejorado el acompañamiento emocional ("Poder escuchar a los niños y niñas, saber cómo se sienten y compartir nuestras vivencias ha sido una de las mejores partes del programa"). Varios docentes reflexionan sobre el valor de brindar al alumnado un

espacio para expresar y gestionar sus emociones ("Pienso que ahora valoro más que los niños hablen y expresen lo que les pasa").

Desarrollo de estrategias de mediación y resolución de conflictos

El programa ha proporcionado al profesorado herramientas concretas para intervenir en situaciones de conflicto dentro del aula, mejorando su capacidad de mediación y promoviendo el diálogo entre el alumnado. En el primer y segundo ciclo, los docentes destacan que ahora tienen más recursos para ayudar al alumnado a resolver los conflictos ("Creo que ahora sé mediar mejor en los conflictos que surgen en la escuela", mientras que en el tercer ciclo hacen mayor hincapié en haber aprendido a ceder más autonomía en la resolución de problemas ("Intento que sean ellos quienes encuentren soluciones, pero intervengo cuando la situación lo requiere").

Tema 3: aspectos más satisfactorios del programa

Mejora en el clima del aula

Uno de los aspectos más valorados ha sido el impacto positivo en la convivencia y el ambiente del aula, debido en gran parte a que la intervención ha permitido que el alumnado exprese sus sentimientos de manera más saludable ("Ha sido muy positivo que puedan hablar de lo que sienten y liberar emociones retenidas"). En los primeros ciclos, se enfatiza el valor de las actividades visuales y lúdicas ("Los cuentos y juegos han sido muy útiles para que comprendan las emociones"), mientras que en el tercer ciclo se aprecia el papel de las reflexiones guiadas en el desarrollo emocional del alumnado ("Las actividades que implican reflexión personal son las que más impacto han tenido").

Aplicabilidad y efectividad de las actividades

Las actividades propuestas han resultado ser herramientas útiles tanto para el profesorado como para el alumnado, permitiendo educar las competencias emocionales de manera estructurada y efectiva ("El hecho de sistematizar actividades de este tipo ha sido muy positivo").

Tema 4: mejoras sugeridas para el programa

Mayor tiempo para aplicar las actividades

Uno de los principales retos mencionados por el profesorado ha sido la falta de tiempo para implementar todas las actividades dentro del horario escolar ("Hay muchas actividades propuestas, pero el ritmo de la escuela no permite aplicarlas todas"). Aunque el programa ofrece una amplia variedad de recursos, el ritmo diario y las exigencias curriculares dificultan su implementación completa. Esta situación se hace especialmente evidente en el tercer ciclo, donde se manifiesta la necesidad de disponer de más tiempo por actividad. Para hacer frente a esta limitación, el profesorado propone una mayor integración del programa en el currículum escolar ("Si estuviera mejor integrado en las asignaturas, sería más fácil de aplicar"). En el primer ciclo, por el contrario, se plantea una necesidad distinta: dada la limitada capacidad de atención del alumnado, se considera oportuno acortar la duración de las actividades ("A veces es difícil dedicar mucho tiempo seguido a estas actividades porque pierden el interés").

Ajuste en la estructura y materiales

Algunos docentes han señalado la necesidad de introducir mejoras en la organización del programa y en la disponibilidad de materiales adaptados al perfil

del alumnado. En este sentido, varios comentarios coinciden en que “sería útil disponer de materiales ya preparados”, ya que ello facilitaría la implementación por parte del profesorado y permitiría centrar los esfuerzos en la dinamización y el acompañamiento emocional. Asimismo, se propone una mayor sistematización de las actividades, con el fin de establecer una secuencia didáctica coherente y conectar los contenidos para reforzar su aplicabilidad. En esta línea, algunos docentes han señalado que “un hilo conductor claro entre las actividades ayudaría a que los alumnos interioricen mejor”, lo que subraya la necesidad de articular el programa para facilitar la comprensión.

Discusión y conclusiones

El profesorado señala que, una vez finalizado el programa, el alumnado ha mejorado su capacidad para identificar y expresar emociones, empleando estrategias de autorregulación que varían según el ciclo escolar. En los primeros ciclos, se percibe una mayor dificultad para manejar emociones complejas, mientras que en los ciclos superiores se evidencia una mayor autonomía en la aplicación de técnicas de regulación, lo cual coincide con estudios que destacan la necesidad de ajustar las estrategias emocionales al desarrollo evolutivo del alumnado (Gilar-Corbi *et al.*, 2018). Asimismo, se detectó que, en los primeros ciclos, el alumnado requiere una mayor mediación docente en la resolución de conflictos, contrastando con una progresiva tendencia hacia la autonomía en ciclos medios y superiores, lo que refuerza la relevancia de la educación emocional en el desarrollo de competencias sociales (Martins *et al.*, 2010).

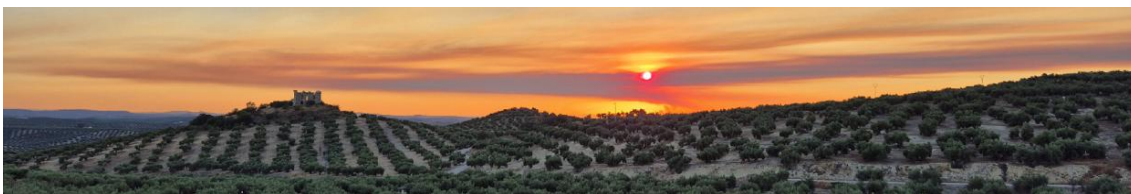
Por otro lado, el programa también repercute en la mejora de la práctica del profesorado. Las valoraciones indican que la intervención ha facilitado una mayor proximidad y comprensión hacia el alumnado. El personal docente percibe una mejora en la gestión de conflictos y el fortalecimiento de vínculos afectivos, aspectos que se relacionan con investigaciones que evidencian la importancia de la competencia emocional docente para prevenir el *burnout* (Castillo-Gualda *et al.*, 2019). Además, se destacó el desarrollo de estrategias de mediación, con matices según el ciclo escolar. En el primer y segundo ciclo, se sienten más capacitados para intervenir directamente en los conflictos, mientras que en el tercer ciclo se fomenta la autonomía del alumnado para resolver discrepancias, favoreciendo una intervención docente más equilibrada.

En relación con el impacto global del programa, el profesorado valora positivamente la influencia de la intervención en el clima del aula y la sistematización de las actividades, aspectos que han favorecido una convivencia escolar más armónica. Este hallazgo es consistente con estudios previos que resaltan la importancia de metodologías estructuradas e integradas en el currículo para potenciar la educación emocional (Oliveira *et al.*, 2021). Sin embargo, a pesar de estas valoraciones, se identificaron áreas de mejora, destacándose la necesidad de mayor tiempo para implementar las actividades y la importancia de contar con materiales didácticos específicos que faciliten la progresión y la coherencia en el desarrollo de las competencias emocionales. Una mayor articulación del programa con el currículo escolar no solo se plantea como una estrategia viable para superar las limitaciones de tiempo, sino también como una vía para integrar la educación emocional de forma competencial, coherente con un enfoque educativo que

promueva el desarrollo integral del alumnado, garantizando una implementación sostenida y eficaz.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Castillo-Gualda R. García V. Pena M. Galán A. y Brackett M.A. (2017). Preliminary findings from the RULER approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3). 641-664. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068>
- Garaigordobil, M. (2023). Psicología Educativa: la Clave de la Prevención y de la Salud Mental Infanto-Juvenil. *Psicothema*, 35(4).
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M.L. y Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexao e Crítica*, 31, 33. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 29 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. y Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. y A. Weissberg R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Dev.* 88, 1156-1171. 10.1111/cdev.12864
- UNESCO (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261>



Justicia social y orientación para el cambio en Cataluña: un análisis comparativo entre centros públicos integrados y no integrados

Marc Martínez-Pons*

Universitat Autònoma de Barcelona, España

marc.martinezp@autonoma.cat

*Autor de correspondencia

Introducción

El modelo educativo público de red integrada o instituto escuela es una modalidad de establecimiento educativo público que integra en un único centro los niveles de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (Ley 12/2009, de 10 de julio). Así pues, los institutos escuela concentrarían en un mismo centro la oferta relativa a los niveles 0-2 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (UNESCO, 2013).

Esta modalidad de centro educativo no es exclusiva de Cataluña, sino que también se despliega de forma generalizada en Europa del este (Balcanes), países bálticos y en Escandinavia (Eurydice, 2022). Además, con menor expansión, esta modalidad está presente en algunas regiones españolas, como Aragón, Asturias, Galicia o Andalucía, especialmente en zonas rurales. Este tipo de centros, también llamados Centros Públicos Integrados (CPI), tienen como finalidad reducir las dificultades en el paso de primaria a secundaria, facilitando el proceso de familiarización académica durante las etapas de la educación básica (Andrés-Rubia, 2018).

De hecho, son tan escasas las evidencias sobre la orientación educativa desarrollada desde los IE que únicamente existe la investigación de Martínez-Muñoz y Pinya (2015), en la que se hacía hincapié en los aspectos relacionados con la transición de primaria a secundaria. En esta última investigación no se aborda cómo este tipo de centro contribuye a construir un proyecto personal, social, académico y profesional en su alumnado.

A pesar de la importancia que se otorga a las políticas educativas y de orientación, todavía se detecta una escasa conciencia del concepto de “desarrollo sostenible”, ya que a menudo se asocia únicamente con un sentido estrictamente biológico, sin tener en cuenta la dimensión social. De hecho, muchas actuaciones orientadoras parecen preocuparse más por dar respuesta a los estándares de aprendizaje —como los perfiles de empleabilidad o las calificaciones de acceso—,

dejando en un segundo plano el desarrollo personal, el sentido del proyecto vital y/o el desarrollo comunitario (AEOP, 2025).

La visión de la orientación como un proyecto vital e inherente al desarrollo comunitario va asociada a una concepción del fenómeno como un proceso integral (p. ej., Vélaz-de-Medrano, 2011). Sin embargo, aún existe la necesidad de impulsar la investigación en el ámbito de la orientación desde un enfoque integral (AEOP, 2025; Kettunen et al., 2023), y no limitarse a una visión reduccionista del fenómeno.

Asociado precisamente a la dimensión social de la orientación, se constata que el concepto de justicia social no está exento de debate, dada la falta de consenso y la multiplicidad de matices que lo caracterizan (Hooley et al., 2018). No obstante, si se asume que la justicia social, desde una perspectiva crítica, se entiende como un proceso de toma de conciencia de la opresión, la orientación puede concebirse como un proceso político que promueve el paso del egosistema al ecosistema (Irving y Malik-Liévano, 2019).

El modelo de los cuatro enfoques sociopolíticos en la orientación educativa permite analizar las prácticas orientadoras según si refuerzan las desigualdades existentes del sistema o si, por el contrario, trabajan para mitigarlas o eliminarlas (Watts, 1996). Sin embargo, también se hace evidente la necesidad de contar con más investigación y evidencia sobre prácticas orientadoras de referencia basadas en una visión crítica de la justicia social en el contexto catalán (Martínez-Muñoz et al., 2024).

Este hecho pone de manifiesto una brecha de conocimiento en el contexto catalán acerca de hasta qué punto la orientación educativa implementada en los centros públicos integrados (IE), en comparación con los centros públicos de red no integrada (escuelas públicas de primaria e institutos), se ajusta a los principios de justicia social.

Método

Diseño

Se aplicó un método mixto, enmarcado en una investigación transversal no experimental, basada en un diseño explicativo secuencial (CUAN>cual) de dos fases, con una finalidad descriptiva y comparativa. Sin embargo, esta comunicación se centra únicamente en la fase cualitativa.

Muestra

Inicialmente, la investigación obtuvo una muestra de 2.191 informantes provenientes de centros públicos (34,7 % de respuestas pertenecientes a 444 centros de primaria; 57,9 % a 281 institutos de secundaria; y 7,4 % del total de respuestas pertenecientes a 56 institutos escuela). A partir de esta primera fase, en la segunda, se realizaron 10 grupos de discusión (5 institutos escuela, 3 centros públicos de primaria y 2 institutos de secundaria) con miembros de equipos directivos, jefes de estudio, coordinadores de nivel, personal tutor y profesionales de la orientación de institutos escuela.

Instrumento

En cuanto a la caracterización del instrumento (guion de conversación semiestructurada), puede afirmarse que este se organiza en tres partes o bloques articulados en torno a las siguientes cuestiones:

1. Concepción y organización de la orientación educativa, y explicación global (20 minutos)
 - ¿Cómo concebís la orientación educativa desde vuestro centro educativo?
 - ¿Qué documentos recogen el planteamiento de la orientación educativa del centro?
 - ¿Cómo os organizáis, como centro, para desplegar dicha orientación? ¿Cómo funcionáis institucionalmente? (calendario, actividades, roles y funciones...)
 - ¿Podéis explicarnos brevemente cómo funciona la orientación en vuestro centro?
 - ¿Cómo vinculáis los aspectos de la orientación educativa con el territorio o el entorno de la escuela? ¿Cómo fomentáis que el alumnado participe activamente en su entorno? ¿Lo concebís así?
2. Acciones particularmente representativas (15 minutos)
 - ¿Qué acciones consideráis especialmente representativas de la orientación educativa del centro?
 - ¿Queréis explicarnos alguna actividad o programa de orientación del cual estéis especialmente satisfechos o satisfechas?
3. Aspectos propositivos y de mejora de la orientación educativa (10 minutos)
 - Pensando en el futuro, ¿hay alguna reflexión, propuesta o medida que consideréis necesaria para optimizar la orientación educativa en el centro?
 - ¿Qué necesitaríais, a nivel de centro, del entorno o por parte de las administraciones, para hacerlo posible?

Así, este guion se ha diseñado con la finalidad de generar una conversación de aproximadamente 45 minutos.

Procedimiento

En la segunda fase, de acuerdo con los resultados de las respuestas del cuestionario, se seleccionaron 5 centros públicos integrados y 5 públicos no integrados con los que hacer el grupo de discusión. Se han preseleccionaron aquellos centros situados en el cuartil superior (75 %) del índice de frecuencia y se analizó cuántos de ellos continuaban situándose en el cuartil del 75 % de modalidad (que integran la orientación en las asignaturas) o en el cuartil del 75 % de momento (que temporalizan y articulan la orientación a lo largo de su etapa). Los centros que cumplían estos criterios son aquellos que potencialmente podrían considerarse instituciones en las que se podrían desarrollar buenas prácticas educativas relacionadas con un concepto integral de la orientación y una perspectiva basada en la justicia social.

Antes de realizar el grupo de discusión, se obtuvo el consentimiento individual de todos los participantes. Se explicaron claramente los objetivos y beneficios de la investigación a los docentes, asegurando la confidencialidad de los datos, respetando en todo momento los principios éticos de la investigación marcados por la universidad.

Análisis de datos

Desde una aproximación metodológica cualitativa, se adopta un enfoque analítico inductivo. La investigación inductiva conduce al desarrollo teórico mediante la construcción de temas más amplios a partir de las perspectivas de los participantes (Braun y Clarke, 2006). Tal como señalan Braun y Clarke, comprender los fundamentos teóricos y filosóficos del análisis temático permite a los investigadores adoptar un enfoque metodológico adecuado, asegurando así la validez y la credibilidad de los resultados.

Resultados

Una visión que está presente entre algunos profesionales con funciones orientadoras dentro del sistema educativo catalán, entre ellos también entre los docentes de institutos escuela, es que la orientación es especialmente necesaria para los jóvenes con mayor riesgo de exclusión social. Sin embargo, en un instituto escuela situado en una zona vulnerable, un tutor académico afirma explícitamente que los estudiantes no privilegiados merecen una orientación de mayor calidad para tener más oportunidades de desarrollar sus carreras en comparación con los jóvenes más privilegiados:

“Esos jóvenes [refiriéndose a aquellos con origen migrante y de clase trabajadora] no merecen una orientación cutre; deberían recibir una de mayor calidad que los estudiantes sin dificultades sociales, porque tendrán que hacer un esfuerzo mayor para tener éxito en sus carreras y cumplir sus sueños”. (tutor académico, instituto escuela 2)

Esta declaración muestra un fuerte sentido de injusticia y una clara conciencia de la necesidad de compensación social. No obstante, tal y como se plantea, parece que el orientador pone el énfasis en las capacidades de esos estudiantes y en la necesidad de realizar un esfuerzo adicional para articular una orientación de mayor calidad, con el objetivo de ayudarles a desenvolverse dentro de unas estructuras injustas y reducir la brecha entre los privilegiados y los no privilegiados, apuntando una voluntad por cambiar el *status quo*, pero sin acabar de concretar o de operativizar como se podría fomentar el cambio individual o grupal desde perspectivas progresistas o radicales.

Sin embargo, aunque esta posición esté presente en el sistema educativo catalán, no es muy recurrente. En cambio, un razonamiento que surge de forma reiterada es la misión del orientador como profesional que ayuda al alumnado en la toma de decisiones. Por ejemplo, una orientadora de secundaria afirma explícitamente que una de sus principales es “[...] acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, con el objetivo de ayudarles a aprender a tomar decisiones para que, más adelante, puedan construir su propio proyecto profesional”. (orientadora, instituto escuela 3)

Esta última cita contrasta con la anterior, ya que el proceso de toma de decisiones se enfatiza sin un sentido de cambio o una dimensión social. Parece, más bien, que esta visión se alinea con un enfoque sociopolítico de corte liberal.

A su vez, otra idea expresada en los grupos de discusión es la importancia del trabajo colaborativo con las familias, porque este es complicado cuando se trata de la orientación educativa, del proyecto de vida o de las elecciones posobligatorias,

señalando que, para abordarlo debidamente, una estrategia es anticiparse y abordar estos aspectos desde etapas o niveles tempranos, tal y como muestra una cita de un orientador de un instituto de secundaria:

“[...] y el acompañamiento a la familia, porque muchas veces la familia impone, obliga... Esto lo encuentras a menudo, y entonces hay una labor de ir trabajando la orientación desde el principio de la etapa para ir haciendo el cojín y no llegar a 4.º de ESO... que vamos tarde y no llegamos...” (orientador, instituto escuela 2)

Por último, otra visión que se expresa y aunque no sea muy recurrente, es precisamente la idea de sostenibilidad de la orientación y de la dimensión social, porque son pocos centros los que la nombran explícitamente, porque bastantes hablan solamente de la dimensión personal, académica y vocacional “[...] sería acompañar al alumnado, ya sea a nivel académico, a nivel personal y, en el caso de secundaria, en su orientación postacadémica” (director, instituto escuela 4). Sin embargo, entre los centros que explicitan la dimensión social, estos mencionan que las experiencias de aprendizaje servicio son una oportunidad de mirar más allá del individuo y generar un sentimiento de pertenencia o de corresponsabilidad en relación con el entorno:

Es necesario que tengas experiencias gratificantes, cercanas y significativas que te ayuden a entender toda esta necesidad de no centrarte solo en ti mismo (a nivel de mirarte el ombligo), sino de abrir la mirada... Y eso te orienta hacia un modelo de vida mucho más sostenible. Lo que hacemos es que muchos de los proyectos son de aprendizaje y servicio, porque trabajamos con la residencia, con la escuela infantil, con las necesidades del pueblo [...] Y los proyectos que surgen de los niveles también están pensados desde esta visión de aprendizaje y servicio. Nacen a partir de una necesidad, una inquietud, un reto a resolver. Se piensa el proyecto y luego se lleva al aula, nace de una necesidad, para hacer ver al alumnado que no solo es un agente que participa, sino que también, transforma. (Directora y orientadora, instituto de secundaria 2)

Discusión y conclusiones

Los resultados apuntan que, independientemente de la tipología de centro público, existen hallazgos comunes en relación con la provisión de la orientación educativa y la comprensión de la justicia social. Algunas ideas relacionadas con ello son que aquellos profesionales que entienden la orientación educativa como una elección posterior a la educación obligatoria se sitúan más alejados de una posición de justicia social, concibiendo su práctica como una mera provisión de información, sin voluntad de cambiar el *statu quo*, alineados con principios más liberales (Watts, 1996), y centrándose en la elección personal sin mencionar el egosistema (Irving y Málik Liévano, 2019).

Por otro lado, se identifica también una segunda tipología de profesionales escolares o de orientación que adoptan un enfoque reflexivo y/o crítico hacia sus propias prácticas profesionales, entendiendo la orientación profesional como un proyecto vital de autoconstrucción (AEOP, 2025; Kettunen et al., 2023), y destacando la importancia de la emancipación del individuo para fomentar el compromiso social, más bien ubicados en el egosistema y e intentando promover

una orientación, alineada con una visión de la justicia social que al menos promueva la consciencia de opresión (Hooley *et al.*, 2018; Irving y Malik, 2019). Se identifica que esta tipología de profesional se ubica o trabaja en instituciones con un proyecto de centro consensuado.

Además, puede identificarse un pequeño grupo de profesionales que coinciden con esta visión del empoderamiento individual, pero que, al mismo tiempo, buscan ir más allá promoviendo el desarrollo de capacidades y el sentido de pertenencia a la comunidad, tratando de generar en su alumnado una sensación de ser agentes de cambio. Estos orientadores profesionales parecen mantener una reflexión crítica/praxeológica sobre su propia práctica profesional (Martínez-Muñoz *et al.*, 2024; Thomsen, 2017).

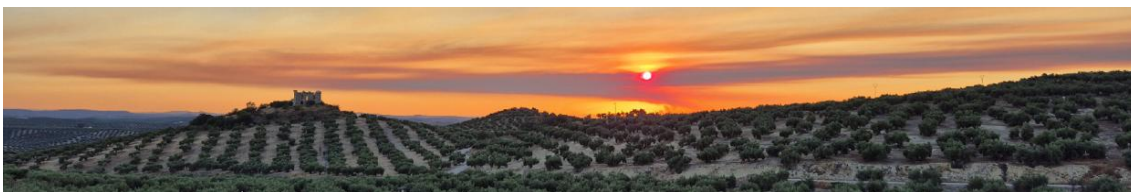
Agradecimientos

La presente comunicación se basa parcialmente en datos obtenidos en el marco de un proyecto de investigación no competitivo del Departamento de Educación y Formación Profesional de la Generalitat de Cataluña, cuyo objetivo es evaluar la situación de la orientación educativa en las etapas de educación básica en Cataluña.

Referencias bibliográficas

- Andrés Rubia, F. (2018). Impulso y resistencia en la creación de centros integrados en Aragón. *Innovación Educativa*, 28, 77-91.
<https://doi.org/10.15304/ie.28.5484>
- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía [AEOP]. (2025). *Libro Blanco de la Orientación a lo Largo de la Vida*.
- Eurydice. (2022). *The structure of the European education Systems 2022/2023: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20232024-schematic-diagrams>
- Hooley, T., Sultana, R. G. y Thomsen, R. (2018). The neoliberal challenge to career guidance: Mobilising research, policy and practice around social justice, en T. Hooley, R. G. Sultana y R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*, 1-27. Londres y Nueva York: Routledge.
- Irving, B.A. y Malik-Liévano, B. (2019). Ecojustice, equity and ethics: challenges for educational and career guidance. *Revista Fuentes*, 21 (2), 253-263.
- Kettunen, J., Barnes, S.A., Bimrose, J., Brown, A. y Vuorinen, R. (2023). Career experts' conceptions of systems development in lifelong guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 25, 231-249.
<https://doi.org/10.1007/s10775-023-09595-x>
- Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación (2009).
https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf
- Martínez-Muñoz, M. y Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos-Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado*, 18(2), pp. 57-72. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>
- Martínez-Muñoz, M., Martínez-Pons, M. y Sánchez-Martí, A. (2024). Centros de referencia en orientación educativa en Cataluña. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 179–196. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.4093>
- Thomsen, R. (2017). *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- UNESCO. (2013). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Vélaz-de-Medrano, C. (2011). La orientación académica y profesional en la Educación Secundaria. En E. Martín y I. Solé (Eds.), *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 129-149). Ministerios de Educación-Graó.
- Watts, A. G. (1996). Socio-political ideologies in guidance. En A. G. Watts, J. Law, J. M. Killeen y R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance*. Routledge.



Orientación y tutoría en las primeras etapas: estrategias para el bienestar y el desarrollo integral de la infancia

Èlia López-Cassà*
Universidad de Barcelona, España
elialopez@ub.edu

Josefina Álvarez-Justel
Universidad de Barcelona, España
jalvarez.justel@ub.edu

Jon Berastegui-Martínez
Universidad del País Vasco, España
jon.berastegui@ehu.eus

*Autor de correspondencia

Introducción

Tradicionalmente, la orientación educativa se ha asociado a los procesos de toma de decisiones académicas o profesionales en etapas avanzadas del sistema educativo. Sin embargo, su verdadero sentido se revela cuando, junto con la acción tutorial, acompaña el desarrollo personal, emocional y social del alumnado desde los primeros años de escolaridad. Así, la orientación deja de entenderse como una intervención puntual para consolidarse como un proceso continuo de ayuda y acompañamiento que abarca todas las dimensiones del desarrollo humano (Cobos, 2023).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), refuerza este enfoque al reconocer la orientación educativa y la acción tutorial como elementos esenciales en todas las etapas del sistema educativo, incluyendo la Educación Infantil y la Educación Primaria. La norma sitúa la orientación en el centro del proceso educativo, con el propósito de garantizar la inclusión, la equidad y la calidad, y de contribuir al desarrollo integral del alumnado.

En Educación Infantil, la LOMLOE pone el acento en el desarrollo emocional, social y afectivo, así como en la detección temprana de las necesidades de apoyo educativo. Aunque el término *orientación* no aparece de manera explícita, los principios que rigen esta etapa —prevención, atención a la diversidad y desarrollo integral— reflejan plenamente la esencia de la acción orientadora.

En Educación Primaria, la orientación adquiere una presencia explícita. El artículo 18.6 de la ley establece que “la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado, fomentando el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género” (Ley Orgánica 3/2020, p. 21). Además, el currículo resalta que debe prestarse

atención a la educación emocional y en valores, consolidando la tutoría como una dimensión transversal del proceso educativo. El profesorado tutor se convierte así en una figura clave: mediador, guía y vínculo entre la escuela, el alumnado y las familias, en colaboración con los equipos de orientación (Cobos, 2023).

Desde esta perspectiva, la orientación educativa y la acción tutorial deben concebirse como procesos continuos, transversales e inherentes a la acción pedagógica, cuyo propósito es promover el bienestar integral, la prevención, la inclusión y la mejora del clima escolar (López-Rodríguez et al., 2024). Este enfoque se alinea con los principios de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), que promueven una educación inclusiva, equitativa y de calidad que contribuya al bienestar emocional y social de las personas (ONU, 2015).

En consecuencia, la orientación y la tutoría no pueden desvincularse del desarrollo emocional ni del acompañamiento al proyecto vital del alumnado. Las aportaciones sobre orientación académico-profesional en edades tempranas defienden la necesidad de iniciar el autoconocimiento y la exploración del mundo laboral desde Infantil y Primaria (Eurydice, 2023). En estas etapas, la orientación profesional no busca definir una vocación temprana, sino fomentar la curiosidad, la autoestima, la igualdad de oportunidades y la eliminación de estereotipos de género (McMahon, 2022). Asimismo, la Comisión Europea, ETF, CEDEFOP, ILO, OCDE y UNESCO (2023) subrayan que invertir en orientación desde las primeras etapas contribuye a la sostenibilidad social y económica, dado que fortalece las competencias para la vida, la resiliencia y la adaptación a contextos cambiantes.

En este marco, la educación emocional emerge como eje vertebrador del desarrollo de competencias personales y sociales fundamentales. Bisquerra (2009) la define como un proceso educativo continuo, destinado a desarrollar competencias emocionales que faciliten el bienestar personal y social. Estas competencias —conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar— son indispensables para la convivencia y el aprendizaje. Además, investigaciones evidencian que la exploración vocacional temprana puede integrarse con el aprendizaje socioemocional, contribuyendo a la igualdad de oportunidades y la eliminación de estereotipos de género (Romero-Rodríguez, 2021).

La presente comunicación tiene como propósito analizar el papel de la orientación y la tutoría en Educación Infantil y Primaria según la LOMLOE (2020) y los marcos europeos, reflexionar sobre la integración de la educación emocional y proponer actuaciones concretas que refuercen la función del profesorado tutor como mediador y guía en el bienestar y el desarrollo integral de la infancia.

Método

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo y documental, basado en el análisis normativo y la revisión de literatura especializada. Se examinaron la LOMLOE y los currículos oficiales de Educación Infantil y Primaria, junto con investigaciones y documentos institucionales europeos y nacionales. Las fuentes, seleccionadas en bases como Scopus, ERIC y Dialnet, fueron analizadas mediante una categorización temática en torno a tres ejes: la orientación y la tutoría en las primeras etapas, la educación emocional y las estrategias para la práctica docente.

Resultados

El análisis de las fuentes revela la necesidad de consolidar una orientación educativa en las primeras etapas que sitúe el bienestar y el desarrollo integral de la infancia en el centro de la acción tutorial. De ello se proponen varias líneas de actuación interrelacionadas:

Acogida y acompañamiento emocional diario

La orientación educativa debe promover espacios de bienvenida y reconocimiento emocional que favorezcan la expresión de sentimientos al inicio de la jornada escolar. Estrategias como el saludo personalizado, los registros emocionales o las rutinas de autorregulación fortalecen el vínculo afectivo, la empatía y la seguridad emocional, condiciones esenciales para un aprendizaje significativo. Estas prácticas contribuyen a la autorregulación emocional y mejoran la disposición del alumnado para participar activamente en las actividades grupales.

Círculos de diálogo y asambleas emocionales

Los círculos de diálogo y las asambleas emocionales constituyen espacios seguros de comunicación en los que el alumnado puede compartir emociones, resolver conflictos de forma cooperativa y practicar la escucha activa. Estas dinámicas favorecen el desarrollo de habilidades sociales, empatía y cooperación, a la vez que fortalecen la cohesión grupal. Su implementación sistemática convierte la acción tutorial en un instrumento preventivo y formativo, anticipándose a situaciones de conflicto o malestar. Además, los círculos promueven la interiorización de valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación, y facilitan la construcción de un lenguaje emocional común que refuerza la identidad colectiva del aula.

Integración de la educación emocional en los planes de tutoría

La educación emocional debe integrarse de manera transversal y sistemática en el plan de acción tutorial y en las distintas áreas curriculares. Actividades como cuentos, dramatizaciones, *role-plays* o proyectos cooperativos permiten desarrollar competencias como la conciencia emocional, la regulación, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. El fortalecimiento de las competencias socioemocionales desde la infancia constituye la base de una orientación educativa a lo largo de la vida, ya que permite que los niños y niñas identifiquen sus fortalezas, intereses y emociones y tomen decisiones más conscientes en el futuro.

Colaboración activa con las familias

La orientación educativa debe extenderse a la comunidad educativa, promoviendo talleres, espacios de diálogo y acciones formativas dirigidas a las familias sobre acompañamiento emocional, resolución de conflictos y hábitos de bienestar. La colaboración escuela-familia fortalece la coherencia educativa y la continuidad de los aprendizajes socioemocionales en el hogar. Además, favorece la detección temprana de necesidades y contribuye a la creación de una red de apoyo integral que refuerza la eficacia y sostenibilidad de las estrategias de orientación y tutoría.

Cuidado y desarrollo emocional del profesorado-tutor

El bienestar del profesorado constituye un elemento esencial para la calidad de la orientación educativa. Proporcionar espacios de autocuidado, formación y reflexión docente contribuye al desarrollo de competencias emocionales y de resiliencia. Los docentes emocionalmente competentes actúan como mediadores y referentes afectivos, generando climas escolares más positivos y propicios para el aprendizaje.

El fortalecimiento de estas competencias favorece la mediación eficaz, la gestión de conflictos y la creación de entornos educativos emocionalmente seguros, pilares del bienestar del alumnado y del profesorado.

Tutorización individualizada, compartida y entre iguales

La diversificación de las modalidades de tutoría permite atender la singularidad del alumnado y fortalecer la acción orientadora. La tutorización individualizada ofrece acompañamiento cercano; la compartida, entre docentes, fomenta coherencia y corresponsabilidad; y la tutoría entre iguales promueve la empatía y la cooperación. Articuladas de forma complementaria, consolidan una acción tutorial inclusiva y preventiva que sitúa el bienestar y el desarrollo emocional del alumnado en el centro de la práctica educativa.

Discusión y conclusiones

Los resultados del análisis confirman la necesidad de ampliar la concepción tradicional de la orientación educativa, superando su vinculación exclusiva con la toma de decisiones académicas o profesionales en etapas posteriores (Cobos, 2023), para entenderla como un proceso continuo de acompañamiento al desarrollo integral del alumnado desde los primeros años de escolaridad. Este planteamiento coincide con el enfoque propuesto por la LOMLOE, que sitúa la orientación y la tutoría en el centro de la acción educativa con el fin de garantizar la inclusión, la equidad y el bienestar (López-Rodríguez et al., 2024).

La educación emocional constituye un eje vertebrador de la orientación temprana, al favorecer el desarrollo de competencias personales, sociales y para la vida (Bisquerra, 2009). Su integración sistemática en el plan de acción tutorial y en las áreas curriculares potencia la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones conscientes, en línea con los planteamientos de la orientación a lo largo de la vida promovidos en el ámbito europeo (Eurydice, 2023). Asimismo, la investigación reciente evidencia que la exploración vocacional puede abordarse desde edades tempranas sin caer en una orientación prescriptiva, sino como un proceso que fomenta la autoestima, la igualdad de oportunidades y la eliminación de estereotipos de género (McMahon, 2022; Romero-Rodríguez, 2021).

Las estrategias propuestas —acogida emocional, círculos de diálogo, colaboración con las familias y diversificación de modalidades de tutoría— se alinean con las evidencias que destacan la importancia del bienestar socioemocional en la mejora del aprendizaje y del clima escolar (Álvarez-González y Bisquerra, 2025). Estas acciones fortalecen el sentido de pertenencia y consolidan comunidades educativas más empáticas y cooperativas.

Del mismo modo, el bienestar del profesorado se erige como un componente esencial de la orientación educativa. El desarrollo de competencias emocionales y la

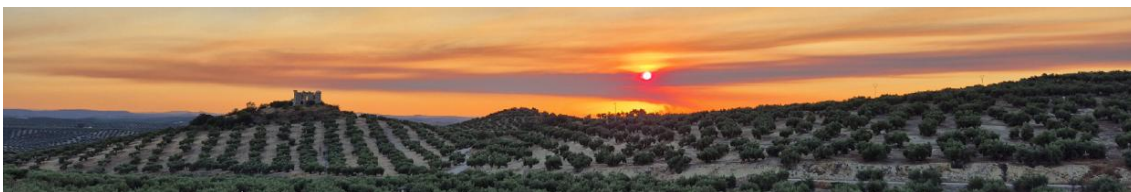
creación de espacios de autocuidado y reflexión docente contribuyen a generar entornos educativos emocionalmente seguros (Álvarez-González y Bisquerra, 2025). Sin docentes emocionalmente competentes no es posible una acción tutorial eficaz ni sostenida.

En conjunto, las evidencias apuntan a que la orientación educativa en las primeras etapas debe concebirse como una acción sistémica, inclusiva y preventiva, que articule la educación emocional, la colaboración con las familias y la formación docente. La tutorización individualizada, compartida y entre iguales se presenta como una estrategia clave para atender la diversidad y fortalecer la cohesión grupal.

Como conclusión, consolidar una orientación educativa centrada en el bienestar y el desarrollo emocional del alumnado implica avanzar hacia una cultura del acompañamiento y del cuidado compartido, coherente con los principios de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Solo desde esta perspectiva integral y humanizadora será posible construir escuelas capaces de promover el desarrollo pleno, la equidad y la formación para la vida de todos los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gonzalez, M. y Bisquerra, R. (Coord.) (2025). *Experiencias, estrategias y recursos de acción tutorial*. Cuadernos de Pedagogía.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cobos, A. (2023). *Manual de Orientación educativa. Teoría y práctica de la Psicopedagogía*. Narcea.
- Comisión Europea, ETF, CEDEFOP, ILO, OCDE y UNESCO. (2023). *Investing in Career Guidance – The Case for Workers*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2023). *Guidance and counselling in early childhood and school education*. European Commission.
- López-Rodríguez del Rey, M. M., Inganzo Ardila, A. M. y Guerra Domínguez, E. (2024). La Orientación Educativa. Desafíos teóricos y prácticos. *Región Científica*, 3(1), 2024245. <https://doi.org/10.58763/rc2024245>
- LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). *Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020.
- McMahon, M. y Watson, M. (2022). Career development learning in childhood: a critical analysis. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50, 345-350. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2062701>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030*. ONU
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. y García-Jiménez, E. (2021). Career development learning in childhood: a collaborative guidance approach in Spanish low-income contexts. *British Journal of Guidance & Counselling*. 50(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1943738>



Condiciones laborales de profesores brasileños y españoles: un estudio preliminar

Lilian Cristina Fonseca Braga Menezes*
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
liliancfmenezes@gmail.com

Juan Lllanes Ordóñez
Universitat de Barcelona, España
juanllanes@ub.edu

Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
claudionunes@uesb.edu.br

*Autor de correspondencia

Introducción

Las investigaciones sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) abordan la importancia de analizar la trayectoria personal, profesional y académica de los docentes (Ferreira, 2020; Marcelo, 2009; Oliveira et al., 2018). De este modo, las historias de vida, las experiencias personales y profesionales, su formación inicial y continua, atraviesan la carrera docente y contribuyen a su identidad profesional.

Marcelo (2009) afirma que el proceso de DPD se lleva a cabo en el entorno escolar, ya que este es el espacio en el que se desarrolla la práctica docente. En este sentido, en esta investigación se destaca la necesidad de un entorno, especialmente en las escuelas, que favorezca el desarrollo profesional de los docentes.

Sin embargo, cabe destacar que la perspectiva adoptada por el DPD, desde el punto de vista de los investigadores europeos, puede diferir de los estudios sudamericanos/brasileños, ya que las condiciones de trabajo y de salud de los docentes brasileños afectan a su desarrollo profesional, tal y como aclaran Ferreira (2020) y Oliveira et al. (2018).

En este contexto, se pone de evidencia que analizar el proceso de desarrollo profesional de los docentes o coordinadores pedagógicos y, especialmente, sus condiciones de trabajo, puede contribuir al acompañamiento o a la elaboración de estrategias de orientación profesional.

De esta manera, esta investigación preliminar tiene como objetivo identificar las investigaciones científicas que dialogan sobre las condiciones de trabajo de los docentes brasileños y españoles. Para ello, se realizó una revisión integradora de la literatura.

Cabe destacar que este estudio es el fruto de una tesis doctoral vinculada al

Programa de Posgrado en Educación de una universidad federal del nordeste brasileño. En este momento, la primera autora está realizando una estancia académica en la Universitat de Barcelona para comprender los debates teóricos sobre el DPD y la identidad profesional en el contexto de Brasil y España.

En vista de ello, esta investigación tiene como justificación científica contribuir al panorama de la producción de conocimiento sobre el desarrollo profesional y las condiciones laborales de los profesores brasileños y españoles, buscando identificar las similitudes y diferencias entre ambas realidades.

Método

En este estudio, se adoptó la revisión integrativa como procedimiento metodológico para ayudar a comprender la síntesis del conocimiento (Souza et al., 2010). Según los autores, esta revisión bibliográfica debe constar de seis fases: definir una pregunta de investigación, elaborar las búsquedas y los criterios de la muestra, recopilar los datos, analizar las investigaciones incluidas en el análisis, discutir los resultados y, por último, presentar la síntesis de la revisión integrativa. De este modo, se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones laborales de los profesores brasileños y españoles?

La recopilación de artículos se realizó de forma manual en las bases de datos SciELO y Redalyc. Se utilizó la estrategia de búsqueda “condiciones laborales de profesores” y el marco temporal de 2020 a 2025 para identificar las tendencias de las producciones científicas de los últimos años. También se utilizó el filtro de países, Brasil y España, en ambas bases de datos.

Para los criterios de inclusión, se buscaron artículos que abordan las condiciones laborales de los docentes de la educación básica, publicaciones de los últimos cinco años y que presentaran el contexto de Brasil o España. En cuanto a los criterios de exclusión, no se tuvieron en cuenta para el análisis los estudios que no se ajustaban al periodo temporal, los materiales que no eran artículos, los estudios duplicados y los que no se acercaban al objetivo propuesto.

Se encontraron 10 resultados en SciELO y 6 resultados en Redalyc. Tras leer los títulos, las palabras clave, los resúmenes y las introducciones, 4 se relacionaban más con el propósito de este estudio, tal y como se presenta en la Tabla 1 a seguir.

Tabla 1*Artículos seleccionados para análisis*

Autores y año	Título del artículo	Periódico	Base de datos consultada
Cunha et al. (2024)	Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente	Educação em Revista (e-ISSN: 1982-6621)	SciELO
Silva & Santos (2023)	Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de Covid-19	Educação em Revista (e-ISSN: 1982-6621)	SciELO
Pagani et al. (2023)	Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração na rede pública estadual de ensino de São Paulo	Pro-Posições (e-ISSN: 1980-6248)	SciELO
González-Palacios et al. (2021)	Carga mental en profesores y consecuencias en su salud: una revisión integrativa	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy (e-ISSN: 2238-2860)	SciELO

Resultados

Los datos preliminares mostraron que no hubo artículos publicados en los años 2020 y 2025 (hasta mediados de octubre del año en curso, período en el que se realizó el estudio) que se acercaran al objetivo de esta revisión bibliográfica. Además, en la encuesta bibliográfica se identificaron más estudios científicos brasileños que españoles, lo que puede indicar una limitación en los descriptores y/o bases de datos elegidos.

En cuanto a los aspectos metodológicos de los artículos, se observó que la mayoría de los estudios desarrollaron investigaciones empíricas, como se muestra en la Tabla 2 a abajo.

Tabla 2*Aspectos metodológicos de los artículos seleccionados*

Autoría	Procedimiento metodológico	Instrumentos de obtención de datos	Participantes en el estudio
Cunha et al. (2024)	Investigación cualitativa, basada en el método del interaccionismo simbólico	Entrevista narrativa	12 profesores (enseñanza primaria y secundaria)
Silva & Santos (2023)	Investigación exploratoria con muestreo no probabilístico	Cuestionario sociodemográfico, cuestionario de elaboración propia (sobre las condiciones laborales), cuestionario MHC-SF de Salud Mental Positiva Abreviado y cuestionario MLQ Sentido de Vida.	364 profesores (de diferentes partes de Brazil y de diferentes niveles educativos, desde educación infantil hasta secundaria)
Pagani et al. (2023)	Estudio bibliográfico y investigación empírica	Entrevistas semiestructuradas y recopilación de información estadística (Sistema de Información al Ciudadano del estado de São Paulo, Brazil)	4 profesores (enseñanza primaria y secundaria)
González-Palacios et al. (2021)	Revisión integrativa	Búsqueda de artículos en las siguientes bases de datos: Web of Science, CINAHL Complete, PubMed y Scielo	-

Cabe destacar que en el artículo de Pagani et al. (2023), los autores no describieron la investigación como un estudio cualitativo o mixto (cualitativo y cuantitativo), ni utilizaron el término “investigación empírica”. Solo informaron que la obtención de datos con los profesores de la red estatal se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Sin embargo, se deduce que puede tratarse de una investigación mixta, ya que Pagani et al. (2023) buscaron comprender el fenómeno de la exoneración y las condiciones laborales de estos profesores, además de analizar algunos datos estadísticos.

En cuanto a las técnicas de datos, Silva y Santos (2023) analizan los datos mediante estadísticas descriptivas e inferenciales, y González-Palacios et al. (2021) describen los datos basándose en las etapas de la revisión integrativa. Sin embargo, los demás autores no justificaron los procedimientos de análisis de datos adoptados en los estudios.

Otro aspecto identificado es que estas publicaciones buscaron discutir la realidad de los profesores de diferentes etapas de la educación básica, destacando

más las etapas de la enseñanza primaria y secundaria, y que la mayoría de los artículos retratan las condiciones de trabajo de los docentes de las escuelas públicas.

Por último, se observó que las tendencias temáticas de estos estudios discuten sobre la enfermedad física y emocional, el exceso de actividades laborales, los salarios precarios, las jornadas laborales dobles y también la precariedad de las políticas públicas educativas, especialmente en el contexto brasileño.

Discusión y conclusiones

Según Oliveira et al. (2018), la puesta en práctica del DPD implica valorar y garantizar las condiciones laborales de los docentes. Es decir, un plan de carrera docente, mejores salarios, infraestructura adecuada, actividades laborales más humanas, sin jornadas de trabajo agotadoras, desviación de funciones o ejercicio de actividades extras sin remuneración.

Por otro lado, Cunha et al. (2024: 3, traducción de los autores) añaden que en Brasil existe "[...] un proceso de precarización del trabajo docente con fuertes repercusiones en las experiencias, las condiciones de trabajo y el proceso de enfermedad de los profesores de la educación básica"⁶. Por lo tanto, cabe destacar que las condiciones laborales precarias pueden favorecer la enfermedad emocional de los docentes.

En su estudio, Silva y Santos (2023) mencionaron que los profesores que participaron en la investigación relataron una jornada laboral agotadora en el contexto de la pandemia de COVID-19. Sin embargo, este exceso de actividades laborales también es señalado por los demás autores analizados en esta revisión integrativa, así como por Oliveira et al. (2018).

En este sentido, González-Palacios et al. (2021) contribuyen a la importancia de contar con investigaciones científicas que busquen medir la carga mental de los docentes, con instrumentos estandarizados para que exista la reproducibilidad del proceso investigativo en diferentes países.

Además, González-Palacios et al. (2021) añaden que los profesores tienen un gran número de alumnos por clase, lo que puede generar una sobrecarga de trabajo y también emocional.

Por estas razones, Ferreira (2020) colabora en que, en el contexto brasileño, se debe pensar en el proceso de continuidad del DPD, pero también en las discontinuidades (rupturas e interrupciones), ya que muchos profesores abandonan la carrera docente por cuestiones profesionales o personales. A modo de ejemplo, se puede reflexionar sobre el exceso de actividades laborales a las que se ven sometidos los docentes en las escuelas, ya sea por exigencias internas de la gestión pedagógica o externas, por parte de las secretarías de educación o los organismos públicos.

En el estudio de Pagani et al. (2023), uno de los participantes en la investigación señala que uno de los motivos de la destitución en la red estatal de São Paulo, Brasil, fue la lentitud de la progresión en la carrera docente. Este factor impide que los profesores titulares noveles tengan una mejor remuneración. Otros

⁶ Fragmento original: "[...] um processo de precarização do trabalho docente com fortes repercussões nas vivências, nas condições de trabalho e no processo de adoecimento dos professores da educação básica." (Cunha et al., 2024: 3).

factores mencionados por los autores fueron la insatisfacción con la docencia, la desvalorización profesional, la falta de autonomía del profesor, las intensas jornadas laborales y el agotamiento físico y emocional.

De este modo, los estudios analizados en esta revisión integradora coinciden con las ideas de Ferreira (2020), ya que la autora afirma que el malestar docente puede causar discontinuidades en el proceso de desarrollo profesional de los profesores y, en consecuencia, repercutir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, respondiendo a la pregunta de esta investigación: "¿cuáles son las condiciones de trabajo de los profesores brasileños y españoles?", se constató que los docentes tienen jornadas con muchas exigencias laborales, lo que puede generar enfermedades físicas y emocionales. También se observa que los profesores tienen una remuneración baja y se enfrentan a la inestabilidad en la carrera docente, sintiéndose desvalorizados en la profesión. De este modo, a través de los resultados, se puede afirmar que las condiciones de salud emocional pueden repercutir en el trabajo docente.

Por otro lado, cabe destacar que en algunos artículos analizados en esta revisión integradora faltó una profundización en el recorrido metodológico, aspecto esencial para la comprensión, la reproducibilidad y un mayor éxito en el rigor teórico-metodológico esperado en las investigaciones en el área de la educación.

Cabe destacar que este estudio está en curso, por lo que presenta como limitación la escasa cantidad de resultados obtenidos en la revisión bibliográfica en SciELO y Redalyc. En vista de ello, se sugiere que en futuras investigaciones se amplíe la revisión a otras bases de datos internacionales, así como el uso de otros descriptores (en inglés y portugués). Esta ampliación contribuiría a la comprensión del panorama de los profesores españoles, ya que los artículos analizados en esta investigación reflejaban más el contexto brasileño.

También se sugiere que se realicen investigaciones empíricas, cualitativas o mixtas, con el fin de comprender los impactos de las condiciones de trabajo de los profesores brasileños y españoles, en sus diferentes niveles y etapas de enseñanza en la educación básica o en la educación superior. Por lo tanto, se espera que esta investigación contribuya a la valorización profesional docente y, especialmente, al conocimiento de las condiciones laborales de los profesores de Brasil y España.

Agradecimientos

El presente trabajo se realizó con el apoyo de CAPES, Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamiento 001.

Referencias bibliográficas

Cunha, S. D. M., Matos Sobrinho, J. de A., Silveira, A. R. y Sampaio, C. A. (2024). Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente. *Revista em Educação*, 40, e36820, 1–22. <https://doi.org/10.1590/0102-469836820>

- Ferreira, L. G. (2020). Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educação em Perspectiva*, 11, 1–18. <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>
- González-Palacios, Y. L., Ceballos-Vásquez, P. A. y Rivera-Rojas, F. (2021). Carga mental en profesores y consecuencias en su salud: una revisión integrativa. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 29, e2808, 1-16. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR21232808>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, (8), 7–22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Oliveira, E. G. de, Brito, V. L. F. de, Silva, D. O. V. da y Nunes, C. P. (2018). Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(12), 23–39. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3254>
- Pagani, G., Fernandes, M. J. da S. y Barbosa, A. (2023). Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração na rede pública estadual de ensino de São Paulo. *Pro-Posições*, 34, e20210055, 1–25. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0055>
- Silva, C. L. da y Santos, D. M. B. dos. (2023). Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de COVID-19. *Educação em Revista*, 39, e38326, 1–22. <https://doi.org/10.1590/0102-469838326>
- Souza, M. T. de, Silva, M. D. da y Carvalho, R. de. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8, 102–106. <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt>



Emprender con prevención

Trinidad del Carmen Sánchez Rodríguez*
CIFP Tony Gallardo,
España

trini_noa@yahoo.es

Sabina Dolores Santana Santana
CIFP Tony Gallardo,
España

ssansann@canariaseducacion.es

Agar García Hernández
CIFP Tony Gallardo,
España

aggarher@canariaseducacion.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La iniciativa “Emprender con Prevención” se establece como una estrategia central de innovación educativa dentro del CIFP Tony Gallardo con el desarrollo de estas jornadas. Esta propuesta tiene como objetivo fundamental fortalecer los lazos esenciales entre la Formación Profesional (FP), el entorno empresarial y la administración pública. Se concibe como unas Jornadas de Trabajo que buscan impulsar tres pilares cruciales para la empleabilidad sostenible: la orientación profesional activa, el emprendimiento responsable y el desarrollo de una cultura preventiva.

En el panorama educativo actual, la Formación Profesional es fundamental para desarrollar las competencias que demanda la sociedad. En este marco, la competencia emprendedora trasciende la mera creación de negocios; implica la capacidad de convertir ideas en acciones concretas, fomentar la innovación y actuar con autonomía y responsabilidad en distintos escenarios (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Esta perspectiva formativa es coherente con la necesidad de preparar al alumnado para gestionar sus trayectorias profesionales de manera flexible y adaptativa.

De forma paralela, la prevención de riesgos laborales se configura como una competencia transversal imprescindible, ya que mejora el bienestar, la seguridad y la calidad del entorno de trabajo. La incorporación de la prevención en los procesos de formación facilita la consolidación de una genuina cultura preventiva, permitiendo que el alumnado adquiera hábitos y valores de cuidado mutuo, anticipación y adecuada gestión del riesgo (Sanchiz et al., 2012). En esta línea, el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST, 2025) enfatiza la

necesidad de promover un aprendizaje activo que establezca un vínculo entre la prevención, la sostenibilidad y la innovación tecnológica.

Estructura y sentido pedagógico de las jornadas

El diseño de estas jornadas se basa en un enfoque experiencial y colaborativo. El aprendizaje se logra mediante el contacto directo con profesionales de la Prevención de Riesgos Laborales del sector y de las organizaciones del entorno, que intercambian conocimiento teórico - práctico con el alumnado de la FP de las distintas familias profesionales. Las jornadas están estructuradas alrededor de tres ejes temáticos principales:

1. Prevención Empresarial e Industrial: con la intervención de profesionales de referencia como técnicas de prevención de BIMBO, la Confederación Canaria de Empresarios y Servicios Portuarios Canarios.
2. Emprendimiento y Desarrollo: incluye la charla “De la idea al negocio” y la participación de la Fundación Canaria de Juventud IDEO, enfocadas en cultivar el espíritu emprendedor.
3. Gestión de Emergencias: contó con la participación de un profesional del cuerpo de bomberos con un recorrido profesional vinculado al Consorcio de Emergencias de Gran Canaria, proporcionando una perspectiva práctica sobre la respuesta ante situaciones críticas.

Esta estructura multidisciplinar permite a los estudiantes de los distintos Ciclos Formativos (como Mantenimiento, Integración Social, Higiene Bucodental, Prevención de Riesgos Profesionales, entre otros) intercambiar experiencias, generar conocimiento colectivo y comprender la interdependencia que existe entre los sectores profesionales. Actividades como estas fortalecen la capacidad de los centros de FP para funcionar como espacios de innovación social (Observatorio FP y CaixaBank Dualiza, 2022).

El programa fomenta el aprendizaje activo y la orientación profesional al incluir no solo espacios formales, de debate e intercambio de conocimiento, sino también dinámicas participativas como la Gymkhana de Prevención, los *stands* temáticos como fueron los de riesgos psicosociales, aparatos de medición y de muestra de EPI'S y los espacios saludables; estas acciones se realizaron durante las jornadas y los recreos dinámicos. Estas herramientas pedagógicas utilizan el juego, la comunicación y el trabajo cooperativo para facilitar la adquisición de competencias transversales. En esencia, “Emprender con Prevención” se presenta como una experiencia de orientación profesional integral, ofreciendo al alumnado la oportunidad de descubrir, proyectar y ensayar su futuro rol profesional desde una base de seguridad, cooperación y compromiso social. Esta iniciativa contribuye a consolidar la orientación profesional como un proceso educativo continuo.

Método

El estudio de las Jornadas de Trabajo “Emprender con Prevención” se basa en una metodología de diseño participativo y de acción aplicada, diseñada para evaluar y ejecutar una estrategia de innovación educativa que integra la orientación profesional con las competencias clave de emprendimiento y prevención.

Diseño

El diseño de la iniciativa se enmarca en un enfoque experiencial y colaborativo. La actividad fue concebida como unas Jornadas de Trabajo con el objetivo fundamental de conocer acciones desde el emprendimiento y aprender desde el ámbito de la prevención, como ya se ha citado anteriormente, mediante el contacto directo con profesionales y organizaciones del entorno, incluyendo empresas y la Administración de Canarias.

El marco busca impulsar tres pilares cruciales: la orientación profesional activa, el emprendimiento responsable y el desarrollo de una cultura preventiva. Para ello, el diseño se articuló en tres ejes temáticos principales:

1. Prevención Empresarial e Industrial: con ponencias de técnicas de prevención de BIMBO, la Confederación Canaria de Empresarios y Servicios Portuarios Canarios.
2. Emprendimiento y Desarrollo: incluyendo la charla “De la idea al negocio” y la participación de la Fundación Canaria de Juventud IDEO.
3. Gestión de Emergencias: coordinada con profesionales del sector, vinculados a una trayectoria profesional dentro del Consorcio de Emergencias de Gran Canaria.

Este diseño combina espacios formales con dinámicas de participación que estimularon la implicación del alumnado, utilizando el debate, la comunicación y el trabajo cooperativo en los espacios más lúdicos.

Instrumentos

Herramientas pedagógicas y dispositivos de dinamización utilizados para facilitar el aprendizaje activo y la adquisición de competencias transversales. Los principales instrumentos empleados fueron:

- Sesiones de análisis de casos prácticos: espacios formales donde el alumnado recibió una exposición sobre el ámbito de actuación en el que los profesionales de la prevención se encuentran interviniendo, vinculados a las familias profesionales del alumnado y al desarrollo de los módulos que se implementan en su ciclo formativo.
- Gymkhana de prevención: dispositivo de aprendizaje entre pares, organizado por el alumnado de 2.º. Se incluyeron juegos y materiales relacionados con la prevención, tales como el “roscó preventivo” y un *stand* de gafas virtuales con un simulacro de programa de prevención. Se contó con la colaboración del Departamento de Formación y Orientación Laboral que gestionó la organización de estos grupos dinamizadores.
- *Stands* de información temática: elaborados y diseñados por el alumnado de 1.º del CFGS de Prevención de Riesgos Profesionales, en los que se mostraron aspectos relevantes de la prevención:
 - Riesgos psicosociales (frecuencia, indicadores y efectos sobre la salud).
 - Aparatos de medición.
 - Muestras de Equipos de Protección Individual (EPI's).
- Espacios de bienestar: *brunch* y provisión de un desayuno y merienda saludable.
- Plataforma de conexión a distancia: se ofreció la posibilidad de enlace para que el alumnado interesado pudiera conectarse a la charla de

emprendimiento “De la Idea al Negocio”, especialmente el alumnado de semipresencial.

Muestra

La iniciativa estuvo dirigida al alumnado de 2.º Curso de Formación Profesional (FP) del CIFP Tony Gallardo de todos los Ciclos de Grados D de los niveles 1, 2 y 3 de todas las familias profesionales presentes en el centro en el curso 2024-2025.

El total de participantes se muestra en la siguiente tabla, alumnado vinculado al intercambio de conocimiento con los profesionales de la Prevención de Riesgos Laborales:

Tabla 1

Participantes en la Jornada Emprender con Prevención 2024

Ciclos y participantes	F
2.º CFGB Actividades domésticas y limpieza de edificios	8
2.º CFGB Carpintería y mueble	9
2.º CFGB Fabricación y montaje	7
2.º CFGM Atención a personas en situación de dependencia	10
2.º CFGM Carpintería y mueble	9
2.º CFGM Mantenimiento electromecánico	12
2.º CFGS Acondicionamiento físico	24
2.º CFGS Coordinación de emergencias y protección civil	36
2.º CFGS Educación infantil	18
2.º CFGS Enseñanza y animación sociodeportiva	16
2.º CFGS Higiene bucodental	16
2.º CFGS Integración social	23
2.º CFGS Mecatrónica industrial	13
2.º CFGS Prevención de riesgos profesionales	10

La muestra fue intencional y multidisciplinar, incluyendo a estudiantes de todos los Ciclos Formativos presentes en el centro de Grado D niveles 1, 2 y 3 respectivamente. ciclos formativos (CFGB, CFGM y CFGS). La participación total se distribuyó de la siguiente manera, promoviendo el intercambio de experiencias:

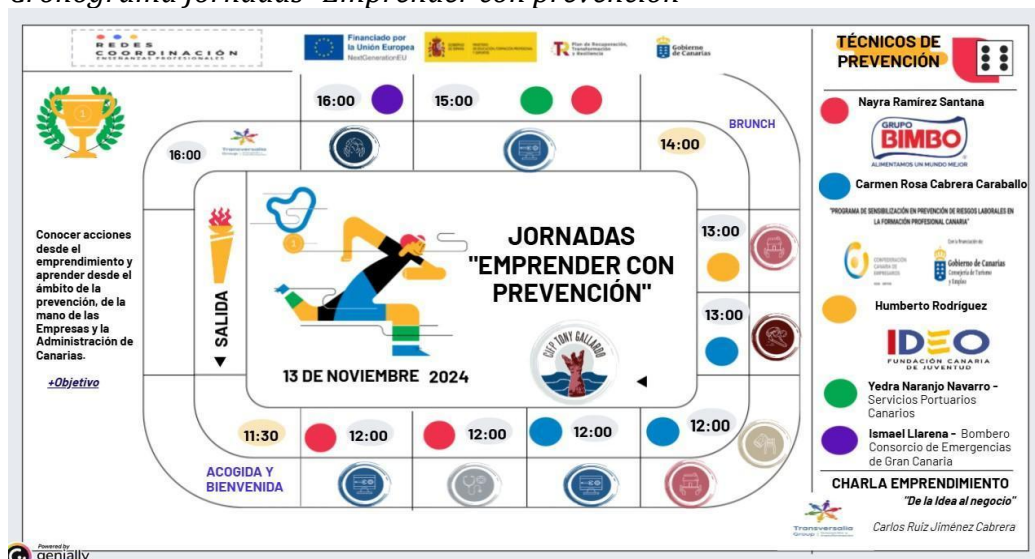
Procedimiento

Las jornadas se llevaron a cabo siguiendo un cronograma de trabajo intensivo en el CIFP Tony Gallardo, siguiendo el siguiente recorrido, de esta presentación:

1. Acogida y Montaje (10:30 - 12:00H): desde las 10:30, el alumnado de 1.º y 2.º acudió para montar los *stands* y material dinamizador. La Acogida y Bienvenida de los ponentes por parte del Equipo Directivo y docentes de apoyo se realizó entre las 11:30 y 12:00H, momento en el que se dispuso un *stand* para la creación de una comisión de alumnos/as.
2. Sesiones en Aula (12:00 - 17:45H): el alumnado fue distribuido en aulas asignadas (Aula de Emprendimiento, Aula Cristal 1, Aula Ateca, Aula Cristal) para recibir las ponencias de los profesionales invitados.
 - Ejemplos de distribución horaria incluyeron charlas de la técnico de Prevención de BIMBO (Nayra Ramírez Santana) a las 12:00H y 15:00H, y la charla sobre emprendimiento “De la Idea al Negocio” (Carlos Luis Jiménez Cabrera) de 16:00H a 17:45H.
3. Descanso y Dinamización: las actividades dinamizadoras se realizaron en los recreos de la mañana y de la tarde, e incluyeron la Gymkhana y los *stands* de información. Se estableció un *brunch* y meriendas de 14:00 a 15:00 horas.

Figura 1

Cronograma Jornadas “Emprender con prevención”



Análisis de datos

A partir de las fuentes proporcionadas, las cuales detallan el diseño de la actividad, la muestra participante y el procedimiento logístico, no se especifica ningún método formal para la recogida o análisis de datos relativos a la evaluación del impacto, la satisfacción del alumnado o la adquisición de las competencias transversales (emprendimiento, prevención y orientación profesional) promovidas durante las jornadas.

Esto fue una experiencia piloto, que empezó con una iniciativa micro en el 2022, con una intervención puntual de la técnico de Prevención de Bimbo. Tras ver

la importancia de la prevención y teniendo en cuenta el marco normativo de La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, se valoró como una herramienta de concienciación y cultura preventiva del alumnado.

Esta acción tuvo gran impacto en la comunidad educativa del centro y es por ello que en el curso actual en enero de 2026 vuelve a repetirse, quedando como una buena práctica del centro.

Discusión y conclusiones

Las Jornadas de Trabajo “Emprender con Prevención” se implementaron con éxito como una estrategia de innovación educativa en el CIFP Tony Gallardo. La iniciativa cumplió su objetivo principal al fortalecer los vínculos esenciales entre la Formación Profesional, el entorno empresarial y la administración pública, a través de un enfoque experiencial y colaborativo.

Las conclusiones se centran en el valor pedagógico y estratégico del diseño implementado, alineado con las directrices educativas contemporáneas.

