

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 1
2020

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

DEBILIDADES DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN ESPAÑOL SEGÚN LOS TUTORES Y DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Weaknesses of the Spanish guidance system according to tutors and school heads of Secondary Education

MARÍA JOSÉ MUDARRA SÁNCHEZ, ANA GONZÁLEZ-BENITO Y CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.73215

Fecha de recepción: 30/06/2019 • Fecha de aceptación: 21/01/2020

Autora de contacto / Corresponding author: María José Mudarra Sánchez. E-mail: mjmudarra@edu.uned.es

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo es analizar las principales debilidades del sistema de orientación (SO) según los tutores y directores de centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), identificando su atribución interna o externa y la existencia de patrones de respuesta característicos de cada comunidad autónoma (CA). **MÉTODO.** Se trata de un estudio empírico cualitativo —análisis de contenido y palabras clave— en el contexto de preguntas de un cuestionario respondido por 1.317 profesionales (326 directores y 991 tutores de Educación Secundaria Obligatoria). **RESULTADOS.** La principal debilidad del SO según tutores y directores es la dificultad para atender demandas de orientación explicada por la elevada ratio de orientador-alumnos, la diversidad de tales demandas y por la escasa atención directa al alumnado. No obstante, ambos profesionales no comparten los significados de debilidad. Los problemas conductuales/ actitudinales del alumnado y la falta de información parecen preocupar exclusivamente a los tutores, mientras los directores se centran más en la desorganización y falta de profesionalidad de quienes ejercen funciones orientadoras. Aunque los directores comparten los mismos significados respecto a la principal debilidad del SO, independientemente de su CA, no sucede lo mismo en el caso de los tutores. **DISCUSIÓN.** En consecuencia, es necesario contemplar las perspectivas de los diferentes profesionales en cualquier análisis para tomar decisiones de mejora del SO, ya que los tutores parecen más centrados en todo aquello que repercute en una intervención orientadora directa con el alumnado, mientras que los directores plantean enfoques de intervención más indirectos, así como de gestión del centro y sus recursos personales.

Palabras clave: *Director, Educación secundaria, Orientación educativa, Tutor.*

Introducción

El sistema de orientación (SO) está configurado por dos grandes dimensiones: 1) el “modelo” de intervención, principios teóricos de orden superior que inspiran la orientación y sus metodologías; y 2) la “estructura”, referida a los profesionales de la orientación y su localización en el sistema educativo. La dinámica entre modelo, estructura y sistema es fundamental para analizar los cambios en la política educativa, y su manejo sería de utilidad para unificar la terminología empleada por los investigadores (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2013a).

Las revisiones teóricas nacionales e internacionales sobre “sistemas” y “modelos” de orientación educativa y apoyo a la escuela son más frecuentes que los estudios empíricos sobre la calidad de la intervención, y menos aún aquellos centrados específicamente en las debilidades del SO.

Investigaciones precedentes han resultado ser claves como punto de partida para la presente investigación, ilustrando la valoración de las dificultades más frecuentes que perciben diferentes agentes educativos como los orientadores, los tutores y los directores de los centros educativos para proporcionar orientación educativa en España (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2013c).

Tal como muestran Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto (2012) en general, los obstáculos recurrentes que, a juicio de estos profesionales, dificultan dar una respuesta suficiente a las necesidades de orientación son: la escasez de tiempo, la falta de horario específico para la acción tutorial (Gallego y Riart, 2006; Montilla y Hernando, 2009; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014), la complejidad de las necesidades de los alumnos de secundaria y de las demandas de orientación de alumnos y familias (Álvarez, 2003; García Fernández, 2006; Álvarez González, Aguirre y Vacas, 2010; Almirall, 2011), la falta de colaboración de las familias (Monarca y Simón, 2013; Monarca, 2013), las dificultades de coordinación y

colaboración entre profesionales (Oliva, Martín y Vélaz-de-Medrano, 2005a y 2005b; Jariot, 2010), la insuficiente planificación y coordinación entre centros para la orientación de la carrera y la transición entre etapas educativas (Lledó y Martínez, 2005; Antúnez, 2005; Bejarano, 2005; Gimeno, 2006; Do Ceu y Rodríguez, 2010; Olivares, De León y Gutiérrez Arenas, 2010; Vélaz-de-Medrano, 2011), la poca capacidad del SO —de sus recursos internos y externos a los centros— para atender a la diversidad (Alcudia, 2000; Vélaz-de-Medrano, 2011), el escaso uso de los recursos tecnológicos (Pantoja, 2009; Pantoja y Villanueva, 2010; Pantoja, Díaz Linares y Zwierewics, 2010), la falta de difusión y uso compartido de información y de buenas prácticas (Monge, 2010) y la insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial (Sanz Oro y Chica, 2002; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Fuente, 2010).

Además, un estudio realizado en 2013 (Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto) señala que los orientadores perciben en mayor grado que los tutores y directores cómo su insuficiente formación sobre asesoramiento es una dificultad. Sin embargo, no perciben la falta de formación como obstáculo, salvo en el caso del “apoyo a las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje” y en el del “asesoramiento para la innovación y mejora de la calidad” de dicho proceso. La falta de tiempo es considerada la limitación más importante para el desempeño de las funciones referidas a la orientación y asesoramiento a las familias, seguida por la percepción de que las familias demandan respuestas que van más allá de sus funciones, así como su escasa colaboración. Y aunque bastante satisfechos con el desempeño de la función tutorial, valoran como déficits importantes no disponer de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los tutores y la insuficiente formación de estos (Cano, Mayoral, Liesa y Castelló, 2013).

Partiendo de la importancia nuclear de la provisión de orientación de calidad en las escuelas, el

objetivo general de este trabajo es mostrar las principales debilidades del SO español a juicio de los tutores y directores de centros de ESO en una muestra de comunidades autónomas (CC. AA.). Ello supone responder algunas cuestiones fundamentales: ¿cómo definen los tutores y directores de ESO la principal debilidad del SO en su CA?, ¿hay elementos clave en su concepto de debilidad?, ¿identifican debilidad del SO de su CA con los obstáculos para la satisfacción de demandas de orientación en sus centros?, ¿sus atribuciones sobre tales debilidades son internas o externas al SO?, ¿existen patrones de respuesta característicos de cada CA sobre las debilidades de su SO?, concretamente, ¿existen diferencias significativas en las debilidades señaladas por los directores en función de su CA?, ¿difieren respecto de la perspectiva de los tutores? Responder estas cuestiones implica, además de identificar los principales significados de debilidad, el establecimiento de relaciones entre categorías y búsqueda de evidencias en el contraste de las siguientes hipótesis:

- H1: las debilidades percibidas son independientes de la dotación de recursos (o, alternativamente, se asocian a la insuficiencia de recursos) y los participantes definen las debilidades como obstáculos coyunturales para satisfacer demandas de orientación (dificultades subsanables).
- H2: sus atribuciones sobre debilidades del SO son independientes de factores internos o externos a sus centros (o, alternativamente, atribuyen la principal debilidad a factores externos, descartando la influencia de factores internos) y entre tutores y directores no hay diferencias en los significados de debilidad, incluso aunque pertenezcan a distintas comunidades.

