



CONSTRUYENDO ESCUELAS DEMOCRÁTICAS DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL. COMPROMISO DE ORIENTADORES/AS Y PROFESORADO CON LA EQUIDAD

**BUILDING DEMOCRATIC SCHOOLS FROM AN INTERCULTURAL APPROACH.
COMMITMENT OF EDUCATIONAL COUNSELORS AND TEACHERS TO EQUITY**

Eloísa Teijeira Bautista¹

UNED. Facultad de Educación. Madrid, España

Teresa Aguado Odina

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE I. Madrid, España

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio cuya finalidad ha sido aportar propuestas coherentes con el enfoque intercultural, que puedan ser utilizadas por los orientadores/as educativos en el asesoramiento y apoyo al profesorado de educación primaria y secundaria. Se trata de formular recomendaciones concretas que orienten las prácticas del profesorado asumiendo un compromiso con la equidad desde el reconocimiento de la diversidad como normalidad. Compromiso y reconocimiento que, entendemos, son ineludibles en sociedades democráticas en las que la escolaridad obligatoria solo se justifica si es útil y buena para todos/as y no solo para algunos grupos o perfiles. Nos hemos planteado ¿Quién es el profesorado que en su práctica asume el compromiso de ofrecer experiencias significativas para que todas/os puedan aprender y beneficiarse de la escuela? Nuestra premisa ha sido considerar que conocer quiénes son estos profesores/as, cuáles son sus creencias pedagógicas, qué experiencias y formación han tenido, nos permite aprender de ellos/as para establecer recomendaciones dirigidas a los/as orientadores/as con el fin de contribuir a que construyan espacios permanentes de diálogo con el profesorado, en los que comparten conceptos y preocupaciones relacionados con la equidad y la no segregación del alumnado. Hemos recurrido a metodología cualitativa de carácter narrativo. Se han analizado quince entrevistas en profundidad, realizadas en el período 2020/2023, a profesorado que ejerce o ha ejercido en centros públicos de cuatro CCAA españolas. Los

¹ Correspondencia: Eloísa Teijeira Bautista. Correo-e: eteijeira3@alumno.uned.es

resultados nos han permitido establecer recomendaciones prácticas para los/as orientadores/as en sus roles de dinamizador/formador y de apoyo a buenas prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Educación intercultural; orientación escolar; diversidad; creencias; prácticas educativas.

ABSTRACT

This article presents the results of a study whose purpose was to provide proposals consistent with the intercultural approach, to be used by educational counselors in advising and supporting primary and secondary education teachers. The aim is to formulate specific recommendations that guide teachers' practices, assuming a commitment to equity based on the recognition of diversity as normality. Commitment and recognition that, we understand, are unavoidable in democratic societies in which compulsory schooling is only justified if it is useful and good for everyone and not just for some groups or profiles. The following question was raised: Who are the teachers that assume the commitment to offer meaningful experiences to all in their teaching practices, so that everyone can learn and benefit from school? Our premise has been to consider that knowing who these teachers are, what their pedagogical beliefs are, what experiences and training they have had, will allow us to learn from them and establish recommendations aimed at counselors, contributing to build permanent spaces for dialogue with teachers, in which they share concepts and concerns related to equity and non-segregation of students. We have resorted to qualitative methodology of a narrative nature, analyzing fifteen in-depth interviews. These were carried out during the period 2020/2023, with teachers who work or have worked in public schools in four Spanish Autonomous Communities. The results enabled us to establish practical recommendations for counselors in their roles as facilitator/trainer and support for good pedagogical practices.

Key Words: intercultural education; education guidance; diversity; beliefs; teaching practice.

Cómo citar este artículo:

Teijeira Bautista, E. y Aguado Odina, T. (2025). Construyendo escuelas democráticas desde el enfoque intercultural. Compromiso de orientadores/as y profesorado con la equidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(2), 7-25.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.2.2025.40087>

Introducción

La escuela que educa con equidad y justicia busca que todo el alumnado reciba las experiencias que necesita para conseguir metas valiosas, que le permitan aprender y progresar. Estas finalidades, que se plantean desde lo que se entiende por escuela democrática, exigen del profesorado un compromiso ético (Aguado y Mata, 2017), que les hace conscientes de que las desigualdades presentes en la escuela probablemente se encuentren también en la comunidad (Beane y Apple, 1997).

La desigualdad fruto de las tasas de pobreza que muchos niños/as y adolescentes viven, ocasionan inequidad e injusticia en la escuela. La crisis económica iniciada en 2008 y la generada por la pandemia de Covid-19, han tenido en España distinto impacto dependiendo de las políticas públicas desarrolladas -menor en la segunda, gracias a ellas- pero los indicadores siguen mostrando niveles de pobreza y de exclusión social alarmantes, especialmente en familias con menores (EAPN - ES, 2023; Fundación FOESSA, 2022; UNICEF, 2023). La Comisión Europea (2020) recuerda que los niños/as de las familias pobres tienen un inicio injusto de la vida y sólo el acceso a la educación y otros servicios básicos, puede romper el ciclo negativo de la pobreza. Por ello recomienda que los estados miembros refuerzen estrategias para minimizar las consecuencias de la situación económica promoviendo la inclusión, reduciendo el abandono escolar y atendiendo al bienestar educativo, claves en el éxito escolar (European Commission, 2022).

Estas y otras desigualdades son utilizadas, con frecuencia, como excusas para justificar el fracaso y el abandono escolar, generándose creencias que identifican dichas desigualdades con la diversidad del alumnado. Estas prácticas basadas en prejuicios niegan radicalmente la democracia, ya que educar exige el rechazo de cualquier tipo de discriminación (Freire, 1997).

El estudio que sirve de base a este artículo adopta una perspectiva intercultural crítica, que entiende que las personas somos diversas y que esta diversidad no debería justificar la desigualdad y la injusticia (Aguado y Mata, 2017); y que afirma la necesidad de cambiar las estructuras y condiciones de poder que las mantienen (Walsh, 2010). Un enfoque que enlaza con la pedagogía crítica; quien pone el acento en el valor del profesorado para la transformación de la realidad, lo que les exige reflexión crítica permanente con la práctica y compromiso con la justicia social (Freire, 1997; Giroux, 1990).

