



CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹

CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY IN THE INITIAL TRAINING OF EDUCATIONAL GUIDANCE PRACTITIONERS

Ana Cristina **Blasco-Serrano**²

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
Zaragoza, España

Daniel **García-Goncet**

UNED. Facultad de Educación. Departamento. Madrid, España

David **Pérez-Castejón**

Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. Teruel, España

RESUMEN

El modelo de orientación educativa ha sufrido una importante transformación como respuesta a las demandas educativas de la sociedad en favor de un paradigma más centrado en la persona y focalizado en la búsqueda de una mayor inclusión y justicia social. Sin embargo, pocos estudios profundizan en la formación inicial de quienes serán futuras y futuros profesionales de la orientación. Este trabajo pretende explorar cómo cambia la concepción del rol de la orientación educativa entre orientadores y orientadoras en formación. Para ello, se analiza cómo la formación inicial influye sobre la construcción de su identidad profesional y promoción de la educación inclusiva. La investigación, de naturaleza cualitativa, toma como muestra 102 estudiantes de la especialidad de

¹ Fuente de financiación: Proyecto de innovación docente de la Universidad de Zaragoza Investigación e innovación para la Justicia Social con y desde la formación del profesorado (ID 197).

² Correspondencia: Nombre de/la primer/a autor/a. Correo-e: anablas@unizar.es, web: <https://educacionydiversidad.unizar.es/>

Orientación Educativa del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza, pertenecientes a los cursos 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22. Las técnicas de recogida de datos incluyeron observación participante, relatos de vida, grupos de discusión, entrevistas y cartografías. El análisis ha permitido identificar el giro percibido por los futuros y futuras orientadoras en su identidad profesional hacia un modelo orientador centrado en la inclusión y en la justicia social más que en el déficit. Asimismo, el alumnado señala la colaboración y la investigación como elementos que articulan los procesos de cambio y construcción de la identidad profesional. Emergen igualmente contradicciones y dilemas en el alumnado, debido a las limitaciones y las resistencias existentes entre los y las profesionales de la docencia y de la orientación educativa. Finalmente, se discuten las posibles implicaciones.

Palabras clave: orientación educativa, identidad profesional, inclusión, formación inicial, investigación cualitativa.

ABSTRACT

The educational guidance model has undergone an important transformation in response to the educational demands of society in favor of a more person-centered paradigm focused on the search for greater inclusion and social justice. However, few studies delve into the initial training of future guidance practitioners. This paper aims to explore how the conception of the role of educational guidance changes among future guidance counsellors in training, analyzing how initial training influences the construction of their professional identity and the promotion of inclusive education. The research, of a qualitative nature, is based on a sample of 102 students of the Educational Guidance specialty of the Master's Degree in Teacher Training at the University of Zaragoza, enrolled in 2018-19, 2019-20, 2020-21 and 2021-22. Data collection techniques included participant observation, life stories, discussion groups, interviews, and cartographies. The analysis has made it possible to identify the shift perceived by future counselors in their professional identity towards a counseling model focused on inclusion and social justice rather than on deficit. Likewise, future practitioners point to collaboration and research as elements that articulate the processes of change and construction of professional identity. Contradictions and dilemmas also emerge in the students' discourses, due to the limitations and resistance that exist among teaching professionals and guidance practitioners or educational counsellors. Finally, possible implications are discussed.

Key Words: educational guidance, professional identity, inclusion, guidance practitioners training, qualitative research.

Cómo citar este artículo:

Blasco-Serrano, A. C., García-Goncet, D. y Pérez-Castejón, D. (2023). La construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 108-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888>

Introducción

El derecho a la educación está ampliamente respaldado por la legislación internacional (ONU, 2006); su complejidad lo convierte en epicentro y condición de posibilidad del disfrute de otros derechos fundamentales de distinta índole, como los derechos económicos, políticos o culturales. En un contexto educativo cada vez más diverso, en el que el derecho a la educación incluye la perspectiva de la inclusión y justicia social, la respuesta a la diversidad desde los principios de equidad y justicia social se presenta como reto y obligación de la educación actual (Moliner y Fabregat, 2021; Simon et al., 2021).

En este marco, la UNESCO (2006) conceptualiza la inclusión como el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, a las culturas y las comunidades mediante prácticas inclusivas en el aprendizaje. Esta tarea implica, según Booth y Ainscow (2015), una reestructuración de las culturas, políticas y prácticas de los centros para responder a la diversidad y valorar a todas las personas por igual, considerando especialmente una perspectiva de derechos y los principios de igualdad, equidad y justicia social (Arnáiz et al., 2017).

Sin embargo, la necesaria transformación del sistema educativo no se ha alcanzado. La existencia de diferentes discursos de la educación inclusiva (Artiles, 2020) es uno de los motivos. Esos discursos incluyen desde la consideración de una educación inclusiva que abarca a todo el alumnado (UNESCO 2006) hasta planteamientos más restrictivos centrados en alumnado con necesidades educativas especiales y en el déficit (Hard y Woodcock, 2015). Existen evidencias de cómo entre el profesorado todavía se identifican perspectivas más cercanas al concepto de integración o centradas en la dificultad, frente a un sentido profundo del concepto de inclusión (Lacruz-Pérez et al., 2021). La importancia de un modelo social frente a un modelo de déficit que puede conllevar la exclusión tanto del ámbito escolar como del social (Dueñas, 2014), es evidente.