Método

El presente estudio se enmarca en el contexto de dos proyectos de investigación I+D+i consecutivos titulados “Seguimiento de la evolución

de los distintos modelos institucionales de orientación en las comunidades españolas, análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad” (EDU 2008-06389), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y “Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las comunidades españolas. Finalidades y funcionalidades. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea” (EDU2012-37942), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de las subpoblaciones de nueve comunidades de interés: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Canarias, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco. La población de referencia fue el total de centros educativos públicos (unidad primaria de muestreo) de ESO de cada CA. Se eligió un tutor de 2.º y otro de 4.º, más uno de Diversificación Curricular y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) cuando se ofertaban tales enseñanzas en el centro, buscando la máxima representatividad. Se seleccionó un director por centro educativo.

Los tamaños muestrales son proporcionales por comunidad autónoma con un error del 5%, $p=q=0,50$ y un nivel de confianza del 95%. De los 1.613 profesionales de la muestra, 1.317 respondieron a la pregunta abierta sobre la principal debilidad del SO (326 directores y 991 tutores de ES). La tabla 1 presenta el tamaño y la composición final de la muestra estudiada.

Instrumento

El cuestionario empleado ha sido validado mediante un panel de expertos cualificados y por las Consejerías de Educación de las comunidades

TABLA 1. Descripción de la muestra

CC. AA.	Director ESO	Tutor ESO	Total
Andalucía	112	370	482
Canarias	23	73	96
Cantabria	6	20	26
Cataluña	65	166	231
Castilla-La Mancha	29	103	132
Comunidad de Madrid	39	123	162
Galicia	32	75	107
Navarra	5	14	19
País Vasco	15	47	62
Total	326	991	1.317

implicadas en un estudio empírico previo. El cuestionario incluye: a) preguntas de clasificación: figura profesional (tutor, director), CA, provincia, enseñanzas impartidas, tipo de centro, número de unidades del centro, número de alumnos, programas que se ofrecen en el centro y curso en el que ejerce el tutor; y b) preguntas sobre distintas dimensiones de la orientación educativa.

La muestra de significados sobre debilidades del SO (corpus textual) procede de la respuesta a una pregunta abierta dirigida a tutores y directores:

Díganos, por favor, cuál es a su juicio la principal debilidad que tiene el sistema de orientación en su comunidad autónoma (señale solo una, la principal).

Procedimiento

El trabajo de campo se ha llevado a cabo durante los años 2008-2016. Para el análisis de contenido de los datos cualitativos se utilizó la herramienta NVivo (versión 11).

Las unidades de muestreo son los 1.317 cuestionarios de tutores y directores. Las unidades

de registro son sus respuestas acerca de la debilidad principal del SO y la unidad de contenido son las sentencias o párrafos con ideas significativas respecto a nuestro objeto de estudio. En la elaboración del sistema de categorías se utilizó el método de análisis de comparación constante y palabras clave en su contexto (Key Words in Context KWIC) apropiado cuando los datos son respuestas breves o términos cuya comprensión es de especial interés para los investigadores (Leech y Onwuegbuzie, 2011). Deductivamente se establecieron —mediante autocodificación— cuatro categorías previas: 1) *debilidad*, entendida como debilidad intrínseca al SO que refleja la recurrencia de obstáculos; 2) *obstáculo* coyuntural o dificultad extrínseca al diseño del SO que es posible superar sin necesidad de reformar el SO como tal; 3) *modelo* subyacente al SO; y 4) *estructura* del SO (externa e interna). Distintos tipos de codificación —sustantiva, abierta, selectiva— generaron —inductivamente— nuevas categorías conceptuales refinadas gradualmente mediante consultas de codificación. La integración de todos los datos permitió explorar las respuestas codificadas en función de los atributos de los participantes (curso tutorizado, enseñanzas impartidas, número de unidades del centro, programas

ofertados, tipo de centro) y depurar el sistema de categorías propuesto¹. Así, las matrices de densidad generadas permitieron contrastar hipótesis mediante la detección de asociaciones (¿con qué frecuencia varía algo bajo circunstancias específicas o diferentes?) e indagar sobre la naturaleza de las relaciones (¿de qué modo varía algo bajo circunstancias específicas o diferentes?) a través de consultas de codificación y consultas matriciales (*matrix query*) que proporcionan la frecuencia de respuestas. Los análisis de coocurrencia de códigos dentro de un texto o códigos y atributos demográficos y conglomerados reflejaron la similaridad de codificación adoptando como medida de distancia el índice Sorensen. Además, para el estudio de relaciones significativas entre diversas categorías se llevaron a cabo análisis de independencia entre categorías e identificación de patrones de significados de debilidad del SO (incluidas las atribuciones internas/externas) y análisis de correspondencias simples (método de normalización) sobre sus correspondientes matrices de densidad, calculándose también la independencia entre modalidades mediante el estadístico chi-cuadrado (distancia de Benzecri). El nivel de significación fijado en estos análisis fue .05.

Resultados

Principales debilidades del sistema de orientación según los tutores y directores de Educación Secundaria Obligatoria

Al identificar las 100 palabras más frecuentes referidas a la principal debilidad se encuentra que el término más empleado es “falta”, en 415 ocasiones, lo que supone un 2,57% de porcentaje ponderado. Le siguen, de mayor a menor frecuencia, los términos “recursos” (231 ocasiones; 1,43%), “tutores” (164; 1,02%), “centro” (158; 0,98%), “alumnos” (143; 0,89%), “orientadores” (131; 0,81%), “tiempo” (122; 0,76%), “personal” (121; 0,75%), “orientación” (112; 0,69%), “profesorado” (109; 0,68%), “familias” (102; 0,63%) y “formación” (94; 0,58%). Por

