
Actitudes y criterios de orientación académica del profesorado tutor y orientador en Educación Secundaria Obligatoria

Attitudes and criteria for academic orientation of tutors and academic counsellors in Compulsory Secondary Education

MARÍA NARANJO-CRESPO

Facultad de Educación

Centro de Estudios Superiores Don Bosco - Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid y Universidad Internacional de la Empresa
C/ María Auxiliadora, 9, Moncloa - Aravaca, 28040 Madrid (España)
mnanrano@cesdonbosco.com
<https://orcid.org/0000-0002-6161-7659>

MARÍA JOSÉ LÓPEZ MARTÍN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
Campus de Teatinos s/n, 29071 Málaga (España)
mariajoselopez@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-3373-5823>

CARLA QUESADA-PALLARÉS

Serra Húnter Fellow
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici G, 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès (España)
carla.quesada@ub.cat
<https://orcid.org/0000-0002-5997-1536>

Resumen: El objetivo del estudio es explorar cómo se caracteriza el profesorado tutor y orientador de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria que desarrolla acción orientadora; según actitud y grado de conocimiento hacia la misma, y los criterios que utiliza para el asesoramiento académico y profesional. Se plantea un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y correlacional, empleando un cuestionario *ad hoc* dirigido al profesorado (N= 697) de Andalucía, Asturias, Cataluña y Madrid. Los principales resultados apuntan que las acciones de asesoramiento están determinadas en mayor medida por las actitudes hacia la función orientadora que por el rol docente.

Palabras clave: Enseñanza secundaria, Formación profesional, Orientación pedagógica, Orientador, Personal docente, Tutoría.

Financiación: Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto I+D+i “Ser FP en España: Trayectorias de Éxito y Valor Social en la Formación Profesional” (referencia PID2020 -112842RB-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Agradecimientos: Las autoras agradecen el apoyo del Departamento de Investigación y Universidades de la Generalitat de Cataluña al Grupo de Investigación e Innovación en Diseños (GRID). Tecnología y aplicación multimedia y digital en los diseños observacionales (Código: 2021 SGR 00718). Período: 01/01/2022 - 31/12/2024.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Naranjo-Crespo, M., López Martín, M. J., Quesada-Pallarés, C., Virgós-Sánchez, M. y Ciraso-Calí, A. Actitudes y criterios de orientación académica del profesorado tutor y orientador en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, Early Access: 2025. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.50.008>



ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.50.008

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / Early Access: 2025

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones orientadas a identificar los factores de eficacia en las instituciones educativas subrayan que el profesorado se constituye como un agente clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández Díaz *et al.*, 2015), destacando el papel que desempeña en la consecución de los objetivos educativos, particularmente, en el desarrollo integral del alumnado (Carrasco *et al.*, 2023). Las publicaciones académicas generadas en torno a esta temática desde diversas perspectivas son numerosas y abordan aspectos como la formación docente, los modelos pedagógicos, la evaluación de competencias y la calidad docente, entre otros (Cebrián y Junyent, 2014; Perales *et al.*, 2014). En igual medida, la investigación sobre las prácticas efectivas del profesorado ha suscitado un interés creciente (Mayorga *et al.*, 2014) y se han abordado desde diversos estudios e iniciativas que, entre otras cuestiones, indagan sobre la percepción del profesorado respecto a sus funciones orientadoras. En el marco de las iniciativas desarrolladas en el contexto español, por ejemplo, se encuentra Euroguidance España, cuyo objetivo es apoyar al profesorado en el desarrollo de competencias clave para acompañar al alumnado en la toma de decisiones educativas y laborales informadas a través de recursos especializados (Euroguidance España, 2021). Asimismo, el informe más reciente de la Fundación Bertelsmann (2025) sobre el modelo Xcelence, basado en más de 900 evaluaciones realizadas entre 2019 y 2024, evidencia avances significativos en las diez dimensiones clave de la orientación académico-profesional, y subraya la importancia de incorporar análisis que permitan optimizar la toma de decisiones en los centros educativos. Estas propuestas refuerzan la conceptualización del profesorado como agente activo en los procesos de orientación, lo que invita a profundizar en el análisis de su visión sobre dichas funciones, así como de los factores que inciden en su puesta en práctica.

En este contexto, es esencial comprender la orientación como un derecho inherente a todo el alumnado, incluyendo sus diferentes ámbitos de intervención: apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera (Álvarez y Bisquerra, 2012). Para asegurar este derecho, la acción orientadora debe estar entrelazada con la acción educativa ordinaria, alcanzando a la totalidad del alumnado e incorporando la orientación de manera integrada en el currículo escolar, de modo que se pueda asegurar asimismo que cada docente asuma un rol orientador. En concreto, atendiendo a la legislación vigente, el profesorado tutor debe realizar labores de orientación y acción tutorial con el alumnado de su grupo-clase, abarcando el ámbito personal, académico y profesional. Así, la normativa actual del sistema educativo

español atribuye funciones al profesorado tutor como la tutoría del alumnado y la orientación educativa, académica y profesional en colaboración con los servicios o departamentos especializados (LOMLOE, 2020).

En este marco, en el que además se aboga por una personalización del aprendizaje como medio para asegurar el éxito educativo de todo el alumnado (LOMLOE, 2020), se hace imprescindible garantizar una formación más amplia y eficaz para todo el personal docente en el ámbito de la orientación (Sánchez-García, 2020), ya que, como señalan algunos autores (Martínez Juárez *et al.*, 2018), la intervención orientadora enfrenta actualmente niveles de complejidad sin precedentes. Al respecto, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE, 2020) destaca que el profesorado necesita formación inicial y permanente adaptada a las nuevas necesidades de los contextos educativos, planteando las oportunidades que ofrecería aprovechar la formación psicopedagógica y la experiencia docente de los profesionales de la orientación para coadyuvar en la formación inicial y permanente del profesorado en todos los niveles educativos obligatorios.

Los docentes desarrollan prácticas orientadoras que buscan guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal, de manera que la acción orientadora se constituye como un componente clave de la educación que favorece el desarrollo integral del alumnado (Olmos, 2020). Además, atendiendo a su principio de intervención social, la orientación debe incluir todas las vertientes del desarrollo humano, incluyendo su contexto social. En este sentido, los docentes y orientadores necesitan implicarse, como agentes de cambio social, en el estudio de las variables contextuales que afectan a la eficacia escolar (Álvarez y Bisquerra, 2012). Al mismo tiempo, una orientación integral (Sánchez-García, 2020) significa avanzar hacia un modelo que de verdad atienda a todas las personas y que promueva el máximo desarrollo de su potencial y talento, en conexión con el mundo real y con los posibles roles que desempeñarán en el futuro. Para ello, es fundamental que el alumnado aprenda a tomar decisiones para planificar sus itinerarios y proyectos académicos-profesionales, lo que le permitirá afrontar con éxito la realidad socio-laboral y las oportunidades educativas futuras (Cortés, 2017).

En este proceso de planificación, los factores y agentes que influyen en la toma de decisiones académico-profesionales del alumnado trascienden el ámbito escolar, ya que la elección vocacional es un proceso en el que se interrelacionan múltiples decisiones (Gagnon *et al.*, 2019), con una influencia muy significativa de las familias y los elementos asociados al capital cultural (Merino *et al.*, 2020). Aun así, la literatura avala la influencia de docentes y orientadores en las elecciones académico-profesionales del alumnado una vez que finaliza la etapa de educación

obligatoria (Suryadi *et al.*, 2020). En este sentido, es relevante analizar no solo las acciones de orientación académico-profesional que implementan estos agentes, sino también cuáles son los factores o criterios que tienen en cuenta para orientar hacia los diferentes itinerarios existentes de carácter postobligatorio, cuáles son sus actitudes hacia la función orientadora, así como la influencia de la formación docente en materia de orientación y Formación Profesional (FP).