De este modo, esas perspectivas no se muestran ajenas al proceso de conceptualización de la orientación educativa, evolucionando desde una visión individualista y médica hacia una visión más centrada en la prevención, el asesoramiento y la dinamización de procesos de transformación (Martín y Onrubia, 2011). Esa disparidad de perspectivas llega a plantear dilemas de gran profundidad en el desempeño de la orientación educativa, visibilizando la problemática situación vivida por parte de algunos y algunas profesionales (Mudarra et al., 2020). En este contexto, la formación inicial adquiere gran relevancia. No obstante, es una cuestión poco explorada (Torrecilla-Sánchez et al., 2022). Este trabajo pretende conocer cómo la formación inicial puede promover cambios en la construcción de la identidad profesional del alumnado de la especialidad de orientación educativa del Máster en Profesorado de Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Zaragoza (UNIZAR).

De la orientación centrada en la patología a la orientación inclusiva

La orientación educativa aparece, en nuestro país, vinculada a procesos de experimentación del método científico en el ámbito de la pedagogía y la psicología. En aquel contexto marcado por el positivismo, surgirá un enfoque de la orientación educativa fundamentado en el diagnóstico de las variables intrapersonales (Repetto, 2009). No obstante, también es posible identificar un punto de partida más cercano a la actual orientación educativa, donde se combinaba el aumento de la comprensión de sí mismo, con el desarrollo de la responsabilidad social entre el alumnado.

Ambos puntos de partida permiten reconocer distintas perspectivas sobre la orientación educativa, en las que el foco de atención oscila entre aspectos intrapersonales y contextuales, siendo motivo de constante controversia en la historia reciente de la profesión orientadora

(Hernández et al., 2007). En sistemas educativos segregados o duales (EASNIE, 2018), como el español, la implementación y resultados derivados de la evaluación psicopedagógica tiene una importancia capital en las posibilidades de disfrute del derecho a la educación del alumnado más vulnerable (Simón et al., 2021). Precisamente, esa función evaluadora es una de las más reconocibles de la orientación educativa (Pinilla y Lucendo, 2020; Rodas et al., 2022), constituyéndose en una potente fuente de preconcepciones heredadas de la historia escolar (Tardif, 2004). En este sentido, numerosos estudios han mostrado cómo buena parte de esta labor evaluativa todavía sigue un “modelo médico” (Calderón-Almendros et al., 2022; Nkoma y Hay, 2018), caracterizado –entre otras cuestiones– por una concepción de la inteligencia estática y determinista, y donde las necesidades educativas especiales se consideran rasgos personales, inmutables y permanentes (López, 2018; Moreno et al. 2022).

Frente a ello, las actuales corrientes (Echeita y Calderón, 2014; Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022), así como la legislación educativa vigente, otorgan a la evaluación educativa la función de análisis de la situación con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Así, desde una perspectiva basada en la justicia social, la orientación desarrollaría una importante labor a la hora de promover la visión inclusiva en los centros educativos (López y Manzano-Soto, 2019) desde un rol de asesoramiento y colaboración con otros profesionales (Domingo y Rittaco, 2015), a través de la dinamización de procesos de cambio (Balsalobre y Herrada, 2018; Santana, 2010), así como la colaboración y la coordinación con el profesorado y resto de agentes educativos dentro y fuera del centro (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Una orientación como componente clave de la educación en la que los orientadores y orientadoras pueden ser considerados agentes de cambio social (Delgado-Galindo et al., 2021; Simon et al., 2021) y con unos principios de prevención o atención a la diversidad que dan forma a la función orientadora de facilitar y promover el desarrollo integral del alumnado (Reyes-Parra et al., 2020)

En este contexto, el logro de la educación inclusiva exige una formación que implique la aceptación de las diferencias como aspectos ordinarios del desarrollo humano en todos los niveles educativos (López, 2018). La formación inicial (Moliner y Fabregat, 2021) adquiere, en este sentido, especial relevancia. Por un lado, debido a la importancia de una formación crítica de los y las futuras orientadoras que les permita un proceso de reconstrucción de sus prácticas y experiencias desde el cuestionamiento y la reflexión (Reyes-Parra et al., 2020). Por otro lado, por su contribución tanto en el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado (Sales, 2006), como en la construcción de una identidad profesional que supere el mencionado paradigma clínico de la orientación educativa (Martín y Onrubia, 2011; Martín y Solé, 1990). Boix (2008) destaca el desconocimiento que los futuros y futuras docentes de Educación Secundaria pueden tener acerca del concepto de atención a la diversidad. Diferentes estudios informan sobre cuál es la percepción de éstos acerca de la educación inclusiva (Miranda et al., 2018). Sin embargo, menos investigaciones han puesto el foco en la formación inicial de la orientación educativa y en cómo ésta influye en la construcción de una identidad profesional vinculada a la promoción de una perspectiva inclusiva y de justicia social (Torrecilla-Sánchez et al., 2022).