Integración de competencias clave y orientación integral

1. Fortalecimiento del emprendimiento y la prevención como competencias transversales: la actividad permitió impulsar los tres pilares cruciales para la empleabilidad sostenible: la orientación profesional activa, el emprendimiento responsable y la cultura preventiva. El enfoque es coherente con la necesidad de preparar al alumnado para gestionar sus trayectorias profesionales de manera flexible. La visión de la competencia emprendedora trascendió la creación de negocios, enfatizando la capacidad de transformar ideas en acciones y actuar con autonomía.
2. Consolidación de la cultura preventiva: al incorporar la prevención de riesgos laborales mediante el contacto directo con profesionales de este ámbito en la que ejerce esta actividad profesional en empresas u entidades como BIMBO, Confederación Canaria de Empresarios, Servicios Portuarios Canarios, se facilitó la consolidación de una genuina cultura preventiva. Esto permite al alumnado adquirir hábitos de cuidado mutuo y adecuada gestión del riesgo, tal como enfatizan Sanchiz *et al.* (2012). Además, el programa se alinea con la recomendación del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST, 2025) de promover el aprendizaje activo que vincule la prevención con la innovación.
3. Experiencia de orientación profesional integral: las jornadas, al combinar sesiones formales con la Gymkhana de Prevención, los *stands* temáticos y los espacios saludables, se configuraron como una experiencia de orientación profesional integral. Estas herramientas pedagógicas utilizaron el juego, la comunicación y el trabajo cooperativo para facilitar la adquisición de competencias transversales. La iniciativa ofreció al alumnado de diversos ciclos formativos (CFGs, CFGM, CFGB) la oportunidad de descubrir, proyectar y ensayar su

futuro rol profesional, contribuyendo a fortalecer la orientación profesional como un proceso educativo continuo.

Innovación social y conexión con el entorno

La estructura multidisciplinar y el procedimiento implementado permitieron a los estudiantes intercambiar experiencias y generar conocimiento colectivo. Actividades de este tipo fortalecen la capacidad del CIFP Tony Gallardo para funcionar como un espacio de innovación social, en línea con las recomendaciones de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional y otras prácticas como las del Observatorio FP y CaixaBank Dualiza (2022). La participación de 12 grupos de diversos ciclos formativos aseguró una amplia exposición a la interdependencia que existe entre los sectores profesionales.

Agradecimientos

A todo el Departamento de FOL del CIFP Tony Gallardo del curso 2024-2025, quienes trabajaron de la mano del Departamento de Información y Orientación Profesional (DIOP) para que estas jornadas tomarán impulso.

También a los profesionales de Prevención de Riesgos Profesionales de las empresas y los organismos, que de manera desinteresada acudieron al centro en una jornada de experiencia y conocimiento teórico-prácticos con el alumnado.

Desde luego a los alumnos, porque sin saberlo también nos motivan a seguir trabajando y marcarnos retos que mejoren el aprendizaje y, finalmente, al equipo directivo del CIFP Tony Gallardo por ayudarnos a seguir soñando con otra forma de aprender en la FP.

Referencias bibliográficas

- 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, 122868-122953.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 01/04/2022.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>
- Google. (2025). *Notebook LM*. <https://notebooklm.google.com/>
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (2025). *Conceptos generales de la prevención de riesgos laborales y ámbito jurídico*.
<https://www.insst.es/documents/94886/4154780/Parte%2B1.%2BConceptos%2Bgenerales%2Bde%2Bla%2BPRL%2Bpor%2Bla%2B Ley%2B Org%C3%A1nica%2Bde%2B15%2Bde%2Bjunio%2Bde%2B2015.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Educación y competencia emprendedora*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/biblioteca-central/gl/blog/2021/educacion-y-competencia-emprendedora.html>

- Observatorio FP & CaixaBank Dualiza. (2022). *La FP en el ecosistema emprendedor español* (Informe n.º 13). <https://www.caixabankdualiza.es/wp-content/uploads/2025/09/fp-analisis-n13-document.pdf>
- Sanchiz, D. C., González, P. V., & García, S. M. P. (2012). Buenas prácticas en la formación sobre prevención de riesgos laborales a trabajadores en las empresas. *Revista Fuentes*, 12, 139-164. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/download/2471/2462>



La orientación transforma la educación

Diana Li Martin Valdivieso*

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

martinvaldiviesod@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

La orientación educativa se define como un proceso sistemático, continuo e integral que acompaña al alumnado en su desarrollo personal, social, académico y vocacional a lo largo de la vida satisfaciendo así su autorrealización y facilitando la formación de individuos capaces de tomar decisiones en su etapa escolar o profesional. Esto implica el desarrollo de forma integral del estudiante mediante el autoconocimiento, la toma de decisiones y la adaptación del entorno, además de la adquisición de competencias socioemocionales que contribuyen a la prevención de conflictos y el fortalecimiento del bienestar emocional de los participantes (Rojo, 2023). Esto refuerza la siguiente premisa: la orientación educativa es un acompañamiento integral esencial para el correcto desarrollo de los alumnos.

Durante la etapa de educación secundaria, la orientación debe aunar el asesoramiento académico y el acompañamiento en el desarrollo personal, social y emocional con el que la orientación se encamine al desarrollo y formación continua del alumno priorizando la prevención por encima de la intervención. Un estudio realizado en educación secundaria muestra que los perfiles que poseen altos grados en autodeterminación están asociados a mayores niveles de bienestar emocional, autorregulación y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como son la autonomía, la competencia y la relación en los estudiantes (Gomez-Lopez *et al.*, 2025).

La orientación forma parte de una dimensión emocional imprescindible para que el alumnado adquiera autoconocimiento para reconocer y gestionar sus emociones para afrontar los retos escolares, la toma de decisiones y la construcción del modelo de vida.

Este acompañamiento se materializa en la acción tutorial, un espacio idóneo para la implementación integral de la orientación, proyectándose como un proceso pedagógico, es sistemático y planificado, que tiene como finalidad acompañar al alumnado en su desarrollo educativo. No se limita en la atención individual, porque según sostiene Diaz Calderon (2021) la acción tutorial pretende ser un espacio que permita el seguimiento del alumnado, la atención a la diversidad y la

personalización de la educación a través del fortalecimiento del vínculo educativo que hay en las aulas de educación secundaria, haciendo hincapié en la dimensión personal. Cabeza Navarro *et al.*, (2024) enfatiza que la acción tutorial debe ser un proceso de acompañamiento integral, en el que el tutor tiene un papel como mediador y coordinador entre los distintos agentes educativos (profesorado, alumnado y familias) promoviendo la colaboración, la comunicación y la mejora del clima de convivencia escolar.

A pesar de la relevancia de la orientación educativa, los centros se enfrentan a limitaciones de índole estructural. La escasez de recursos humanos y materiales es uno de los grandes inconvenientes, en muchas ocasiones hay un único orientador haciendo que los ratios que tiene que tratar sean elevados disminuyendo así el tiempo de los orientadores para hacer las intervenciones preventivas y el seguimiento individualizado, sobre esto encontramos diversos estudios españoles en los que se recalca la sobrecarga y las consecuencias de esto en el bienestar profesional y la calidad en la intervención (Palomo Rodríguez *et al.*, 2024). La carencia en los recursos degradan la coordinación y compromisos del profesorado con las labores de la tutoría y la orientación limitando el impacto del PAT, este instrumento pedagógico necesita que se integre en el aula de forma preventiva, formativa y correctiva para obtener resultados óptimos, siendo de vital importancia la colaboración entre los distintos agentes de la comunidad educativa, pues si esto no se lleva a cabo así la orientación se ve afectada y tiende a convertirse en situaciones esporádicas no logrando su máxima efectividad, pues el PAT es una herramienta de los centros que estructura, planifica y coordina las acciones relacionadas con la tutoría y la orientación educativa, debe de estar en concordancia con el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) y a su misma vez se concreta en el Proyecto Educativo del Centro, PEC, por lo que todos deben estar en concordancia, siendo el PAT un documento que lleva implícito la implicación activa de la comunidad educativa para poder llevarlo a cabo y que se adapta y evoluciona según las circunstancias y necesidades de los individuos. Para su correcta implementación debemos tener una coordinación entre los distintos agentes y una atención individualizada y personalizada para así lograr un acompañamiento continuo en el desarrollo tanto académico como personal.

La intervención debe gestarse como un proceso continuo y adaptativo en el que se acompañe al alumnado en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y universidad. Según la etapa en la que se realice la orientación de una forma u otra, en las primeras edades tiene un carácter de prevención y pretende el fomento de las competencias emocionales para que el alumnado tenga las herramientas necesarias para el futuro; sin embargo, en secundaria y bachillerato la orientación pretende ser un espacio formativo y de apoyo en las decisiones académicas y profesionales, pues es una etapa en la que los jóvenes deben integrar y aunar su vocación con el desarrollo profesional. En el resto de etapas el orientador promueve la autonomía del estudiante y su inserción en el mundo laboral, esto necesita que el proceso de orientación cambie porque no se centra únicamente en el contexto escolar. Esta sucesión continua permite obtener una trayectoria coherente, evitando las rupturas entre las distintas rutas y favorece la construcción de aprendizaje y decisiones seguras y significativas para el alumnado (Martínez Serrano, 2022; Torrecilla-Sánchez, 2022).

En los últimos años, el papel del orientador se ha ido transformando para asistir a los retos sociales y tecnológicos que las nuevas realidades presentan. Las herramientas tecnológicas forman parte del acompañamiento al alumnado y los profesionales de la orientación, además de tener una competencia digital sólida para poder intervenir; ante esta realidad, y según Rodríguez Morales *et al.*, los orientadores valoran la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un instrumento útil en su labor, pero recalcan la carencia en formación tecnológica que tienen y que limita su praxis. Por tanto, la orientación educativa requiere una adaptación y evolución por parte de todos los agentes que intervienen para así atender a las necesidades del alumnado utilizando de manera eficaz las tecnologías y garantizando una respuesta integral, actualizada y acorde a la sociedad del siglo XXI.

En definitiva, la orientación educativa forma parte del desarrollo personal, académico y social del alumnado a lo largo de sus distintas etapas. Esto se sustenta en la acción tutorial y el Plan de Acción Tutorial que requieren de un compromiso y coordinación por parte de los diferentes agentes participantes y se ve condicionada por las limitaciones.

Superar estos desafíos supone reconocer la importancia de la orientación como eje central en el sistema educativo y paliar los retos emocionales y digitales con los que se enfrentan para así lograr la equidad y la atención personalizada e inclusiva.

En síntesis, la orientación educativa se consolida como una herramienta clave para una educación resiliente y adaptativa en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: educación de calidad (ODS 4) y salud y bienestar (ODS 3), construyendo una educación más humana, sostenible y adaptada a las necesidades cambiantes de la sociedad actual.

Propuesta de mejora: programa de orientación preventiva para la transición entre etapas

Justificación

En la siguiente propuesta metodológica se pretende mejorar los principios expuestos anteriormente. A través de un programa se busca dar las mejoras que el contexto educativo necesita donde la orientación integral responda y potencie el bienestar emocional, garantizando así un acompañamiento continuo y competente durante todo el desarrollo de las etapas educativas, promoviendo su desarrollo integral y la adaptación a los cambios académicos, personales y sociales.

El programa tiene como propósito fortalecer la continuidad educativa, el bienestar emocional y la adaptación digital responsable, implicando activamente al profesorado y a las familias. Esta propuesta implica una integración en los planes de acción tutorial, los planes de orientación y acción tutorial y los proyectos de centro, asegurando así la coherencia institucional y la participación de toda la comunidad educativa para obtener una visión preventiva, formativa y correctiva.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la función orientadora del sistema educativo garantizando un acompañamiento continuo e integral para dar respuesta a las necesidades

personales y académicas potenciando el uso de las tecnologías y la implicación de los diferentes agentes educativos.

Objetivos específicos

- Formar a los orientadores y al profesorado en competencias digitales en los procesos de aprendizaje y orientación.
- Potenciar la colaboración entre los distintos agentes educativos (profesorado, familias, orientadores y equipo directivo).
- Impulsar la orientación y facilitar la transición entre etapas y la inserción laboral.
- Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso de oportunidades, independientemente de las características personales, sociales y culturales del alumnado.
- Fomentar el bienestar emocional y la resiliencia del alumnado.

Ejes de actuación

La propuesta se estructura en cinco ejes de actuación interrelacionados entre sí, el primero, el desarrollo personal y socioemocional tiene como propósito fortalecer el bienestar, la autoestima y la gestión emocional favoreciendo un aprendizaje integral y equilibrado. La orientación académica y vocacional, el segundo eje, promueve la reflexión sobre los intereses personales y las capacidades del alumno para facilitar las decisiones coherentes a lo largo de las diferentes etapas educativas. El tercer eje, la competencia digital y el uso ético de las tecnologías, impulsa el uso ético y seguro de las tecnologías fomentando la alfabetización tecnológica por parte de todos los agentes que intervienen en el proceso. El cuarto eje, la inclusión y la atención a la diversidad busca garantizar la equidad y prevención de las situaciones de exclusión mediante la orientación personalizada y flexible. Por último, la coordinación y continuidad de la orientación educativa asegura la coherencia del acompañamiento a lo largo de todo el recorrido formativo.

Figura 1
Ejes de actuación



Desarrollo de la propuesta

La presente propuesta se fundamenta en el principio de continuidad y se articula mediante cinco ejes de actuación que se llevarán a cabo en las distintas etapas educativas y se concretan a continuación.

En educación infantil, se busca fortalecer las emociones a través de talleres emocionales y de convivencia en los que las familias tienen un papel clave. En educación primaria se mantiene la misma línea mediante las dinámicas de grupo, incluyendo además nociones básicas de ciudadanía digital y el respeto de la tecnología. En educación secundaria se propone un programa de transición y desarrollo personal para favorecer la toma de decisiones, la autorregulación emocional, destacando las charlas informativas de profesionales de distintos sectores y antiguos alumnos para acercar las experiencias al alumnado. En bachillerato y en formación profesional, la intervención se centra en el diseño del proyecto personal y profesional de la vida incluyendo un correcto uso de las herramientas digitales. En el contexto universitario se incluye un acompañamiento emocional y vocacional para asesorar al alumno en competencias transversales, empleabilidad, sin olvidar el bienestar psicológico.

El éxito de la propuesta requiere una metodología activa y participativa, así como la coordinación entre los diferentes agentes para garantizar la coherencia y la continuidad de la misma.

Evaluación

La evaluación será continua y formativa y se lleva a cabo mediante:

- Evaluación inicial, pensada para identificar los factores que intervienen según el contexto.

- Evaluación continua, mediante registros, observaciones y un seguimiento sistemático de las actividades para garantizar la adaptación y la mejora durante el proceso.
- Evaluación final, orientada a recabar los logros alcanzados y las posibles mejoras para optimizar el proceso.

Discusión y conclusiones

La orientación educativa se concibe como eje central para la formación de personas integrales, capaces de adaptarse al mundo actual mediante el desarrollo personal, socioemocional y vocacional, fundamentado en competencias de autonomía, resiliencia y toma de decisiones. En este marco, el PAT y la acción tutorial se consolidan como herramientas clave para llevar a cabo dicho acompañamiento.

La propuesta de mejora atiende a los desafíos actuales de los centros educativos, entre ellos la escasez de recursos y las altas ratios a los que se enfrentan los orientadores. Además, promueve la coordinación entre los distintos agentes y la continuidad entre toda la trayectoria educativa. La orientación también pretende la adaptación a los retos emocionales y digitales para garantizar una inclusión plena.

En definitiva, la orientación educativa planificada, continua y coordinada favorece la trayectoria académica y personal del alumnado, y forma una educación más humana, equitativa y flexible en consonancia con la educación de calidad según la Agenda 2030. Por ello, la aplicación de un programa de intervención es una estrategia idónea para mejorar el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Cabeza Navarro, K. I., Villalba Noriega, C. F., & Parra Ramírez, M. E. (2025). Rol del orientador educativo en el desarrollo integral del estudiante de educación media general. *Revista Ethos*, 16(1), 157–173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14933784>
- Díaz Calderón, Z. M. (2022). La acción tutorial en estudiantes de educación secundaria. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1556–1562. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.434>
- Gómez-López, M. Mendoza-Castejón, D. Frías-López, D. y Manzano-Sánchez D. Selfdetermination in secondary school students and their relationship with emotional intelligence and support for *autonomy*. *Front Psychol*, 9(16), 1571559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1571559>
- Martínez Serrano, M.E., Pérez Herrero, M.H. y Burguera Condón, J.L. (2022). Orientación para el Desarrollo de la Carrera en Educación Secundaria: una Revisión Sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 107-126. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.431491>
- Palomo Rodríguez, R., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2024). El sentir de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid respecto a su situación y funciones en el marco del derecho a la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 53 (1), 89–98. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9404488.pdf>

- Rodríguez Morales, L., Gomáriz Martínez, M.A., & Cascales Martínez, A., (2023). Competencia digital y tecnológica de los orientadores en la región de Murcia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagoga*, 34(3), 82-106.4. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.39234>
- Rojo Guillamón, M. I. R. (2023). Competencias socioemocionales y su relación con los conflictos escolares en Educación Secundaria. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 34, 44-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9086098.pdf>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A., & Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>



Transiciones y trayectorias académicas de estudiantes del primer año que acceden a la Universidad de El Salvador

Thelma Esmeralda Centeno de Hernández*
Universidad de El Salvador, El Salvador

thelma.centeno@ues.edu.sv

*Autor de correspondencia

Introducción

Esta investigación se denomina “Transiciones y trayectorias académicas de estudiantes del primer año que acceden a la Universidad de El Salvador”, y busca conocer en profundidad las características personales, laborales, sociales y económicas de los estudiantes que ingresan en el caso particular a la Facultad Multidisciplinaria Paracentral de la Universidad de El Salvador, esto a efecto de contribuir con el pleno desarrollo de sus competencias profesionales provenientes de la formación académica que reciben, pero sobre todo de su adaptación, rendimiento y permanencia a la nueva vida universitaria.

Para contribuir a los procesos de transición, adaptación y retención de los estudiantes, hace falta un cambio de actitud sobre la valoración que se hace de los mismos; es necesaria su investigación profunda a fin de conocer y comprender dicho fenómeno.

Y es que las transiciones generan transformaciones en los procesos de aprendizaje y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, resulta fundamental reflexionar sobre la necesidad de adaptar a los estudiantes universitarios a los nuevos espacios de aprendizaje.

En el primer año de estudios universitarios aparecen variables importantes a investigar como: motivación de la elección de la carrera, adaptación y permanencia y/o abandono.

La decisión de un estudiante de abandonar o permanecer en la universidad está condicionada por una serie de factores que impactan significativamente en su trayectoria académica, como es la condición socioeconómica, el rendimiento académico, la inseguridad social y también factores personales, contextuales, organizacionales, etc.

Para Guevara de Sequeda (Venezuela, 2006), la tarea de la educación en todos sus niveles, hoy más que nunca, tiene que ver con el mundo que queremos construir para vivir en paz, para alcanzar el anhelado desarrollo que las futuras generaciones necesitan para reproducirse, crecer y reconocer que podemos

compartir, sin discriminación de ninguna naturaleza, teniendo presente que la vida en estos tiempos debe dejar de ser material para ser más humana.

La decisión de un estudiante de abandonar o permanecer en la universidad en la mayoría de contextos está condicionada por una serie de factores que impactan significativamente en su trayectoria académica. Entre estos factores se encuentran la condición socioeconómica, el rendimiento académico, la inseguridad social y también factores personales, contextuales, organizacionales, etc. Las instituciones públicas de Educación Superior tienen la responsabilidad social de realizar acciones que ayuden a sus poblaciones a tener acceso a una educación integral y de calidad considerando el entorno económico y social de los mismos.

Desde tiempo atrás, autores como Elvis Sinchi plantean que el discurso de las universidades hace referencia a que uno de sus pilares fundamentales es garantizar la igualdad de condiciones en el acceso y permanencia de los estudiantes, brindar ayuda en correspondencia con sus necesidades, así como disponer de una adecuada infraestructura e implementos de trabajo, sin embargo, esto no ha asegurado cubrir las necesidades de estudios y de manera general los grupos menos beneficiados, que son los de bajos recursos (Elvis Sinchi, 2018).

Método

Este trabajo se encuentra en desarrollo y se propone realizar un primer abordaje de las transiciones y trayectorias académicas de los estudiantes durante su primer año en la Facultad Multidisciplinaria Paracentral (FMP) de la Universidad de El Salvador (UES).

La investigación se realiza con un enfoque mixto, que busca la descripción y comprensión del fenómeno de las transiciones y trayectorias académicas. Se utilizan estrategias de recogida de información cuantitativa y cualitativa para abordar el estudio de las transiciones y trayectorias educativas de los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Paracentral. De igual manera se espera documentar exhaustivamente toda la información pertinente de las trayectorias académicas con enfoque de género y derechos humanos.

Inicialmente se ha desarrollado una prueba piloto que recoge elementos importantes sobre la transición universitaria.

1. Población y estrategias de recogida de información:

La muestra de estudio se tomará del total de los estudiantes del primer año de las carreras de Licenciatura en Administración de empresas y la Ingeniería en Ciencias agronómicas.

2. Prueba piloto:

Se llevó a cabo una prueba piloto en el 2024, con estudiantes nuevo ingreso de una Licenciatura del área de ciencias económicas, a quienes se les aplicó un cuestionario para recoger aspectos previos a la vida universitaria, la experiencia académica en los primeros meses de estudio y sobre la vida académica en general.

Resultados

Estos datos corresponden a un total de 60 estudiantes. Y reflejan una participación del 61 % de mujeres en la vida universitaria, mientras que solo un 39

% de participación de hombres; la procedencia es de 50 % área urbana y 50 % del área rural; el 68 % de los estudiantes se dedica únicamente a estudiar; mientras que el resto combina trabajo y estudio.

El abandono de los estudios universitarios, por diversos motivos, está presente como una opción inmediata en un 57 % de los estudiantes.

Cerca del 92 % de estudiantes proviene de instituciones educativas públicas, siendo un elemento importante; sin embargo, la universidad no logra recibir ni al 20 % de los graduados de educación media, siendo que es un derecho fundamental.

La maternidad a temprana edad es un factor determinante para el abandono de los estudios universitarios al menos en el 50 % de los casos.

De acuerdo a un 42 % de los estudiantes, el abandono de los estudios universitarios está presente en ellos como una idea importante y como una opción a tomar ante las condiciones de pobreza de sus familias.

Existen muy pocos centros de orientación vocacional; y solo un 50 % de los estudiantes recibió algún tipo de orientación sobre la carrera y universidad a elegir. Y esto está asociado, a que se estudia lo que se puede y no lo que se quiere.

El 81 % de los encuestados manifiesta que la carrera que estudia no era su primera opción.

Para comprender el fenómeno del otro 50 % se desarrolló un pequeño modelo sobre qué variables podrían estar incidiendo en el abandono por su rendimiento académico; pues solo un 50 % de los estudiantes encuestados se ven capaces de terminar su carrera.

Planteamiento del modelo:

¿Cuál es la dependencia del grado de motivación actual de los estudiantes en relación a la satisfacción de haber elegido la carrera que estudian, el nivel de estimulación académica que existe en su clase y si le gusta lo que está aprendiendo en clases?

Para ello se plantea el siguiente modelo de análisis de regresión lineal

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3$$

Donde:

Variable dependiente: (Y)

Grado de motivación actual

Variables independientes: (X)

X1 Satisfacción de haber elegido de la carrera

X2 Nivel de estimulación académica que existe en clases

X3 Le gusta lo que está aprendiendo en clases

Se determinó a partir de los datos obtenidos que hay correlaciones positivas entre las variables seleccionadas y el rendimiento del estudiante; pero, en mayor medida, la satisfacción de haber elegido la carrera y el apoyo de los profesores está incidiendo en su rendimiento y decisión de abandono o permanencia.

Si no se eligió la carrera que le motiva, el abandono estaría presente. Si bien es cierto hay correlaciones entre todas las variables, existe una mayor explicación del grado de motivación de la variable satisfacción de haber elegido la carrera.

Discusión y conclusiones

El análisis de las transiciones y trayectorias académicas de los estudiantes universitarios en El Salvador es un tema importante en el contexto de la Educación

Superior, dado que permite conocer en profundidad cómo son, cómo viven y cómo persisten los estudiantes; a la vez que reflexionar sobre políticas de retención y justicia social que reduzcan sustancialmente las tasas de abandono o deserción.

El abandono universitario aparece como una idea importante y como una opción a tomar ante las condiciones de pobreza de sus familias; siendo que muchos estudiantes ingresan a la universidad por condición socioeconómica, pero no logran mantenerse.

A pesar de que hay un ingreso considerable de mujeres a la Educación Superior el 50 % de los encuestados consideran que el abandono en mujeres se da principalmente por la maternidad; lo que incrementa la desigualdad de oportunidades laborales para hombres y mujeres y con ello el aumento de las brechas de igualdad y el aumento de la pobreza en mujeres principalmente.

En cuanto a la confianza de los estudiantes de transitar por la vida universitaria y mejorar su rendimiento es importante tomar acciones institucionales sobre la orientación universitaria y su permanencia

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Mercedes Torrado (UB) por su apoyo y guía en este proceso de investigación, al Dr. Jaume del Campo Sorribas (Q.E.P.D.) (UB) coordinador de la Red Coopero por impulsar los proyectos de Doctorado en El Salvador en cuyo contexto se realiza este estudio.

A las autoridades de la Universidad de El Salvador por permitir el espacio para desarrollar esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Guevara de Sequeda, M., (2006). La Universidad de Hoy. *Comunidad y Salud*, 4(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740238001>
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.309041>
- Sinchi, E., & Gómez, G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. *Alternativas de financiamiento. Alteridad*, 13(2), 274-287. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10>.
- Torrado, M.; Triadó-Ivern, X. & Aparicio-Chueca, P. (2019). La percepción de los profesores sobre factores que afectan a las trayectorias académicas de sus estudiantes. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 187-212). LAERTES.
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Elias Dani, T., & Lidia, D. M. (2019). Estudio sobre las Trayectorias y transiciones sobre los estudios universitarios. Una perspectiva sociológica. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31-70). LAERTES



Un análisis sobre el compromiso académico del alumnado universitario

David López-Aguilar*
Universidad de La Laguna,
España

dlópez@ull.edu.es

Pedro Ricardo Álvarez-
Pérez

Universidad de La Laguna, España
palvarez@ull.edu.e

Nicole González-Benítez
Universidad de La Laguna, España
ngónzalb@ull.edu.es

Sheila González-Delgado
Universidad de La Laguna,
España

alu0101211947@ull.edu.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El *academic engagement* es un constructo fundamental en la explicación de distintos fenómenos vinculados con el ámbito educativo como puede ser el abandono de los estudios (Álvarez-Pérez et al., 2021a), las expectativas de autoeficacia (Álvarez-Pérez et al., 2021b) o el rendimiento académico (López-Aguilar et al., 2021). Salanova et al. (2005) sugieren que el compromiso académico está relacionado con un estado psicológico positivo de bienestar, que tiene lugar a través de la participación activa, la motivación y el interés que muestra el estudiantado hacia su proceso formativo. También, de acuerdo con Salanova et al. (2005), el compromiso académico se operativiza en torno a tres dimensiones: el vigor (1), que hace referencia a la energía vitalidad y disposición por parte de alumnado para invertir su esfuerzo en las tareas y actividades académicas; la dedicación (2), que se relaciona con la motivación e implicación hacia la realización de tareas académicas de una manera activa; y la absorción (3), que se entiende como los niveles de concentración que tiene el estudiantado en el trabajo académico.

En el contexto de la enseñanza universitario, el *academic engagement* se puede considerar un medidor que indica el éxito educativo, ya que promueve la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico por parte de las y los estudiantes. Es por ello que las instituciones universitarias buscan fomentar el compromiso académico a través de

metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el uso de tecnologías interactivas que impulsan la participación.

El compromiso académico puede estar modulado por variables de carácter contextual y personal, como puede ser la carga de trabajo, las responsabilidades personales, el estrés autopercebido, la autoeficacia académica o las expectativas formativas. Asimismo, se trata de un factor que puede actuar como protector ante posibles situaciones de intención de abandono académico o *burnout*, dado que favorece la resiliencia y la satisfacción académica.

Precisamente, en torno a este constructo, se presenta este trabajo, cuyo objetivo prioritario se centró en analizar los niveles de compromiso académico del alumnado universitario. Conocer con precisión el perfil del alumnado universitario respecto a su compromiso, permitirá activar, en los casos que sea necesario, medidas de orientación y tutorización personalizadas encaminadas a favorecer su implicación con la formación, promoviendo así la mejora de su rendimiento académico y favoreciendo su retención y éxito en los estudios.

Método

Diseño

La investigación se realizó a partir de un estudio cuantitativo ex-post-facto, sin alteración de las variables objeto de estudio.

Participantes

La muestra inicial del estudio estuvo conformada por un total de 2.352 estudiantes y, tras el proceso de depuración de la base de datos, la muestra definitiva quedó configurada por un total de 2.229 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Huelva (13.0 %; n=298), la Universidad de La Laguna (41.1 %; n=941) y la Universidad de Zaragoza (45.9 %; n=1.053). La edad media se situó en los 25.31 años con una desviación típica de 7.37. En cuanto al género, el 36.0 % eran hombres (n=825), el 62.9 % mujeres (n=1.442) y el 1.1 % indicaron otros (n=25). El alumnado pertenecía en su mayoría a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (41.3 %; n=947). En menor medida, participaron estudiantes vinculados a los ámbitos de Ingeniería y Arquitectura (20.3 %; n=466) y Ciencias de la Salud (17.4 %; n=398). Con una representación más baja, el alumnado cursaba titulaciones incluidas en el campo de las Ciencias (9.5 %; n=218) y Artes y Humanidades (1.5 %; n=263).

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario *ad hoc* que incluyó la Utrecht Work Engagement Scale. Esta escala, de acuerdo con los planteamientos de Schaufeli et al. (2002) cumple con los requerimientos psicométricos (χ^2 ; CFI; RMSEA; GFI, AGFI, NFI, NNFI y TLI) establecidos por la literatura especializada, de tal manera que es una herramienta adecuada para medir el constructo principal de este trabajo: el compromiso académico. Se trata de una escala compuesta por 17 ítems tipo Likert de 7 niveles (donde 1 es la valoración más baja y 7 la más alta) organizados en torno a tres variables: vigor, dedicación y absorción. En la Tabla 1 se presentan los ítems incluidos en la escala de medida empleada.

Tabla 1*Escala de compromiso académico*

Variables	Ítems	Cod
Vigor	Cuando realizó las tareas de clase me siento con fuerza y lleno/a de energía	ca1
	Cuando me levantó por la mañana me apetece ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas de clase	ca2
	Puedo estar estudiando de manera continuada durante periodos largos de tiempo (sin agotarme)	ca3
	Me considero una persona constante y perseverante a la hora de afrontar las tareas de clase	ca4
	Incluso si no me encuentro bien, no dejé de realizar mis tareas de clase	ca5
	Me siento con fuerza y animado/a cuando estoy haciendo actividades de clase	ca6
Dedicación	Los estudios que estoy realizando tienen sentido para mí	ca7
	Estoy entusiasmado/a con los estudios universitarios que estoy realizando	ca8
	Los estudios que estoy cursando me motivan a hacer cosas nuevas relacionadas con la formación que estaba realizando	ca9
	Estoy orgulloso/a de estar cursando una titulación universitaria	ca10
	Cursar los estudios universitarios es un reto importante para mí	ca11
Absorción	Se me pasa el tiempo volando cuando realizo las tareas de clase	ca12
	Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado/a en mis estudios	ca13
	Me siento feliz cuando estoy realizando las tareas de clase	ca14
	Estoy implicado e inmerso en los estudios que estoy cursando	ca15
	Cuando realizo las tareas de clase estoy tan implicado/a que se me pasa el tiempo volando	ca16
	Me resulta difícil dejar de realizar las tareas de clase	ca17

En el instrumento de recogida de datos también se añadió otra información de carácter sociodemográfico como el género, la fecha de nacimiento, universidad de procedencia y titulación. Los valores de fiabilidad se calcularon a partir de los coeficientes de alfa de Crónbach y omega de McDónald. Para ambos casos ($\alpha=.94$; $\omega=.96$), los resultados superaron los valores críticos establecidos por la literatura.

Procedimiento

El paso previo a la realización de la investigación se situó en el establecimiento de contacto con el Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna. Este comité emitió resolución favorable con referencia CEIBA2021-3079, señalando que el trabajo cumplía con los procedimientos éticos y de protección de datos establecidos. Asimismo, el delegado de Protección de Datos de la Universidad de La Laguna facilitó el consentimiento informado y el compromiso de confidencialidad que debía usarse durante el estudio.

Una vez finalizados estos pasos previos, se administró el instrumento de recogida de datos diseñado. Para ello, se envió un correo electrónico al alumnado en el que se incluyó el cuestionario mediante un enlace a Google Formulario. Este proceso de administración tuvo lugar entre los meses de febrero y abril del año 2024.

Análisis de datos

Una vez finalizado el proceso de recogida de información, se descargó la base de datos generada automáticamente en el aplicativo Google Formularios en formato .CSV. Los análisis estadísticos se realizaron mediante el *software* R-Studio para el sistema operativo Microsoft Windows. En concreto, esta herramienta informática sirvió para identificar datos perdidos, detectar casos atípicos multivariantes, realizar cálculos de tendencia central y analizar la fiabilidad del instrumento de medida utilizado.

Resultados

Los resultados han puesto de manifiesto, como se puede apreciar en la Tabla 2, que el alumnado se siente orgullo de estar cursando una titulación universitaria ($\bar{x}=5.3$; $sd=1.80$), que la realización de los estudios universitarios es un reto importante para su trayectoria personal ($\bar{x}=5.35$; $sd=1.69$) y que la formación que realizan tiene sentido para el estudiantado ($\bar{x}=5.33$; $sd=1.70$). En menor medida, puntuaron en aspectos como que les resultó difícil dejar de realizar las tareas de clase ($\bar{x}=3.4$; $sd=1.90$), que se sienten felices cuando realizan tareas de clase ($\bar{x}=3.33$; $sd=1.67$) o que se levantan por la mañana con ganas de ir a clase ($\bar{x}=3.2$; $sd=1.70$).

Tabla 2*Medidas de tendencia central de compromiso académico*

Ítems	$\bar{x}$	sd
Cuando realizo las tareas de clase me siento con fuerza y lleno/a de energía	3.76	1.644
Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas de clase	3.20	1.707
Puedo estar estudiando de manera continuada durante periodos largos de tiempo (sin agotarme)	3.51	1.798
Me considero una persona constante y perseverante a la hora de afrontar las tareas de clase	4.66	1.742
Incluso si no me encuentro bien, no dejo de realizar mis tareas de clase	4.30	1.901
Me siento con fuerza y animado/a cuando estoy haciendo actividades de clase	3.94	1.719
Los estudios que estoy realizando tienen sentido para mí	5.33	1.702
Estoy entusiasmado/a con los estudios universitarios que estoy realizando	4.71	1.878
Los estudios que estoy cursando me motivan a hacer cosas nuevas relacionadas con la formación que estaba realizando	4.63	1.873
Estoy orgulloso/a de estar cursando una titulación universitaria	5.38	1.803
Cursar los estudios universitarios es un reto importante para mí	5.35	1.695
Se me pasa el tiempo volando cuando realizo las tareas de clase	3.65	1.831
Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado/a en mis estudios	3.85	1.856
Me siento feliz cuando estoy realizando las tareas de clase	3.33	1.674
Estoy implicado e inmerso en los estudios que estoy cursando	4.51	1.750
Cuando realizo las tareas de clase estoy tan implicado/a que se me pasa el tiempo volando	3.61	1.823
Me resulta difícil dejar de realizar las tareas de clase	3.40	1.907

Discusión y conclusiones

Los hallazgos alcanzados en este trabajo han confirmado la importancia que tiene el constructo de compromiso académico. De acuerdo con los planteamientos de Salanova et al. (2005), el *academic engagement* es un estado de bienestar psicológico que se articula en torno al vigor, la dedicación y la absorción, dimensiones que se han visto manifestadas en la muestra participante en este trabajo. Las puntuaciones más elevadas se situaron en la variable dedicación, sobre todo en los ítems relacionados con el orgullo de pertenecer a la universidad y la percepción del sentido que tenían los estudios para ellos. Esto

refuerza la idea del fuerte compromiso identitario y motivacional que tenía el alumnado hacia su formación académica.

Por otra parte, los valores moderados en las dimensiones de vigor y absorción constatan la existencia de posibles dificultades para mantener la energía y la concentración sostenida en las tareas académicas. Este dato es coherente con estudios previos que han encontrado que estas dimensiones pueden tener un efecto directo sobre la autorregulación del aprendizaje, el abandono de los estudios y el rendimiento en la formación (Álvarez-Pérez et al., 2021b; López-Aguilar et al., 2021).

Los datos alcanzados también reflejan que los niveles medios-alto de dedicación podrían actuar como factores protectores ante la posible interrupción de los estudios universitarios, como ya se ha sostenido en trabajos previos como los realizados por Álvarez-Pérez et al. (2021a). Así, se hace necesario el impulso del sentido de pertenencia institucional y encontrar la utilidad de los estudios que cursa el alumnado, dado que son variables clave para fortalecer la persistencia universitaria. También, la literatura existente ha destacado el papel mediador del compromiso académico en la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico, lo que refuerza aún más la necesidad de poner en práctica intervenciones dirigidas a la mejora de la confianza del alumnado (Álvarez-Pérez et al., 2021b).

En definitiva, el trabajo invita a las universidades a consolidar mecanismos y estrategias que fomenten metodologías docentes activas, cooperativas y tecnológicamente mediadas. Este tipo de acciones fomentaría la motivación, así como la autorregulación del aprendizaje, la participación y el bienestar académico. En conjunto, los hallazgos alcanzados respaldan la idea de que el fortalecimiento del compromiso académico universitario constituye una estrategia eficaz para el desempeño formativo del alumnado.

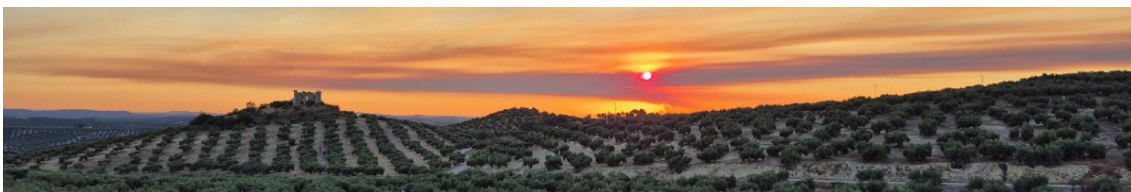
Agradecimientos

Este trabajo deriva del proyecto de investigación titulado “Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (referencia: PID2020-114849RB-I00).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D., González-Morales, O.M., y Peña-Vázquez, R. (2021a). Academic engagement and dropout intention in undergraduate university students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(1), 108-125. <https://doi.org/10.1177/15210251211063611>
- Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D., y Garcés-Delgado, Y. (2021b). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Revista Educar*, 57(2), 481-499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., y Garcés-Delgado, Y. (2021). El compromiso académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado universitario de

- grado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005b). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002b). The Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary test manual. *Occupational Health Psychology*, 1. <https://doi.org/10.1037/t07164-000>



Orientación a lo largo de la vida y género: el papel de la Universidad de Jaén en el desarrollo de la empleabilidad y el espíritu emprendedor de las universitarias

Trinidad Ortega Expósito*
Universidad de Jaén, España

tortega@ujaen.es

María Dolores Heredia Medina
Universidad de Jaén, España

dheredia@ujaen.es

Juan Carlos Sánchez Rodríguez
Universidad de Jaén, España

jusanche@ujaen.es

*Autor de correspondencia

Introducción

En consonancia con las directrices europeas, como el Marco Europeo de Competencias para el Emprendimiento (EntreComp) y los objetivos de la Agenda 2030, el conocimiento del mercado laboral y empresarial, junto con el desarrollo de capacidades, competencias, cualificaciones y ocupaciones relevantes, son considerados elementos de carácter transversal y fundamentales para el desarrollo profesional a lo largo de toda la vida. Siguiendo esta línea, la Universidad de Jaén ha integrado estas prioridades en su estrategia académica, determinando las competencias transversales comunes que deben caracterizar a todo su alumnado egresado. Específicamente, establece que todos los títulos, tanto oficiales como propios, deben incluir la competencia transversal de “Conocer y aplicar las herramientas para la búsqueda activa de empleo y el desarrollo de proyectos de emprendimiento”.

De este modo, la Universidad de Jaén refuerza su compromiso social con el futuro profesional de su comunidad, a través de su Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad. Este vicerrectorado implementa acciones estratégicas e inclusivas diseñadas para fomentar activamente el espíritu emprendedor y mejorar la empleabilidad de todo su estudiantado, desde el ingreso hasta la etapa de egreso y más allá. Con el objetivo de facilitar la inserción laboral de calidad, la UJA impulsa iniciativas de emprendimiento que buscan estimular la innovación empresarial, promover activamente la cultura emprendedora y apoyar la incubación, creación y consolidación de nuevos proyectos empresariales surgidos del talento universitario.

La consolidada trayectoria de la Universidad de Jaén en la gestión y coordinación de programas para la mejora de la empleabilidad de las mujeres universitarias, iniciada con iniciativas pioneras como UNIVERTECNA (2000) y UNIVERSEM (2007), ha culminado en la implementación del Programa UNIVERGEM. Este programa, actualmente vigente y regulado por la Orden de 17 de junio de 2021⁷ de la Junta de Andalucía, ha facilitado el diseño y ejecución de múltiples ediciones de UNIVERGEM UJA (incluyendo las ya finalizadas 2018-19, 2019-20 y la última, 2022-23). Su finalidad estratégica se alinea con los principios de la transversalidad de género y los objetivos del actual IV Plan de Igualdad entre mujeres y hombre (2025-2029) de la Universidad de Jaén: impulsar de manera efectiva el empleo, autoempleo y emprendimiento de las mujeres universitarias y garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el acceso al mercado laboral.

La implementación continuada del programa UNIVERGEM, a lo largo de sus múltiples ediciones hasta la fecha, se justifica por la persistente brecha de género en la incorporación al mercado laboral que afecta a las mujeres universitarias. Esta realidad se constata en los informes institucionales de la UJA. Por ejemplo, el Informe de Inserción Laboral de la Universidad de Jaén (edición 2025), que analiza la situación de las personas egresadas un año después de finalizar sus estudios (curso 2022-2023), revela que la tasa de paro de las mujeres tituladas (12,3 %) es 4,5 puntos porcentuales superior a la de los hombres titulados (7,8 %). Este dato actualizado subraya la necesidad de mantener y reforzar las acciones de orientación y capacitación con perspectiva de género para mitigar las desventajas estructurales que enfrentan las mujeres en el acceso al empleo y al emprendimiento de calidad.

La apuesta institucional por el programa UNIVERGEM también se fundamenta en la persistente segregación vertical y horizontal que configura el mercado laboral. Uno de los problemas más significativos es la existencia de obstáculos que dificultan el acceso de la mujer a puestos de responsabilidad y liderazgo empresarial, lo que comúnmente se conoce como "techo de cristal". Esto es especialmente notable en titulaciones históricamente masculinizadas, como son las del área de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura, donde se manifiesta una segregación horizontal que limita su progresión profesional.

Asimismo, el programa aborda la necesidad de desmitificar los sesgos de género en la cultura emprendedora. Existe una marcada tendencia a percibir el perfil de la persona emprendedora en clave masculina, lo que lleva a la figura del hombre a representar, de manera predominante, la innovación empresarial y el tejido económico de los negocios. UNIVERGEM busca activamente visibilizar y empoderar a las mujeres como agentes de cambio económico y modelos de referencia en el ámbito del emprendimiento.

El programa UNIVERGEM UJA se diseña con el objetivo general de reducir la brecha de género en el ámbito laboral y potenciar el desarrollo de carrera profesional de las mujeres universitarias. Esto se logra mediante una intervención integral que combina la formación especializada en empleo y emprendimiento con la adquisición de experiencia práctica y real en entornos profesionales.

⁷ Orden por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones en régimen de concurrencia no competitiva, por el Instituto Andaluz de la Mujer, a las Universidades Públicas de Andalucía, para la promoción de la igualdad de género y la realización del Programa UNIVERGEM (Universidades por la Empleabilidad y el Emprendimiento de las mujeres universitarias desde la perspectiva de género).

Para lograr esta meta estratégica, se establecen los siguientes tres objetivos específicos (OE), los cuales se enmarcan en una aproximación de Orientación a lo Largo de la Vida:

OE 1. Empleabilidad y Competencias Técnicas: fortalecer la empleabilidad de las mujeres universitarias mediante la formación actualizada y la adquisición de competencias instrumentales y técnicas esenciales para la búsqueda activa de empleo.

OE 2. Emprendimiento y Cultura Innovadora: fomentar la proactividad laboral y la empleabilidad a través de la formación especializada y el estímulo de la cultura emprendedora como opción viable de desarrollo profesional.

OE 3. Igualdad de Oportunidades y Experiencia Práctica: promover la igualdad efectiva de oportunidades facilitando la inserción real en el entorno empresarial mediante la realización de prácticas, especialmente en sectores con baja representación femenina.

Con el fin de alcanzar estos objetivos y desarrollar un perfil profesional integral, las actividades del programa se estructuran en tres bloques competenciales fundamentales, que se corresponden con una concepción del aprendizaje holística y práctica (y que se detallan en la Tabla 1):

- Saber (Conocimientos): adquisición de conocimientos teóricos y técnicos (Aprender a conocer).
- Saber Ser y Saber Estar (Habilidades Blandas): desarrollo de habilidades y actitudes interpersonales y de gestión personal, esenciales en el entorno profesional (Aprender a ser y Aprender a convivir).
- Saber Hacer (Habilidades Prácticas): aplicación práctica y desarrollo de destrezas operativas relacionadas con la búsqueda de empleo y el emprendimiento (Aprender a hacer).

Tabla 1

Actividades del programa UNIVERGEM UJA

Actividades	Formación	Prácticas

Formación en materia de empleo	Autoconocimiento	Técnicas de búsqueda de empleo	Prácticas extracurriculares en empresa
	Marca Personal	El CV efectivo	
	Mercado de Trabajo	La entrevista eficiente	
Formación en materia de emprendimiento	Detección de necesidades y generación de ideas	Práctica intraemprendimiento	Prácticas en emprendimiento
	Autoempleo	Hackatón de emprendimiento	
	Intraemprendimiento	Recursos para emprender	
Formación en igualdad de género	Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombre y uso del lenguaje e imagen inclusiva		
	Coaching personal y empresarial		

El impacto estratégico y operativo logrado con el programa UNIVERGEM UJA, a lo largo de sus múltiples ediciones (2018-2019 hasta la más reciente), ha superado consistentemente las expectativas iniciales. Tal es así que, el programa ha experimentado una progresión constante en el número de mujeres universitarias beneficiarias, tanto en la participación en las actividades formativas especializadas como en la realización de prácticas extracurriculares en empresas y en emprendimiento. Este incremento sostenido subraya la alta demanda y la pertinencia de la intervención.

Dada la evidencia de resultados cuantitativos positivos y el elevado nivel de satisfacción generado entre el alumnado femenino (matriculado y egresado), el profesorado y el tejido empresarial de la provincia de Jaén, la principal cuestión de este trabajo se centra en determinar en qué medida el programa UNIVERGEM UJA, con su enfoque en la perspectiva de género, constituye una buena práctica capaz de mejorar significativamente los procesos de acceso al mercado laboral, potenciar los resultados de empleabilidad y fomentar el emprendimiento sostenible entre las mujeres universitarias.

Método

Diseño

Con el objetivo de responder a la cuestión central de la investigación sobre la evaluación del programa UNIVERGEM UJA como potencial buena práctica, y determinar si cumple con los criterios de éxito y transferibilidad (consistencia de resultados, sostenibilidad y replicabilidad), se ha llevado a cabo un estudio de carácter evaluativo y transversal. Este análisis utiliza una metodología de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) aplicada a las múltiples ediciones implementadas hasta la fecha del programa.

Marco de evaluación de buenas prácticas

Dado que UNIVERGEM UJA es un programa que ha demostrado eficacia y prolongación en la Universidad de Jaén, su evaluación se fundamenta en un marco de análisis riguroso. Los criterios de análisis se han adoptado directamente de los establecidos por la UNESCO, en el marco del programa MOST (Management of Social Transformations), que definen específicamente las atribuciones y rasgos que caracterizan una "buena práctica":

- Innovación: el programa debe presentar un grado de originalidad y novedad que lo destaque como una solución superior o diferente para abordar la brecha de género en el acceso laboral y el emprendimiento.
- Eficacia y Resultados: la práctica es eficaz si produce resultados positivos, verificables y susceptibles de medición y evaluación rigurosa, demostrando una mejora concreta en las variables de empleabilidad.
- Sostenibilidad: debe ser un modelo que, atendiendo a los recursos disponibles, pueda mantenerse de manera estable en el tiempo y continuar produciendo efectos duraderos en el ecosistema universitario.
- Transferibilidad y Replicabilidad: implica la posibilidad de que el modelo UNIVERGEM pueda ser aplicado con idénticos o similares resultados positivos a otras realidades o instituciones universitarias que enfrenten desafíos análogos.

Instrumentos y operacionalización

Para la recogida de datos y la operacionalización de estos criterios, se ha utilizado una herramienta de valoración y sistematización (detallada en la Tabla 3). Esta herramienta permite valorar cuantitativamente cada una de las actividades troncales del programa, al mismo tiempo que requiere una justificación cualitativa de la puntuación obtenida. El uso de esta herramienta facilita la integración de los datos y permite una triangulación metodológica robusta.

Tabla 3

Criterios que justifican la candidatura como buena práctica

Criterios de evaluación	Valoración cuantitativa					Breve justificación de la evaluación
	1	2	3	4	5	
Innovación						
Eficaz						
Sostenible						
Transferible y replicable						

Resultados

El análisis de los datos obtenidos en las últimas ediciones de UNIVERGEM UJA muestra evidencias altamente satisfactorias que confirman la eficacia del programa en dos aspectos fundamentales. Se registra un crecimiento constante en el número de universitarias que han realizado prácticas de larga duración (3 meses / 300 horas). Es importante destacar que estas realizaciones profesionales han cumplido con criterios de calidad: adecuación de las funciones al perfil académico de las alumnas y respeto a su nivel de formación. El éxito de UNIVERGEM UJA no

solo mejora la empleabilidad de las mujeres universitarias, sino que también genera un valor añadido (*know-how*) para las empresas. Esto se materializa en un índice de contratación laboral posprácticas, donde un número significativo de participantes son incorporadas a la plantilla de las empresas colaboradoras tras finalizar su periodo de prácticas, ratificando la calidad del talento reclutado.

En cuanto a la sostenibilidad del programa, el estudio ha identificado tres mecanismos de continuidad que avalan su mantenimiento en el tiempo:

- Las empresas que reciben alumnas firman un convenio de colaboración estable con la Universidad de Jaén. Este marco facilita la renovación recurrente de la demanda de prácticas profesionales, ajustándose a la duración y edición del programa e intereses mutuos.
- Las universitarias participantes acceden a un listado consolidado de empresas colaboradoras, promoviendo un proceso de autocandidatura dirigida. Esto no solo facilita su acceso al mercado laboral, sino que también promueve el desarrollo de un proyecto profesional personalizado.
- El programa UNIVERGEM potencia la proactividad en las alumnas interesadas en prácticas, incentivándolas a contactar directamente con las empresas de su elección. Esta estrategia asegura que las empresas incorporen a universitarias altamente motivadas, elevando la rentabilidad y el éxito mutuo de las prácticas profesionales.

El análisis concluye que el programa UNIVERGEM UJA presenta un alto grado de transferibilidad. Su metodología de implementación y los recursos requeridos permiten que el modelo sea fácilmente replicable en cualquier universidad española, dado que se basa en normativa de prácticas extracurriculares común o similar en el sistema universitario español. Además, el proceso de gestión inicial no conlleva una carga administrativa excesiva para la universidad, ya que los primeros contactos y la selección son realizados por las propias universitarias y las empresas. Este enfoque optimizado asegura el éxito y la satisfacción de ambos agentes, facilitando su adopción en otros contextos institucionales.

Discusión y conclusiones

La efectividad perfecciona el carácter transformador de cualquier iniciativa. En este contexto, la innovación formativa del programa UNIVERGEM UJA trasciende la mera novedad en la mejora de la empleabilidad femenina, puesto que su eficacia y replicabilidad han sido fehacientemente demostradas. Es precisamente bajo estas condiciones de éxito sostenido y verificable que un buen "programa" se eleva a la categoría de "buena práctica".

En el ámbito universitario, identificar, sistematizar y transferir este tipo de buenas prácticas resulta fundamental por diversas razones estratégicas:

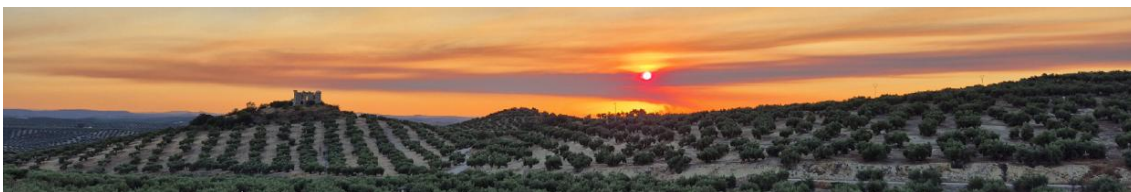
- Permiten aprender de las experiencias y del conocimiento tácito generado por otros.
- Facilitan la adopción de soluciones innovadoras, exitosas y eficientes ante problemáticas comunes.
- Permiten construir conexiones sólidas entre las soluciones efectivas, la investigación aplicada y la definición de nuevas políticas públicas.

- Proporcionan orientaciones óptimas para el diseño de nuevas iniciativas y la articulación de futuras actuaciones políticas.

Por consiguiente y a modo de reflexión final, el análisis comparado de los datos de las últimas ediciones de UNIVERGEM UJA ofrece resultados consistentemente favorables. Estos hallazgos responden de manera categórica a la cuestión objeto del estudio, concluyendo el elevado grado de implementación, eficacia, sostenibilidad, transferibilidad e innovación que posicionan a UNIVERGEM como una referencia institucional de la Universidad de Jaén.

Referencias bibliográficas

- Bacigalupo, M., Weikert, G. L., Mansoori, Y., & Okeeffe, W. (2020). EntreComp Playbook.
- Junta de Andalucía (2021). Orden de 17 de junio de 2021, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones en régimen de concurrencia no competitiva, por el Instituto Andaluz de la Mujer, a las Universidades Públicas de Andalucía para la promoción de la igualdad de género y la realización del Programa UNIVERGEM (Universidades por la Empleabilidad y el Emprendimiento de las Mujeres Universitarias desde la perspectiva de género). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm 119 de 23/06/2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/119/6>
- UNESCO (2021). Programa Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST). UNESCO.



¿Quién orienta en la Educación Básica en Catalunya?

Màrius Martínez Muñoz*
UAB, España

Marius.martinez@uab.cat

Marc Martínez Pons
UAB, España

Marc.martinez@uab.cat

Angelina Sánchez Martí
UAB, España

Angelina.sanchez@uab.cat

*Autro de correspondencia

Introducción

En 2022, por encargo de la Direcció General de l'Alumnat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, se llevó a cabo una investigación evaluativa sobre la situación de la Orientación Educativa en la Educación Básica en Cataluña. Con una muestra de casi 3.000 participantes y más de 1.000 centros, el estudio ofrece una visión amplia y representativa de la realidad actual.

La educación se aborda desde tres ciencias aplicadas: Didáctica, Organización Educativa y Orientación, entendida como un proceso continuo de acompañamiento del alumnado en su desarrollo integral y en la construcción de un proyecto de vida personal y socialmente satisfactorio. Según Martínez-Muñoz (2022) y Martínez-Muñoz y Arnau (2015), la orientación comprende acciones que ayudan a las personas a tomar decisiones personales, sociales, educativas y vocacionales, el CEDEFOP (2021) destaca la identificación de capacidades e intereses para construir itinerarios vitales y laborales.

Sultana et al. (2017) proponen una visión comunitaria basada en la cooperación. Arulmani *et al.* (2011) y Plant (2014) sitúan la orientación profesional en contextos individualistas occidentales. Hooley y Sultana (2016), apoyándose en Nussbaum y Sen (1993), defienden potenciar capacidades individuales y colectivas orientadas al bien común y la reducción de desigualdades y Sultana (2022) la concibe como un ejercicio de corresponsabilidad social.

El ELPGN (2015) define la orientación para la carrera como una cooperación social destinada a desarrollar competencias para gestionar trayectorias vitales. En esta línea, las Career Management Skills (Thomsen, 2014) fomentan la autocomprensión y la interacción con el entorno, mientras Irving (2005) subraya la dimensión social y crítica de la toma de decisiones.

La orientación, que integra dimensiones personales, académicas y vocacionales, debe considerar los contextos socioeconómicos, la emergencia climática y la crisis del modelo económico (Plant, 2014, 2020; Arulmani, 2011). Se fundamenta en la prevención, la proacción y la acción social desde una perspectiva de justicia social, promoviendo la igualdad de oportunidades y el bienestar comunitario, en consonancia con la UNESCO (2022), que concibe la educación como un bien común.

La calidad de la orientación implica un compromiso ético y político. Como señalan Hooley y Rice (2019), la preocupación por la calidad ha evolucionado desde el análisis de los procesos hasta la valoración de sus efectos. En Europa predomina un modelo basado en indicadores que incluyen políticas, organización, procesos, profesionales, resultados (*outputs* y *outcomes*) y satisfacción (*consumption*).

La distribución de los recursos humanos en orientación educativa distingue entre orientadores, docentes con función orientadora y agentes no profesionales (familias y pares). Los orientadores, como personal docente especializado, lideran el diseño, la coordinación y la conexión del plan de orientación del centro, aunque sus funciones se ven a menudo limitadas por la carga docente. Los tutores constituyen el núcleo de la acción orientadora, combinando la enseñanza con el acompañamiento individual, la comunicación con las familias y la coordinación en las transiciones educativas. El profesorado, al integrar la orientación en el currículo, facilita la detección de necesidades y el desarrollo global del alumnado.

La implicación de las familias y de los iguales amplía el impacto de la orientación mediante la tutoría entre pares, el apadrinamiento y la participación activa en las decisiones educativas. Además, la colaboración con agentes externos —servicios educativos, empresas y entidades territoriales— refuerza la coherencia y eficacia de las acciones orientadoras.

Finalmente, el liderazgo y la coordinación son factores clave: el plan de orientación requiere una estructura organizativa clara, con responsabilidades definidas para la dirección, la coordinación docente y la acción tutorial, integrando a todo el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa (Martínez Muñoz, Sánchez Martí y Martínez Pons, 2022).

Método

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer el estado de la orientación educativa en los centros en los que se imparte educación básica (Educación Primaria y Educación Secundaria) de Cataluña. Para ello pretende:

- a) Identificar el estado actual de las tareas de orientación en la educación básica.
- b) Analizar los recursos, herramientas y tiempo que dedica el personal orientador para detectar posibles mejoras.
- c) Evaluar si los centros cuentan con una estructura organizativa adecuada para desarrollar todas las funciones orientadoras.
- d) Precisar las funciones de los orientadores, su distribución en el centro y aquellas que deberían incorporarse.

El estudio sigue un diseño mixto secuencial con dos fases:

- Fase cuantitativa: de carácter descriptivo-correlacional y *ex post facto*, basada en un cuestionario electrónico. Analiza la relación entre los procesos

de orientación y variables como los resultados académicos en 6.º de Primaria y 4.º de Secundaria.

- Fase cualitativa: parte del análisis de la fase anterior e identifica centros con buenas prácticas para comprender cómo se articulan. Se seleccionaron 7 centros (3 de Primaria, 3 de Secundaria y 1 concertado con ambos niveles), donde se realizaron grupos de discusión con equipos directivos y orientadores.

La muestra incluye 1.133 participantes de Primaria (mayoritariamente equipos directivos y coordinadores de ciclo) y 1.938 de Secundaria (directivos, tutores y orientadores), con una mayoría de mujeres (73 %). Esta fase cualitativa permitió describir las prácticas de referencia y proponer mejoras para fortalecer la orientación educativa en el sistema catalán.

Tabla 1

Caracterización del perfil profesional de las personas participantes de Primaria

Profesionales de Educación Primaria						
	Global		Integrante del Equipo Directivo		Persona coordinadora de ciclo de primaria	
	N	%	N	%	N	%
Universo estimado	9.000	100,0	2.266	25,2	6.800	74,8
	profesionales	%	profesionales	%	profesionales	%
Muestra obtenida respecto al universo	1.133	12,6 %	659	29,1 %	474	7,0 %
Error muestral %	2,7 %		3,2 %		4,3 %	

Tabla 2

Caracterización del perfil profesional de las personas participantes de ESO

Profesionales de Educación Secundaria Obligatoria									
	Global		Integrante del Equipo Directivo		Profesional de la orientación		Persona tutora		
	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Universo estimado	11.125	100,0	1.125	10,1	2.000	18,0	8.000	71,9	
	prof. aprox.	%	prof. aprox.	%	prof. aprox.	%	prof. aprox.	%	
Muestra obtenida respecto al universo	1.938	17,5 %	368	32,7 %	403	20,2 %	1.167	14,6 %	
Error muestral %	2,0 %		4,2 %		4,4 %		2,7 %		

Resultados

En los centros de educación primaria, las tareas de orientación recaen principalmente en las personas tutoras y el profesorado. Casi la mitad de las familias participan en el desarrollo global de sus hijos e hijas, un tercio lo hace ante dificultades o problemas, y un 6 % en aspectos no directamente relacionados con ellos. En los grupos de discusión se confirma que la orientación recae en tutores y profesorado, aunque se aprecia un sentido de corresponsabilidad compartida por

todo el equipo docente, especialmente cuando la orientación se entiende de forma continuada. Una forma habitual de coordinarla son las Comisiones de Convivencia, donde están representados profesionales de todos los ciclos:

Tenemos el grupo de convivencia, que es quien ha elaborado el PAT y la CAEI... dentro de este grupo hay una representación de cada ciclo y especialista. Luego, esta persona transmite la información al ciclo o al claustro... En la CAEI se hace todo el asesoramiento sobre las necesidades del alumnado... (Centro A)

El Plan de Acción Tutorial (PAT) juega un papel central y trasciende la hora de tutoría, integrándose en el currículo:

Tenemos el PAT y empieza desde I3... No se lleva a cabo únicamente en una hora de tutoría, sino a lo largo de todo el día... trata temas como las emociones, la resolución de conflictos o la conciencia emocional. (Centro A)

[El PAT y sus elementos] siempre están muy presentes... Creo que lo tenemos tan automatizado que ya es algo natural. (Centro B)

No obstante, en algunos centros estos procesos aparecen poco definidos en la documentación y no siempre se entienden como parte de la orientación educativa, sino como “atención a la diversidad” o como acciones de transición a secundaria.

Dos tercios del profesorado afirman que la orientación está coordinada a nivel de centro, aunque un 20 % señala que no existe una coordinación clara. La mayoría indica que la documentación recoge aspectos de acogida, emociones y transición, pero un 40 % considera que las acciones están poco calendarizadas y un 85 % que no hay presupuesto específico. El profesorado se siente preparado para la mayoría de los contenidos, aunque menos para elaborar portafolios o diseñar programas. Tres cuartas partes reclaman más formación y materiales, así como asesoramiento externo.

En los centros de secundaria, tutores, profesorado y orientadores cubren la mayoría de los ámbitos de orientación. Los tutores destacan en la acogida, el autoconocimiento, la autoestima, el bienestar emocional, la elección de itinerarios y la transición. El profesorado se centra en la atención, las competencias transversales y las habilidades sociales, mientras los orientadores tienen un papel relevante en los hábitos de estudio, la motivación y el bienestar emocional. La participación de agentes externos es residual.

El 97,4 % de las respuestas indican alguna implicación familiar: un 50 % cuando hay problemas o cuestiones de rendimiento, un 43 % en relación con el desarrollo global y solo un 3 % más allá de los propios hijos e hijas.