En relación con los criterios que definen la orientación hacia diferentes itinerarios, es importante tener en cuenta que persiste una visión de la FP como itinerario de tipo subalterno dirigido al alumnado con bajas calificaciones (Merino-Pareja y García-Gracia, 2022), lo que, ligado al sesgo de tipo academicista que en ocasiones presenta el profesorado (Rego-Agraso y Rial-Sánchez, 2017), puede llevar a una orientación mayoritaria hacia Bachillerato en detrimento de la FP. Frente a estos planteamientos, y ante un contexto en el que el desempleo se ha constituido como una condición representativa de gran parte de la población joven (Vázquez-Rodríguez *et al.*, 2023), la FP ha sido fuertemente promovida como medida para combatir el desempleo juvenil (Korber y Oesch, 2019; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2020), especialmente por las oportunidades de inserción laboral que ofrece debido a su carácter práctico y su conexión con las necesidades del mercado laboral (Díaz Chao *et al.*, 2019). Sin embargo, esta posición ha sido en ocasiones cuestionada desde los enfoques críticos, que consideran que se sustenta en un enfoque mercantilista de los procesos educativos (Tranter, 2012) y que la división de los sistemas educativos en itinerarios diferenciados –académico y profesional– es uno de los elementos centrales para explicar las pautas de estratificación y desigualdad social (Tarabini *et al.*, 2020). Frente a ello, se destaca la importancia de adoptar un enfoque en la orientación vocacional que tenga en cuenta elementos clave relacionados con factores intrínsecos que el alumnado debería considerar en la elección de su itinerario formativo-laboral, tales como sus aptitudes, habilidades o intereses (Colque *et al.*, 2022; Kattayat *et al.*, 2016), entre otros. Estos factores intrínsecos, además, prevalecen sobre otras cuestiones, como el rendimiento académico previo o las salidas profesionales, a la hora de fundamentar las decisiones del alumnado en relación con su itinerario académico-laboral futuro (Rodríguez Menéndez *et al.*, 2016).

Sobre las actitudes del profesorado hacia la función orientadora, es relevante tener en cuenta que el marco legislativo actual reconoce la orientación y la acción tutorial como parte indisoluble del proceso educativo del alumnado, así como una función inherente a la actividad docente. En concreto, la orientación educativa y profesional se reconoce como un medio necesario para una formación personalizada que favorezca la educación integral, así como uno de los factores de calidad de la

enseñanza (LOMLOE, 2020). Aun así, en el caso del profesorado no especializado en el ámbito de la orientación, existen diferentes *niveles de conciencia* (Villar *et al.*, 2018) respecto a la función orientadora. Estos niveles oscilarían entre un primer nivel en el que el profesorado no percibe esta función, un segundo nivel en el que la actividad orientadora tiene un carácter imprevisto o sobrevenido, en el que se desarrollan acciones de carácter intuitivo en el marco de la incertidumbre; un tercer nivel en el que, si bien existe una cierta previsión e intencionalidad, no existe una planificación de la acción; y un cuarto nivel en el que existe una acción programada integrada en la actividad docente.

Por otro lado, es relevante destacar que la formación del profesorado en el ámbito de la orientación se reconoce no solo como un elemento promotor de la calidad educativa, sino también como un factor promotor de la equidad. De esta forma, incluso, la formación del profesorado en este ámbito permite atenuar los efectos no deseados de los factores contextuales del alumnado en el proceso educativo, como el nivel socioeconómico y cultural familiar (García-Herrero *et al.*, 2024). En ese sentido, desde este estudio se destaca la importancia de que los planes de formación inicial y permanente del profesorado incluyan cuestiones relevantes vinculadas tanto con los itinerarios universitarios como con los ciclos formativos, tales como la oferta formativa existente o las oportunidades de transición entre diferentes itinerarios, entre otras cuestiones.

Ante este escenario, el estudio plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los factores o criterios que tiene en cuenta el profesorado tutor y orientador para orientar hacia los diferentes itinerarios académicos de carácter postobligatorio?

¿Qué actitudes hacia la función orientadora tiene el profesorado tutor y orientador?

¿Qué diferencias existen en los perfiles del profesorado en función de las variables de perfil y sus conocimientos sobre FP?

MÉTODO

El objetivo general de este estudio, de carácter descriptivo y correlacional, es explorar cómo se caracteriza el profesorado tutor y orientador de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que desarrolla la acción orientadora según su actitud y grado de conocimiento hacia la misma, así como los criterios que utiliza para el asesoramiento académico y profesional del alumnado. En relación con los objetivos específicos, la investigación busca:

1. Definir los factores o criterios que tiene en cuenta el profesorado tutor y

- orientador para orientar hacia los diferentes itinerarios académicos de carácter postobligatorio.
2. Conocer cuáles son las actitudes hacia la función orientadora del profesorado tutor y orientador.
 3. Explorar las diferencias en los perfiles del profesorado en función de las variables de perfil y sus conocimientos sobre FP.

El enfoque metodológico que se plantea es cuantitativo, emplea la técnica de la encuesta y utiliza el cuestionario como un instrumento de recogida de información que permite conocer la realidad de la praxis orientadora y establecer diferencias con base en los dos perfiles docentes objeto de estudio (figuras tutoras y orientadoras).

Todos los procedimientos de investigación fueron previamente aprobados por la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, en fecha 18/03/2022, con referencia CEEAH CA60. Las personas participantes expresaron su consentimiento informado antes de responder al cuestionario y las Administraciones educativas autonómicas que así lo establecen otorgaron su autorización para que el equipo de investigación contactara con los centros. Así mismo, todos los datos de carácter personal obtenidos se han tratado conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Muestra

La población se definió como el conjunto de profesorado tutor de 3º y 4º de ESO, así como del profesorado orientador de esta etapa educativa, de centros educativos públicos o concertados de Andalucía, Asturias, Cataluña y Madrid. Estas Comunidades Autónomas se seleccionaron porque son las que participaban en el proyecto de I+D+i “Ser FP en España: Trayectorias de Éxito y Valor Social en la Formación Profesional” (referencia PID2020 -112842RB-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Al no disponer de un marco muestral completo de profesorado que cumplía con estos criterios, ni su contacto directo, se asumió una población infinita y el acceso a los datos se realizó mediante los centros educativos, que se consideraron unidades primarias de población. Se obtuvieron entonces, a través de los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.) y de las Administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma, los listados y contactos de los centros educativos que imparten la etapa. En tres de las Comunidades Autónomas, el equipo de investigación contactó con todos los centros con ESO de titularidad

pública o privada con concierto económico; en la cuarta, la Administración educativa competente realizó una preselección de centros educativos a contactar. Por lo tanto, el muestreo en esta fase dependió del criterio de la Administración en un caso, y de la disponibilidad de cada centro (unidad primaria) para participar. En los centros donde el equipo directivo accedió participar en el estudio, la encuesta se reenvió al profesorado tutor de 3º y 4º curso y al que ejerciera rol de orientación que aceptara participar. Finalmente, se obtuvieron respuestas de 697 docentes, agrupados en 581 centros (se reporta en la Tabla 1 la distribución según Comunidad Autónoma). Teniendo en cuenta un tamaño de población infinito, una muestra aleatoria de 697 docentes sería considerada representativa con un margen de confianza del 5% y un error del 3,7%. Sin embargo, cabe matizar que la precisión del muestreo y el potencial de generalización de los resultados a la población (docentes tutores/as y orientadores/as de las cuatro Comunidades Autónomas) quedan parcialmente limitados debido a la posibilidad de sesgo de autoselección de los centros y docentes y de efecto de conglomerados, ya que el profesorado participante que queda agrupado en los mismos centros podría tener condicionantes comunes.