La formación inicial de la orientación educativa

La orientación educativa es una disciplina relativamente reciente. Sus inicios en España están vinculados a la formación técnico profesional, si bien se materializaría por primera vez, de manera experimental con los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SEOP) como apoyo a los centros de Enseñanza General Básica. Sería la LOGSE (MEC, 1990) la que daría el empuje definitivo para incluir la orientación en el Sistema Educativo (Sánchez, 2010; Vélaz de Medrano, 2008). La formación inicial de los y las primeras orientadoras consistía en la licenciatura en Psicología, Pedagogía, Ciencias de la Educación o la desaparecida Psicopedagogía. Con el fin de ajustarse a las necesidades de la sociedad y a las demandas del Consejo Europeo de Educación,

la LOE (MEC, 2006) determinó la provisión de servicios o profesionales especializados en orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Asimismo, estableció que para impartir enseñanzas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sería necesario disponer de una formación pedagógica de postgrado, para lo que se creó el Máster de Profesorado en Educación Secundaria (MAES). En consecuencia, para ejercer la profesión orientadora en el Sistema Educativo, actualmente, además de disponer de una Licenciatura o Grado Universitario en Pedagogía o Psicología, se ha de cursar la especialidad de orientación educativa del MAES. Estas formaciones universitarias configurarán la identidad profesional de base, una oportunidad para ajustarse a las demandas del ejercicio profesional y salvar las posibles crisis de identidad vinculadas a las distintas perspectivas sobre el rol de la orientación educativa (Domingo y Barrero, 2012; Solari y Martín, 2018).

En las últimas décadas, la formación inicial de la orientación educativa ha puesto su foco en el desarrollo de competencias (Álvarez y Romero, 2007; Vélaz de Medrano, 2008), considerando a la persona como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se pretende formar a profesionales reflexivos capaces de atender a las necesidades de la sociedad en compromiso con su entorno (Álvarez y Romero, 2007), desde una perspectiva inclusiva, intentando superar aquel paradigma médico centrado en las patologías.

En este sentido, el estudio de Anaya et al. (2011) señala como temas clave en la formación en orientación educativa: la atención a la diversidad; los distintos campos de la orientación educativa - procesos de enseñanza/aprendizaje, desarrollo personal y orientación familiar-; y la metodología y recursos para el diagnóstico en educación. Le siguen los programas de orientación; legislación educativa; y currículo, por este orden. Sobre las bases de esta formación se construiría, en consecuencia, una identidad profesional más ajustada al ejercicio de la orientación educativa desde una perspectiva de educación inclusiva y justicia social.

Método

El trabajo pretende contribuir a un mayor conocimiento sobre la formación del alumnado de la especialidad de orientación educativa a partir del análisis de los cambios que se producen en las percepciones o concepciones de la profesión orientadora en relación con la inclusión educativa durante su formación inicial. Dado que la orientación educativa se enmarca en un contexto social y político determinado, se intenta indagar en la manera en que los valores sociales y políticos inciden en la construcción de la identidad de los futuros y futuras orientadoras educativas (Giroux, 2013). En este sentido, el estudio se sitúa en un paradigma crítico, en el que a través de la investigación y la reflexión se invita al estudiantado a cuestionar sus creencias y valores. La finalidad última es identificar y transformar situaciones que vulneran los derechos del alumnado, y contribuir a evitar la reproducción de las mismas, lo que implica desafiar relaciones preestablecidas (Freire, 1970).

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es conocer cómo la formación de la especialidad de orientación educativa del MAES de la Universidad de Zaragoza desarrollada en el marco de esta investigación puede promover la construcción de una identidad profesional coherente con la perspectiva de la educación inclusiva y la justicia social.

Participantes

Han participado en el estudio 102 estudiantes (14 hombres, 88 mujeres) de la especialidad de Orientación Educativa del MAES de la Universidad de Zaragoza de los cursos 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22. Asimismo, han participado dos investigadores y una investigadora, siendo esta última profesora de las asignaturas en las que se enmarca el presente estudio, asignaturas con foco en la atención a la diversidad. Estas asignaturas son “Funciones del orientador” (6 ECTS), “Ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico” (6 ECTS) y “Orientación y asesoramiento para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” (4 ECTS). En estas asignaturas, el alumnado adquiere su conocimiento a partir de la investigación, la lectura de textos científicos y la resolución de casos, lo que le permite configurar su identidad profesional orientadora, de acuerdo al conocimiento, valores y creencias que va deconstruyendo y reconstruyendo en el devenir de dichas asignaturas. En consecuencia, la investigación no es sobre el alumnado sino con él, rompiendo así las jerarquías propias de la investigación más conservadora. Todo el estudiantado participante se implicó voluntariamente y dio su consentimiento explícito para la publicación de resultados y conclusiones.

Instrumentos y procedimiento de recogida de información

Se utilizaron diferentes estrategias de recogida de datos a lo largo de la investigación.

Durante los cuatro cursos, se recogieron en el diario de investigación las observaciones del día a día de las sesiones de formación junto con otros datos descriptivos que pudieran favorecer el posterior análisis, realizando desde el inicio de la recogida de notas, un proceso de reflexión (Gibbs, 2012).

Los relatos biográficos (Delgado-García, 2018) proporcionaron al alumnado la oportunidad de reflexionar en profundidad y tomar conciencia sobre cómo su formación en el MAES había influido en su conocimiento, creencias y valores en torno a la atención a la diversidad desde la orientación educativa. Con el fin de lograr mayor objetividad (Sandín, 2003), los relatos han sido complementados con otros instrumentos, como cartografías visuales, revisión de producciones, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

En los cursos 2020-2021 y 2021-2022, además de la información ofrecida por las narrativas, observación y revisión de documentos, se han realizado 7 entrevistas en profundidad que han girado en torno a las siguientes cuestiones: ¿De qué manera ha evolucionado tu perspectiva de atención a la diversidad a partir de tu formación en el Máster?, ¿Con qué modelo de atención a la diversidad o desde qué perspectiva te sitúas como futuro o futura orientadora educativa? y ¿Cómo has vivido la inclusión educativa durante tu trayectoria académica? Durante las entrevistas, investigadores y alumnado intercambiaron impresiones sobre las trayectorias y procesos de cambio vividos, dando visibilidad a sus inquietudes (Kvale y Brinkmann, 2009) y participando activamente en el proceso de investigación, rompiendo así la dialéctica entre personas investigadoras e investigadas (Sancho-Gil et al., 2020).