El trabajo de campo cualitativo muestra que los centros con una visión más diacrónica tienden a desplegar una orientación corresponsable, mediante cotutorías o microtutorías donde todo el profesorado se convierte en referente de un pequeño grupo: “Esto nos permite una gran cercanía con el alumnado... Aquí todo el mundo es tutor” (Centro E).

Estos centros cuentan además con varios profesionales especializados en orientación: “En el centro hay cuatro personas con especialidad en orientación... trabajamos en equipo... tenemos una reunión semanal en la CAEI, donde realmente tomamos las decisiones de grupo” (Centro D)

Finalmente, la orientación se amplía al entorno comunitario mediante la participación en redes territoriales: “Tenemos dos espacios establecidos: el Plan Educativo de Entorno y la Mesa de Jóvenes... Intentamos que el alumnado se sienta parte del territorio” (Centro E)

La implicación familiar también se fomenta con reuniones y actividades abiertas donde el alumnado presenta sus aprendizajes: “Vemos a las familias cuatro veces al año, además de las muestras... donde los alumnos explican sus aprendizajes. Así, una familia visita el instituto al menos ocho veces al año” (Centro D)

Discusión y conclusiones

Las principales conclusiones en relación con la práctica de la orientación educativa subrayan la importancia de contar con una definición clara de los roles y funciones profesionales vinculadas a la orientación, que articule la tarea orientadora dentro del centro y conecte los distintos centros de un territorio. Para optimizar el modelo de orientación, resulta imprescindible delimitar con precisión los roles y funciones del personal educativo implicado. En este sentido, conviene reconocer, potenciar, formar y valorar la tarea de los siguientes perfiles profesionales:

- El profesorado: sin aumentar su carga de trabajo, debe integrar la función orientadora de forma clara y explícita. Es importante reforzar el concepto de acción tutorial, entendido como el acompañamiento que todo docente debe ejercer en su ámbito, promoviendo más y mejores oportunidades de aprendizaje. Esto se vincula con la integración curricular de la orientación, es decir, incorporar estrategias de orientación en la enseñanza de cada materia. La formación y el asesoramiento son las principales estrategias para hacerlo posible.
- El personal tutor: aparece como el principal agente en materia de orientación. Debe fortalecer sus competencias para organizar y desarrollar las tutorías de grupo, coordinar la acción tutorial del equipo docente, mantener la comunicación con las familias y coordinar el seguimiento y evaluación del alumnado.
- El personal orientador: en educación secundaria y probablemente también en el sistema postobligatorio, debería dedicar más tiempo a las tareas de orientación sin desvincularse completamente de la docencia. Su función principal es organizar, coordinar, seguir y evaluar el plan de orientación del centro, colaborando con el profesorado y el personal tutor en los casos que requieran actuaciones específicas.
- El personal de los servicios educativos del Departamento de Educación: ofrecen apoyo y colaboración externa para optimizar la orientación, la coordinación territorial y la atención a casos complejos.
- Los agentes del territorio: con quienes el centro debe establecer mecanismos de colaboración para acompañar los itinerarios del alumnado y abordar cuestiones como el absentismo y el abandono escolar desde una perspectiva amplia de desarrollo.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado gracias al encargo y financiación de la Direcció General de l'Alumnat del Departament d'Educació y del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya.

Referencias bibliográficas

- Arulmani, G. (2011). Striking the right note: The cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(11), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9199-y>
- 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.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Ediciones CEAC.
- Cedefop, ETF y European Commission (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (2015). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Departament d'Educació. (2023). *Guia de l'educació bàsica – El nou currículum*. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/guia-de-leducacio-basica/>
- Departament d'Educació. (s/d). *Centres orientadors*. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/accio-tutorial-i-orientacio/centres-orientadors/>
- Departament d'Ensenyament. (2015). *L'orientació educativa*. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0069/a16752f6-6b87-42a3-be9a-5b88e984ade5/BlocII_OrientacioEducativa.pdf
- European Lifelong Guidance policies network – ELPNG. (2015). *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary*. National Institute for Career Education and Counselling (NICEC).
- Hansen, S., y Tovar, L.Z. (2013). BORN FREE to Integrated Life Planning: Advancing Equity in Career Development. *The Career Development Quarterly*, 61(4), 374-378.
- Herr, E. L. (2013). Trends in the History of Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 277-282. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00056.x>
- Hooley, T., y Rice, S. (2019). Ensuring quality in career guidance: A critical review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 472-486. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1480012>
- Hooley, T. y Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling (NICEC)*. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3601>
- Hooley, T. Sultana, R. y Thomsen, R. (Eds.). (2017). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110516>

- Irving, B. A. (2005). Social justice: a context for career education and guidance, en B. A. Irving y B. Malik (Eds.), *Critical reflections on career education and guidance: promoting social justice in a global economy*, 10-24. Routledge Falmer.
- Martínez, M. y Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'Orientació Educativa de 12 a 16*. (1 ed.) (Informes Breus). Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Muñoz, M. (2022). *Què vols ser? Orientació amb joves per a un futur verd I compromès*. Eumo Editorial.
- Martínez-Muñoz, M., Sánchez-Martí, A. y Martínez-Pons, M. (2022). *L'Orientació al sistema educatiu sostingut amb fons públics. Recerca diagnòstica i propostes per un model d'orientació per a l'escolaritat obligatòria a Catalunya* (Informe intern). Barcelona. Departament d'Educació i Formació Professional.
- Martínez-Roca, C. (2016). Orientación, desarrollo de competencias y reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo: Propuesta para centros educativos de Catalunya [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/370112>
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Plant, P. (2014). Green Guidance. En G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong y A. G. Watts (Ed.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (pp. 309-316). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_17
- Plant, P. (2020). Paradigms under Pressure: Green Guidance. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.16993/njtcg.25>
- Sultana, R. G. (2011). Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(2), 179-186.
- Sultana, R. G. (2022). Four 'dirty words' in career guidance: From common sense to good sense. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>
- Thomsen, R. (2014). A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning. NVL & ELGPN concept note. NVL.
- UNESCO. (2022). Reimaginem junts els nostres futurs: Un nou contracte social per a l'educació. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_cat



¿Qué investigan los estudiantes de doctorado de educación en España?

Mercedes Torrado*
Universitat de Barcelona, España
mercedestorrado@ub.edu
Marta Capllonch
Universitat de Barcelona, España
mcapllonch@ub.edu
Mercedes Reguant
Universitat de Barcelona, España
mreguant@ub.edu
Robert G. Valls
Universitat de Barcelona, España
rgvalls@ub.edu

*Autor de correspondencia

Introducción

Según datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU, 2024) la oferta de programas de doctorado en España es muy amplia, en el curso 2023-24 existen un total de 1.214 programas de los cuales el 26 % son programas de doctorado del ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas. También los datos estadísticos nos presentan un perfil de estudiante de doctorado diverso en cuanto a edad, ayudas predoctorales, procedencia, etc., y la duración media para finalizar una tesis es de 4,8 años. Estos datos se mediatizan y concretan según el ámbito disciplinar. Siguiendo con las estadísticas del doctorado (MCIU, 2024), el número de tesis defendidas en el 2022-23 es de 11.784, correspondiendo un 3.2 % del total de egresados universitarios. El 84.7 % obtuvieron la calificación de *cum laude*, máxima calificación en este nivel educativo. Del total de tesis doctorales, solo el 4.9 % están vinculadas con el área de educación. Pero, más allá de los datos cuantificados ¿qué temáticas se están investigando en las tesis doctorales de educación?

Es evidente que estudiar un doctorado confiere muchos beneficios tanto para las personas como para la sociedad, atendiendo a que una tesis doctoral debe ser una investigación inédita y original que aporte conocimiento a la comunidad científica en el ámbito disciplinar donde se inscriba. Si bien existe bibliografía internacional sobre qué supone la realización de una tesis doctoral (Fraguas-Sánchez et al., 2023; Litalien y Guay, 2015, Shin *et al.*, 2018), todavía este es un campo de estudio emergente a nivel nacional. Trabajos como el de Daza et al. (2021) ya apuntan sobre la necesidad de realizar un acompañamiento en el proceso de

realización de la tesis y la importancia del rol que adquieren los diferentes agentes implicados en este proceso. El nuevo marco normativo del doctorado en España (RD 576/2023) así lo refleja, incidiendo en las funciones y responsabilidades de los directores y tutores, así como la de los propios estudiantes en el proceso formativo en investigación que supone la realización de una tesis doctoral.

Las diferencias entre ámbitos disciplinares en materia de doctorado son grandes tanto por el perfil del estudiantado que accede como por las condiciones en la realización de una tesis doctoral y su impacto posterior en la comunidad. Ámbitos como el de salud o ciencias vinculan sus programas de doctorado a proyectos competitivos con ayudas predoctorales para realizar el trabajo doctoral. Son estudiantes jóvenes cuyo trabajo de investigación se inscribe en la temática del proyecto marco de la beca predoctoral. Así, en las tesis doctorales en ámbitos como el de ciencias sociales y jurídicas y humanidades los trabajos de investigación no están sujetos a programas específicos de financiación y las tesis doctorales no tienen por qué tener una vinculación directa con los grupos de investigación y con ayudas predoctorales. Encontramos estudiantes mayores y con motivaciones diversas vinculadas con el propio desarrollo personal y profesional o promoción en la carrera universitaria. Las temáticas que se proponen en los proyectos de tesis doctorales son fruto, por lo tanto, de intereses personales del y la estudiante más que imposiciones externas y ajenas al estudiante. Como bien apuntan Cardoso *et al.* (2024), las culturas académicas son clave para entender y comprender las características del doctorado en las distintas disciplinas y las líneas temáticas de las tesis doctorales.

Son pocos los estudios realizados sobre qué se investiga en el doctorado en un nivel educativo de máxima relevancia con un cierto aumento de matriculación en los últimos años (MCIU, 2024, OECD, 2025). En este contexto, y en el área de educación específicamente, es importante conocer cuáles son los focos temáticos de interés de las últimas tesis doctorales y su convergencia con las líneas estratégicas del Ministerio (MCIU, 2023). Esta información permitirá poder orientar y asesorar mejor a los futuros estudiantes que muestren interés por el doctorado de manera clara y contextualizada.

Esta comunicación tiene la finalidad de presentar el análisis realizado sobre las áreas temáticas de las tesis doctorales defendidas en un periodo de cinco años a partir de la información accesible en la base de datos de tesis doctorales españolas TESEO.

Método

Diseño

El contenido de esta comunicación forma parte de una investigación más amplia cuya finalidad principal es analizar las transiciones y trayectorias de los y las estudiantes de doctorado en educación (PID2023-147669OB-100 financiado por MICIU/AEI/1013039/501100011033 y por FEDER/UE). La investigación plantea cuatro fases y en esta comunicación se presentan los resultados de la fase 1 como marco general del doctorado de educación en España. Esta fase tiene como objetivo

principal conocer qué se investiga en el doctorado, además de la recopilación de estadísticas generales del sistema universitario.

Se parte de la información pública que ofrece la base de datos TESEO sobre tesis doctorales defendidas en las universidades públicas y privadas. Para el análisis se acota el periodo de las tesis defendidas en el ámbito (educación) y en el periodo (curso 2020/21 al 2023/24). Se seleccionan las fichas de las tesis de manera individual para cada una de las cinco universidades participantes en el proyecto (Universidad de Huelva, UNED, Universidad de Barcelona, Universidad de Zaragoza y Universidad de Burgos) y de los siete programas de doctorado implicados (Tabla 1). Asimismo, se consensuan los descriptores UNESCO asociados al área de educación considerando para ello las líneas de investigación de los programas de doctorado participantes. Todos estos criterios de inclusión han permitido localizar y seleccionar cada una de las fichas de tesis.

Las acciones de trabajo realizadas son:

- 1.- Seleccionar las fichas de las tesis en la base de datos TESEO considerando previamente un conjunto de criterios de inclusión.
- 2.- Analizar las palabras clave utilizadas a partir de los códigos UNESCO.
- 3.- Analizar las palabras utilizadas en los títulos de las tesis seleccionadas.

Tabla 1

Total de fichas de tesis defendidas periodo 20/21 – 23/24 según TESEO

Universidad	Programas de doctorado	Tesis defendidas (TESEO 20/21 – 23/24)
Universitat de Barcelona	3	189
Universidad de Burgos	1	49
Universidad de Huelva	1	40
UNED	1	70
Universidad de Zaragoza	1	55
TOTAL	7	403

Resultados

Se presentan resultados en función de las acciones realizadas en la fase 1 del proyecto.

Uso de los códigos UNESCO en las tesis doctorales en educación: realidad o ficción

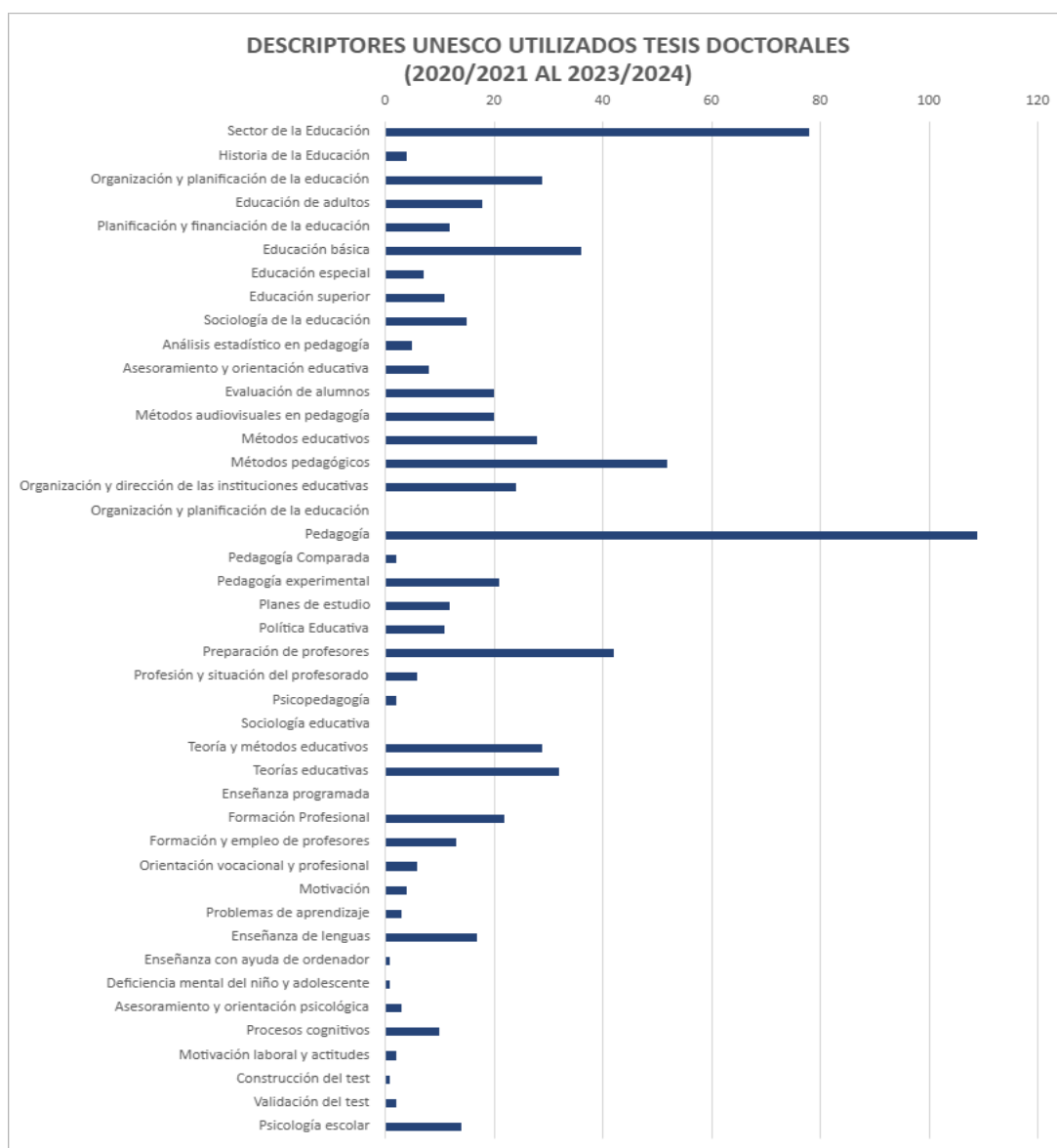
Cabe tener en cuenta que los códigos UNESCO es una nomenclatura internacional que nació en el 1974 para los campos de ciencias y tecnología. A lo largo de los años se actualizó y amplió por la UNESCO y el CSIC hasta la última actualización en 1988. Desde entonces se han utilizado los mismos códigos para describir las tesis doctorales en la base de datos TESEO. El listado de códigos es indudablemente obsoleto y no recoge la realidad temática actual de la investigación ni tampoco los campos de estudio emergentes.

Así, para poder recopilar el máximo número de fichas de tesis doctorales defendidas se procedió a identificar los códigos y subcódigos UNESCO factibles en los diversos trabajos doctorales de las universidades participantes. Se incluyeron descriptores del ámbito de Pedagogía, Sociología, Psicología y Ciencias Políticas considerando los enfoques y líneas de investigación de los programas de doctorado. En total se recogieron 732 fichas de un total de 403 tesis, ya que cada tesis puede seleccionar un máximo de 3 descriptores en las fichas-teseo. Se utilizaron descriptores específicos (subcódigos) como por ejemplo educación básica, sociología de la educación, asesoramiento y orientación educativa, política educativa, etc.

El resultado de este análisis se puede observar en la Figura 1, donde se representa el porcentaje de fichas para cada uno de los descriptores utilizados. Además de indicar “educación” y “pedagogía” de manera mayoritaria, emergen descriptores como “métodos pedagógicos”, “preparación de profesores”, “educación básica”, “teoría y métodos educativos” y “organización y planificación de la educación”, entre otros. El mapa de los códigos UNESCO por universidades mediatiza la presencia de estos descriptores en función de las líneas de investigación de los programas de doctorado, como por ejemplo “asesoramiento y orientación educativa” en la Universidad de Burgos o “formación y empleo” en la Universidad de Huelva, etc.

Figura 1

Porcentaje de presencia de uso de los descriptores UNESCO



Es evidente que la reducción de un trabajo de tesis doctoral en tres palabras clave es difícil, pero lo es aún más si las palabras clave están vinculadas a un listado de códigos no actualizado. El uso de los códigos UNESCO es más una ficción que una realidad.

Temáticas recurrentes en las tesis doctorales de educación

Con los títulos de las 403 tesis se realizó un análisis lexicométrico. Para ello se utilizó el *software* de acceso libre Iramuteq. El análisis realizado se presenta como un gráfico de similitudes, en el cual se muestran agrupaciones de palabras a partir de las frecuencias y relaciones terminológicas (ver Figura 2).

En términos generales, los títulos de las tesis utilizan “educación” como la palabra más importante matizándose en función del foco temático específico que puede estar asociado a la formación del docente y sus competencias, al aprendizaje como teoría y estrategia en el aula y en función del tipo de estudio y análisis y ámbito educativo.

Figura 2

Agrupaciones de las palabras de los títulos de tesis doctorales de educación periodo 20/21 al 23/24



Discusión y conclusiones

Conocer qué se investiga en las tesis doctorales de educación en las universidades participantes es una información básica y relevante para poder orientar mejor a los futuros estudiantes que quieran iniciar sus estudios en programas de doctorado de educación en España. Esta información es clave para saber cuáles son los temas de interés de los y las doctorandas, para que los agentes con responsabilidad en el doctorado y grupos de investigación tengan evidencias sobre las tendencias temáticas de las tesis y puedan introducir mejoras. El mapa temático resultante es dinámico e irá variando con el tiempo y será muy interesante constatar cómo se moldean los temas en función de las necesidades sociales.

Sin duda, este análisis ha puesto de manifiesto la riqueza temática de las tesis doctorales defendidas y recopiladas en la base de datos TESEO. También se ha evidenciado la limitación que tiene la base de datos para la realización de este tipo de análisis, más allá de ser un repositorio de tesis se debería mejorar la usabilidad de la misma. Otra cuestión importante es el uso de los códigos UNESCO para la descripción de las fichas de las tesis doctorales en la base de datos TESEO. Los códigos están obsoletos y no permite reflejar la riqueza temática de las tesis doctorales que se defienden en educación.

Agradecimientos

Título del proyecto: Transiciones y trayectorias de los y las estudiantes de doctorado. Análisis de las etapas del ciclo formativo y su relación con los factores intervinientes (TREDOC). Código: PID2023-147669OB-100 financiado por MICIU/AEI/1013039/501100011033 y por FEDER/UE).

Referencias bibliográficas

- Cardoso, S., Amaral, A., & Carvalho, T. (2024). The changing concept of doctoral education: an insight from Portuguese universities. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2302035>
- Daza Pérez, L., Llanes Ordóñez, J. y Rojas Araya, D. (2021). Impacto del doctorado: formación y realidad laboral de los egresados. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 41-59. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32555>
- Fraguas-Sánchez, A.I., Serrano, D.R., Medina Sánchez, M.Á., & González-Burgos, E. (2023). Higher Education vs. Professional Opportunities: The Value of Ph. D. Studies. *Education Sciences*, 13(9), 909.
- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). *Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2024-2027 (PEICTI)*. Publicación del MCIU. Disponible en <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/6e566243-bcb5-45d8-ab77-5cfe533060f2>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *Datos y cifras del Sistema Universitario español 2023-24*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades. <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol.html>
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Real Decreto 576/2023, de 4 de julio, por el que se modifican el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; el Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales; y el Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 170, de 18 de julio de 2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16573>
- Shin, J.J., Kehm, B.M., & Jones, G.A. (eds) (2018). *Doctoral education for the knowledge society. Convergence or divergence in national approaches?* Springer.



Modelo de trabajo del Centro de Desarrollo Profesional UC

Sofía Romero Rojas*
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
seromero@uc.cl

Javiera Videla del Campo
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
jvidelad@uc.cl

Chris General Ahumada
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
Karime Castillo
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
kacastillo@uc.cl

*Autor de correspondencia

Introducción

En las últimas décadas, los cambios políticos, económicos, sociales, medioambientales y tecnológicos han transformado la forma en que trabajamos y aprendemos. Estos movimientos se expresan tanto en decisiones globales (automatización, digitalización, transición ecológica) como en definiciones cotidianas de cada organización (nuevos modelos de negocio, actualización de competencias, reestructuraciones y políticas salariales). Para los y las estudiantes, esto se traduce en un mundo del trabajo dinámico, competitivo y, a veces, difícil de interpretar sin apoyos adecuados (ICCDPP, 2017).

Según Sultana (citada en Riveiro, 2025), la Universidad está llamada a ayudar a los y las jóvenes a desarrollar habilidades duras (hard skills) -como el conocimiento técnico en un área específica-, desarrollar habilidades blandas (soft skills) o competencias socioemocionales, desarrollar habilidades de gestión de carrera, tener las cualificaciones adecuadas que demanda el mercado y desarrollar diferentes tipos de capital (social, cultural, profesional, relacional).

Los desafíos son múltiples y frente a ello, el Centro de Desarrollo Profesional (CDP)¹ de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC)², surge el año 2006 como un espacio formativo y de apoyo, que vincula al estudiantado con el mundo del trabajo.

El CDP busca promover la reflexión en torno al desarrollo de carrera de estudiantes a lo largo del ciclo formativo, orientando en la toma de decisiones vinculadas a hitos relevantes del desarrollo profesional. Además, busca contribuir al perfil del egresado/a UC, en cuanto a la formación de profesionales integrales que serán un aporte a la sociedad.

En sus 20 años, el CDP se ha caracterizado por trabajar de manera colaborativa con facultades, unidades académicas y centrales, implementando

diversas estrategias de acompañamiento. Buscando dar cumplimiento a los requerimientos de los distintos perfiles de egreso, en coherencia con sus ejes estratégicos y con los desafíos permanentes del mundo laboral.

Método

Experiencia práctica de un modelo de trabajo sobre desarrollo de carrera en estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Descripción del problema abordado

Con el paso del tiempo el Centro de Desarrollo Profesional (CDP)¹ ha debido enfrentar diversos desafíos buscando una mayor cobertura e impacto en el desarrollo profesional de los/as futuros/as egresados/as. Dichos desafíos han estado relacionados con cambios sociales, sanitarios, institucionales, perfil del estudiantado, uso de tecnologías e innovaciones en las estrategias de enseñanza aprendizaje, entre otros. Por lo que la adaptación al cambio ha sido una característica necesaria de trabajar por parte del equipo.

En un inicio los servicios del centro se implementaban principalmente como actividades extracurriculares desarrolladas en conjunto con unidades académicas, dirigidas a estudiantes en sus últimos semestres, lo cual conllevaba características propias de dichos dispositivos de aprendizaje de enseñanza no formal, como son la voluntariedad de la participación y la no calificación. En ese contexto, trabajar la adherencia del estudiantado a los servicios brindados por el centro ha sido un desafío que ha llevado a realizar diversas adecuaciones, con el fin de garantizar a una mayor cantidad de estudiantes la entrega de un servicio calidad que sea significativo en el proceso formativo y que logre vincularse con los avances curriculares del estudiantado. Esto ha implicado evaluar el uso de tecnologías e innovaciones en las estrategias de enseñanza aprendizaje.

De igual forma, el centro ha debido adecuarse a los cambios institucionales que se han ido suscitando en estos 20 años, como, por ejemplo, el aumento en la matrícula y la creación de nuevas carreras. Asimismo, existe una mayor diversidad en nuestros/as estudiantes, debido al aumento de vías especiales de admisión y a la gratuidad en la educación superior, lo cual ha significado la necesidad de vincular especialmente a estudiantes que son primera generación con referentes de sus áreas de estudio.

Por último, y vinculado a los procesos de acreditación institucional, existe un creciente interés por parte de las unidades académicas de integrar diversas estrategias y competencias de empleabilidad en el currículum. Dada la trayectoria de trabajo del CDP en estos temas, y su vinculación y trabajo con unidades, es que ha sido invitado a colaborar en dichos procesos, lo que ha llevado a re pensar y adaptar varios de los servicios existentes.

Destinatarios

El Centro de Desarrollo Profesional tiene un alcance institucional, trabajando de manera articulada con unidades académicas y unidades centrales, abordando el desarrollo de carrera tanto de forma curricular, con actividades insertas en mallas curriculares, como de forma extracurricular.

El CDP se vincula con diversas áreas de la UC, potenciando el trabajo en red y el abordaje integral del desarrollo profesional del estudiantado. Actualmente, el CDP trabaja

con 40 unidades académicas, además del vínculo y el trabajo colaborativo con diversas áreas y proyectos de la universidad, entre los que se cuentan la Vicerrectorías de Relaciones Internacionales, Centro de Innovación, Dirección de Enseñanza e Innovación Docente, Proyecto Ciencia 2030, Dirección de Aprendizaje y Acompañamiento Académico, Alumni, entre otros.

El público objetivo del área son estudiantes, tanto de pregrado como de postgrado, en todas las etapas de su ciclo formativo, destacando el trabajo con estudiantes que se encuentran próximos a su egreso y posterior transición al mundo del trabajo. Además, se trabaja con estudiantes recién egresados, que se están buscando insertarse laboralmente.

Diseño

El trabajo del Centro de Desarrollo Profesional se estructura en torno a tres dimensiones, las que permiten abordar de manera integral el desarrollo de carrera a lo largo del ciclo formativo del estudiantado:

1. Orientación y autoconocimiento profesional: Se entiende el autoconocimiento como un punto esencial en la construcción del proyecto profesional en jóvenes, el que debe incluir un análisis reflexivo de las propias competencias, habilidades, intereses y valores, y de cómo éstas se alinean a las metas profesionales. La orientación profesional debe fomentar un proceso de reflexión para que cada estudiante logre construir un camino profesional autónomo y sostenible (Rodríguez, 2006).
2. Vinculación con el mundo del trabajo. Este es un componente clave para la toma de decisiones informadas en el proyecto profesional. La orientación profesional exige no solo informar sobre opciones laborales, sino también enseñar a los jóvenes a explorar activamente el mundo del trabajo, desarrollando competencias que les permitan vincular sus intereses con oportunidades reales (Rodríguez, 2009). Asimismo, se destaca la necesidad de que las instituciones de educación superior generen experiencias formativas que conecten el aprendizaje con contextos laborales (OCIDES, 2021).
3. Inserción laboral: En esta misma línea, abordar las herramientas de inserción laboral es fundamental para facilitar una transición efectiva al mundo del trabajo. Rodríguez (2009), sostiene que estas herramientas no deben limitarse a la entrega de información, sino que deben formar parte de un proceso formativo. Actividades como la elaboración de currículums, simulación de entrevistas y análisis de ofertas laborales deben integrarse al currículo como experiencias pedagógicas que promuevan la autonomía y la empleabilidad.

En cuanto a las estrategias por dimensión para el abordaje de cada una de ellas, se distinguen actividades en el ámbito curricular y extracurricular, que pueden ser grupales y/o individuales. A nivel curricular, se trabaja colaborativamente con facultades y unidades académicas, planificando en conjunto las intervenciones de desarrollo de carrera que se realizarán durante el ciclo formativo del estudiante. A nivel extracurricular, se ofrecen al estudiantado diversos dispositivos de asistencia voluntaria, que complementan o profundizan las temáticas de desarrollo de carrera y empleabilidad.

Cabe explicar que dichas intervenciones, ya sean curriculares o extra curriculares, podrán variar dependiendo de variables como la estructuración de la malla curricular, la presencia o ausencia de experiencias prácticas, el perfil del estudiante de la carrera, la claridad de las salidas profesionales, entre otros. Realizándose entre 1 a 3 actividades durante pregrado. Las actividades pueden ser de carácter sincrónico como asincrónico, y se realizan en un curso de malla curricular, como requisito de titulación o bien, previo a prácticas profesionales. Adicionalmente, CDP ofrece tres cursos.

Finalmente, como indicadores del trabajo realizado por el centro, se pueden mencionar:

- Número de carreras intervenidas

- Número de módulos de actividades curriculares con unidades académicas
- Número de módulos de actividades abiertas y extensión
- Número de Programas de Mentorías (curriculares y extracurriculares)
- Número de secciones de cursos
- Número de asesorías individuales
- Número de estudiantes totales y únicos participantes.

Resultados

La experiencia de los 20 años del Centro de Desarrollo Profesional permite evidenciar el impacto positivo de trabajar en las temáticas de desarrollo de carrera y empleabilidad con estudiantes universitarios.

Con el paso del tiempo nuestras intervenciones han ido transitando a brindar una mayor cobertura a estudiantes y carreras profesionales. Nuestros servicios se han ido diversificando y especializando, en dicho proceso ha sido clave el trabajo colaborativo con diferentes programas y unidades de la universidad. Además, de una incorporación mayor del uso de tecnologías e innovaciones en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Paulatinamente se han implementado mayor cantidad de actividades a nivel curricular de carácter obligatorio en diferentes momentos del ciclo formativo, pero se continua en paralelo con actividades extracurriculares. A continuación, procedemos a compartir cifras recientes del centro:

Durante el año 2024 participaron alrededor de 4.158 estudiantes únicos de los diversos servicios que ofrecemos. Se trabajó colaborativamente con 39 unidades académicas de la universidad de diversas áreas del conocimiento, como por ejemplo ciencias sociales, salud, artes, STEM, entre otras; mediante la realización de 261 módulos de actividades curriculares y 43 módulos de actividades extracurriculares. Se desarrollaron 13 programas de mentorías labores tradicionales. Además de 6 secciones de cursos, 3 de malla y 3 electivos. Junto con 1.177 asesorías individuales a estudiantes y egresados/as.

En general, las intervenciones antes mencionadas son altamente valoradas por los/las estudiantes participantes, quienes señalan que el haber tenido dicha experiencia les condujo a una mayor reflexión del propio desarrollo profesional, contar con mayor información del mundo del trabajo y una disminución en sus niveles de ansiedad frente al egreso. A su vez, las unidades académicas comparten la valoración de las intervenciones, en cuanto permiten potenciar el desarrollo de competencias transversales para la empleabilidad e inserción laboral de su estudiantado, por lo cual de forma periódica nos solicitan apoyo e incluso aumentar y diversificar el alcance de nuestras intervenciones formativas.

Discusión y conclusiones

El Centro de Desarrollo Profesional (CDP) constituye una unidad formativa a nivel universitario en Chile, que brinda orientación a estudiantes universitarios al conectar educación y trabajo mediante experiencias auténticas y mediadas pedagógicamente. Esto implica, en primer lugar, apoyar la construcción del proyecto profesional como ejercicio activo y continuado, que demanda una reflexión de triple foco: la situación presente (quién soy, qué sé de mí, qué tengo), el futuro

deseado (hacia dónde quiero avanzar) y los medios concretos para alcanzarlo (qué destrezas, experiencias y redes debo activar) (Rodríguez, 2002). En segundo lugar, implica reconocer que empleabilidad y desarrollo de carrera no son sinónimos: la empleabilidad refiere a oportunidades efectivas de acceso o mejora laboral dadas ciertas condiciones y capacidades; el desarrollo de carrera es el proceso vital que abarca transiciones académicas y laborales a lo largo del tiempo (Rodríguez, 2002). El quehacer del CDP, por tanto, integra ambas dimensiones: se apoya la formación para la vida profesional (desarrollo de carrera), mientras se fortalecen capacidades de acceso y movilidad en el mercado (empleabilidad).

Conforme a la evidencia internacional, los programas efectivos de orientación universitaria establecen puentes regulares entre currículo y mundo del trabajo, favoreciendo un conocimiento de aprendizajes, en articulación con el contexto socioproductivo (Rodríguez, 2002; ICCPDD, 2017). Esta orientación, a la vez, se adapta a los cambios del entorno, actualiza contenidos y metodologías y responde a necesidades heterogéneas del estudiantado, especialmente de quienes tienen menor capital de redes o son primera generación en educación superior (Hernández y Zúñiga, 2019). En la UC esta heterogeneidad es significativa y creciente; por eso parte de nuestras acciones como centro son actividades curriculares y extracurriculares, que permiten al estudiantado tener un vínculo directo con profesionales en su quehacer laboral.

En este escenario, además, la orientación profesional no solo debe preparar para la inserción laboral local, sino también para un contexto globalizado en el que las trayectorias se construyen en interacción con culturas diversas, ecosistemas laborales híbridos y demandas emergentes como la sostenibilidad, la ética tecnológica, el trabajo colaborativo en entornos interculturales y la adaptación permanente a cambios estructurales. Estos elementos tensionan y, a la vez, amplían la misión del CDP, pues exigen promover en el estudiantado una mentalidad global, una agencia profesional informada y la capacidad de navegar mercados laborales altamente competitivos y dinámicos.

Finalmente, en cuanto a los aprendizajes adquiridos en los 20 años de trabajo del centro, podemos señalar la relevancia que cobra el reflexionar sobre nuestras propias prácticas de forma permanente para evaluar la necesidad de mejora continua y/o innovación. Así como también, la necesidad de actualización constante del equipo para ofrecer un servicio oportuno a nuestro estudiantado en un contexto laboral y social cambiante.

Por otro lado, en cuanto a la forma de trabajo consideramos que el vincular las actividades de forma obligatoria dentro de las mallas curriculares y a lo largo del tiempo, permite que sean intervenciones instaladas, sistemáticas y en sinergia con el perfil de egreso de las carreras de nuestra universidad. Como también, una manera de apoyar a las unidades académicas de nuestra universidad en el objetivo del desarrollo de competencias transversales de sus perfiles de egreso.

Como centro reflexionamos que, para continuar cumpliendo con nuestros objetivos, requerimos de procesos de evaluación constante y una gran flexibilidad y apertura frente a los cambios del mundo laboral y en educación superior, intentando velar por la entrega de un servicio de calidad que sea un aporte significativo al estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Desarrollo de Carrera y Políticas Públicas (ICCPDD). (18-21 junio, 2017). Desarrollo de Carrera en la Encrucijada. Octavo Simposio Internacional de Desarrollo de Carrera y Políticas Públicas. Seúl, Corea. http://iccdpp2017.org/download/Traduccion_Communique_2017_ICCDPP_Spanish.pdf
- Hernández, M. y Zúñiga, C. (2019). Las redes profesionales en el mundo del trabajo: Una mirada desde la formación universitaria. *Revista de Estudios del Trabajo*, (58), 1–15.
- OCIDES. (2021). *Educación superior y mundo del trabajo*. Observatorio de la Educación Superior. https://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2021/11/Educacion_Superior_y_Mundo_del_Trabajo_2021_OCIDES_Eds.pdf
- Rodríguez, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2009). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Desclée De Brouwer.
- Ribeiro, M. A. (2025). El rol de la Universidad en el desarrollo profesional, personal y de carrera de los estudiantes. *Orientación y Sociedad*, 24(2), e075. <https://doi.org/10.24215/18518893e075>



El primer decreto de Orientación Educativa para todo el sistema educativo no universitario en Catalunya

Roser Cervera i Giralt*
Subdirectora General de l'Alumnat – Departament d'Educació Generalitat de Catalunya

Roser.cerverag@gencat.cat

Màrius Martínez Muñoz
Profesor titular de Orientación Profesional, UAB, España

Marius.Martinez@uab.cat

*Autor de correspondencia

Introducción

La Direcció General de l'Alumnat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha impulsado un proyecto de Decreto de Orientación Educativa que regulará la provisión de esta práctica en la educación no universitaria (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Personas Adultas). Por primera vez en el sistema educativo de Catalunya, la Orientación Educativa dispondrá de un marco normativo específico que permitirá contar con un marco conceptual y referencial para articular la Orientación a lo largo de todo el sistema. Esta comunicación presenta los principales rasgos de dicha norma que forma parte del plan normativo de la Generalitat de Catalunya para 2025.

La educación se aborda desde tres ciencias aplicadas: Didáctica, Organización Educativa y Orientación, entendida como un proceso continuo de acompañamiento del alumnado en su desarrollo integral y en la construcción de un proyecto de vida personal y socialmente satisfactorio. Según Martínez-Muñoz (2022) y Martínez-Muñoz y Arnau (2015), la orientación comprende acciones que ayudan a las personas a tomar decisiones personales, sociales, educativas y vocacionales. Esta tercera ciencia de la educación era la única que no disponía de una regulación propia en el marco normativo catalán.

La orientación, que integra dimensiones personales, académicas y vocacionales, debe considerar los contextos socioeconómicos, la emergencia climática y la crisis del modelo económico (Plant, 2014, 2020; Arulmani, 2011). Se fundamenta en la prevención, la proacción y la acción social desde una perspectiva de Justicia Social, promoviendo la igualdad de oportunidades y el bienestar comunitario, en consonancia con la UNESCO (2022), que concibe la educación como un bien común.

La calidad de la orientación implica un compromiso ético y político. Como señalan Hooley y Rice (2019), la preocupación por la calidad ha evolucionado desde el análisis de los procesos hasta la valoración de sus efectos. En Europa predomina un modelo basado en indicadores que incluyen políticas, organización, procesos, profesionales, resultados (*outputs y outcomes*) y satisfacción (*consumption*).

Método

El proceso de desarrollo de un decreto está estructurado y formalizado tanto desde el punto de vista de participación pública y transparencia como desde el punto de vista de su redacción formal y se estructura, de manera resumida, en los siguientes pasos:

1. Inicio del proceso regulatorio
Identificación de la necesidad de regulación y notificación a la Secretaría del Gobierno.
2. Redacción e informes preliminares
Elaboración del proyecto de decreto y de los documentos de apoyo (memoria explicativa, evaluación del impacto normativo, informes jurídicos y técnicos).
3. Consulta y participación pública
Publicación del proyecto en el portal de participación pública para recoger opiniones y aportaciones de la ciudadanía y de los agentes interesados.
4. Revisión y propuesta final
Incorporación de las aportaciones relevantes y revisión final del texto del proyecto.
5. Aprobación por el Gobierno de Cataluña
El proyecto final se somete al Gobierno para su aprobación formal.
6. Publicación y entrada en vigor
El decreto aprobado se publica en el Diario Oficial del Gobierno de Cataluña (DOGC) y entra en vigor en la fecha indicada.
7. Implementación y seguimiento
Los departamentos competentes garantizan la aplicación, el seguimiento y la evaluación de la nueva regulación.

Cabe destacar que, en el marco del cumplimiento del principio de transparencia y participación, se ha llevado a cabo una consulta pública previa, de información pública y de audiencia a los sectores afectados por el proyecto de norma. Así, la consulta previa se realizó en diciembre de 2022 a través del portal Participa Gencat y recogió noventa y una aportaciones que permitieron identificar contenidos clave sobre el marco referencial, los agentes y las funciones de la orientación educativa.

Durante el curso 2022-2023 se desarrolló un proceso participativo impulsado por la Dirección General de Alumnado, con la participación de sesenta y cuatro profesionales de diferentes colectivos de la comunidad educativa, así como sesiones autogestionadas en setenta y cinco centros y encuentros en línea con más de doscientos docentes y más de 1.200 alumnos participantes. La consulta pública sobre la propuesta de Decreto, abierta en febrero de 2024, recogió más de un centenar de aportaciones individuales y de entidades representativas.

Posteriormente, se llevó a cabo el trámite de audiencia a las organizaciones sindicales, colegios profesionales, universidades, entidades y agentes sociales, así como el trámite de información pública mediante edicto publicado en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

Este proyecto de Decreto incorpora también las consideraciones derivadas de estos procesos, así como las observaciones de las unidades directivas del Departamento de Educación y Formación Profesional, y cuenta con el dictamen previo del Consejo de Educación de Cataluña y de la Comisión Jurídica Asesora.

Resultados

El proyecto de Decreto se estructura en un preámbulo, siete capítulos y tres disposiciones finales:

- El capítulo I define el concepto y los principios generales de la orientación educativa, determina su objeto, ámbito de aplicación, objetivos y las funciones que corresponden tanto a la Administración educativa como a los centros docentes y a los servicios educativos.
- El capítulo II establece los ámbitos de la orientación educativa —personal, social, académico y profesional— y describe el proceso orientador (el acceso, la acogida, la familiarización con los aprendizajes, la intensificación de los aprendizajes y los traspasos y transiciones entre etapas), así como las diferentes modalidades de acción orientadora, tanto las integradas en el currículo como las complementarias.
- El capítulo III regula la organización de la orientación educativa dentro de los centros, especificando los roles y funciones de los distintos agentes —docentes, tutores, profesorado de la especialidad de orientación educativa, personal de atención educativa, equipos directivos y servicios educativos—, y establece el marco del Plan de Orientación Educativa de Centro como instrumento de planificación, coordinación y evaluación.
- El capítulo IV concreta la acción orientadora en las diferentes etapas educativas —educación infantil, educación básica y educación postobligatoria no universitaria—, adaptando las actuaciones a las características propias de cada etapa.
- El capítulo V desarrolla la relación de la orientación educativa con los grandes retos del sistema educativo: el bienestar, la convivencia, la igualdad de género y la perspectiva interseccional, la erradicación de las violencias, la prevención del absentismo y del abandono escolar prematuro, la emergencia climática y la transformación digital.
- El capítulo VI articula la orientación educativa en el territorio y el trabajo en red entre centros, servicios educativos, administraciones locales y otros agentes del territorio, con el fin de favorecer la continuidad formativa y el desarrollo de itinerarios educativos coherentes a lo largo de la vida.
- El capítulo VII establece los criterios y estándares de calidad de la orientación educativa, la formación de los profesionales, los mecanismos de evaluación y mejora de las acciones orientadoras, así como el marco ético que debe guiar la práctica orientadora.

Discusión y conclusiones

La orientación educativa se concibe como un instrumento para mejorar los resultados y logros educativos, favorecer el bienestar del alumnado, promover su

continuidad formativa y profesional y prevenir el abandono escolar prematuro, Al mismo tiempo, refuerza la coordinación territorial y el trabajo en red entre centros, servicios educativos y agentes comunitarios, situando la orientación como eje estructural del sistema educativo catalán y como garantía efectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida.

El proyecto de norma elaborada tiene por finalidad establecer un marco normativo común y coherente de orientación educativa en Cataluña que garantice un acompañamiento y una atención personalizada y continuada a todo el alumnado, desde la educación infantil hasta la formación postobligatoria y a lo largo de la vida. El objetivo es asegurar una orientación con estándares de calidad, accesible y equitativa, que integre los procesos de acompañamiento personal, social, académico y profesional como parte de la acción educativa de todos los centros sostenidos con fondos públicos.

El proyecto de Decreto regula las acciones de orientación de centro, tanto las integradas en el currículo como las complementarias, y sistematiza los procesos de acompañamiento entre etapas educativas, promoviendo la coordinación entre los profesionales de la orientación, el profesorado y los agentes del territorio. De este modo, se pretende mejorar los logros educativos, reducir el fracaso y el abandono escolar prematuro, y favorecer la continuidad formativa de todo el alumnado, especialmente de los colectivos más vulnerables.

El proyecto incorpora también la dimensión comunitaria y los grandes retos de la orientación educativa del siglo XXI: el bienestar del alumnado, la convivencia positiva, la igualdad y la no discriminación, la erradicación de las violencias, la prevención del absentismo y del abandono, así como la incorporación de la perspectiva de la emergencia climática y de la transformación digital en la acción orientadora. También aborda la cuestión de la calidad de la acción orientadora incorporando un capítulo referido a la formación inicial y permanente de los profesionales que van a ocuparse de la orientación, el establecimiento de estándares de calidad y la incorporación de los principios éticos aplicados a la práctica orientadora.

Estos ámbitos de actuación expresan la voluntad de garantizar que la orientación educativa contribuya a formar ciudadanos y ciudadanas críticos, comprometidos y capaces de construir proyectos de vida con sentido personal, social y profesional.

Con esta regulación, se impulsa una orientación educativa que articula los valores de calidad, equidad, inclusión y personalización, y que promueve y refuerza la coordinación territorial y el trabajo en red entre centros, servicios educativos y agentes del territorio. Se trata en definitiva de un instrumento para consolidar una política educativa orientadora que acompañe a todas las personas en su desarrollo integral, situando la orientación como eje estructural del sistema educativo catalán y como garantía efectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida.

Agradecimientos

El proceso de asesoramiento para la redacción del proyecto de Decreto de Orientación Educativa contó con la financiación de la Direcció General de l'Alumnat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Referencias bibliográficas

Arulmani, G. (2011). Striking the right note: The cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(11), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9199-y>

- 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.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional. Wolters Kluwer
- Cedefop; ETF; European Commission (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (2015). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Departament d'Educació. (2023a). *Guia de l'educació bàsica – El nou currículum*. Recuperado el 21 de septiembre de 2023 de <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/guia-de-leducacio-basica/>
- Departament d'Educació. (s/d). *Centres orientadors*. Recuperado el 21 de septiembre de 2023 de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/accio-tutorial-i-orientacio/centres-orientadors/>
- Departament d'Ensenyament. (2015). *L'orientació educativa*. Recuperado el 21 de septiembre de 2023 de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0069/a16752f6-6b87-42a3-be9a-5b88e984ade5/BlocII_OrientacioEducativa.pdf
- European Lifelong Guidance policies network – ELPGN. (2015). *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary*. National Institute for Career Education and Counselling (NICEC).
- Hansen, S., y Tovar, L.Z. (2013). BORN FREE to Integrated Life Planning: Advancing Equity in Career Development. *The Career Development Quarterly*, 61(4), 374-378.
- Herr, E. L. (2013). Trends in the History of Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 277-282. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00056.x>
- Hooley, T., y Rice, S. (2019). Ensuring quality in career guidance: A critical review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 472-486. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1480012>
- Hooley, T., y Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling (NICEC)*. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3601>
- Hooley, T., Sultana, R., y Thomsen, R. (Eds.). (2017). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110516>
- Irving, B. A. (2005). Social justice: a context for career education and guidance. En B. A. Irving and B. Malik (Eds.), *Critical reflections on career education and guidance: promoting social justice in a global economy* (pp.10-24). Routledge Falmer.
- Martínez, M., y Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'Orientació Educativa de 12 a 16*. (1.ª ed.) (Informes Breus). Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Muñoz, M. (2022). *Què vols ser? Orientació amb joves per a un futur verd I compromès*. Eumo Editorial.
- Martínez-Muñoz, M., Sánchez, A. y Martínez-Pons, M. (2022). *L'Orientació al sistema educatiu sostingut amb fons públics*
- Recerca diagnòstica i propostes per un model d'orientació per a l'escolaritat obligatòria a Catalunya. Barcelona. Departament d'Educació i Formació Professional. Informe intern.
- Plant, P. (2014). Green Guidance. En G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong y A. G. Watts (Ed.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (pp. 309-316). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_17
- Plant, P. (2020). Paradigms under Pressure: Green Guidance. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.16993/njtcg.25>

- Sultana, R. G. (2011). Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(2), 179-186.
- Sultana, R. G. (2022). Four 'dirty words' in career guidance: From common sense to good sense. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>
- Thomsen, R. (2014). *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning*. NVL & ELGPN concept note. NVL.
- UNESCO. (2022). *Reimaginem junts els nostres futurs: Un nou contracte social per a l'educació*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_cat



Lei Maria da Penha: presente! Possibilidades educativas da Lei 11.340/2006 na educação básica do Rio Grande do Sul-Brasil

Cátia Soraia Jesus*
PUCRS, Brasil/UB, Espanha
catia.jesus@ufrgs.br
*Autor de correspondência

Introdução

A violência contra as mulheres constitui uma das mais persistentes violações dos direitos humanos, configurando uma preocupação constante em diferentes esferas da sociedade. Manifestando-se de forma plural nas dinâmicas sociais — como na economia, na política e no trabalho —, a população feminina enfrenta inúmeros desafios para a efetivação de seus direitos fundamentais, o que dificulta o pleno exercício da cidadania. Como consequência, convivemos com índices alarmantes de violência de gênero. No Brasil, em 2024, registrou-se aumento nas diversas formas de violência contra as mulheres, totalizando 1.492 casos de feminicídio, conforme dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024). Esses números evidenciam que a maioria das vítimas foi assassinada em contextos que deveriam representar segurança, muitas vezes por pessoas de sua confiança. Destaca-se, ainda, a vulnerabilidade das mulheres negras, que são as mais atingidas por violências motivadas por razões de gênero. Conforme Pateman (1995), tais violências têm raízes históricas na chamada “ficção contratual”, segundo a qual apenas os homens são reconhecidos como sujeitos de direitos, relegando as mulheres a uma posição de subordinação e serviço. Nessa mesma perspectiva, Marcela Lagarde y de los Ríos (2011: 122-123) explica que “las mujeres están subordinadas porque se encuentran bajo el mando del otro (los hombres, las instituciones, las normas, sus deberes y los poderes patriarcales), bajo su dominio y dirección, bajo el mando y las órdenes, en la obediencia”. Diante desse contexto, compreende-se que a educação desempenha papel essencial na construção de uma sociedade comprometida com a valorização das mulheres. Esse propósito deve envolver tanto o poder público quanto a sociedade civil organizada, em um esforço conjunto de promoção da igualdade de gênero. Nesse sentido, o trabalho articula-se ao eixo “Orientação nas etapas educacionais: educação infantil/ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, formação profissional e universidade”, ao reconhecer que a educação, em todas as suas fases, constitui espaço fundamental para a orientação, a conscientização e a transformação das práticas sociais que perpetuam a desigualdade e a violência de gênero.

Metodologia

A pesquisa, de caráter qualitativo, fundamentou-se em procedimentos bibliográficos e documentais, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de conscientização da Lei nº 11.340/2006 — Lei Maria da Penha — no contexto da educação básica do Rio Grande do Sul. O estudo buscou compreender de que modo a escola pode atuar como espaço formativo essencial na promoção dos direitos humanos e na prevenção das violências de gênero, contribuindo para a construção de uma cultura de igualdade e respeito.

Pesquisa Documental

A etapa documental envolveu o exame de leis, diretrizes curriculares, planos educacionais, relatórios institucionais e materiais pedagógicos disponíveis em plataformas oficiais e nos sites das instituições de ensino. Conforme Lüdke e André (1986: 38-39), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Seguindo essa orientação, a análise dos documentos permitiu identificar a presença — ou ausência — de ações e políticas voltadas à implementação de práticas educativas que abordassem a igualdade de gênero e a prevenção das violências contra as mulheres no ambiente escolar.

Revisão de Literatura

A revisão de literatura contemplou estudos nacionais e internacionais sobre educação em direitos humanos, gênero e violência, com ênfase nas discussões sobre a Lei Maria da Penha e sua inserção no campo educacional. Essa etapa possibilitou estabelecer o diálogo teórico com autoras e autores que abordam a educação como ferramenta de transformação social, evidenciando o papel das escolas na formação crítica e cidadã de crianças e adolescentes.

A articulação entre os dados documentais e a produção acadêmica permitiu construir uma leitura analítica das práticas pedagógicas e dos compromissos institucionais com a promoção da equidade de gênero, em consonância com o eixo temático *“Orientação nas etapas educacionais: educação infantil/ensino fundamental, ensino médio, formação profissional e universidade.”*

Resultados

Os dados deste estudo revelam práticas graduais no esforço de incluir o tema sobre a valorização feminina nas escolas e, embora ainda insuficientes, são importantes no processo de equidade nas relações entre homens e mulheres. Nesse sentido, a pesquisa apontou o projeto *EmFrente Mulher*, idealizado pelo Poder Executivo, do qual participam representantes de diferentes órgãos, inclusive de outros Poderes do Estado. O Poder Legislativo, por sua vez, criou a Lei Estadual nº 15.484, de 2020 e a Lei Estadual nº 15.702, de 2021, que tratam – respectivamente – da valorização das meninas e mulheres no ambiente escolar e da instituição da

Semana Maria Penha nas escolas. Da mesma maneira, o Poder Judiciário desenvolveu o *Projeto Igualdade* que leva o *Projeto Maria na Escola* a diferentes espaços de ensino. Nessa perspectiva, o Ministério Público/RS criou a *Cartilha Conversando sobre Violência Doméstica nas Escolas* e a Defensoria Pública/RS, o *Projeto DPE na Escola*. Por fim, a Organização da Sociedade Civil é retratada na pesquisa pelo trabalho da *Themis*, que oferece o *Curso de Formação de Jovens Multiplicadoras de Cidadania (JMCs)*, no qual meninas de regiões populares são formadas em matérias que ajudam a torná-las autônomas, sendo referenciais em suas comunidades.

Os resultados indicam que ainda são tímidas as iniciativas nesse campo: identificou-se apenas um projeto do Executivo, a promulgação das Leis Estaduais nº 15.484/2020 e nº 15.702/2021 pelo Legislativo, e três projetos promovidos pelo Judiciário e órgãos auxiliares. Embora representem avanços, tais ações carecem de continuidade e integração entre os três poderes. Observa-se, assim, a necessidade de políticas permanentes e articuladas, em conformidade com o caráter preventivo e educativo da Lei Maria da Penha, que almeja uma educação mais justa, igualitária e livre de violências.

Indicadores dos resultados

Tabela 1

Práticas Educativas Encontradas

	N
Poder Executivo	03
Poder Legislativo	03
Poder Judiciário	03
Organização da Sociedade Civil	01

Discussão e Conclusão

A intenção desta pesquisa foi contribuir para o reconhecimento e o respeito às particularidades femininas, considerando que a cultura de supremacia masculina constitui uma das fontes históricas da subjugação das mulheres, produzindo, ao longo de décadas, violências domésticas e familiares. Contudo, observa-se que a violência contra as mulheres no Brasil também é resultado de uma construção cultural enraizada no próprio processo histórico do país, conforme destaca Mary Del Priore ao afirmar que “durante o período colonial, uma série de múltiplos fatores cristalizou-se, conferindo à mulher uma situação específica na sociedade que então se formava” (Del Priore, 2009: 21).

Para sobreviver às opressões do patriarcado, as mulheres passaram a assumir diferentes formas de existir socialmente, muitas das quais resultam em aprisionamentos sociais e emocionais. Assim, encontram-se em “cativeiros” — como define Marcela Lagarde (2005) — ao tentarem corresponder aos papéis impostos à mulher-mãe e à mulher-esposa. Segundo a autora, “(...) las formas de ser mujer en esta sociedad y en sus culturas constituyen cautiverios en los que sobreviven creativamente las mujeres en la opresión” (Lagarde, 2005: 36).

No campo da educação e de seus impactos na formação humana, destaca-se a reflexão de bell hooks, para quem a educação é “capacitante, [pois] aumenta nossa capacidade de ser livres” (2013: 13). Esse entendimento é especialmente relevante na educação infantil — primeira etapa da educação básica — momento em que se estruturam habilidades fundamentais para o desenvolvimento humano, e no qual uma educação libertadora tem efeitos duradouros na vida das crianças.

Nesse sentido, entendemos que é responsabilidade de toda a sociedade brasileira garantir a efetividade das premissas da Lei nº 11.340/2006. O estudo buscou demonstrar que a atuação integrada entre os setores da Educação, os Três Poderes da União e as Organizações da Sociedade Civil é essencial para consolidar uma rede de proteção eficiente no campo dos direitos das mulheres. Isso exige um processo educativo reflexivo, capaz de promover a formação humana de educandas e educandos, preparando sujeitos comprometidos com a valorização das mulheres. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996: 21).

Outro aspecto fundamental é a oferta de formação continuada a professoras e professores sobre a temática, a qual ainda se mostra insuficiente diante do elevado número de crimes cometidos contra meninas e mulheres no Rio Grande do Sul. Torna-se, portanto, urgente avançar no diálogo intersetorial e no investimento em políticas públicas que garantam recursos humanos e estruturais capazes de promover ações integradas e efetivas na garantia dos direitos das mulheres.

A análise realizada neste estudo indica a existência de iniciativas relevantes relacionadas à inserção de práticas pedagógicas voltadas à temática nas escolas públicas gaúchas. No entanto, elas ainda não se configuram como ações permanentes e articuladas. Por essa razão, é indispensável uma atenção especial à inclusão sistemática da valorização das mulheres nos currículos escolares. Sugere-se, assim, o aprofundamento do tema na academia, especialmente por pesquisadoras e pesquisadores da área da Educação, de modo a qualificar o debate à luz das ciências pedagógicas.

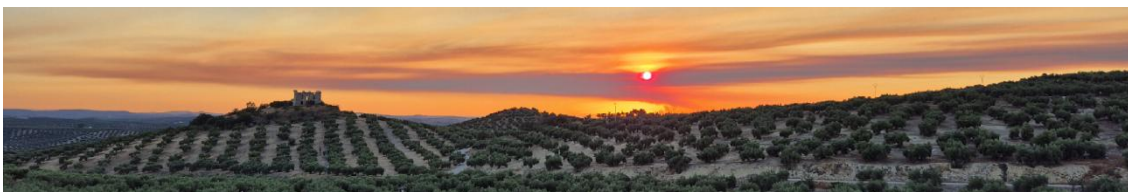
Tendo em vista que a Lei nº 11.340/2006 possui natureza de política pública e prevê medidas multidisciplinares destinadas à formação de toda a coletividade, esta dissertação busca contribuir para a reflexão sobre a importância das ações intersetoriais para o alcance de seus objetivos de proteção. Dessa forma, procurou-se dar visibilidade às iniciativas que visam conscientizar educandas e educandos para atuarem na promoção de uma cultura de prevenção das violências, profundamente enraizadas na lógica machista e manifestadas ao longo da história. Por fim, reafirma-se que a escola é o espaço privilegiado para a formação cidadã; portanto, o respeito às diversidades constitui um elemento central para o fortalecimento de uma cultura de paz.

Agradecimentos

Agradeço à professora Edla Eggert, pelo acolhimento e dedicação ao oferecer seus ensinamentos e, principalmente, por me inserir na luta por uma melhor qualidade de vida às mulheres. À universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por investir na minha trajetória acadêmica do mestrado, pois o presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Incentivo Educacional dessa universidade.

Referencias bibliográficas

- BRASIL. Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>
- Del Priore, Mary. (2009). *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia*. Editora UNESP,
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- FBSP. (2025). Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública FBSP. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf>
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Editora WMF Martins Fontes
- Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: Violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres". En Bullen, M. y Carmen Díez, (Coords.). *Retos Teóricos y nuevas prácticas* (pp. 209-239). ANKULEGI Antropologia Elkartea.
- Ludke, M. y André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Editora, E.P.U.
- Patenan, C. (1995). *El control sexual I C: wole Pateman ; introducción de Mm1a-Xosé Agm Romero: introducción de M. " Luisa Femenlas. revisad" por Mm1a-Xosé Agm Romem. - Barcelona: Anthmpos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rio Grande do Sul. (2014). Políticas públicas para as mulheres têm recorde de investimentos do Estado. <https://estado.rs.gov.br/politicas-publicas-para-as-mulheres-tem-recorde-de-investimentos-no-estado>



Construcción de itinerarios profesionales hacia los Grados en Maestro/a de Educación Infantil, Primaria y Pedagogía: una experiencia práctica

Natalia Rodríguez-Muñoz*
Universidad de Oviedo, España
rodriguezmnatalia@uniovi.es

Sara de la Fuente-González
Universidad Internacional de Valencia (VIU), España
sdelafuenteg@professor.universidadviu.com - fuentesaradela@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

La transición hacia la Educación Superior constituye un momento clave en los procesos de construcción de las trayectorias académicas y profesionales de los más jóvenes (Romero-Rodríguez et al., 2019). En este contexto, se ha puesto de manifiesto la importancia de generar espacios para la reflexión y la exploración de las opciones académicas y profesionales, que permitan al alumnado investigar, descubrir y disponer de información y experiencias significativas para la toma de decisiones consciente, motivada e informada (Freixa-Niella et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la orientación a lo largo de la vida se configura como un enfoque esencial en el análisis de las transiciones (Romero-Rodríguez et al., 2019). A su vez, la construcción de itinerarios académicos y profesionales requiere promover actuaciones para la reflexión y la participación activa por parte del alumnado (Figuera et al., 2015).

El presente trabajo se centra en la descripción de una experiencia práctica dirigida a la exploración de los itinerarios académicos y profesionales vinculados a los Grados en Maestro y Maestra en Educación Infantil, Primaria y Pedagogía. En ella participaron estudiantes de Bachillerato de un centro educativo del Principado de Asturias. El objetivo fue explorar las percepciones del alumnado sobre los itinerarios profesionales en estos ámbitos, así como valorar la utilidad de la intervención para contribuir a la construcción de trayectorias formativas más conscientes, motivadas e informadas de cara a su acceso a la universidad.

Método

Diseño

El estudio que se presenta se enmarca en un estudio de caso que recoge una experiencia práctica, desarrollada en el contexto de una investigación-acción, con la participación de un centro educativo del Principado de Asturias. El diseño metodológico adoptado se inscribe en un enfoque mixto (Creswell y Plano, 2018).

Instrumentos

El proceso de recogida de información implicó el desarrollo de una sesión-taller de intervención práctica en la que se incorporaron herramientas basadas en las artes, como el fotolenguaje (Vacheret, 2008). Se seleccionaron un total de quince fotografías vinculadas a las salidas profesionales de los Grados en Maestro y Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria y en Pedagogía y se diseñó una ficha para el trabajo en grupo, que contenía las siguientes preguntas:

- ¿Qué representa la imagen?
- ¿Con qué tipo de trabajo se relaciona?
- ¿Cómo imagináis un día en el trabajo de esas personas?

Asimismo, se diseñó un cuestionario *ad hoc* para conocer las percepciones del alumnado sobre la utilidad de la sesión práctica como herramienta para la exploración de las opciones académicas relacionadas con los Grados en Maestro y Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria y en Pedagogía, así como para valorar su contribución a una toma de decisiones informada sobre su futuro profesional. El cuestionario estaba compuesto por seis ítems distribuidos en tres dimensiones: variables sociodemográficas, utilidad de la sesión-taller y sugerencias de mejora.

Muestra

Se contó con la participación de 21 estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria del occidente asturiano, con edades comprendidas entre los 16 y 17 años, matriculados en el segundo curso de Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. El 76,2 % eran mujeres y el 23,8 % hombres.

Procedimiento

La intervención se llevó a cabo el día 27 de marzo de 2025 durante una sesión de una hora, estructurada en formato taller (Figura 1).