Tabla 1. Población de centros y profesorado participante

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CENTROS CON ESO (UNIDADES PRIMARIAS EN LA POBLACIÓN)	EXTRACCIÓN DE UNIDADES PRIMARIAS (CENTROS CON ESO PRODUCTORES DE INFORMACIÓN)	MUESTRA CONSEGUIDA DE DOCENTES
Andalucía	1.356	83	88
Asturias	147	68	80
Cataluña	1.219	267	325
Madrid	833	163	204
Total	3.555	581	697

Fuente: elaboración propia.

El 66,3% del profesorado participante fue mujer; el 83,4% ejercía la docencia en centros educativos en un entorno que consideran urbano; el 69% de respuestas correspondió a profesorado de centros públicos, mientras que el 31% trabajaban en centros privados con concierto económico. La edad media se situó en 44,95 años (DT=9,16). En su mayoría (69%) trabajaban en centros de titularidad pública.

Instrumento

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario *ad-hoc* formado por 45 preguntas con distintos bloques temáticos: 1) perfil del centro educativo, 2) perfil docente, 3) ayuda en la toma de decisiones para la elección de estudios, 4) influencias en la toma de decisiones, 5) actitudes del profesorado hacia la Formación Profesional y 6) actitudes del profesorado hacia su función orientadora. A partir de los constructos de interés del proyecto de investigación se diseñaron los ítems, que fueron en primer lugar consensuados entre todos los miembros del equipo, que comprendía profesionales y docentes e investigadoras universitarias de las áreas de Teorías de la Educación y Orientación Educativa.

Una segunda versión del cuestionario pasó posteriormente por un proceso de validación para recoger evidencias basadas en el contenido: se envió a seis personas (profesorado orientador y tutor de las Comunidades Autónomas que participarían en la recogida de información; y una persona experta en metodología de la investigación y diseño de cuestionarios) que valoraron cada ítem según su univocidad, pertinencia e importancia. Se introdujeron las modificaciones pertinentes sugeridas por esas personas expertas y se reestructuró el cuestionario para mejorar la coherencia, pertinencia y comprensión de los diferentes ítems.

Para responder al objetivo de investigación de este artículo, únicamente se ha considerado el perfil docente (bloque 2 del cuestionario) y las preguntas del cuestionario que recogen información sobre las actitudes hacia la función orientadora (4 ítems, del bloque 6), el grado de conocimiento sobre diferentes aspectos de la Formación Profesional (5 ítems, del bloque 5) y sobre los factores que se tienen en consideración en el asesoramiento al alumnado (9 ítems, también del bloque 5). Todos ellos se midieron con una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo 0 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo, excepto los ítems sobre el conocimiento de la FP, que se valoraron con tres categorías: *lo conozco mucho*, *lo conozco poco*, *lo desconozco*. El cuestionario, junto con la base de datos completa, está publicado en acceso abierto en Quesada-Pallarés *et al.* (2024).

Con objeto de conocer la fiabilidad del cuestionario se utilizó el α de Cronbach, cuyo valor resultó satisfactorio ($\alpha=0,838$).

El procedimiento de recogida de datos se realizó a través del envío del cuestionario *online* a través de los equipos directivos de los centros educativos; se solicitó su cumplimentación en reiteradas ocasiones durante dos meses (octubre y noviembre de 2022).

Análisis de datos

Los datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS v.22, con el que se realizaron análisis descriptivos, de conglomerados y pruebas inferenciales no paramétricas, por las características de las variables y las distribuciones no normales de las variables que se podrían considerar ordinales. El análisis de conglomerados fue bietápico, ya que se introdujeron ítems de actitud hacia la función orientadora. Para caracterizar los conglomerados según las otras variables, se utilizaron pruebas de Chi-cuadrado y H Kruskal-Wallis. En este último caso, en los criterios de orientación se añadieron las pruebas *post-hoc* (pruebas U con corrección Bonferroni) para averiguar las diferencias según los conglomerados emergidos.

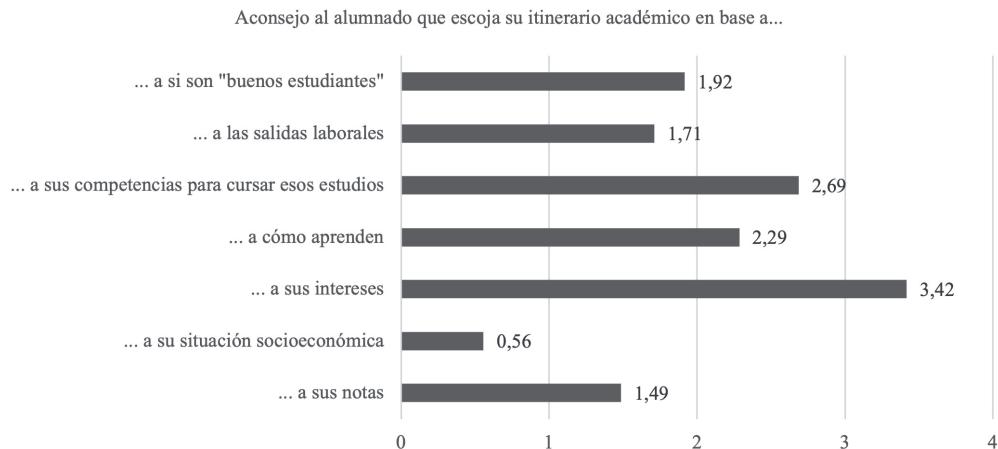
RESULTADOS

Descripción general de los datos

A nivel general, el 63% era profesorado tutor de 3º o 4º de ESO, mientras que el 37% restante tenía la función de profesorado orientador de esta etapa educativa. Al preguntarles sobre el contexto en el que habían recibido formación sobre FP, el 43% dijo no haber recibido formación, seguido del 19% que la obtuvo en acciones de formación continua. Únicamente un 11% dijo recibir dicha formación en el Máster de Formación de Profesorado o Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y un 4% en el Grado o Licenciatura. Cabe decir que el 23% recibió formación sobre FP en otros contextos no identificados.

En cuanto a los criterios de orientación para aconsejar al alumnado, el profesorado utiliza en mayor medida el criterio de interés del alumnado, seguido por sus competencias para cursar esos estudios. Por otro lado, las acciones de orientación no suelen basarse en la situación socioeconómica del alumnado (ver Figura 1). Es importante destacar que los criterios de las acciones de orientación basadas en ‘las salidas laborales’ o en ‘si son buenos estudiantes’, aunque obtienen puntuaciones medias, tienen la mayor discrepancia entre el profesorado (DT de 1,00 y 1,03 respectivamente).

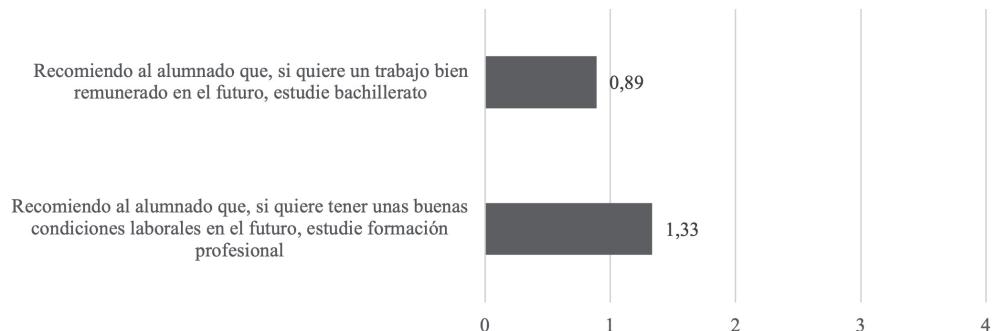
Figura 1. Medias en las acciones de orientación, criterios para aconsejar al alumnado



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las acciones de orientación relacionadas con las perspectivas laborales futuras, se observa que éstas suelen incidir poco como criterio utilizado por el profesorado (ver Figura 2).