Resulta, pues, esencial que el profesorado esté formado en el reconocimiento de la diversidad y que comprenda las relaciones y estructuras de poder que generan las desigualdades en la escuela, para poder contribuir a la equidad y la justicia desde la transformación de las prácticas.

Asistimos con preocupación a cómo la retórica sobre diversidad y equidad ha cambiado en los últimos 30 años, a medida que se han ido generalizando discursos y políticas neoliberales en educación. Así, se limita cada vez más la autonomía del profesorado, al que se le pide actuar como técnico y gestor (Rivas, 2014), dejando de lado bienes como la diversidad y la equidad (Rivas et al., 2022). Un cambio que hemos constatado, también, en los estudios realizados por el grupo INTER-UNED (Aguado, 2010; Aguado et al., 1999; Alonso, 2011; Ballesteros y Abril, 2018; Ballesteros y Gil, 2012; Gil, 2008; Moretín, 2020), percibiendo una involución en los discursos y las prácticas.

En esta investigación hemos puesto el foco en el profesorado que pone en práctica la Educación Intercultural, para conocer sus creencias acerca de la diversidad, la equidad y justicia social. También para conocer cómo construyeron esas creencias, desde el marco del Paradigma del Pensamiento del Profesor. Las teorías y creencias del profesor determinan el sentido que da a su práctica (Pérez y Gimeno, 1988); su cuestionamiento, desde el impulso democrático y emancipador, nos permite analizarlas críticamente y tomar conciencia de sus contradicciones y debilidades (Zeichner, 1993).

Nos hemos interesado también por las dificultades y limitaciones con las que este profesorado se encuentra para trasladar estas creencias a la práctica. Una tarea compleja, llena de resistencias de los que se benefician de las desigualdades o de los que están más interesados en la eficiencia o el poder jerárquico, y llena de contradicciones, conflictos y polémicas (Beane y Apple, 1997).

Nos proponemos utilizar esta información para contribuir a que otro profesorado pueda cuestionar creencias y prácticas muy habituales en la escuela, defendidas como de “sentido común”, y que contribuyen a estigmatizar y justificar la falta de aprendizaje de algunos niños/as

(Aguado, 2022), haciendo clasificaciones en base a categorías sociales (nacionalidad, religión, clase social, (dis)capacidad (Aguado y Mata, 2017). Nos interesa aprender de este profesorado para contribuir a que otros profesores/as tomen conciencia de cómo las personas construyen sus creencias y enfrenten el desafío de la diversidad con prácticas valiosas para todos/as.

Para cuestionar sus creencias y prácticas, el profesorado ha de asumir un rol crítico y reflexivo (Giroux, 1990), que les sirva, además, para comprender las condiciones sociopolíticas que subyacen a aquellas.

Pero para conseguir cambios a largo plazo se necesitan cambios colectivos e institucionales que exigen la implicación de equipos de profesores/as que se involucren en un cambio colaborativo e imaginativo, que debatan y se desafíen para transformar ideas y prácticas (Nieto, 2000). Un cambio colaborativo generado desde sus propios contextos de trabajo (Bolívar, 1997; Bolívar, 2014), que evite el individualismo de las aulas de puerta cerrada (Imbernón, 2020), para lo que necesitan un asesoramiento de carácter interno o externo al centro (Bolívar, 1997).

El papel del orientador educativo como defensor y agente promotor de la justicia social, ha sido bien documentado en la literatura especializada (EdTrust, 2018; Leibowitz-Nelson et al., 2020; Singh et al., 2020), así como su apoyo a los procesos de autorreflexión sobre la práctica, en el papel de asesores o colegas críticos (Domingo, 2010; Domingo et al., 2014; Amber y Martos, 2017; Barrero et al., 2020), agentes de cambio escolar (Ratts y Greenleaf, 2017). Un acompañamiento de naturaleza colaborativa que ha de consistir más en trabajar con el profesorado que en intervenir sobre él (Bolívar, 1997; Hernández y Mederos, 2018), desempeñando un papel colaborativo y transformador, enfocado en la realidad de la propia escuela (Traver y Moliner, 2023). Además, proporcionar modelos de prácticas, apoyar el análisis colaborativo, o proporcionar conocimiento científico que dé sustento teórico a las ideas, se han evidenciado, en recientes estudios internacionales, como algunas de las estrategias efectivas para el desarrollo profesional del profesorado (Darling-Hammond y Lieberman, 2017). Un tipo de colaboración entre orientadores y profesorado que requiere de mayor investigación empírica (Woo et al., 2023).

En España, existe diversidad de modelos de orientación dependiendo de la Comunidad Autónoma, coexistiendo, a grandes rasgos, uno que prioriza la orientación dentro del propio centro y otro de carácter externo (Gutiérrez-Crespo, 2020). En la mayoría el modelo es mixto, con equipos externos en educación primaria -Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Equipos Especializados o Específicos-. En menor medida existen Unidades de Orientación internas a los centros -Departamentos de Orientación en Galicia- coexistiendo con los equipos externos (González y Vieira, 2019). Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, en todas las CCAA existen Departamentos de Orientación internos a los centros, excepto en Cataluña, con Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, y sin servicios internos (Torrecilla-Sánchez et al., 2022).

Nuestra experiencia en Departamentos de Orientación internos y en Equipo de Orientación Específico externo, nos permiten valorar que ambas estructuras pueden aportar valor al acompañamiento a procesos de reflexión del profesorado, apoyando la toma de conciencia sobre sus propias creencias y la transformación de las prácticas, tarea difícil porque desafía el contexto actual e incluso lo que los propios compañeros/as esperan.