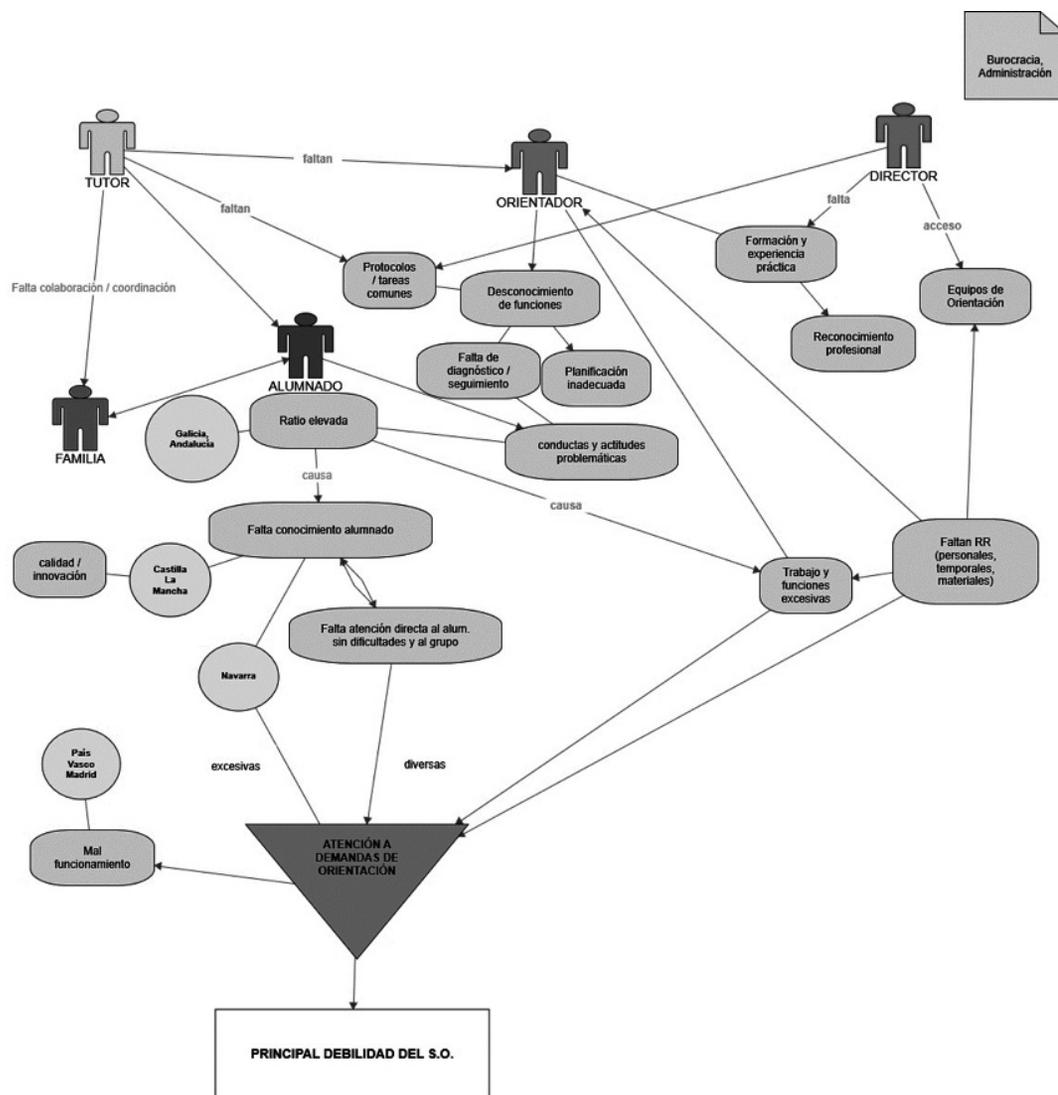
tanto, inicialmente tutores y directores parecen destacar no tanto la necesidad de cambios en el sistema, sino la falta de recursos (temporales y humanos) referidos a sus propios centros, en función de la ratio de alumnos. La tríada tutores-alumnos-familias aparecen estrechamente vinculados, al igual que los términos orientadores-formación-trabajo. Términos menos citados por tutores y directores, pero que también parecen contribuir a la definición de debilidad son “equipos”, “apoyo”, “funciones” o “colaboración”.

Tutores y directores ofrecen un mayor número de respuestas referidas directamente a la “debilidad del sistema” (n=1282; 97,34%) más que referencias a “obstáculos” (n=526; 39,5%), focalizando la principal debilidad más en la “estructura” (n=283; 21,5%) que en el “modelo orientador” subyacente (n=7; 0,53%).

En cuanto a la principal debilidad (figura 1), los temas con mayor peso en el total de los participantes fueron la dificultad para atender las demandas de orientación recibidas (n=203; 15,41%), explicada por la elevada ratio de alumnos por orientador (n=120; 9,1%), pero también por la diversidad de tales demandas (n=77; 5,85%) y la falta de atención directa al alumnado, tan necesaria para conocerlo y atender sus necesidades de orientación (n=64; 4,7%). De hecho, directores y tutores se quejan de la falta de información que facilita el orientador sobre la realidad del alumnado (n=32; 2,43%). En menor medida, tutores y directores señalan la escasez de intervenciones orientadoras dirigidas al grupo-clase y al alumnado sin dificultades específicas (n=13; 1%). Igualmente consideran como debilidad la dificultad de atender debidamente al alumnado con altas capacidades (n=8; 0,61%). La burocracia parece recurrente como una gran debilidad percibida por todos (n=62; 4,7%).

Otro elemento descriptivo de la debilidad del sistema es el elevado número de funciones del orientador (n=46; 3,5%), juzgando excesivo su

FIGURA I. Principales debilidades del sistema de orientación



trabajo (n= 19; 1,44%), considerando que el sistema funciona mal (n=28; 2,13%) o es ineficaz (n=9; 0,7%). En menor medida se perciben como debilidades intrínsecas del sistema la ausencia de diagnóstico (n=12; 0,91%), el enfoque preventivo de la intervención (n=9; 0,68%), la existencia de protocolos comunes de funcionamiento o la dificultad de hacer seguimiento (en ambos casos n=3; 0,23%). Finalmente, algunos tutores y directores manifiestan explícitamente

que no desean opinar al respecto (n=10; 0,76%) y apenas dos encuestados no perciben debilidad alguna, solo posibles mejoras (0,15%).

Los obstáculos subsanables son señalados por el 40% de los participantes (n=526), destacando claramente la necesidad de más profesionales (n=180; 14%), sobre todo orientadores (n=168; 12,75%), y también la falta de tiempo (n= 144; 10,93%), de recursos materiales (n=96; 7,3%) y la

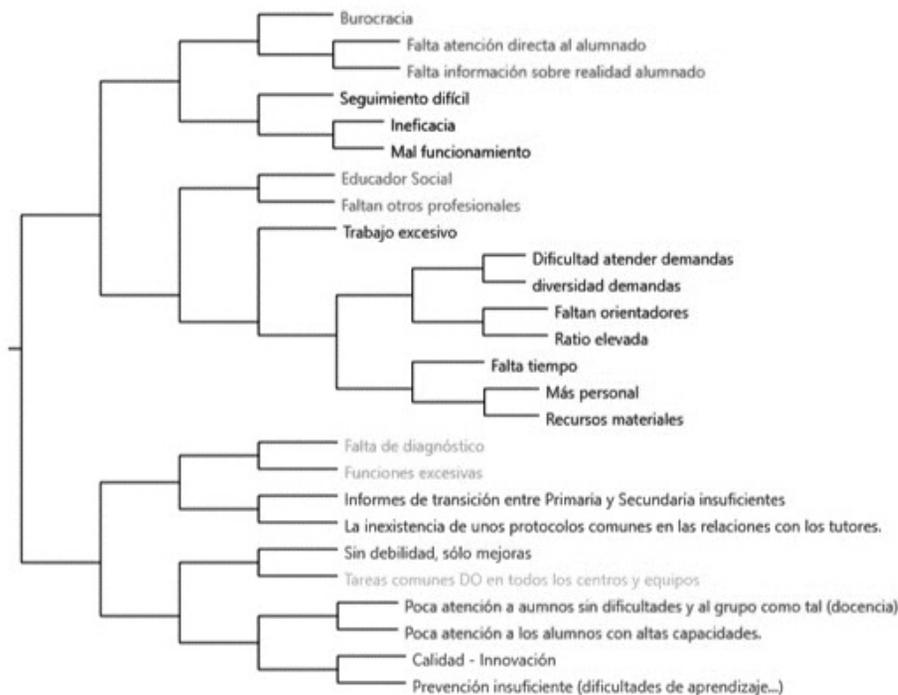
necesidad de mejorar la formación y especialización de los profesionales con responsabilidades en orientación (n=67; 5,1%). Un obstáculo relevante es la falta de coordinación (n=55; 4,2%) y colaboración (n=30; 2,3%) entre los profesionales.