Figura 2. Medias en las acciones de orientación, recomendaciones según perspectivas laborales futuras

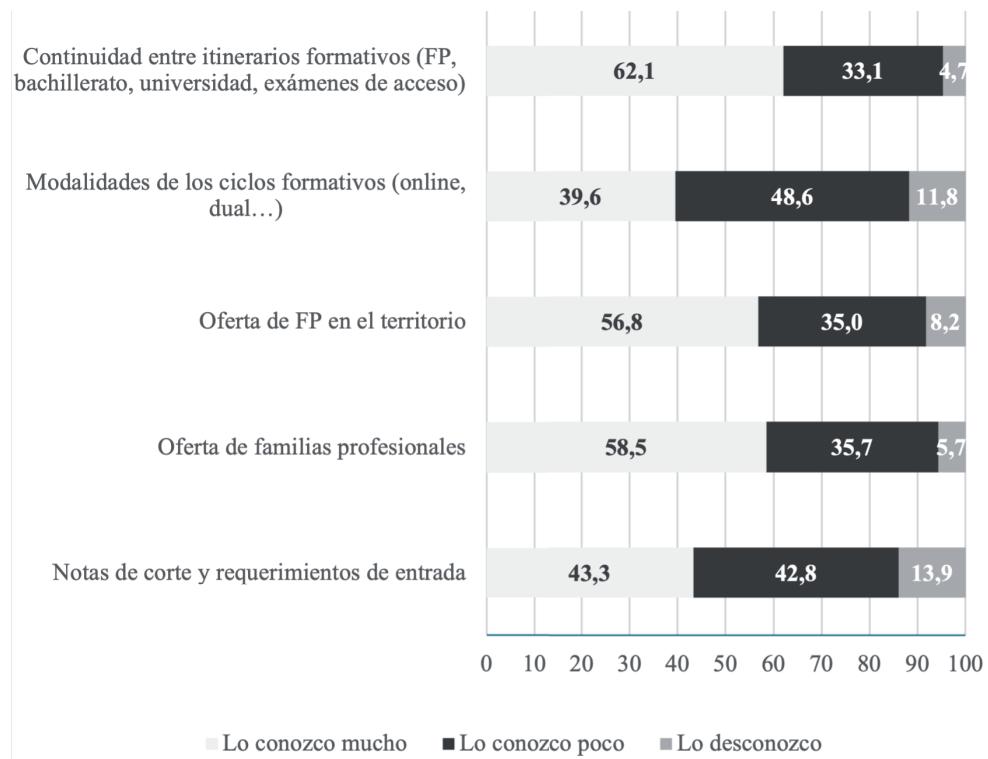


Fuente: elaboración propia.

En cuanto al grado de conocimiento de los diferentes aspectos de la FP para su orientación académica y profesional se aprecia, en general, un mayor conocimiento

respecto a la continuidad entre itinerarios formativos, la oferta de FP en el territorio y la oferta de familias profesionales (ver Figura 3).

Figura 3. Grado de conocimiento sobre los diferentes aspectos de la FP para su orientación



Fuente: elaboración propia.

Identificación de perfiles del profesorado según las actitudes hacia la función orientadora

Atendiendo a las preguntas de investigación formuladas, y con objeto de conocer cuáles son las actitudes hacia la función orientadora del profesorado tutor y orientador, se introdujo en el análisis de conglomerados las actitudes hacia la función orientadora junto con el perfil del profesorado (tutor u orientador) y emergió una solución de cuatro conglomerados con una medida de silueta de 0,4, lo que es aceptable.

En la Tabla 2 se puede apreciar la configuración de dichos conglomerados, en que las variables salen ordenadas por orden de importancia. Específicamente, se observa una tendencia a actitudes positivas hacia la función orientadora en los conglomerados 2 y 3 (los dos centrales), si bien el perfil de profesorado es diferente. Por lo tanto, se obtienen dos perfiles de profesorado tutor, uno con actitud negativa (36% de la muestra) y otro con actitud positiva (27,3%) hacia la función orientadora como parte de sus actividades docentes, mientras que emergen dos perfiles de profesorado orientador, uno con actitud positiva (23,4%) y otro con actitud negativa (13,3%) hacia la función orientadora; este último conglomerado representa el menor porcentaje de muestra en este estudio.

Tabla 2. Conglomerados resultantes, con base en el rol (profesorado tutor y orientador) y la actitud respecto a la función orientadora

	CONGLOMERADOS			
	1. TUTOR CON ACTITUD NEGATIVA (n=251; 36%)	2. TUTOR CON ACTITUD POSITIVA (n=190; 27,3%)	3. ORIENTADOR CON ACTITUD POSITIVA (n=163; 23,4%)	4. ORIENTADOR CON ACTITUD NEGATIVA (n=93; 13,3%)
Me siento cómodo/a orientando al alumnado	M= 1,65	M = 3,16	M= 3,64	M= 2,00
Perfil	Tutor 100%	Tutor 100%	Orientador 100%	Orientador 100%
Me gusta aconsejar al alumnado sobre el itinerario académico	M= 1,84	M= 3,39	M = 3,37	M= 1,95
Siento que tengo los conocimientos suficientes para informar al alumnado	M= 1,35	M= 2,38	M= 3,25	M= 1,73
Creo que una de las funciones del tutor/a es la orientación	M= 2,29	M= 3,53	M= 3,45	M= 2,51

Fuente: elaboración propia.

Nota: las variables están ordenadas según su importancia como predictor en la asignación del caso al conglomerado.

Diferencias en los perfiles de profesorado según descriptivos y grado de conocimiento

A continuación, para valorar si existen diferencias en los perfiles del profesorado en función de las variables de perfil y sus conocimientos sobre FP, se analizó cómo es el profesorado según el conglomerado. Para ello, en primer lugar, se exploraron las variables de perfil, aplicando pruebas de Chi-cuadrado para identificar diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de la prueba Chi-cuadrado, diferencias en el perfil del profesorado según el conglomerado

	CHI-CUADRADO (gl)	p
Comunidad Autónoma	27,100 (9)	,001
Género	25,964 (9)	,002
Titularidad del centro	3,768 (3)	,288
Grado de conocimiento en... Notas de corte y requerimientos de entrada	138,678 (6)	<,001
Grado de conocimiento en... Oferta de familias profesionales	184,601 (6)	<,001
Grado de conocimiento en... Oferta de FP en el territorio	155,542 (6)	<,001
Grado de conocimiento en... Modalidades de los ciclos formativos (online, dual...)	156,239 (6)	<,001
Grado de conocimiento en... Continuidad entre itinerarios formativos (FP, bachillerato, universidad, exámenes de acceso)	117,491 (6)	<,001

Fuente: elaboración propia.

Nota: se marcan en sombreado gris las variables en las que se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$); gl = grados de libertad.

Al prestar atención a los residuos corregidos de la prueba chi-cuadrado de las variables con diferencias estadísticamente significativas, se encontraron diferencias en algunos pares de variables, normalmente entre el profesorado con rol de tutor con actitud negativa, y en profesorado con rol de orientador con actitud positiva (ver Tabla 4).