Estas mismas cuestiones sirvieron, durante el curso 2021-2022, para guiar los dos grupos de discusión en los que el alumnado pudo intercambiar perspectivas, indagar en la complejidad de la orientación y la educación inclusiva, y ser más consciente (Barbour, 2013) de los vínculos con su futuro desarrollo profesional. En el primero participaron 22 estudiantes y se realizó tras finalizar las asignaturas en las que se enmarca este estudio. El segundo grupo de discusión se realizó al finalizar el MAES, 5 meses más tarde, con una perspectiva más global y asentada de su identidad profesional.

Teniendo en cuenta que la biografía personal es un factor mediador entre las prácticas docentes y las creencias sobre su propio desarrollo como profesionales (Solari y Martín, 2018), en el curso 2021-2022, las narrativas del alumnado se acompañaron con la elaboración de cartografías, facilitando una mayor comprensión holística de los procesos de cambio experimentados en confluencia con el contexto social, político y educativo, así como con sus motivaciones e historias personales (Sancho-Gil et al., 2020).

Así, los diferentes instrumentos de recogida de información han permitido al estudiantado participar con voz propia, compartiendo sus intereses, su evolución y desarrollo profesional, su perspectiva e interpretación de la orientación educativa, posibilitando una interpretación más global y objetiva de los datos (Sandín, 2003). A su vez, la combinación de diferentes instrumentos y estrategias para la recogida de datos facilita la triangulación y, por tanto, un conocimiento más profundo de la formación en orientación educativa (Denzin, 2012). A continuación, se recogen los participantes e instrumentos de recogida de datos (tabla 1).

Tabla 1

Participantes e instrumentos de recogida de información

Participantes	Curso/Asignatura	Instrumentos de recogida de información
25 estudiantes (7 hombres/18 mujeres)	2018-19 "Las funciones del orientador"	Revisión de producciones. Narrativas. Observación en aula.
17 estudiantes (1 hombre/16 mujeres)	2019-20 "Orientación y asesoramiento psicopedagógico para alumnado NEAE" "Ámbitos de la orientación educativa"	Revisión de producciones. Narrativas. Observación en aula.
29 estudiantes (2 hombres/27 mujeres)	2020-21 "Orientación y asesoramiento psicopedagógico para alumnado NEAE" "Ámbitos de la orientación educativa"	Revisión de producciones. Narrativas. Observación en aula. Entrevista no estructurada a 3 participantes.
31 estudiantes (4 hombres/27 mujeres)	2021-22 "Orientación y asesoramiento psicopedagógico para alumnado NEAE" "Ámbitos de la orientación educativa"	Revisión de producciones. Cartografías. Observación en aula. Entrevista en profundidad a 4 participantes Grupo de discusión, 22 estudiantes al finalizar las asignaturas. Grupo de discusión, 12 estudiantes al finalizar el Máster.

Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos

El análisis de datos se ha basado en la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006). Toda la información recogida fue transcrita, en un proceso simultáneo de recogida de datos y análisis no lineal entre el campo y los datos recogidos. El método comparativo constante adquirió especial relevancia en el análisis y la generación de datos. El trabajo comprendió: (i) la codificación individual y posterior

fragmentación de los datos recogidos y transcritos obtenidos en las narrativas iniciales; (ii) los códigos iniciales fueron redefinidos utilizando los nuevos datos de la observación participante, entrevistas y grupos de discusión; (iii) tomando como referencia los códigos iniciales se generaron las categorías iniciales. Finalmente, la relación entre categorías y subcategorías y el porqué de esas relaciones se realizó mediante un proceso inductivo y deductivo que ayudó a generar las categorías finales. En este proceso, el software Nvivo12 ha facilitado la organización de la información y la gestión de las categorías. La interacción constante entre los tres docentes-investigadores sirvió para generar la discusión del trabajo.

Resultados y discusión

El análisis muestra 5 categorías que interaccionan entre sí. A continuación, se exponen estas categorías ordenadas de mayor a menor, según el nivel de densidad de referencias que contiene cada una de ellas (figura 1):

- La categoría *Hacia un modelo más global, más inclusivo* recoge cómo el alumnado reconstruye su identidad en dirección a una orientación más centrada en la equidad y la justicia social. Destaca, en esta categoría, el paso de un concepto de orientación centrado en el déficit, propio del paradigma clínico, a un concepto centrado en las necesidades y el contexto del alumnado.
- La categoría *Dinamización de procesos* vinculada a la promoción del cambio y la transformación, señala estrategias a desarrollar desde la orientación educativa para alcanzar una educación más inclusiva, incidiendo especialmente en la introducción de metodologías inclusivas.
- La categoría *Trabajando en equipo* muestra cómo el alumnado reconoce la especial relevancia de las competencias ligadas al trabajo colaborativo, necesario para un modelo más inclusivo.
- La categoría *Dilemas y contradicciones* muestra el proceso de reconstrucción seguido por el alumnado, reflexionando sobre sus propios valores e identidad profesional.
- La categoría *Desde la investigación y la reflexión* da cuenta de cómo el alumnado reconstruye su propia identidad profesional a través del proceso formativo desarrollado en el marco de la investigación. En esa reconstrucción de la identidad profesional, la investigación y la reflexión son centrales, dando, en consecuencia, nombre a la propia categoría.