La legislación educativa española recoge de forma muy general las referencias al apoyo del orientador/a al profesorado. Tanto en la LOE con modificaciones LOMLOE (2020) como en la normativa que regula la Orientación Educativa, encontramos únicamente enunciados acerca de la competencia para el asesoramiento y apoyo al profesorado, como en Galicia, Asturias, Castilla y León, Castilla la Mancha (Decreto 66 del 3/9, 2013; Decreto 120 del 23/04, 1998; Decreto 147 del 23/12, 2014; Orden Edu/987, 2012). Sí se concretan más en la regulación de los estudios de Máster de la especialidad de Orientación Educativa, en donde se hace referencia al apoyo al

análisis de la práctica y la reflexión colectiva y crítica sobre la práctica (Orden ECI/3858 del 27/12, 2007).

Nos preguntamos, entonces, qué creencias, experiencias y formación tiene el profesorado comprometido con la equidad y la justicia social y que es capaz de llevar a cabo prácticas en las que todo el alumnado puede aprender y tener éxito, y con qué dificultades se encuentran para desarrollarlas. Nuestra intención es adquirir aprendizajes para proponer recomendaciones a los orientadores/as para la formación y apoyo al profesorado en este proceso, contribuyendo a que puedan construir espacios de diálogo permanente con ellos/as, en los que compartir conceptos y preocupaciones en relación con la equidad y no segregación del alumnado en las escuelas.

Método

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter narrativo. Hemos optado por entrevistas porque nos permiten acceder a las miradas, explicaciones e información relevantes de personas significativas para nuestro estudio (Del Olmo y Osuna, 2014). Además, hemos tenido en cuenta que las entrevistas se han señalado como buena alternativa para que afloren de manera espontánea las creencias de las personas (Asensio y Ruiz, 2017).

Muestra

Se han seleccionado a quince maestros/as, que desarrollan o han desarrollado su trabajo en centros públicos de educación primaria y secundaria y que, a priori, por el conocimiento directo que las investigadoras tenemos de su trabajo, compartiéndolo u observándolo, sabemos que llevan a cabo prácticas que hacen posible la Educación Intercultural. De ellos, ocho son mujeres y siete hombres, con experiencia docente de entre 7 y 40 años, procedentes de cuatro CCAA: once de Galicia, uno de Asturias, uno de Castilla León y dos de Madrid. Además, nueve de ellos han trabajado también como orientadores/as y/o como asesores de formación continua del profesorado (entre 1 y 16 años).

Instrumentos

El instrumento utilizado han sido las entrevistas en profundidad. Para ello se ha diseñado una guía temática en la que se incluyeron cuestiones relativas a: a) la construcción y cuestionamiento de las propias creencias acerca de la diversidad, y b) la trasferencia de las creencias a las prácticas, sus limitaciones y dificultades. Se ha comenzado con una pregunta inicial referida a cuándo la persona entrevistada se sentía satisfecha con una práctica, y a partir de su respuesta se iban introduciendo preguntas necesarias para ampliarla o recabar la información buscada.

Procedimiento

Las entrevistas se desarrollaron del año 2020 al 2023, y fueron realizadas de manera online (debido a las restricciones por la pandemia del Covid-19 y la localización geográfica de algunos entrevistados/as en el caso de las primeras de ellas, y por una situación personal de la entrevistadora en las demás). Las entrevistas a cuatro profesores fueron realizadas en lengua gallega y los once restantes en castellano, con duración de entre media y una hora cada una. De acuerdo con los requerimientos éticos de la investigación se recabó el consentimiento informado de los entrevistados, con la garantía de anonimato y su autorización para la grabación de las entrevistas, que fueron transcritas de manera literal, excepto una de ellas en la que falló la

grabación, sustituyendo la transcripción por un informe realizado inmediatamente después de su finalización.

Posteriormente se ha realizado un análisis de contenido. El marco teórico del estudio (el enfoque intercultural crítico y el paradigma del pensamiento del profesor) nos ha proporcionado las dimensiones relativas a la construcción, análisis y cuestionamiento de creencias. Otras dimensiones fueron aportadas por los estudios considerados antecedentes como las que tienen que ver con la conciencia del poder del propio profesorado (Aguado et al., 2008) y las limitaciones de la ratio (Ballesteros y Gil, 2012). Finalmente, en las propias entrevistas han emergido dimensiones, como los tipos de prácticas que cuestionan creencias y las estrategias de trabajo del propio orientador/a.

Resultados

La figura 1 visualiza una nube semántica elaborada con el software gratuito *TagCrowd*, con las palabras utilizadas en los resultados que se muestran a continuación. Para su elaboración se ha realizado un filtrado con la exclusión de palabras sin significado referencial (como artículos, preposiciones, adverbios...), con significado no relevante (términos como “cosa”, formas verbales no significativas...), y la eliminación de otras no consideradas en el análisis (profesorado, alumnado y escuela).

Figura 1

Nube semántica de los resultados



Fuente: elaboración propia.

En el análisis de la nube semántica destacan palabras que ilustran lo que esta investigación presenta como resultados: prácticas, creencias, diversidad, experiencias, modelo, formación, reflexión, puede (y poder), cambio, orientador, conscientes, nuevas, dificultades (y limitaciones, y contradicciones).

A continuación, proporcionamos los datos en forma de *verbatim*, de la información proporcionada por el profesorado entrevistado.

En cuanto a la construcción y cuestionamiento de creencias que identifican la diversidad como normalidad, y su transferencia a la práctica, el profesorado entrevistado señaló como significativos:

- Aprender de la vida. Experiencias y aprendizajes propios realizados a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

Algunas de las vivencias en la infancia y adolescencia en la escuela les marcaron y dieron lugar a sus primeras creencias acerca de la diversidad: “que esto de la diversidad, o de sentir la diversidad por la piel de esta manera que la sentimos, yo creo que viene de pequeña, eh, de verdad (E12)”.