Tabla 4. Residuos corregidos de la prueba Chi-cuadrado en el perfil del profesorado según el conglomerado

	CONGLOMERADOS			
	TUTOR ACTITUD NEGATIVA	TUTOR ACTITUD POSITIVA	ORIENTADOR ACTITUD POSITIVA	ORIENTADOR ACTITUD NEGATIVA
Comunidad Autónoma	Más proporción en Asturias ($z=3,0$) que en Cataluña ($z=3,6$)	Más proporción en Cataluña ($z=2,1$) que en Andalucía ($z=-2,8$)	Más proporción en Andalucía ($z=2,0$) que en Madrid ($z=-1,9$)	n.s.
Género	n.s.	Más proporción son hombres ($z=4,2$) que mujeres ($z=-4,3$)	Más proporción son mujeres ($z=3,2$) que hombres ($z=-3,2$)	n.s.
... en Notas de corte y requerimientos de entrada	Más proporción en 'lo conozco poco' ($z=7,1$) y 'lo desconozco' ($z=5,5$) que en 'lo conozco mucho' ($z=-10,9$)	n.s.	Más proporción en 'lo conozco mucho' ($z=11,4$) que en 'lo desconozco' ($z=-5,6$) y 'lo conozco poco' ($z=-7,5$)	n.s.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 4. Residuos corregidos de la prueba Chi-cuadrado en el perfil del profesorado según el conglomerado

	CONGLOMERADOS			
	TUTOR ACTITUD NEGATIVA	TUTOR ACTITUD POSITIVA	ORIENTADOR ACTITUD POSITIVA	ORIENTADOR ACTITUD NEGATIVA
... en Oferta de familias profesionales	Más proporción de tutores en 'lo conozco poco' (z=9,6) y 'lo desconozco' (z=3,9) que en 'lo conozco mucho' (z=-11,2)	n.s.	Más proporción de orientadores en 'lo conozco mucho' (z=11,5) que en 'lo desconozco' (z=-3,6) y 'lo conozco poco' (z=-10,1)	n.s.
... en Oferta de FP en el territorio	Más proporción en 'lo conozco poco' (z=8,5) y 'lo desconozco' (z=3,3) que en 'lo conozco mucho' (z=-10,0)	n.s.	Más proporción en 'lo conozco mucho' (z=10,9) que en 'lo desconozco' (z=-4,0) y 'lo conozco poco' (z=-9,0)	n.s.
...en Modalidades de los ciclos formativos (online, dual...)	Más proporción en 'lo desconozco' (z=5,0) y 'lo conozco poco' (z=4,7) que en 'lo conozco mucho' (z=-8,1)	n.s.	Más proporción en 'lo conozco mucho' (z=11,6) que en 'lo desconozco' (z=-5,0) y 'lo conozco poco' (z=-8,1)	n.s.
... en Continuidad entre itinerarios formativos (FP, bachillerato, universidad, exámenes de acceso)	Más proporción en 'lo conozco poco' (z=7,0) y 'lo desconozco' (z=2,6) que en 'lo conozco mucho' (z=-8,0)	n.s.	Más proporción en 'lo conozco mucho' (z=9,7) que en 'lo desconozco' (z=-3,3) y 'lo conozco poco' (z=-8,6)	Más proporción en 'lo conozco poco' (z=1,7) que en 'lo conozco mucho' (z=-2,0)

Fuente: elaboración propia.

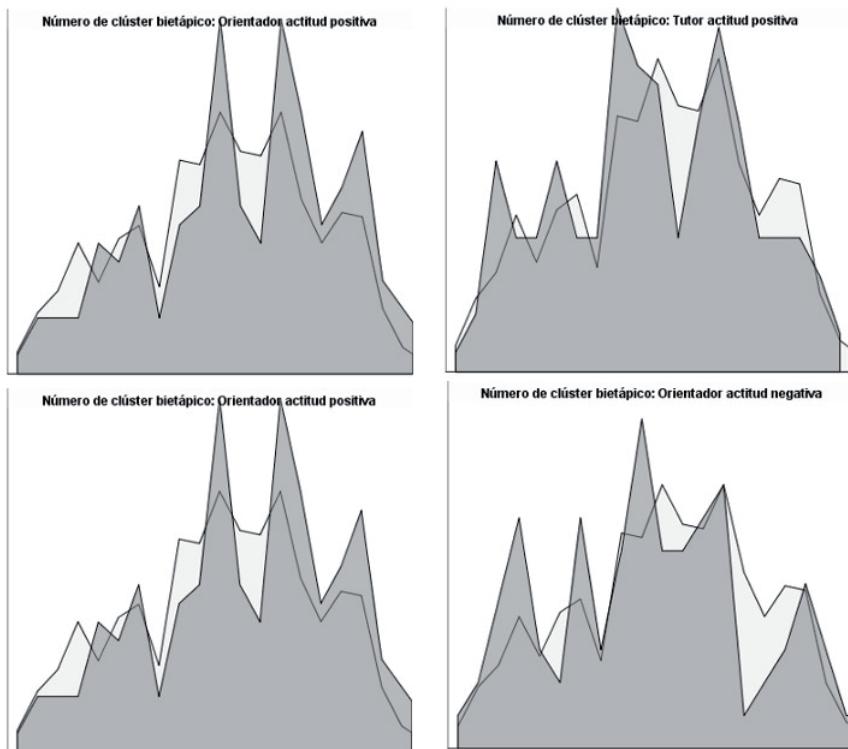
Nota: Z=residuos corregidos, con punto de corte 1,96; n.s.= asociación no significativa entre pares.

En este sentido, se observa que el profesorado tutor con actitud negativa tiene más presencia en Asturias (en comparación con Cataluña), así como un mayor desconocimiento en aspectos relacionados con la FP en el momento de ayudar al alumnado a decidir su trayectoria académica y profesional. En el caso del profesorado orientador con actitud positiva, tiene más presencia en Andalucía (comparado con Madrid), hay más presencia de mujeres que de hombres y tiene un mayor conocimiento de los aspectos relacionados con la FP.

Se introdujo la variable edad en el análisis mediante la prueba Kruskal-Wallis, y se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas según el conglomerado $H= 8,061(3)$, $p= ,045$. Analizando las pruebas *post-hoc* (ver Figura 4), se detectó que el profesorado orientador con actitud positiva ($M= 46,51$; $DT= 9,18$) presenta una

mayor edad que el profesorado tutor con actitud positiva ($M= 43,91$; $DT= 9,23$; $p= ,008$) y el profesorado orientador con actitud negativa ($M= 44,30$; $DT= 9,29$; $p= ,049$).

Figura 4. Distribución de los conglomerados según la edad del profesorado



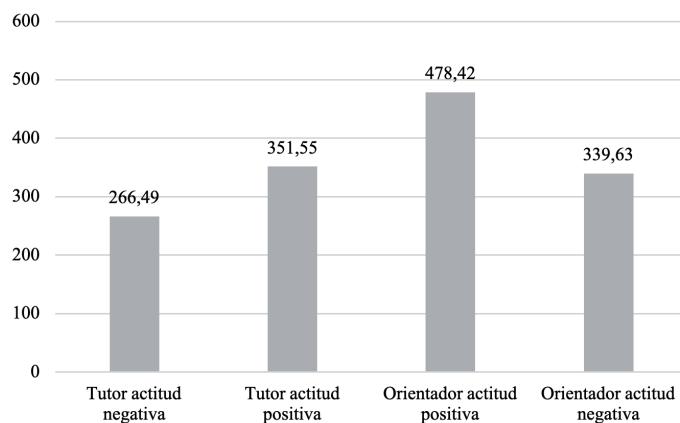
Fuente: elaboración propia.

Nota: áreas en gris oscuro reflejan la distribución de edad en el conglomerado, mientras que las áreas en gris claro reflejan la distribución de edad media del total de la muestra.

Asimismo, se exploró el sentimiento de haber recibido formación suficiente como para informar al alumnado sobre FP mediante la prueba Kruskal-Wallis y se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas $H=121,153(3)$, $p< ,001$. Los análisis *post-hoc* informaron que el profesorado tutor con actitud positiva siente que tiene formación suficiente, en comparación con el profesorado tutor con actitud negativa ($p< ,001$), el profesorado orientador con actitud positiva ($p< ,001$) y el

profesorado orientador con actitud negativa ($p < ,001$); es también el caso de mayor percepción sobre tener la formación suficiente por parte del profesorado orientador con actitud positiva que el profesorado tutor ($p < ,001$) y el profesorado orientador con actitud negativa ($p < ,001$); e incluso, el profesorado tutor con actitud negativa tiene mayor sentimiento de haber recibido suficiente formación sobre FP que el profesorado orientador con actitud negativa ($p < ,001$) (ver Figura 5).