Figura 1

Mapa jerárquico de las categorías según el número de referencias



Fuente: datos obtenidos mediante Nvivo12

Seguidamente, profundizamos en la presentación de los resultados a partir de cada una de las categorías identificadas.

Hacia un modelo más global e inclusivo de orientación educativa

Los datos muestran cómo el alumnado inicia su formación en la especialidad de orientación educativa marcado por la influencia de preconcepciones heredadas de la propia historia escolar, de su propia experiencia académica como estudiantes. Dichas preconcepciones están influenciadas, además, por las estructuras y culturas dominantes en la sociedad (Pérez y Vigo-Arazola, 2022): *Hasta hace pocos años, incluso en mi experiencia personal, el orientador era esa figura en el colegio que sacaba a los niños fuera de clase “a saber para qué”* (Narrativa_AI013_20-21)

La formación crítica, desde una perspectiva creativa (Vigo-Arazola y Soriano-Bozalongo, 2014) y de orientación educativa inclusiva (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018) ayuda a reconfigurar su concepto de orientación centrado en el déficit a centrarse en las necesidades de todo el alumnado y del contexto, tal y como explica una alumna en la entrevista:

Lo que he notado con esta y otras asignaturas es el cambio de foco. Pasar de mirar tanto al alumnado patologizándolo y pensando en cómo hacer que él o ella cuadre dentro del sistema, a mirar al entorno y ver cómo el sistema se puede adaptar a todos el alumnado. (Ent_AI009_20-21)

Dinamizando procesos y actuaciones de orientación educativa

De acuerdo a las teorías de Balsalobre y Herrada (2018), el alumnado asume el papel de los orientadores y orientadoras educativas como agentes y dinamizadoras del cambio. Así lo manifiesta una alumna en las conclusiones de un trabajo: *la asignatura me ha servido para conocer el enfoque inclusivo versus enfoque clínico, y tomar conciencia de que está en nuestra mano que cambie la situación* (Rev.Producción_AI082_18-19). Al igual que en investigaciones previas (Miranda et al., 2018; Reyes-Parra et al., 2020), el alumnado señala, especialmente, el liderazgo pedagógico y la utilización de metodologías participativas y centradas en el alumnado como elemento clave sobre el que se configura la orientación para la inclusión educativa: *El profesional de la orientación debe promover buenas prácticas inclusivas y realizar formación docente de metodologías activas que favorezcan este enfoque* (Narrativa_AI081_18-19).

Trabajando en equipo

Estudios previos señalan la especial relevancia de la colaboración y el trabajo en equipo entre el profesorado para avanzar hacia una mayor inclusión (Blasco-Serrano et al., 2019; Cejudo, 2017; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Lucio-Villegas et al., 2016), insistiendo también en el trabajo con el resto de la comunidad educativa (López Díez-Caballero y Manzano-Soto, 2019). En consonancia con estos estudios, el alumnado participante confirma cómo ha sido consciente durante su formación en el MAES de la necesidad de trabajar en colaboración con el resto de agentes educativos para un desempeño ético de la profesión. Estas cuestiones quedan reflejadas en los dos siguientes testimonios recogidos a partir de diferentes estrategias:

Antes, mi percepción sobre la orientación era que ésta iba encaminada al trabajo más individualizado, con personas concretas, más como una psicóloga que atiende diferentes asuntos del alumnado. Ahora, mi percepción es que el trabajo no se hace en el despacho, sino fuera de él: en reuniones, formándose en conjunto con profesorado... (Narrativa_AI032_19-20)

Somos los agentes de cambio que muchos centros necesitan, para ello tenemos que trabajar todos en la misma dirección (equipo directivo y profesorado) para conseguir que la equidad llegue a las aulas (Rev.Producción_AI096_18-19)

Sin embargo, todavía hay estudios, según los cuales, la colaboración y coordinación no son aspectos que se prioricen entre las tareas cotidianas de la profesión orientadora (Cutanda y González, 2015; González-Mayorga et al., 2017). En consecuencia, parecería necesario continuar reflexionando y cuestionando nuestra identidad como profesionales de la orientación, a fin de reconocer el valor de estas competencias en nuestro desempeño y prácticas cotidianas.

Desde la investigación y la reflexión

La investigación en torno a la atención a la diversidad, desde una mirada crítica, que cuestiona parte de las prácticas y las actuaciones más asentadas entre los profesionales de la educación, puede transformar actitudes o percepciones hacia la inclusión educativa y la justicia social (Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2021; Sales et al., 2021), reconfigurando la identidad profesional. En esta línea, una alumna manifestaba en su narrativa cómo reconstruía su identidad profesional a partir del

acceso a saberes profesionales ligados a investigaciones científicas: *Todo este “qué hacer”, no viene dado por saberes humanistas o filosóficos, sino que parte desde el conocimiento científico* (Narrativa_AI022_20-21). En consecuencia, la formación de la especialidad de orientación educativa ofertada en el marco de la investigación aportaba conocimiento riguroso y pertinente para promover la reflexión entre el alumnado y, desde ahí, indagar sobre los dilemas y contradicciones propios de la profesión orientadora.