Valoran las experiencias como estudiantes y lo importante que es revivirlas para desarrollar su pensamiento: “yo pienso que hay unos años de la infancia, que no sé hasta qué época llegan, que marcan mucho. Entonces, claro, habría que revivir eso, en la gente, de otra manera va a costarle mucho” (E2), poniendo el énfasis en la reflexión que ya se generaba en esta etapa de la infancia:

(...) pero hace poco, en el fallado, de la de mis padres, apareció algún cuaderno de cuándo estaba en EGB, y ya hacía reflexiones críticas. Digo, pero este chico, un chico pequeño, ¿no?, y ya se cuestionaba cosas, ¿no?, no sé... (E2).

Algunos de ellos/as, han identificado en su práctica docente, que esas experiencias les han servido como modelo positivo, para reproducirlas:

Y también sí que recuerdo, que mis primeras prácticas como profe reproducían muy fielmente ciertos modelos que a mí me habían gustado, incluso a nivel de pedirle a los niños materiales, yo recuerdo que tuve que impartir clases de dibujo en sexto de primaria y, bueno, yo reproducía tal cual las clases que a mí me habían dado, si, si (E5).

Pero también recuerdan, en algunos casos, que ya como alumnos/as tenían claro lo que no querían ser como docentes si llegaban a serlo: “...si algún día soy profe no quiero ser así, no quiero hacer sentir así a nadie, no quiero que ningún niño, cuando yo sea mayor, se sienta asustado a mi lado. No quiero (E1)”, y la necesidad de que la escuela cambiase: “y en aquel destino, desde esa etapa, me convencí de que era necesario hacer otro tipo de escuela. Y era bien joven, pero ya tenía claro que, si yo hacía magisterio, mi escuela tenía que ser diferente (E10)”.

Este profesorado considera que presenciar un trato malo en la escuela también les hizo pensar en cómo debe ser la práctica: “y a mí el sufrimiento de esa niña y que a veces era compartido, me marcó (E3)”.

Y vivenciar esa diversidad a lo largo de la vida y en las primeras experiencias como profesor/a reflexionando sobre cómo actúa la escuela, les fue ayudando a cuestionar sus creencias:

Me encontraba con una diversidad clara que ya, a pesar de haber trabajado en el tiempo libre, pues nunca había visto ¿no? Y claro, libros de texto, como diciendo “todo esto es lo que hay para todos” y dije no, no, esto no puede ser, no puede ser. Entonces ahí si empiezo un poco a cuestionarme cuál tiene que ser la del maestro para responder educativamente a esa diversidad que estaba viendo ¿no? (E11).

El profesorado que entrevistamos nos habló de lo inspiradores que resultaron otros docentes: “Sé que hubo compañeras que aprecié mucho, como guías “espirituales” que me inspiraron mucho. Que llegaba con cuanto problema que pasaba por mis manos, ahí la junto a ella ... (E2)”. Y su manera de relacionarse con el alumnado:

Encontrar una persona que era capaz de escuchar a los niños y de preocuparse por ellos. Algo tan fácil cómo eso... Fue el primer compañero que dije yo, jo, este tío escucha. Este tío escucha. Y para mí sí que me sirvió un montón (E14).

Las lecturas y los formadores de maestros aparecen también como influencia en la forma de entender la diversidad y la escuela:

Una que era muy rompedora y que te hablaba de las, bueno de la famosa Escuela Nueva que ... que sigue siendo nueva, o de Freire, o de la Gramática de Rodari, de la fantasía... de pensar de otras maneras..., Tonucci, toda esta gente a mí, siempre me ha gustado mucho. Tuve un profesor que estaba muy con la escuela soviética de entonces...Pero bueno, más me enseñó este profesor con su manera de criticar cosas y ponerlas en duda, que, con enseñar, ... (E12)

(...) un par de lecturas que me encantaron, muy bien como narraban pues eso ¿no?, la diversidad ¿no? O textos de antropología, por ejemplo, un poco para, yo creo que en ese sentido cuánto más, y cuántas más fuentes y cuánto más saberes de diferentes parcelas del saber ¿no? Yo creo que nos enriquece, en ese sentido (E11).

Aunque muchos de ellos son críticos con la formación inicial y permanente recibida, algunos también encuentran referencias, en ellos, que les ayudaron:

Y luego ya en la carrera pues, me hizo mucho pensar, me di cuenta de eso, de que lo importante y lo interesante en educación tenía que ser investigar y no dar nada por sentado ¿sabes? Y que el maestro, que la maestra, tenían que ser investigadores (E3).

Y luego por otro lado está evidentemente la formación recibida desde la carrera e incluso, de una forma más formal, pues vas haciendo lecturas, ves que ese modelo de bienestar en la escuela tiene un nombre, se articula con unos paradigmas determinados, hay unos autores que lo defienden, está sistematizado desde hace muchos años, muchos más de los que yo llevo en el mundo quizá, entonces es muy curioso como al ponerle nombre a cosas, puedes ir estructurando tu pensamiento y articulando una serie de actuaciones en la práctica, como docente (E1).

También, dan valor a la autoformación como fuente de sus ideas:

Bien es verdad que a veces las actitudes nacen, renacen, se remueven, a través de la formación ...Porque además es que el que tenga actitudes, aunque no tenga formación, se va a autoformar él. Va a buscar en internet, va a leer un libro que le va a abrir los ojos en ese sentido, va a leer este artículo que le va a recomendar este compañero. Y al final, te acabas autoformando (E6).

El profesorado de este estudio es consciente de la necesidad de la reflexión:

Y en aquel momento, estoy hablando del año ochenta, ochenta y cinco, o por ahí más o menos, y, yo recuerdo que, entre el profesorado había una reflexión sobre una pregunta clave que es para qué enseñamos y que enseñamos. Es decir, ¿para qué y cuál es la función de la escuela, ¿no? Y dentro de la función que tiene la escuela, qué vamos a enseñar. Y sin

embargo yo creo que esa pregunta desapareció de la conciencia del profesorado y lo que se preguntan es: bueno, y lo que me mandan hacer ¿cómo puedo hacerlo? (E4).