Figura 5. Distribución de los conglomerados según el sentimiento de haber recibido suficiente formación sobre FP



Fuente: elaboración propia.

Nota: se indican en el eje vertical los rangos promedio.

Diferencias en los criterios utilizados en la orientación según los perfiles de profesorado

También se analizó la influencia de estos cuatro perfiles de conglomerados según criterios utilizados en la orientación, dando respuesta, de este modo, a la pregunta de investigación que busca definir los factores o criterios que tiene en cuenta el profesorado tutor y orientador para orientar hacia los diferentes itinerarios académicos de carácter postobligatorio. Se identificó que únicamente cuatro de los criterios de orientación mostraron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 5).

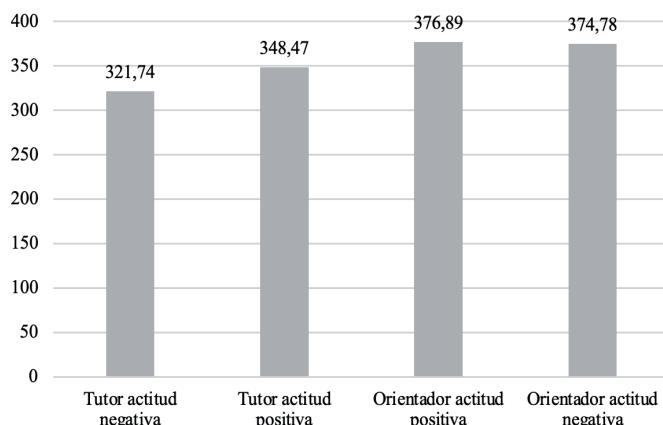
Tabla 5. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis, diferencias en criterios utilizados en la orientación según el conglomerado

	H	p
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico con base en sus notas	10,778	,013
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico con base en su situación socioeconómica	7,400	,060
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico con base en sus intereses	50,012	<,001
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico con base en cómo aprenden	24,849	<,001
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico con base en sus competencias para cursar esos estudios	23,780	<,001
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico con base en las salidas laborales	3,576	,311
El bachillerato lo recomiendo en el caso que los/as alumnos/as sean buenos estudiantes	6,332	,097
Recomiendo al alumnado que, si quiere tener unas buenas condiciones laborales en el futuro, estudie formación profesional	3,902	,272
Recomiendo al alumnado que, si quiere un trabajo bien remunerado en el futuro, estudie bachillerato	1,898	,594

Fuente: elaboración propia.

Nota: se marcan en sombreado gris las variables en las que se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$), $gl = 3$.

Posteriormente, se sometieron estas cuatro variables a pruebas *post-hoc*. Aconsejar con base en las notas (ver Figura 6) es un criterio utilizado en una medida significativamente menor por el profesorado tutor con actitud negativa respecto al profesorado orientador, tanto con actitud positiva ($p = ,003$) como negativa ($p = ,013$).

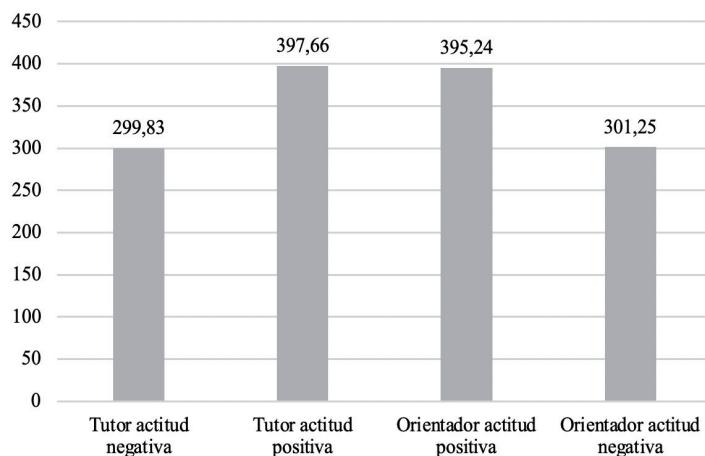
Figura 6. Distribución de los conglomerados según la acción de aconsejar con base en las notas

Fuente: elaboración propia.

Nota: se indican en el eje vertical los rangos promedio.

En cuanto a aconsejar según los intereses, la diferencia es por la actitud y no tanto por el rol (ver Figura 7), que es un criterio más utilizado por el profesorado tutor con actitud positiva que el profesorado tutor con actitud negativa ($p < ,001$) y que el profesorado orientador con actitud positiva ($p < ,001$). Asimismo, es un criterio más utilizado por el profesorado orientador con actitud positiva en comparación con el profesorado orientador con actitud negativa ($p < ,001$), y que el profesorado tutor con actitud negativa ($p < ,001$).

Figura 7. Distribución de los conglomerados según la acción de aconsejar según los intereses

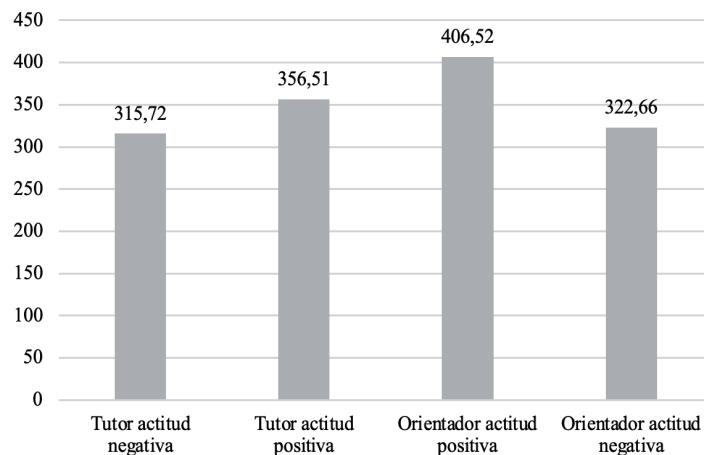


Fuente: elaboración propia.

Nota: se indican en el eje vertical los rangos promedio.

Aconsejar por cómo aprenden (ver Figura 8) es un criterio menos utilizado por el profesorado tutor con actitud negativa que por el profesorado tutor con actitud positiva ($p = ,026$) y el profesorado orientador con actitud positiva ($p < ,001$), así como por el profesorado tutor con actitud positiva respecto al profesorado orientador con actitud positiva ($p = ,015$). Además, hay diferencias en el uso de este criterio entre el profesorado orientador con actitud positiva y negativa ($p < ,001$): el primero es quien lo usa con más frecuencia.

Figura 8. Distribución de los conglomerados según la acción de aconsejar por cómo aprenden

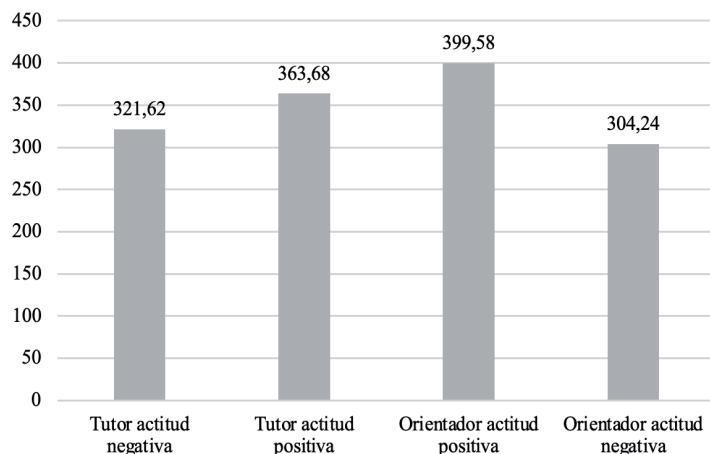


Fuente: elaboración propia.

Nota: se indican en el eje vertical los rangos promedio.