Dilemas y contradicciones

El análisis realizado en esta investigación ha permitido identificar cómo el alumnado, a través del diálogo en el aula, la reflexión personal y conjunta con diferentes profesionales de la docencia y de la orientación, y la lectura de estudios científicos, percibe contradicciones o incoherencias entre la teoría y la práctica. Así lo explica una alumna en la entrevista:

Estuve trabajando (...) dando talleres a 1º ESO y 6º EP, en contacto con equipos directivos y de orientación educativa, y me sorprendía que, en la mayoría de sitios, por no hablar de todos, a la vez que se quiere tener este enfoque inclusivo, en la práctica no se estaba haciendo. (Ent._AI049_21-22)

En la misma línea, otra alumna plantea la lentitud de estos cambios y la, a veces, desconexión entre teoría y práctica: *Me parece interesante también la lentitud del paso de la teoría a la práctica. Se sabe que muchas cosas son beneficiosas a nivel teórico, pero se sigue sin implantar en la práctica* (Narrativa_AI032_19-20). Surgen así dilemas entre el alumnado, que también observa contradicciones entre el discurso legislativo y el propio de los y las agentes educativos, así como la divergencia entre el discurso de estos últimos y lo que realmente se lleva a la práctica:

(...) desde la normativa parece apoyarse la puesta en marcha de metodologías y prácticas que supongan la transformación de la propuesta educativa al objeto de permitir el aprendizaje de todo el alumnado. Sin embargo, sigue presente el modelo de diagnóstico y clasificación del alumnado, así como actuaciones que implican cierta segregación en función de las características del aprendizaje de los alumnos. (Rev.Producción_AI83_18-19)

Así, en este proceso de deconstrucción y reconstrucción de la identidad y desarrollo profesional, a través de la interacción con el otro y de una interacción dinámica entre los diferentes elementos de la realidad educativa y orientadora, el alumnado profundiza en los dilemas y contradicciones de la compleja profesión orientadora. Como resultado, reconoce mejoras en su competencia profesional, reconstruyendo sus preconcepciones heredadas de su historia escolar a partir de los conflictos personales, culturales y profesionales a los que la formación en el MAES les enfrenta.

La complejidad de la construcción de la identidad orientadora

Las distintas perspectivas vinculadas a la inclusión educativa, a veces contrapuestas, combinadas con la evolución de la propia concepción de la orientación educativa, ejemplifican tanto la heterogeneidad como las dificultades asociadas al desempeño de la profesión orientadora. En consecuencia, parece lógico que el proceso de construcción de una identidad profesional de los y las futuras orientadoras coherente con la perspectiva inclusiva desde la justicia social es irremediamente una actividad compleja, donde se han de reconstruir tanto las preconcepciones asociadas a la orientación educativa procedentes de las vivencias de cada estudiante dentro del

sistema educativo, como las identidades profesionales de base en cada caso. A partir de los datos recogidos, podemos señalar que el estudiantado participante en la investigación reconoce que esta compleja actividad de construcción de sus identidades profesionales gira en torno a un entramado de factores relacionados entre sí. Estas relaciones muestran cómo interaccionan las categorías anteriormente desarrolladas (figura 2).

Figura 2

Mapa de relaciones entre las categorías



Fuente: Elaboración propia

Se observa, a partir del análisis de información, que la identidad de los y las participantes en la investigación se organiza claramente en torno al proceso de cambio dirigido a alcanzar un modelo de orientación educativa más global e inclusivo. El alumnado vislumbra este proceso de cambio con un fuerte vínculo con el trabajo en equipo con el resto de docentes y de la comunidad educativa (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Vélaz de Medrano, 2008). Así lo explica una alumna en su narrativa

(...) he entendido que el orientador escolar es una figura cuya misión debe ser más preventiva y generalizada, cuyas actuaciones se dirijan hacia el alumnado en general, incluso hacia toda la comunidad educativa... alguien que se integre dentro del equipo del centro como uno más, para que trabaje en estrecha colaboración con tutores y profesores (...) (Narrativa_AI030_19-20)

Asimismo, el alumnado destaca la necesidad de investigar y reflexionar para desarrollar su identidad profesional (Sales et al., 2021). Señala la importancia de la investigación para validar sus discursos: *Lo que más me permitió es darme argumentos teóricos* (Rev.Producción_AI006_20-21). En este sentido, la investigación crítica y la reflexión provocan dilemas en torno a si las prácticas orientadoras son realmente inclusivas y participativas.

(...) es muy importante cuestionarse la información que recibimos, validar, confirmar y rechazar, si es necesario, todo aquello que leemos u oímos a través de

información más fiable. En la educación, es necesario cuestionarse y reflexionar sobre los libros y el currículum en vez de aplicarlos directamente. (Rev.Producción_AI024_20-21)

En esta misma línea, al identificarse con una orientación centrada en la inclusión socioeducativa, alejada de la patologización de la diferencia, emergen multitud de tareas y funciones previamente no identificadas, por lo que el alumnado se plantea el dilema de si la inclusión es irrealizable (Echeita y Calderón, 2014) o realmente se puede acometer:

(...) todo el alumnado cuenta por igual. Sin embargo, intentar poner en práctica este mensaje es complejo y, probablemente, su implementación exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde el profesorado y otras personas que trabajan en el centro educativo directamente con el alumnado hasta los responsables de la política nacional. (Observ._AI007_20-21)

Junto a ello, el alumnado percibe el cambio de perspectiva sobre la atención a la diversidad en relación con su rol de dinamización del cambio. De este modo, la asunción de esa función de dinamización de procesos de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares, se convierte en vertebradora de la construcción de la identidad profesional orientadora y de su propio desarrollo profesional. Así lo relata una alumna en la entrevista:

(...) Yo he vivido con alegría el hecho de cambiar de visión hacia la consideración de que todos somos diversos y tenemos unas necesidades y tenemos que cubrirlas todas, y también incorporar mi propia experiencia personal y profesional. Creo que ha sido un proceso muy interesante. Aquí veo un instrumento para cambiar las cosas. (Entrev._AI050_21-22)