Nos falta eso quizá un poco, de reflexión a nivel, personal, con un compañero con el que estás comiendo, pues sí, a veces surgen este tipo de cosas ¿no? Que a mí me encantan ese tipo de preguntas, yo siempre digo que los porqués y los paraqués son lo importante. Entonces, si sabemos responder el por qué estás haciendo esto y el para qué lo haces, maravilloso. Porque si no, no tiene sentido el dedicarte a hacer proyectos de investigación, a hacer zonas y demás ¿no?, si no sabes para qué lo estás haciendo (E11).

- Conscientes del poder. El profesorado es consciente de la capacidad de influencia que tiene para decidir y para transformar las prácticas:

(...) cree que tenemos mucho poder sobre la práctica, mucha capacidad para influir en lo que pasa en el aula. Él como director siempre le dice al profesorado nuevo que las programaciones están ahí y muy bien, pero que lo importante es conocer al alumnado y ajustarse a sus necesidades y a lo que necesita que se le dé para que aprenda. No cree que la legislación condicione mucho, lo importante es cómo se desarrolle la práctica (Informe de entrevista E8).

¿Por qué no voy a hacer y poner en práctica lo que yo creo que es conveniente para el alumnado? No estoy fuera de la ley, no estoy fuera de nada, no estoy dañando nada, a ningún alumno, al resto, ni nada. Entonces, ¿por qué no? Yo creo que sí que podemos hacerlo. ¿quién nos prohíbe? ... No es, oye, "yo aquí voy a dar una clase magistral para todos. El que no entienda, que se busque la vida". Bueno, esa es otra canción diferente. No, no, no entra con la educación (E7).

- Prácticas que cuestionan creencias. Este profesorado valora especialmente algunos tipos experiencias profesionales. Tener un trato directo y personal con el alumnado, conociendo su realidad, permitió a algunos profesores/as comprender la diversidad y cuestionarse si esta puede aplicarse solo a algunos/as o es algo común a todas las personas:

Yo he aprendido más de los chicos como tutor que como profesor. Para mí la tutoría supuso acercarme a ellos, conocer cosas de ellos incluso fuera del Instituto que luego repercutía en su comportamiento, en su rendimiento. Entonces yo ahí me di cuenta, hablando de la diversidad, de que yo antes entraba en clase, antes de tener tutorías, entraba en clase, y para mí la diversidad era, pues mira, tengo dos de etnia gitana, tengo una merchera, tengo dos sudamericanos, tengo tal... Ahora me doy cuenta de que no, que el chico que está en un pupitre puede tener una situación familiar buenísima, y a un metro de él, está un chico totalmente desquiciado, con su madre, pues, a tratamiento psiquiátrico, y es él el que se encarga de sus hermanos pequeños y tal, y todo esto con doce años te hablo ¿no? Entonces yo aprendí mucho de la tutoría... si yo fuese profesor solo, hubiera tardado el triple de tiempo en darme cuenta de que la diversidad es individual (E6).

También, han señalado la experimentación con nuevas prácticas como una de las maneras de constatar resultados que permiten cuestionar creencias y comprobar la idoneidad de otras nuevas.

Además, la señalan como forma de convencer a otro profesorado para el cambio: "Entonces muchas veces la labor empieza por concienciar, convencer, llevar una propuesta más o menos elaborada, para hacer una pequeña actuación dentro del aula y ver si funciona, y entonces a partir de ahí enganchar. (E1)"

Pues hay muchos planteamientos, pero claro, se quedan ahí en la cabeza, si no se ensayan, si no se llevan a la práctica, si no se cambian las prácticas... yo creo que deberían de intentar cambiar ciertas prácticas y ver que las cosas van mejor con esos cambios, ¿no?, ...Experimentar, yo creo que es la clave (E4).

Que te puedes juntar con otro compañero, ir empezando a hacer, dar pasitos...y cuándo la gente ve un poco, que hay resultados, realmente, cuando la gente ve que se avanza y que hay aprendizajes y que, incluso el clima de convivencia es mejor que...pues entonces la gente se va dando cuenta ¿no?, va abriendo un poquito los ojos. Pero es un proceso muy duro, muy complicado (E11).

Incluso cuando se trata del profesorado más reacio a este tipo de prácticas: "hasta las personas que eran más reticentes, pues empezaron a decir "ah, sí, sí, que funciona, que siga, que siga, que esto parece que funciona y sigue funcionando" (E10).

En relación con las limitaciones y dificultades para transferir las creencias a la práctica, el profesorado es, también, consciente ellas:

La transferencia de las creencias a las prácticas es difícil porque lo nuevo genera mucha desconfianza: "Es muy criticado. Si sale mal, te van a crucificar. Que ¿vas a estar en el disparadero si lo haces y fallas?... Seguro (E9)".

Y es especialmente difícil si lo hace un profesor/a individualmente, sin el apoyo de los demás y desafiando lo que siempre se ha hecho en la escuela:

Encuentro dificultades porque las personas somos como demasiado reacias a, a los cambios, entonces todo lo que sale de la norma, se ve como una amenaza. Si tu no sigues un planteamiento digamos tradicional o con los parámetros establecidos, pues es difícil, que te acepten, o tienes que hacer el doble de esfuerzo para conseguir los mismos objetivos, nadar a contracorriente es muy, muy complicado (E13).

En los centros hay sensibilidades de todos los tipos, también en el profesorado. Hay profesores que al escucharte dicen "qué maravilla, y qué estupendo y maravilloso", y otros que están con que no, que no, y que no. Y que ya les puedes contar lo que les cuentas, que va a ser que no... (yo) soy un aventajado porque en el centro, más o menos, todos seguimos, una misma línea. Pero, lo difícil es cuándo te encuentras solo en un centro que es inmovilista, o son muy cerrados o que no están abiertos un poco al cambio, a la transformación. Eso es lo difícil, realmente. (E11)

El profesorado de nuestro estudio también es consciente de las contradicciones entre los discursos y las prácticas:

Claro, eso en los profesores también genera contradicciones, como tal. Siempre las tenemos ¿no? pero cuándo ya ves que esas contradicciones, lo que dice el discurso, dice una cosa, pero luego las prácticas dicen otra... ¿

qué hay que acogerse? A lo que dice la palabrería ¿no? tu discurso o realmente a las prácticas que me estás haciendo que haga, o a cómo tengo que calificar académicamente a los alumnos, o cómo organizar los agrupamientos. Ese tipo de cosas son las que, al final, que son las prácticas, son las que al final definen qué manera, de qué manera estás entendiendo tú la diversidad, ¿no? (E11).