En la primera fase del taller, el alumnado se organizó en once grupos de trabajo. Cada grupo recibió una fotografía representativa de una de las posibles salidas profesionales de los grados, que sirvió como punto de partida para promover la reflexión colectiva en torno a las visiones del trabajo y su vinculación con el contexto laboral asociado a un perfil profesional.

En una segunda fase, se expuso de forma detallada la organización y funcionamiento de los grados universitarios, planes de estudio e itinerarios formativos (menciones y ámbitos) y aspectos generales en torno a la vida universitaria como el sistema de acceso, la organización de los horarios, el *Practicum* y el sistema de evaluación.

Finalmente, se aplicó un cuestionario con el objetivo de evaluar la percepción del alumnado sobre la experiencia, la utilidad y la pertinencia del taller, así como el grado de satisfacción con las actividades desarrolladas, para poder implementar acciones de mejora.

Figura 1

Intervención práctica en el aula



Análisis de datos

El análisis cualitativo de los datos incluyó la transcripción de las respuestas dadas a las preguntas abiertas de las fichas profesionales y el análisis de contenido de dichas respuestas generadas en la dinámica de reflexión en torno a los itinerarios y salidas profesionales. Se analizaron, siguiendo un proceso inductivo, 37 fragmentos discursivos organizados en tres categorías: representación de la fotografía, representación del trabajo y visión del trabajo.

El análisis cuantitativo de los datos se realizó mediante técnicas estadísticas de análisis exploratorio y descriptivo, a partir del análisis de las frecuencias y porcentajes de respuesta dados a las preguntas relacionadas con la utilidad de la sesión para la exploración de las opciones y la toma de decisiones académicas y profesionales.

Resultados

A continuación, se describen los principales resultados en torno a las visiones del trabajo en el marco de los itinerarios profesionales asociados a los Grados en Maestro y Maestra de Educación Infantil y Primaria y del Grado en Pedagogía, así como la utilidad percibida de esta experiencia práctica para la exploración de las opciones y la toma de decisiones académicas y profesionales.

Visiones del trabajo en función de los itinerarios profesionales en el ámbito de la Educación Infantil, Primaria y Pedagogía

Las percepciones y visiones del trabajo vinculado al ámbito educativo, analizadas tras la categorización de las respuestas a las preguntas abiertas formuladas durante el desarrollo de la actividad de fotolenguaje, se recogen en la Tabla 1. Del total de comentarios analizados, el 29.73 % de las citas (11/37) corresponde a la categoría representación de la fotografía, el 27.03 % a la representación del trabajo (10/37) y el 43.24 % a la visión y valoración del trabajo representado (16/37).

Tabla 1

Sistema de categorías y subcategorías en función del número de fragmentos discursivos analizados

Sistema de categorías y subcategorías	F
Representaciones de las fotografías	11
Contextos educativos formales	4
Contextos educativos no formales	3
Contextos no educativos	4
Representaciones del trabajo	10
Docencia en etapas no universitarias y universitaria	4
Educación especial	1
Pedagogía social	1
Actividades lúdicas y recreativas	1
Profesiones no vinculadas al ámbito educativo	2
Sin representación del concepto de trabajo	1
Visiones del trabajo	16
Tareas y responsabilidades docentes	6
Actitudes y valores personales	3
Ambiente en el entorno laboral y en un entorno no lectivo	3
Sentido del trabajo	4

Nota. Frecuencia del número de fragmentos discursivos analizados en cada categoría (F).

En primer lugar, en relación con la categoría *representación de la fotografía*, el 63.64 % de los fragmentos analizados identifica una actividad profesional desarrollada en un contexto educativo, ya sea en el contexto de la educación formal (36.36 %; 4/11) o de la educación no formal (27.28 %; 3/11). Por el contrario, el 36.36 % restante de los comentarios se vincula con actividades desarrolladas en contextos no educativos, como por ejemplo “un grupo de personas de mediana edad discutiendo” (G3), “una oficina” (G8), “un día de juegos” (G9) o “una pareja en un aeropuerto” (G11) para referirse a imágenes relacionadas con profesiones como pedagogos y pedagogas sociales, orientadores educativos y laborales, animadores socioculturales o profesorado visitante, respectivamente.

En segundo lugar, en el marco de la categoría *representación del trabajo*, nueve de los once grupos fueron capaces de nombrar una profesión, ya fuera vinculada al ámbito educativo (70 %; 7/10) o relacionada con otros contextos no educativos (30 %; 3/10). Entre las profesiones vinculadas al ámbito educativo, un 57.14 % de los comentarios (4/7) se asociaban con la docencia en el ámbito universitario y no universitario, un 14.29 % (1/7) con la mención de educación especial para referirse al trabajo en aulas hospitalarias, un 14.29 % (1/7) con la pedagogía social para referirse al trabajo de reinserción social y un 14.29 % (1/7) con actividades lúdicas y recreativas, denominando al trabajo como animadores socioculturales como “campamento de verano” (G9). Entre las profesiones no vinculadas al ámbito educativo, el alumnado identificó como “ingeniería agrícola” (G4) al trabajo como educadores en el ámbito rural y como “trabajo social, recursos humanos y administrativo” (G8) al trabajo como orientadores educativos y laborales. En el caso de los dos grupos restantes, uno de ellos no logró vincular la fotografía con una profesión concreta, aunque la fotografía representaba una actividad relacionada con la investigación en Ciencias Sociales. El otro grupo identificó el trabajo de docente, pero en un contexto no lectivo o vacacional, al tratarse de dos personas en un aeropuerto, que buscaba representar la figura de profesorado visitante.

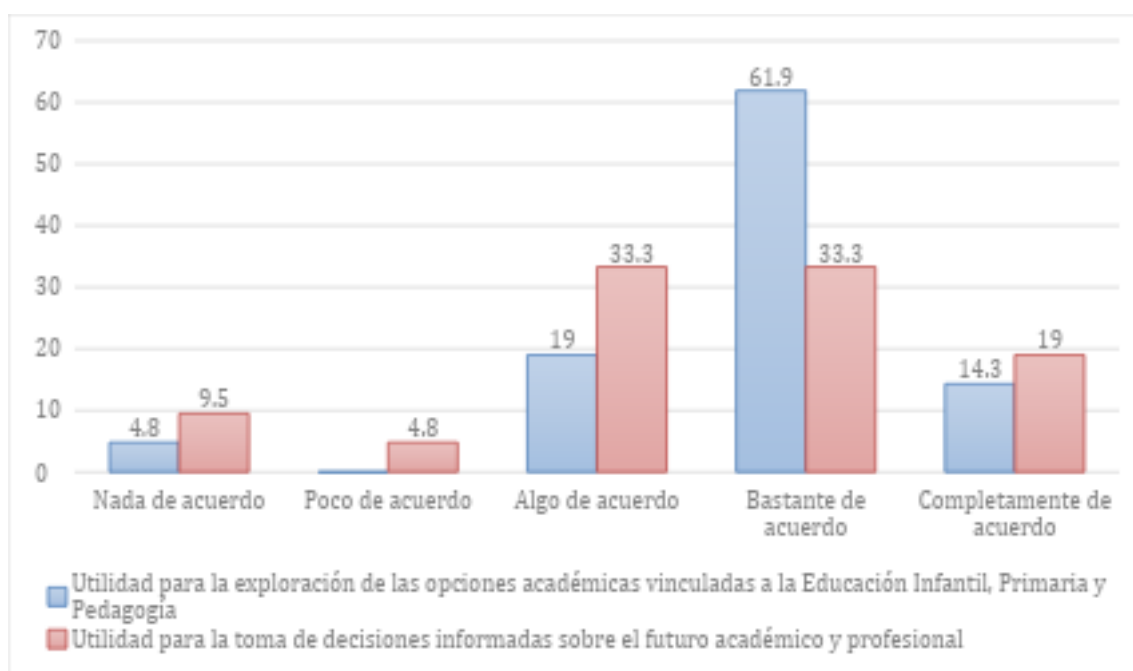
Finalmente, en la categoría *visiones del trabajo*, y en relación con a cómo se imaginaban un día en la vida de las personas que aparecían en la fotografía, la mayoría de los comentarios se vincularon con la identificación de tareas y responsabilidades docentes y orientadoras (37.5 %; 6/16), como “organizando clases, corrigiendo y haciendo actividades didácticas” (G1), “explicar a los alumnos de la manera más dinámica o efectiva posible” (G3), “viendo los expedientes de las diferentes personas e intentando encontrar un trabajo que se adapte a sus necesidades y cualidades” (G8). Seguidamente, las subcategorías con más comentarios fueron la identificación de actitudes y valores personales vinculados al ejercicio de una profesión en el ámbito educativo (18.75 %; 3/16), donde se mencionaban características como la paciencia, la empatía, la organización o la responsabilidad. Así como con la identificación de características vinculadas al ambiente de trabajo (18.75 %; 3/16), encontrándose opiniones contradictorias “entretenido” (G4) frente a “repetitivo” (G10) o “tranquilo” (G11) para el periodo no lectivo. Por último, el 25 % de los comentarios se referían al sentido del trabajo, especialmente en el ámbito docente, destacando finalidades como “conseguir que aprendan” y “fomentar la convivencia, el trabajo en equipo, la coordinación, el disfrute...”, refiriéndose al alumnado como destinatarios de la actividad docente.

Utilidad de la intervención práctica para la exploración de las opciones académicas y para la toma de decisiones informadas sobre el futuro profesional

En cuanto a la valoración de la utilidad percibida de la intervención práctica para favorecer la exploración de las opciones académicas relacionadas con los Grados en Maestro y Maestra de Educación Infantil, Primaria y la Pedagogía, así como para apoyar la toma de decisiones informadas sobre el futuro académico y profesional, los resultados pueden consultarse en la Figura 2.

Figura 2

Utilidad percibida para la exploración de las opciones académicas y la toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional



Como puede observarse, respecto a la utilidad percibida para el conocimiento y exploración de las opciones académicas dentro de los itinerarios recogidos en los tres Grados universitarios vinculados al ámbito de la educación, un 61.9 % del alumnado se mostró bastante de acuerdo con que la estructura, la organización y la información aportada fue pertinente para comprender mejor su funcionamiento. Asimismo, para un 14.3 % la sesión resultó completamente satisfactoria. El 23.8 % se mostró poco o nada de acuerdo con ello.

En cuanto a la utilidad de la sesión para contribuir a la toma de decisiones conscientes, motivadas e informadas sobre el futuro académico y profesional, un 33.3 % y un 19 % del alumnado participante manifestaron un alto nivel de acuerdo. No obstante, un 33.33 % se mostró algo de acuerdo y el 14.3 % restante poco o nada de acuerdo. Entre las sugerencias de mejora de la intervención, se destaca la necesidad de dotar a la sesión de más tiempo para profundizar en la información aportada, que desearían que se centrara más en el funcionamiento y la organización del trabajo en la universidad.

Discusión y conclusiones

El objetivo del trabajo fue explorar la percepción del alumnado de Bachillerato del centro educativo en el que se impartió la sesión práctica, en el marco del Programa para el desarrollo de la carrera, hacia los itinerarios profesionales de los grados vinculados a la educación, y valorar en qué medida consideraban de utilidad este tipo de intervenciones.

Los resultados muestran una identificación de las profesiones vinculadas al trabajo docente, donde los estudiantes son capaces de reconocer las tareas, funciones, responsabilidades y actitudes relacionadas con el trabajo como maestros y maestras, especialmente en lo relativo a la adaptabilidad y al compromiso (Llanes *et al.*, 2017). En cambio, se han puesto en evidencia algunas carencias en torno a la identificación de perfiles profesionales vinculados con la orientación educativa y

profesional, la educación en el ámbito no formal y la investigación en Ciencias Sociales. En este sentido, es fundamental reforzar y hacer más visible el papel de la orientación profesional para contribuir a una mayor reflexión y exploración de la carrera por parte del alumnado (de Vries *et al.*, 2024), con la finalidad de ayudarles en su proceso de toma de decisiones y en la construcción de sus proyectos vitales, académicos y profesionales (Holgueras-González, 2016). En cuanto a las limitaciones del estudio, se destaca la imposibilidad de generalizar los resultados, siendo necesario en el futuro desarrollar esta experiencia en diferentes centros educativos y promover la implicación de diferentes agentes de orientación.

Agradecimientos

El trabajo ha sido financiado por el Programa de Ayudas “Severo Ochoa” para la formación en investigación y docencia en el Principado de Asturias (PA-22-BP21-202).

Referencias bibliográficas

- Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3th ed.). SAGE Publications.
- De Vries, N., Meeter, M. y Huizinga, M. (2024). Why, When, and for Whom Does Career Education in Secondary Schools Work. A Qualitative Study of Stakeholders' Perspectives in The Netherlands. *Education Sciences*, 14(681), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci14070681>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *REIFOP*, 18(2), 107-123. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Freixa-Niella, M., Dorio-Alcaraz, I., Figuera-Gazo, P. y Torrado-Fonseca, M. (2021). Percepció dels factors de transició a la universitat: incidència de la realitat plural dels estudiants. *REIRE*, 14(2), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.233236>
- Holgueras González, A. I. (2016). Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 137-156. <https://doi.org/10.6018/j/253251>
- Llanes, J., Figuera, P. y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *REOP*, 28(2), 46-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. y Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *RIE*, 37(2), 379-394. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Vacheret, C. (2008). A Fotolinguagem: um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 180-191. <https://bit.ly/43sDrvb>



Tutoría, orientación educativa y competencias clave: vínculos, funciones en la evidencia científica

Olga Ruiz-Rodríguez*
IES Ordoño II (León), España
oruizrod@educa.jcyl.es
María José Vieira
Universidad de León, España
mjviea@unileon.es
Agustín Rodríguez-Esteban
Universidad de León, España
arode@unileon.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El enfoque competencial se ha consolidado como uno de los ejes vertebradores de las políticas educativas contemporáneas, orientado a formar ciudadanos capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales y diversos. Desde los planteamientos de la OCDE (2001) y el Marco de Referencia Europeo (European Commission, 2004), hasta su integración completa en España con la LOMLOE (2020), las competencias han pasado a ocupar un lugar central en el currículo, impulsando una profunda transformación en la cultura educativa. Este giro afecta no solo al currículo, también a la organización escolar, las metodologías didácticas o los recursos (Bolívar, 2022; González-Laz et al., 2025).

En este contexto, la orientación educativa y la acción tutorial emergen como elementos fundamentales para consolidar un aprendizaje competencial efectivo. La orientación se concibe como un proceso continuo que acompaña al alumnado a lo largo de su desarrollo personal, social y académico. Esta visión resulta coherente con un enfoque competencial que aspira a conectar la educación con las demandas actuales y futuras de la sociedad (Vélaz de Medrano et al., 2024). Asimismo, la tutoría actúa como un puente entre alumnado, docentes y familias, asegurando un seguimiento personalizado del aprendizaje y abordando aspectos emocionales, cognitivos y sociales (López-Aguilar et al., 2024). Ambos desempeñan un papel estratégico en la promoción de la autorregulación, la reflexión sobre el propio aprendizaje y la personalización, dimensiones esenciales del desarrollo competencial.

Pese a su relevancia teórica, la literatura evidencia una presencia limitada de la tutoría y la orientación en las investigaciones empíricas sobre competencias.

Torrecilla-Sánchez et al. (2022) advierten que gran parte de los estudios sobre orientación se concentran en la atención a la diversidad, dejando en segundo plano su conexión con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, funciones clave como la personalización, la coordinación docente o la colaboración con las familias suelen quedar relegadas, a pesar de su importancia para garantizar la equidad educativa (Vélaz de Medrano, 2024).

Ante esta situación, se plantea como objetivo analizar con profundidad el papel que desempeñan tutores y orientadores en el aprendizaje competencial, examinar su presencia en los estudios revisados, las funciones que ejercen y su contribución —explícita o implícita— al desarrollo de las Competencias Clave.

Método

Diseño

Se realizó una revisión sistemática, con un enfoque descriptivo. Para ello se realizó una búsqueda y selección de artículos conforme a los siguientes criterios de inclusión: (1) artículos publicados en revistas en los últimos 5 años (2019 - 2024), (2) contextualizados en el sistema educativo español, (3) que aborden las Competencias Clave referidas en la LOMLOE (2021), (4) centrados en las etapas obligatorias (Primaria y/o Secundaria) y (5) que traten la tutoría y/u orientación.

Procedimiento

Se realizó la búsqueda en el mes de febrero de 2025 en las siguientes bases de datos: Dialnet, Web of Science y Scopus. Para ello, se utilizaron las siguientes sintaxis: a) en Dialnet: Competenc* (clave OR digital OR “personal, social y de aprender a aprender” OR “comunicación lingüística” OR plurilingüe OR emprendedora OR “matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería” OR “conciencia y expresión culturales” OR ciudadana) AND (primaria OR secundaria OR obligatoria); b) en WOS y Scopus se realizó esta misma búsqueda pero con los términos en inglés, tal como las describe el Consejo de Europa (2018): (key OR “digital and technology-based” OR “interpersonal skills, and the ability to adopt new competences” OR literacy OR multilingualism OR entrepreneurship OR “numerical, scientific and engineering” OR “cultural awareness and expression” OR “active citizenship”) competenc* AND (primary OR secondary OR compulsory).

Se obtuvieron un total de 5.043 artículos (WoS, n=1.704; Scopus, n= 1.979 y Dialnet, n=1.360). El proceso de cribado y selección se realizó de acuerdo con la declaración PRISMA. Se revisaron los duplicados y se cribó por título y resumen y, finalmente, por texto completo. En esta última fase es donde se identificaron los artículos, con una muestra final de 44 artículos.

Análisis de datos

Se empleó un proceso de codificación mediante MAXQDA 2024, combinando categorías predefinidas (enfoque deductivo) con categorías emergentes (enfoque inductivo). Las funciones asociadas a la tutoría/orientación se agruparon en seis categorías:

1. Tutor/orientador como docente.
2. Personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Guía/acompañamiento del alumno.

4. Asesoramiento a agentes educativos.
5. Trabajo específico o tutoría lectiva.
6. Colaboración en la investigación.

Resultados

Presencial marginal de la tutoría y la orientación en la literatura revisada

Analizando los artículos encontrados sobre Competencias Clave en las etapas obligatorias en el contexto educativo español, se observa que hay una gran cantidad de literatura (n=322). Sin embargo, la cantidad de artículos desciende notablemente cuando se incluye la variable orientación / tutoría (n=44).

Apenas hay artículos (n=3) que establezcan una relación directa entre la acción tutorial y el aprendizaje competencial. La mayoría (n=41) la mencionan de forma secundaria o como un elemento contextual de las prácticas educativas.

Colaborador en la investigación y no como agente pedagógico

El rol predominante de los tutores/orientadores es el de colaborador en la investigación (n= 24). Esto implica que su intervención se limite, en la mayoría de los casos, a participar en la investigación (n=19), proporcionar acceso al grupo o los centros y colaborar en la aplicación (n=4) o ejercer el rol de investigador (n=1).

Personalización del aprendizaje: vínculo implícito y poco desarrollado

Algunos artículos (n=7) identifican acciones de personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuibles a la tutoría. Estas intervenciones incluyen:

- Ajuste del proceso de enseñanza según las características del alumno (n=5) (Baches y Sierra, 2019; Fraga-Varela et al., 2020; De la Herrán et al., 2019; Martín-Alonso y Muñoz-San Roque, 2023; Paredes-Labra et al., 2019)
- Conocimiento de la situación de los alumnos (n=2) (Fraga-Varela y Alonso-Ferreiro, 2019; Ruiz-Rodríguez y Vieira, 2023)
- Atención a ACNEAE (n=1) (Sánchez-Castro y Pascual-Sevillano, 2021)

Tutor/orientador como docente

En algunos artículos se considera la figura del tutor/orientador como docente, es decir, vinculándolo con el empleo de metodologías didácticas (n=4) (Paredes-Labra et al., 2019; Ruiz-Rodríguez y Vieira, 2023; Santamaría et al., 2023) o con el conocimiento técnico que posea (n=1) (Baches y Sierra, 2019).

Otras funciones tutoriales prácticamente ausentes

La tutoría abarca varias funciones que apenas aparecen en los artículos estudiados. Entre ellas la tutoría como espacio para el desarrollo competencial (n=3) (Cárdenas-Gutiérrez et al., 2021; Martínez-Gutiérrez y López-Gómez, 2023; Martínez-Gregorio y Oliver, 2023) donde se indica que se aplican programas y actividades para el desarrollo de competencias.

Además, tres artículos destacan las funciones de acompañamiento, relacionándolas con el apoyo emocional, el asesoramiento en la realización de tareas o la orientación en los procesos de autorregulación (Baches y Sierra, 2019; Canfarotta y Casado-Muñoz, 2019; Morales y Teberosky, 2022). En un solo caso se considera el

asesoramiento por parte del orientador en el proceso de aprendizaje (Castro et al, 2019).

Finalmente, se observa el papel de coordinador, especialmente con profesorado (n=2) (González-Tejerina et al., 2023; Ruiz-Rodríguez y Vieira, 2023), ya que la coordinación con familias y otros agentes no se contempla en ninguno de los artículos, pese a que buena parte de los artículos (n=16) reconocen el papel decisivo de la familia.

Discusión y conclusiones

El análisis del papel de la tutoría y la orientación educativa en la literatura reciente sobre Competencias Clave revela una desconexión significativa entre el potencial de estas y su presencia real en las investigaciones revisadas, en línea con lo expuesto por Torrecilla-Sánchez et al. (2022). Aunque son concebidas como elementos esenciales para promover un aprendizaje integral, su papel en la investigación empírica es escaso.

Los resultados muestran que la participación de tutores y orientadores aparece más asociada a la logística metodológica que al análisis de su impacto en la adquisición de competencias, sin analizar el papel profesional como agentes influyentes en el aprendizaje. Apenas se analiza el papel de la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el acompañamiento al alumno o el asesoramiento en el proceso de aprendizaje– siendo funciones propias de la tutoría – demostrando, en primer lugar, que aún no se desarrolla el aprendizaje competencial en sentido estricto (Bolívar, 2022; González-Laz et al., 2025) y que el papel de la orientación educativa está en proceso de transformación conforme a los nuevos paradigmas (Vélaz de Medrano et al., 2024).

Esto nos arroja luz para marcar unas futuras líneas de investigación, centradas en la visibilización de la acción tutorial como dimensión pedagógica y no solo como espacio relacional o administrativo; reforzar la investigación sobre el papel de los tutores y orientadores en el proceso de aprendizaje de los alumnos y potenciar la relación entre orientación/tutoría con los diferentes agentes educativos, pero también con las familias a fin de favorecer un aprendizaje competencial equitativo.

Referencias bibliográficas

- Baches-Gómez, J. y Sierra-Huedo, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de educación plástica, visual y audiovisual: retos y Oportunidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1). 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>
- Bolívar, A. (2022). Referentes y discursos internacionales presentes en el currículum de la LOMLOE. *Cuadernos de Pedagogía*, 537,74-79
- Canfarotta, D. y Casado-Muñoz, R. (2019). Percepción de los estudiantes italianos y españoles sobre el uso de la tecnología en las aulas de clásicos en la Escuela Secundaria. *EKS*, 20, 14. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a13
- Cárdenas-Gutiérrez, A.R., Bernal-Guerrero A. y Montoro-Fernández, E. (2021)

- Construction and validation of the Basic Scale of Entrepreneurial Competencies for the Secondary Education level. A study conducted in Spain. *PLoS ONE*, 16(4): e0249903. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249903>
- Castro, M., Marín, D. y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *RED*, 61. <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Comisión Europea (2004): Key Competences Lifelong Learning. An European Reference Framework. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- Fraga-Varela, F. y Alonso-Ferreiro, A. (2019) El modelo 1:1 en la escuela: momento de oportunidades, riesgo de reproducción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1). 97-113. <https://doi.org/10.35362/rie7913410>
- Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E. y Martínez-Piñeiro, E. (2020). Información y alfabetización digital de los preadolescentes gallegos (España): un estudio mixto. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (38), 17-32.
- González-Laz, H. E., Marcillo-Almeida, B. L., Tapia-Amores, A. C. y Hernández-Aráuz, V. Y. (2025). Uso Eficiente de la IA en el Aula: Claves para que los Profesores Mejoren su Metodología y la Interacción Educativa. *Sage Sphere International Journal*, 2.
- González-Tejerina, S., Rodríguez-Esteban, A. y Vieira, M.J. (2023). Perfil del profesorado cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora. *RIE*, 41(2). 377-397. <https://doi.org/10.6018/rie.518481>
- De la Herrán-Gascón, A., Rodríguez-Herrero, P. y De Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 201 -226. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- 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, 122868-122953.
- OCDE (2001). *Analyse des politiques d'éducation*. Éditions de l'OCDE.
- Martínez-Gutiérrez, L. y López-Gómez, E. (2023). Sobre la relación entre competencia digital y razonamiento moral del alumnado de 6º de Educación Primaria: un estudio mixto. *Revista DH/ED*, 8. 189-207.
- Martínez-Gregorio, S. y Oliver, A. (2023). Generalización de los efectos de alineamiento y clasificación en educación secundaria: evaluación de la eficacia de una actividad para la promoción de la competencia emprendedora. *Revista de Psicodidáctica*, 28. 173-181. <https://doi:10.1016/j.psicod.2023.05.001>
- Paredes-Labra, J., Freitas, A. y Díaz-Lara, G. (2019). La vida diaria y la Competencia Digital de los niños de Madrid en Educación Primaria. Análisis de un caso. *Ra Ximhai*, 17(1).
- Ruiz-Rodríguez, O. y Vieira, M.J., (2023). La acción tutorial para el aprendizaje competencial en educación primaria: opinión de orientadores de equipos de orientación. *REOP*, 34(3), 46-64.
- Santamaría-Domínguez, M., Jiménez-Vivas, A. y Gómez-Marcos, M. (2023). Scientific Competence in Primary Education: Design and Validation of an Instrument. *EKS*, 24, e28111. <https://doi.org/10.14201/eks.28111>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *EKS*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- Vélaz de Medrano, C. (2024). Orientación Educativa y Profesional: un derecho de las

personas a lo largo de la vida y una profesión a la espera de políticas públicas más comprometidas. *Cuadernos de pedagogía*, 556.



La orientación en las escuelas de personas adultas de Cataluña: la voz de sus estudiantes

Isabel Sánchez-Guerrero*
Universitat de Barcelona, España
isabel.sanchez@ub.edu

Pilar Figuera Gazo
Universitat de Barcelona, España
pfiguera61@gmail.com

Amelia Tey Teijón
Universitat de Barcelona, España
atey@ub.edu

*Autor de correspondencia

Introducción

Las actuales escuelas de personas adultas de Cataluña surgieron en el último cuarto del siglo XX con la intención de acometer una función educativa y social, de acuerdo a las necesidades de la época y de la sociedad (Sánchez-Guerrero et al., 2020). A lo largo de las siguientes décadas, y a la par de las transformaciones acontecidas a distintos niveles, han ido mudando su función, el modelo y el perfil de las personas a las que atienden.

En el presente, la población de las escuelas de personas adultas es muy diversa en su procedencia social y cultural, edad, etapa vital, necesidades y motivaciones, y cuenta con trayectorias de vida, académicas y laborales muy dispares. A menudo, las trayectorias educativas de muchas personas jóvenes son interrumpidas por la intersección de diferentes factores, con una influencia directa en sus características personales (autoestima, tolerancia a la frustración, condición de salud...) (Cabornero, 2024; Soldevila et al., 2020). En las aulas de estos centros educativos conviven personas con distintos ritmos de aprendizaje y necesidades de apoyo educativo (derivadas de una condición de discapacidad, trastorno del neurodesarrollo, etc.) (Estrada et al., 2022; Formariz, 2022; Llanes et al., 2022) y resulta clave, pues, la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación (Puigdel·lívols, 2024).

Además, la incorporación de personas jóvenes en este espacio de la educación ha crecido en las últimas décadas y ha rejuvenecido las clases de personas adultas (Cruz y Castioni, 2018). En consecuencia, ante tal variabilidad de perfiles, el espectro de motivaciones y necesidades que presentan sus estudiantes es muy amplio. Por lo tanto, las respuestas educativas son cada vez más diversas y requieren —de forma imperante— mayor personalización y contextualización.

Así, la orientación se incardina aquí como herramienta de intervención y transformación educativa y social, puesto que representa un elemento clave (Llanes et al., 2025); como mediación, interrelación y facilitación de diferentes procesos de transformación y/o cambio social a lo largo de la vida (García-Murias, 2022), permite considerar, configurar, construir y reconstruir proyectos individuales y colectivos desde un prisma de equidad y justicia social (Romero-Rodríguez y Moreno-Morilla, 2022).

Método

El estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia que tiene la finalidad de conocer y profundizar en la realidad de la orientación de las escuelas de personas adultas de Cataluña desde la perspectiva de los protagonistas, para formular líneas de actuación y mejora. Este estudio en concreto, con enfoque cualitativo, persigue tres objetivos específicos: 1) describir el perfil de estudiantes de las escuelas de personas adultas y sus necesidades; 2) identificar las características de la orientación en las escuelas de personas adultas; y 3) situar los factores que influyen en el funcionamiento de la orientación.

La principal fuente de información es la entrevista semiestructurada en profundidad (Folgueiras, 2016; Massot et al., 2019). De manera complementaria a la entrevista se cuenta con la técnica del fotolenguaje como apoyo a la recogida de información para favorecer la evocación y la narración de las vivencias (Moreno-Morilla et al., 2022). La entrevista se articula en torno a tres momentos importantes de la relación entre el estudiante y el centro: el antes, el durante y el después (el periodo previo al inicio en la escuela, el desarrollo de la trayectoria formativa y el final de la transición, respectivamente).

Once estudiantes de distintas escuelas de personas adultas de Cataluña han compartido sus vivencias y, desde su narrativa, han explicado los factores relacionados con la orientación que han favorecido o limitado sus itinerarios. Los criterios de selección de estudiantes responden a la pretensión de mostrar la heterogeneidad de perfiles y variedad de experiencias: personas que han finalizado su experiencia formativa en la escuela o que están a punto de finalizar, de diversas enseñanzas y centros (gestión, oferta formativa, tamaño, ubicación y zona educativa), y otros atributos relevantes (discapacidad, edad, género, país...).

La información obtenida ha sido diversa: se cuenta con materiales gráficos (fotografías) y textuales (transcripciones), y se ha analizado con el apoyo del programa informático de tratamiento de la información Atlas.ti. Se sigue un doble procedimiento: análisis diacrónico de la trayectoria (se ordena cada relato cronológicamente: antes, durante y después) y análisis transversal o de categorías temáticas.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten conocer la transición vivida por los estudiantes. Así, cuando se habla del antes o de la trayectoria previa, se conocen elementos relacionados con el periodo previo al inicio en la escuela: la motivación inicial y el objetivo que impulsa a contactar con la escuela, el sistema de influencias (con los

factores facilitadores e inhibidores) en el periodo previo, y las narrativas anteriores a la escuela.

A su vez, los resultados nos informan del desarrollo de la experiencia formativa y se describen hechos y situaciones ocurridas durante la formación y la vida en la escuela. De esta manera, se describe: la adaptación académica inicial de los estudiantes de las escuelas de personas adultas, el mapa social del alumnado, las necesidades de los estudiantes, las acciones de orientación, el perfil docente, el sistema de influencias durante la experiencia formativa y las narrativas durante el periodo formativo.

También se averigua sobre el final de la transición, la valoración de la experiencia y del impacto de la misma, los planes de futuro de los estudiantes, los factores influyentes en las trayectorias educativas y vitales de los estudiantes, y las narrativas al final de la transición.

El análisis de las categorías identificadas a partir de lo que expresan los informantes ofrece la identificación de los elementos que pueden configurar patrones y temáticas significativas. En este sentido, la variedad de vivencias e impresiones muestra la realidad plural de las escuelas de personas adultas.

Discusión y conclusiones

Este estudio permite corroborar, ampliar y precisar algunas informaciones aportadas por publicaciones previas que describen el perfil de estudiantes de las escuelas de personas adultas y sus necesidades (Cabornero, 2024; Cruz y Castioni, 2018; Estrada et al., 2022; Formariz, 2022; Llanes et al., 2022; Soldevila et al., 2020).

Aporta concreciones sobre las características de la orientación en las escuelas de personas adultas (las necesidades, las acciones que se realizan, los agentes que las llevan a cabo, etc.) y los efectos que tiene en las vidas de sus estudiantes. Así, la orientación se confirma como una herramienta que favorece el desarrollo, la intervención y la transformación educativa y social (García-Murias, 2022; Llanes et al., 2025), especialmente para aquellos colectivos que presentan mayor vulnerabilidad.

Esta investigación también contribuye a situar los factores que influyen en el funcionamiento de la orientación en las escuelas de personas adultas, lo cual permite apuntar unas recomendaciones clave, ajustadas a la realidad actual, en el campo de la orientación en la educación de personas jóvenes y adultas.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a los y las estudiantes de las escuelas de personas adultas de Cataluña su participación en el estudio.

Referencias bibliográficas

Cabornero, E. (2024). Estábamos personas de todo tipo. *Cuadernos de pedagogía*, (551), 65-58. <https://dialnet-uniriojaes.sire.ub.edu/servlet/articulo?codigo=9358463>

- Capsada, Q., Valiente, O., Calero, J., Choi, A., Miret, P. y Scandurra, R. (2015). *Els reptes en matèria de competències de la població adulta. Una comparativa internacional a partir de les dades PIAAC*. Barcelona. Fundació Bofill.
- Cruz, R. y Castioni, R. (2018). Estudio comparado sobre el perfil de los participantes de educación secundaria de adultos de Cataluña (España) y del Distrito Federal (Brasil). *Trabalho & Educação*, 27(2), 29-44. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9770/6893>
- Estrada, M., Causa, A. y Verrie, M. (2022). Mai no e s tard per aprendre. *Reptes i necessitats de la formació durant l'etapa adulta*. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/etapa-adulta>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista* (documentos de trabajo, informes de métodos de Investigación y diagnóstico en educación-MIDE, Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Formariz, A. (2022). *La formació en competències bàsiques de persones adultes a Catalunya 1975-2009. Història i sociologia d'unes miopies*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/687680>
- García-Murias, R. (2022). Spain: Challenges and Perspectives in Times of Inflection on Career Guidance and Counselling in Spain. En A. C. Enoch, C. Krause, R. García-Murias y J. Porath (Ed.), *Vocational Guidance in Europe* (pp.181-200). Springer.
- Llanes, J. (Coord.), Daza, L., Figuera, P., Mallows, D., Marzo, A., Planells, O., Sánchez, I., Soldevila, A., Tey, A. y Torrado, M. (2022). Trajectories dels i les joves en els estudis de secundaria obligatoria. Factors d'exit als centres de formació d'adults de Catalunya. *Anàlisi*, 7. Observatori Català de la Joventut- Departament de Drets Socials. Generalitat de Catalunya. <https://dretssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/analisi7>
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P., Sánchez-Guerrero, I. y Torrado-Fonseca, M. (2025). Orientación de las escuelas de personas adultas. En Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (Ed.), *Libro blanco de la orientación a lo largo de la vida* (pp.52-68). AEOP - UNED. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/26403>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la Información. En A. R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Moreno-Morilla, C., Romero-Rodríguez, S., y García-Jiménez, E. (2022). Investigación acción participativa y diagnóstico cualitativo de la carrera: hacia una orientación emancipadora. En A. S. Romero-Rodríguez, C. Moreno-Morilla y T. Mateos-Blanco (Ed.), *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social*, (pp. 83-124). Octaedro.
- Puigdel·lí, I. (2024). Educación inclusiva: con quién y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación*, 9(17), 20-42. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/721>
- Romero-Rodríguez, S. y Moreno-Morilla, C. (2022). La orientación para la construcción de la carrera: un enfoque sistémico-narrativo de justicia social. En A. S. Romero-Rodríguez, C. Moreno-Morilla y T. Mateos-Blanco (Ed.),

Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación acción en Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) (pp.31-51). Octaedro.

Sánchez-Guerrero, I., Figuera, P. y Mallows, D. (2020). Retos y oportunidades para los jóvenes en la educación de adultos de Cataluña. *Revista Práxis Educativa*, 16(42), 240-257.

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7350>

Soldevila, A., Llanes, J. y Tey, A. (2020). La educación secundaria en los centros de formación de personas adultas en Cataluña. *Práxis Educativa*, 16(42), 217-239.

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7349>



Importancia de las Competencias personales en la persistencia académica en la universidad: efectos del programa R@íces_A

Sheila González-Delgado*
Universidad de La Laguna,
España
alu0101211947@ull.edu.es

Pedro Álvarez-Pérez
Universidad de La Laguna,
España
palvarez@ull.edu.es

Nicole González-Benítez
Universidad de La Laguna,
España
ngonzalb@ull.edu.es

David López-Aguilar
Universidad de La Laguna,
España
dlopez@ull.edu.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El abandono universitario es un problema que desde hace años mantiene cifras elevadas, no solo a nivel nacional, sino también internacional. Esta problemática, además de afectar al plano educativo de los países, mantiene repercusiones a nivel económico, personal, familiar, social, sanitario, etc. (Peña-Vázquez *et al.*, 2023). Además, este fenómeno impacta directamente en el futuro personal y profesional de quienes interrumpen sus estudios universitarios. Se trata de un fenómeno de carácter multicausal, es decir, no se puede justificar su causa por un único factor, sino que son varios los que ocasionan que el alumnado universitario abandone sus estudios. En este sentido, son varios los autores que destacan que las causas de este abandono pueden deberse a motivos personales, institucionales, académicos, sociales y económicos (Portal *et al.*, 2022; Poveda *et al.*, 2023).

Entre las diversas causas existentes, en este estudio se aborda especialmente el papel de las variables personales que inciden directamente en el abandono de los estudios. Se ha asociado el abandono o la intención de abandonar con baja autoeficacia, baja motivación, bajas expectativas, baja autoestima, inadaptación académica, bajo rendimiento académico, bajo compromiso con la carrera, escasa satisfacción, etc. (Peña-Vázquez *et al.*, 2023).

Una de las variables que mayor relación guarda con el rendimiento académico, y, por consiguiente, con el abandono de los estudios, es la motivación académica. Esto se debe a que se trata de un factor emocional que influye mucho en la decisión de desertar, puesto que el esfuerzo sostenido sin resultados visibles puede generar desmotivación, lo que conlleva a generar en las personas que lo experimentan pesimismo, personas deprimidas, con baja autoestima y desesperación puesto que ven sus sueños truncados (Téllez et al., 2023; Poveda et al., 2023). Es fundamental que el alumnado mantenga niveles altos de motivación y aprenda a regular las emociones asociadas a la desmotivación, para que su rendimiento académico sea sostenido y positivo a lo largo de su trayectoria universitaria (Tuñoque y Silva, 2023).

Frente a esta realidad, surge la necesidad de establecer medidas que minimicen las cifras crecientes de abandono universitario. Una posible iniciativa puede ser la implementación de programas de intervención destinados a apoyar al estudiantado en riesgo de abandono, con el fin de enriquecer sus trayectorias académicas, personales y profesionales. A partir del Plan UniDigital, una iniciativa puesta en marcha por el Ministerio de Universidades ante la situación generada por la pandemia internacional COVID-19 y cuyo objetivo central era mejorar el proceso de digitalización del sistema universitario (Real Decreto 641/2021, de 27 de julio), en la Universidad de La Laguna se pusieron en marcha diferentes iniciativas innovadoras, entre ellas, proyectos estratégicos basados en el uso de recursos tecnológicos en el ámbito académico.

En este contexto, surge el programa Raíces de Aprendizaje (R@íces_A) cuya finalidad se centra en prevenir el abandono académico y fortalecer la permanencia del alumnado universitario, a través del desarrollo de un sistema de tutoría personalizada que permita el desarrollo de competencias académicas, personales y sociales. Se pretende que aquellos estudiantes universitarios en riesgo de abandono, reconduzcan su situación y mejoren su rendimiento en los estudios, de modo que puedan lograr la graduación en aquellos estudios de grado que están cursando.

El programa R@íces_A se desarrolló entre abril de 2024 y junio de 2025, con una duración aproximada de 14 meses. Inicialmente, las sesiones se llevaron a cabo en un espacio habilitado en la Facultad de Educación, que ofrecía comodidad y propiciaba un clima adecuado para el trabajo individualizado con los estudiantes.

Las tutorías se realizaron de manera presencial, modalidad que favorece la cercanía y la confianza entre alumnado y tutora, factores clave para la efectividad del programa. Se llevaron a cabo semanalmente, con una duración aproximada de una hora por sesión, y se programaban según la disponibilidad de cada estudiante, evitando conflictos con otras obligaciones académicas o personales. En ocasiones, se ajustaron fechas debido a imprevistos del alumnado, garantizando así la asistencia y la continuidad de la intervención, lo que evidencia la flexibilidad y personalización del programa.

Se trató de tutorías individualizadas, adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante. No todos trabajaban las mismas áreas ni realizaban las mismas tareas; el enfoque se ajustaba a las dificultades y dimensiones que cada estudiante necesitaba fortalecer. De esta manera, la duración y el contenido del programa variaban según cada caso, asegurando que la intervención respondiera de manera efectiva a las necesidades particulares del alumnado.

Método

Instrumentos

Para la recogida de datos se emplearon dos cuestionarios elaborados *ad hoc* para conocer el nivel competencial del alumnado participante en el programa R@íces_A, aplicados en dos momentos temporales diferenciados: antes (*pretest*) y después (*posttest*) de su participación. Se empleó una escala Likert de 7 niveles (1. Nada de acuerdo hasta 7. Totalmente de acuerdo) que incluyó 14 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: el autoconcepto, la autoestima, la resiliencia y la toma de decisiones del alumnado participante. De manera más específica, en la Tabla 1 se presentan los ítems integrados en la escala junto con su codificación.

Tabla 1

Ítems incluidos en la escala del área personal

Ítems	Cod.
Tengo un buen conocimiento de mí mismo como persona	Aut1
Soy consciente de cuáles son mis puntos débiles	Aut2
Tengo claro cómo quiero que sea mi futuro profesional	Aut3
Soy consciente de cuáles son mis puntos fuertes	Aut4
Soy una persona que tiene una autoestima positiva	Autoes1
Creo que tengo más cualidades positivas que negativas	Autoes2
Me siento a gusto con la persona que soy	Autoes3
Acepto mis defectos como parte de la persona que soy	Autoes4
Considero que mi autoestima me limita	Autoes5
Estoy preparado/a para hacer frente a situaciones adversas	Resi1
Confío en mí mismo/a para resolver situaciones complicadas	Resi2
Pienso que las decisiones que tomo hoy tendrán repercusiones en mi futuro	ToDe1
Frecuentemente tomo decisiones de manera impulsiva	ToDe2
Antes de tomar una decisión le dedico el tiempo suficiente a reflexionar y pensar en opciones	ToDe3

Muestra

Los participantes en el desarrollo del programa fueron 10 estudiantes de Grado de la Universidad de La Laguna, que se encontraban identificados como en situación de alto riesgo de abandono de los estudios universitarios. La muestra estuvo compuesta por un 40 % de hombres y un 60 % eran de mujeres, con una edad media de 22,4 años. Los estudiantes procedían de diversas titulaciones pertenecientes a distintas ramas de conocimiento, lo que aporta una visión heterogénea de la experiencia universitaria y de las dificultades asociadas a la permanencia. De manera más específica, las características de la muestra participante se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2*Características de la muestra participante*

Edad	Media: 22,4
Género	Hombres: 4 (40 %) Mujeres: 6 (60 %)
Estudios cursados	Grado en Historia: 1 Grado en Química: 2 Grado en Física: 1 Grado en Matemáticas: 1 Grado en Ingeniería Mecánica: 1 Grado en Medicina: 4
Curso matriculado	Primero: 0 Segundo: 2 Tercero: 4 Cuarto: 2 Quinto: 1 Sexto: 1

Procedimiento

El instrumento de recogida de datos diseñado se administró en dos momentos diferenciados: antes del inicio del programa de intervención y tras su finalización, con la finalidad de evaluar los cambios producidos y valorar la efectividad del programa. Para ello se empleó la herramienta de Google Formularios, dado que este aplicativo pertenece al ecosistema de Google for Education que utiliza la comunidad de la Universidad de La Laguna. Los estudiantes respondían el cuestionario en las propias sesiones de intervención, garantizando así la resolución de posibles dudas en el proceso de respuesta.

Análisis de datos

Una vez concluido el proceso de recogida de datos, la información obtenida en Google Formularios se descargó y se codificó en una hoja de cálculo de Microsoft Excel para, posteriormente, realizar el análisis de los datos a través del *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Con el apoyo de este programa informático se realizaron análisis de tendencia central y frecuencias.

Resultados

Los resultados han venido a demostrar que, en términos generales, las puntuaciones de los estudiantes aumentaron tras su paso por el programa de intervención, con hasta, aproximadamente, un punto más que previo a la realización de este. Los ítems “Soy consciente de cuáles son mis puntos fuertes”, “Me siento a gusto con la persona que soy”, “Soy consciente de cuáles son mis puntos fuertes” y “Antes de tomar una decisión le dedico el tiempo suficiente a reflexionar y pensar en opciones” son donde se refleja una mayor diferencia de puntuaciones. Sin embargo, los ítems “Pienso que las decisiones que tomo hoy tendrán repercusiones en mi futuro”, “Confío en mí mismo/a para resolver situaciones complicadas” y “Frecuentemente tomo decisiones de manera impulsiva” son los que menos reflejan

un cambio entre el pretest y el posttest. Lo que podría indicar que estos aspectos requieren un trabajo más sostenido en el tiempo o un enfoque específico en el programa.

Tabla 3

Puntuaciones de tendencia central obtenidas en la escala del área personal

Ítems	Pretest		Posttest	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
Tengo un buen conocimiento de mí mismo como persona	5.3	1.767	6.2	.632
Soy consciente de cuáles son mis puntos débiles	5.5	1.716	6.4	1.075
Tengo claro cómo quiero que sea mi futuro profesional	5.4	1.838	6.1	1.197
Soy consciente de cuáles son mis puntos fuertes	4.4	1.506	6	1.155
Soy una persona que tiene una autoestima positiva	4.8	1.476	5.7	.949
Creo que tengo más cualidades positivas que negativas	5.5	.972	6.4	.843
Me siento a gusto con la persona que soy	5	1.247	6.4	.843
Soy consciente de cuáles son mis puntos fuertes	5.3	1.567	6.6	.516
Considero que mi autoestima me limita	4.4	1.838	3.6	2.413
Estoy preparado/a para hacer frente a situaciones adversas	5.3	1.889	6.1	.876
Confío en mí mismo/a para resolver situaciones complicadas	5.1	1.729	5.9	1.101
Pienso que las decisiones que tomo hoy tendrán repercusiones en mi futuro	6.5	.527	6.9	.316
Frecuentemente tomo decisiones de manera impulsiva	3.9	2.183	3.3	1.829
Antes de tomar una decisión le dedico el tiempo suficiente a reflexionar y pensar en opciones	5	1.247	6.6	.516

Discusión y conclusiones

Se ha podido comprobar, a través de los resultados obtenidos, que el desarrollo de programas de intervención centrados en el alumnado es beneficioso para el aumento de sus competencias personales y, en consecuencia, para favorecer la continuidad de su trayectoria académica.

En el estudio de Muñoz y Santana (2024), se afirma que la tutoría con enfoque individualizado y flexible contribuye significativamente a mejorar la motivación y la planificación del aprendizaje del estudiantado. De forma coincidente, Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2023) señalan que las actividades desarrolladas bajo un enfoque de tutoría se asocian directamente con la persistencia y adaptación a los estudios que se encuentran cursando, lo cual hace que disminuya el riesgo de abandono, convirtiéndose en una estrategia eficaz de prevención (López-Aguilar et al., 2023; Muñoz y Santana, 2024 y Ochoa et al., 2024).

En línea con lo expuesto por diversas investigaciones previas relacionadas con la deserción académica (López-Aguilar et al., 2023; Díaz-García et al., 2023), la mayoría de ellos coinciden en la necesidad de diseñar e implementar programas como R@íces_A, que cuenten con medidas concretas que posibiliten la adquisición de competencias personales y académicas que faciliten la adaptación y permanencia del alumnado universitario.

Algunas de las conclusiones que cabría resaltar tras el análisis de los datos son:

- La participación en el programa Raíces de Aprendizaje ha favorecido el desarrollo de competencias personales vinculadas a la autorregulación, la organización y la gestión emocional, aspectos que resultan fundamentales para afrontar con mayor autonomía las exigencias académicas universitarias.
- El acompañamiento personalizado y el enfoque reflexivo del programa parecen haber incidido positivamente en la motivación del alumnado participante, contribuyendo a reforzar su compromiso con la continuidad de los estudios y a disminuir la sensación de desorientación o desánimo ante las dificultades académicas.
- Los resultados obtenidos respaldan la necesidad de mantener e institucionalizar programas de apoyo y orientación como Raíces de Aprendizaje, que promuevan un desarrollo integral del estudiante, desde el fortalecimiento de habilidades personales y motivacionales que favorecen la permanencia en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Águilar, D. (2023). Tutoría y proyecto formativo del alumnado universitario: la importancia de comenzar bien. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 23(2), 127-137. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n0202>
- Díaz-García, Á., Garcés-Delgado, Y. y Feliciano-García, L. (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 15-37. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9499>
- López-Águilar, D., Álvarez-Pérez, P., González-Ramos, J. y Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. *Educación XX1*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- Muñoz, J. y Santana, J. (2024). Tutorías de seguimiento en línea: una herramienta de apoyo en la educación superior. *Maestro y Sociedad*, 138-141. <https://bit.ly/3BoC9pn>
- Ochoa, J., Gaitán, L. y Betancourt, R. (2024). Tutorías en las ciencias básicas como estrategia para minimizar la deserción académica en la Fundación Universitaria Horizonte, Bogotá. *Tribunal*, 4(8), 48-67. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.45>
- Peña-Vázquez, R., González, O., Álvarez-Pérez, P. R. y López-Águilar, D. (2023). Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 291-315. <https://doi.org/10.22550/REP812-2023-03>
- Portal, E., Árias, E., Lirio, J. y Gómez, J. L. (2022). Fracaso y abandono universitario: percepción de los (as) estudiantes de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 289-316. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100289
- Poveda, D. Á., Flores, C. R., Pazmino, L. G. y Yaguar, S. P. (2023). Factores que influyen en el desempeño académico universitario. *RECIAMUC*, 7(1), 381-389. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(1\).enero.2023.381-389](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(1).enero.2023.381-389)

- Téllez, O., Martínez, B. O., Estrada, S., González, I. y Téllez, T. (2023). Reflexiones sobre la desmotivación y el rendimiento escolar en la Educación Superior. *Reflections on demotivation and school performance in Higher Education*. <https://odontosantiago2023.sld.cu/index.php/odontosantiago/2023/paper/viewFile/285/102>
- Tunoque, L. E. y Silva, J. Á. (2023). Optimización del rendimiento académico universitario mediante estrategias efectivas de estudio. *Hacedor*, 7(2), 165-178. <https://doi.org/10.26495/rch.v7i2.2529>



La entrevista autobiográfica como técnica de análisis de las trayectorias académicas y laborales: el caso de los estudiantes de doctorado

Lidia Daza Pérez*
Universidad de Barcelona, España
ldaza@ub.edu
Alfredo Berbgal Vázquez
Universidad de Zaragoza, España
abrbgal@unizar.es
Nuria Manzano Soto
UNED, España
nmanzano@edu.uned.es
Pablo Palomero
Universidad de Zaragoza, España
pabpalom@unizar.es
*Autor de correspondencia

Introducción

La importancia otorgada a los estudios de doctorado ha aumentado de forma significativa a nivel internacional en respuesta a la competencia por disponer de personas altamente cualificadas, que respondan a las necesidades de la sociedad del conocimiento y que permitan tejer un sistema científico de calidad (Fraguas-Sánchez et al., 2023). Estudiar un doctorado confiere muchos beneficios tanto para las personas, como para la sociedad (Litalien y Guay, 2015). De ahí los enormes esfuerzos de tiempo y financiación de las universidades destinados a la formación de las futuras personas investigadoras, que serán la base de una sociedad innovadora, que progresa y contribuye al bienestar social.

El estudio de las transiciones y trayectorias en la universidad constituye una línea importante de investigación, impulsada por diferentes factores como los cambios en la filosofía y fines de la formación universitaria, el énfasis en la formación a lo largo de la vida y la necesidad de dar respuesta a principios como la calidad, empleabilidad y dimensión social. Es cierto que el desarrollo de la investigación se ha centrado más específicamente en las experiencias de los estudiantes de grado y en los últimos años en máster (Figuera et al., 2019).

En esta investigación, que pone el foco en los estudios de tercer ciclo, se indagará en cómo las trayectorias de acceso de los estudiantes, sus expectativas previas y el valor atribuido al doctorado influyen en la integración y/o abandono de

los estudios en la primera etapa (primer año). Igualmente, se tratará de aportar luz sobre el modo en que el contexto de apoyo con el que cuenta el estudiante, las características de la supervisión y la interacción con las comunidades académicas (equipos de investigación y pares) influyen en la construcción de la identidad investigadora e incrementan la probabilidad de persistencia y graduación.

En concreto, en este trabajo se presenta el proceso de creación del instrumento de recogida de datos y su formato final (como conclusión) por la relevancia que tiene para el análisis de las trayectorias académicas y laborales. Dicha herramienta puede ayudar a profesionales e investigadores del campo de la orientación al acompañamiento de las personas que cursan estudios de doctorado, desde una perspectiva sistemática, contextualizada y globalizada.

Método

Diseño

En esta investigación, titulada “Transiciones y trayectorias de los y las estudiantes de doctorado. Análisis de las etapas del ciclo formativo y su relación con los factores intervinientes (TREDOC)” (PID2023-147669OB-100 financiado por MICIU/AEI/1013039/501100011033 y por FEDER/UE), se opta por un estudio mixto a partir de cuatro fases. En esta comunicación se presentan los elementos nucleares de la fase 2 (entrevista autobiográfica). Su objetivo es conocer y comprender cómo viven y experimentan los estudiantes su paso por el doctorado desde la etapa y momento de la decisión inicial, durante el primer año de doctorado y desde que concretan el proyecto de investigación hasta que culminan el doctorado, indagando acerca de los elementos que facilitan la construcción de la identidad académica, científica y profesional.

Con el objetivo de generar un primer borrador del instrumento de la entrevista se creó un subgrupo específico conformado por 12 personas de entre las 25 integradas en el proyecto de investigación. Una vez validado internamente este documento se presentó a la totalidad de investigadores del proyecto, donde, a partir de sus reflexiones y mejoras, se acabó dando forma a un primer borrador de la entrevista. Posteriormente se produjo una adecuación al colectivo de doctorandos, discutiendo con un grupo de 5 estudiantes, y se acabó realizando una entrevista piloto. Con todo ello se conformó el instrumento definitivo que se presenta a continuación.

Participarán en el estudio estudiantes de cinco universidades del territorio español matriculados en programas de Doctorado del área de Educación: Universidad de Huelva, UNED, Universidad de Barcelona, Universidad de Zaragoza y Universidad de Burgos. Así mismo, una de las tareas del grupo de trabajo ha sido identificar los criterios de selección de los posibles participantes, intentando representar la diversidad de perfiles del colectivo para poder aportar una mayor representatividad a los resultados que posteriormente se obtendrán. Para caracterizar los perfiles, se han tenido en cuenta las siguientes variables: universidad, programa, año de inicio de la tesis, género, edad, discapacidad, nacionalidad, cargas familiares, beca o no beca, profesional, trayectoria, ámbito, vinculación con la institución, dedicación al programa, modalidad de la tesis, estancias.

Se realizarán, finalmente, un total de 23 entrevistas, principalmente a estudiantes que estén en la última fase de la tesis doctoral o que la hayan finalizado recientemente. Se analizarán sus vivencias a lo largo de las siguientes cuatro etapas: pasos previos al acceso al doctorado, primeros momentos (primer año y elaboración del proyecto de investigación), años guadiana de la tesis (los años donde se lleva a la práctica el proyecto) y proceso final de la tesis (últimos momentos, depósito y defensa de la misma). Dada la naturaleza y relevancia de las dos primeras etapas se ha optado por hacer 2 o 3 entrevistas a personas que estén transitando por ellas.

Resultados

El contenido de la entrevista se presenta en una secuencia cronológica y temporal de las etapas en la realización del doctorado. La información general que se pretende recoger para cada etapa es la siguiente:

Etapas previas: trayectoria previa a la elección y entrada en el doctorado; narración de las motivaciones en el acceso a los estudios y las expectativas en el doctorado; proceso de elección del doctorado/universidad.

Etapas iniciales (transición en el primer año): apoyo académico del programa, de los iguales y entorno familiar, así como apoyo económico; proceso de concreción de la temática de la tesis; punto de partida y ajuste de la motivación y expectativas previas, teniendo en cuenta el choque con la realidad; planificación del trabajo de tesis doctoral y autogestión del trabajo como estudiante de doctorado; relación con el director y el tutor; satisfacción; puntos críticos y expectativas de logro al inicio.

Durante el doctorado: momentos clave de la trayectoria académica vinculados al contexto; relación con el director-tutor; acontecimientos personales, contextuales y académicos; adaptación, satisfacción y expectativas de logro a lo largo de la realización de la tesis y cómo varían con el tiempo y por qué; ansiedad, estrés, falta de motivación y momentos de bloqueo en la investigación; autogestión del trabajo y reajuste del proceso; actividades formativas, estancias y participación de la comunidad científica.

Etapas finales: exigencias del depósito de tesis; focos de ansiedad y estrés; relación con el director y el tutor; autogestión del trabajo y reajuste del proceso; expectativas de futuro.

Con el fin de facilitar el proceso de entrevista y dotarlo de homogeneidad, se elaboraron ocho preguntas clave, que son las que integran el instrumento final utilizado para realizar la entrevista. Adicionalmente, para cada pregunta se especificaron orientaciones concretas, detallando la información que se esperaba obtener:

PREGUNTA 1: ¿Cómo definirías tu trayectoria previa a la elección de los estudios de doctorado?

Información a obtener: estudios previos, trabajos previos, movilidad geográfica, situaciones personales y familiares...

PREGUNTA 2: Cuéntame cómo y por qué te planteaste hacer un doctorado. Es decir, el proceso de elección de los estudios (atendiendo a elementos personales: programa, universidad, director y tutor, tema específico de trabajo y requerimientos procedimentales: inscripción al programa, temas normativos). Indagar en esta

cuestión a partir de un objeto que representó para el/la doctorando/a la realización de la tesis doctoral.

Información a obtener: motivos de acceso, expectativas iniciales, imaginario, gestión burocrática, selección del programa de doctorado, universidad y posibles directores (tutor), dudas en la elección (universidad, programa, temática), utilidad percibida, interés e importancia asociando el costo de esta experiencia, percepción de autoeficacia vinculada al desafío de emprender estos estudios.

PREGUNTA 3: ¿Qué aspectos, en general, destacarías del acceso al doctorado desde la admisión? (primer año)

Información a obtener: la relación -acompañamiento- con el director o directores (tutor), integración en el programa de doctorado (relación con la coordinación, con la escuela de doctorado y la facultad si es el caso), posible apoyo de un grupo de iguales, la modulación de las expectativas, integración en equipos de investigación, las particularidades (beca o no, trabajador,...), situación de partida (género, cambio de residencia...), momentos clave, crisis y cambios reseñables de este proceso, necesidades emergentes de la experiencia.

NOTA: indagar más en el caso de los estudiantes que estén en el primer año

PREGUNTA 4: ¿Cómo fue el proceso educativo del primer año? Información a obtener: obstáculos o facilitadores académicos del proceso de elaboración del proyecto de tesis doctoral (comité de bioética, metodología, plan de gestión de datos, marco teórico), plan formativo que acompaña la realización de la tesis, gestión de la autonomía y la implicación académica, intenciones de abandono, choque cultural con estudios previos, aprender a gestionar personalmente el proceso de realización (gestión del tiempo, los roles de vida), aprendizaje a vivir en la incertidumbre, aprender a vivir con los errores del proceso, estrategias puestas en marcha, comunidades de aprendizaje.

NOTA: indagar más en el caso de los estudiantes que estén en el primer año

PREGUNTA 5: Una vez aprobado el proyecto de investigación (tras el primer año) ¿Cómo ha sido el desarrollo de la tesis en los años posteriores (sin entrar en el proceso final, solo el espacio intermedio)?

Información a obtener: se pretende indagar sobre elementos micro — personales y familiares, profesionales, académicos, donde la responsabilidad recae en el doctorando— y macro —contexto o burocracia de la institución—. En este apartado, se exploran las particularidades de la tesis en aspectos como los siguientes: cotutela, mención internacional, compendio de artículos, necesidades de información, formación y orientación, planificación y gestión del proceso (proyecto: autorregulación, autodeterminación), catalizadores de reconducción, de toma de decisión, vinculaciones con el éxito y el fracaso, lecciones aprendidas, redes, comunidades de aprendizaje y sistemas de apoyo formales y/o informales (naturaleza, surgimiento, creación, desarrollo, necesidades atendidas).

PREGUNTA 6: La última parte, el cierre de la tesis y su defensa. ¿Cómo has vivido el proceso final de la tesis?

Información a obtener: para facilitar la reflexión se podría situar a las personas en el tiempo y definir cuándo consideran que empieza este proceso y cuándo realmente se acaba (indagar sobre el choque de expectativas y su evolución), así como indagar en el acompañamiento del director o directores (tutor) y los estresores durante el proceso final (cumplimiento de los términos, desgaste emocional, gestión administrativa de los requerimientos).

PREGUNTA 7: Se abordaría la valoración del proceso de transición desde el cierre de la tesis a su proyección posterior. ¿Qué nos podéis explicar de este proceso?

Información a obtener: cumplimiento de expectativas, red profesional, apoyos, imagen o recuerdo de aquellos momentos, valoración de la experiencia, ajuste de los cambios vividos, competencias adquiridas y puestas en práctica en la actualidad, utilidad del doctorado, opciones profesionales, horizontes y perfiles (conocimiento, deseo), transiciones anticipadas (definición, alcance), planes de acción (articulación, profundidad), referentes de calidad y modelos de excelencia asociados, modo de integración con su trayectoria previa y formas de comprender el proceso del doctorado.

NOTA: indagar en el caso de los estudiantes que hayan defendido la tesis

PREGUNTA 8: Tras todo lo relatado, ¿Qué crees que has podido necesitar y no tuviste y se podría incorporar como una buena práctica al programa de doctorado que cursaste, así como resaltar aquello que funciona y se tendría que seguir potenciando?

Para indagar en esta cuestión, se recomienda utilizar la técnica MIMO (qué mantendrías, qué incorporarías, qué mejorarías y qué omitirías).

Discusión y conclusiones

El aporte del instrumento de trabajo se considera esencial en dos sentidos sustantivos: 1) investigador, mediando desde la técnica de la entrevista para una comprensión profunda de posibles temáticas nucleares que pueden constituir las experiencias y las vivencias del alumnado durante la realización de un doctorado; y 2) formativo-orientador, como herramienta que permite apoyar y facilitar los procesos de orientación de este colectivo de estudiantes en la universidad y de acompañar sus proyectos académico y/o profesionales concomitantes con esta etapa formativa. Además, el análisis de los resultados de estas entrevistas autobiográficas arrojará claves que servirán para diseñar el cuestionario de la tercera fase de la investigación anteriormente mencionada, con el objetivo de describir las trayectorias académicas y laborales del estudiantado de doctorado y de detectar perfiles que ayuden a la construcción e implementación de futuras acciones orientadoras.

Referencias bibliográficas

- Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R.G. (2019). El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis. En P. Figuera (Ed.) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 93-121). Laertes.
- Fraguas-Sánchez, A.I., Serrano, D.R., Medina Sánchez, M.A. y González-Burgos, E. (2023). Higher Education vs. Professional Opportunities: The Value of Ph.D. Studies. *Education Sciences*, 13(9), 909.
- Litalien, D. y Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources.