La necesidad de reconocimiento profesional de los orientadores queda reflejada en el 2,43% de las respuestas (n=32), quizá relacionada con la percepción del desconocimiento de sus funciones (n=19; 1,44%). Las conductas y actitudes problemáticas de algunos alumnos suponen un pequeño obstáculo en opinión de tutores y directores (n=15; 1,14%).

Respecto a la estructura del SO, son pocas las referencias directas a la Administración educativa (n=21; 1,6%) y, dentro de estas, principalmente a las limitaciones normativas (n=15; 1,14%). Los obstáculos vinculados a estructuras externas,

como los equipos psicopedagógicos de zona o sector (n= 57; 4,33%), parecen tener menos peso en las respuestas que aquellos referidos a la estructura interna, es decir, al departamento o unidad de orientación del centro (n=154; 11,7%). Entre estos últimos, más que referirse a equipos directivos o al profesorado en general, centran su atención en las dificultades vinculadas a la figura del tutor (n=60; 4,5%) y, muy especialmente, al orientador. Así, los principales obstáculos remiten a la falta de permanencia del orientador en el centro (n=37; 2,8%), reclamando la presencia de al menos un orientador fijo (n=25; 2%) y sobre todo su implicación (n=37; 2,8%) y formación práctica, ya que consideran una auténtica dificultad la falta de experiencia (n=24; 1,82%). Finalmente, la complejidad de los problemas familiares y su colaboración en el proceso de orientación se perciben también como obstáculos (n=51; 4%).

FIGURA 2. Nodos de debilidad y recursos, conglomerados por similitud de codificación



Debilidad y recursos

Tutores y directores no siempre identifican los términos “debilidad” y “recursos”, pues en sus respuestas solo se encuentran 258 coocurrencias entre estos términos (9,6%) y 336 referencias conjuntas (25,5%). Se acepta la hipótesis de independencia entre ambas categorías ($X^2(34)=21.184$; $p=.958$). El análisis de conglomerados basado en la similaridad de su codificación (figura 2) muestra enormes semejanzas entre las subcategorías de recursos “falta de tiempo”, “más personal” y “recursos materiales” y las de “debilidad”, “ratio elevada”, “faltan orientadores”, “diversidad de demandas”, “dificultad de atender demandas” o “trabajo excesivo”. También se observan otras subcategorías de “debilidad” no tan vinculadas a la falta de recursos como la poca atención a alumnos sin dificultades, con altas capacidades y al grupo-clase, o la falta de tareas comunes en los Departamentos de Orientación en todos los centros y equipos, tal vez apuntando que los participantes requieren la redefinición de funciones y protocolos comunes en lugar de recursos.

Debilidad y obstáculos

El análisis de correspondencias arrojó una solución de dos dimensiones en la que la primera y la segunda dimensión explican, respectivamente, el 45,2% y el 25,9% de la inercia total de la nube de puntos (71,1%). Así, las relaciones entre las modalidades de debilidad (filas) y las de obstáculos (columnas) resultaron ser significativas ($X^2(120)=149.150$; $p=.037$). Más aún, la primera dimensión remite a los obstáculos externos vs. Internos, pues está contraponiendo aspectos profesionales “internos”, como son el desconocimiento de sus funciones y su planificación inadecuada (65,4% y 21,5% de contribuciones absolutas, respectivamente), con aspectos externos a ellos que interfieren en su trabajo, como son los problemas derivados del comportamiento y las actitudes negativas de algunos alumnos (7%). La segunda dimensión refleja la

semejanza de opiniones de tutores y directores sobre la insuficiencia de reconocimiento profesional y orientación profesional (contribuciones absolutas en el polo negativo de 22,4% y 24,8%, respectivamente), por un lado, y la falta de recursos materiales y temporales, por otro (21,8%, 18,2% y 4,8%, respectivamente). Es decir, quienes reclaman mayor valoración profesional son también los que denuncian que la orientación ofrecida aún es insuficiente y estos son distintos de quienes centran su opinión sobre la principal debilidad en la ausencia de recursos. Además, destacan dos categorías prototípicas cercanas al origen de coordenadas: “debilidad” y “dificultad para atender demandas” (43% y 22,7%, respectivamente), revelando que la principal debilidad es la dificultad para atender demandas de orientación (figura 3).

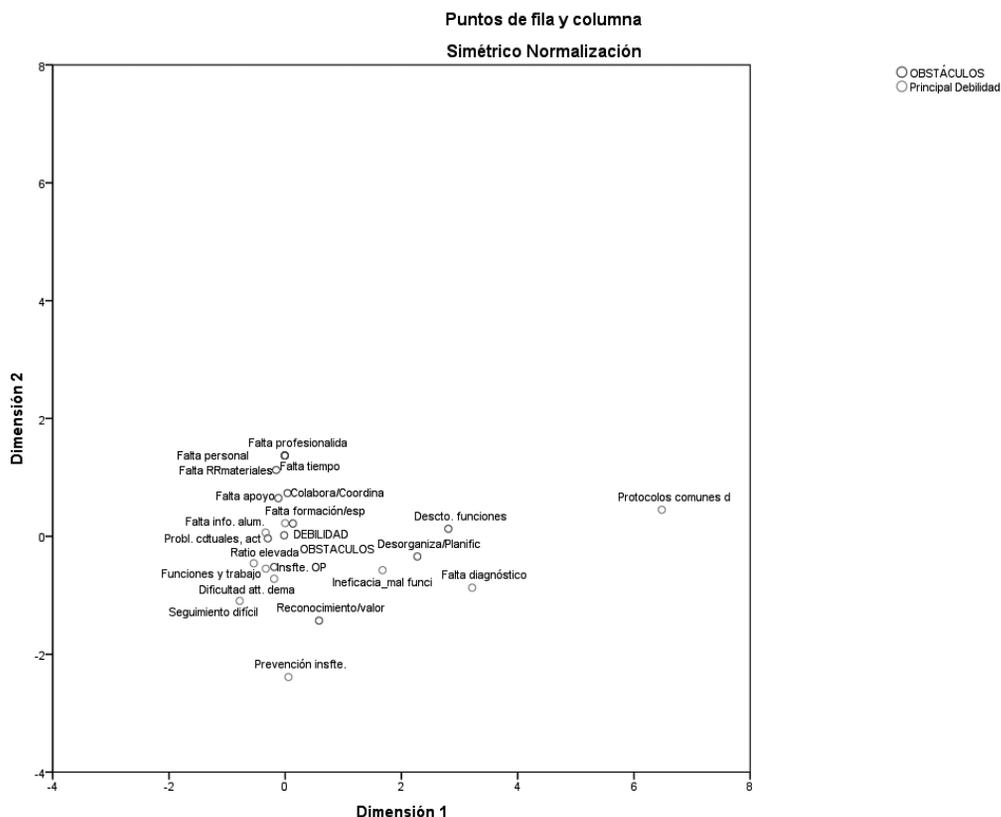
Atribución a factores externos y/o internos de la principal debilidad del sistema de orientación

Se obtuvieron 686 menciones conjuntas de “debilidad” y “factores internos” (91,10%). Aunque casi la mitad aluden a “debilidad” (47,73%), destacan como dificultades para atender demandas de orientación: la acción tutorial desarrollada en su centro (15,8%), la ratio elevada de alumnos (8,93%) y la diversidad de demandas (6,48%). En consecuencia, rechazando la segunda hipótesis planteada, tutores y directores no descartan la influencia de factores internos en las debilidades del sistema.