Y también de la limitación que supone centrarse en la imagen que se quiera dar socialmente de la escuela:

Parece que al final, lo importante de estas cosas es tener un momento para sacar una foto para colgar en el blog, para poner, que muchas veces estamos, me parece, mucho más mediatizados por eso que no por la propia experiencia en sí, ¿no? Lo noto un montón. Yo esas cosas no, no me paro, yo estoy trabajando y no me paro a registrar, a hacer esas cosas...Me parece que los momentos hay que aprovecharlos para lo cual son (E14).

Otras limitaciones señaladas tienen que ver con la falta de experiencia en el trabajo y la reflexión conjuntas: "no estamos acostumbrados a emplear horas en reunirnos y en intentar hacer cosas, no solo tirando para nuestra asignatura, que es lo que intentamos todos" (E9).

La inexistencia de espacios y tiempos es un problema:

Creo que, simplemente, no se crean espacios, no se crean contextos en los que se pueda producir eso de forma tranquila que es lo que precisas, realmente. No estamos hablando de hablar en el pasillo, no estamos hablando de hablar en un recreo, muchas veces como que al final a lo que tendemos, porque dentro del aula, pues, no vas a atender, estoy hablándote de intervenciones lógicamente individuales, ¿no? Y entonces se trata de buscar, eso, espacios y momentos en los que poder hacer esta intervención. Y cada vez, la verdad, cuesta más (E14).

Pero también hay profesores/as que destacan que esa limitación no la hubo en otros momentos:

Hubo una época, en la época de la LOGSE, que hubo mucho movimiento y mucho interés por cambiar las cosas, y parecía que estaba más gente dispuesta. Hubo mucha formación, que es muy importante, porque claro, no todo el mundo es vocacional, ni tiene por qué serlo, es decir, que la educación es mejor si te la crees, pero se puede hacer también buen trabajo con buena formación y con interés por hacerlo. Y después en esa etapa que hubo tanta formación, yo creo que sí que hubo un buen momento para esos cambios metodológicos, la inclusión, unos aspectos mejores para que niños con diferentes capacidades pudieran estar a gusto y progresar (E 10).

Los currículums, las evaluaciones y las ratios son señalados también como limitaciones que dificultan las prácticas:

Principalmente me encuentro, por lo menos en mi Instituto, con una masificación grande, es decir, con una carga horaria complicada, con unos currículums muy extensos... yo estaría por, claro esto ya es una cuestión política, bajar las ratios. Un profe hoy en día, yo, que lo intento, me siento incapaz de atender treinta individualidades en cincuenta minutos (E6).

Nota que presiona mucho el currículo, tener el deber de dar unos temas, de llegar a cierta parte del temario, contenidos mínimos, esto es importante que vean...no sé, pienso que eso marca y te lo recuerdan los compañeros, se pasa de un grupo, de un nivel para otro, y no sabe resolver esto de mates, o no sabe esas cosas...yo para dentro callo, ¿qué voy a decir? (E2).

Este profesorado es consciente de que las limitaciones no se encuentran solamente en la escuela, sino que tienen un carácter político y administrativo:

Yo creo que la Administración en titulares tiene cosas muy bonitas, pero luego las prácticas no se están transformando nada, lo que te estoy diciendo, todo lo contrario, yo creo que hay prácticas que nos están llevando a situaciones anteriores, todavía más segregación, todavía más separación y peor todavía en ese sentido ¿no?, mucho menos enriquecedora... (E11).

El día que tengamos unos políticos que, independientemente del color que tengan, dejen de discutir y se den cuenta, que, estamos hablando de algo muy importante... Luego hay una razón económica, claro, que cada vez invierten menos, en la enseñanza pública, y cada vez nos boicotean más y nos ponen palos en las ruedas para que los niños no estén aquí. Entonces es complicado. Y nosotros que decimos "no, es que hay que ser ..." buff. Entonces es una lucha constante, y una pelea constante, no solo dentro del aula, sino socialmente (...) (E9).

En relación con el asesoramiento del orientador/a para la toma de conciencia y para la transformación de las prácticas, el profesorado entrevistado considera fundamental:

- El compromiso del orientador/a con la equidad y su manera de plantear el acompañamiento al profesorado, que puede ser crucial en el cambio de las prácticas:

La dificultad mayor que encuentro es que para desarrollar este tipo de modelo requiere mucha coordinación docente, y eso significa que un orientador, una orientadora, esté concienciada con este modelo... Entonces, claro, para llevar a cabo el trabajo, tenemos primero esa barrera que tiene que ver un poco con cómo entendemos la orientación en el centro educativo (E1).

- Valoración del orientador/a. Consideran clave su apoyo, reflejando confianza en su papel de acompañamiento: "Y luego se aprende, a golpes, en la escuela. A golpes digo, de los orientadores, de las orientadoras, que son los que, los que van guiándonos" (E9).
- Estrategias de orientación. El profesorado entrevistado que también trabajó como orientador/a, señala algunas de las formas en que debe desarrollarse el asesoramiento: "Aproximando a los profesionales a una nueva manera de ver la diversidad, es importante ir poquito a poco. (E5)".

Y los errores que hay que evitar:

Yo valoré poco las pequeñitas cosas que en concreto hizo una profe. Y se sintió mal, y, y es algo que recordaré siempre. O sea, que hay que tener también mucho cuidado ¿no? a nivel profesional en, en ese acompañamiento que desde orientación hacemos al profesorado (E5).