Contemporary Educational Psychology, 41, 218-231.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>



Retrato de la orientación en las escuelas de personas adultas de Cataluña

Isabel Sánchez-Guerrero*
Universitat de Barcelona, España
isabel.sanchez@ub.edu
Pilar Figuera Gazo
Universitat de Barcelona, España
pfiguera61@gmail.com
Amelia Tey Teijón
Universitat de Barcelona, España
atey@ub.edu

*Autor de correspondencia

Introducción

Las transformaciones que han acontecido en la sociedad y en la educación han llevado a las escuelas de personas adultas a modificar considerablemente el objetivo que persiguen y su función educativa y social. El perfil de las personas a las que atienden estos centros, a lo largo de las últimas décadas, también ha variado considerablemente. De manera más frecuente y generalizada se ha ido encontrando en sus aulas a personas jóvenes que comparten espacios con personas de diversas edades, procedencias, motivaciones, responsabilidades, trayectorias formativas, laborales y vitales, etc. En consecuencia, ante tal variabilidad y heterogeneidad de perfiles, el espectro de motivaciones y necesidades que presentan sus estudiantes es muy amplio. Por lo tanto, las respuestas educativas son cada vez más diversas y requieren de manera ineludible procesos de personalización y contextualización.

Las recomendaciones de las últimas Conferencias Internacionales promovidas por la UNESCO y el Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (Delort et al., 2023; UNESCO UIL, 2022) ponen de relieve los desafíos que afrontan las escuelas de personas adultas: aumentar las competencias básicas en matemáticas, lengua oral y escrita, y tecnología (OECD, 2021, 2024), desarrollar el pensamiento crítico, la participación activa en la vida cívica, los derechos individuales, la mejora de las condiciones vitales y contextuales, la contribución a la convivencia en las aulas y la atención a necesidades y expectativas de muy diversa índole, entre otros.

La educación posibilita la participación activa en la sociedad y la posibilidad de experimentar una ciudadanía plena (Capsada et al., 2015; Delort et al., 2023; Mallows, 2020; Mallows y Litster, 2016), comprometida con la conciencia colectiva para la mejora de la democracia y del bien común (Ayuste y Trilla, 2024; Innerarity, 2019; Tey y Cifre-Mas, 2011). En la actualidad, la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida se erigen como un motor de oportunidades para el desarrollo, la emancipación y la transformación social. La literatura especializada y los organismos supranacionales (CEDEFOP et al., 2020; Eurydice, 2021; OCDE, 2021, 2024) ponen de manifiesto que es necesario abordar de

manera específica esta esfera de la educación como elemento clave para contribuir a la cohesión social y la mejora formativa de la ciudadanía.

La orientación, a su vez, como herramienta de intervención educativa y social, representa un elemento de apoyo clave en la consecución de los desafíos actuales (Llanes et al., 2022; Llanes et al., 2025), ya que permite considerar y configurar diversas alternativas, contribuir a la construcción y la consecución de itinerarios formativos personalizados y contextualizados que lleven a la progresión personal y profesional, y a resolver de forma eficaz las transiciones vitales impregnadas de retos, reajustes y procesos de adaptación (Romero-Rodríguez y Figuera, 2018). En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, aporta precisión, calidad y equidad (Manzanares y Galván, 2019).

Método

La investigación que se presenta tiene la finalidad de conocer y profundizar en la realidad de la orientación de las escuelas de personas adultas de Cataluña desde la perspectiva de los protagonistas, para formular líneas de actuación y mejora.

El objetivo principal es el de conocer y profundizar en la realidad de la orientación en las escuelas de personas adultas. Se concreta en cinco objetivos específicos: 1) indagar en las concepciones y las creencias respecto a la orientación de los agentes; 2) describir el perfil de estudiantes de las escuelas de personas adultas y sus necesidades; 3) identificar las características de la orientación en las escuelas de personas adultas; 4) situar los factores que influyen en el funcionamiento de la orientación; y 5) analizar las propuestas que hacen los profesionales respecto a la orientación en las escuelas de personas adultas.

En el estudio, de carácter cualitativo, se han realizado grupos de discusión y entrevistas. Se ha contado con la participación de 20 profesionales y 11 estudiantes. Para escuchar la voz de los profesionales se realizaron dos grupos de discusión. Así, de una manera dialogada, se recogen las perspectivas, las prácticas y las discusiones de las personas que participan (Barbour, 2013; Davis, 2017).

Un primer grupo de discusión fue el de agentes educativos internos de las escuelas de personas adultas, donde participaron docentes de 10 centros diferentes de Cataluña que imparten docencia en diversas enseñanzas. El segundo grupo de discusión lo conformaron 10 profesionales de servicios externos que trabajan en red con los centros. Las entrevistas se realizaron a 11 estudiantes de perfiles distintos.

El análisis cualitativo de la información se realizó con el apoyo del programa específico de análisis cualitativo Atlas.ti, realizando el procedimiento siguiente: transcripción y reducción de la información (codificación y categorización), y disposición de la información (representaciones gráficas).

Resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar unas concepciones y creencias respecto a la orientación alineadas; subyace un espectro de ideas comunes y complementarias relacionadas, con el foco en prioridades diversas. Se describe un perfil de estudiantes heterogéneo, así como sus necesidades, lo cual implica adoptar una mirada flexible, contextualizada y equitativa con justicia social, para dar respuesta a las diversas realidades. Las acciones de orientación que se identifican están integradas mayoritariamente en la función docente como tarea ineludible, y en coordinación con los servicios externos; se diseña, así, una respuesta personalizada y contextualizada.

Entre los factores que se consideran determinantes en el funcionamiento de la orientación en dichas escuelas, se subrayan los elementos institucionales, organizativos,

profesionales, estructurales y personales o de perfil del estudiante. Por último, en el análisis de las propuestas que hacen los profesionales respecto al desarrollo de la orientación en las escuelas de personas adultas, destacan las que abogan por el desarrollo de normativas alineadas con la orientación y la tutoría, así como la profesionalización docente.

Todas las personas participantes resaltan de forma positiva la orientación como un elemento clave para actuar de forma más precisa y como un instrumento posibilitador. La vinculación pedagógica, la red comunitaria de servicios del territorio y la necesidad de concebir la relación profesional desde la colaboración, la corresponsabilidad y el trabajo en equipo son aspectos que facilitan la orientación en los centros. La labor social y educativa que realizan los centros es algo que también se pone en valor por parte de todos y todas sus participantes.

Algunas de las dificultades señaladas tienen que ver con la falta de tiempo y espacio para la tutoría y la coordinación interna entre los docentes, la sistematización de acciones de orientación a lo largo del curso —especialmente orientación académica y profesional—, conocimiento técnico en materia de orientación por parte de los docentes, personal especializado en orientación en los centros educativos, y estabilidad y continuidad de profesionales (en centros, servicios externos...). Respecto al trabajo en red, existe diversidad de situaciones en cuanto a la presencia y la visibilidad de las escuelas en el territorio y su conexión con las entidades y los servicios próximos. Un reto señalado y compartido entre las personas entrevistadas es el de favorecer la visibilidad de los centros para facilitar el acceso a la educación de quienes lo requieren.

Discusión y conclusiones

La investigación pone de manifiesto los esfuerzos realizados por los profesionales internos y externos para dar respuesta a los retos y requerimientos de orientación de las personas jóvenes y adultas. Unos esfuerzos que se valoran muy positivamente por parte de sus estudiantes, ya que no solo reconocen los efectos positivos en sus experiencias formativas, sino también en las trayectorias vitales posteriores. La orientación recibida les permite crear nuevas opciones, narrativas y realidades, actuar con mayor precisión y calidad (Manzanares y Galván, 2019) y visualizar unas transiciones más eficaces, justas y equitativas considerando los desafíos del mundo actual (Llanes et al., 2022; Llanes et al., 2025; Romero-Rodríguez y Figuera, 2018).

Las conclusiones subrayan la función educativa y social de los centros, así como la capacidad de influencia de los docentes en la configuración de trayectorias educativas, laborales y vitales. Se pone de relieve su contribución en la construcción de una ciudadanía democrática, justa y cohesionada (Ayuste y Trilla, 2024; Leach et al., 2023; Martínez y Tey, 2007; Tey y Cifre-Mas, 2011).

Los resultados obtenidos aportan informaciones relevantes para trazar unas líneas de acción, ajustadas a la realidad actual. De esta forma, se concretan diez propuestas clave para el desarrollo de la orientación en la educación de personas jóvenes y adultas:

1. El desarrollo de un marco de referencia de la orientación a lo largo de la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida alineado con los retos actuales.
2. La inclusión de las competencias de gestión de la carrera en todos los niveles educativos, y especialmente en las enseñanzas de las escuelas de personas adultas.
3. La significación de las escuelas de personas adultas en la promoción de la orientación y el encaje de su función en la comunidad.

4. La incorporación de profesionales de la orientación: su formación y funciones.
5. La sistematización de la tutoría en el marco de un modelo de orientación comprensivo.
6. La capacitación y la formación específica de los profesionales.
7. La implantación de servicios de orientación externos especializados en postobligatoria.
8. El impulso de la colaboración sociocomunitaria con el objetivo de configurar un sistema integrado de orientación.
9. La promoción de itinerarios flexibles que faciliten la construcción de trayectorias de éxito.
10. El diseño de espacios que promuevan el aprendizaje y el bienestar.

La investigación evidencia que la orientación en las escuelas de personas adultas puede ser un elemento esencial para ofrecer una experiencia educativa integral y adaptada a las necesidades de personas jóvenes y adultas. Así, las propuestas que se derivan pretenden contribuir al diseño de un nuevo marco de referencia en este escenario educativo que contempla la orientación a lo largo de la vida con un enfoque de justicia social.

Agradecimientos

Las autoras agradecen al conjunto de personas que han participado en los grupos de discusión y las entrevistas por hacer posible este estudio.

Referencias bibliográficas

- Ayuste, A. y Trilla, J. (2024). Pensamiento crítico y pedagogía crítica: coincidencias y complementariedades. *Revista de Educación*, (406), 323-351. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-647>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Capsada, Q., Valiente, O., Calero, J., Choi, A., Miret, P. y Scandurra, R. (2015). *Els reptes en matèria de competències de la població adulta. Una comparativa internacional a partir de les dades PIAAC*. Fundació Bofill.
- CEDEFOP, European Commission, ETF, ICCDPP, ILO, OECD & UNESCO (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>
- Davis, C. (2017). *Focus Groups: applying communication theory through design, facilitation, and analysis*. Routledge. <https://www.book2look.com/embed/9781315298474>
- Delort, A., Hjelt, N. y Pohjola, S. (2023). Basic skills and Bildung. <https://eaea.org/wpcontent/uploads/2023/03/Basic-Skills-and-Bildung-finalwith-disclaimer.pdf>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency (2021). *Adult education and training in Europe – Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/788535>
- Innerarity, D. (2019). *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo XXI*. Galaxia Gutenberg.

- Leach, T., Collet-Sabe, J., Tort, A., Simo, N. y Clarke, M. (2023). The role of education in a democracy: continuing the debate. *Oxford Review of Education*, 50(4), 484–498. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2239702>
- Llanes, J. (Coord.), Daza, L., Figuera, P., Mallows, D., Marzo, A., Planells, O., Sánchez, I., Soldevila, A., Tey, A. y Torrado, M. (2022). *Trajectòries dels i les joves en els estudis de secundària obligatoria. Factors d'èxit als centres de formació d'adults de Catalunya. Anàlisi*, 7. Observatori Català de la Joventut–Departament de Drets Socials. Generalitat de Catalunya. <https://dretssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/analisi7>
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P., Sánchez-Guerrero, I. y Torrado-Fonseca, M. (2025). Orientación de las escuelas de personas adultas. En Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (Ed.), *Libro blanco de la orientación a lo largo de la vida* (pp.52-68). AEOP - UNED. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/26403>
- Mallows, D. (2020). Prefacio. En A. Marzo y G. dos Santos (Eds.), *Miradas sobre la educación a lo largo de la vida. Investigaciones y experiencias* (pp. 9-10). Montaber – Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/175876>
- Mallows, D., Litster, J. (2016). Literacy as supply and demand. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 39, 171–182. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0061-1>
- Manzanares, A. y Galván, M. J. (2019). Habilidades de gestión de la carrera y orientación a lo largo de la vida. En P. Allueva (Coord.), *Orientación y calidad educativa universitarias* (pp. 792-804). Servicio de Publicaciones.
- Martínez, M. y Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético. En M. González, M. Essomba, A. Tey, M. Martínez, y A. Pérez, *Profesorado y otros profesionales de la educación* (pp. 37-77). Octaedro.
- OECD (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OCDE (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
- Romero-Rodríguez, S. y Figuera, P. (2018). Orientación en la Universidad. En A. Manzanares y C. Sanz (Dirs.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 163-181). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tey, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa "Barcelona, Aula de Ciudadanía". *Revista de Educación*, (extraordinario 2011), 225-242. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:05de85a8-0baf-4dd9-a7062a4946d6d0c3/re2011111-pdf.pdf>
- UNESCO UIL (2022). CONFINTEA VII: Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa



¿Está el estudiantado listo para egresar? Competencias y apoyos institucionales en los últimos años de carrera

Lidia Daza Pérez*
Universitat de Barcelona, España
ldaza@ub.edu
Juan Llanés Ordóñez
Universitat de Barcelona, España
juanllanes@ub.edu
Carolina Lucia Quirós Domínguez
Universitat de Barcelona, España
cquiros@ub.edu
Anna Lluch i Guasch
Universitat de Barcelona, España
alluch@ub.edu
*Autor de correspondencia

Introducción

La orientación educativa ha tenido un desarrollo muy desigual en nuestro país entre los niveles de enseñanza no universitaria y la universidad (Pantoja et al., 2003). En el ámbito universitario, la orientación educativa ha quedado más difusa y ha recibido menor atención que otras etapas educativas. No obstante, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, estableció como derecho del conjunto de estudiantes “la información y orientación vocacional, académica y profesional, así como el asesoramiento por parte de las universidades sobre las actividades que les afecten, especialmente en relación con la extensión universitaria, alojamiento, deporte, otros ámbitos de vida saludable y su transición al mundo laboral”.

Posteriormente, el Real Decreto 822/2021 y la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) 2/2023 refuerzan la necesidad de proveer servicios de apoyo y orientación a los estudiantes como medida para desarrollar la dimensión social de la educación superior y ofrecer una enseñanza de calidad a todas las personas. Paralelamente, tanto la ANECA como la AQU establecen que toda propuesta de nueva titulación debe especificar los mecanismos de orientación al alumnado, cuyo seguimiento es objeto de evaluación en los diferentes niveles de intervención (titulación, centros y universidades). A partir de ello, la orientación se erige como un factor de calidad del proceso educativo, y la orientación profesional en la formación universitaria, como un componente inherente al desarrollo y formación integral del estudiante.

A lo largo de estos años, y en el marco institucional descrito, los avances han sido dispares y a menudo lentos. Los servicios de orientación han ganado peso: la mayoría de las universidades cuentan con un Servicio de Orientación Universitaria (SOU) o un Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) o Servicio de Empleo (SUE), que ofrece apoyo

académico, personal y profesional a los estudiantes, dirigido por profesionales con formación psicopedagógica. También se cuenta con otros dispositivos a nivel meso o micro en cada facultad o titulación (planes de acción tutorial), aunque predominando en todos ellos una función principalmente informativa. Así se organiza también la Universidad de Barcelona.

Sin embargo, diversas investigaciones han cuestionado la implementación de la orientación y la acción tutorial en el contexto español (González y Martínez-Clares, 2016). Se han incorporado numerosas acciones de acogida en los grados para garantizar una adecuada transición desde la secundaria al sistema universitario, mientras que existe una clara carencia de actuaciones en las fases de transición hacia niveles superiores. Cuando estas existen, suelen ser fragmentadas y desiguales, y la mayoría se enfoca en trabajar la empleabilidad, pero desde una perspectiva reducida a la obtención de un empleo en los meses posteriores a la titulación (Llanes et al., 2017).

Es necesaria una orientación que trascienda la dimensión informativa y que acompañe en el diseño del proyecto profesional, ofreciendo recursos para que la persona sea capaz de tomar decisiones, diseñar y planificar las acciones a llevar a cabo. Los procesos de acompañamiento deben entenderse como un proceso de aprendizaje mediante el cual se dota a la persona de competencias básicas para resolver una determinada situación antes de que esta aparezca (CEDEFOP, 2019).

Con la voluntad de revisar y repensar el modelo de orientación universitaria, la investigación que se presenta se marcó como objetivo analizar el uso que hacen los estudiantes de los servicios que la institución ofrece con estos fines, así como el nivel de adquisición de competencias para la gestión de la carrera que presentan en los últimos años de sus estudios.

Método

Diseño

La investigación optó por un diseño metodológico mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. En el ámbito cuantitativo, se aplicó un cuestionario a estudiantes de los últimos cursos de grado de la Universidad de Barcelona (UB). Partiendo del marco de Definición de Competencias de Gestión de la Carrera (*Career Management Skills* - CMS) según la *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN, 2015), se elaboró un cuestionario *ad hoc*. Se diseñó teniendo en cuenta escalas previamente validadas y un modelo de afrontamiento de las transiciones:

- Escala de adaptabilidad de carrera de Savickas y Porfeli (2012) (*Career AdaptAbilities Scale* - CAAS): herramienta para evaluar la capacidad de adaptación a cambios en la trayectoria profesional.
- Escala de autoestima de Rosenberg (Martín-Albó et al., 2007).
- Modelo 4S de Schlossberg (2008): utilizado para evaluar el proceso de transición de los estudios al mundo laboral.

El resultado fue un cuestionario compuesto de tres apartados: a) valoración de competencias para la gestión de la carrera a partir de 5 escalas, b) uso y utilidad de los servicios universitarios en el desarrollo de la carrera personal y profesional, así como la importancia de otros apoyos, y c) perfil sociodemográfico y educativo del estudiantado. En el apartado primero se aplicó la escala de autoestima de Rosenberg (10 ítems), y se crearon unas escalas para la competencia del autoconocimiento (7 ítems), de exploración del entorno (4 ítems), de la toma de decisiones (7 ítems), y de la planificación (6 ítems).

En el ámbito cualitativo, se realizaron grupos de discusión en la fase final de la investigación para contrastar y profundizar la información obtenida mediante el cuestionario. Se configuraron grupos heterogéneos e interfacultades con el objetivo de

recoger aportaciones sobre cómo la universidad puede contribuir a crear un modelo de orientación que fomente la autonomía y la construcción de un proyecto profesional y vital por parte del estudiantado.

Procedimiento

El cuestionario se administró *online* mediante Microsoft Forms, con la colaboración de los centros y el profesorado. La población objetiva fue el alumnado de 3.º y 4.º curso de los grados incluidos en la investigación, con un total de 7.500 estudiantes. La muestra participante válida fue, después de la depuración de la base de datos, de 1.276 estudiantes, (error muestral $\pm 2,5$ %, 95 % confianza). Los datos del cuestionario se analizaron con SPSS v.27.

Respecto a los grupos de discusión, se organizaron 3 grupos, integrados por estudiantes de 3.º y 4.º curso, personal docente con responsabilidades en orientación y personal técnico vinculado a servicios de orientación. Cada grupo contó con entre 8 y 10 participantes de distintas facultades. Los grupos se realizaron de forma telemática mediante Microsoft Teams. Los encuentros fueron grabados y transcritos para su análisis. A continuación, se llevó a cabo un análisis de contenido.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios éticos, garantizando consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. Fue aprobada por el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona.

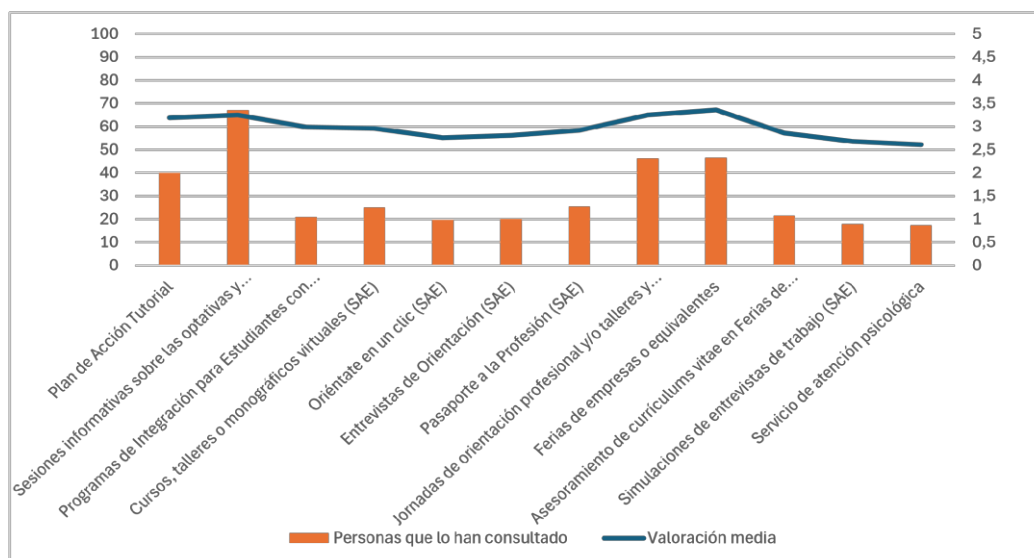
Resultados

El perfil de las personas que respondieron al cuestionario muestra que el 65 % son de género femenino, frente al 35 % de género masculino, con una edad media de 23 años. En el 57 % de los casos, al menos uno de los progenitores cuenta con estudios universitarios, y tres de cada cuatro participantes residen en el hogar familiar. Además, seis de cada diez compatibilizan los estudios con un trabajo remunerado, aunque en la mitad de estos casos la actividad laboral no guarda relación con su área de formación.

De los 12 servicios o dispositivos de orientación por los que fueron preguntadas las personas participantes, solo 3 de ellos fueron consultados por más de 4 de cada 10 personas. Respecto a las valoraciones que hacen aquellas que los utilizaron, oscilan entre un 2,5 y un 3,5 sobre 5 puntos. Aunque es importante destacar que aquellos más consultados son los que presentan una puntuación más elevada.

Figura 1

Valoración y uso de los servicios de orientación (UB)



Respecto al nivel en que los estudiantes presentan competencias para la gestión de la carrera, aquellas vinculadas con las acciones de planificación y gestión para afrontar la siguiente etapa después de los estudios son las menos dominadas. En el lado opuesto se encuentra la habilidad para tomar decisiones, que perciben como altamente adquirida. Al preguntar sobre en qué medida la universidad les ha ayudado a desarrollar dichas competencias, sin apenas superar el aprobado, las vinculadas al autoconocimiento son las mejor trabajadas (2,51 sobre 5), mientras que las de planificación son las más ausentes (2,3 sobre 5).

Las escalas diseñadas para evaluar la capacitación del estudiantado en la gestión de su carrera mostraron una fiabilidad considerable. En particular, las escalas de *autoconocimiento* y *toma de decisiones* alcanzaron niveles aceptables ($\alpha = 0,789$ y $\alpha = 0,768$), siendo además las competencias mejor desarrolladas (3,7 y 4,1 sobre 5, respectivamente). Por el contrario, las escalas de *exploración* y *planificación* presentaron una fiabilidad cuestionable, lo que motivó su revisión. Se optó por eliminar, en cada caso, el ítem con menor ajuste, lo que permitió mejorar la consistencia interna ($\alpha = 0,755$ y $\alpha = 0,762$). Cabe señalar que estas competencias mostraron un menor nivel de desarrollo (3,5 para exploración y 3 para planificación, sobre 5).

Para concluir, resulta relevante señalar que el 83 % de la muestra presenta un nivel de autoestima alto o medio, lo que refleja una valoración positiva de sí mismos. Sin embargo, las personas con autoestima baja obtienen puntuaciones significativamente inferiores tanto en las competencias analizadas como en la percepción del apoyo recibido del entorno. En contraste, quienes muestran una autoestima alta o media destacan por ser más competentes y contar con mayores recursos de apoyo en comparación con quienes presentan niveles bajos de autoestima.

Los grupos de discusión por su parte aportaron matices interesantes respecto a algunas cuestiones como el importante desconocimiento de los servicios de orientación existentes, en parte relacionado a su baja participación y *engagement* con actividades que no sean puramente académicas de la facultad, la baja eficacia de los canales de comunicación utilizados con el estudiantado, y la saturación y descoordinación en la información que a menudo se transmite. No obstante, las personas usuarias de estos servicios valoran altamente su utilidad y son los que repiten o derivan de uno a otro. En este sentido se reclama una formación para el profesorado en acción tutorial, y articular una orientación de carácter preventiva y no solo remedial.

Discusión y conclusiones

Lo que se observa es que los servicios y dispositivos de orientación de la UB no tienen un alcance universal. Su uso es reducido, no constituyendo parte de un proceso de aprendizaje integral, con un carácter preventivo (CEDEFOP, 2019). No obstante, la valoración para aquellos que los utilizan tiende a ser positiva.

Atendiendo al marco de competencias para la carrera CMS (ELGPN, 2015), existe un margen de mejora en la formación de estas, que compete a la universidad, y que se vincula con el desarrollo profesional de las futuras personas graduadas. En este sentido, falta aquí por parte de la institución universitaria, un apoyo y acompañamiento más allá de la facilitación de información en momentos puntuales (Villena et al., 2017).

Si bien el marco de la orientación a lo largo de la carrera interpela también a las instituciones universitarias a tener espacios en los que el estudiantado pueda adquirir formación en competencias que les permita transitar al mundo laboral, no se percibe un modelo claro de orientación ni a nivel organizativo ni a nivel de intervención. Y pese al rol que la legislación otorga a la universidad en el ámbito de la orientación, no parece constituir hoy en día un apoyo en el desarrollo del proyecto profesional y personal de la persona. Es preciso seguir trabajando y plantear modelos de orientación que se incorporen a la cultura universitaria (Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

En este sentido, los resultados obtenidos hasta ahora, junto con la fase final del estudio de carácter propositivo, con agentes expertos y responsables de los centros, es una oportunidad para transformar la orientación universitaria, y responder así a los retos y desafíos actuales en las trayectorias y transiciones de nuestros estudiantes.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido desarrollada gracias a la financiación del Instituto de Desarrollo Profesional del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, en la convocatoria REDICE-24.

Referencias bibliográficas

- CEDEFOP, ETF, European Commission (2019). *Investing in career guidance*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance. WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2227>
- ELPGN (2015). *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: A reference framework for the EU and for the Commission*. European Lifelong Guidance Policy Network (ELPGN). <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-system-development-for-lifelong-guidance/>
- González, C. y Martínez-Clarés, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>
- Llanes, J., Daza, L., Figuera, P., Mallows, D., Marzo, A., Planells, O., Sánchez, I., Soldevila, A., Tey, A. y Torrado, M. (2022). Trajectòries dels i les joves en els estudis de secundària obligatòria. Factors d'èxit als centres de formació d'adults de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament de Drets Socials. <https://dretssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/analisi7>

- Martín-Albo, J., Nuñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- Pantoja Vallejo, A., Campoy Aranda, T. J. y Cañas Callés, A. (2003). Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 95-114.
- Savickas, M. L. y Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schlossberg, N. K. (2008). *Overwhelmed. Coping with life's ups and downs*. The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Vénegas-Ramos, L. y Gairín Sallán, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 125-143.
- Villena Martínez, M. D., Muñoz-García, T., Polo Sánchez, T. y Jiménez Rodríguez, J. (2017). Organización de la orientación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1387-1404 (n.º 22).



Relevando la orientación institucional: consenso experto sobre los elementos que favorecen el desarrollo de trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales en universidades chilenas

Bernardita Sepúlveda-Egaña*

Doctoranda, Universitat de Barcelona, España

bernarditasepulvedae@ub.edu

Mercedes Reguant-Álvarez

Universitat de Barcelona, España

mreguant@ub.edu

Juan Llanes-Ordóñez

Universitat de Barcelona, España

juanllanes@ub.edu

*Autor de correspondencia

Introducción

La comunicación se enmarca en una investigación doctoral sobre las trayectorias académico-laborales del estudiantado no convencional que transita desde el ciclo formativo de grado superior (CFGS) hacia el grado universitario en el área de la educación. El estudio pretende contribuir a la comprensión de estas trayectorias, relevando los procesos de acompañamiento y orientación tanto a nivel individual como institucional, y destacando la importancia de la orientación situada y el acompañamiento a estudiantes que compatibilizan sus estudios con múltiples roles, actividades y demandas, lo cual incrementa la complejidad de su transición y formación.

La problemática de la investigación se enmarca en el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, promovido por la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que exige sistemas educativos inclusivos y flexibles, capaces de articular trayectorias formativas diversas (UIL, 2022). El estudio se desarrolla en tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), específicamente en programas de prosecución de estudios. Estos programas, que conducen al grado universitario, buscan responder a la necesidad de formación permanente, atendiendo a estudiantes con trayectorias no convencionales: personas mayores de 25 años, con experiencia laboral y responsabilidades familiares, que compatibilizan estudio y trabajo (CNED, 2022). Sin embargo, la evidencia sobre las trayectorias académico-laborales de este

colectivo es escasa (Sevilla y Montero, 2019; UIS, 2013), especialmente en la transición desde la formación técnico-profesional hacia la universitaria, lo que dificulta la implementación de políticas y estrategias institucionales orientadas a la permanencia y el éxito académico.

Este vacío se sitúa en un contexto histórico marcado por la privatización de la educación superior (Díaz, 2017; Mendes et al., 2005; Zurita, 2022) y por la expansión de la matrícula a nivel regional (Latinoamérica y el Caribe) y mundial (IESALC, 2025; UIS, 2022), que, a pesar de reformas orientadas a la equidad y la calidad, mantiene desafíos estructurales, expresados en la escasa articulación entre subsistemas (técnico-profesional y universitario), heterogeneidad curricular y ausencia de mecanismos sistemáticos para implementar itinerarios flexibles de aprendizaje. Comprender las trayectorias de este colectivo y las variables que influyen en su desarrollo resulta clave para avanzar hacia un sistema más articulado, que garantice el principio de aprendizaje permanente y promueva la equidad y movilidad social en un escenario de creciente diversificación educativa.

El propósito de la investigación es aportar a la implementación de la política educativa expresada en la reforma de la educación superior (Ley 21.091) y disminuir la desconfianza institucional respecto de los programas de prosecución universitaria, consolidando opciones formativas para quienes deciden por diversos motivos continuar la ruta de la formación profesional.

Para ello, se plantea un estudio en dos niveles: el primero, a nivel individual, mediante un cuestionario y entrevistas semiestructuradas dirigidas al colectivo, para caracterizar al estudiantado y analizar los factores que influyen en su decisión de continuar estudios; el segundo, a nivel institucional, mediante análisis documental y aplicación del método Delphi, con el fin de identificar elementos comunes y diferenciadores en términos de acceso, permanencia y éxito, así como criterios que favorezcan itinerarios flexibles de aprendizaje. En síntesis, la investigación se orienta a indagar sobre las trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales que transitan desde la formación técnico-profesional hacia la universitaria en Chile, un colectivo escasamente estudiado pese a su creciente relevancia en el sistema educativo.

Una vez expuestos los fines de la investigación doctoral y, por tanto, los niveles y aproximaciones del estudio, esta comunicación se centra en informar los resultados obtenidos en la fase 3 referida al método Delphi. Así, desde la comprensión de las trayectorias se pretende aportar a los procesos de orientación, tanto en el plano individual como institucional, destacando la importancia de la orientación situada y el acompañamiento en estudiantes no convencionales que enfrentan simultáneamente su proceso formativo y múltiples roles, actividades y demandas, lo cual afecta su transición y plantea retos característicos de la sociedad actual.

Método

Diseño

La investigación se sustenta en el paradigma pragmático, que prioriza la utilidad de los métodos para responder a la pregunta de investigación mediante un enfoque mixto en la lógica de complementariedad. Se adopta un diseño no experimental, transversal, secuencial y exploratorio, respaldado en un estudio de

caso colectivo que integra datos cuantitativos y cualitativos para abordar la complejidad del fenómeno educativo.

El trabajo de campo se organizó en cuatro fases sucesivas que combinan enfoques para recoger información sobre las trayectorias académico-laborales del estudiantado no convencional. La fase 0 delimita la factibilidad del estudio mediante un análisis estadístico de la oferta académica nacional; la fase 1 caracteriza el perfil sociodemográfico y variables relevantes sobre motivación, abandono y expectativas a través de un cuestionario; la fase 2 profundiza en motivaciones y expectativas mediante entrevistas semiestructuradas; la fase 3 aplica el método Delphi para consensuar criterios sobre los elementos indispensables que favorecen las trayectorias; y la fase 4 realiza un análisis documental de normativas institucionales, lineamientos y prácticas formativas declaradas.

Instrumento

La fase 3 corresponde a la aplicación del método Delphi, una técnica cuantitativa de consulta estructurada orientada a alcanzar un grado de consenso entre especialistas con conocimiento profundo del objeto de estudio, respecto de los elementos indispensables para favorecer la transición, permanencia y éxito de las trayectorias académico-laborales.

Este enfoque permite integrar perspectivas especializadas y contrastar opiniones, generando información más rica y valiosa que la obtenida por un único profesional (Landeta, 2002; Reguant y Torrado, 2016). La reiteración de consultas posibilita refinar las respuestas y consolidar consensos representativos, aportando evidencia para orientar políticas y prácticas institucionales que promuevan la permanencia y el éxito académico del estudiantado no convencional.

Muestra

En esta fase participan expertos nacionales en educación superior, representantes institucionales de las universidades que conforman los casos de estudio y académicos con experiencia en políticas de articulación y acompañamiento estudiantil. El panel se conformó considerando su vinculación con el fenómeno de estudio y la pregunta de investigación, priorizando académicos que forman parte de los casos de estudio y expertos a nivel nacional con experiencia en formación de pregrado, articulación curricular, itinerarios formativos, acompañamiento estudiantil y aseguramiento de la calidad en educación superior.

Para garantizar la pertinencia y calidad de la información, se elaboró un protocolo que detalló objetivos, condiciones y mecanismos de interacción. Inicialmente, se contactó a 29 expertos mediante correo electrónico y LinkedIn, logrando el compromiso de participación de 17 integrantes con perfiles diversos, lo que asegura la calidad del juicio grupal y favorece la construcción de consensos representativos sobre los criterios compartidos y diferenciadores que configuran las trayectorias académico-laborales (Landeta y Lertxundi, 2024).

Procedimiento

El proceso se planificó en tres rondas sucesivas mediante cuestionarios enviados por correo electrónico, garantizando el anonimato, la confidencialidad y la retroalimentación controlada entre participantes, lo cual posibilita una evolución argumentada de las respuestas. El primer contacto se realizó el 28 octubre, estableciendo el compromiso de participación. La primera ronda se encuentra en

desarrollo entre el 10 y el 24 de noviembre, seguida de la segunda y tercera consulta; el 1 y el 15 de diciembre.

Análisis

La primera pregunta fue de carácter abierto, orientada a recoger diversos puntos de vista sobre la temática investigada. La interrogante enviada al panel fue: *¿Cuáles considera usted que son los elementos indispensables para favorecer la transición, la permanencia y el éxito del estudiantado no convencional en su paso desde la formación técnico-profesional hacia la formación universitaria en el área de la educación, considerando sus trayectorias académico-laborales?; por ejemplo, puede referirse a elementos presentes en: principios institucionales; mecanismos y recursos de aseguramiento de la calidad; sistemas de acceso, admisión y selección; formación inicial docente; articulación curricular; itinerarios formativos; mecanismos de acompañamiento u orientación al estudiantado; articulación y/o mecanismos con el medio laboral de formación u otro, entre otros que considere relevantes.*

Una vez recepcionadas las respuestas de la primera consulta, se realizará un análisis de contenido y estadístico para identificar consensos y disensos en relación con los elementos indispensables que favorecen la trayectoria del colectivo. Este análisis, es preciso para diseñar las siguientes rondas de preguntas y acercarse progresivamente al fenómeno educativo (Reguant y Torrado, 2016).

Otro aspecto clave del análisis y cierre de la consulta reiterada consiste en las tendencias observadas a lo largo de las rondas de preguntas: la primera se relaciona con la disminución del rango intercuartílico entre la ronda inicial y la última, lo que indica convergencia de respuestas; la segunda, con la estabilidad alcanzada en la tercera ronda, mostrando escasos cambios en las respuestas y reduce la necesidad de más rondas (Linston y Turoff, 2002).

Resultados

Con los resultados obtenidos, se espera que el panel de expertos alcance un consenso respecto de los elementos considerados indispensables para configurar una trayectoria académica-laboral del estudiantado no convencional, abarcando todo el recorrido desde la transición entre el CGFS al grado universitario, así como en la permanencia y éxito de la formación.

Por otro lado, también se prevé la identificación de disensos entre los casos de estudio, dado que las tres universidades presentan diferencias en sus características formativas y contextuales, además de localizarse en regiones geográficamente diversas. En este sentido, el método Delphi, al promover un debate controlado entre puntos de vista expertos, permite no solo tomar decisiones y establecer previsiones, sino también jerarquizar ideas y construir modelo explicativos que integran tanto consensos como divergencias. Los consensos resultan útiles para orientar políticas y prácticas institucionales, mientras que las divergencias aportan perspectivas complementarias que enriquecen la comprensión del fenómenos y facilitan la generación de diversas opciones.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones preliminares buscan identificar los elementos considerados indispensables en las trayectorias académico-laborales del estudiantado no convencional para permitir transitar, permanecer y culminar con éxito la formación universitaria en el área de la educación. Como se mencionó en la introducción, este colectivo proviene de programas de prosecución, lo que implica trayectorias no lineales en contraste con las trayectorias tradicionales que sigue una lógica concatenada -educación secundaria, y luego terciaria, comenzando desde niveles de menor complejidad (CFGM O CFGS) hasta la formación universitaria.

En este reporte de criterios comunes e indispensables se destaca la mirada institucional desde los expertos afectados como los especialistas de las universidades, así como la identificación de cómo los procesos de orientación y acompañamiento estudiantil se configuran como factores clave en el desarrollo de las trayectorias académico-laborales de este colectivo. Así, la discusión pretende estar centrada en diferentes perspectivas en función con el nivel de responsabilidad del objeto de estudio, enfocándose en la implicancia de las políticas de equidad y acceso que enmarcan estas rutas, el nivel de implicancia en las acción interna de cada universidad, el cumplimiento de los requerimientos en términos de aseguramiento de la calidad y, por último, el valor de la investigación de este campo y por ende, la toma de decisiones (Rodríguez, 2019).

En esta misma línea, y de acuerdo con la investigación sobre transiciones (Figuera et al., 2015) la influencia institucional es determinante, desde sus procesos organizativos hasta el clima académico y social que se genera en el espacio de enseñanza-aprendizaje, expresado en acciones psicopedagógicas que favorezcan la transición, la permanencia y el éxito académico. Esto incluye la implementación de políticas que promuevan la persistencia, el desarrollo de adaptaciones curriculares y metodológicas cuando el estudiante lo requiera, y acciones de actualización en la formación del profesorado. Todo ello, configura un marco de elementos y factores que se espera identificar con los resultados obtenidos en la fase 3 de la investigación.

Por tanto, resulta relevante conocer la concepción que tienen los expertos sobre los sistemas de apoyo al estudiantado que cursa este tipo de programas, dado que la orientación y el acompañamiento en función de la etapa vital del estudiante es fundamental, considerando la carga de responsabilidades familiares, laborales y personales que caracterizan su proyecto de vida (Taveira, 2014).

Finalmente, la presencia de la orientación en las trayectorias del estudiantado se concibe como un saber único en las dimensiones académica, profesional personal junto a la competencia interpersonal y su relación con el entorno profesional (Pantoja et al., 2025); otorgando un sentido y significado de una buena práctica de orientación en este colectivo como parte de los mecanismos para construir confianza en las instituciones de educación superior, facilitar itinerarios formativos flexibles y promover el aprendizaje a lo largo de la vida, centrando los esfuerzos en garantizar el acceso, permanencia y graduación del estudiantado.

Agradecimientos

Proyecto de investigación financiado por Beca de Doctorado para estudiantes en el extranjero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID – Chile). Además, agradezco el interés, compromiso y colaboración de los participantes del

panel de expertos y el acompañamiento de los directores de tesis; coautores de la presente comunicación.

Referencias bibliográficas

- Figuera, P., Rodríguez, M.L., y Llanes, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE Revista de Innovación E Investigación En Educación*, 8 (2), 1–17. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.282>
- Figuera, P., y Álvarez, M. (2014). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (1ª ed). Laertes.
- IESALC (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578.locale=es>
- Landeta, J., y Lertxundi, A. (2024). Quality indicators for Delphi studies. *Futures & Foresight Science*, 6e172. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1002/ffo2.172>
- Pantoja, A, (coord.), López, A.M., Núñez, C., Pérez, H., Lorenzo, J., Torrado, M., y Martí, J. (2025). La orientación educativa en la universidad: situación y prospectiva. En AEOP, *Libro blanco de la Orientación a lo Largo de la Vida* (pp. 61-68). Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Reguant, M., y Torrado, M. (2016). El método Delphi. *Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 9(1), 87-102. <https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/304135>.
- Rodríguez, S. (2019). El valor institucional de los estudios sobre las transiciones en la universidad. En P. Figuera, *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 71-92). Editorial Laertes.
- Sevilla, P., y Montero, P. (2019). El reconocimiento de aprendizajes previos en la Educación Técnica Profesional. La experiencia chilena. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 7-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100007>
- UIL (2022). *Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad. Un manual*. Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098.locale=es>
- UIS (2022). *Higher education global data report*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578.locale=es>



Identificación de las necesidades de orientación del estudiantado de Grado de la Universidad de Oviedo

Henar Pérez-Herrero*
Universidad de Oviedo, España
henar@uniovi.es

Yaiza Viñuela
Universidad de León, España
yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es

José Miguel Arias-Blanco
Universidad de Oviedo, España
arias@uniovi.es

Joaquín-Lorenzo Burguera
Universidad de Oviedo, España
burguera@uniovi.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El ingreso a la universidad es una etapa de transición compleja en la que el estudiantado debe hacer frente a retos académicos, personales y sociales que afectan a la retención estudiantil y, por tanto, al éxito académico (Nair y Naidoo, 2025). En este contexto, surgen diversas necesidades de orientación por parte del estudiantado que, si son atendidas adecuadamente, pueden mejorar su adaptación, su autonomía o su sentido de pertenencia a la institución (Bunikowska y Eskelinen, 2025).

Las necesidades de orientación del alumnado universitario se agrupan principalmente en tres ámbitos: académico, profesional y personal (Bunikowska y Eskelinen, 2025). En el ámbito académico, dichas necesidades se vinculan con las metodologías de enseñanza-aprendizaje y con la gestión eficaz del tiempo (ElAdl, 2024). En lo que respecta a la orientación profesional, se relacionan con el acompañamiento en los procesos de toma de decisiones asociados a la inserción en el mercado laboral (Romero-Rodríguez et al., 2022). Finalmente, las necesidades de orientación personal se refieren a los procesos de autoconocimiento fundamentales para que el estudiantado sea capaz de gestionar adecuadamente sus emociones y dificultades, como, por ejemplo, la ansiedad (Fuentes-Parrales et al., 2024; Putri y Sanjaya, 2025).

Desde esta perspectiva, los coordinadores y tutores de titulación cumplen un papel de acompañamiento esencial en esos ámbitos como agentes cercanos al estudiantado, que escuchan, guían y canalizan sus inquietudes hacia recursos y estrategias adecuadas (Amor et al., 2021). Por ello, los coordinadores y tutores de titulación deben atender las necesidades que pueda surgir al estudiantado durante

toda su trayectoria formativa en relación con aspectos académicos, profesionales o personales, tal y como regula la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU, 2023). Sin embargo, la efectividad de esta tarea recae en gran medida en la acción tutorial que, entre otros objetivos, pretende mejorar el rendimiento académico y la persistencia estudiantil, por lo que es necesario que, para que esta estrategia sea efectiva, el estudiante se implique en dicho proceso (Amor et al., 2021).

En definitiva, para afrontar las funciones que la acción orientadora demanda es necesario conocer las preocupaciones y necesidades de orientación del estudiantado con el fin de garantizar un desarrollo favorable en las tres dimensiones mencionadas. Para ello, atender al estudiantado de manera personalizada contribuye no solo a que obtengan éxito en el plano académico, sino también a fomentar el bienestar emocional vinculado a la dimensión personal. Por ello, el objetivo general de este trabajo es conocer qué necesidades manifiesta el estudiantado universitario a los coordinadores y tutores de titulación en la Universidad de Oviedo.

Método

Diseño

Se ha realizado un estudio de corte cualitativo mediante el análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas. El presente estudio es de carácter exploratorio, ya que forma parte de un estudio más amplio sobre la concreción del Plan de Acción Tutorial en la Universidad de Oviedo.

Muestra

La muestra del presente estudio fueron $n=16$ coordinadores y tutores de titulación de grado. Para su selección se emplearon dos técnicas de muestreo. Por un lado, el muestreo intencional contactando por correo electrónico con coordinadores de titulación. Por otro lado, el muestreo por bola de nieve, solicitando a los coordinadores que nos facilitasen el contacto de tutores de titulación. La muestra final está conformada por $n= 7$ coordinadores de título, $n= 4$ tutores de título, y $n= 5$ personas que desempeñan ambas funciones.

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó una entrevista semiestructurada. El guion se elaboró siguiendo tres fases. En primer lugar, se consultó la literatura y documentación institucional para delimitar el área de estudio. En segundo lugar, a partir de esa revisión, se elaboraron las preguntas. Y, en tercer lugar, el guion fue sometido a revisión de expertos con el fin de que fuese adecuado en relación con el objetivo de la investigación. El instrumento final se organizó en torno a seis bloques temáticos con un total de 20 preguntas, siguiendo un orden de preguntas, de las más generales a las más específicas, según lo establecido por Cohen et al. (2018).

Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas entre diciembre de 2024 y febrero de 2025. Estas tuvieron una duración de entre 20 a 60 minutos, siendo realizadas de forma presencial o virtual. Para llevarlas a cabo se solicitó a los participantes el

consentimiento informado y fueron grabadas en audio con el consentimiento de los participantes, además se tomaron notas con el fin de garantizar la correcta recogida de información y facilitar el proceso de transcripción. Finalmente, las transcripciones se remitieron a los informantes para asegurar la veracidad y el acuerdo de estos, con el fin de asegurar la veracidad de la información.

Análisis de datos

El análisis de la información se realizó utilizando el programa MAXQDA 2024 mediante la elaboración de un sistema de códigos y categorías establecido por los investigadores. Este proceso se desarrolló con el fin de asegurar la objetividad en el análisis de la información. En total se codificaron 1.184 segmentos discursivos, de los cuales 318 segmentos se corresponden con las preocupaciones del estudiantado y cómo son atendidas.

Resultados

Preocupaciones del estudiantado

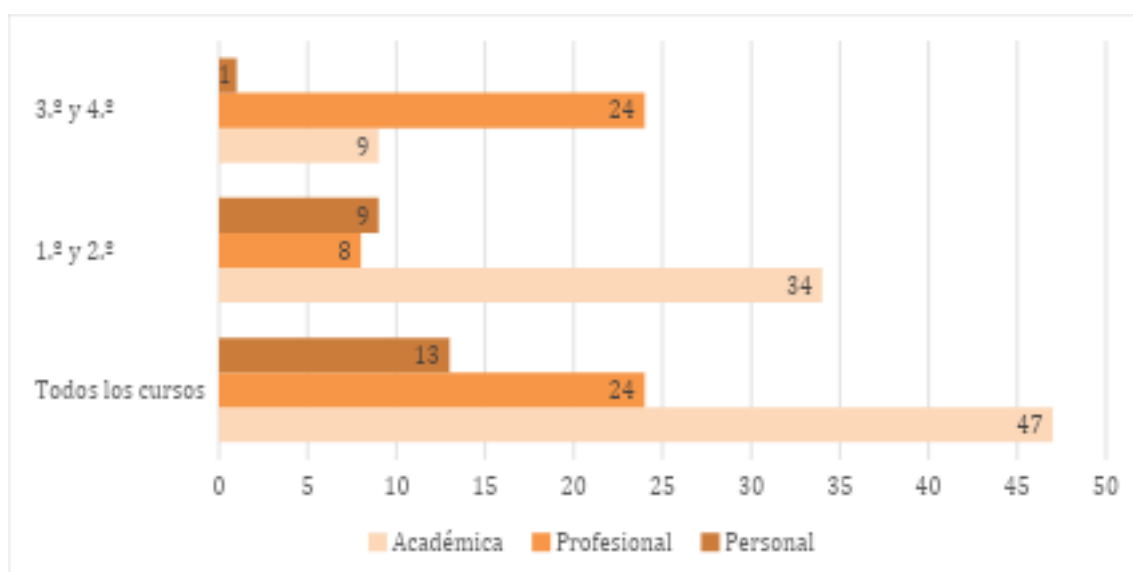
Las preocupaciones del estudiantado en materia de orientación fueron mencionadas en n=153 segmentos discursivos, organizados según curso académico (1.º, 2.º, 3.º, 4.º o común a todos los cursos) y dimensión (Figura 1). En general, predominan las preocupaciones de carácter académico, tanto común a todos los cursos (n=47 segmentos) como en los cursos de 1.º y 2.º (n=34 segmentos). Las preocupaciones transmitidas se centran, especialmente en 1.º y 2.º curso en relación con el ámbito de la enseñanza, manifestando su preocupación por la claridad de las explicaciones, la disponibilidad de materiales y los sistemas de evaluación: “este profesor explica mal, o esto no se entiende, o que no dejan materiales en el campus” (ID02).

En la dimensión profesional, la tendencia es inversa. Mientras que en los cursos iniciales las preocupaciones son reducidas (n= 8 segmentos), en los cursos avanzados (3.º y 4.º curso) aumentan notablemente, alcanzando n=24 segmentos. En este sentido, el estudiantado manifiesta como su principal preocupación la inserción al mercado laboral.

En cuanto a la dimensión personal, los resultados muestran que las preocupaciones relacionadas con la dimensión personal son manifestadas en todos los cursos de manera estable, siendo mencionadas de forma global en n=13 segmentos.

Figura 1

Preocupaciones del estudiantado durante su trayectoria académica



Atención a las preocupaciones del estudiantado

Con el fin de atender las preocupaciones del estudiantado, los coordinadores y tutores de titulación de grado ofrecen asesoramiento en las tres dimensiones de la orientación: académica, profesional y personal. Los resultados evidencian que el apoyo que se ofrece es integral, abordando las tres dimensiones analizadas, siendo la atención a la dimensión personal la que mayor frecuencia alcanza (n= 19 segmentos), mientras que la dimensión académica está compuesta por n= 17 fragmentos discursivos y la profesional por n= 12 fragmentos discursivos.

En la dimensión académica (n= 17 segmentos discursivos), el acompañamiento se centra en apoyar el desarrollo formativo del estudiantado, principalmente en relación con las asignaturas, pero también abarca competencias transversales como comunicación, comprensión lectora y otras habilidades necesarias para el desempeño académico. Este apoyo va más allá de resolver dudas puntuales, consolidándose como un seguimiento integral del progreso académico del estudiante.

En la dimensión profesional (n= 12 segmentos discursivos), el acompañamiento se orienta hacia la proyección laboral del estudiantado. Incluye acciones que buscan mejorar su empleabilidad, como la elaboración de currículos, la identificación de oportunidades en empresas y sectores de interés, así como el fomento de experiencias de emprendimiento.

En la dimensión personal (n= 19 segmentos discursivos) se observa que el apoyo al estudiantado puede generar cierto recelo entre coordinadores y tutores, ya que depende de la situación individual de cada estudiante. No obstante, el grado de implicación del personal docente y la confianza establecida con el estudiantado resultan determinantes para que estos compartan sus necesidades personales.

Tabla 1

Atención por dimensiones de la orientación a las preocupaciones del estudiantado

Dimensión	n	Tipo de apoyo	Comentario ilustrativo
Académica	17	Desarrollo de competencias, acompañamiento académico	“Apoyo en competencias del grado, de la asignatura, mejorar capacidades comunicativas” (ID16)
Profesional	12	Orientación laboral, empleabilidad	“Trabajamos la empleabilidad: cómo hacer un currículum, qué empresas hay, experiencias de emprendimiento” (ID03)
Personal	19	Apoyo emocional y en las necesidades específicas	“Una persona que tiene dificultades académicas, pero al mismo tiempo necesita saber qué puede hacer con su futuro, al final necesita apoyo en varios ámbitos” (ID16)

Discusión y conclusiones

En respuesta al objetivo general del estudio, se concluye que las principales preocupaciones del estudiantado de la Universidad de Oviedo se concentran a lo largo de toda su trayectoria universitaria en aspectos vinculados con la orientación académica. Estas se centran especialmente en la gestión del tiempo y las exigencias del profesorado. Estas preocupaciones reflejan la importancia que el estudiantado otorga al éxito académico como base de su desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, conforme avanzan en su formación y se aproximan a la etapa final de sus estudios, emerge con mayor intensidad la necesidad de orientación y acompañamiento para la inserción en el mercado laboral. Esta transición de las inquietudes académicas hacia las de carácter profesional evidencia un cambio en las prioridades del estudiantado, que pasa de centrarse en el logro académico inmediato a la búsqueda de herramientas y estrategias que faciliten su empleabilidad y proyección futura. Este hallazgo coincide con lo señalado por Gazca Herrera et al. (2023), quienes subrayan la carencia de una orientación profesional especializada en las instituciones de educación superior.

Ante estas demandas, los coordinadores y tutores de titulación de grado atienden las tres dimensiones de la orientación, cumpliendo así con las funciones establecidas a nivel legislativo y teórico (LOSU, 2023). En conclusión, los coordinadores y tutores de titulación de grado brindan un acompañamiento integral al estudiantado, abordando las demandas vinculadas a aspectos personales, académicos y profesionales. La efectividad de este apoyo depende, en gran medida, de la implicación del docente y de la confianza establecida con el estudiantado, factores que favorecen la apertura y la participación activa de estos en su propio proceso de orientación, fortaleciendo así su desarrollo académico, profesional y personal.

Estos resultados evidencian que las tutorías con coordinadores y tutores de titulación de grado son esenciales para dar respuesta a las preocupaciones del estudiante universitario actual. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Amor et al. (2021) que indican que el estudiantado considera que las tutorías mejoran la resolución de sus demandas en temas de orientación.

La principal limitación de este estudio radica en que el análisis se ha centrado únicamente en las necesidades que el estudiantado transmite a los coordinadores y

tutores de titulación. Es posible, por tanto, que existan otras preocupaciones que se expresen a través de diferentes canales que no han sido contemplados en esta investigación. En consecuencia, sería pertinente que futuros estudios exploren las necesidades y demandas de orientación del estudiantado a través de diversas vías de comunicación y fuentes de información con el fin de obtener una comprensión más amplia y completa de sus inquietudes.

Agradecimientos

Agradecemos al personal docente e investigador de la Universidad de Oviedo su participación en el desarrollo de la investigación aportando información en las entrevistas.

Referencias bibliográficas

- Amor, M. I., Saldarriaga Villamil, K. V., & Dios, I. (2021). Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian students. *PLoS ONE*, 16(6), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400>
- Bunikowska, J., & Eskelinen, T. (2025). *Guidance in an online degree programme: Good practices and improvement recommendations*. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Social Sciences and Business Studies, No. 25. University of Eastern Finland. <https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/eb14fdee-f01c-49ec-95a1-9cea9ad3c7c7/content>
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- ElAdl, A. M. (2024). Differences in the Effectiveness of Guidance and Attitudes towards Learning, Studying, and Academic Achievement According to the Guidance Method. *Port Said Journal of Educational Research*, 3(2), 67-82. <https://doi.org/10.21608/psjer.2024.264887.1032>
- Fuentes-Parrales, J. E., Moreno-Cevallos, A. J., y Zavala-Hoppe, A. N. (2024). Estrategias de apoyo psicológico y emocional para promover el bienestar y el rendimiento académico de los jóvenes después de la pandemia de COVID-19. *MQR Investigar*, 8(1), 1807-1821. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.1807-1821>
- Gazca Herrera, L. A., Garizurieta Bernabe, J., y Muñoz Martínez, A. Y. (2023). Estudio de la tutoría académica de un posgrado consolidado y su impacto en la trayectoria y egreso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), 1-28. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1514>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://bit.ly/3vswR9z>
- Nair, K., & Naidoo, P. (2025). Leading and managing an induction programme for first-year students at a higher education institution in South Africa. *Perspectives in Education*, 43(4), 277-295. <https://doi.org/10.38140/pie.v43i4.8817>
- Putri, A. M., & Sanjaya, N. A. (2025). Answering students' social challenges: implementing adaptive and responsive guidance and counseling

- services. *Jurnal Kajian Pendidikan dan Psikologi*, 2(3), 118-129.
<https://doi.org/10.61397/jkpp.v2i3.377>
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., & Mateos-Blanco, T. (2022). Laying bricks to build integrated career guidance plans": Best practices in vocational education and training in Andalusia, Spain. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001836>



D-ESPACIO para la inclusión

Raúl Roberto López Reyes*

Asociación Española de Terapia Gestalt, España

raúl.r.lopez.reyes@gmail.com

*Autor de correspondencia

Introducción

En la Educación Inclusiva estamos haciendo el difícil tránsito de pasar del modelo médico al modelo social de la discapacidad, donde el foco de atención deja de estar dirigido hacia el sujeto a rehabilitar, centrando la atención en el contexto a transformar. Ya no se trata de adaptar los sujetos a los sistemas, sino de adaptar los sistemas a las personas- A sus derechos Echeita y Ainscow (2011).

Este desplazamiento implica todo un cambio de la mirada por el territorio que habitamos. Pasamos del mirar, a ver, abriéndonos (verdadera tarea), a percibir con todo nuestro cuerpo, a Sentir. Estamos dejando de ver el aula como espacio del lápiz y papel, a tomar conciencia del papel del espacio.

El espacio, “el tercer maestro”, que -con el permiso de Malaguzzi (1985)- nos permitiremos denominar “cuarto”, para resaltar la referencia espacial y enfatizar la importancia del papel de las familias, junto con el docente y los iguales. El espacio actúa como factor interviniente fundamental en las situaciones de aprendizaje que ofrecemos al alumnado y, por lo tanto, debe y lo hacemos, ser objeto de evaluación psicopedagógica.

Método

Para hacer posible la Educación Inclusiva es necesario eliminar las barreras que suponen el diseño de los contextos, esto requiere poner nuestra mirada también en el diseño de los espacios. La metodología de investigación cualitativa y colectiva es la vía utilizada para facilitar la implicación y acción de la comunidad educativa, al haber formado parte de todo el proceso.

Diseño

La intervención, fue impulsada desde un grupo de investigación-acción descrito por Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000), estable a lo largo de cuatro cursos, formado por el director, jefe de estudios, y orientador, enfoque que ha ido evolucionando y

enriqueciéndose con la propuesta más actual, potente y orientada explícitamente hacia la Educación Inclusiva, descrita por Calderón-Almendros, Moreno-Parra y el Colectivo Alter Evaluación (en prensa). En este sentido, el diseño coincide con la base de un “grupo motor” y la “fase del diagnóstico de los contextos de forma participativa”.

Instrumentos

En contraposición con los instrumentos clásicos utilizados tradicionalmente para los informes en la orientación educativa, basados en el modelo médico (tests psicométricos), que fijan su atención en las carencias del alumnado, lo que lleva al etiquetamiento para la segregación (Calderón-Almendros et al., 2022), utilizamos “El daguerrotipo del aula” de López (2018), para la observación de los distintos espacios de los centros educativos.

Muestra

La actuación se centra a lo largo de cuatro cursos, en el Colegio CEIP El Campillo, Huelva, España, centro que imparte enseñanzas de Infantil, Primaria y Primer y Segundo Ciclo de Secundaria, enriquecidos mutuamente por los procesos también desarrollados en otros CEIPs de la Cuenca Minera de Riotinto.

Procedimiento

La observación de las aulas la iniciaban las especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, junto con el orientador. Tras ello, compartíamos no solo lo visto, sino también las sensaciones, enriquecidas con el contraste de lo sentido en unas y otras aulas, o en la misma aula con uno u otro docente. En un segundo momento, compartíamos lo observado con los docentes y posteriormente con el alumnado y las familias, al igual que con el equipo directivo en Comisiones Mixtas de Trabajo, acordando entre todas las decisiones necesarias a adoptar en diferentes niveles de intervención.

Resultados

Identificamos cómo los entornos espaciales son concebidos, utilizados y vividos por la comunidad escolar y las relaciones que favorecen, dificultan o incluso imposibilitan como barreras para los procesos de inclusión. Destaca la relación entre espacio y el comportamiento en cuanto a favorecer conductas disruptivas o de calma, creatividad y relaciones de colaboración.

Destacamos las actuaciones realizadas, como la modificación de estructuras espaciales en aulas para facilitar dinámicas colaborativas, el pintado conjunto por familias, docentes y alumnado de las paredes de muchas aulas, la reparación y pintado en color de persianas, el pintado de juegos en la parte de cemento del suelo del patio, la creación de un arenero y un huerto, decidir en asambleas el uso equitativo de los diferentes espacios del patio, la eliminación de sillas y poner suelo flotante en las aulas de educación infantil, y hasta el derribo de un tabique uniendo dos aulas para crear una sala de Psicomotricidad Relacional donde poder intervenir desde el juego libre.

A esta dinámica acabó sumándose el ayuntamiento, y las continuas y crecientes visitas de docentes de otros centros, que venía recibiendo el centro, dio

lugar a que la Delegación de Educación que acabará arreglando la calefacción y renovando todo el mobiliario del centro.

Por mi parte, presento la tipología realizada desde la observación LOS ESPACIOS, tras la valoración de los mismos en este centro y de otros de la Cuenca Minera, agrupándolos en dos categorías que he venido a denominar, “espacios enfermos que enferman” en contraposición con “espacios sanos que sanan”:

A) “ESPACIOS ENFERMOS QUE ENFERMAN”: Aquellos espacios que favorecen dinámicas que reproducen modelos educativos tradicionales centrados en el control, la quietud y por ello en la uniformidad y barreras que favorecen y provocan la exclusión del alumnado que se salen de la norma. Entre ellos:

- ESPACIOS SATURADOS, aulas abigarradas de estímulos en muebles y paredes, desde el suelo y por el suelo, hasta el techo y por el techo, una pre-tensión (yo diría directamente tensión) de creer poder introducir a presión los contenidos.
- ESPACIOS INVISIBLES, lugares del aula donde se aletarga al alumnado invisibilizado, al propio alumnado auto-invisibilizado, escondido o sobre-adaptado. Podría ser, pero no necesariamente, un lugar determinado en el espacio físico, sino en el espacio visual del adulto, más que en su mirada fruncida, en su no mirada, lo que es peor.
- ESPACIOS OSCUROS, aquellos fuera del alcance de los ojos de los docentes. No desde la mirada cerrada, fruncida y amenazadora, sino desde la mirada abierta que da vida y limpia, porque ve y reconoce la esencia de lo que hay; una mirada cuya ausencia permite que esos espacios ciegos sean ocupados por un “no color”, y un otro comportamiento consecuente a ese escenario, un lugar para el conflicto cuya responsabilidad ya no es sólo pues, del alumnado.

Hay espacios que, aun existiendo no son usados, como los almacenes, también, azoteas, bajo de las escaleras, pasillos y zonas de transición, y el patio utilizado exclusivamente para los recreos; son “ESPACIOS PERDIDOS”, como se pierden las posibilidades alternativas que nos ofrecen los materiales olvidados no guardados sino que se almacenan para no ser vistos nunca más. Materiales difícilmente accesibles, por estar en espacios que sufren el Síndrome de Diógenes, acumulando todo tipo de materiales ya muertos, que hacen de barrera de acceso al resto de materiales.