Respecto a los significados de “debilidad” compartidos por los distintos agentes educativos participantes, el análisis de correspondencias sobre la matriz “debilidad” (categoría ilustrativa) y “agentes educativos” (método de normalización principal por columna) mostró que directores y tutores manifiestan opiniones independientes respecto a la debilidad del SO, aceptándose la hipótesis nula ($X^2(12)=18.090$; $p=.113$).

Los tutores son los únicos que vinculan “debilidad” con “ineficacia del sistema”, “poca atención al alumnado con altas capacidades”, “ausencia de

FIGURA 3. Diagrama de dispersión biespacial entre las categorías fila (debilidad) y columna (obstáculos)



diagnóstico”, “falta de protocolos comunes de funcionamiento y de informes de transición entre primaria y secundaria”. Asimismo, vinculan “debilidad” con la “dificultad del seguimiento de las acciones orientadoras”, más del 75% de los tutores creen que la prevención y la atención al alumnado es insuficiente, y que tienen dificultades para atender a las demandas de orientación. Por su parte, los directores mayoritariamente se quejan de la ausencia de tareas comunes en los Departamentos de Orientación y equipos de los distintos centros.

Sin embargo, directores y tutores presentan patrones de opinión significativamente independientes sobre los obstáculos (análisis de correspondencias sobre la matriz “obstáculos x tipo de agente educativo” que arroja una $X^2(16)=26.422$; $p=.05$). La preocupación de los tutores son los

problemas conductuales/actitudinales del alumnado, la falta de información y formación, la planificación inadecuada y la falta de orientadores, mientras que a los directores les preocupa más la desorganización y la falta de profesionalidad de quienes ejercen funciones orientadoras.

Existencia de patrones de respuesta característicos de cada comunidad autónoma sobre las debilidades de su sistema de orientación

Los directores de las distintas comunidades autónomas parecen compartir los mismos significados de debilidad. Sin embargo, se aprecian relaciones significativas entre la categoría de “tutor” y las variables “CC. AA.” y “debilidad” ($X^2(80)=114.067$;

$p=.007$). Además, tras diversos análisis de correspondencias, se elige una solución tridimensional en que tres ejes explican el 36,4%, 21,2% y 15,2% de la inercia total, resultando estadísticamente significativas las relaciones entre las variables “comunidad” y “debilidad” en el caso de la opinión de los tutores ($X^2(88)=114.067$; $p=.032$).

Los gráficos de dispersión muestran en la *primera dimensión* que son especialmente importantes las categorías de “ratio elevada” y “falta de información sobre el alumnado” (contribuciones absolutas de 26,6% y 23,4%, respectivamente). Al estar en polos opuestos, el primer eje parece contraponer la elevada ratio con la falta de información

sobre el alumnado, lo que supone una relación inversa lógica entre ambas categorías. Este eje contrapone con perfiles de opinión opuestos las comunidades de Castilla-La Mancha y Galicia (contribuciones de 39% y 29,4%, respectivamente). Paralelamente, los tutores gallegos y andaluces parecen identificar como principal debilidad la elevada ratio alumnado-orientador, mientras los tutores castellanomanchegos destacan la falta de información sobre el alumnado (figura 4).

La *segunda dimensión* está definida fundamentalmente por “dificultad de atender las demandas de orientación” —polo positivo— frente a “ineficacia/mal funcionamiento del SO” —polo

FIGURA 4a. Dispersión biespacial: dimensión 1 - dimensión 2

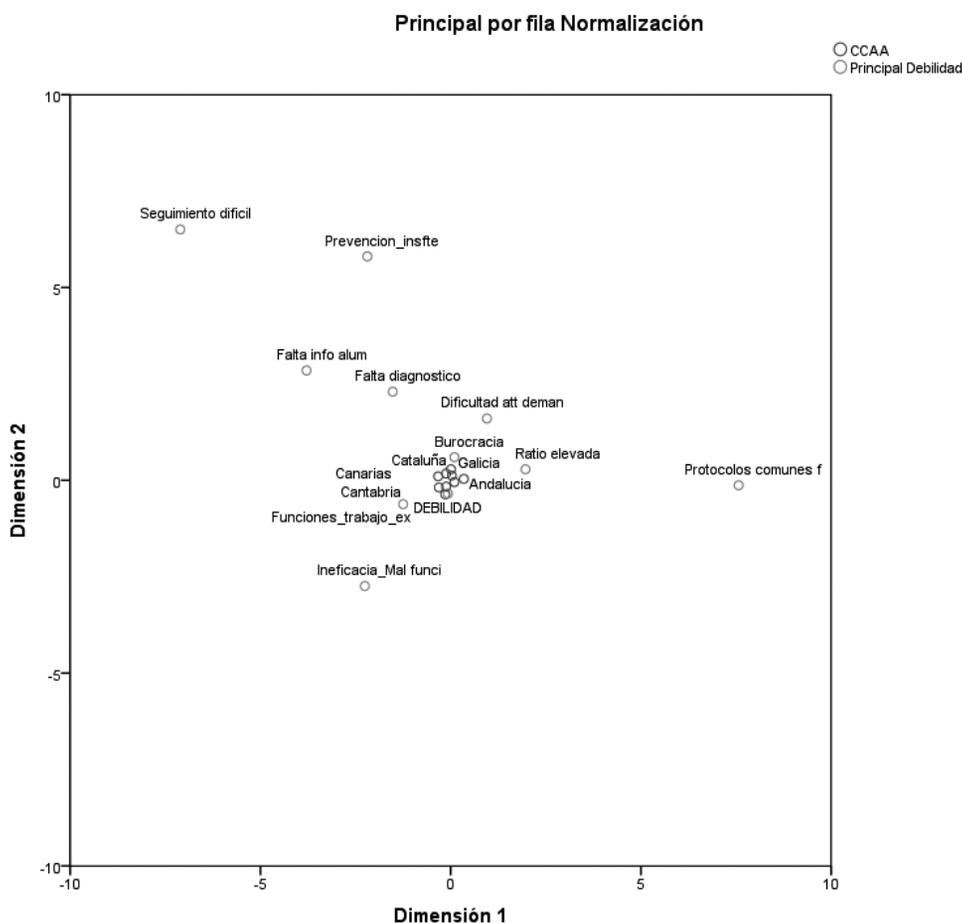
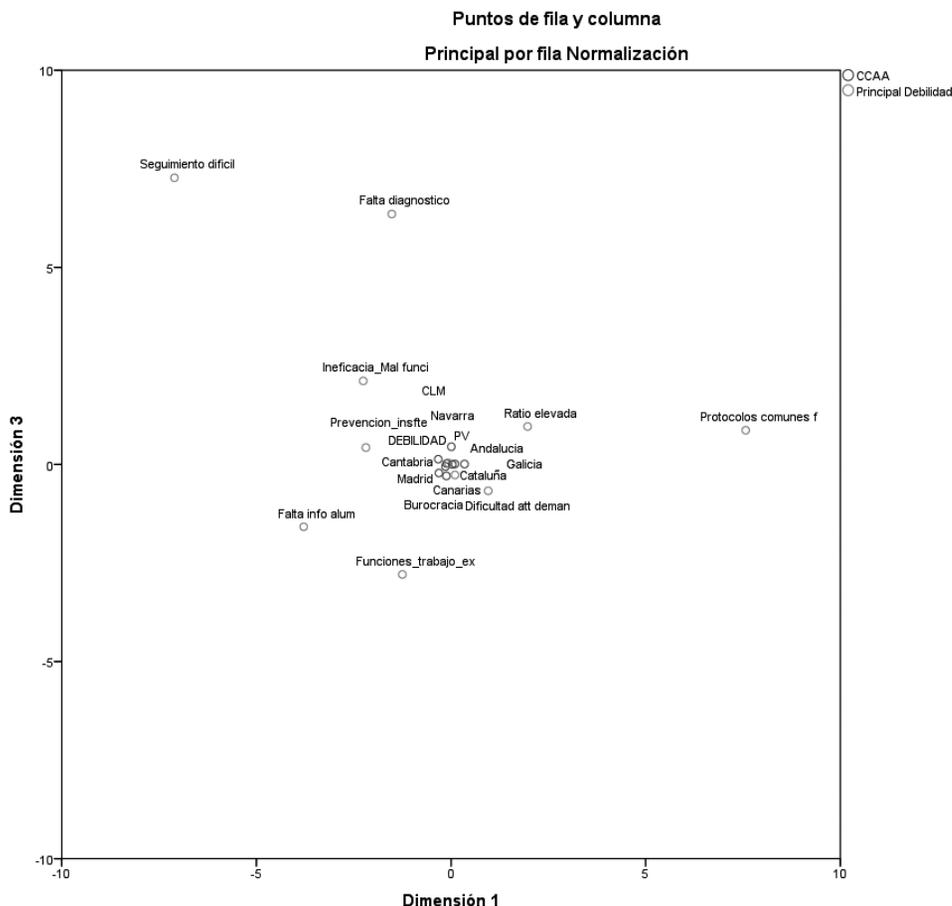