Además, se observa como hay un estrecho vínculo del rol de dinamización de cambio con el trabajo en equipo y la evolución de sus identidades profesionales hacia una perspectiva más inclusiva (Santana, 2010), como señala una estudiante en su portafolio:

(...) el orientador tiene un papel relevante en este cambio que se quiere conseguir, pero que no puede, ni debe hacerlo sólo, ya que tan importante es su función como lo es la del equipo docente, el equipo directivo, las familias o la de organismos para que se produzca este cambio. (Rev.Producción_AI086_18-19)

Esto está de acuerdo con las tesis de Barrero et al. (2020) y de Janson et al. (2009) que confirman la importancia de un liderazgo de los y las profesionales de la orientación educativa, como colegas críticos, que apoyan y ofrecen un asesoramiento psicopedagógico, especialmente en relación con las metodologías centradas en el alumnado. En este sentido, coincidiendo con las investigaciones de Balsalobre y Herrada (2018), y Lorente y Sales (2017) el alumnado aboga por liderar el cambio desde la reflexión y el cuestionamiento sobre la práctica educativa: *Como orientadores debemos aunar todos nuestros esfuerzos en promover en todos los agentes de la comunidad educativa actuaciones que fomenten la reflexión y la práctica encaminadas a alcanzar la inclusión* (Rev.Producción_AI002_20-21).

De esta manera, los datos nos dejan entrever cómo los y las futuras orientadoras participantes construyen su identidad profesional tomando como base una perspectiva de la educación inclusiva que toma en consideración la justicia social. Al mismo tiempo, los resultados muestran como toman conciencia de la complejidad que supone la orientación educativa y de la necesidad de una ética profesional que sustente la labor orientadora en todo momento (Vélaz de Medrano, 2008).

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación es conocer la influencia de la formación inicial en la construcción de una identidad profesional coherente con la perspectiva de la educación inclusiva y la justicia social.

En relación con su formación en el MAES, los datos muestran cómo al iniciar ésta, la mayoría del alumnado de la especialidad de orientación educativa parte de unas preconcepciones e identidad profesional de base que identifican la orientación educativa con el paradigma clínico de la orientación, con una visión patológica de la diferencia (López y Manzano-Soto, 2019; Lorente y Sales, 2017) y por la cual se reproducen las situaciones y condiciones de exclusión del alumnado más vulnerable. Los medios de comunicación y las instituciones comulgan y participan de discursos basados en teorías y prácticas economicistas y neoliberales. Estos discursos son tan habituales que pasan a ser, con frecuencia, verdades aceptadas por docentes y profesionales de la orientación (Irving y Malik-Liévano, 2019).

No obstante, a través de la propuesta formativa desplegada en la formación del MAES, el alumnado participante ha tenido la oportunidad de reconstruir sus ideas previas e identidad profesional de base para acercarse a una identidad profesional vinculada a un horizonte educativo más inclusivo (Simón et al., 2021), donde su intervención a través del asesoramiento colaborativo será un elemento central en su desempeño profesional. De esta manera, la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva pasa a ser un eje transversal de la ética profesional para la mayoría de los y las orientadoras en formación, siendo una de las competencias señaladas como importantes en su labor cotidiana (Cejudo, 2017; Echeita y Calderón, 2014; Vélaz-de-Medrano, 2008). Los futuros orientadores y orientadoras señalan, especialmente, la importancia del conocimiento y el trabajo a través de metodologías centradas en el alumnado como clave para lograr una mayor inclusión social y educativa (Balsalobre y Herrada, 2018).

En consecuencia, la formación y la investigación han influenciado en la reconstrucción de su identidad como futuros y futuras orientadoras más coherente con una visión educativa inclusiva, que se enfrente a la cultura hegemónica dominante y excluyente (Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2022). En este sentido, la investigación y el cuestionamiento de la práctica y culturas orientadoras pueden favorecer el desarrollo profesional de los y las docentes, en tanto que desde la orientación educativa se puede realizar un acompañamiento crítico y reflexivo de los procesos de cambio e innovación que se estén llevando a cabo en los centros educativos (Barrero et al., 2020; Monge et al., 2018). Asimismo, la reflexión y la investigación permiten integrar la teoría con la práctica y adaptarse a las nuevas necesidades sociales (Barrero et al., 2020; Vigo-Arazola et al., 2019), favoreciendo una mirada crítica sobre las prácticas orientadoras influenciadas por los discursos dominantes neoliberales (Irving y Malik-Liévano, 2019) y disponer de argumentos científicos para trabajar desde una perspectiva inclusiva que se enfrente a una práctica orientadora clínica y segregadora.

Sin embargo, los datos indican que todavía quedan resquicios de perspectivas clínicas y excluyentes (Lorente y Sales, 2017) y, cuestiones a superar desde una perspectiva de orientación educativa para todas las personas (Miranda et al., 2018). Por ello, sería interesante, ampliar esta investigación a otras universidades con el fin de obtener una visión más amplia y global de la construcción de la identidad orientadora en relación con la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y de justicia social.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V.B. y Romero Rodríguez, S. (2007). La formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XX1*, 10, 15-37.
- Anaya Nieto, D., Pérez-González, J.C. y Suárez Riveiro, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de educación*, 356, 607-629.
- Arnáiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Artiles, A.J. (2020). Inclusive education in the 21st century: Disruptive interventions. *The Educational Forum*, 84, 289-295. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1831821>
- Balsalobre Aguilar, L. y Herrada Valverde, R.I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29, 3, 45-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J. y Fernández Gálvez, J.D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Blasco-Serrano, A.C., Arraiz Pérez, A. y Garrido Laparte, M.Á. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9–27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Boix, J.L. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 1, 31-50.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. OEI.
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J.J. y Vila-Merino, E.S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 349-370.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Cutanda López, M.T., y González González, M.T. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación. *Education Siglo XXI*, 33, 303–322. <https://doi.org/10.6018/j/233261>
- Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J.J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre eficacia escolar. *REOP-Revista*