“Los no lugares”, Augé (1992), son espacios donde no se concede el espacio para la vida, es decir, al movimiento, la expresión y a las relaciones entre el alumnado.

Y si tras tres horas de ese ambiente, los llevamos, a lo que he venido en denominar “Cementerios” López (2019), como creencia de mejor lugar para su descanso y aprendizaje (cementerio = espacio pleno de cemento, en algunos colegios también llamado patio o recreo), tenemos entonces el bucle perfecto de estrés continuo.

B) “ESPACIOS SANOS QUE SANAN”: Crear espacios sanos, es reconocerles, abriéndonos a las sensaciones que percibimos, (basta con imaginarles) en ellos. Son aquellos que facilitan, la comunicación, la creatividad y la interacción y la expresión auténtica, donde hay un lugar común abierto, líquido, cambiante, donde todas y todos como diferentes, tenemos posibilidades de relacionarnos y participar de las tareas comunes. En estos espacios, destaca la presencia de la naturaleza, la luz, las

texturas orgánicas y espacios personales, que facilitan el contacto con el espacio interior propio. Son los:

- ESPACIOS NATURALES, verdes, abiertos a la naturaleza, vivos y para la vida, donde el cemento pasa a ser huerto, agua, maderas y tierras, o regalo de miríadas de granitos de arena; donde los niños y niñas puedan vivir y observar, y sentir aceptados: sus tactos, su olfato, su gusto... sus cuerpos (y no sólo su mente), sus movimientos, y emociones.

Hablar de espacios sanos, es también hablar “D-ESPACIO” en relación con los tiempos; es decir, tener otros ritmos a los actuales, un parar para: hablar, mirar, ver, percibir y... SENTIR, porque necesitamos parar. Hablar D-ESPACIO es un pasar del espacio interior del aula, al ESPACIO INTERIOR DEL ALUMNADO y por ende del adulto.

Para ello es necesario crear ESPACIOS CÓNCAVOS, ACUNADOS, aquellos espacios físicos, acogedores, inclusivos porque recogen y te recogen, cálidos, armoniosos, musicales y luminosos, que nos facilitan ir convergiendo hacia nuestro interior. Porque lo importante, no es sólo aprender, es aprehenderlos.

No se trata de espacios en los que estar, sino de espacios a habitar. La invitación es trabajar por el cuidado, LA CREACIÓN DE LA SUTIL BELLEZA DE LAS FORMAS, la armonía de su organización, y multiplicar la apertura que provoca en nosotros y en ellos, ligando (porque está unido) mi pequeña y viva aula, mi pequeño espacio y lugar, a la belleza de tantos espacios de nuestro también pequeño y vivo planeta.

Al igual que no hay un yo independiente de un nosotros, no hay un afuera separado de un adentro, pero sí una piel, una frontera o límite que permite el sano rítmico pedaleo del contacto y la retirada... El espacio exterior está inexorablemente unido al ESPACIO INTERIOR,

Hablar de espacios sanos que sanan, es también hablar del reconocimiento a la necesidad de los ESPACIOS CUEVA, que facilitan el contacto con el interior del alumnado, son las cuevas, casitas que todo alumnado de Infantil construye fuera de la mirada del adulto, en lugares escondidos del centro y patio. Permitir estos espacios cueva, supone respetar el ESPACIO PERSONAL, espacios para las necesidades de aislamiento, de silencio (las palabras ocupan demasiado espacio en el aula), de toma de contacto con uno mismo; es decir, reconocer los ESPACIOS SUTILES, más profundos y altos de cada uno.

Discusión

La tendencia generalizada a percibir aulas, patios, pasillos... como elementos dados e inmutables, contribuye a que la comunidad educativa, y los docentes como máximos responsables en el aula, asuman una posición pasiva respecto a las posibilidades de realizar los cambios necesarios para facilitar la participación activa de todos y todas. No hay conciencia de que la arquitectura de los espacios responde a decisiones culturales, ideológicas y pedagógicas de un momento dado.

Los espacios escolares no son escenarios neutros sino contextos que provocan, condicionan y producen relaciones, sin embargo, Ignorarlo -no verlo, ni escucharlo- muestra posiciones poco democráticas que suponen “barreras culturales muy difíciles de salvar para la construcción de una escuela sin exclusiones” (Moreno-Parra, 2024).

Cultura que históricamente ha fijado su mirada en el alumnado (modelo médico/rehabilitador) y no en los contextos en los que, nos y les insertamos (modelo social), pese a su impacto directo para la Educación Inclusiva. Las dificultades para la inclusión entendemos que no están en qué les pasa al alumno, sino en qué pasa en su contexto, en sus espacios, en sus relaciones.

La investigación refuerza la idea de que tanto las conductas disruptivas como las incapacidades creadas, deben entenderse como respuestas adaptativas a entornos disfuncionales que generan barreras. En estos contextos, las relaciones que se facilitan, dificultan o se imposibilitan, son el factor clave que determina si es posible o no una Educación Inclusiva verdaderamente participativa.

Con nuestras decisiones docentes, antes de que comience el curso -sobre el espacio, organización y actividades-, espacial, no sólo estamos eligiendo quién va a aprobar, sino quién va a encajar en la supuesta categoría de “normal” (capacitarse), y a quien exigir etiquetar (excluir).

Tras un momento inicial de novedad, el posterior desuso de los juegos pintados en la zona asfaltada nos llevó a cuestionar si su incorporación había sido decidida desde una perspectiva adultocéntrica poco ajustada a las necesidades reales de los niños. A veces ellos expresan verbalmente su aprobación, pero es su uso o desuso cotidiano lo que constituye su voz real.

Consideramos que el “grupo motor” quedaría enriquecido constituido por un representante de las familias, alumnado y docentes, además de alguien del equipo directivo y orientador.

Conclusiones

La investigación respalda que una Educación realmente Inclusiva, que mejora las relaciones y la participación en tareas comunes, pasa inevitablemente por el diagnóstico, no del alumno, sino del contexto, pasa por poner la mirada sobre los espacios, no como algo meramente estético, sino como profundamente ético, porque marcan la armonía o disarmonía y barreras en el aula. Las barreras las presentan los entornos, no las personas (Calderón, Almendros y Ainscow 2025), y el tipo de relaciones que en ella podremos facilitar.

Destacamos, que más allá de las categorías espaciales emergentes, este proceso ha permitido desarrollar una conciencia compartida sobre cómo los espacios impactan en la vida escolar. Al ser una labor de toda la comunidad educativa, facilitó el “arremangarse las mangas” para, en vez de quedarse en él también necesario pedir y denunciar, actuar juntos (alumnado, docentes y familias), con ilusión. y modificar codo con codo, lo necesario en diferentes espacios de los centros.

Esta acción colectiva y participativa, no sólo ha transformado espacios físicamente, sino que ha transformado nuestras formas de ocuparlos, sintiendo la escuela como el territorio que habitamos, al que pertenecemos, protegemos y embellecemos, porque pasó a sentirse propio. Entendemos que esto fue favorecido por el conjunto de actuaciones como “Centro Comunidad de Aprendizaje”, Flecha et al. (2024).

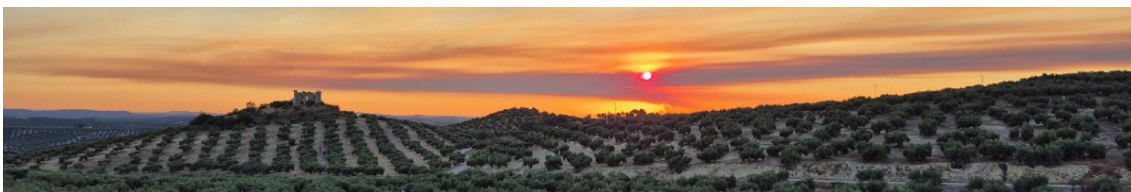
Agradecimientos

Agradezco a las compañeras y compañeros del Colectivo Alter Evaluación, así como al Quererla es Crearla del que formamos, por su apoyo y proceso de aprendizaje continuo.

Referencias bibliográficas

- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J., & Vila-Merino, E. (2022). *Education, power, and segregation: The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón-Almendros, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: Mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57–76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J., & Colectivo Alter Evaluación. (En prensa). *Una evaluación psicopedagógica inclusiva. Cómo convertirla en una pieza clave para una escuela preocupada por todos y todas, sin excepción*. Octaedro.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26–46.
- Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Agüileta, A., Puigvert, L., Rodríguez de Mello, R., Rodríguez, A., & Valls, R. (2024). *Guía de Comunidades de Aprendizaje*. Hipatia Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567–606). Sage Publications.
- López, R. (2018). *El daguerrotipo del aula* [Publicación en Facebook]. En Facebook. <https://www.facebook.com/219588361577519/photos/pb.100050430852299.2207520000/771934663009550/?type=3>
- López, R. (2019). D-espacio: Dejemos de abandonar a los niños y niñas en los cementerios. [Publicación en Facebook]. Facebook. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02v47Z2hPMqorGGhsJQMyRvBmúDJUWL4aVDrRPeC3eUjAa9UX6RwUYv3ooYj4q9tXcl&id=100050430852299
- Malagúzzi, L. (1985). *L'occhio se salta il muro: Catalog of the exhibit*. Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istruzione.
- Moreno Parra, J. J. (2023). *Educación inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad: Narrativas en la formación del profesorado*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://www.riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/28571>

RECURSOS Y MEDIOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ORIENTACIÓN



Hacia una evaluación sistemática de los diccionarios español-rusos: criterios para la orientación del profesorado de ELE

Tatyana Martynova*
Universidad de Granada, España
martynovatk@correo.ugr.es
*Autor de correspondencia

Introducción

En el contexto actual de la globalización y la transformación de los paradigmas educativos, el aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere una relevancia creciente como instrumento de desarrollo personal, académico y profesional (Kramsch, 2009; Beacco, 2010). A pesar de las circunstancias políticas y económicas recientes, el español continúa siendo una de las lenguas extranjeras más estudiadas en Rusia (Instituto Cervantes, 2023, 2024), lo que favorece la aparición constante de nuevos diccionarios bilingües español-ruso y ruso-español.

En el siglo XXI se han publicado más de sesenta diccionarios bilingües español-ruso y ruso-español en editoriales rusas, españolas y europeas. De este conjunto, cuarenta y cinco obras dejaron de actualizarse antes de 2015, mientras que treinta y dos tuvieron una sola edición, es decir, no fueron reeditadas. Cabe destacar que cuatro diccionarios han aparecido por primera vez después de 2020. Además, según Fuertes-Olivera y Tarp (2018) y Fuertes-Olivera (2015), la lexicografía del siglo XXI se caracteriza por la digitalización progresiva y por la búsqueda de nuevas funciones pedagógicas más allá de la simple traducción de equivalentes. Así, en la lexicografía español-ruso aparecieron algunos de carácter visual o con materiales digitales complementarios que no existieron en este entorno en el siglo XX.

El análisis del panorama editorial permite observar también una notable heterogeneidad: coexisten en el mercado obras desactualizadas aún disponibles en librerías, junto con publicaciones recientes que, a pesar de no haber sido reeditadas, ofrecen contenidos de calidad. Asimismo, se evidencia una tendencia a la multiplicación de ediciones con idéntico contenido bajo distintas portadas, así como la proliferación de diccionarios análogos destinados a diferentes combinaciones lingüísticas. Estas dinámicas editoriales contemporáneas han conducido a una cierta saturación del mercado lexicográfico, lo que complica la labor de docentes y estudiantes a la hora de seleccionar recursos fiables y didácticamente pertinentes.

Ante esta situación, resulta prácticamente imposible que un docente de español como lengua extranjera posea experiencia directa con cada una de las obras disponibles en el mercado. Además, los criterios habituales, como las cifras de venta o la popularidad comercial, no siempre reflejan la calidad lexicográfica ni la pertinencia didáctica de los diccionarios. Varios estudios demuestran que muchos docentes y aprendientes carecen de criterios claros para evaluar la fiabilidad de los diccionarios bilingües y tienden a basar sus

decisiones en hábitos previos o en factores extralingüísticos, como la familiaridad con la obra (Nesi y Haill, 2002; Lew y Doroszewska, 2014). Con el fin de ofrecer una herramienta objetiva de evaluación, se ha elaborado un formulario específicamente orientado al análisis de diccionarios bilingües español-ruso y ruso-español desde una perspectiva lexicográfica. Este instrumento permite a los docentes identificar obras con un elevado número de errores o con puntos polémicos, así como reconocer los aspectos más relevantes a considerar al seleccionar un diccionario para la enseñanza o el autoaprendizaje.

El valor añadido de esta propuesta radica tanto en su aplicabilidad práctica, al servir de guía para la elección fundamentada de materiales lexicográficos, como en su potencial académico, al constituir un aporte al estudio comparativo ruso-español en el ámbito de la lexicografía. Además, su estructura flexible permite que el formulario mantenga su utilidad incluso ante la evolución del mercado editorial y la aparición de nuevos formatos de diccionarios.

Método

El presente estudio se inscribe en una investigación de carácter descriptivo y analítico, orientada a la identificación de criterios objetivos para la valoración de diccionarios bilingües español-ruso desde una perspectiva educativa y lexicográfica. El diseño de la investigación es documental y comparativo, basado en el análisis sistemático de fuentes lexicográficas publicadas en el siglo XXI. La metodología se estructura en cuatro niveles de observación, fónico-gráfico, morfosintáctico, léxico y pragmático, en los cuales, a partir de trabajos previos y de un análisis comparativo adicional, se determinaron los aspectos que reflejan diferencias relevantes entre el ruso y el español y que suelen provocar errores recurrentes en el aprendizaje. Se seleccionaron únicamente aquellos aspectos pertinentes para los materiales lexicográficos, es decir, los que pueden representarse o ejemplificarse en los diccionarios. Esta aproximación permite examinar de manera integral la calidad de las obras bilingües y su potencial didáctico.

Para el análisis se empleó una matriz de criterios de evaluación elaborada a partir del contraste entre el español y el ruso. Dicha matriz funciona como una herramienta de orientación para docentes e investigadores, al facilitar la valoración de la adecuación metodológica y pedagógica de los diccionarios examinados. Además, se diseñó un formulario específico que permite evaluar la calidad de los diccionarios español-ruso en contextos educativos. Junto con este instrumento se ofrecen recomendaciones prácticas sobre su aplicación y posibles adaptaciones según las necesidades del profesorado, ilustradas con ejemplos extraídos de obras lexicográficas reales.

Los resultados obtenidos posibilitan definir un conjunto de pautas orientativas para la selección y el uso de diccionarios bilingües en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Asimismo, el estudio aporta una herramienta práctica para la labor docente y para futuras investigaciones centradas en la calidad y la funcionalidad pedagógica de los diccionarios bilingües contemporáneos.

Resultados

El análisis comparativo de los diccionarios bilingües español-ruso y ruso-español permitió identificar tendencias recurrentes y carencias estructurales en la forma en que se presentan los distintos niveles lingüísticos.

Nivel fónico-gráfico

El análisis del nivel fónico-gráfico muestra que los diccionarios bilingües español-ruso ofrecen una representación limitada y poco sistemática de la pronunciación. No existe

un sistema unificado de transliteración entre el cirílico y el alfabeto latino (Puig, 1991; Salustro Alvarado, 2003; Benítez-Burraco, 2008; Esakova, 2016), lo que provoca inconsistencias entre obras y posibles errores de lectura. En general, se observa una atención desigual a las correspondencias fonéticas: mientras que muchos sonidos coinciden en ambas lenguas, otros generan confusión y no siempre se explican. Además, los diccionarios difieren en la forma de representar los fonemas problemáticos (por ejemplo, b/v, ë/e, o las reducciones vocálicas), lo que dificulta la comprensión correcta de la pronunciación. En conjunto, el tratamiento fónico en estas obras sigue siendo fragmentario: carece de coherencia metodológica, de explicaciones claras para el usuario y de una integración real entre la información ortográfica y fonética.

Nivel morfosintáctico

El análisis del nivel morfosintáctico evidencia que los diccionarios bilingües español-ruso presentan una información gramatical desigual y, en muchos casos, insuficiente. Aunque suelen incluir datos sobre género, número y categoría gramatical, rara vez ofrecen explicaciones completas sobre la flexión verbal, el uso de los artículos o las correspondencias pronominales, aspectos especialmente problemáticos por las diferencias estructurales entre el ruso y el español (Tirado, 2018).

También se observa una atención limitada a las palabras vacías, como preposiciones o conjunciones, y una tendencia a omitir las palabras derivadas predecibles, lo que empobrece la comprensión de los mecanismos de formación léxica. En conjunto, el tratamiento morfosintáctico carece de sistematicidad y profundidad, lo que limita su utilidad para el aprendizaje efectivo de la lengua (Javier de Cos Ruiz, 2004; Jacinto García, 2015; Martín García, 2015; Tarp, 2018).

Nivel léxico

El análisis del nivel léxico muestra que los diccionarios bilingües español-ruso presentan importantes desigualdades en la selección, organización y tratamiento del vocabulario. Aunque la mayoría cumple la función básica de ofrecer equivalencias (Cano Ginés, 2004; Álvarez de la Granja, 2017; Fuertes Olivera, 2017), muchas obras carecen de ejemplos de uso, expresiones idiomáticas y notas contextuales, lo que limita su utilidad como herramienta de aprendizaje.

Los problemas más frecuentes se relacionan con la polisemia, los falsos amigos y las diferencias de volumen semántico entre ambas lenguas. También se observan deficiencias en la distinción entre sinonimia y antonimia, así como una escasa sistematización en la presentación de unidades fraseológicas. Las traducciones imprecisas, la ausencia de variantes regionales y la falta de indicaciones pragmáticas dificultan el uso natural del léxico.

En conjunto, el tratamiento léxico en los diccionarios español-ruso sigue siendo fragmentario y heterogéneo, con una tendencia a priorizar la equivalencia formal sobre la funcional. Esto evidencia la necesidad de una aproximación más contextual, semánticamente precisa y adaptada a las necesidades reales de los aprendientes de ambas lenguas.

Nivel pragmático

El análisis del nivel pragmático revela que los diccionarios bilingües español-ruso suelen ofrecer un tratamiento insuficiente e irregular de los aspectos relacionados con el uso contextual de la lengua. Las marcas de registro como “coloquial”, “vulgar” o “arcaico” aparecen de forma inconsistente, y con frecuencia faltan ejemplos contextualizados que permitan comprender las variaciones de significado según la situación comunicativa.

Asimismo, muchas obras no incluyen expresiones idiomáticas ni notas culturales o sociolingüísticas, lo que dificulta el desarrollo de una competencia comunicativa natural. Las connotaciones semánticas y los usos figurados rara vez se explican, y las ilustraciones, cuando existen, no siempre están contextualizadas o culturalmente adaptadas.

En conjunto, el tratamiento pragmático sigue siendo fragmentario y poco sistemático, lo que limita el valor didáctico de los diccionarios (Pihler, 2009; Pablo-Núñez, 2017) y su capacidad para reflejar el uso real y culturalmente adecuado del español y del ruso.

La Tabla 1 presenta el formulario elaborado para caracterizar los diccionarios bilingües español-ruso y ruso-español analizados. Este instrumento recoge los principales criterios de evaluación empleados en los diferentes niveles lingüísticos —fónico-gráfico, morfosintáctico, léxico y pragmático— con el fin de sistematizar la comparación y garantizar una valoración coherente de cada obra.

Tabla 1

Formulario para la caracterización de diccionarios bilingües español-ruso y ruso-español

A. Información fónica y ortográfica	A1. ¿Contiene el diccionario información sobre la pronunciación? ¿Existe una sección gramatical que explique las reglas generales de la lectura y aspectos suprasegmentales? A2. ¿La transcripción fonética aparece sistemáticamente en todas las entradas o solo en aquellas con particularidades? A3. ¿Qué sistema de transcripción utilizan los autores? A4. ¿La información fónica se basa en una variante estándar o incluye variantes dialectales?
B. Morfología	B1a. ¿Se presentan las desinencias verbales de manera clara? B1b. ¿Se incluyen las formas de género y número, especialmente en casos irregulares? B2a. ¿Los prefijos y sufijos aparecen como entradas propias? B2b. ¿La nomenclatura incluye palabras derivadas (por ejemplo, posible/imposible)?
C. Información gramatical	C1. ¿El diccionario contiene información gramatical general o dentro de las entradas? C2. ¿Se explican adecuadamente las palabras vacías, como preposiciones o artículos? C3. ¿Incluye explicaciones para el uso de los artículos? C4. ¿Los sustantivos epicenos están marcados de forma clara? C5. ¿Cómo se presentan los sustantivos ambiguos? C6. ¿Hay entradas diferenciadas para sustantivos con cambio de significado por género? C7. ¿Incluye nombres de países, ciudades, siglas, acrónimos y abreviaturas? C8. ¿Se señalan palabras invariables en plural entre los dos idiomas? (Casos como “el fin de semana” pero “выходной”, “выходные” en la parte ruso-español). C9. ¿Existen explicaciones adicionales para los demostrativos? C10. ¿Cómo se presenta el verbo “быть” en la parte ruso-español?

D. Organización y tratamiento del léxico en la macro y microestructura	D1. ¿Qué tipo de unidades léxicas conforman la nomenclatura: palabras, morfemas o expresiones fijas? D2. ¿Cómo se organizan las entradas en casos de homografía? D3. ¿Incluye sinónimos con marcas de uso o tipo de sinonimia? D4. ¿Se incluyen antónimos en diccionarios onomasiológicos? D5. ¿Cómo se integran las expresiones fijas o fraseológicas? D6. ¿Se explican las diferencias de significado en caso de coincidencia parcial entre lenguas? D7. ¿Se evita la mezcla en casos de falsos amigos y falsos amigos del inglés? D8. ¿Las entradas incluyen información sobre las preposiciones necesarias? D9. ¿Existen explicaciones adicionales para pares de palabras con traducción similar en ruso? D10. ¿Se ofrecen notas sobre nombres propios?
E. Adecuación al nivel del usuario	E1. ¿La selección léxica se adapta al nivel del estudiante de español especificado? E2. ¿Incluye marcas de uso como “coloquial”, “arcaico”, “vulgar”? ¿Están claramente indicadas? E3. ¿Se presentan ejemplos contextualizados que ayuden a comprender el significado? E4. ¿El diccionario señala la polisemia según el contexto? E5. ¿Incluye expresiones idiomáticas con ejemplos o explicaciones? E6. ¿Contiene referencias culturales o sociolingüísticas? E7. ¿Refleja diferencias culturales o regionales en el uso léxico?
F. Hiperestructura y aspectos paratextuales	F1. ¿El diccionario contiene una introducción o prólogo con instrucciones claras sobre su uso? F2. ¿Existen anexos, cuadros gramaticales, tablas de conjugación, índices temáticos u otros materiales complementarios? F3. ¿Se indica la finalidad del diccionario (comunicativa, pedagógica, académica) y el público al que se dirige? F4. ¿Está claramente visible la combinación de lenguas en la portada y el diseño? F5. ¿Es legible el formato del diccionario? ¿El tamaño de letra, el uso del color o los símbolos favorecen la comprensión? F6. ¿Se presenta información técnica relevante (año de publicación, edición, autores, revisores)?
G. La iconoestructura y el diseño gráfico	G1. ¿Qué tipo de letras se emplean en el diccionario (negrita, cursiva, redonda, cursiva negrita)? G2. ¿Se observa una subdivisión interna de los artículos mediante cifras, signos o formatos tipográficos?

	G3. ¿Cuál es el valor pedagógico de los elementos visuales incluidos (ilustraciones, cuadros, esquemas)?
H. Materiales complementarios digitales	H1. ¿El diccionario impreso ofrece acceso a materiales digitales complementarios (sitio web, aplicación, archivo descargable, plataforma educativa)? H2. ¿Se especifica claramente cómo acceder a estos materiales (URL, código QR, instrucciones en el prólogo o contraportada)? H3. ¿El contenido digital se presenta como una extensión coherente del diccionario (por ejemplo, ejercicios, audios, conjugadores, vídeos explicativos)? H5. ¿Se indica si los materiales digitales están adaptados al nivel del usuario (por ejemplo, nivel A1, B1, etc.)? H6. ¿Existe una versión complementaria del diccionario en otro formato (por ejemplo, versión digital de un diccionario impreso o viceversa)? En caso afirmativo, ¿se explicita su relación y se facilita el acceso entre ambas versiones?

Discusión y conclusiones

El análisis realizado demuestra que, a pesar del creciente número de diccionarios bilingües español-ruso publicados en las últimas décadas, no existen criterios estandarizados que orienten su evaluación desde una perspectiva educativa y metodológica. Las diferencias observadas entre obras de distintas tradiciones editoriales evidencian la falta de uniformidad en el tratamiento de los niveles lingüísticos y en la adaptación de los contenidos al perfil del usuario.

Los resultados ponen de relieve que la mayoría de los diccionarios priorizan los aspectos formales o comerciales frente a las necesidades reales de aprendizaje. La ausencia de información fonética completa, de notas gramaticales claras y de ejemplos pragmáticos contextualizados limita su eficacia como recurso didáctico y de orientación lingüística.

Desde el punto de vista educativo, la propuesta de criterios presentada en este estudio ofrece un marco innovador que permite valorar los diccionarios no solo como herramientas de consulta, sino como instrumentos de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos criterios ayudan al profesorado a seleccionar obras más adecuadas a los objetivos formativos, favoreciendo una toma de decisiones informada y coherente con las competencias del alumnado.

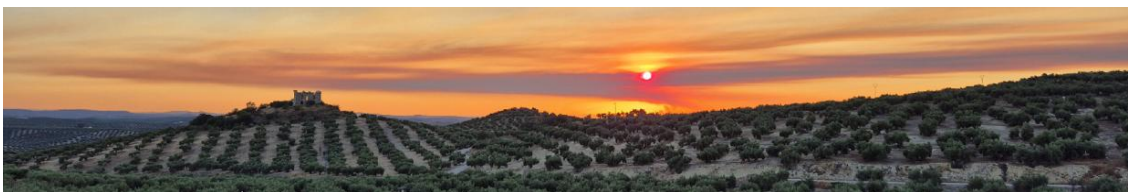
En conclusión, la aplicación de criterios comparativos en la evaluación de diccionarios bilingües español-ruso contribuye a la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, promueve el desarrollo profesional del docente y refuerza la orientación educativa como ámbito estratégico en la formación a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

Alvarado Socastro, Salustio. (2003). *Sobre la transliteración del ruso y de otras lenguas que se escriben con alfabeto cirílico*. Madrid: Centro de Lingüística Aplicada Atenea.

- Álvarez de la Granja, M. (2017). ¿Qué obras lexicográficas podemos utilizar en el aula? Diversidad de herramientas y posibilidades de explotación. En M. J. Domínguez Vázquez & M. T. Sanmarco Bande (Coords.), *Lexicografía y didáctica: Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 307–328).
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8234-0
- Benítez-Burraco, A. (2008). La romanización del alfabeto cirílico: el caso del ruso y del español. *Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (10), 55–82. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Cano Ginés, A. (2004). El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE. *Carabela*, (56), 69–97.
- Esakova, M., & VV.AA. (2016). *Fonética rusa para hispanohablantes*. Granada: Universidad de Granada.
- Fuertes-Olivera, P. (2017). Cómo abordar en el aula la equivalencia entre lenguas. En M. J. Domínguez Vázquez & M. T. Sanmarco Bande (Coords.), *Lexicografía y didáctica: Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 329–342).
- Fuertes-Olivera, P. A. (2015). Lexicographical storing: A key lexicographical task in the era of the Internet. *Lexicographica: International Annual for Lexicography*, 31, 67–89. <https://doi.org/10.1515/lexi-2015-0005>
- Fuertes-Olivera, P. A., & Tarp, S. (2008). La teoría funcional de la lexicografía y sus consecuencias para los diccionarios de economía del español. *Revista de Lexicografía*, 14, 75–95. <https://doi.org/10.17979/rlex.2008.14.0.3840>
- Guzmán Tirado, R. (2018). Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes. *Revista de Humanidades*, (35), 217–241.
- Instituto Cervantes. (2023). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2023*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2023.pdf
- Instituto Cervantes. (2024). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2024*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf
- Jacinto García, E. J. (2015). *Forma y función del diccionario: hacia una teoría general del ejemplo lexicográfico* (p. 137). Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Javier de Cos Ruiz, F. (2004). La información sintáctica en las gramáticas y los diccionarios de ELE: propuesta de explicación de complemento predicativo. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua* (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, 22–25 de septiembre de 2004), 280–287.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Lew, R., & De Schryver, G.-M. (2014). Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 341–359. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecu011>
- Martín García, J. (2015). La codificación de la información morfológica en los diccionarios de ELE. En E. Bernal & S. Torner (Eds.), *Relaciones morfológicas y diccionario (Anexos de Revista de Lexicografía)*, 36, 35–48.
- Nesi, H. (2002). A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography*, 15(4), 277–305. <https://doi.org/10.1093/ijl/15.4.277>
- Pablo-Núñez, L. (2017). Los elementos culturales en los diccionarios de español para extranjeros. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 203–226.
- Pihler, B. (2009). El componente pragmático en los diccionarios bilingües: deseo y realidad. En *Fronteras de un diccionario: las palabras en movimiento* (pp. 555–582).
- Puig, M. S. (1991). Problemas de transcripción del ruso al castellano: análisis y propuesta. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (13).

Tarp, S. (2018). El desafío de los datos sintácticos en los diccionarios para aprendices extranjeros del español. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (36), 367–391.



Un modelo de inteligencia artificial para la clasificación de la autoeficacia académica como recurso de apoyo a la tutoría universitaria

Osmar de Jesús Pérez Lozada*

Universidad de Jaén, España

oplozada@gmail.com

Beatriz Berrios Aguayo

Universidad de Jaén, España

bberrios@ujaen.es

Silvia María Morales González

Junta de Acreditación Nacional, Cuba

moralesgonzalezsilvia maria@gmail.com

Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén, España

apantoja@ujaen.es

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo, signado por la influencia creciente de las tecnologías que reconfiguran los procesos de aprendizaje, el estudio de la autoeficacia académica adquiere relevante importancia en la gestión orientación y la tutoría universitaria (Rad et al., 2025). Diversas investigaciones han demostrado que la autoeficacia actúa como un predictor significativo de la persistencia académica, la autorregulación, la toma de decisiones y el éxito académico del estudiante, elementos esenciales para la acción orientadora y tutorial (Bandura, 1977).

El papel de la autoeficacia académica en el contexto universitario, se hace aún más evidente: niveles elevados de autoeficacia se asocian con mayor compromiso, mejores estrategias de afrontamiento y trayectorias formativas más estables, mientras que niveles bajos constituyen un indicador temprano de riesgo académico y necesidad de apoyo específico (Hayat et al., 2020). Para la tutoría, este constructo se convierte en un cimiento teórico, pues orienta la identificación de perfiles vulnerables, guía intervenciones personalizadas y sirve de fundamento para construir instrumentos metodológicos que anticipan la ocurrencia del fracaso o abandono.

La justificación de este estudio radica en las nuevas tendencias de los instrumentos de diagnóstico basados en algoritmos de inteligencia artificial y en sus modelos de medida derivados, que proveen un mejor ajuste a los datos empíricos en tareas como la predicción, la clasificación y la recomendación. La aplicación de estos algoritmos al estudio de la autoeficacia académica abre la posibilidad de identificar niveles y perfiles de concreción empírica del constructo con mayor exactitud y precisión, lo que resulta especialmente útil para la orientación y la tutoría universitaria.

El presente estudio se propone como objetivo construir un modelo de inteligencia artificial para la clasificación de la autoeficacia académica como recurso de apoyo a la tutoría universitaria en estudiantes de magisterio.

Método

Participantes

La población objeto de análisis estuvo constituida por estudiantes del perfil de profesorado de la Universidad de Jaén (UJA), incluyó tanto el nivel de grado como el de posgrado.

Se extrajo una muestra final de 242 estudiantes, tamaño que se determinó para un nivel de confianza del 95 % y un error muestral del 5 %.

Diseño

Este estudio se proyectó con un diseño observacional, de tipo transversal y con enfoque analítico. Además, incorpora un componente predictivo de tipo clasificatorio sustentado en la construcción y evaluación de modelos de aprendizaje supervisado para estimar los niveles de autoeficacia académica.

Instrumentos

Se administró el cuestionario PPCIA-24 a los 242 sujetos que constituyeron la muestra, así se obtuvieron, a partir del procesamiento primario de sus ítems, los puntajes correspondientes a las dimensiones CTIC, CIAG y AEA, que junto a las variables sociodemográficas conformaron la matriz de datos para realizar el presente estudio.

El proceso de toma de la muestra se realizó de conformidad con las normas éticas de la Universidad de Jaén que regulan la investigación con humanos.

Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se empleó un ecosistema de librerías de Python 3.12.7, Pandas 2.3.2 asociado a NumPy 2.3.2. En el cálculo de las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y para el coeficiente de correlación de Pearson, se empleó SciPy.stats 1.16.3. La visualización se desarrolló con Matplotlib 3.10.0 y Seaborn 0.13.2 para la construcción de gráficos descriptivos y relacionales y Plotly 6.0.0 para generar las regresiones bivariadas.

Resultados

La Tabla 1 registra la distribución de los estudiantes que constituyen la muestra por nivel universitario (Grado y Postgrado) por grupos de edad y de sexo.

Tabla 1

Características descriptivas de la muestra según nivel formativo

Nivel	<28	28-34	>34	Edad M (DT)	Hombre	Mujer	N
Grado	118 (52.29 %)	5 (16.77 %)	4 (30.77 %)	22.35 (4.64)	34 (37.78 %)	93 (61.18 %)	1 2 7
Postgrado	81 (40.71 %)	25 (83.33 %)	9 (69.23 %)	26.26 (5.09)	56 (62.22 %)	59 (38.82 %)	1 1 5
Total	199 (82.23 %)	30 (12.40 %)	13 (5.37 %)	24.21 (5.23)	90 (37.19 %)	152 (62.81 %)	2 4 2

Nota. M = media de edad; DT = desviación típica; los porcentajes se expresan respecto al total de cada nivel formativo

Tabla 2

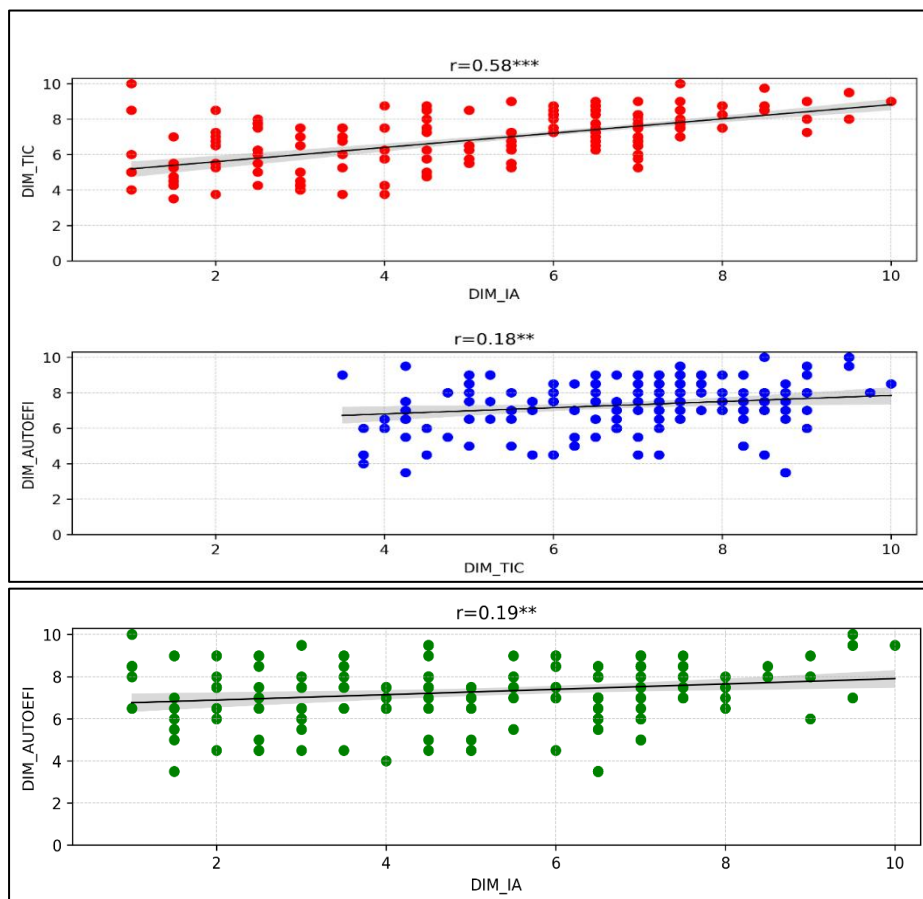
Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las dimensiones

Dimensiones	N	Media	DE	EE	Asimetría	Curtosis	K-S (D)	p
DIM_IA	242	5.42	2.14	0.35	-0.33	-0.70	0.915	***
DIM_TIC	242	6.97	1.47	0.45	-0.41	-0.53	0.999	***
DIM_AUTOEFI	242	7.32	1.43	0.47	-0.79	0.38	0.999	***

Nota. DE = desviación estándar; EE = error estándar; K-S (D) = estadístico D de Kolmogorov-Smirnov. *** $p < .001$.

Figura 1

Relaciones bivariadas entre las dimensiones estudiadas



Nota. Los diagramas de dispersión representan las relaciones bivariadas entre las dimensiones del instrumento. Las líneas muestran los ajustes lineales estimados y las bandas sombreadas representan los intervalos de confianza del 95 %. Los coeficientes r corresponden a correlaciones de Pearson. Los niveles de significación se indican mediante: $p < .01$ (**), $p < .001$ (***).

La composición de la muestra (Tabla 1) presentó un equilibrio razonable entre estudiantes de grado y postgrado; en conjunto, estos resultados muestran que la manifestación empírica de las dimensiones analizadas es adecuada para llevar a cabo análisis correlacionales y desarrollar modelos supervisados.

Las relaciones bivariadas entre las dimensiones se representaron mediante diagramas de dispersión con líneas de tendencia lineal (Figura 1).

Se observó una correlación moderada y significativa entre DIM_TIC–DIM_IA ($r = 0.58$, $p < .001$). Las relaciones entre la percepción de las dimensiones tecnológicas con la autoeficacia académica (DIM_TIC–DIM_AUTOEFI y DIM_IA–DIM_AUTOEFI) fueron positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$), aunque de magnitud reducida ($r = 0.18$ y $r = 0.19$, respectivamente).

En conjunto, estos hallazgos sugieren que las relaciones simples entre variables no capturan la complejidad subyacente del constructo, lo que justifica avanzar hacia modelos supervisados capaces de integrar simultáneamente múltiples predictores y patrones potencialmente no lineales.

Desarrollo del modelo de clasificación

Se seleccionó el algoritmo de Random Forest para desarrollar un modelo orientado a la clasificación de la dimensión DIM_AUTOEFI, con base en las variables predictoras DIM_TIC y DIM_IA.

A partir de un conjunto inicial de 242 registros, el proceso de limpieza y depuración de datos permitió conservar 223 observaciones válidas, distribuidas en 172 casos para el entrenamiento del modelo y 51 para su evaluación mediante prueba.

El presente estudio adopta los umbrales 6, 8.5 y 10 (base 10) de las clases baja, media y alta respectivamente para la variable DIM_AUTOEFI, con el objetivo de reforzar la separación semántica entre categorías y garantizar que dicha diferenciación conceptual se traduzca en un discriminante empírico observable.

El rendimiento del modelo se evaluó mediante la matriz de confusión y las métricas estándar de clasificación multiclase (Tabla 3).

Tabla 3

Matriz de confusión del modelo

		Valores Predichos		
		Baja	Media	Alta
Valores reales	Baja	3	1	0
	Media	0	33	0
	Alta	0	1	13

La Tabla 4 sintetiza las métricas de evaluación por clase y las métricas agregadas.

Tabla 4

Métricas de rendimiento por clase y promedios agregados

Clase	Precisión	Sensibilidad (recall)	F1-score	Soporte
Baja	1.00	0.75	0.86	4
Media	0.94	1.00	0.97	33
Alta	1.00	0.93	0.96	14
Exactitud global (accuracy)			0.96	51
Promedio macro	0.98	0.89	0.93	51
Promedio ponderado	0.96	0.96	0.96	51

El análisis por clase pone de manifiesto un comportamiento diferenciado del modelo según el nivel de autoeficacia.

Además, se estimó el coeficiente de Cohen's Kappa, $k = 0.92$, interpretado como un acuerdo casi perfecto, lo que indica que su elevado rendimiento no se debe a una asignación aleatoria de las clases, sino a la identificación de una estructura empírica subyacente aprendida por el modelo.

Con el fin de profundizar en la interpretación del modelo de clasificación, se empleó el método SHAP (SHapley Additive exPlanations). La Tabla 5 presenta la media del valor absoluto de SHAP para las competencias TIC y de IA, diferenciada por los niveles bajo, medio y alto del constructo.

Tabla 5

Contribución explicativa media de las variables predictoras por clase de autoeficacia académica: valores SHAP

Clase de autoeficacia	Variable	Media SHAP
Baja	DIM_T IC	0.1738
Baja	DIM_I A	0.1360
Media	DIM_T IC	0.2100
Media	DIM_I A	0.2522
Alta	DIM_T IC	0.1748
Alta	DIM_I A	0.1783

Discusión de los resultados

Se construyó un modelo de inteligencia artificial para la clasificación de la autoeficacia académica (AEA) como recurso de apoyo a la tutoría universitaria en estudiantes de magisterio, empleando como variables predictoras las competencias en las TIC (CTIC) y competencias en inteligencia artificial generativa (CIAG).

La razón que sustentó a este objetivo se basó en que la inserción de las TIC en la formación universitaria y la aplicación cada vez más extendida de la inteligencia artificial generativa ha provocado profundos cambios en el desempeño académico y en los constructos asociados, entre los que figura la AEA considerada de gran importancia en este ámbito y en especial para la orientación formativa (Niño-Carrasco et al., 2025).

Para encontrar las relaciones entre las referidas variables, candidatas a predictoras de la DIM_AUTOEFI, se exploraron las correlaciones lineales entre los pares de las dimensiones: (DIM_TIC-DIM_AUTOEFI) y (DIM_IA-DIM_AUTOEFI), ambas significativas, pero de magnitud baja ($r = 0.18-0.19$). Por esta razón las dimensiones DIM_TIC y DIM_IA no constituyen predictores suficientes de la dimensión DIM_AUTOEFI. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Chacón-Cuberos et al. (2024) y Roy Sadradín et al. (2025) y se oponen a los presentados por Ventura-León et al. (2025).

Sin embargo, la correlación entre la relación entre DIM_TIC-DIM_IA fue moderada y estadísticamente significativa, como se plantea en el estudio realizado por Galindo-Domínguez et al. (2024).

Dado que las relaciones lineales bivariadas de las dimensiones DIM_TIC y DIM_IA no constituyeron predictores suficientes de la dimensión DIM_AUTOEFI, entonces fue necesario transitar a modelos multivariados no lineales, para ello se empleó el algoritmo Random Forest de Aprendizaje Automático como sugieren Breiman (2001) y Liaw y Wiener (2002).

El análisis SHAP global por clase revela patrones de contribución no homogéneos, evidenciando configuraciones explicativas específicas para los niveles bajo, medio y alto de autoeficacia académica. Estos resultados confirman que la autoeficacia académica emerge de combinaciones funcionales de competencias, más que de efectos lineales aislados.

En este marco, de acuerdo con la importancia de las características (*feature importance*), en términos cuantitativos, la variable asociada a las TIC alcanza un valor de importancia aproximado de 0.56, frente a un valor cercano a 0.44 correspondiente a la IAG, lo que indica una mayor contribución global de las TIC a la organización del modelo. Este resultado evidencia su papel estructurante en la toma de decisiones del algoritmo, mientras que la IA, aun con una menor importancia estructural, ejerce un papel modulador diferenciado según el nivel de autoeficacia académica, tal como se observa en el análisis SHAP por clase.

La mayor contribución estructural de las competencias TIC puede explicarse por su mayor madurez formativa y su integración más consolidada en los procesos educativos universitarios, en contraste con la inteligencia artificial generativa, cuya incorporación es más reciente y heterogénea. Esta interpretación encuentra respaldo en la literatura reciente, que señala la formación en IA como una práctica aún emergente frente a la presencia histórica y curricularmente estabilizada de las TIC (Fischer-Suárez et al., 2022).

Asimismo, desde una perspectiva estructural, la constitución del modelo de clasificación basado en relaciones no lineales se diferencia de estudios que abordan la autoeficacia académica mediante modelos lineales, como regresiones múltiples o ecuaciones estructurales, en los que las relaciones entre variables se asumen esencialmente aditivas y homogéneas (Wang y Li, 2024). En contraste, los resultados obtenidos mediante Random Forest ponen de manifiesto la existencia de interacciones no lineales y patrones configuracionales que permiten capturar dinámicas explicativas más complejas del constructo.

Los resultados de la clasificación realizada por el modelo en la etapa de prueba apuntan a que la mayoría del estudiantado presenta niveles medios y altos de autoeficacia académica. Concretamente, el 67.35 % de los estudiantes se sitúa en un nivel medio de autoeficacia, mientras que el 26.53 % alcanza niveles altos, quedando únicamente un 6.12 % en el nivel bajo. Este patrón sugiere una percepción mayoritariamente positiva de las propias capacidades académicas dentro de la población estudiada.

Desde una perspectiva pedagógica, esta distribución resulta coherente con lo esperable en contextos universitarios, donde la experiencia académica acumulada y los

procesos de adaptación al entorno formativo suelen favorecer niveles moderados o elevados de autoeficacia académica.

Al contrastar estos hallazgos con estudios previos, se observa una convergencia relevante con los resultados reportados por Javier-Aliaga et al. (2024), donde se identificó que el 59.6 % de los estudiantes presentaba niveles satisfactorios de autoeficacia académica y el 20.2 % niveles altos. A pesar de las diferencias en cuanto a muestra, contexto institucional e instrumentos empleados, la similitud en los patrones observados refuerza la coherencia empírica de los resultados del presente estudio.

En conclusión, se corroboran las competencias en las TIC y en la IAG como variables predictoras de la autoeficacia, confirmando el carácter emergente de las competencias IAG.

Se aporta un modelo que permite a los profesores y otros actores del proceso formativo, clasificar los estudiantes en los tres niveles de la autoeficacia.

Los resultados del modelo sugieren a la orientación formativa la conveniencia de homogeneizar las competencias TIC como base estructural de la autoeficacia académica, al tiempo que se enfatiza la formación en inteligencia artificial generativa como elemento diferenciador y potenciador de su desarrollo.

Implicaciones prácticas del estudio

Los puntos de corte ajustados en la clasificación sirven como criterio de evaluación a los actores y orientadores formativos

El modelo obtenido en Python posibilita el desarrollo de un *software* para clasificar a escala individual la autoeficacia académica en los estudiantes a partir de las competencias en las TIC y la IAG, aportando indicadores SHAP que orientan las acciones formativas sobre las competencias antes mencionadas.

Limitaciones y estudios futuros

En primer lugar, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño, lo que podría afectar la generalización de los hallazgos.

Aunque el Random Forest incorpora *bootstrap* interno, no se realizó un contraste estadístico de diferencias entre las importancias de características (*feature importance*), este análisis se propone como línea futura mediante reentrenamientos del modelo y pruebas de permutación.

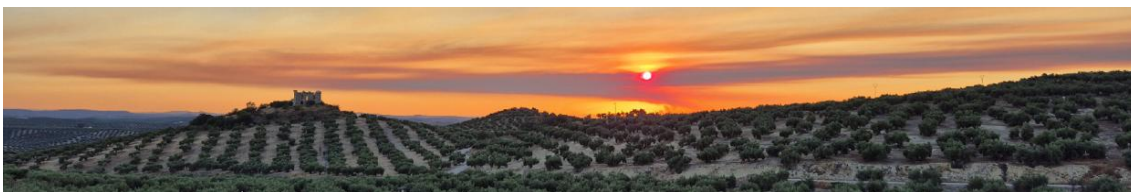
En futuros estudios pudiera aplicar el método BootsTrap para calcular la media de los valores asignados a las variables en *feature importance*.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Breiman, L. (2001). Random Forests. *Machine Learning*, 45(1), 5-32. <https://doi.org/10.1023/A:1010933404324>
- Chacón-Cuberos, R., Pérez-Mármol, M., García-Mármol, E., María Olmedo-Moreno, E., Expósito-López, J., & Castro-Sánchez, M. (2024). El papel de la virtualidad en las estrategias de aprendizaje y la prevención del estrés en educación superior. *Educación XX1*, 27(2). <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/issue/view/1817/721>
- Fischer-Suárez, N., Lozano-Paniagua, D., García-González, J., Castro-Luna, G., Requena-Mullor, M., Alarcón-Rodríguez, R., Parrón-Carreño, T., & Nieves-Soriano, B. J. (2022). Use of Digital Technology as a Collaborative Tool among Nursing Students—Survey Study and Validation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14267. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/21/14267>

- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., & Losada, D. (2024). Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Javier-Aliaga, D., Neyra, O. R. S., Calizaya-Milla, Y. E., & Saintila, J. (2024). Academic self-efficacy and digital competence in a sample of university students. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), ep540. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15601>
- Liaw, A., & Wiener, M. (2002). Classification and regression by randomForest. *R news*, 2(3), 18-22. <https://journal.r-project.org/articles/RN-2002-022/RN-2002-022.pdf>
- Niño-Carrasco, S. A., Castellanos-Ramírez, J. C., Perezchica Vega, J. E., & Sepúlveda Rodríguez, J. A. (2025). Percepciones de estudiantes universitarios sobre los usos de inteligencia artificial en educación. *Revista Fuentes*, 27(1), 94-106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26356>
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, 15(1), 3003. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>
- Roy Sadradín, D., Céspedes Carreño, C., Chacana Yordá, C., & Vera Carreño, H. (2025). La competencia digital y la autoeficacia en docentes de educación superior, el rol de las variables de edad y género. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1413>
- Ventura-León, J., Lino-Cruz, C., Tocto-Muñoz, S., Gamboa-Melgar, G., & Sánchez-Villena, A. R. (2025). Evidence of Validity of the Perceived Self-Efficacy for Academic Situations Scale: A Psychometric Network Analysis. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(2), e2144-e2144.
- Wang, X., & Li, P. (2024). Assessment of the Relationship Between Music Students' Self-Efficacy, Academic Performance and Their Artificial Intelligence Readiness. *European journal of education*, 59(4), e12761. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12761>

RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL COLECTIVO DE PROFESORADO DE ORIENTACIÓN



La orientación desde un enfoque dialógico: el modelo RIASEC como lenguaje común para fomentar hábitos reflexivos en la orientación educativa

Hannes Brandt*
Fundación Nous Cims, España
hannes.brandt@nouscims.com

*Autor de correspondencia

Introducción

Durante gran parte del siglo XX, el sistema educativo europeo tuvo como misión principal transmitir conocimientos a un alumnado relativamente homogéneo y clasificarlo en distintas trayectorias académicas y laborales en una sociedad industrial relativamente estable. En ese contexto, tenía cierto sentido que la orientación académica y profesional se consolidara en la última etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), concebida como una acción informativa y esporádica para facilitar decisiones dentro de un abanico reducido de itinerarios y profesiones. De este modo, los centros educativos funcionaban como máquinas de selección que reproducían desigualdades (Bourdieu, 1977).

Paralelamente, se consolidó una segunda vertiente: la orientación educativa, vinculada a la psicopedagogía, que emergía al calor de los avances en psicología y pedagogía del siglo XX (Bisquerra Alzina, 2011). Esta se centraba sobre todo en el alumnado que se apartaba de la norma, con un enfoque correctivo más que preventivo.

En ambos casos, la orientación quedaba reducida a intervenciones puntuales, ya fuera para distribuir a los estudiantes en función de su rendimiento académico o para atender a quienes se desviaban de los parámetros establecidos, sin que llegara a configurarse como un acompañamiento integral y sostenido a lo largo del proceso educativo para todos los y las jóvenes. En consecuencia, la formación docente se centraba principalmente en la transmisión de conocimiento y la validación posterior de esos contenidos, sin poner un mayor foco en el acompañamiento del proceso de aprendizaje y en el desarrollo competencial para la vida.

El escenario actual, sin embargo, plantea exigencias radicalmente distintas. La diversidad creciente de la población escolar, la intensificación de las desigualdades sociales, los procesos migratorios, la transformación cultural y digital y los cambios acelerados en los mercados laborales – presionados ahora por la irrupción de la inteligencia artificial – requieren repensar a fondo el papel de la orientación. Ya no puede entenderse como un momento aislado en la adolescencia, sino como una competencia transversal que redefine el propio sentido de un

proceso educativo. Orientar significa hoy acompañar a cada joven, desde etapas tempranas, en el desarrollo de competencias como el autoconocimiento, la reflexión crítica y la capacidad de adaptarse a contextos cambiantes, con el fin de desenvolverse en un mundo incierto.

Esto implica que la orientación no recaiga exclusivamente en el personal orientador o psicopedagógico, que a menudo atiende a un número de estudiantes muy por encima de los 250 recomendados por diferentes entidades internacionales (Vélaz-de-Medrano Ureta, 2014). Aunque su papel es crucial, los retos actuales demandan que la orientación se convierta en una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa: profesorado, equipos directivos, familias y agentes del entorno.

Construir una cultura de orientación desde la cotidianeidad educativa

La literatura reciente coincide en concebir la orientación educativa no como una intervención puntual al final de la secundaria, sino como un proceso continuo a lo largo de la vida. *El Libro Blanco de la Orientación a lo Largo de la Vida* (AEOP, 2025) plantea un modelo equitativo y sistémico que acompaña al alumnado desde la infancia hasta la adultez, implicando diversos agentes sociales y contextos. En esta línea, la Ley Orgánica 3/2022 de Formación Profesional reconoce el derecho a una orientación flexible y disponible en cualquier momento, mientras que redes europeas como ELGPN promueven sistemas integrados y competenciales (ELGPN, 2014). Sin embargo, en la práctica cotidiana de muchos centros, la orientación sigue reducida a momentos puntuales al final de la etapa obligatoria, y se mantiene la percepción de que es responsabilidad casi exclusiva del personal orientador o psicopedagógico.

Frente a esta visión limitada, se propone un enfoque preventivo que sitúe el autoconocimiento en el centro desde edades tempranas. Se trata de ayudar a los y las jóvenes a identificar sus intereses, habilidades y aspiraciones, entendiendo que evolucionan con el tiempo, y a relacionarlas tanto con su experiencia en el centro (asignaturas, tutorías, compañeros) como con su vida fuera de él (familia, *hobbies*, actividades extraescolares). La orientación se entiende como un proceso dialógico y sostenido, en el que el profesorado estimula la reflexión mediante conversaciones periódicas sobre intereses, valores y proyectos (o proyecciones) de futuro.

Un elemento clave es el uso de un lenguaje común que permita a alumnado, profesorado y familias compartir un mismo vocabulario sobre intereses y motivaciones. Este recurso facilita integrar la orientación en la vida escolar cotidiana, evitando que se limite a momentos de presión asociados a decisiones críticas. Además, el lenguaje común se convierte en un catalizador de lo que John Hattie denomina *Collective Teacher Efficacy* (Donohoo, Hattie, Eells, 2018). Cuando los equipos docentes utilizan un marco conceptual y un vocabulario compartido - por ejemplo, el modelo RIASEC -, no solo se coordinan mejor, sino que refuerzan su confianza colectiva en que sus acciones conjuntas pueden transformar la trayectoria vital de sus estudiantes (Holland, 1997).

La propuesta que se describe a continuación se centra en la Educación Secundaria Obligatoria, no porque carezca de sentido extenderla a la etapa de primaria o postobligatoria, sino por razones de viabilidad operativa: durante los cuatro años de la ESO existe una relativa estabilidad del alumnado - no tanto del profesorado con tasas de rotación alrededor de los 50 % o arriba en muchos centros.

Aun así, ampliar el modelo a la primaria o a etapas posteriores implicaría coordinar instituciones y profesionales que rara vez comparten espacios de trabajo.

Este cambio cultural también exige repensar la formación docente. Lo ideal sería que los programas de formación inicial incluyeran de forma explícita competencias en orientación vocacional y desarrollo competencial para la vida. No obstante, la lentitud de los procesos de reforma educativa hace más urgente apostar por la formación continua del profesorado en activo, con herramientas que reduzcan barreras de entrada y tengan impacto inmediato en las aulas. Herramientas como el modelo RIASEC, intuitivas y utilizadas de una forma no determinista, facilitan precisamente que cualquier docente pueda integrarlas en su práctica diaria como lenguaje común para dialogar con los y las jóvenes sobre intereses y aspiraciones, contribuyendo al fortalecimiento del CTE en los centros.

El modelo RIASEC como vocabulario común

El modelo RIASEC, desarrollado por John Holland en 1959, ha sido objeto de críticas relevantes: su distancia temporal respecto al mundo laboral actual, su simplicidad al reducir los intereses vocacionales a seis categorías estáticas (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor, Convencional) y su énfasis en el ajuste persona-entorno, sin integrar de manera explícita factores estructurales como el género, el origen socioeconómico o la diversidad cultural. Estas limitaciones han sido abordadas por teorías más recientes, como la Teoría de la Construcción de Carrera de Savickas (Savickas, 2013).

Ahora bien, esa misma simplicidad puede ser una ventaja en el contexto de la enseñanza secundaria. La mayoría del profesorado carece de formación específica en identidad vocacional y construcción de carrera, por lo que modelos demasiado sofisticados resultan difíciles de aplicar. En cambio, el modelo RIASEC, por su carácter intuitivo y visual, ofrece un recurso accesible que cualquier docente puede utilizar para abrir conversaciones significativas con el alumnado.

Uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje reside en la calidad del vínculo entre docentes y estudiantes y en la relevancia percibida de lo aprendido (Tarabini, 2023; Donohoo, Hattie, Eells, 2018; Wentzel, 2012). Sin embargo, la creciente heterogeneidad del alumnado frente a la relativa homogeneidad del profesorado puede dificultar esa identificación y limitar el sentido de eficacia del estudiante (El-Mafaalani, 2025; Eccles & Roeser, 2011). En este escenario, contar con un lenguaje común como el que ofrece el RIASEC resulta valioso: proporciona un código compartido entre alumnado, profesorado y familias que facilita la comunicación y reduce barreras culturales o de expectativas.

Además, este lenguaje común puede actuar como catalizador de la eficacia colectiva docente, que John Hattie identifica como uno de los factores de mayor impacto en el aprendizaje. Cuando los equipos docentes comparten un marco de referencia sencillo y comprensible, no solo se coordinan mejor, sino que también refuerzan su confianza colectiva en su capacidad para influir positivamente en las trayectorias del alumnado. El modelo RIASEC no pretende ofrecer un diagnóstico exhaustivo ni definitivo, sino funcionar como una herramienta pedagógica flexible para fomentar la reflexión personal, la empatía y el reconocimiento de la diversidad de intereses y aspiraciones.

En este sentido, lejos de emplearse como un dispositivo de clasificación rígida o determinista, el modelo se plantea aquí como un recurso dinámico y abierto que conecta el currículo académico con la realidad percibida por los y las jóvenes.

Al facilitar la identificación y verbalización de sus intereses y habilidades, y al mismo tiempo el reconocimiento de estas en sus pares, familiares o referentes sociales, se favorece el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) y un acompañamiento educativo más ajustado.

Principales ventajas del modelo RIASEC

- Accesibilidad y comprensión rápida: estructura clara y visual que reduce la barrera de entrada.
- Aplicabilidad transversal: se integra en distintas materias y contextos educativos.
- Lenguaje compartido: genera un “idioma común” entre profesorado, alumnado y familias.
- Flexibilidad y apertura: puerta de entrada hacia teorías más complejas (p. ej., Savickas, Gardner).
- Potencial para romper estereotipos: fomenta la exploración de trayectorias diversas y personalizadas.

Lecciones aprendidas: el programa Unkover

El programa Unkover, impulsado por la Fundación Nous Cims, tiene como propósito integrar la orientación en la vida cotidiana de los y las jóvenes, acompañándolos en su proceso de autoconocimiento y proporcionándoles herramientas para desenvolverse en un futuro cambiante. Para lograrlo, combina tres líneas de intervención complementarias:

Acción directa con jóvenes de 16 a 24 años en contextos de vulnerabilidad, mediante talleres grupales e individuales centrados en el autoconocimiento y la construcción de carrera.

1. Formación y acompañamiento del profesorado de secundaria, con el fin de situar la orientación en el centro de la cultura escolar.
2. Desarrollo de herramientas tecnopedagógicas digitales, accesibles tanto de manera autónoma como acompañada.

Transformar la orientación en una práctica cultural compartida

Una de las principales barreras para incorporar la orientación como práctica cotidiana es que muchos docentes no se sienten suficientemente preparados ni disponen de tiempo para abordarla de forma sistemática. La formación UNKOVER nace precisamente para transformar esa limitación en una oportunidad de aprendizaje compartido: busca que el profesorado viva en primera persona un proceso de orientación y lo traslade después a su práctica tutorial. Una directora de un instituto participante comenta: “Es uno de los cursos más útiles que he hecho a lo largo de mi carrera profesional, por todo lo que me ha aportado, en uno de los aspectos formativos tan importante, la orientación de nuestro alumnado, y sobre el cual el profesorado/tutores no tenemos, en general, nada de formación” (traducción propia del catalán).

El programa parte de una premisa clave: todo docente orienta, por acción o por omisión. Por ello, la formación pretende dotar a los equipos de recursos, confianza y un lenguaje común: un modelo RIASEC que facilite conversaciones significativas sobre intereses, valores y aspiraciones. Esta visión coincide con lo que Ed Hidalgo (2020) denomina “orientación como práctica cultural” y con el marco

legal vigente que asigna la función orientadora al conjunto del profesorado (Ministerio de Educación, 2022).

Dos formaciones complementarias

El programa ofrece dos itinerarios formativos, acreditados por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya:

- **Formación de equipos impulsores.** Cada centro constituye un equipo con al menos una persona del equipo directivo y la orientadora o el orientador del centro. Estos equipos realizan un autodiagnóstico con la herramienta Xcelence (Juárez, 2025) y diseñan o actualizan su estrategia de orientación. La metodología combina aprendizaje digital, sesiones presenciales entre centros y acompañamiento individual de mentores expertos en liderazgo educativo, apoyándose en la lógica de la Teoría del Cambio.
- **Formación de tutores y profesorado de la ESO.** Se trata de una formación *online* asincrónica de 20 horas, que reproduce un proceso de orientación dividido en cuatro módulos, alineados con los cursos de la ESO:
 - M1 – Explora (1.º ESO): descubrimiento de intereses y presentación del modelo RIASEC.
 - M2 – Conecta (2.º ESO): vinculación de intereses con las materias escolares.
 - M3 – Proyecta (3.º ESO): conexión entre motivaciones personales y ámbitos profesionales.
 - M4 – Decide (4.º ESO): acompañamiento en la toma de decisiones, involucrando a las familias.

En todos los módulos, el modelo RIASEC actúa como vocabulario compartido que conecta alumnado, profesorado y familias, generando un lenguaje común para hablar sobre aprendizaje y futuro.

Resultados iniciales

Los resultados de las dos primeras ediciones son prometedores. El 99 % del profesorado participante afirmó haber adquirido nuevos recursos aplicables en su centro, y el 97 % se sintió más preparado para acompañar al alumnado como tutor o tutora (Tabla 1). Estos datos reflejan una percepción de alto valor y un aumento notable del sentido de autoeficacia docente, aunque aún existe margen para trasladar ese aprendizaje a la práctica cotidiana.

En la primera edición (marzo-junio 2025), solo el 21 % había aplicado ya los recursos aprendidos, mientras que en la segunda (junio-septiembre 2025), el 47 % manifestó la intención de hacerlo durante el curso siguiente (Tabla 2). Este incremento sugiere que la formación está generando un cambio de mentalidad progresivo, que necesita consolidarse mediante trabajo en equipo y acompañamiento sostenido.