Conclusiones y Discusión

Los resultados de este estudio nos permiten aportar algunas recomendaciones a los orientadores/as, que hemos organizado de acuerdo con los roles, estrategias y retos identificados por Moliner y Fabregat (2021):

Los orientadores/as, en su rol como acompañantes, pueden realizar seguimiento y actuar como guías en los procesos, alentando el sentido crítico del profesorado para cuestionarse lo que hacen y ven:

- Apoyando la toma de conciencia sobre sus creencias y la transformación de las prácticas. Estableciendo mecanismos de seguimiento que actúen como referencia (Moliner y Fabregat, 2021) y apoyo en la inseguridad que el proceso genera. Compartir estas experiencias entre la diversidad del profesorado, prepara para mirar las aulas con las gafas de la interculturalidad, mirando más allá de lo evidente (Abril, 2021). Recursos como la Guía Inter (Grupo INTER, 2006) o el *Index for Inclusion* (Sandoval et al., 2002) son materiales útiles para apoyar la realización de este cuestionamiento.
- Proporcionando modelos que sirvan de ejemplo e inspiración al profesorado. Modelos mostrados en forma de narraciones autobiográficas que expongan el proceso de aprendizaje de otros profesores/as (Abril, 2021), y de las prácticas llevadas a cabo, experiencia que ha sido realizada en diferentes países (Vaillant y Marcelo, 2021); ejemplos de prácticas de aula y centros, como los recogidos en Ballesteros y Gil (2012); observación de prácticas entre el propio grupo de profesores/as, que pueden complementarse realizando reuniones dialógicas en las que compartir experiencias y análisis; realización de visitas pedagógicas a otros centros y aulas para observar sus prácticas (Moliner y Fabregat, 2021), y compartir reflexiones con otro profesorado.

En su rol de formador/a, puede aportar al profesorado acceso a planteamientos teóricos y estrategias que sostengan sus creencias, facilitando la fundamentación y sistematización del conocimiento:

- Facilitando el acceso a lecturas acerca de la diversidad, la equidad y justicia educativa. Lecturas y antropologías como las publicaciones de Paulo Freire, las reflexiones de Giroux en artículos como “La pedagogía crítica en tiempos oscuros” (Giroux, 2013), el artículo “Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales” (Del Olmo, 2005), o publicaciones de carácter divulgativo como las recogidas en la web *The Conversation* (The Conversation Education, 2023), pueden ser buenos puntos de partida para la reflexión y el diálogo.
- Formando al profesorado en técnicas etnográficas: observación, entrevistas... facilitándoles el acceso a la fundamentación de esas técnicas y a su modo de llevarlas a la práctica (Ballesteros, 2014), y en el papel de investigador que puede desempeñar el propio profesorado.

Desde el rol de dinamizador, el orientador/a puede proponer acciones, motivar y facilitar experiencias por propia iniciativa o apoyando la del propio profesorado:

- Plantear que cada uno/a realice una narración de sus propias experiencias pasadas como alumnado en relación con la diversidad, e impulsar la reflexión conjunta sobre cómo éstas influyen en la construcción de sus creencias y en sus prácticas (Abril, 2021).

- Proponer nuevas prácticas de manera experimental, que pongan en acción las creencias interculturales sobre diversidad, analizando sus resultados. Experiencias en las que se ensayan estrategias, como las parejas pedagógicas (Moliner y Fabregat, 2021).
- Implicar a equipos directivos para impulsar decisiones que permitan a todo el profesorado desempeñar tareas de tutoría con el alumnado. Y facilitar espacios de trabajo y proyectos colaborativos entre el profesorado, facilitando la conexión de la formación con la realidad escolar (Marcelo y Vaillant, 2018), mediante proyectos de centro y de implicación con/en la comunidad, con sentido comunitario y democrático (Rivas et al., 2022).

La labor orientadora ha de tener en cuenta las prácticas del propio profesorado, valorando las aportaciones de todos/as y los aspectos positivos de ellas, realizando un proceso de transformación progresiva, impulsando ambientes de bienestar y aprendizaje, y actitudes investigadoras en el profesorado.

En la búsqueda de nuevas fronteras sobre la orientación y el asesoramiento se proponen temas como la práctica reflexiva compartida, la colaboración, la promoción de la justicia social desde el abordaje de la diversidad y la equidad, la investigación-acción (Hughes et al., 2024). Todos ellos exigen orientadores/as y profesorado comprometido, conscientes de sus creencias y con actitud transformadora con los que construir la escuela democrática.

Consideramos que los resultados presentados constituyen una aportación al ámbito de la Orientación, específicamente en el acompañamiento, formación y dinamización del profesorado. Sin embargo, entendemos que las limitaciones del estudio tienen que ver con el perfil seleccionado de los entrevistados en el diseño de investigación. Se ha querido seleccionar profesorado de amplia experiencia práctica y se han introducido algunas entrevistas a profesorado con menor tiempo de experiencia, a modo de contraste. Así, sería interesante que estudios posteriores se centrasen en ese rango de profesorado con escasa o media experiencia, con los que también se puede obtener resultados valiosos. Con carácter prospectivo y de implicaciones para la práctica, podría profundizarse en la narración de las historias de vida de los participantes, como ejemplificaciones para su uso en la orientación.

Referencias bibliográficas

- Abril, D. (2021). El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 29-48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21460>
- Aguado, T. (2022). Cómo hacer escuelas democráticas y participativas. <https://theconversation.com/como-hacer-escuelas-democraticas-y-participativas-173947>
- Aguado, T. (Coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. (MEC-UNED, Ed.; CREADE estudios, Vol. 4). https://www2.uned.es/grupointer/diversidad-cultural-logros_mec_2010.pdf
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294. <https://doi.org/10.5209/RCED.16305>

Aguado, T. y Mata, P. (Coords.). (2017). *Educación Intercultural*. UNED.