FIGURA 4b. Dispersión biespacial: dimensión 1 - dimensión 3



negativo— (contribuciones absolutas del 26,6% y 16%, respectivamente). A la definición de este segundo eje también contribuye trabajar en el País Vasco y Madrid —polo negativo— frente a trabajar en Cataluña y Navarra —polo positivo— (contribuciones del 29,9%, 18%, 15,6% y 6%). Así, esta dimensión parece oponer la dificultad para atender las demandas de orientación y la falta de información —destacadas especialmente por los tutores navarros— con la ineficacia/mal funcionamiento y debilidad resaltadas por los tutores del País Vasco y Madrid.

La *tercera dimensión* se define en gran medida por las categorías “falta de diagnóstico del alumnado” (polo positivo, contribución del 34,3%)

y las “funciones/trabajo excesivos” (polo negativo, contribución del 29,9%). Teniendo en cuenta que también la definen residir en Navarra (polo positivo, contribución del 22,1%) y residir en Canarias (polo negativo, contribución del 53,6%) puede concluirse que este tercer eje opone los perfiles de opinión canarios y navarros. Para los tutores canarios el exceso de funciones y de trabajo constituye una debilidad esencial, mientras que la falta de diagnóstico del alumnado es una debilidad señalada particularmente por los tutores navarros.

Por otra parte, la proximidad entre las categorías “ratio elevada alumnado-orientador”, “dificultad para atender demandas de orientación”

y “falta de diagnóstico del alumnado” reflejan opiniones semejantes entre los tutores de la muestra: la elevada ratio dificulta poder atender debidamente las demandas de orientación y también la realización de evaluaciones psicopedagógicas como parte de los protocolos comunes de funcionamiento. Se comprende que la multiplicidad de funciones y el trabajo excesivo señalados por los tutores suponen un obstáculo para obtener adecuadamente la información que necesitan. Además, únicamente los tutores de Castilla-La Mancha hacen referencia a la falta de calidad/innovación como un elemento de debilidad del SO.

En definitiva, si bien los directores de las distintas comunidades parecen compartir los mismos significados de debilidad del SO (no se encontraron diferencias significativas en función de la CA de pertenencia), sí existen diferencias significativas en las opiniones que los tutores de las diferentes comunidades tienen con respecto a la principal debilidad del SO.

Conclusiones

De los resultados que combinan significados latentes y manifiestos expresados en las respuestas de tutores y directores se extraen las siguientes conclusiones:

No se ha confirmado el supuesto inicial sobre una definición de debilidad del SO íntimamente asociada a la insuficiente dotación de recursos personales, materiales y temporales, aunque se han encontrado relaciones de proximidad entre “elevada ratio alumnado-SO”, “falta de orientadores”, “diversidad de demandas de orientación”, “dificultad para atender demandas” o “trabajo excesivo”. Se constata cierta tendencia relevante a considerar como principal debilidad del SO la asignación de funciones excesivas a los orientadores, para las cuales no hay suficientes recursos materiales. Se aprecian otras muchas categorías de debilidad no tanto vinculadas a la falta de recursos, sino a la redefinición

de funciones y protocolos comunes o a una mayor coordinación y apoyo.

Se observan relaciones estadísticamente significativas entre los conceptos de “debilidad” y “obstáculo”, distinguiendo ambos términos. Se identifica la principal debilidad del SO como un obstáculo para satisfacer las demandas de orientación, pero distinguen entre obstáculos referidos a su contexto específico y las dificultades intrínsecas del “sistema”. Además, tutores y directores discriminan entre problemas internos, como el desconocimiento de sus funciones por parte del orientador, y su inadecuada planificación de otros externos a ellos, que interfieren en su trabajo, como los problemas derivados del comportamiento y actitudes negativas de algunos alumnos. Curiosamente, se encuentra un grupo de opinión particularmente concienciado sobre la relevancia de la orientación educativa —incluida la orientación profesional— que reclama el reconocimiento profesional, frente a otro grupo de opinión más inquieto por la ausencia de recursos materiales y temporales. De la frecuencia de los términos empleados, se deduce que no reclaman cambios en las características del SO, pues la debilidad se polariza en torno a la “falta de” recursos (temporales, personales...) de sus propios centros. Esta percepción coincide en gran medida con los hallazgos de estudios antecedentes (Gallego y Riart, 2006; Montilla y Hernando, 2009). Más aún, en su concepto de debilidad predominan referencias a debilidades globales intrínsecas al SO, más que referencias a obstáculos coyunturales, superables y extrínsecos al SO. En menor medida asocian la principal debilidad del SO con la estructura y el modelo general de orientación subyacente. Los tutores —más que los directores— tienden a identificar el SO con su propia experiencia y la estructura (ubicación de los profesionales) del SO tal como existe en su contexto cercano. Quizá por ello son pocas las críticas globales al modelo de orientación y, en consecuencia, ofrecen pocas sugerencias para innovar y mejorarlo.