Tabla 1**Adquisición de nuevos recursos y preparación para el acompañamiento**

	Total %	Marzo-junio 2025		Junio-septiembre 2025	
		N	%	N	%
La formación me ha permitido adquirir nuevos recursos aplicables en mi centro.					
<i>Muy de acuerdo</i>	72 %	46	66 %	80	76 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	27 %	23	33 %	25	24 %
<i>Poco de acuerdo</i>	-	0	-	0	-
<i>Nada de acuerdo</i>	1 %	1	1 %	0	-
Al acabar la formación, me siento más seguro/a y preparado/a para acompañar el alumnado como tutor/a.					
<i>Muy de acuerdo</i>	39 %	24	34 %	45	43 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	58 %	44	63 %	57	54 %
<i>Poco de acuerdo</i>	2 %	1	1 %	3	3 %
<i>Nada de acuerdo</i>	1 %	1	1 %	0	-

Tabla 2**Aplicación de recursos en el aula**

	Total %	Marzo-junio 2025		Junio-septiembre 2025	
		N	%	N	%
¿Has implementado ya alguno de los recursos o aprendizajes de la formación en tu acción tutorial?					
<i>Sí, ya he aplicado recursos de la formación</i>	13 %	15	21 %	8	8 %
<i>Tengo previsto aplicarlo a lo largo de este curso*</i>	34 %	10	14 %	49	47 %
<i>(en caso de los participantes de junio 2025 hace referencia al próximo curso escolar 25/26)</i>					
<i>De momento, no he podido aplicarlo</i>	53 %	45	64 %	48	46 %

La importancia de los equipos impulsores

Los datos confirman que la eficacia colectiva docente (Collective Teacher Efficacy) - la creencia compartida de que el profesorado, actuando de forma coordinada, puede influir en el aprendizaje y bienestar del alumnado (Donohoo, Hattie, Eells, 2018) - no surge de manera espontánea: requiere estructuras que la sostengan. Los centros con equipos impulsores previamente formados multiplicaron por cuatro la participación del profesorado en la formación *online* (24 % frente a 5 %; Tabla 3). Esto demuestra que los equipos impulsores funcionan como nodos de conexión entre la formación individual y una visión compartida de centro. Allí donde la dirección prioriza la orientación como estrategia institucional, el modelo se expande con mayor fuerza y coherencia.

Como expresaba un tutor participante: "El modelo RIASEC es una excelente herramienta para el autoconocimiento, así como para tomar conciencia de la multiplicidad de vectores que nos constituyen. Es excelente para encontrar un lenguaje común entre adolescentes, familias y profesorado: todo el mundo puede entender qué elementos son significativos en cada persona, a la vez que nos permite hacer un seguimiento a lo largo de los varios cursos para observar la evolución a lo largo del tiempo, así como los patrones comunes a lo largo del proceso" (traducción propia del catalán).

Tabla 3
Tasas de participación en la formación de tutores por centros educativos

	Centros con equipo impulsor formado (n=7)	Centros sin equipo impulsor (n=31)
Promedio de docentes formados por centro en la formación de tutores (<i>online</i>)	10.4	2.8
% de docentes formados de las dotaciones totales del centro	24 %	5 %

Retos y próximos pasos

La alta rotación del profesorado sigue siendo una barrera estructural: en los centros participantes, solo el 30 % de las plazas eran definitivas (Departament d’Educació, 2025). Aun así, casos como el Institut Bitàcola o el Institut Federica Montseny, con menos del 20 % de destinaciones definitivas, alcanzaron tasas de participación de su equipo docente del 67 % y 47 % respectivamente, lo que demuestra que el liderazgo pedagógico y la visión compartida pueden mitigar la inestabilidad estructural.

Para profundizar en el impacto, en diciembre 2025 se prevé una encuesta de seguimiento que permitirá analizar el grado de aplicación de los aprendizajes y las condiciones que facilitan su sostenibilidad.

Discusión y conclusiones

La orientación educativa requiere una transformación profunda que la desplace de intervenciones puntuales hacia una práctica cultural compartida en los centros educativos. El modelo RIASEC, utilizado como lenguaje común, permite integrar la reflexión vocacional en la vida escolar cotidiana y refuerza la eficacia colectiva docente al ofrecer un marco sencillo, compartido y transferible.

La experiencia del programa Unkover demuestra que la combinación de formación docente, equipos impulsores y herramientas tecnopedagógicas puede traducirse en cambios tangibles en la cultura escolar, favoreciendo tanto el sentido de autoeficacia del profesorado como la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y toma de decisiones. En definitiva, orientar no consiste en añadir nuevas tareas, sino en redefinir la acción educativa como acompañamiento continuado en la construcción de trayectorias vitales significativas.

Nota sobre el uso de inteligencia artificial

Para la revisión lingüística, la mejora de la fluidez textual y la clarificación de algunos pasajes, se ha utilizado la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT (OpenAI, 2025) como apoyo técnico en la edición del texto. La autoría, el contenido académico y las interpretaciones teóricas corresponden exclusivamente a la persona autora.

Referencias bibliográficas

AEOP (2025). *Libro Blanco de la Orientación a lo Largo de la Vida*. AEOP.

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bisquerra Alzina, R., (2011). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea Ediciones.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Departament d'Educació (2025). Plantilles del personal docent dels centres i serveis educatius i forma d'ocupació fins el curs 2023-2024. <https://analisi.transparenciacatalunya.cat/>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- ELGPN (2014). Lifelong guidance policy development: Glossary. *European Lifelong Guidance Policy Network*. <https://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no.-2-llg-glossary/>
- El-Mafaalani (2025). *Mythos Bildung*. Kiwi.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- Hidalgo, E. (2020). Orientación como práctica cultural [manuscrito no publicado].
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Juárez, J.J. (2025). *El estado de la orientación académico-profesional según Xcelence*. Fundación Bertelsmann.
- Ministerio de Educación. (2022). Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.) (pp. 147–183). Wiley.
- Tarabini A. y Jacovkis, J., 2023. *Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO*. Informes Breus 75, Fundació Bofill.
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C. et al. (2014). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and adolescent competence at school. En T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education* (pp. 19–35). Springer.



La formación continua y permanente del orientador educativo

Jesús Castellano Latorre*
Universidad de Zaragoza, España
jcastellano@unizar.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La formación continua y permanente, entendida como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), es fundamental para la actualización competencial del profesorado. Sin embargo, este proceso formativo a menudo ignora las necesidades específicas de perfiles clave como el orientador educativo. Este artículo analiza la percepción del profesorado sobre los factores que determinan la aceptación y uso de la tecnología (TIC), basándose en un modelo unificado (UTAUT), para contrastarla con la realidad del personal de orientación. Se empleó una metodología cuantitativa mediante un cuestionario validado (N=650) administrado a docentes en activo en España. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales (SEM) confirman que, para el profesorado general, la Actitud ($\beta = 0.576$) y los Beneficios Utilitaristas ($\beta = 0.564$) son predictores clave. Sin embargo, el análisis multigrupo revela una brecha formativa: el grupo de especialistas, que incluye a los orientadores, reportó niveles significativamente más bajos de Uso, Autoeficacia Percibida, Beneficios Hedónicos y Norma Subjetiva. Cualitativamente, la función de atención a la diversidad, central en la orientación, se percibe con dificultades hacia la competencia digital. Se concluye que el modelo genérico de ALV basado en "formación *online*" es ineficaz. Se propone una formación continua específica, contextualizada y colaborativa para los orientadores, que les permita descubrir la utilidad real de las TIC en sus funciones de evaluación e intervención.

El rol del orientador educativo es una pieza angular en el engranaje del sistema escolar. Sus funciones abarcan un espectro complejo que incluye la evaluación psicopedagógica, el diseño de planes de atención a la diversidad, la coordinación del plan de acción tutorial, el asesoramiento a familias y la intervención socioemocional con el alumnado (Nieto, 2016). Esta complejidad funcional exige una actualización constante de sus competencias, situando al orientador en un paradigma de "aprendizaje a lo largo de la vida" (ALV) (Belando-Montoro, 2017). Paralelamente, la "sociedad del conocimiento" (Barroso y Cabero, 2013) ha impuesto la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una herramienta estructural en la educación. Esta

transición ha redefinido el desarrollo profesional docente (DPD), vinculándolo inexorablemente a la competencia digital (Marcelo y Vaillant, 2018). La literatura científica ha demostrado que la dotación de recursos no garantiza su integración pedagógica; esta depende de la aceptación por parte de los docentes, en este caso, los orientadores. Modelos teóricos como la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) (Venkatesh et al., 2003) han identificado como predictores clave la expectativa de desempeño (utilidad), la expectativa de esfuerzo (facilidad) y la influencia social. Sin embargo, la formación continua y permanente desde programas de formación en competencia digital, basados en marcos estandarizados como el DigCompEdu (Redecker, 2017) o el Marco Común de Competencia Digital Docente en España (INTEF, 2017), benefician a todos los docentes por igual, generalmente, sin atender a las diferencias.

Esta comunicación, derivada de un estudio más amplio, tiene como objetivo analizar los factores que predicen la aceptación y uso de las TIC en la percepción general del profesorado no universitario, en el que de modo específico se reflejan los resultados del orientador educativo. Se busca identificar si las barreras detectadas en este colectivo están vinculadas a un modelo de formación continua (ALV) que no se ajusta a sus necesidades específicas.

Método

Diseño

Se adoptó un diseño de investigación cuantitativo, no experimental y transeccional, basado en la encuesta, complementado con un análisis cualitativo de preguntas abiertas.

Instrumento

Se diseñó y validó un cuestionario *ad hoc* que adaptaba y ampliaba los constructos de los modelos TAM (Davis, 1989) y UTAUT (Venkatesh et al., 2003, 2012). El instrumento fue validado mediante juicio de expertos y estructurado en seis dimensiones principales:

1. Datos generales: variables demográficas (edad, género), de experiencia y contextuales (centro, etapa, etc.).
2. Facilidad Percibida: la percepción de que existen los recursos, la infraestructura y el apoyo técnico adecuados.
3. Utilidad Percibida: la percepción de que la TIC mejora el rendimiento laboral, utilidad para atender a la diversidad y el disfrute, la satisfacción y el desarrollo profesional percibido al usar la TIC.
4. Autoeficacia Percibida: la confianza en la propia competencia digital, alineada con las áreas del marco del INTEF (creación de contenido, seguridad, resolución de problemas).
5. Actitud/Intención: la predisposición positiva general hacia el uso de la tecnología en la práctica profesional.
6. Uso Actual: frecuencia y finalidad del uso real de las TIC en tareas docentes y de apoyo.

Los ítems de percepción se midieron mediante una escala Likert de 1 (Nada/Muy mal/Muy insatisfecho) a 5 (Muy bien/Muy adecuado/Muy satisfecho).

El cuestionario incluía también preguntas abiertas al final de cada dimensión para la recogida de datos cualitativos, permitiendo la triangulación de los resultados.

Población y muestra

La población objetivo fueron los 5.723 docentes en activo (4.327 de centros públicos y 1.396 de concertados) de niveles no universitarios de una comunidad autónoma de España. Se obtuvo una muestra final válida de N=650 docentes, tras un proceso de depuración de datos. Esto supone un error muestral de +/- 3.66 % para un nivel de confianza del 95 %.

La muestra general se compuso en un 66 % de mujeres y un 33.85 % de hombres. El grupo de edad predominante fue el de 40-49 años (35.38 %), seguido del de 50-59 (31.08 %). En cuanto a la experiencia, el 36.77 % tenía entre 11 y 20 años de experiencia, y un 19.69 % tenía menos de 5 años. Para el objetivo específico de este artículo, se identificó el subgrupo de Orientadores como aquellos docentes que trabajan en "Equipo de Orientación (EOEP)". Este subgrupo resultó ser de N=6 (un 0.92 % de la muestra).

Procedimiento

El cuestionario se implementó en la plataforma LimeSurvey y se distribuyó a través de los canales oficiales de la Dirección General de Educación del gobierno pertinente. La recogida de datos se realizó entre el 7 de abril y el 16 de mayo de 2020. Este marco temporal es crucial, ya que coincidió con el confinamiento domiciliario total en España debido a la pandemia de COVID-19. Esto supuso un período de docencia no presencial de emergencia que forzó el uso intensivo de las TIC por parte de todo el profesorado, eliminando el "no uso" voluntario y convirtiéndolo en un escenario de aceptación y uso forzoso.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el *software* R. Se efectuó un análisis descriptivo y un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC) para validar la estructura del instrumento. El modelo de investigación propuesto se validó mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) con el paquete lavaan para obtener la "percepción del profesorado" general.

Dada la imposibilidad de analizar estadísticamente el perfil de EOEP (N=6) como grupo separado debido a su reducido tamaño muestral, se recurrió a dos estrategias para aproximarse a su realidad:

1. **Análisis Multigrupo:** se agruparon estos perfiles (junto con otros minoritarios como CEPA, EOI, Conservatorio y Educación Especial) en una categoría de centro de trabajo denominada "C5: Otros" (N=66). Este grupo de "especialistas" se comparó con los grupos mayoritarios (C2: Colegio Urbano, N=260; C4: Instituto Urbano, N=205).
2. **Análisis Cualitativo:** se analizaron temáticamente las respuestas abiertas de los docentes relativas a las funciones de orientación y atención a la diversidad para triangular y dar sentido a los hallazgos cuantitativos.

Resultados

El análisis de la investigación arrojó luz sobre qué factores impulsan la aceptación tecnológica en el profesorado general, y cómo estos factores difieren significativamente para el personal especialista, incluidos los orientadores.

Resultados generales

El modelo de ecuaciones estructurales (SEM) presentó un ajuste excelente (CFI=0.958, TLI=0.953, RMSEA=0.048, SRMR=0.055). Los predictores directos más fuertes del profesorado ante el uso real de la tecnología fueron la Actitud ($\beta = 0.576$, $p < .001$) y la Autoeficacia Percibida ($\beta = 0.274$, $p < .001$).

En resumen, la percepción general del profesorado es clara: usan la tecnología si tienen una actitud positiva (Actitud) y se sienten capaces (Autoeficacia). Pero su actitud positiva no se forma solo porque "otros lo hagan" o porque "sepan cómo", sino porque descubren en su práctica que esa tecnología les es realmente útil y les resulta gratificante.

Resultados generales hacia la orientación educativa

El primer indicio de una brecha surge al analizar por todo el profesorado (N=650) la utilidad y el uso de las TIC para funciones específicas. Como se observa en la Tabla 1, la función de "Atender a la diversidad", una tarea central del orientador, es percibida como una de las menos potentes y de las menos frecuentes en su uso digital.

Tabla 1

Percepción de Utilidad y Frecuencia de Uso de las TIC para diversas tareas docentes

Tarea Docente	% de Respuestas Positivas (Utilidad/Uso Frecuente)
Realizar tareas administrativas	76 %
Elaborar material educativo	68 %
Incrementar la motivación	68 %
Comunicación y colaboración	61 %
Promover la actividad del estudiante	53 %
Atender a la diversidad	42 %
Realizar la evaluación	38 %
Proteger la identidad digital	34 %

Este dato cuantitativo fue fuertemente respaldado por el análisis cualitativo. Un docente afirmó: "La atención a la diversidad con TIC, si son alumnos de bajos recursos o con problemas de aprendizaje, es una quimera". Otro especialista añadió: "Complicado con las nuevas tecnologías atender a alumnos con problemas de aprendizaje al necesitar la presencia del profesor".

Resultados específicos: el perfil del orientador

El análisis multigrupo comparó las puntuaciones medias de los constructos del modelo entre diferentes tipos de centros. Como se detalló en el método, el personal de orientación se agrupó en la categoría "Otros" (N=66). Los resultados de

la comparativa revelaron que el grupo arrojó las puntuaciones medias más bajas en casi todos los constructos clave.

De forma estadísticamente significativa, este grupo percibe menor apoyo de sus compañeros y directivos, disfruta menos del uso de la tecnología, se siente menos competente en su manejo y, consecuentemente, reporta un menor uso real en sus prácticas, en comparación con los docentes de colegios e institutos urbanos.

La investigación analizó la relación entre las "Horas formativas en competencia digital en los últimos 5 años" (el indicador de ALV) y el uso actual. El hallazgo más relevante no fue la cantidad de horas, sino el tipo de formación. Los orientadores que dedicaron más horas a "cursos *online*" no mostraron un uso significativamente mayor. Sin embargo, aquellos que participaron en modalidades activas y colaborativas, como "participante en grupos de trabajo o seminarios" y "actividades como ponente", sí reportaron un mayor uso de la tecnología.

Discusión y conclusiones

Esta investigación confirma que la percepción general del profesorado sobre las TIC se alinea con los modelos de aceptación: la clave es la actitud, y esta se construye sobre la percepción de utilidad y disfrute. Sin embargo, el análisis enfocado en el orientador educativo revela una profunda desconexión entre este modelo general y la realidad de los perfiles especialistas.

Los resultados son claros: el grupo que incluye a los orientadores presenta las puntuaciones más bajas en autoeficacia, beneficios hedónicos, norma subjetiva y uso. Podría concluirse que los orientadores no se sienten competentes con las herramientas disponibles y no perciben que su entorno profesional lo valore, no encuentran gratificación en su uso, por tanto, lo usan menos, lo que refuerza su baja competencia. Este hallazgo es coherente con la literatura, que subraya cómo la utilidad percibida es un pilar en la integración de cualquier sistema (Cabero-Almenara et al., 2018).

El problema central radica en el modelo de formación continua y permanente generalizado para todos, que condiciona el denominado aprendizaje a lo largo de la vida profesional. Los resultados demuestran que esta formación opera bajo un modelo de "talla única" que no funciona. Entre los resultados sobre los "cursos *online*" genéricos, que son la modalidad formativa más común impartida por administraciones, nos lleva a decir que no impactan en el uso, mientras que los "grupos de trabajo", más colaborativos y prácticos, sí son relevantes para el desarrollo competencial del orientador. Así, esta profesión, no requiere de un curso genérico sobre competencia digital ya que necesita saberes específicos para su desempeño profesional.

En conclusión, para que la transformación digital sea verdaderamente inclusiva, los planes de desarrollo profesional docente y las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida deben ser urgentemente revisados. Deben superar el modelo genérico y, como recomendación, las administraciones deben diseñar itinerarios formativos específicos, prácticos y colaborativos que partan de la opinión de los docentes especialistas.

Referencias bibliográficas

- Barroso, J., & Cabero, J. (Eds.). (2013). *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Pirámide.
- Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Sampedro-Requena, B. E. (2018). Aceptación del Modelo Tecnológico en la enseñanza superior. *Revista De Investigación Educativa*, 36(2), 435-453. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.292951>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* (4.ª ed.). Narcea.
- Nieto, S. (Ed.). (2016). *Competencias del profesional docente*. Dykinson.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital Competence of Educators: DigcompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178.



En busca de la identidad profesional: cómo conceptualizan la orientación educativa los orientadores y orientadoras en formación en la Universidad de Oviedo

Henar Pérez-Herrero*
Universidad de Oviedo, España
henar@uniovi.es
Marta Virgos-Sánchez
Universidad de Oviedo, España
virgosmarta@uniovi.es
Joaquín-Lorenzo Burguera
Universidad de Oviedo, España
burguera@uniovi.es
José Miguel Arias-Blanco
Universidad de Oviedo, España
arias@uniovi.es

*Autor de correspondencia

Introducción

La figura del orientador u orientadora ha adquirido en los últimos años una presencia creciente y una relevancia estratégica significativa en los centros educativos no universitarios. Las responsabilidades que asume y las tareas que debe desempeñar constituyen un elemento clave para promover el éxito académico, garantizar la inclusión educativa y contribuir al bienestar emocional del alumnado, entre otras funciones esenciales (Miranda et al., 2018; Cid et al., 2024). Estas responsabilidades se alinean con una concepción contemporánea de la orientación educativa entendida como un proceso continuo, sistemático, de ayuda, acompañamiento y asesoramiento, dirigido a favorecer el desarrollo integral de todas las personas a lo largo de su vida (Bisquerra, 2008; Torrecilla Sánchez et al., 2022; Romero-Rodríguez et al., 2024).

En este contexto, adquiere especial relevancia la formación especializada de los futuros profesionales de la orientación en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Esta acción formativa constituye un espacio de carácter profesionalizador en el que el estudiantado no solo accede a conocimientos teóricos actualizados, sino que desarrolla competencias para analizar, comprender y actuar sobre la complejidad de los procesos educativos contemporáneos (Gómez et al., 2020). En particular, el plan formativo orienta hacia

la adquisición de capacidades vinculadas al funcionamiento de los servicios especializados de orientación en los distintos niveles del sistema educativo no universitario (Velaz de Medrano, 2008).

En definitiva, la formación inicial del futuro orientador u orientadora se configura como un proceso fundamental para garantizar una práctica profesional competente, fundamentada, responsable, ética y socialmente comprometida, capaz de responder a los desafíos educativos actuales y de contribuir a la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo, que constituyen los ejes fundamentales de la orientación para la carrera entendida como justicia social (Hooley et al., 2019; McMahon *et al.*, 2008).

Método

El objetivo de este estudio es explorar la concepción del estudiantado de la especialidad de Orientación Educativa del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Oviedo respecto al concepto de orientación. La finalidad del estudio se ha centrado en identificar las ideas previas, las creencias y las representaciones que configuran el marco inicial de conocimiento y comprensión de la profesión orientadora en el alumnado del máster, como punto de partida para reflexionar sobre los procesos formativos que contribuyen al desarrollo profesional de los futuros orientadores y orientadoras.

Para alcanzar este propósito, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio con una muestra total de 179 estudiantes pertenecientes a once ediciones consecutivas de la citada especialidad del máster, entre los cursos 2013-2014 y 2024-2025. Este diseño metodológico permite obtener una visión amplia y fundamentada de las concepciones iniciales del futuro orientador y orientadora, que permite la identificación de sus posibles necesidades formativas y las áreas de mejora en la formación inicial.

La recogida de información se efectuó mediante un cuestionario autoinformado *ad hoc* que incluye diferentes bloques temáticos destinados a recabar datos sobre el perfil del estudiantado, sus conocimientos previos en materia de orientación educativa y su percepción acerca de las competencias profesionales consideradas esenciales para el ejercicio de la orientación.

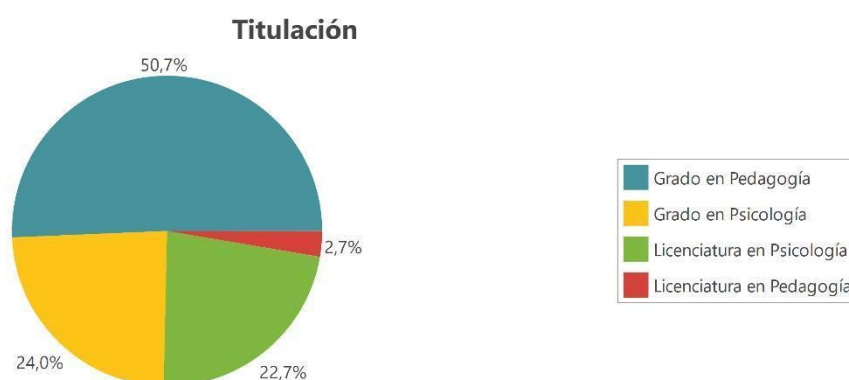
La información proporcionada por las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario ha permitido efectuar un análisis de contenido siguiendo el procedimiento habitual de transcripción, depuración, análisis y síntesis (Tójar, 2006). El proceso de análisis se ha ajustado a los parámetros propios de la investigación de corte cualitativo y la reducción de los datos; categorización y análisis de la información se ha desarrollado mediante el programa de análisis cualitativo MAXQDA (v.20). En este trabajo se presentan y analizan las respuestas dadas por el alumnado en relación con dos elementos clave: la conceptualización de la orientación y el objetivo de la misma. Del análisis acometido han emergido diferentes categorías y subcategorías que han sido validadas mediante triangulación interjueces, alcanzándose una alto índice de concordancia, calculado mediante Kappa de Fleiss (.67). En esta comunicación se abordan las categorías relativas a la titulación de procedencia del alumnado, la definición personal que cada estudiante aporta sobre orientación y los objetivos que le atribuyen a la orientación considerados como aspectos fundamentales para la adquisición y desarrollo de las competencias del profesional de la orientación. Los resultados que se presentan están enmarcados en un estudio longitudinal más amplio que revisa diferentes conceptos vinculados a la orientación educativa y a las competencias que se espera que desarrolle el estudiantado en el máster.

Resultados

La muestra está conformada principalmente por estudiantes matriculados en el Grado en Pedagogía (50,7 %) y en el Grado en Psicología (24 %) que han realizado los estudios del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la especialidad de Orientación Educativa en la Universidad de Oviedo. En la Figura 1 se muestra la distribución de la titulación de procedencia del alumnado.

Figura 1

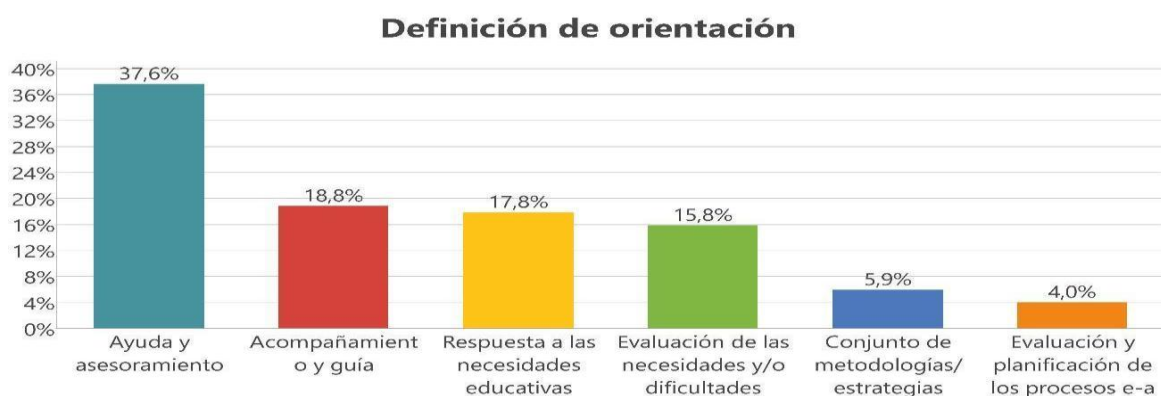
Distribución de la muestra por titulación de procedencia



Al analizar las definiciones que aporta el estudiantado sobre orientación educativa, y tal como se aprecia en la Figura 2, la mayor parte del estudiantado manifiesta que la orientación es un proceso de ayuda (37,6 % de las respuestas) y de acompañamiento (18,8 %) al alumnado a lo largo de su trayectoria escolar, que tiene como propósito promover su máximo desarrollo académico, personal y socioemocional (Romero-Rodríguez et al., 2024). Estas concepciones iniciales del estudiantado se alinean con los planteamientos clásicos que recoge la literatura especializada, en los que se concibe la orientación como un proceso continuo y sistemático de apoyo, orientado al desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2008). Un ejemplo representativo de esta categoría es la siguiente definición aportada por una estudiante: “Proceso de ayuda dirigido al estudiante que tiene como finalidad el asesoramiento para conseguir el desarrollo pleno del mismo” (Est. 94).

Figura 2

Definición de orientación educativa



Asimismo, incorporan matices relacionados con la atención a la diversidad y la necesidad de ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades educativas específicas del alumnado (17,8 %), aspecto que refleja una comprensión más amplia de la función orientadora y de su papel en la inclusión educativa. Por el contrario, solo un porcentaje reducido pone el énfasis en aspectos metodológicos vinculados al diseño y desarrollo de procesos de intervención (5,9 %), o en la evaluación y planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (4 %), pese a que estos ámbitos constituyen competencias nucleares de la orientación psicopedagógica en los centros educativos. Un ejemplo ilustrativo de este enfoque más técnico es el siguiente: “Proceso de intervención que planifica, diseña, aplica y evalúa la intervención psicopedagógica dirigida a estudiantes y docentes” (Est. 156).

Ahondando en la conceptualización de la orientación por parte del estudiantado, un 30,5 % plantea que la orientación tiene una finalidad principalmente vinculada al desarrollo de la carrera (Figura 3). Otro porcentaje elevado del estudiantado indica que el principal objetivo de la orientación está relacionado con la atención a las diferencias individuales del alumnado, aspecto relacionado con el fin de garantizar una respuesta educativa para todos y todas (28,8 %): “La orientación busca mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y se centra en la personalización de la educación” (Est. 49). Por último, los estudiantes también señalan que la orientación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona y la mejora y optimización de sus resultados (20,3 % respectivamente).

Figura 3
Objetivo de la orientación educativa



La titulación de procedencia ejerce una influencia especialmente significativa en la conceptualización inicial de la orientación. El estudiantado procedente de la Licenciatura o el Grado en Pedagogía muestra una tendencia a vincular la orientación con procesos de acompañamiento, ayuda y asesoramiento educativo al alumnado, centrándose en un enfoque principalmente educativo y formativo. Sin embargo, el estudiantado de Psicología relaciona la orientación con la evaluación de necesidades o con las dificultades del alumnado, así como con el asesoramiento técnico especializado, alineándose con una perspectiva vinculada al diagnóstico y la evaluación psicopedagógica.

Los análisis de correlación entre las categorías evidencian la relación que el estudiantado establece en su conceptualización de la orientación, fundamentalmente como un proceso de ayuda y asesoramiento, principalmente en materia de orientación para el desarrollo de la carrera, y a su función como elemento esencial de respuesta a las necesidades educativas. En esta línea, también se identifican relaciones en torno a la comprensión de la orientación como un conjunto de metodologías y estrategias que contribuyen, por una parte, a la mejora y optimización de los resultados académicos y, por otra, a la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades individuales del alumnado.

Discusión y conclusiones

En conjunto, los resultados de este estudio permiten constatar que las concepciones iniciales del estudiantado del Máster de Secundaria en la Universidad de Oviedo se articulan en torno a la idea de ayuda y acompañamiento al alumnado. No obstante, otras dimensiones sustantivas de la orientación, como la evaluación psicopedagógica, el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, o el asesoramiento y formación del profesorado, aparecen escasamente representadas en las concepciones iniciales del estudiantado de Máster de Secundaria. Este patrón sugiere una visión parcial y reduccionista de la función orientadora, centrada casi exclusivamente en la intervención con el alumnado.

Del mismo modo, se observa que en la mayor parte de los casos la orientación se entiende como una ayuda dirigida principalmente al alumnado, mientras que la intervención con las familias, con el profesorado o con otros agentes sociocomunitarios queda relegada a un segundo plano. Esta visión pone en evidencia el desconocimiento de algunos de los planteamientos teóricos actuales, como el enfoque sistémico y el enfoque de la justicia social (Romero-Rodríguez et al., 2024) y pone de relieve la necesidad de fortalecer una concepción más amplia, integral y sistémica de la orientación educativa.

Además, a través del presente estudio, se constata que la formación previa del alumnado del máster condiciona la manera en la que inicialmente perciben la orientación educativa. Los perfiles de psicología muestran una fuerte tendencia hacia modelos

diagnósticos y, en cambio, el estudiantado procedente de estudios de pedagogía orienta más su conceptualización hacia procesos formativos y de acompañamiento. Esta cuestión, aunque resulta enriquecedora en la formación que se imparte desde el máster, porque se generan espacios de colaboración entre los distintos perfiles, pone de manifiesto que la percepción que los estudiantes muestran sobre la orientación está condicionada por los marcos formativos desde los que han construido la identidad profesional de los estudiantes. Por esta razón se estima que resultaría de gran interés diseñar un marco de formación alineado entre las disciplinas que conducirán posteriormente a la formación de los futuros orientadores y orientadoras.

Los resultados obtenidos permiten profundizar en la noción inicial que tiene el estudiantado de la especialidad de orientación educativa y avanzar en la construcción del perfil del profesional del orientador, configurando espacios de colaboración entre los docentes universitarios responsables de la docencia en los distintos grados (pedagogía y psicología) con objeto de alinear la formación en materia de orientación. Como línea de investigación futura se está trabajando en recoger información sobre esta misma cuestión al finalizar el máster para conocer cómo ha cambiado la percepción del concepto de la orientación educativa tras sus estudios de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Wolters Kluwer.
- Cid, E., Dieste, B. y Blasco-Serrano, A. C. (2024). La orientación educativa y sus roles. *Aula de Encuentro*, 26 (2), *Investigaciones*, 90-106
- Gómez Núñez, M.^a I., Cano Muñoz, M.^a A. y Torregrosa, S. (2020). *Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea.
- Hooley, T., Sultana, R.G. y Thomsen, R. (Eds.). (2019). *Career Guidance for Emancipation. Reclaiming justice for the multitude*. Routledge.
- McMahon, M., Arthur, N. & Collins, S. (2008). Social justice and career development: looking back, looking forward. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 21-29.
- Miranda, M., Burguera, J.L., Arias, J.M. y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 71-86.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- Velaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181.



La investigación como competencia clave: un desafío pendiente en la formación de educadores sociales y orientadores profesionales

M.ª Ángeles Olivares-García*
Universidad de Córdoba, España
ed1ólgam@uco.es
Sonia García-Segura
Universidad de Córdoba, España
sgsegura@uco.es
*Autor de correspondencia

Introducción

La educación social y la orientación profesional, aunque tradicionalmente han evolucionado y se han desarrollado en campos disciplinares diferentes, comparten elementos comunes. Ambas disciplinas buscan facilitar procesos de desarrollo personal, profesional, social y comunitarios que permitan a las personas construir proyectos vitales socialmente responsables (Fernández y Sánchez, 2012). El estado de crisis permanente que atraviesa la sociedad actual y las continuas, rápidas e inciertas transformaciones del mercado de trabajo demandan cada vez con mayor urgencia la presencia de estos profesionales para “elaborar, implementar y evaluar programas y proyectos dirigidos a la inclusión de las personas en el mercado laboral o la mejora de los niveles de empleabilidad” (Pereira, 2017: 622). Por otro lado, los educadores sociales y orientadores profesionales encuentran limitaciones claras en su desarrollo profesional. Con frecuencia, y debido a la multiplicidad de escenarios en los que realizan su trabajo, sus funciones aparecen excesivamente dispersas, fragmentadas, débilmente definidas y con una continuidad limitada en el tiempo -especialmente, aquellas actuaciones ligadas a proyectos o intervenciones subvencionadas- (Mora, 2014; Vidigal-Alfaya *et al.*, 2025).

La educación social aporta claves para entender la orientación como un proceso de acompañamiento que tiene lugar en diferentes contextos (comunitarios, formales y no formales) impulsando la inclusión, la autonomía y la participación. A su vez, la orientación puede fortalecer la práctica de la educación social al introducir herramientas de análisis vocacional y de planificación del futuro que amplían los horizontes de oportunidad de las personas y grupos con los que trabaja. Este diálogo interdisciplinar permite construir un marco de intervención más integral, orientado al bienestar, la ciudadanía activa y la equidad educativa (Pereira, 2017).

Centrándonos en el ámbito educativo formal, Da Rocha y Valcarce (2023) desarrollan una interesante investigación sobre las percepciones de los orientadores de centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria acerca de la incorporación y funciones de las y los educadores sociales en los Departamentos de Orientación. Los hallazgos derivados de este estudio se alinean con el argumentario que venimos exponiendo en este trabajo:

- Los orientadores muestran actitudes positivas hacia la incorporación de nuevas figuras profesionales en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, especialmente, valoran la presencia de educadores y educadoras

sociales ya que beneficia el desarrollo de una mejor orientación educativa y profesional.

- Se considera la necesidad de que esta figura profesional desempeñe su trabajo de forma interna y estable en el centro educativo.
- Estos profesionales tendrían capacidad para desempeñar, además de las funciones relacionadas con una intervención específica con estudiantes en desventaja, labores en los ámbitos de convivencia, comunicación, dinamización, formación y sensibilización contribuyendo a la participación del alumnado, profesorado, familiares y agentes comunitarios.

Por lo tanto, la presencia de los educadores sociales en el sistema educativo formal, y particularmente en los Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación Educativa, constituye un avance fundamental para responder de manera adecuada a las necesidades y demandas que presentan actualmente los centros escolares. La conformación de equipos interdisciplinarios en los que convergen las funciones propias de la Orientación y de la Educación Social contribuye, de forma decisiva, a fortalecer un sistema educativo plural, que entiende la diversidad como la principal fuente de riqueza de las personas, de las instituciones educativas y de la comunidad, favoreciendo así el desarrollo y la promoción de todo el alumnado, con independencia de sus características personales o condiciones sociales (CGCEES, 2020).

En ese trabajo interdisciplinar y coordinado que realizan orientadores y educadores sociales destacan las funciones de intervención e investigación puesto que “tienen que ser algo más que meros técnicos que se limitan a aplicar metodologías y técnicas” (Úcar, 2022: 142). Es en esta línea que Vega y De Oña (2021) y Vidigal-Alfaya et al. (2025) reivindican la necesidad de formación específica en competencias investigadoras. La formación en modelos y métodos de investigación es clave para que puedan desarrollar sus propias investigaciones potenciando competencias que les son exigidas en el contexto cotidiano. El diagnóstico, la planificación de la intervención, su desarrollo y seguimiento son tareas para las que se requiere una formación específica (Úcar, 2022).

En el caso de la Educación Social, y como señala Moral (2014), son escasas las investigaciones llevadas a cabo por estos profesionales, a pesar de la relevancia que esta dimensión posee para su práctica profesional. La misma autora ofrece algunos argumentos que explican esta realidad: 1) es una titulación relativamente reciente; 2) el ámbito de actuación de la educación social se caracteriza por estar fundamentado en la práctica y la intervención socioeducativa orientada a la mejora de una realidad concreta, por lo que, a menudo, la preocupación acerca de la difusión y transferencia del éxito de determinadas prácticas queda relegada a un segundo plano y 3) la situación laboral de los educadores sociales, en muchos casos, está ligada a programas con una temporalidad reducida, lo que limita el diseño y desarrollo de proyectos de investigación.

Método

Diseño

Contexto

El trabajo que presentamos surge de la participación del equipo de investigadoras en el V Encuentro Andaluz de Educadores y Educadoras Sociales de los Equipos de Orientación Educativa de Andalucía, celebrado en Córdoba en el año 2023. Junto al intercambio de objetivos y experiencias de buenas prácticas desarrolladas en los centros educativos, las y los profesionales analizaron e hicieron explícitas sus necesidades y demandas para una mejora en la cualificación profesional. En concreto, mostraron interés en ampliar y actualizar su formación en el ámbito de la investigación educativa.

Participantes

En este estudio participaron 26 educadores y educadoras sociales (19 mujeres, 7 hombres) miembros de Equipos de Orientación Educativa de distintas provincias andaluzas: Málaga (9), Jaén (1), Huelva (1), Córdoba (3), Granada (1), Cádiz (2) y Sevilla (9).

Procedimiento

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, centrado en comprender las percepciones y significados que los educadores y educadoras sociales atribuyen a la competencia investigadora en su desempeño profesional. Para ello se empleó la entrevista en grupo en el sentido propuesto por Amezcua (2003), en el que las personas participantes “hablan sobre sus vidas y sus experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes” (p. 112). En este contexto, y mediante esta técnica de recogida de datos, “el interés no es cada individuo participante como individuo, sino el grupo en conjunto, que debería representar las diferentes voces y situaciones del grupo de procedencia” (Manzano-Arrondo, 2022, p. 51).

Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante codificación temática, siguiendo los principios de organización y preparación de los datos, identificación, comparación, codificación y categorización propios del enfoque cualitativo.

Resultados

El discurso de los participantes en este estudio pone de manifiesto una valoración unánime de la investigación como competencia imprescindible para el desarrollo y ejercicio profesional, así como el fortalecimiento de la presencia de la Educación Social en los contextos educativos formales.

A continuación, se presentan sintéticamente los principales resultados siendo organizados en torno a los cinco interrogantes planteados y que guiaron las entrevistas de grupo:

El papel de la investigación en la Educación Social

La investigación ayuda a comprender, transformar y legitimar la práctica socioeducativa. Así lo entienden los educadores y educadoras participantes, al mismo tiempo que consideran que investigar permite identificar nuevas necesidades, explorar ámbitos emergentes de intervención y disponer de información rigurosa para orientar la acción profesional. En este último sentido, permite construir y consolidar un marco teórico desde la propia práctica.

La investigación se valora como un instrumento para visibilizar el trabajo que se realiza diariamente y, de este modo, lograr mayor reconocimiento social e institucional. En este sentido, favorece y completa la identidad profesional del educador o educadora social como agente facilitador y mediador de desarrollo comunitario.

Otro aspecto destacado por los entrevistados es el rol transformador de la investigación socioeducativa puesto que posibilita evaluar el impacto, generar evidencias, retroalimentar procesos y promover una mejora continua de las intervenciones.

En definitiva, la investigación es entendida como una herramienta para la transformación social, la optimización de la intervención y la consolidación profesional.

Razones para investigar

En relación con el por qué y para qué investigar, los participantes ofrecen argumentos vinculados con la ética, el ejercicio profesional y la práctica cotidiana. Entre otros motivos, apuntan la necesidad de sistematizar la práctica socioeducativa, así como orientar la toma de decisiones partiendo de evidencias científicas. Según indican, la investigación contribuye a generar conocimiento que legitima la acción profesional ante la comunidad educativa, la administración y la sociedad.

Otra opinión recurrente es la necesidad de evaluar y conocer el impacto real de las intervenciones, tanto en los centros educativos como en la comunidad.

Igualmente, insisten en la función estratégica de la investigación considerándola un medio para la defensa y visibilización del rol del educador social en el ámbito educativo formal.

Personas destinatarias de la investigación: para quién investigar

Las personas entrevistadas se consideran destinatarias directas de los procesos de investigación socioeducativa ya que redundan en la mejora de su profesión, ofreciéndole estrategias y recursos para su desarrollo.

En la cuestión planteada, existe un claro consenso al afirmar que la investigación debe orientarse a la transformación y mejora de la sociedad, incluyendo aquí a la comunidad educativa, las familias, los equipos profesionales y la ciudadanía. Es decir, para estos profesionales, la investigación significa contribuir al bien común y a una mejora de la equidad social.

Participantes necesarios en los procesos de investigación

De las opiniones mostradas en torno a esta cuestión se deriva una visión participativa e inclusiva de la investigación socioeducativa. Se considera imprescindible la implicación de la comunidad en su totalidad: alumnado, profesorado, orientadores, educadores sociales, familias y otros agentes comunitarios (servicios sociales, asociaciones, entidades locales, centros de salud, etc.).

Se menciona la participación de la universidad como fortaleza ya que puede contribuir a aportar rigor metodológico en el diseño y desarrollo de las investigaciones, a favorecer acciones formativas en competencia investigadora y a desarrollar una cultura investigadora en los contextos educativos formales.

De manera transversal, emerge la idea de que la investigación debe ser colaborativa, plural y corresponsable, reflejando la complejidad de los contextos socioeducativos actuales.

Cómo llevar a cabo una investigación en el ámbito socioeducativo

El grupo participante en este estudio apuesta por enfoques de investigación participativos, flexibles y orientados a la transformación de la realidad socioeducativa. Coinciden en la necesidad de partir del análisis de la realidad para identificar las características del contexto, sus necesidades y demandas.

En coherencia con los enfoques de investigación planteados anteriormente, los participantes mencionan metodologías y técnicas como los estudios de caso, la investigación-acción participativa, la observación participante o las entrevistas de corte cualitativo, siempre priorizando la reflexión y la acción transformadora. En este sentido, reivindican la necesidad de una formación específica en metodologías de investigación social.

Resultan significativas las afirmaciones que apuestan por la necesidad investigar de forma colaborativa y en red entre los diferentes profesionales implicados en la intervención socioeducativa.

Finalmente, en relación con esta cuestión, los entrevistados destacan la importancia de la transferencia del conocimiento derivado de procesos de investigación, de manera que

los hallazgos redunden en la transformación y mejora de la acción socioeducativa, la autorregulación profesional y la transformación de los contextos educativos y comunitarios.

Discusión y conclusiones

Una de las primeras conclusiones que se derivan de este estudio es que los y las profesionales de Educación Social que forman parte de los Equipos de Orientación Educativa no consideran la investigación como un complemento accesorio a la intervención socioeducativa, sino que representa un elemento imprescindible para conocer y comprender la complejidad de los contextos, orientar las decisiones profesionales y fundamentar científicamente las prácticas que se desarrollan en los centros. La investigación se revela como una vía para construir conocimiento situado, generado desde la práctica y orientado a atender las necesidades reales de la comunidad educativa.

Así mismo, la labor investigadora es percibida como un motor para la mejora de la calidad de la intervención socioeducativa, favoreciendo la transición desde modelos inductivos tradicionales hacia prácticas fundamentadas en datos, orientadas a la equidad y coherentes con los principios del trabajo interdisciplinar.

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de impulsar una cultura de investigación sólida, participativa y contextualizada dentro de la Educación Social y, especialmente, en su interacción con la Orientación Educativa y Profesional. Fortalecer esta dimensión permitirá avanzar hacia prácticas más rigurosas, más visibles y capaces de responder a los desafíos socioeducativos actuales y futuros.

Referencias bibliográficas

- Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13 (2), 112-117.
- ASEDES. Asociación Estatal de Educadores Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social*. <https://eduso.net/res/revista/13/repertorio/documentos-profesionalizadores>.
- CGCEES (2020). Aportaciones al Proyecto De Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOMLOE). <http://cesclm.es/pdf/NPAportaciones-CGCEES-a-LOMLOE-27mayo2020.pdf>
- Da Rocha, N. y Valcarce, M. (2023). El/la educador/a social, ¿un perfil profesional necesario en los equipos de orientación educativa y profesional? *RES, Revista de Educación Social*, 36, 87-105.
- Fernández, S. y Sánchez, J.M. (2012). La orientación laboral como instrumento político social en contextos de crisis. La respuesta ante la incertidumbre del empleo. *La razón Histórica, Revista Hispanoamericana de Historia de las ideas*, 6(18), 20-38.
- Manzano-Arrondo, V. (2022). *La X Cualitativa. La entrevista grupal* [Archivo PDF]. <https://asignatura.us.es/mcualitativa/apuntes/8/8.pdf>
- Moral, A.M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 45, 189-200.
- Pereira, A. (2017). La orientación profesional desde el enfoque de la educación social: un modelo integral de intervención. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 622-630.
- Úcar, X. (2022). Conocimiento, acción e investigación en educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, 131-153

- Vega, C. y De Oña J.M. (2021). Investigar para transformar: construir la Educación Social desde el análisis de la propia experiencia. *RES, Revista de Educación Social*, 33, 113-130.
- Vidigal-Alfaya, S., Ballesteros-Moscosio, M.A., y Yanes-Cabrera, C. (2025). La Orientación para el Empleo: de la Visión Política a la práctica de la inserción sociolaboral. Una revisión bibliográfica de la literatura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 138-161.

USOS Y ABUSOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA TUTORÍA



La alfabetización digital desde la autopercepción del alumnado universitario

Davinia Beatriz Dorta-Morales*
Universidad de La Laguna, España
alu0100452693@ull.edu.es
Yaritza Garcés-Delgado
Universidad de La Laguna, España
ygarcesd@ull.edu.es
Arminda Suárez-Perdomo
Universidad de La Laguna, España
asuper@ull.edu.es

*Autor de correspondencia

Introducción

Teniendo en cuenta la rapidez y el continuo desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC, en adelante) en todos los ámbitos de la sociedad actual, se hace evidente la necesidad de desarrollar una serie de habilidades tecnológicas que posibiliten la adaptación de los y las estudiantes universitarios a los entornos digitales, así como la asunción y realización de tareas relacionadas con dichos entornos de manera exitosa y satisfactoria. Estas se asocian con una serie de competencias técnicas y adaptativas a los medios tecnológicos y digitales, presentes en la actualidad en todos los ámbitos de la vida cotidiana, que deben ser incluidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de guardar una estrecha relación con el pensamiento crítico, lo que implica que se puedan llevar a cabo procesos de reflexión y racionalización.

La incorporación de las TIC en los ámbitos sociales, educativos y culturales, especialmente a partir de las necesidades digitales generadas y evidenciadas a raíz de la pandemia de COVID-19, ha manifestado especialmente la importancia del desarrollo de una correcta alfabetización digital por parte de la ciudadanía en general y del alumnado en particular. Por ello, la alfabetización digital se ha consolidado como una competencia relevante dentro del contexto universitario, donde el alumnado debe desenvolverse crítica y responsablemente en entornos digitales cada vez más complejos, aprendiendo a través de propuestas educativas de calidad y ajustadas a la realidad actual.

Sin embargo, poseer habilidades digitales no es sinónimo de estar alfabetizado digitalmente, por lo que se ha evidenciado, a través de distintos estudios que, en general, los estudiantes se consideran como digitalmente

competentes (Dobakhti & Mirzamohammadi, 2024; Genimon *et al.*, 2024; Wu, 2024), tendiendo en algunos casos a sobreestimar sus propias competencias tecnológicas (Smith & Storrs, 2023), y poniendo de manifiesto una carencia formativa que les permita alcanzar aprendizajes digitales eficientes, relacionada en determinados casos con la existencia de una brecha digital en cuanto a los medios digitales disponibles y las posibilidades de acceso a los mismos, entre el alumnado universitario (Ahmed & Roche, 2021; Aziz & Hossain, 2024). Además, la ansiedad que conlleva el uso de los medios digitales, la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado se identifican como predictores de la satisfacción académica en el ámbito de la educación superior (Thamrin & Saidun, 2023).

Como consecuencia directa de ello, surge la necesidad de investigar y abordar cómo se desarrolla la construcción de la alfabetización digital y la autopercepción del estudiantado universitario sobre la misma, tratando de ofrecer perspectivas que resulten enriquecedoras desde el punto de vista de la investigación educativa, y que por ende permitan conocer cuáles son las implicaciones educativas que conlleva el desarrollo de programas educativos que fomenten la construcción de la alfabetización digital. Además, será necesario conocer la influencia de dicha alfabetización en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado universitario. Así mismo, se evidencia la importancia de abordar los posibles riesgos derivados de la convivencia con la tecnología y cómo estos son percibidos por este alumnado.

Método

Diseño

Para llevar a cabo el estudio planteado, se eligieron investigaciones en las que los participantes fuesen únicamente alumnado del ámbito universitario; artículos que aborden de manera directa la alfabetización digital; trabajos que exploren las percepciones, opiniones o actitudes del alumnado acerca de la misma; estudios llevados a cabo en el ámbito de la educación superior; e investigaciones empíricas cuantitativas, cualitativas o mixtas. Asimismo, para desarrollar el análisis planteado se ha procurado que sea lo más actual posible, centrándose principalmente en trabajos publicados entre los años 2020 y 2025.

Esto ha posibilitado elaborar un análisis actualizado sobre las evidencias existentes al respecto del objeto de la investigación, centrado exclusivamente en el ámbito de la educación superior y que aborde la importancia de la alfabetización digital desde la percepción del alumnado sobre sí mismo. De este modo, se han podido identificar tanto los beneficios como las necesidades que se plantean en el paradigma educativo actual, además de implicaciones prácticas interesantes y relevantes, que permiten aportar resultados y propuestas que ofrezcan posibles respuestas a la problemática del uso inadecuado de los medios tecnológicos en la educación superior actualmente.

Resultados

Los resultados que se han obtenido con la realización de este estudio de revisión se pueden relacionar y dividir con apartados principales: 1. Relevancia de

la autopercepción en el nivel de alfabetización digital en el contexto universitario; y 2. Principales riesgos y potenciales beneficios de la alfabetización digital en el contexto universitario.

Relevancia de la autopercepción en el nivel de alfabetización digital en el contexto universitario

De manera general se puede afirmar que, en su mayoría, el alumnado universitario considera que la alfabetización digital constituye una habilidad clave para enfrentar con éxito los desafíos que se plantean a lo largo de su formación académica (Ahmed & Roche, 2021); y valora positivamente su propio nivel de alfabetización, considerándolo elevado o aceptable (Ahmed & Roche, 2021; Dobakhti & Mirzamohammadi, 2024; Smith & Storrs, 2023; Wu, 2024), tendiendo a la sobreestimación de las propias habilidades (Smith & Storrs, 2023).

No obstante, se han identificado también una serie de factores que resultan limitantes y que llevan a algunos estudiantes a autopercebirse como no suficientemente competentes, como falta de recursos, la necesidad de implementación de programas de formación digital y las propias limitaciones individuales (Aziz & Hossain, 2024; Ngoc & Chong, 2023). En algunos casos, la alfabetización digital no se aborda de forma directa, sino que se hace a través de la relación de esta con la seguridad digital, la privacidad o la satisfacción académica, y su impacto en el rendimiento (Thamrin & Saidun, 2023).

Como consecuencia se puede afirmar que, desde el punto de vista aportado por la autopercepción del alumnado universitario, se considera que el desarrollo de la competencia digital es fundamental para su propio crecimiento personal, académico y profesional, previsto como un objetivo a alcanzar durante esta etapa educativa.

Principales riesgos y potenciales beneficios de la alfabetización digital en el contexto universitario

En primer lugar, se identifican una serie de riesgos diversos asociados al uso de las tecnologías digitales, que incluyen deficiencias en el conocimiento acerca del manejo de los datos personales, la protección de la identidad digital y la gestión crítica de la información que se puede obtener en línea (Ahmed & Roche, 2021). Por tanto, se crea la necesidad de mantenerse informado y dominar los entornos digitales desarrollando un pensamiento crítico, que permita evaluar la calidad y la veracidad de los contenidos digitales (Dobakhti & Mirzamohammadi, 2024; Smith & Storrs, 2023; Thamrin & Saidun, 2023; Wu, 2024); identificando desafíos relacionados con la integración de la inteligencia artificial en el entorno educativo (Genimon *et al.*, 2024) y las demandas que suponen actualmente los aprendizajes que se desarrollan a través de los entornos virtuales (Arandas *et al.*, 2024).

En segundo lugar, las principales necesidades percibidas en relación a la alfabetización digital están vinculadas principalmente a la brecha digital (Aziz & Hossain, 2024), y a los riesgos socioemocionales derivados de la misma (Kayaduman *et al.*, 2022). Cabe destacar, además, la necesidad formación en ética digital y privacidad (Ngoc & Chong, 2023), y la importancia de que se garantice no solo el acceso a los medios tecnológicos, sino que se fomente el desarrollo de la capacidad crítica, el aprendizaje autónomo y la mejora del rendimiento académico (Ravikumar *et al.*, 2024).

Discusión y conclusiones

Se encuentra la necesidad de abordar la carencia de formación digital, más allá de las capacidades percibidas como necesarias, incluyendo el uso efectivo de herramientas tecnológicas, acceso equitativo a los recursos y acceso a formación adecuada (Ahmed & Roche, 2021; Aziz & Hossain, 2024; Smith & Storrs, 2023). Resulta fundamental considerar aspectos relacionados con la seguridad digital, la gestión de datos, la privacidad, la autoeficacia y la participación activa, para reducir la brecha digital y sus efectos (Dobakhti & Mirzamohammadi, 2024; Kayaduman *et al.*, 2022).

Dado el ritmo acelerado del cambio tecnológico y su integración en la vida cotidiana, es difícil realizar una evaluación precisa tanto de las capacidades individuales como de la idoneidad de los recursos utilizados (Genimon *et al.*, 2024; Wu, 2024). Por ello, resulta imprescindible mantener una revisión continua de los planes de formación, garantizando su actualización permanente (Ngoc & Chong, 2023; Thamrin & Saidun, 2023), e incorporando estrategias que promuevan el pensamiento crítico y la responsabilidad digital (Ravikumar *et al.*, 2024).

Como implicaciones prácticas derivadas de este análisis, destaca de manera relevante la necesidad de abordar la falta de formación en materia digital en el alumnado de educación superior, teniendo en cuenta no solo las capacidades que el propio alumnado autopercebe, sino enfatizando en el uso de herramientas digitales de manera adecuada y garantizando el acceso a los recursos tecnológicos; y, por ende, desarrollar un proceso formativo adecuado (Ahmed y Roche, 2021; Aziz & Hossain, 2024; Smith & Storrs, 2023). Además, se debe prestar especial atención a todos aquellos aspectos que se relacionan con las habilidades digitales y el uso de la tecnología, como la seguridad digital, la gestión de los datos, la privacidad, etc.; relacionados con el aprendizaje, la participación activa y la autoeficacia en los procesos de generación de los propios aprendizajes, de modo que se consiga mermar la brecha digital y todo lo que esta conlleva (Dobakhti & Mirzamohammadi, 2024; Kayaduman *et al.*, 2022).

Resulta especialmente interesante considerar que, debido a la velocidad a la que evoluciona y crece, no solo la tecnología, sino la implementación de los recursos digitales en todos los ámbitos de la vida cotidiana resulta difícil realizar una evaluación adecuada tanto de las propias capacidades y limitaciones (Wu, 2024) como de cuál es el mejor recurso tecnológico que se puede usar en cada caso concreto (Genimon *et al.*, 2024). Por ello es necesario mantener una constante revisión de los planes educativos, garantizando así una formación actualizada y adecuada (Ngoc & Chong, 2023; Thamrin & Saidun, 2023), que fomente el desarrollo de la capacidad crítica y la responsabilidad social (Ravikumar *et al.*, 2024).

A modo de conclusión, resulta evidente que se hace necesario abordar la construcción y puesta en práctica de la alfabetización digital desde el ámbito educativo, como una manera de promover un uso seguro y eficiente de los medios digitales, evitando de este modo los posibles abusos en el uso de los mismos. Esto se hace especialmente relevante si consideramos los posibles riesgos psicosociales derivados de un uso irresponsable e inadecuado no solo de los medios tecnológicos, sino de la información que de ellos puede obtener el estudiantado, además de las carencias existentes en la garantía del acceso a los medios tecnológicos de manera equitativa. De este modo, se puede considerar que el fomento de la alfabetización

digital y la reducción, en la medida de lo posible, de la brecha digital existente entre el alumnado de la educación superior, posee un carácter preventivo y capacitador, que invita a la reflexión sobre el paradigma educativo actual y su enriquecimiento, y que se ha de procurar que crezca de una manera acorde a la velocidad a la que avanzan las innovaciones tecnológicas en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. T., & Roche, T. (2021). Making the connection: Examining the relationship between undergraduate students' digital literacy and academic success in an English medium instruction (EMI) university. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4601-4620. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10443-0>
- Aziz, A., & Hossain, T. (2024). Digital Access, Resources, and Literacy: Mapping the Digital Divide and ICT Learning Challenges Among Undergraduate Students in Bangladesh. *Asiascape: Digital Asia*, 11(3), 246-267. <https://doi.org/10.1163/22142312-bja10064>
- Dobakhti, L., & Mirzamohammadi, M. (2024). A Positive Psychological Study of Iranian University Students' Perceptions Toward ICT Use in Online and Face-to-Face Classes. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 25(4), 303-334. <https://callej.org/index.php/journal/article/view/468>
- Genimon, V. J., Athira, P., Anit, T. M., Dawn, J., Therese, V.R., & Malavika, P. (2024). Impact of Digital Literacy, Use of AI tools and Peer Collaboration on AI Assisted Learning: Perceptions of the University students. *Digital Education Review*, 45. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.43-49>
- Kayaduman, H., Battal, A., & Polat, H. (2022). The relationship between undergraduate students' digital literacy and self-regulation in online interaction. *Innovations in Education and Teaching International*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2113113>
- Ngoc, D. D. L., & Chong, S. L. (2023). Undergraduate students' digital literacy skills in the digital world of sustainable development. En M. Koç, O. T. Öztürk y M. L. Ciddi (Eds.), *Proceedings of ICRES 2023 – International Conference on Research*.
- Ravikumar, T., Raghunandan, G., John Benedict, D., Seshadri, V., & Abhinandan, N. (2024). Relationship between Digital Learning, Digital Literacy and Academic Performance of Higher Education Students: Moderated Mediation Role of Critical Thinking. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope*, 5(3), 39-50. <https://doi.org/10.47857/irjms.2024.v05i03.01054>
- Smith, E., & Storrs, H. (2023). Digital literacies, social media, and undergraduate learning: what do students think they need to know? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20.
- Thamrin, R. A., & Saidun, H. (2023). Key Factors to Foster Academic Performance in Online Learning Environment: Evidence from Indonesia During COVID-19 Pandemic. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2174726>

Wu, D. (2024). Exploring digital literacy in the era of digital civilization: A framework for college students in China. *Information Services & Use*, 44(2), 69-91. <https://doi.org/10.3233/ISU-230199>



Uso académico de la IA para el desarrollo de habilidades críticas desde la Orientación educativa

Yaxsiry Barboza Chaves*

Universidad Nacional, Costa Rica

yaxsiry.barboza.chaves@est.una.ac.cr

Yazmín Solano Rojas

Universidad Nacional, Costa Rica

yazmin.solano.rojas@est.una.ac.cr

Mariana Chaverri Solís

Universidad Nacional, Costa Rica

mariana.chaverri.solis@est.una.ac.cr

*Autor de correspondencia

Introducción

En la actualidad, la Inteligencia Artificial (IA) se ha incorporado ampliamente en la educación, transformando las formas de aprender, investigar y comunicarse. Según García-Peña et al. (2020), la IA puede mejorar los procesos educativos al favorecer el aprendizaje autónomo, siempre que se utilice con criterio pedagógico y ético. Aunque mejora el aprendizaje, su uso sin reflexión puede generar dependencia tecnológica y limitar el pensamiento crítico (Mendoza et al., 2024).

En este contexto, la Orientación desempeña un papel clave al acompañar los procesos de aprendizaje y promover la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones responsables ante los desafíos digitales. Desde esta perspectiva, la ponencia, enmarcada en el área “Usos y abusos de las tecnologías: prevención e intervención desde la Orientación Educativa y la Tutoría”, analiza las experiencias del estudiantado de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica respecto al uso académico de la inteligencia artificial y su impacto en el desarrollo de habilidades críticas, esenciales para la reflexión ética y la formación integral.

Objetivo general

Analizar el uso académico de la IA en estudiantes de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional (UNA), para el desarrollo de habilidades críticas desde la disciplina.

Objetivos específicos

1. Identificar los principales usos académicos de la IA en estudiantes de la carrera de Orientación de la UNA.
2. Establecer estrategias para el desarrollo de habilidades críticas en el uso académico de la IA desde la disciplina de Orientación.

Método

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y con un diseño fenomenológico, con el propósito de comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes de la carrera de Orientación acerca del uso académico de la inteligencia artificial y su relación con el desarrollo de habilidades críticas. Este paradigma permite analizar la realidad desde la perspectiva de los participantes, considerando los significados y valoraciones que emergen de sus propias experiencias (Zamora Díaz y Flores Morales, 2024). En esta línea, el diseño fenomenológico posibilita explorar en profundidad los significados compartidos de un fenómeno vivido, favoreciendo la comprensión integral de las dinámicas educativas. (Puma Huanca et al., 2024).

Para la recolección de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas orientadas a explorar los usos, beneficios y riesgos percibidos del empleo de la inteligencia artificial en el ámbito académico. Se garantiza el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria de las personas entrevistadas, siguiendo los principios éticos de la investigación educativa (MEP, 2017; Cruz, Barragán y Serrato, 2023).

La población del estudio estuvo conformada por estudiantes de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica, y la muestra seleccionada incluyó cuatro participantes de distintos niveles académicos. Este tipo de selección permite profundizar en perspectivas variadas y obtener información rica y detallada sobre la temática (Páez et al., 2025).

Para la redacción del análisis se utilizó la herramienta Chat GPT (versión 5 de Open AI) como apoyo técnico para la reformulación de ideas, mejora de redacción y coherencia narrativa, sin que interviniera en el análisis de la información ni en la construcción de resultados.