Española de Orientación y Psicopedagogía, 32(3), 93–111.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557>

- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Denzin, N.K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Domingo Segovia, J. y Barrero Fernández, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, 51(2), 91-112.
- Domingo Segovia, J. y Ritacco Real, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educar em Revista*, 199-218. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43547>
- Dueñas, M.L. (2014). Educación inclusiva. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- EASNIE. European Agency Statistics on Inclusive Education (2018). *Dataset Cross-Country Report*. EASNIE. <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98.
- Fernández-Blázquez, M.L.M. y Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 161-183.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, 2007 edition.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H.A. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (17), 55-72.
- González-Mayorga, H., Vieira, M.J. y Vidal, J. (2017). Opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y el apoyo del departamento de orientación. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 96-112. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/20121>
- Hard, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164, <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hernández, V., Santana Vega, L. y Cruz González, A. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los Centros Educativos: un estudio cualitativo. *RIE-Revista de investigación educativa*, 25, 287-304.
- Herrera-Rodríguez, J.I. y Guevara-Fernández, G.E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 443-463. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.24>

- Irving, B.A. y Malik-Liévano, B. (2019). Ecojustice, equity and ethics: challenges for educational and career guidance. *Revista Fuentes*, 21(2), 253-263
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.09>
- Janson, C., Stone, C. y Clark, M.A. (2009). Stretching Leadership: a Distributed Perspective for School Counselor Leaders. *Professional School Counseling*, 13(2), 98-106.
<https://doi.org/10.1177/2156759X0901300205>
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Lacruz-Pérez, I., Sanz, P. y Tarraga-Minguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11, 58.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- López Díez-Caballero, M.E. y Manzano-Soto, N. (2019). Valoración del nuevo modelo de orientación implementado en la Comunidad Autónoma de Cantabria por parte de los orientadores educativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 108-127.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25341>
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Lorente Muñoz, E. y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132.
- Lucio-Villegas, E. García-Goncet, D. y Coew, L. (2016). The city, the people, the home: A case study on education and citizenship in Spain. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 83-95.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155846>
- Martín Ortega, E. y Onrubia, J. (Coord) (2011). *Orientación educativa. Procesos de mejora e innovación en la enseñanza*. Graó.
- MEC. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238, 4/10/1990.
- MEC. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, 4/05/2006.
- Miranda Morais, M., Burguera Condon, J.L., Arias Blanco, J.M. y Peña Suárez, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*. 29,2, 71-86.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23154>
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Monge López, C., Domingo Sevilla, J. y Torrego Seijo, J.C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educatio siglo XXI*, 36(2), 277-302.
<https://doi.org/10.6018/i/333011>.
- Moreno Parra, 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>

- Mudarra Sánchez, M. J., González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- Nkoma, E. y Hay, J. (2018). Educational Psychologists' Support Roles Regarding the Implementation of Inclusive Education in Zimbabwe. *Psychology in the Schools*, 55(7), 850–866. <https://doi.org/10.1002/pits.22147>
- ONU (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Resolución Asamblea General A/RES/61/106. 13/12/2006.
- Pérez-Castejón, D. y Vigo-Arrazola, M.B (2021). Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. *European Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702>
- Pérez-Castejón, D. y Vigo-Arrazola, M.B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos*, 29, 203-222. <http://doi.org/10.18172/con.4977>
- Pinilla Cortés, M. y Lucendo Gómez, M.G. (2020). Equipos de orientación educativa y psicopedagógica y la atención a la diversidad. *Pediatría Integral*, 24(6), 326-333.
- Repetto Talavera, E. (Dir.) (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. UNED.
- Reyes-Parra, P.A., Moreno Castiblanco, A.N., Amaya Ruiz, A. y Avendaño Angarita, M.Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodas Flores, D.I. y Gómez Contreras, M.L. (2022). La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007–2022). *Revista Senderos Pedagógicos*, 13(13), 79-95. <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1182>
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 201-217
- Sales, A., Lozano Estivalis, M. y Escobedo-Peiro, P. (2021). Transforming inclusive education: Key elements for the mobilization of knowledge from educational research. *Education Policy Analysis Archives*, 29(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6319>
- Sánchez García, M.F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 231-239. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11527>
- Sancho-Gil, J.M., Correa Gorospe, J.M., Ochoa-Aizpurua Aguirre, B. y Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos el profesorado de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 144-166. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santana Vega, L.E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270.

- Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Solari Maccabelli, M. y Martín Ortega, E. (2018). Voces que nos conforman. La construcción de la identidad profesional de una orientadora novel desde una perspectiva sociocultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(2), 61-80. <https://doi.org/10.47553/rifop.v32i3>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torrecilla-Sánchez, E.M., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J.C. (2022). Educational Guidance in Spain: Mapping on its Current State (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- UNESCO. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Vélaz-de-Medrano Ureta, M.C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181.
- Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Vigo-Arrazola, M.B. y Soriano Bozalongo, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/161>

Fecha de entrada: 4 de diciembre de 2022

Fecha de revisión: 30 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023