Por último, aconsejar con base en las competencias para cursar esos estudios (ver Figura 9) es el criterio menos utilizado por el profesorado tutor con actitud negativa en comparación con el profesorado tutor con actitud positiva ($p= ,020$) y el profesorado orientador con actitud positiva ($p< ,001$). El profesorado orientador con actitud positiva utiliza en mayor medida dicho criterio que el profesorado tutor con actitud positiva ($p= ,013$) y que el profesorado orientador con actitud negativa ($p< ,001$).

Figura 9. Distribución de los conglomerados según la acción de aconsejar con base en las competencias para cursar esos estudios



Fuente: elaboración propia.

Nota: se indican en el eje vertical los rangos promedio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La orientación educativa y profesional se configura como un derecho de todo el alumnado, y constituye un elemento clave para el desarrollo integral de la persona y un factor esencial que contribuye a la calidad de los procesos educativos (Carrasco *et al.*, 2023; Romero-Rodríguez *et al.*, 2022).

En este escenario, el profesorado resulta un agente fundamental en los procesos de orientación, especialmente el profesorado tutor, ya que tiene la responsabilidad de asesorar al alumnado en todos sus ámbitos, incluyendo la esfera personal, académica y profesional. Sin embargo, esta labor resulta compleja, por lo que exige una formación inicial y continua del profesorado para dar respuesta a los desafíos sociales y educativos actuales (Sánchez-García, 2020).

La orientación académica y profesional, por tanto, constituye un factor esencial en la toma de decisiones del alumnado, especialmente en la etapa de ESO. Sin embargo, además del factor académico como elemento clave en los procesos de asesoramiento, existen otros factores contextuales que influyen en gran medida en la praxis orientadora del alumnado hacia la elección de estudios postobligatorios. Así, tal y como se manifiesta en otras investigaciones (Daza y Elías, 2017, 2019), los elementos socioeconómicos, familiares o laborales inciden de manera significativa en los procesos de orientación.

El objetivo del estudio era explorar cómo se caracteriza el profesorado tutor y orientador de 3º y 4º de ESO que desarrolla la acción orientadora según su actitud y grado de conocimiento hacia la misma, así como los criterios que utiliza para el asesoramiento académico y profesional del alumnado.

En este sentido, y con objeto de dar respuesta al objetivo específico de conocer cuáles son las actitudes hacia la función orientadora del profesorado tutor y orientador, emergieron cuatro perfiles de docentes dependiendo del grado en que se sienten cómodos a la hora de informar y ejercer la función orientadora, así como de su concepción de la función orientadora como propia de la tutoría: a) profesorado tutor con una actitud negativa hacia la función orientadora, b) profesorado tutor con actitud positiva, c) profesorado orientador con actitud negativa y d) profesorado orientador con actitud positiva. Teniendo esto en consideración, el análisis de conglomerados realizado permite concluir que las acciones del profesorado tutor y orientador para aconsejar al alumnado en relación con sus itinerarios académicos con base en sus intereses, cómo aprenden y sus competencias para cursar los estudios, están determinadas en mayor medida por sus actitudes hacia la función orientadora (positiva o negativa) que por su rol docente (orientador o tutor). Los resultados de Mercado (2021) apuntaron a una misma tendencia en la que el profesorado mostró una actitud favorable hacia la orientación vocacional, aunque sus acciones no siempre lo reflejaban, sugiriendo que no se trata tanto del rol docente u orientador, sino de reconocer su importancia y de sentir que deben orientar al alumnado para una mejor toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional.

A la vista de los resultados obtenidos en este estudio, y con el objetivo de definir los factores o criterios que tienen en cuenta el profesorado tutor y orientador para orientar hacia los diferentes itinerarios académicos de carácter postobligatorio, es posible concluir que el profesorado con actitud positiva hacia la orientación, independientemente de su rol formalmente asignado, tiende a utilizar criterios como las competencias del alumnado o sus intereses para asesorarlos en su elección de estudios postobligatorios lo que, según Cerdà-Navarro *et al.* (2020), contribuye significativamente a la reducción de los índices de abandono en el itinerario académico elegido. Y es que otras investigaciones (Gagnon *et al.*, 2019; Merino *et al.*, 2020) ponen de manifiesto que el profesorado desempeña un papel fundamental en los procesos de toma de decisiones del alumnado, además de otros factores como los familiares, sociales y culturales. Por tanto, para ajustar los procesos de orientación a las necesidades de los estudiantes es necesario un buen conocimiento de sus características individuales, así como de sus intereses particulares y estilos de aprendizaje (Jara y Echeverría, 2020; Renés *et al.*, 2012; Valiente-Barroso *et al.*, 2021).

En concreto, el profesorado orientador con actitud positiva emplea especialmente el criterio de cómo aprende el alumnado para realizar el asesoramiento, de modo que se pueden identificar diferencias significativas entre este tipo de profesorado y el profesorado orientador y tutor con actitud negativa hacia la función orientadora. Esta orientación vocacional centrada en las características personales del alumnado sigue la línea de los estudios realizados hasta el momento (Colque *et al.*, 2022; Kattayat *et al.*, 2016), frente a otros elementos utilizados en la orientación vocacional, como el rendimiento académico previo o las salidas profesionales a la hora de fundamentar las decisiones sobre su itinerario académico-laboral futuro (Rodríguez Menéndez *et al.*, 2016).

En el caso de la orientación sobre el itinerario académico con base en las notas, se identifican diferencias en relación con el rol docente. En este caso, ese tipo de orientación la desarrolla en menor medida el profesorado tutor con actitud negativa, que se diferencia así especialmente del profesorado orientador. Este criterio académico fundamentado en el asesoramiento a partir de las calificaciones del alumnado se ve reflejado en estudios como el de Tarabini *et al.* (2020), en el que se pone de manifiesto el papel que juegan las notas como elemento clave a través del cual orientar al alumnado hacia las diferentes vías formativas, y se indica que el profesorado asesora hacia estudios de FP a aquel alumnado que, durante el curso, acumula peores calificaciones.

Otro de los elementos analizados es el nivel de conocimiento del profesorado sobre FP, que varía considerablemente entre los perfiles. El profesorado orientador con actitud positiva destaca por un conocimiento profundo de las opciones de FP y su capacidad para asesorar al alumnado de manera informada, a diferencia del profesorado tutor con actitud negativa, que presenta un conocimiento limitado sobre esta área. Este resultado permite vislumbrar la necesidad de una formación específica y continua en orientación, puesto que podría ser determinante en la calidad y efectividad de la orientación proporcionada al alumnado (García-Herrero *et al.*, 2024). En este sentido, se debe señalar que el profesorado con mayor conocimiento sobre FP y con actitudes orientadoras positivas tiene la capacidad de ayudar en mayor medida al alumnado en la búsqueda y conocimiento de sus intereses con objeto de ajustar la elección académica de forma personalizada.

Además, y dando respuesta al tercer objetivo específico, enfocado en explorar las diferencias en los perfiles del profesorado en función de las variables de perfil y sus conocimientos sobre FP, se observó que, en algunos contextos, persisten actitudes negativas hacia la orientación, particularmente en el perfil de profesorado tutor con limitada formación sobre FP. Estudios previos sobre orientación vocacional y estratificación educativa sugieren que una perspectiva academicista

y sesgada del profesorado puede llevar a una menor valoración de la FP frente a otras vías educativas (Merino-Pareja y García-Gracia, 2022; Rego-Agraso y Rial-Sánchez, 2017; Tarabini *et al.*, 2020). Este sesgo podría limitar las oportunidades del alumnado menos interesado en itinerarios académicos ya que, al no tener un profesorado informado, las decisiones educativas podrían basarse en estereotipos sobre la FP. En este sentido, emerge la necesidad de incluir más elementos sobre la FP en la formación continua del profesorado para que su función orientadora sea más realista y objetiva, y reduzca ese sesgo. Al respecto, el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas es un buen espacio para incluir dichos elementos.