Tutores y directores entienden como principales debilidades del SO la dificultad para atender

a la diversidad y la complejidad de las demandas de orientación. Aunque estudios previos (Alcudia, 2000; Almirall, 2011; Álvarez, 2003; Álvarez *et al.*, 2010; García Fernández, 2006; Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2011) ya apuntaban esta tendencia, en el presente trabajo la debilidad es explicada por la elevada ratio de alumnado-SO, que dificulta igualmente una atención directa al alumnado (incluido el que no presenta dificultades de aprendizaje, el de altas capacidades o el grupo-clase), todo ello estrechamente vinculado con la acción tutorial. Ambos identifican la tutoría con las demandas de orientación y perciben al tutor como parte del SO. La figura del orientador, también presente en su identificación de las principales debilidades, surge vinculada al excesivo trabajo y funciones que le aquejan, que exigen una adecuada formación y, sobre todo, una experiencia práctica que particularmente los tutores creen que debiera adquirir a través del contacto directo con los alumnos.

La insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial son obstáculos recurrentes en investigaciones anteriores que, a juicio de los tutores, directores y orientadores, dificultan dar una respuesta suficiente a las necesidades de orientación del alumnado (De la Fuente, 2010; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Sanz y Chica, 2002; Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2012). Este estudio muestra que, además, señalan como obstáculos la falta de personal especializado con amplio conocimiento de sus funciones y, en el caso de los centros de infantil y primaria, la falta de un orientador fijo en todos los centros lo que, sin duda, mejoraría su implicación. Sin embargo, en su concepto de debilidad del SO se detectan pocas referencias directas a aspectos estructurales, como el papel de la Administración educativa y de los equipos de orientación, pese a señalar como limitaciones el exceso de burocracia y la regulación normativa del SO.

Ambos participantes asocian ciertos factores internos a la debilidad del SO, particularmente los relacionados con la acción tutorial y la dificultad de atender demandas heterogéneas de orientación

por la elevada ratio alumnado-SO, pero mantienen patrones de opinión significativamente distintos con respecto a la principal debilidad del SO. Mientras los tutores son los únicos en señalar la ineficacia del sistema, la poca atención al alumnado con altas capacidades, la ausencia de diagnósticos y de protocolos comunes de funcionamiento o la dificultad para el seguimiento de las acciones orientadoras, los directores se quejan de la enorme diversidad en las tareas a desempeñar tanto entre departamentos como entre equipos de orientación, en función del centro/equipo al que pertenezcan. Los tutores parecen más preocupados por obstáculos como los problemas manifestados por el alumnado y la falta de información de los orientadores, a quienes reclaman mejor formación y planificación, mientras los directores están más preocupados por la desorganización del SO y la falta de profesionalidad en los responsables de ejercer funciones orientadoras.

Como consecuencia de las diferencias de opinión entre tutores y directores, surge la necesidad de contemplar ambas perspectivas en cualquier análisis que se realice para mejorar el SO. Si bien ambas figuras reflejan inquietud por responder adecuadamente a las necesidades de orientación, los tutores parecen más centrados en todo aquello que repercute en una intervención orientadora directa con el alumnado, mientras que los directores parecen plantear una perspectiva de intervención más indirecta, de gestión de procesos y recursos personales en el centro. Los tutores —con más referentes contextuales sobre sus alumnos— tienen distintas opiniones en función de su CA de pertenencia. De hecho, mientras los tutores gallegos y andaluces parecen identificar como principal debilidad del SO la elevada ratio alumnado-orientador, los tutores castellanomanchegos subrayan la falta de información de los orientadores sobre el alumnado. Mientras los tutores navarros destacan la dificultad de los orientadores para atender las demandas de orientación y la falta de información, los tutores madrileños y vascos inciden en la ineficacia y el mal funcionamiento del sistema. Por su parte, los tutores canarios consideran que el exceso de funciones y

trabajo de los orientadores constituye una debilidad esencial del SO, mientras que la falta de diagnóstico del alumnado es una debilidad señalada particularmente por los tutores navarros. Únicamente los tutores castellanomanchegos hacen referencia a la calidad/innovación como un elemento de debilidad del SO.

Ambos participantes perciben como elemento de debilidad la falta de colaboración/coordiación de las familias con los tutores y la complejidad de las demandas de orientación que plantean, precisamente porque lo interpretan como un elemento potencial imprescindible para el buen funcionamiento del SO. Esta falta de colaboración de las familias ha sido una dificultad también manifiesta en las conclusiones de estudios previos (Monarca y Simón, 2013; Monarca, 2013).

La pérdida de sujetos y las respuestas no válidas por ambiguas o confusas son una limitación metodológica conocida de las preguntas abiertas que dificulta llegar a un conocimiento profundo de las teorías implícitas acerca de cuál es la principal debilidad percibida del SO según los distintos participantes. Solo se ha podido realizar el análisis del

contenido de la respuesta abierta respondida en 1.317 casos (n= 1.613), por ello es preciso ser prudentes en la generalización de los resultados, circunscribiéndolos a la muestra utilizada (centros públicos). No obstante, la información obtenida ha permitido identificar interesantes y diferentes tendencias de opinión entre tutores y directores. Futuras investigaciones, a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión, podrían guiar estrategias de cooperación, protocolos comunes de actuación, clarificación de funciones y detección de necesidades formativas y de prácticas específicas de orientación, contextualizadas en la realidad de los centros.

Finalmente, este trabajo permite realizar una aproximación a la realidad del SO atendiendo a la perspectiva de agentes educativos clave sobre el desarrollo de la acción orientadora. Aspectos como la disminución de la ratio alumnado-orientador y la mayor concreción de las funciones orientadoras son necesidades manifestadas que deberían ser consideradas por las Administraciones para tomar decisiones de mejora de la calidad de las políticas públicas en materia de orientación y apoyo escolar.

Nota

¹ Por su extensión, tanto el sistema de categorías propuesto como las diversas matrices de densidad, distribución de referencias de codificación comunes a diversas categorías y tablas de valores propios, inercia y chi-cuadrado y examen de los puntos fila y columna de los análisis de correspondencias se incluyen en un archivo complementario.

Referencias bibliográficas

- Alcudia, R. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín e I. Solé, *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Barcelona: Graó.
- Álvarez, B. (2003). *Orientación familiar: intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Álvarez, B., Aguirre, E. y Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 320-334. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11535>
- Andréu, J., García, A. y Pérez, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Antúñez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 23-30.
- Bejarano, R. (2005). Paso de etapa de primaria a secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-25.
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. y Castelló, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 24(3), 80-97. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11246>
- Do Céu Teveira, M. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 335-345. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536>
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- Fuente, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un programa de orientación y tutoría para la diversidad. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(3), 571-586. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.3.2010.11543>
- Gallego, S. y Riart, J. (coords.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-212.
- Gimeno, J. (2005). *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.
- González Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Editorial UNED.
- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(1), 45-58. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11508>
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative analysis tools: a call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584. doi: 10.1037/1045-3830.22.4.557
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70-84. doi: <http://doi.org/10.1037/a0022711>
- Lledó, A. I. y Martínez, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 83-92.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 24(3), 114-123. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11248>
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Monge, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Montilla, V. C. y Hernando, A. (2009). La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 353-370.
- NVivo qualitative data analysis software (2017). Version 11. Melbourne: QSR International Pty Ltd.
- Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005a). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-140.
- Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005b). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55-68). Barcelona: Graó.