Resultados

La tabla presenta la distribución de respuestas del estudiantado sobre el uso académico de la inteligencia artificial (IA) y su relación con el desarrollo de habilidades críticas desde la Orientación educativa. Se analizaron tres dimensiones: habilidades críticas, usos académicos y prevención desde la disciplina.

En la tabla, E1 representa a una estudiante de primer año de Orientación, E2 a segundo año, E3 a tercer año y E4 a cuarto año. Esta clasificación permite observar cómo el nivel académico influye en la reflexión ética, el pensamiento crítico y la aplicación responsable de la IA en el proceso formativo.

Tabla 1Categoría: *Habilidades Críticas*

Entrevista	¿Qué estrategias aplican para equilibrar el uso de la IA con tu propio pensamiento crítico e investigativo?	¿De qué manera consideras que el uso constante de la IA puede afectar tu capacidad para analizar información o resolver problemas por cuenta propia?
E1	“Trato de no depender totalmente de la inteligencia artificial. Primero leo o investigo por mi cuenta, y ya después la uso como una guía para aclarar dudas o comparar ideas. A veces le pido que me explique algo, pero igual lo analizo y lo adapto”	“Si uno la usa todo el tiempo sin pensar, puede hacer que uno se vuelva más dependiente y deje de esforzarse por buscar respuestas por sí mismo”
E2	“Cuando no entiendo algo de alguna materia de la carrera lo que yo hago es que pido un ejemplo a la IA y de ahí busco información yo misma, y le pido que me ayude a redactar ciertas cosas”	“Probablemente que el pensamiento ya no sea de uno, sino que me valgo de lo que una inteligencia me genere, por lo que ya eso es falta de criterio propio”
E3	“Utilizo páginas que tienen la apariencia de ser más confiables, como notebook.lm para encontrar citas, la fundamentación de trabajos académicos, revisando que las citas sean correctas”	“Claro que puede afectar muchísimo puede afectar nuestro pensamiento crítico y nuestra capacidad para analizar”
E4	“Consulto a la IA, pero inmediatamente pido la fuente, ejemplo chat GPT me dice lo tomé de aquí, entonces me voy al enlace y reviso que sea certero y si es un <i>link</i> no siempre confío, prefiero buscar información en artículos científicos”	

Tabla 2Categoría: *Usos académicos*

Entrevista	¿Qué podría hacer la orientación educativa para que los estudiantes no se vuelvan tan dependientes de la tecnología?	¿Qué tipo de actividades o charlas te gustaría que hicieran sobre el uso correcto de la inteligencia artificial?
E1	“Podría hacer talleres o charlas donde se hable del equilibrio entre la tecnología y el pensamiento crítico, y motivar a los estudiantes a investigar y reflexionar sin depender tanto de lo digital”	“Me gustaría que hicieran charlas prácticas, donde expliquen cómo usar la IA de forma responsable, sin copiar todo, y cómo aprovecharla para aprender mejor sin perder el criterio propio”
E2	“Es importante conocer todas las herramientas que te ofrece la IA, pero se debe tener un equilibrio para que se verifiquen las fuentes que se consultan, para que si se cita un documento se asegure que esa información si se recopiló de ahí, además los profesores deberían investigar más acerca de cómo utilizarlo para que nos sugieran a los estudiantes formas para optimizar su uso”	“Me gustaría que hubiera charlas en las cuales no se satanice la inteligencia artificial, sino que realmente se enseñe a utilizarla, y a futuro considero que sería apropiado agregar a la malla curricular algún curso para tener mayores ideas de actividades, cómo realizar un buen <i>prompt</i> para tener una buena actividad y para optimizar procesos, ya que como orientadores debemos adaptarnos al cambio”
E3	“Considero importante el realizar talleres y charlas llamativas para que fortalezcan el conocimiento de los usos de estas herramientas”	“Me gustaría que fueran talleres prácticos donde nos enseñen a usar la IA sin depender totalmente de ella, aprender a buscar información confiable y cómo aprovecharla para mejorar nuestros trabajos”
E4	“Es importante como orientadores desarrollar en las personas la autonomía y la autoconfianza, trabajar la autoestima ya que una persona que tenga confianza en sí misma no va a estar dudando de sus capacidades, no va	“Me gustaría que hicieran charlas de manera que pueda tener un mayor conocimiento de esta herramienta, se vea esta herramienta como un potenciador del aprendizaje y no como una enemiga ya que es algo que

estar recurriendo a estas herramientas continuamente”	está actualmente”

Tabla 3

Categoría: *Prevención desde la disciplina de orientación*

Entrevista	¿Cómo utiliza la inteligencia artificial para facilitar sus actividades académicas o de estudio?	¿Qué ventajas considera que tiene el uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje o en la investigación?
E1	“La uso para organizar ideas, resumir información y aclarar temas que no entiendo bien. A veces me ayuda a mejorar la redacción o a buscar ejemplos más fáciles de comprender”	“Permite ahorrar tiempo, entender mejor los temas y tener acceso rápido a información. También ayuda a explicar cosas de forma clara y a desarrollar trabajos con más orden”
E2	“La utilizo para redacción, para buscar ideas de actividades que puedes realizar en los trabajos de los cursos y para la transcripción de audios largos”	“Funciona muy bien cuando se le pide que le explique un tema complejo, ya que ayuda que quede más claro los conceptos y para la revisión de trabajos académicos”
E3	“Empleo la inteligencia artificial como una herramienta de apoyo para planificar tareas, sintetizar información y revisar mis trabajos escritos”	“La IA permite acceder con rapidez a múltiples fuentes, optimizar el tiempo de estudio y fortalecer la comprensión de los contenidos. Además, favorece la organización del trabajo académico y estimula la exploración de nuevas ideas en los procesos de investigación”
E4	“La utilizo para hacer resúmenes, para la redacción y para que me ayude con temas que no comprendí”	“Tiene muchas ventajas, por ejemplo ahorrar tiempo, siempre que se utilice de una forma ética y responsable, si se utiliza como una herramienta y no dependemos de ella”

Análisis de Tabla 1 “Habilidades críticas”

En esta categoría los y las estudiantes de la carrera de orientación muestran una actitud crítica ante el uso de la inteligencia artificial en el ámbito académico. De forma general reconocen haberla utilizado, pero también mencionan la importancia de analizar el contenido que genera la IA. Por esto se denota que a nivel de la carrera las personas cuestionan la manera en cómo se utiliza y los aspectos éticos.

Por otra parte, las respuestas reflejan una preocupación por parte del estudiantado respecto al uso que se le da a estas herramientas, ya que consideran que un uso excesivo o inadecuado podría afectar el pensamiento crítico y la capacidad de analizar la información de manera autónoma.

En las respuestas se puede observar que el estudiantado comprende que la inteligencia artificial debe ser vista como una herramienta que nos ayuda y potencia más, no como un sustituto del razonamiento humano.

Análisis de Tabla 2 “Usos académicos”

Esta categoría refleja cómo las personas estudiantes le dan un uso responsable a la inteligencia artificial en el desarrollo de proyectos académicos, y una de las variables que se repiten más es respecto a la importancia de que los trabajos se realicen de forma consciente para fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía que son la base de la construcción del aprendizaje significativo.

Además, se visibiliza la necesidad de espacios interactivos y dinámicos en los que el proceso de aprendizaje sea vivencial, que se ponga en práctica los conocimientos respecto a inteligencia artificial.

La implementación de talleres es fundamental, no obstante, en repetidas ocasiones se ve cómo en lugar de ver el impacto positivo de esta en cuanto a la sistematización de los contenidos, se “sataniza” la utilización de las mismas.

Análisis de Tabla 3 “Prevención desde la disciplina de la Orientación”

En esta categoría se evidencia que las y los estudiantes de la carrera de Orientación utilizan la inteligencia artificial principalmente como una herramienta de apoyo académico para organizar ideas, redactar textos, resumir información y aclarar conceptos. Esto refleja un uso funcional y complementario de la tecnología, más que una dependencia total de ella.

Respecto a las ventajas, el grupo destaca que la IA ahorra tiempo, facilita la comprensión de contenidos y mejora la redacción y presentación de los trabajos. Sin embargo, también se menciona la importancia de un uso ético y responsable, reconociendo que debe verse como una herramienta de apoyo y no como un sustituto del pensamiento crítico ni de la autonomía estudiantil.

En conjunto, los resultados muestran una actitud reflexiva y equilibrada hacia el uso de la IA, donde el estudiantado busca aprovechar sus beneficios sin perder el criterio propio ni la autoría académica.

Discusión y conclusiones

A través de la investigación realizada sobre inteligencia artificial y los resultados adquiridos por medio de las entrevistas, se denota que a través de los años los y las estudiantes de la carrera de Orientación tienen mayor consideración en la implementación de la inteligencia artificial en el contexto académico, como una

herramienta que puede facilitar la obtención de ideas, mejorar la redacción de trabajos y no como un sustituto de las habilidades críticas que caracterizan al ser humano, entre ellas el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de conflictos.

Aunque aún exista poca formación en inteligencia artificial, los y las estudiantes de la carrera de Orientación requieren adaptarse a los cambios propios de la era digital, de forma que se implemente con mayor fuerza los talleres y charlas que sustenten un mayor conocimiento teórico, ético y vivencial que potencien el desarrollo de competencias para el uso académico de la inteligencia artificial como una forma de potenciar la capacidad humana hacia el éxito y la adaptación a las realidades emergentes que envuelven la acción orientadora.

A modo de conclusión esta investigación presenta de forma clara cuáles son aquellos usos académicos que los estudiantes de Orientación le dan a la IA como lo son redacción, lluvia de ideas, explicaciones sobre métodos para la realización de estrategias de ejecución, así como la importancia que se le da al desarrollo de habilidades críticas desde la disciplina de la Orientación

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la población estudiantil de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional que participó en las entrevistas.

Referencias bibliográficas

- Cruz, C. E. C., Barragan, V. A. H. y Serrato, J. N. C. (2023). Inteligencia Artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4604-4621.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7304/11005>
- Díaz, W. J., & Flores Morales, J. J. (2024). Metodologías cuantitativa y cualitativa en la investigación científica: Un abordaje desde la epistemología. *Revista Jireh UML*, 4(2). https://doi.org/10.37811/cli_w1175INDICE
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B., & Ávila-Ramírez, J. A. (2020). *La inteligencia artificial en la educación*. Dominio de las Ciencias, 6(3), 648-666. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2017). *Programas de estudio de orientación: Primero, segundo y tercer ciclos de la educación general básica y educación diversificada*. MEP.
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientacion-nuevo.pdf>
- Páez, A., Gutiérrez, J. D., & Acosta-Navas, D. (2025). Hacia una inteligencia artificial centrada en los seres humanos: contribuciones de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales*, 93, 3-18.
- Puma Huanca, E., Torres Calli, L. Y., Nina Cahui, F. R., & Choque Laura, J. C. (2024). Consecuencias de la dependencia de la inteligencia artificial en habilidades críticas y aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, 2024. *Revista Textos y Contextos*, 1(1), 9-17.
<https://revistatextosycontextos.com>

Rojas Marín, F. de los Ángeles, Espinoza Padilla, J., & Mendoza Pacheco, M. F. (2024). Inteligencia artificial: dependencia y la afección del pensamiento crítico. *Ciência Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4).
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13462



Black Mirror como recurso en tutoría: ciudadanía digital crítica, usos y abusos de la tecnología

Marcelino Sendarrubias Hipólito*

Universidad de Jaén, España

msh00026@red.ujaen.es

*Autor de correspondencia

Introducción

Vivimos en un mundo hiperconectado en el que la gran mayoría de jóvenes hace un uso intensivo de la tecnología, a menudo con una formación insuficiente para analizar sus implicaciones. En este contexto, resulta imprescindible promover una ciudadanía digital crítica y reflexiva, que favorezca la creación de una sociedad mejor informada y responsable en entornos digitales.

Los medios audiovisuales constituyen un recurso educativo esencial en una sociedad donde la información se transmite por canales visuales y sonoros, y su capacidad para atraer, emocionar y favorecer la comprensión los hace especialmente útiles para motivar y sensibilizar al alumnado de Educación Secundaria (Lorente & Romero, 2021), por lo que integrar contenidos audiovisuales de calidad refuerza la atención y favorece la asimilación de los contenidos.

Desde este marco, la serie Black Mirror se presenta como un recurso didáctico de valor para promover la reflexión y el debate sobre la ciudadanía digital crítica. Sus narrativas distópicas permiten abordar críticamente las implicaciones sociales, emocionales y morales del progreso tecnológico, promoviendo una mirada más consciente y responsable hacia el entorno digital. Como señala Lon Roca (2024), los capítulos de Black Mirror presentan futuros posibles marcados por el abuso de la tecnología, invitando al espectador a identificarse con los dilemas que plantea, y fomentando una reflexión activa sobre sus implicaciones éticas y sociales. Su enfoque de ficción y la manera de mostrar consecuencias tecnológicas facilitan la aceptación juvenil, lo que puede contribuir a incrementar su interés y participación (Torres et al., 2019).

La presente investigación adopta un diseño exploratorio con enfoque de investigación-acción docente, centrada en dos episodios de la serie —‘Vuelvo enseguida’ y ‘Caída en picado’— seleccionados por los dilemas que plantean: ‘Vuelvo enseguida’ aborda duelo, inteligencia artificial y privacidad, mientras que ‘Caída en picado’ la reputación en redes sociales y lo que mostramos en ellas. La intervención busca generar pautas transferibles a tutoría y orientación en Educación Secundaria,

ofreciendo una propuesta concreta, escalable e integrable en planes de acción tutorial.

El objetivo general que guía la propuesta es desarrollar competencias de ciudadanía digital crítica en alumnado de 3.º y 4.º de ESO mediante el análisis guiado de episodios de Black Mirror, promoviendo la reflexión ética y el debate argumentado sobre los riesgos del uso de la tecnología.

Los objetivos específicos son:

- Analizar los dilemas éticos y sociales planteados en los episodios, conectándolos con experiencias y prácticas digitales del alumnado.
- Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión mediante debates estructurados, a partir de cuestionarios de reflexión y evidencias recogidas tras el visionado.
- Identificar percepciones y sensibilidades sobre los riesgos del uso tecnológico y sus implicaciones en la vida cotidiana, a fin de orientar acciones tutoriales futuras.

Método

Diseño

Estudio cualitativo de corte exploratorio enmarcado en la investigación-acción docente, con el propósito de comprender cómo el análisis guiado de episodios de Black Mirror puede favorecer la reflexión ética y el desarrollo de ciudadanía digital crítica en alumnado de Educación Secundaria, y mejorar la práctica tutorial.

Muestra y contexto

Participaron 38 estudiantes de 3.º y 4.º de ESO de un centro educativo. La participación fue voluntaria y anónima, habiendo sido informados del objetivo formativo de la propuesta y del uso de los resultados con fines de mejora educativa.

Instrumentos

- Material audiovisual: dos episodios de Black Mirror ‘Caída en picado’ y ‘Vuelvo enseguida’.
- Cuestionarios de reflexión: con preguntas abiertas breves para conectar los dilemas de la ficción con experiencias y prácticas digitales.
- Guía de debate: preguntas graduadas para facilitar la discusión en gran grupo.
- Diario del docente: para anotar ideas emergentes, dificultades y participación.

Procedimiento

Secuencia didáctica breve y replicable de cuatro sesiones de tutoría (2 por cada episodio), con el siguiente orden:

1. Presentación de la serie y de cada episodio.
2. Visionado en clase.
3. Cumplimentación de un cuestionario de reflexión individual.
4. Debate guiado y cierre.

Tras el visionado de cada episodio, el alumnado cumplimentó un cuestionario de reflexión, en formato digital, individual y anónimo, diseñado *ad hoc* para activar la transferencia de la ficción a experiencias reales y preparar el debate.

El cuestionario de ‘Caída en picado’ abordó la reputación en redes sociales y el bienestar digital (percepción de puntuación social, imagen real/perfecta, normas de uso saludable). El cuestionario de ‘Vuelvo enseguida’ se centró en IA, autenticidad y privacidad (riesgos del uso de datos, límites éticos). Las respuestas orientaron las preguntas del debate y, posteriormente el análisis temático.

Análisis de datos

Los datos obtenidos procedieron de tres fuentes: las respuestas del alumnado a los cuestionarios de reflexión, las notas del debate en gran grupo y el diario del docente.

El análisis siguió un procedimiento sencillo, en el que primero se reunieron las respuestas a los cuestionarios, así como las notas recogidas y el diario, y se realizó una lectura completa para obtener una idea general. Posteriormente, se subrayaron las ideas clave (qué piensan, sienten o hacen respecto a la tecnología), se etiquetaron y se agruparon por temática para que tuviera sentido propio y no se solaparan. Cada tema se describió con una definición breve, citas ilustrativas y una propuesta tutorial asociada.

Las preguntas de los cuestionarios guiaron la codificación inicial. En ‘Caída en picado’, se codificaron especialmente: puntuación social en la vida real; prácticas similares en redes; imagen real y perfecta en redes; justicia de valorar por *likes*; y normas o límites para un uso sano, así como la posibilidad de que el escenario del capítulo llegue a ocurrir. Estos ítems alimentaron los temas sobre reputación y bienestar digital.

En ‘Ahora mismo vuelvo’, se codificaron los resúmenes y la verosimilitud del escenario; rol de la IA en decisiones importantes; riesgos de uso de datos para personalizar IA; justicia de sustituir personas por robots; garantías para el bien común; y límites éticos de diseño. Estos ítems nutrieron los temas de IA y privacidad.

Para asegurar la calidad, se triangularon los hallazgos entre los cuestionarios, las notas del debate y el diario, se registraron decisiones de análisis y se mantuvo la anonimización de las producciones.

Resultados

Para facilitar su análisis, los resultados se organizan en cinco bloques que recogen patrones que aparecen de forma reiterada: (1) reputación en redes sociales, (2) lo que enseñamos de nuestra vida en redes, (3) bienestar digital, (4) inteligencia artificial y robótica: uso y límites éticos, y (5) privacidad y protección de datos. En cada bloque se incluyen citas cortas relevantes aportadas por el alumnado, que permiten entender mejor los resultados.

Reputación en redes sociales

Aunque no exista una puntuación oficial, el grupo percibe valoraciones sociales parecidas a una puntuación: los *likes*, las visualizaciones y los comentarios influyen en cómo nos ven y cómo nos vemos. La mayoría considera injusto juzgar a las personas por números, pero reconoce que afectan a relaciones y oportunidades.

“Aunque no salga un número encima, sí que te puntúan con *likes*, comentarios, cómo vas vestido... Al final dependes de lo que digan, intentas aparentar para encajar, y aun así no le vas a gustar a todo el mundo”.

Lo que enseñamos de nuestra vida en redes

El grupo normaliza cuidar lo que se sube en redes: repetir fotos, borrar publicaciones con poca interacción y mostrar solo la parte ‘bonita’ de la vida. Esto fomenta la autocensura por miedo a la reacción.

“En redes es como juzgar un libro por la portada: muchas veces miras la ‘puntuación’ y ya decides. Muchos actuamos distinto y subimos solo lo bonito, nadie se muestra natural ni quiere enseñar su peor versión”.

Bienestar digital

El alumnado reporta una elevada exposición a pantallas, junto con presión por la respuesta inmediata y temor a perderse información relevante. Se describen picos de uso nocturno y notificaciones que interrumpen tanto el estudio como el descanso. Emerge una norma implícita de inmediatez, por la que demorar la respuesta se interpreta como desinterés.

“Parece normal estar muchas horas con el móvil y contestar al instante, porque si tardas, quedas mal. Las notificaciones me cortan la concentración cuando estudio o cuando estoy durmiendo”.

Inteligencia artificial y robótica, uso y límites éticos

Presentan actitud prudente con la IA, creen que puede ayudar, pero no debería decidir sola en temas importantes. Se piden límites claros y personas supervisando. Se acepta más la sustitución por robots en tareas peligrosas o repetitivas que en ámbitos de trato humano.

“Creo que en todos los trabajos es esencial un poco de empatía y comportamiento humano, aunque en algunos casos sí estoy de acuerdo con usar robots e IA, por ejemplo, en operaciones quirúrgicas controladas por especialistas o en la extracción de materiales en minas, canteras o incluso en el fondo del océano, pero siempre con las máquinas bajo supervisión y control humano”.

Privacidad y protección de datos

Se observa conciencia clara de riesgos asociados a la concentración de datos personales por empresas, entre ellos pérdida de privacidad, manipulación, discriminación y usos comerciales invasivos. El alumnado propone medidas específicas como explicaciones comprensibles sobre el uso de datos en redes sociales y asociados al uso de IA, o límites al tratamiento de datos sensibles. En el plano cotidiano, se articulan normas de convivencia digital como no reenviar contenidos o datos personales sin permiso.

“Dar acceso total a tus datos implica riesgos como pérdida de privacidad, uso indebido de la información, discriminación, vulnerabilidad ante ciberataques y una posible pérdida de autonomía”.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos evidencian que el uso guiado de Black Mirror facilita la comprensión y el debate de dilemas digitales cuando se estructura con preguntas de reflexión breves y discusión en gran grupo, en línea con lo señalado por Lorente & Romero (2021). La serie conecta la ficción con prácticas reales y ofrece un marco útil para tomar decisiones informadas en el contexto de la tutoría.

Sobre reputación en redes, las reflexiones del grupo dialogan con investigaciones que relacionan el uso de redes sociales con cambios tanto positivos como negativos en autoestima (Kotijah et al., 2024), por lo que conviene trabajar en tutoría la diferencia entre valor personal y valor medido por una plataforma.

Coincidiendo con Bell (2019), lo que se muestra en redes sociales encaja con estudios que describen en adolescentes una autopresentación selectiva orientada a obtener validación y evitar juicios negativos, llegando en ocasiones a crear una cultura competitiva de apariencia en línea. En tutoría, puede aplicarse el semáforo de riesgos, con ejemplos ficticios y justificación de decisiones según por qué público, a quién expongo, y si me arrepentiría mañana.

En relación con el bienestar digital, las narrativas del grupo encajan con investigaciones recientes que asocian el uso nocturno de dispositivos electrónicos con peor calidad de sueño y menor concentración (Han et al., 2024). Por ello, se sugiere trabajar en tutoría pactos de desconexión, tiempos de respuesta razonables, técnicas de regulación y rutinas de sueño digital.

Respecto al uso de IA y robótica, y sus límites éticos, la posición prudente del alumnado es consistente con el marco regulatorio actual. La UNESCO (2024) recomienda que toda herramienta de IA funcione bajo supervisión humana, minimice y proteja la información personal, y se evalúen riesgos y sesgos antes de su adopción. En tutoría, cabe delimitar casos adecuados y no adecuados para la IA, y acordar criterios sobre qué dejamos a las máquinas y qué reservamos a las personas.

Las reflexiones del alumnado son coherentes con la evidencia reciente respecto a privacidad y protección de datos. El uso de datos para generar publicidad personalizada puede derivar en pérdida de privacidad y en la aplicación de sesgos, lo que justifica pedir límites y explicaciones claras sobre el uso de datos. Estudios recientes subrayan que la alfabetización en privacidad digital produce mejores decisiones y actitudes hacia la protección de datos (De Wolf et al., 2023). En tutoría, se propone la elaboración de un decálogo de privacidad y revisar los ajustes reales de cuentas.

Como conclusiones, la propuesta cumplió con el objetivo general al desarrollar competencias de ciudadanía digital crítica en el alumnado. El análisis guiado de Black Mirror permitió analizar dilemas éticos y sociales conectándolos con experiencias reales, fomentó pensamiento crítico y argumentación, y visibilizó percepciones y sensibilidades útiles para la orientación. La secuencia didáctica resulta transferible a tutoría y escalable a otros grupos, al ofrecer instrumentos concretos que facilitan el paso de la ficción a la toma de decisiones.

De cara a su incorporación en planes de acción tutorial, los resultados avalan microintervenciones aplicables y evaluables. Como siguiente paso, sería recomendable ampliar la muestra y aplicar la propuesta en distintos centros educativos, incluir cuestionarios pre-post, y comparar la eficacia de esta secuencia

con otros recursos audiovisuales o lúdicos para consolidar evidencias y optimizar la intervención.

Referencias bibliográficas

- Bell, B. T. (2019). "You take fifty photos, delete fortynine and use one": A qualitative study of adolescent image-sharing practices on social media. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 20, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.03.002>
- De Wolf, R., Martens, M., Vanden Abeele, M., & De Marez, L. (2023). Predicting Teens' Privacy Management and Attitude Toward Data Protection on Social Media. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(3), 153-160. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0338>
- Han, X., Zhou, E., & Liu, D. (2024). Electronic Media Use and Sleep Quality: Updated Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 26(1), e48356. <https://doi.org/10.2196/48356>
- Kotijah, S., Yusuf, A., P.K, R. F., Manalu, N. V., Sumiatin, T., & Aditya, R. S. (2024). Social media and its relationship with self-esteem among adolescents: A systematic review. *Malaysian Journal of Public Health Medicine*, 24(2), 85-95.
- Lon Roca, N. (2024). Black mirror y la superación de la aplicación de la tecnología en la cotidianidad. <https://doi.org/10.37135/chk.002.22.14>
- Lorente, L. M., & Romero, M. J. R. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 26(26), e268-e268. <https://doi.org/10.7263/adresic-026-08>
- Torres, P. L., Silva, L., Grunewalder, D. C. B., Torres, P. L., Silva, L., & Grunewalder, D. C. B. (2019). Uso do seriado Black Mirror no ambiente acadêmico. *Revista Diálogo Educacional*, 19(62), 1105-1127. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.062.ds10>
- UNESCO. (2024, abril 5). *Guidance for generative AI in education and research*. European School Education Platform. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/guidance-generative-ai-education-and-research>



Sembrando hábitos digitales saludables desde la infancia (programa HABIT)

Lucía Sáenz Pérez*
Universidad de Sevilla, España
lucsaeper@alum.us.es
Jonatan Castaño-Muñoz
Universidad de Sevilla, España
jcastanno@us.es
Celia Moreno-Morilla
Universidad de Sevilla, España
cmoreno8@us.es
*Autor de correspondencia

Introducción

El uso intensivo de la tecnología en edades tempranas ha transformado las dinámicas familiares, escolares y sociales, generando tanto oportunidades como riesgos para el desarrollo integral en la infancia. En los últimos años, diversos estudios han alertado sobre los efectos del uso desregulado de pantallas en la infancia y su posible vínculo con problemas de atención, autorregulación y bienestar emocional (Jourdren et al., 2023; Law et al., 2023; Vasconcellos et al., 2025).

Esta comunicación presenta una propuesta de investigación destinada a desarrollar el programa HABIT (Hábitos, Autonomía, Bienestar, Innovación y Tecnología), que consiste en una propuesta preventiva y formativa, orientada a la promoción de hábitos digitales saludables desde la educación infantil, especialmente en Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS). Estas zonas presentan mayores índices de uso problemático de las TIC, derivados de la falta de mediación educativa y familiar (Castaño-Muñoz et al., 2025; Gómez-Puerta et al., 2024).

La orientación educativa, la mediación familiar y docente constituyen un eje fundamental para el acompañamiento digital y el desarrollo de competencias socioemocionales y autorregulatorias en la infancia (Livingstone y Helsper, 2024; Tan et al., 2025). En este contexto, HABIT se alinea con los principios de la LOMLOE (2020) y la Estrategia Digital Europea (2021-2027), promoviendo la alfabetización digital crítica y el bienestar tecnológico desde la tutoría y la orientación temprana.

La investigación presentada se enmarca en la línea temática “usos y abusos de las tecnologías: prevención e intervención desde la orientación educativa y la tutoría”, y buscará aportar evidencia empírica sobre la importancia de una orientación que prevenga usos problemáticos de las tecnologías en la etapa infantil para reducir brechas de equidad y promover un desarrollo integral y sostenible ajustado al contexto y al momento evolutivo de los infantes de 3-6 años de edad. En este contexto, tratamos de dar respuesta a unas cuestiones centrales, enmarcadas dentro del siguiente objetivo general:

¿Cuáles son los efectos del uso de las tecnologías en la primera infancia? ¿Cómo se pueden prevenir los efectos adversos?

Dar respuesta a dichas cuestiones dependerá de alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las prácticas y hábitos tecnológicos del alumnado de Educación Infantil en ZNTS.
2. Evaluar las estrategias pedagógicas y familiares que promueven hábitos digitales saludables.
3. Identificar los efectos del uso intensivo de pantallas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y social.
4. Diseñar e implementar el Programa HABIT, basado en la mediación educativa y familiar.
5. Evaluar el impacto del programa en el bienestar y la autorregulación digital infantil.

Método

La investigación se fundamenta en un método mixto con orientación aplicada, centrado en la prevención y promoción de hábitos digitales saludables desde la acción orientadora. La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas permite analizar el fenómeno desde una perspectiva integral, conectando los datos psicopedagógicos con las experiencias y percepciones de los agentes implicados.

Diseño

Partiendo de un diseño mixto que combina una metodología cuantitativa de tipo *ex post facto* con una cualitativa de estudio de casos múltiples, obtendremos una comprensión holística del fenómeno, combinando la medición objetiva del impacto del programa con la interpretación contextual de las experiencias. Esta consta de cuatro grandes fases:

1. Revisión sistemática de literatura sobre hábitos digitales saludables, mediación familiar y orientación preventiva en la infancia.
2. Diagnóstico de uso tecnológico en contextos vulnerables y su relación con los resultados en pruebas psicopedagógicas para detectar posibles efectos adversos del uso desregulado de las TIC en el desarrollo de los infantes, identificando indicadores tempranos de dificultades de atención, autorregulación y rendimiento académico asociados al consumo abusivo de tecnología.
3. Diseño e implementación del programa HABIT, desarrollado en participación con docentes y familias, priorizando estrategias de autorregulación, bienestar y alfabetización digital.
4. Evaluación de impacto en alumnado, docentes y familias.

Este planteamiento metodológico busca generar conocimiento transferible y aplicable al ámbito de la orientación educativa, contribuyendo al desarrollo de programas basados en evidencias que fomenten la equidad digital y el bienestar infantil en entornos vulnerables.

Muestra

Se prevé una muestra de 397 discentes de 5 años, pertenecientes a 14 centros públicos de Sevilla, ubicados en zonas de diversos niveles socioeconómicos. De estos, 83 presentan necesidades educativas especiales (NEE).

Esta franja de edad ha sido seleccionada por su alta plasticidad cognitiva y socioemocional, así como por la adecuación para consolidar hábitos y habilidades blandas (Heckman et al., 2010) relacionadas con la prevención de usos negativos de internet y las pantallas. Así mismo, se incluirán entrevistas semiestructuradas con docentes y

especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Orientación Educativa), para conocer las prácticas pedagógicas y estrategias de mediación digital. Paralelamente, se aplicarán cuestionarios y entrevistas a las familias identificando patrones de uso tecnológico en el hogar, estilos de mediación y percepciones sobre el impacto de las TIC en el desarrollo infantil.

Esta combinación de fuentes permitirá obtener una visión contextual, relacional y comparativa entre los ámbitos escolar y familiar, garantizando un análisis integral del fenómeno.

Instrumentos

Con la intención de medir problemas psicopedagógicos que puedan correlacionarse con el uso de las tecnologías, se emplearán pruebas psicopedagógicas validadas (WPPSI-4, K-CPT 2, CELF-5, Peabody, EVT-3) en colaboración con personal de EOE. Además, también se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula, cuestionarios a familias y docentes, y la técnica de *mapping* multimodal para registrar prácticas digitales infantiles (Stoilova et al., 2023).

Procedimiento

En una primera fase, se realizará un análisis diagnóstico integral que permitirá establecer la relación entre los patrones de uso tecnológico del alumnado y los resultados obtenidos en las pruebas psicopedagógicas aplicadas (WPPSI-4, CELF-5, K-CPT, entre otras). Este análisis permitirá asociar tipos y tiempos de uso de las pantallas con indicadores de desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y social, detectando posibles efectos adversos del uso desregulado de las TIC en edades tempranas. Por ejemplo, se analizará si un uso prolongado o no supervisado de dispositivos se asocia con dificultades de atención, retrasos en el lenguaje o problemas de autorregulación emocional.

A partir de estos resultados se diseñará una intervención ajustada a las necesidades detectadas, estructurada en torno al programa HABIT, con el fin de promover hábitos digitales saludables y sostenibles.

La intervención se llevará a cabo en coordinación y colaboración con un Equipo de Orientación Educativa, contando a su vez con la colaboración tanto de los centros educativos de una zona de la capital hispalense como de las familias de su alumnado. Entre otras muchas propuestas, se desarrollarán talleres de alfabetización digital familiar y sesiones de regulación emocional y actividades de autocontrol tecnológico adaptadas a la etapa infantil.

Se pretende implementar el programa HABIT y evaluarlo mediante un diseño pretest-posttest tanto en el grupo experimental como en el grupo control. El programa HABIT tratará de tender puentes entre el ámbito escolar y el ámbito familiar para poder dar una respuesta más integral a la problemática estudiada.

Análisis de datos

Dado que la investigación se encuentra en fase inicial, aún no se dispone de resultados empíricos concretos. No obstante, se prevé realizar una triangulación metodológica que integre los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en las distintas fases del estudio.

Los datos cuantitativos se analizarán con estadísticas descriptivas e inferenciales utilizando el programa SPSS v.28, combinando los resultados de las pruebas psicopedagógicas con los de los cuestionarios y observaciones sistemáticas. Este enfoque permitirá identificar relaciones entre patrones de uso tecnológico, niveles de autorregulación y rendimiento cognitivo y emocional, aportando una visión integrada del impacto de las TIC en la infancia.

El análisis cualitativo se desarrollará en dos fases complementarias. En primer lugar, se realizará un *desk research* de la documentación generada durante el proceso (informes EOE, registro de aula, materiales familiares y observaciones). Posteriormente, se

llevará a cabo un análisis temático y de contenido de las entrevistas, apoyado en los *softwares* MAXQDA y NVivo, que facilitarán la codificación inductiva y deductiva.

Este análisis busca comprender las experiencias, percepciones y estrategias de los agentes educativos y familiares en torno al uso de las TIC, proporcionando evidencia cualitativa que servirá para ajustar y enriquecer el diseño del programa HABIT, garantizando su pertinencia social y educativa.

Resultados

Dado que el proyecto se encuentra en una fase temprana, los resultados presentados se centran en describir la información y los datos que se espera recopilar y analizar, de acuerdo con los objetivos y la metodología propuesta. La investigación se apoyará en la triangulación de diversas fuentes e instrumentos para generar una visión completa sobre el uso de tecnologías en la primera infancia y las estrategias que pueden prevenir efectos adversos. Se espera que los datos aporten evidencias sobre los hábitos digitales de los infantes, el papel de la mediación educativa y familiar, y el impacto del programa HABIT en el bienestar y la autorregulación digital, contribuyendo a fundamentar recomendaciones educativas y preventivas.

Objetivo 1: análisis de prácticas y hábitos tecnológicos del alumnado de Educación Infantil en ZNTS

Se prevé recopilar información sobre la frecuencia, tipo y contexto del uso de tecnologías en Educación Infantil mediante cuestionarios, entrevistas y observaciones. Esto permitirá identificar patrones de exposición digital y posibles riesgos o beneficios asociados.

Objetivo 2: evaluación de estrategias pedagógicas y familiares para hábitos digitales saludables

Se espera documentar las prácticas educativas y familiares que fomentan hábitos digitales responsables, evaluando su efectividad y factores que facilitan o dificultan su implementación.

Objetivo 3: identificación de los efectos del uso intensivo de pantallas sobre el desarrollo infantil

Se anticipa analizar cómo el uso intensivo de pantallas influye en el desarrollo cognitivo, emocional y social, identificando impactos potenciales y áreas de riesgo en la primera infancia.

Objetivo 4: diseño e implementación del programa HABIT

Se prevé recoger información sobre la ejecución del programa, la participación de familias y docentes, y la utilización de recursos educativos, para evaluar fortalezas, áreas de mejora y buenas prácticas transferibles.

Objetivo 5: evaluación del impacto del programa HABIT en bienestar y autorregulación digital

Se espera evaluar cambios en el bienestar y la capacidad de autorregulación digital de los infantes, a partir de observaciones y cuestionarios, proporcionando evidencias sobre la eficacia del programa y su potencial de escalabilidad.

Discusión y conclusiones

Se espera que los hallazgos ayuden a identificar hábitos digitales saludables, así como patrones de uso equilibrado y regulado de la tecnología, potenciando sus beneficios y reduciendo sus consecuencias en caso de un mal uso. También se espera identificar posibles causas de posibles malos usos, poniendo especial énfasis en niños en centros de zonas desfavorecidas socioeconómicamente.

De este modo, se relacionarán elementos teóricos como la mediación digital, el bienestar infantil y la equidad educativa (Cao y Li, 2023; Modecki et al., 2022; Vasconcellos et al., 2025). El proyecto HABIT espera ser relevante de cara a la orientación familiar y tutoría escolar, actuando conjuntamente en ambas áreas de acción como factores protectores frente al uso problemático de las TIC. El impacto positivo en la autorregulación infantil y la implicación familiar confirma la necesidad de incorporar la orientación digital preventiva en los programas de acción tutorial. Además, su implicación en contexto de vulnerabilidad social refuerza el papel de la orientación como agente de cohesión y justicia digital (Castaño-Muñoz et al., 2025; Gómez-Puerta et al., 2024).

Se recomienda la ampliación del programa a otros niveles educativos y la integración de estrategias de Inteligencia Artificial educativa que personalice la orientación digital y la tutoría preventiva (Alam et al., 2025).

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Sevilla y a mis directores de tesis doctoral por su apoyo y orientación. También al Equipo de Orientación Educativa (EOE), al proyecto ConeCta-t y a los centros educativos participantes. Muy especialmente, a las familias que, confiando lo más valioso que tienen, la educación y el desarrollo de sus hijos e hijas, han hecho posible este estudio con su tiempo y generosidad.

Referencias bibliográficas

- Alam, T. M., Stoica, G. A., & Özgöbek, Ö. (2025). Asking the classroom with technology: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 12(1), 7.
- Castaño-Muñoz, J., Moreno-Morilla, C., Reina-Parrado, M. et al. (2025). Unheard voices: Identifying aspects for an inclusive digital education through the lens of low-income contexts schools. *Educ Inf Technol* 30, 1790917930. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13490-z>
- Cao, S., & Li, H. (2023). A Scoping Review of Digital Well-Being in Early Childhood: Definitions, Measurements, Contributors, and Interventions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3510. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043510>
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Villegas-Castrillo, E., & Suriá-Martínez, R. (2024). Digital and mediation competence for students' safe use of the internet: Enhancing teacher training. *Education Sciences*, 14(12).
- Jourdren, M., Bucaille, A., & Ropars, J. (2023). The impact of screen exposure on attention abilities in young children: a systematic review. *Pediatric Neurology*, 142, 76-88.
- Law, E. C., Han, M. X., Lai, Z., Lim, S., Ong, Z. Y., Ng, V., & Nelson, C. A. (2023). Associations between infant screen use, electroencephalography markers, and cognitive outcomes. *JAMA pediatrics*, 177(3), 311-318.
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future. *Perspectives*

on *Psychological Science*, 17(6), 1673-1691.
<https://doi.org/10.1177/17456916211072458>

Tan, C. Y., Xu, N., Liang, M., & Li, L. (2025). Meta-analysis of Associations between Digital Parenting and Children's Digital Wellbeing. *Educational Research Review*.

Vasconcellos, R. P., Sanders, T., Lonsdale, C., Parker, P., Conigrave, J., Tang, S., & Noetel, M. (2025). Electronic screen use and children's socioemotional problems: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 151(5), 513.
<https://doi.org/10.1037/bul0000468>



Usos y abusos de las tecnologías digitales en adolescentes: consecuencias en su bienestar emocional y salud mental

Diego Ruiz Salvador
Universidad de Almería, España
rsd375@ual.es

Encarnación Soriano Ayala
Universidad de Almería, España
esoriano@ual.es

Verónica Cala Caballero
Universidad de Almería, España
vcc284@ual.es

*Autor de correspondencia

Introducción

El uso de las tecnologías digitales en su vida cotidiana es particularmente visible en la llamada Generación Z, compuesta por individuos nacidos entre mediados de la década de mil novecientos noventa y principios de la de dos mil diez, quienes crecieron inmersos en un entorno digital altamente conectado (Silva, 2017). Los adolescentes utilizan internet como su principal medio de interacción social, entretenimiento y acceso a la información, presentando una gran capacidad para realizar múltiples tareas y consumo constante de contenido a tiempo real. Si bien cuando se utiliza de forma consciente, el entorno digital puede fomentar la creación de vínculos, la participación en causas sociales y el acceso a recursos educativos que amplían la inclusión digital (Valkenburg, 2022), estudios recientes han señalado que esta hiperconectividad puede afectar significativamente la salud mental y el bienestar emocional de los mismos (Twenge, 2019). Además, la búsqueda de refugio en los medios digitales se ha asociado con conflictos familiares, lo que indica que su uso excesivo puede funcionar como un mecanismo de escape ante situaciones estresoras en el ámbito doméstico (Da Rosa, 2025).

Otro aspecto importante a destacar es que en la actualidad las redes sociales permean todos los aspectos de la vida cotidiana de los seres humanos al punto de volverse necesarias para que un sujeto pueda formar parte de una comunidad. Las principales herramientas que usan los adolescentes para conectarse a internet son el móvil, el ordenador personal o la tableta; esta situación ha generado fuerte preocupación ya que existe muy poco control respecto al uso que los adolescentes le dan a este tipo de tecnologías. Algunos estudios relacionan el uso de las redes sociales que lleva a cabo el adolescente y su comportamiento mental, y encuentran

una relación evidente entre la sobreutilización de las redes sociales y sus afecciones en el comportamiento. Además, la frecuencia con que los adolescentes suelen publicar sus logros por medio de las redes sociales, sin verificación de la realidad, suele causar desesperación al pensar que están atrasados o que su vida no es productiva, exitosa o feliz (Mora *et al.*, 2023).

La forma en que los adolescentes perciben su interacción con el contenido digital no solo se basa en experiencias sensoriales, sino que también está influenciada por sus intenciones y deseos. Esta perspectiva es crucial para analizar el impacto que tiene el uso de las tecnologías digitales en su bienestar emocional. Los adolescentes no solo consumen contenido, sino que también lo interpretan y lo integran en su autoimagen. Por ejemplo, un adolescente que busca validación a través de "likes" y/o comentarios puede desarrollar una percepción distorsionada de su valor personal, lo que a su vez puede contribuir a la ansiedad y la depresión. Las redes sociales, al presentar una versión idealizada de la vida de los demás, pueden exacerbar sentimientos de insuficiencia y aislamiento (Monroy García, 2024).

La American Psychological Association (2020) reconoce que la salud mental de los adolescentes está directamente relacionada con factores ambientales y conductuales, como el tiempo frente a las pantallas y los patrones de interacción digital. Las investigaciones indican que el uso excesivo de las redes sociales puede estar vinculado a un aumento de los síntomas de ansiedad, depresión y trastornos del sueño, así como a una disminución en la calidad de las relaciones interpersonales presenciales. Respecto al uso inadecuado y/o abuso de los recursos digitales, ya en 2020 la revisión sistemática y metaanálisis de Pan, Chiu y Lin (2020) que incluyó 113 estudios epidemiológicos, con aproximadamente 700.000 participantes de 31 países, estimó una prevalencia del 7,02 %. En nuestro ámbito, en el análisis con adolescentes españoles de Nogueira-López *et al.* (2023) con 41.507 sujetos la prevalencia obtenida para el uso inadecuado de los recursos digitales ha sido del 33 % y del 3,1 % para el juego problemático. Para estos autores, las consecuencias de estas situaciones incluyen los siguientes aspectos:

- Salud física: trastornos del sueño, mayor frecuencia cardíaca en reposo, disminución de actividad física, alimentación poco saludable, migrañas, dolor musculoesquelético.
- Salud psicosocial: dificultad en las relaciones familiares y entre iguales, mayor sensación de soledad percibida.
- Salud mental: síntomas depresivos, ansiosos, obsesivos. Aumento de la impulsividad, conductas agresivas y somatizaciones.
- Otros: baja autoestima, dificultades en habilidades para la vida, menor calidad de vida percibida, mayor riesgo de desregulación emocional" (Nogueira-López *et al.* 2023).

En este contexto, resulta esencial promover acciones que incluyan tanto la mediación parental como políticas públicas sobre alfabetización mediática en centros educativos y sanitarios. El establecimiento de límites saludables, junto con el diálogo intrafamiliar, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y al uso equilibrado sobre la tecnología, minimizando los riesgos y maximizando los beneficios (Da Rosa, 2025). Los diferentes estilos de mediación y supervisión pueden influir de manera distinta en el uso de las redes sociales y el bienestar/malestar de los adolescentes. Por ejemplo, mientras que un estilo que fomenta la autonomía puede reducir el tiempo que los adolescentes dedican a las

redes sociales y mejorar su bienestar, un estilo restrictivo puede generar efectos opuestos.

De forma paralela surge la necesidad de diseñar e implementar intervenciones preventivas, como programas de psicoeducación sobre el uso equilibrado y responsable de las tecnologías en toda la comunidad, no solo en la infancia y adolescencia, el impulso de actividades físicas y sociales fuera del entorno digital, y estrategias de control del tiempo de pantalla en entornos escolares, domésticos y comunitarios (Lefa S *et al.*, 2025).

Desde el grupo de investigación HUM665 de la Universidad de Almería, como parte del Proyecto de Investigación PID2022-142141OB-100, nos propusimos como objetivo el análisis de la percepción de las interacciones digitales de los adolescentes, así como el bienestar emocional y salud mental derivados de dichas percepciones, como primera premisa para el desarrollo personalizado de planes de intervención adaptados a los factores ambientales y conductuales y las necesidades de los y las adolescentes.

Método

Diseño: estudio ecológico en el que las unidades de análisis son una población o grupos de personas más que individuos. Nos decidimos por este tipo de diseño como respuesta a la dificultad de obtener datos de alta calidad sobre exposiciones y las variables relacionadas con ellas.

- Instrumentos: cuestionario autoadministrado aplicado en las horas de tutoría en los centros de educación secundaria.
- Muestra: Se obtuvo una muestra de 2.920 adolescentes de 14 a 16 años a través de muestreo intencional por conglomerados (Centros Educativos) que fuesen representativos de la realidad comunitaria de la provincia, incluyendo centros de núcleos urbanos y rurales, centros de zonas geográficas litorales e interiores así como centros con diversa densidad de alumnado multicultural tal y como corresponde a este tipo de diseños de investigación: Institutos de Educación Secundaria de Almería capital, Adra, El Ejido ciudad y diseminado, Garrucha, Níjar, Vera y Vélez Rubio.
- Procedimiento: Ha de tenerse en cuenta que la magnitud del efecto ecológico (efectos en las frecuencias) depende, no sólo del efecto biopsicosocial (efectos en el riesgo individual) sino del entorno en que se desarrolla. Además, la validez de la estimación del efecto ecológico dependerá de nuestra habilidad para controlar las diferencias en la distribución conjunta de variables de confusión como variables a nivel individual.
- Análisis de datos: Se realiza un análisis ecológico completo tomando como unidad de análisis el grupo, a través de diseño multi-grupo. Realizamos análisis descriptivo por frecuencias absolutas y relativas.

Resultados

De los 2920 cuestionarios de adolescentes obtenidos, 1451 (48,7 %) fueron hombres y 1469 (49,7 %) mujeres; con una edad media de 14,88 años en un rango de 13 a 18 y una Desviación estándar de 0,873 años. Respecto al origen cultural de los mismos, el 56,4 % (1663) de origen español, 24,7 % (727) marroquí y 2.9 % (85) Rumanía.

En lo que se refiere a las horas de consumo de tecnología digital al día, obtenemos la presencia de mayores frecuencias en el rango de 2 a 6 horas diarias: 12,4 % (359), 15,4 % (456), 15,5 % (459), 14,6 % (420) y 11.2 % (323) respectivamente, disminuyendo progresivamente a partir de la 7ª hora de uso tal y como se refleja en el Gráfico 1: *Número de horas diarias conectados a dispositivos digitales*.

En cuanto a las percepciones negativas experimentadas por los y las adolescentes derivadas del uso de los recursos digitales exponen las siguientes frecuencias absolutas y relativas:

- Reconocen haber visto publicadas mentiras sobre ellos y ellas en las redes sociales:
 - o Nunca: 78,8 % (2346)
 - o A veces: 18,4 % (549)
 - o Muchas veces: 2.7 % (81)
- Indican ver publicadas en las redes sociales aspectos personales sin su permiso:
 - o Nunca: 84,2 % (2502)
 - o A veces: 14.1 % (419)
 - o Muchas veces: 1,7 % (50)
- Indican que han suplantado su identidad:
 - o Nunca: 88,23 % (2624)
 - o A veces: 9,9 % (295)
 - o Muchas veces: 1,8 % (54)
- Han recibido llamadas o mensajes de texto en los que los humillan, insultan o usan términos despectivos hacia ellos y ellas:
 - o Nunca: 72.4 % (2149)
 - o A veces: 21.9 % (651)
 - o Muchas veces: 5.7 % (169)
- Han sufrido vigilancia, seguimiento o espionaje mientras estaban en línea:
 - o Nunca: 81.7 % (2426)
 - o A veces: 15.1 % (450)
 - o Muchas veces: 3.2 % (95)
- Alguien que no deseas que se ponga en contacto contigo me ha enviado constantes solicitudes de amistad o se ha unido a todos los grupos on-line de los que formo parte:
 - o Nunca: 60.4 % (1793)
 - o A veces: 30.6 % (908)
 - o Muchas veces: 9.1 % (270)

- Ha recibido imágenes sexuales no deseadas:
 - Nunca: 69,1 % (2054)
 - A veces: 23.8 % (706)
 - Muchas veces: 7.1 % (211)

En cuanto a las repercusiones en el bienestar emocional y salud mental frente a estas situaciones descritas previamente obtenemos:

- Dificultades para dormir:
 - Sí: 38.5 % (1125)
 - No: 61.5 % (1798)
- Perder el control sobre sí mismo/a:
 - Sí: 41.5 % (1769)
 - No: 39.1 % (1138)
- Sentirse inútil o inservible:
 - Sí: 60.9 % (1769)
 - No: 39.1 % (1138)
- Sentirse tan fracasado/a que solo querías meterte en la cama y abandonarlo todo:
 - Sí: 53,4 % (1556)
 - No: 46,6 % (1359)
- Estar deprimido/a:
 - Sí: 16,2 % (471)
 - No: 83,8 % (2429)
- Sentirse solo/a:
 - Sí: 21,9 % (637)
 - No: 78,1 % (2271)
- Pensamientos de acabar con tu vida:
 - Sí: 22,5 % (651)
 - No: 77,5 % (2247)
- Comentar con alguien, en alguna ocasión, que quiere suicidarse:
 - Sí: 53,4 % (1556)
 - No: 46,6 % (1359)
- Algún intento de quitarse la vida:
 - Sí: 10,6 % (307)
 - No: 89.4 % (2595)

Aspectos sobre el bienestar emocional y salud mental que pueden analizarse de forma más visual en el Gráfico 3: *Frecuencias Absolutas sobre*

aspectos relacionados con el bienestar emocional y salud mental en adolescentes relacionados con el uso de los recursos digitales.

Figura 1
Número de horas diarias conectados a dispositivos digitales.

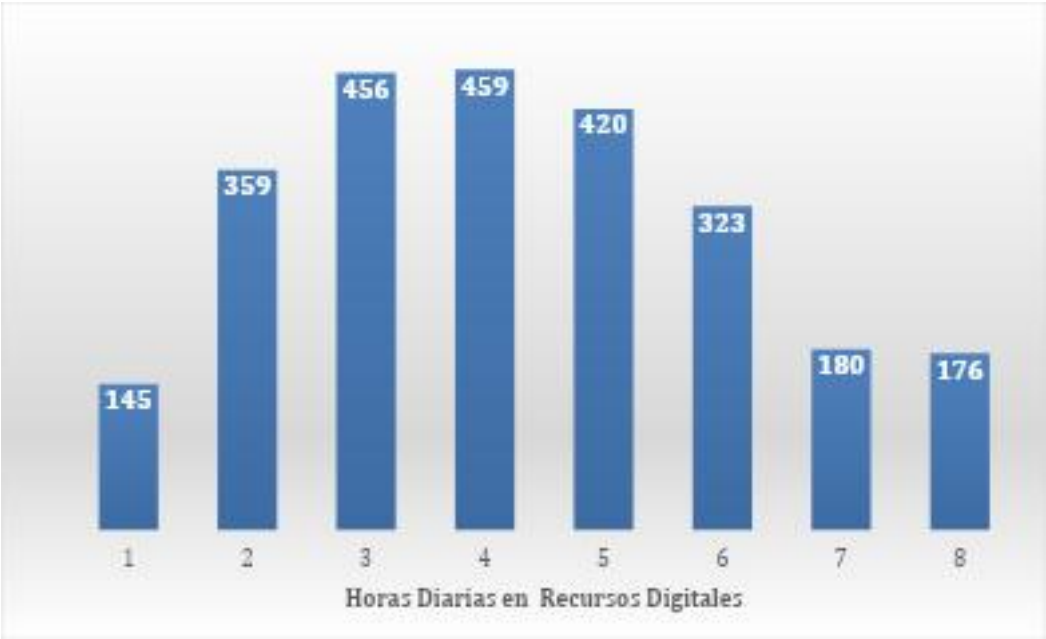


Figura 2

Frecuencias Relativas de percepciones negativas derivadas del uso de recursos digitales

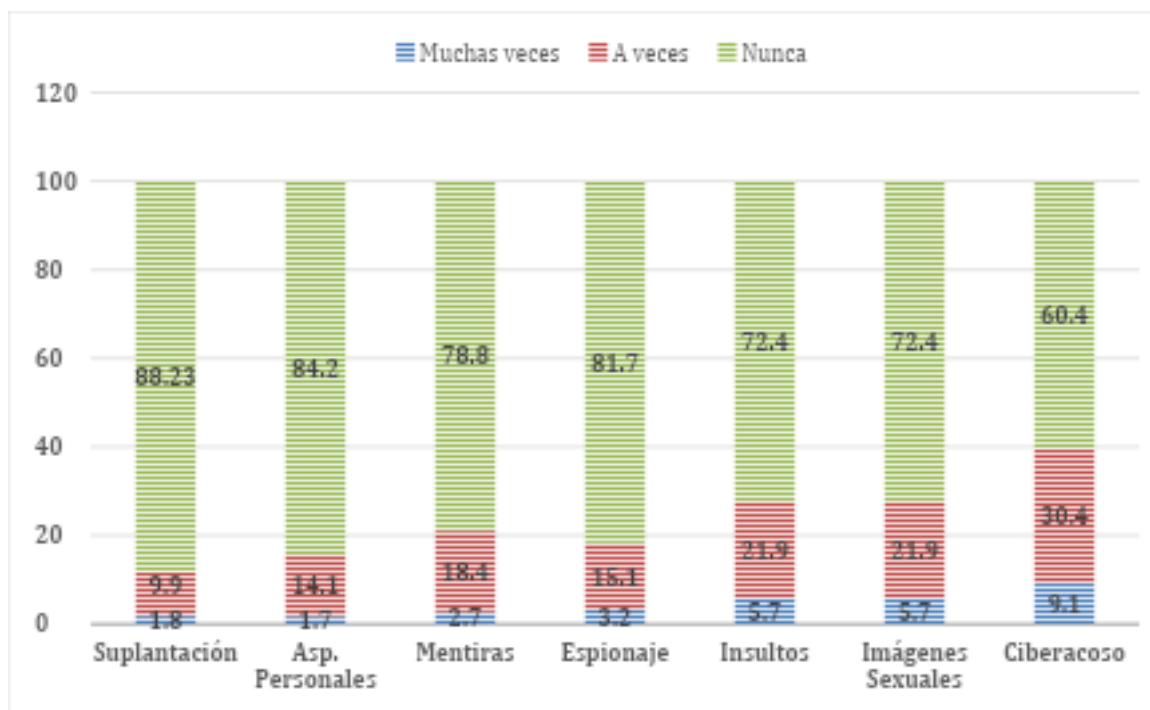
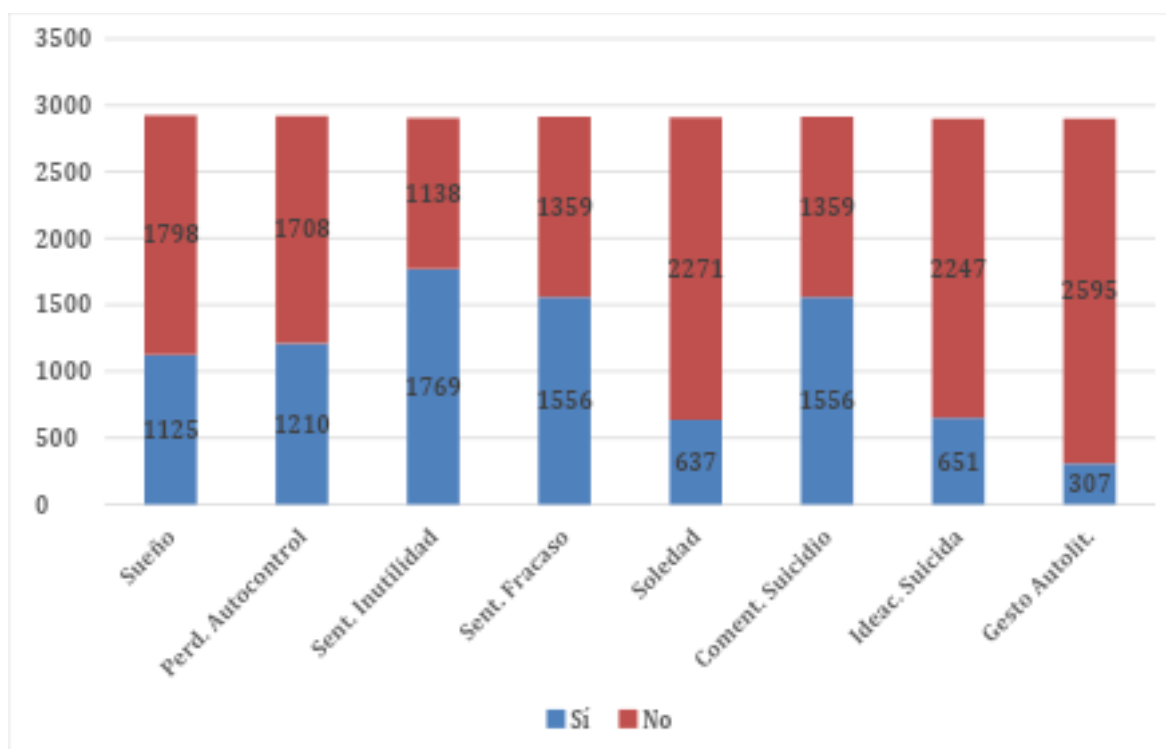


Figura 3

Frecuencias Absolutas sobre aspectos relacionados con el bienestar emocional y salud mental en adolescentes relacionados con el uso de los recursos digitales



Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos evidencian la presencia de diferentes riesgos presentes en los y las adolescentes derivados del uso de los dispositivos digitales. Aspectos como la ciberviolencia, o la recepción no deseada de imágenes de contenido sexual, así como de mensajes o llamadas en los que se les insulta, humilla y/o usan términos despectivos refiriéndose a ellos y ellas están presentes con una prevalencia significativa. Respecto a las repercusiones en su bienestar y salud mental, debe destacarse la magnitud con que se presentan problemas con el sueño, sentimientos de inutilidad y fracaso, comentarios con alguien sobre la intención de suicidarse, ideación suicida o el desarrollo final de gestos autolíticos.

El uso de internet y las redes sociales por parte de adolescentes y jóvenes adultos es un fenómeno multifacético, con beneficios para el aprendizaje y la socialización, pero también con riesgos cuando se produce un uso excesivo, compulsivo o sin supervisión. El equilibrio entre el uso consciente, el apoyo familiar y la alfabetización mediática se revela como un factor clave para promover el bienestar y fomentar la salud mental de esta población. En cuanto a las estrategias que se deben implementar, coincidimos con Monroy García (2024) en que la educación es clave, desarrollando programas en los centros educativos y comunidades para la promoción de buen uso de las redes sociales, incluyendo la identificación oportuna de señales de alerta y manejo del tiempo en línea. Además de las intervenciones ante situaciones ya instauradas, resulta esencial promover acciones preventivas, que incluyan tanto la mediación parental como políticas públicas sobre alfabetización mediática y en centros educativos. El establecimiento de límites saludables, junto con el diálogo intrafamiliar, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y al uso equilibrado de la tecnología, minimizando los riesgos y maximizando los beneficios.

En consonancia con Da Rosa, 2025 identificamos la necesidad de continuar la investigando los impactos de las tecnologías digitales en la salud y bienestar general de los y las adolescentes, considerando las rápidas transformaciones tecnológicas y socioculturales. Las investigaciones futuras deberían explorar variables mediadores así como su impacto en los resultados con el fin de fundamentar intervenciones más específicas y eficaces si cabe, orientadas a promover el bienestar de adolescentes y jóvenes adultos.

Agradecimientos

No queremos dejar de mostrar nuestro agradecimiento a:

- Los equipos directivos y de orientación, tutores y tutoras así como alumnos y alumnas de los centros educativos que han hecho posible el presente análisis.
- Al Ministerio de Ciencia e Innovación que financia el proyecto con referencia PID2022-142141OB-I00 enmarcado en el eje estratégico de Salud a lo largo de todo el ciclo vital (7.1.1 AE1: SALUD) del Plan Nacional de I+D+i.

Referencias bibliográficas

- APA – American Psychological Association. (2020) *Digital Media Use and Mental Health: APA Report 2020*. Washington.
<https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/>
- Da Rosa E L. (2025) Impacts of the internet and social media on the Mental Health of adolescent and Young adults. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(9).
<https://doi.org/10.51891/rease.v11i9.21183>
- Ine Beyens, I, Loes Keijsers, L. and Coyne, S. M. (2022). Social media, parenting, and well-being. *Opinion in Psychology*, 47:101350
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101350>
- Lefa S, E. I., Huertas Patón, A., Forti Buratti, M. A., Álvarez Pitti, J., Salmerón-Ruize, M. A., Rodríguez Hernández, P. J., y Real-López, M. (2025). Impacto de las pantallas y las redes sociales en la salud mental. *Anales de Pediatría*.
<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2025.503909>
- Monroy Garcia, P A. (2024). Redes Sociales y Salud Mental Adolescente: Una sistematización de la evidencia sobre experiencias y percepciones. [Tesis doctoral, Universidad El Bosque].
- Mora, A., Cordoba, A., Jaramillo, M., y Mesa S, Arboleda (2023). *Uso de redes sociales y su influencia a nivel emocional en los adolescentes*. Libro Redes sociales, Atrapamiento o conexión emocional.
<http://170.238.226.33/bitstream/handle/11254/1218/LIBRO%20Redes%20Sociales%20Atrapamiento%20o%20Conexi%C3%B3n%20Emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=34>
- Nogueira-López, A., Rial-Boubeta, A., Guadix-García, I., Villanueva- Blasco, V.J., & Billieux, J. (2023). Prevalence of problematic Internet use and problematic gaming in Spanish adolescents. *Psychiatry Res*, 326.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115317>.
- Pan, Y.C., Chiu, Y.C., Lin, & Y.H. (2020) Systematic review and meta-analysis of epidemiology of internet addiction. *Neurosci Biobehaviour*, 118, 612-622.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.08.013>.
- Silva, J. (2017) Juventude e cultura digital: o impacto das tecnologias no cotidiano da Geração Z. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 85-102.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226985>.
- Twenge, J. (2019). *iGen: por que crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a vida adulta*. HarperCollins.
- Valkenburg, P. M. (2022) Social media and well-being: what we know and what we need to know. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101-106.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.006>.

II CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS RETOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL

ORGANIZADORES



COLABORADORES



Universidad
de Jaén