Aguado, T., Gil, J.A., Jiménez, R.A., Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. F. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122051>

Alonso, C.M. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar. Descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural*. [Tesis doctoral]. UNED.

Amber, D. y Martos, M.A. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. Profesorado. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 419-437. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10063>

Asensio, I. y Ruíz, C. (2017). Medida y evaluación de creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.265231>

Ballesteros, B. y Abril, D. (2018). *Diversidad, Educación y Políticas Públicas desde un enfoque Intercultural*. UNED <https://digital.csic.es/bitstream/10261/232388/3/Diversidad%2C%20educaci%C3%B3n%20y%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>

Ballesteros, B. (Coord.). (2014). *Taller de metodología cualitativa*. UNED.

Ballesteros, B. y Gil, I. (Coords.). (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. En MEC. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/diversidad-cultural-y-eficacia-de-la-escuela-un-repertorio-de-buenas-practicas-en-centros-de-educacion-obligatoria/educacion-inmigracion/15369>

Barrera, B., Domingo, J. y Fernández, J. de D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1751>

Beane, J.A. y Apple, M.W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M.W. Apple y J.A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Morata.

Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación* (pp. 380-394). Ariel.

Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. *A research Proposal. International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>

Comisión Europea. (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Una Europa Social fuerte para unas transiciones justas*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e8c76c67-37a0-11ea-ba6e-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_1yformat=PDF

Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Decreto 66 del 3 de septiembre (2013) por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM del 06/09/2013

Decreto 120 del 23/04 (1998) por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG 79 del 27/04/1998.

Decreto 147 del 23/12 (2014) por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. BOPA no 299 de 29/12/2014.

Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI: Revista de Educación*, 13-23. https://www.researchgate.net/publication/279685066_Prejuicios_y_estereotipos_un_replanteamiento_de_su_uso_y_utilidad_como_mecanismos_sociales

Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En UNED (Ed.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 49-77). https://digital.csic.es/bitstream/10261/242118/1/Olmo_y_Osuna-2014-Introduccio%CC%81n_a_la_investigacio%CC%81n_etnogra%CC%81fica.pdf

Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>

Domingo, J., Fernández, J. de D. y Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172. <https://doi.org/10.6018/J/194131>

EAPN - ES. (2023). *13º Informe anual sobre el estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030*: EAPN-ES. https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/13_Informe_AROPE_2023_completo.pdf

Education Trust. (2018). Equality Isn't Equity: Every Student Needs A Great School Counselor. Consultado el 10 de enero de 2024 <https://edtrust.org/rti/equality-isnt-equity-every-student-needs-a-great-school-counselor/>

European Commission. (2022). *Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H1209(01))

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores.

Fundación FOESSA. (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España. Conclusiones*. Cáritas. <https://www.caritas.es/producto/evolucion-de-la-cohesion-social-y-consecuencias-de-la-covid-19-en-espana/>

Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. [Tesis doctoral]. UNED.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>

González, S. y Vieira, M.J. (2019). Organización de los Servicios de Orientación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 89-107. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25340>

Grupo INTER. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela.* CREADE.

Gutiérrez-Crespo, E. (Coord.). (2020). Informe: *Organización de la Orientación por Comunidades Autónomas.* COPOE. <https://copoe.org/comunicados-investigaciones/investigaciones/item/informe-orientacion-en-las-comunidades-autonomas>

Hernández, V. y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>

Hughes, D., Mc Cormack, D., Neary, S. y King, P. (2024). Praxis in guidance and counselling: new frontiers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 52(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2301629>

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Querriculum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

Leibowitz-Nelson, S.B., Baker, S.B. y Nassar, S.C. (2020). Multicultural and social justice counseling competencies: institutional interventions for professional school counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1727384>

LOE con modificaciones LOMLOE (2020) de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio.* Narcea.

Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>

Moretín, J. (2020). *Aprendizajes en torno al abandono educativo: del análisis del concepto a la comprensión de narrativas en trayectorias educativas discontinuas.* [Tesis doctoral]. UNED.

Nieto, S. (2000). Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, 51, 180-187. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003004>

Orden ECI/3858 del 27/12 (2007) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de ESO y Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de idiomas.

Orden Edu/987 (2012) por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL del 14/11/2012.

Pérez, A.I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.04>

Ratts, M.J. y Greenleaf, A.T. (2017). Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: A Leadership Framework for Professional School Counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b). <https://doi.org/10.1177/2156759X18773582>

- Rivas, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rivas, J.I., Márquez, M.J., Calvo, P. y Martagón, V. (2022). Relación comunidad y escuela: una propuesta contrahegemónica desde la Universidad. *Revista Izquierdas*, 51(2), 1-12. https://www.researchgate.net/publication/359508730_Relacion_comunidad_y_escuela_una_propuesta_contrahegemonica_desde_la_universidad_Community_and_school_relationships_a_contrahegemonic_proposal_from_university
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D. y Giné, C.E.G. (2002). Index for Inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Santana, L.E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21(2), 261-270. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11530>
- The Conversation Education. (2023). *The Conversation*. <https://Theconversation.Com/Es/Educacion>
- 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>
- Torres, J. (2018). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Traver, S. y Moliner, O. (2023). Hacia un rol transformador del asesor/a ante las nuevas políticas en educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 65-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38887>
- UNICEF. (2023). *Child Poverty in the Midst of Wealth*. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/report-card-18-child-poverty-amidst-wealth>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andres Bello.
- Woo, H., Fowler, A., Jang, Y. y Kim, J. (2023). Content analysis of articles on collaboration between counselling professionals and school personnel in American Counseling Association (ACA) journals over the last 15 years. *British Journal de Guidance & Counselling*, 51(1), 134-149. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2034138>
- Zeichner, K.M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-51. https://www.researchgate.net/profile/Kenneth-Zeichner/publication/303444761_El_Maestro_Como_Professional_Reflexive/links/57431b0f08ae9f741b386d43/El-Maestro-Como-Professional-Reflexive.pdf

Fecha de entrada: 3 de marzo de 2024

Fecha de revisión: 21 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2024