- Olivares, A., De León, C. y Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de educación secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(1), 81-92. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11514>
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.º 39). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pantoja, A. y Villanueva, C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.º 40). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pantoja, A., Díaz Linares, M. A. y Zwierewicz, M. (2010). Experiencias en el uso de las TIC en tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.º 41). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Sanz Oro, R. y Chica Maestre, J. D. (2002). *Programa de formación de tutores para la ESO*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2011). Orientación académica y profesional en educación secundaria. En E. Martín e I. Solé (eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 129-149). Barcelona: Graó.
- Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, extraordinario 2012*, 138-173. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210>
- Vélaz-de-Medrano, C. (dir.), Manzano-Soto, N. y Blanco-Blanco, A. (2013a). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: evaluación comparada de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz-de-Medrano (dir.), Manzanares, A., Castelló, M., Rodríguez, M., Arza, N., Martín, E., Insausti, V., Fernández-Rasines, P. y Del Frago, R. (2013b). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis comunidades autónomas (1990-2010). Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco*. Madrid: Editorial UNED.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013c). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, extraordinario 2013*, 261-292. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>

Abstract

Weaknesses of the Spanish guidance system according to tutors and school heads of Secondary Education

INTRODUCTION. The objective of this paper is to analyze the main weaknesses of the guidance system (GS) according to tutors and school heads of Compulsory Secondary Education (ESO) centers, identifying their internal or external attribution and the existence of characteristic response patterns given by each Autonomous Community (AC). **METHOD.** This is a qualitative empirical study –analysis of content and keywords– in the context of questions of a questionnaire answered by 1.317 professionals (326 school heads and 991 tutors from Compulsory Secondary Education). **RESULTS.** The main weakness of the GS according to tutors and principals

is the difficulty in meeting the demands for guidance explained by the high ratio of counselor-students, the diversity of such demands and the lack of direct attention to students. However, both professionals do not share a common understanding of weakness. The behavioral / attitudinal problems of the students and the lack of information seem to concern exclusively the tutors, while the school heads focus more on the disorganization and lack of professionalism of those who exercise the guiding functions. Although the school heads share the same meanings regarding the main weakness of the GS, regardless of their AC, the same does not happen in the case of tutors. **DISCUSSION.** Consequently, it is necessary to contemplate the perspectives of the different professionals in any analysis to make decisions to improve a GS, since tutors seem more focused on everything that affects direct intervention with students, while the school heads propose approaches of indirect intervention as well as the management of the center and its staff resources.

Keywords: *School heads, Compulsory Secondary Education, Educational guidance, Tutors.*

Résumé

Faiblesses du système d'accompagnement scolaire espagnol selon les professeurs principaux et les chefs d'établissement au secondaire

INTRODUCTION. L'objectif de ce travail est d'analyser les principales faiblesses du système d'orientation (SO) selon l'avis des professeurs principaux et les chefs d'établissements d'enseignement *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (ESO), l'équivalent au Collège et Lycée du système éducatif français, en identifiant leur attribution interne ou externe et l'existence de schémas de réponse caractéristiques de chaque *Comunidad Autónoma* (CA). **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude empirique qualitative, basée sur l'analyse de contenu et de mots clés, dans le cadre d'un questionnaire qui a été répondu par 1.317 professionnels (326 directeurs et 991 professeurs principaux de l'ESO). **RÉSULTATS.** La principale faiblesse du SO selon les professeurs principaux et les chefs d'établissements est la difficulté de répondre aux demandes d'accompagnement scolaire expliquées par le rapport élevé entre le nombre d'élèves et le nombre de professeurs principaux, la diversité de ces demandes et la faible attention directe aux élèves. Cependant, tous les deux profils professionnels ne donnent pas le même sens au terme 'faiblesse'. Les problèmes de comportement et d'attitude des élèves et la manque d'information semblent concerner exclusivement les professeurs principaux, tandis que les chefs d'établissement se concentrent davantage sur la désorganisation et la manque de professionnalisme de ceux qui exercent des fonctions de guidage. Bien que les chefs d'établissements partagent les mêmes significations concernant la principale faiblesse du SO, quel que soit leur CA, il n'en va pas de même pour les professeurs principaux. **DISCUSSION.** Par conséquent, il est nécessaire de considérer les perspectives des différents professionnels dans toute analyse pour prendre des décisions pour améliorer le SO, car les professeurs principaux semblent plus focalisés sur tout ce qui est liée à une intervention d'accompagnement scolaire directe avec les élèves, tandis que les chefs d'établissements proposent des approches d'intervention plus indirectes, liés à la gestion de l'établissement et du personnel.

Mots-clés: *Chefs d'établissements, Enseignement Secondaire, accompagnement scolaire, professeurs principaux.*

Perfil profesional de las autoras

María José Mudarra Sánchez (autora de contacto)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Ciencias de la Educación). Sobresaliente *cum laude* por unanimidad (UNED, 2004). Licenciada en Ciencias de la Educación por la UCM (1996) y experto universitario en Estadística para Profesionales (Escuela Universitaria de Estadística, UCM). En la UNED ha sido vicedecana de Estudiantes y Educación Social, coordinadora del Grado en Educación Social y coordinadora de Movilidad de la Facultad de Educación. Docente en dicha universidad desde el 2006 entre otros títulos, en programas de doctorado, másteres (Formación del Profesorado de ES; Orientación Profesional) y el Grado en Educación Social. Directora y docente en títulos propios de especialización UNED (másteres, expertos y enseñanza abierta). Actividad docente presencial en diversos centros universitarios, IES y centros educativos privados, jefe de departamento de orientación en IES (2002). Asistencia técnica en programas de investigación europeos (Leonardo Da Vinci, Erasmus+). Investigadora principal en proyecto de innovación docente Rede-DES: Innovación en el Diagnóstico en Educación Social. Ha sido miembro de 5 grupos de investigación —3 de ellos consolidados—, desarrollando diversos proyectos nacionales e internacionales. Autora de 3 libros además de 8 capítulos de libros y 16 artículos sobre diagnóstico, orientación y atención temprana.

Correo electrónico de contacto: mjmudarra@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: UNED, despacho 210. C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid (España).

Ana González-Benito

Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doctora en Educación con mención Doctor Internacional (2018), Máster en Innovación e Investigación en Educación con la especialidad en Diagnóstico y Orientación en la UNED (2011), licenciada en Psicopedagogía en la UNED (2008) y diplomada en Maestro con la especialidad en Educación Primaria en la Universidad Complutense de Madrid (2005). Su campo de investigación se centra en el estudio de la acción tutorial, los sistemas de orientación educativa y las competencias profesionales de los docentes.

Correo electrónico de contacto: amgonzalez@edu.uned.es

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta

Doctora en Educación por la Universidad Complutense con Premio Extraordinario (1996). Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la UNED. Directora general de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Docente en el Grado de Pedagogía y Másteres en Investigación e Innovación en Educación, y en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Investigadora principal en 15 proyectos de investigación nacionales e internacionales y en 4 proyectos de Redes de Innovación Docente. Ha realizado asistencias técnicas y estudios sobre educación, desarrollo y orientación psicopedagógica para numerosos organismos (UNESCO, AECID, OEI, OEA, UNICEF, Banco Mundial, Ministerios de Educación iberoamericanos). Ha publicado 64 artículos y 10 libros/capítulos. Es investigadora responsable del Grupo de Investigación sobre Sistemas de orientación psicopedagógica y competencias de los orientadores escolares.

Correo electrónico de contacto: consuelo.velaz@edu.uned.es