En el presente estudio se han identificado algunas limitaciones fruto del proceso de toma de decisiones llevado a cabo a lo largo del desarrollo de la investigación. En primer lugar, quizá sería interesante incluir otras Comunidades Autónomas con objeto de ofrecer una mirada más ajustada a la realidad del contexto español. Además, se podría completar y complementar la información desde una perspectiva cualitativa mediante entrevistas a informantes clave que permitan conocer en profundidad las prácticas orientadoras realizadas por el profesorado de Educación Secundaria.

A pesar de ello, los resultados manifestados sugieren que se debe mejorar la formación inicial y continua en materia de orientación académico-profesional del profesorado de ESO, especialmente en relación con los itinerarios académico-profesionales del alumnado una vez terminada esta etapa, así como introducir diferentes estrategias de carácter orientador de forma integrada en las programaciones didácticas de las materias o en el ámbito de la tutoría. Así, se considera necesaria la implementación de políticas y prácticas que actúen con aquellos agentes de la comunidad educativa que desempeñan un papel relevante en la toma de decisiones del alumnado, de modo que se pueda configurar un marco estructural en el que se organicen labores de orientación en los centros educativos.

Fecha de recepción del original: 28 de febrero de 2025

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 19 de junio de 2025

REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Carrasco, M. A., Naranjo, M. y Valdivia, P. (27-28 de noviembre de 2023). *Un*

enfoque epistemológico para comprender el éxito en la Formación Profesional desde una perspectiva integral y humanista [Comunicación]. II International Congress: Humanities and Knowledge, Alicante, España.

Cebrián, G. y Junyent, M. (2014) Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(1), 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>

Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I. y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante (“student engagement”). *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>

Colque Tito, H., Rodríguez Renjifo, J. J. y Puch Torres, F. B. (2022). Orientación Vocacional Profesiográfica: una mirada diagnóstica a estudiantes de secundaria. *LATAM - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1722-1729. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.215>

Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (28 de octubre de 2020). *Manifiesto de COPOE sobre la Formación del Profesorado. Boletín de noticias de COPOE*. <https://www.copoe.org/comunicados-investigaciones/comunicados/manifiesto-de-copoe-sobre-la-formacion-del-profesorado>

Cortés, A. (2017) Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 9-23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.40260>

Daza, L. y Elías, M. (16-17 de noviembre de 2017). *Factores individuales e institucionales en la elección del itinerario educativo después de la ESO en la ciudad de Barcelona: una aproximación a través del análisis multinivel* [Conferencia]. II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, Córdoba, España.

Díaz Chao, A., Moso Díez, M. y Torrent Sellens, J. (2019). *La formación Profesional en la empresa industrial española*. Fundación Bankia por la Formación Dual.

Elías, M. y Daza, L. (2019). La influencia del centro de secundaria en el itinerario hacia la universidad. En L. Cabrera (Coord.), *Sociología de la Educación: desigualdad social, política educativa, experiencias escolares y trayectorias juveniles de vida* (pp. 95-106). Monografies & Aproximacions.

Euroguidance España (2021). *Euroguidance-Spain: una nueva web para profesionales de la orientación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.todo fp.es/comunes/noticias/2021/web-euroguidance.html>

Fernández Díaz, M. J., Rodríguez Mantilla, J. M. y Martínez Zarzuelo, A. (2015). Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en

- España según TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, (261), 225-244.
- Fundación Bertelsmann (2025). *El estado de la orientación académico-profesional según Xcelence (Informe 2024)*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/el-estado-de-la-orientacion-academico-profesional-segun-xcelence-informe-2024/>
- Gagnon, É., Ratelle, C. F., Guay, F. y Duchesne, S. (2019). Developmental trajectories of vocational exploration from adolescence to early adulthood: The role of parental need supporting behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103338>
- García-Herrero, M., Rodríguez-Conde, M. J. y Martínez-Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 75-88. <https://doi.org/10.6018/reifop.595181>
- Jara, T. A. y Echeverría, R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 233-245.
- Kattayat, S., Josey, S., Asha, J. V. y Philip, S. (2016). Critical Thinking Ability and Vocational Aspirations of Higher Secondary Students. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 21(1), 241-249.
- Korber, M. y Oesch, D. (2019). Vocational versus general education: Employment and earnings over the life course in Switzerland. *Advances in Life Course Research*, 40, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.03.003>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Martínez Juárez, M., González Morga, N. y Pérez Cusó, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>.
- Mayorga, M. J., Santos, M. A. y Madrid, D. (2014). Formación y actualización docentes. *Diálogos Pedagógicos*, 12(24), 11-28.
- Mercado, A. A. (2021). *Actitud del profesorado hacia la orientación vocacional y preferencias e intereses vocacionales de estudiantes de la institución educativa técnica agropecuaria “La Candelaria” de Ponedera, Atlántico* [Tesis de Maestría, Universidad Sergio Arboleda]. <http://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1974>
- Merino, R., Martínez, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Merino-Pareja, R. y García-Gracia, M. (2022). Vías e itinerarios de

formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional. *Estudios sobre Educación*, 43, 157-176. <https://doi.org/10.15581/004.43.008>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020). *Plan de modernización de la Formación Profesional: Formando profesionales para el futuro*. Gobierno de España.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f). *Buscador de Centros Docentes No Universitarios*. <https://www.educacion.gob.es/centros/>

Olmos, P. (2020). La Acción Tutorial en el marco de la Orientación Escolar. UAB. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/234861/La_Accion_tutorial_en_el_marco_de_la_Orientacion_Escolar.pdf

Perales Palacios, F. J., Cabo Hernández, J. M., Vílchez González, J. M., Fernández González, M., González García, F. y Jiménez Tejada, P. (2014). La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: propuesta de un diseño del currículo basado en competencias. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(1), 9-28. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias/898>

Quesada-Pallarès, C., Ciraso-Calí, A., Virgós Sánchez, M., López Martín, M. J. y Naranjo-Crespo, M. (2024). *Concepciones y Actitudes sobre acciones de orientación del profesorado tutor y orientador del segundo ciclo de la ESO en España*. CORA. Repositori de Dades de Recerca. <https://doi.org/10.34810/data1264>

Rego-Agraso, L. y Rial-Sánchez, A. (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 43-62.

Renés, P., Martínez Geijo, P. y Gallego, D. J. (2012). *Estilos de Aprendizaje y de Enseñanza en Formación Profesional* [Comunicación]. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España.

Rodríguez Menéndez M. C., Peña J. V. e Inda M. M. (2016). “Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar”: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48518

Romero Rodríguez S., Mateos Blanco T. y Moreno Morilla C. (2022). Aportaciones de la investigación colaborativa para el co-diseño de planes estratégicos de orientación: El caso de la Formación Profesional Andaluza (FPA). *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 485-499. <https://doi.org/10.5209/rced.74518>

Sánchez-García, M. F. (2020). Modelos de intervención en Orientación educativa. *Educar y Orientar*, 13, 27-28.

Suryadi, B., Sawitri, D. R., Hayat, B. y Putra, M. D. K. (2020). The Influence of

- Adolescent-Parent Career Congruence and Counselor Roles in Vocational Guidance on the Career Orientation of Students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 45-60. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1324a>
- Tarabini, A., Castejón, A. y Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 211-234. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>
- Tranter, D. (2012). Unequal schooling: how the school curriculum keeps students from low socio economic backgrounds out of university. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 901-916. <http://doi.org/10.1080/13603116.2010.548102>
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez-Vicente, M. (2021). Frustration tolerance, stress and self-esteem as predictors of planning and decision-making among adolescents. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J. y Lorenzo Moledo, M. (2023). ¿Qué hacer ante el riesgo de una generación perdida? Juventud y empleo en una era de incertidumbre. *Estudios sobre Educación*, 44, 81-107. <https://doi.org/10.15581/004.44.004>
- Villar, A., San Román, S. y Hernández, F. J. (2018). Niveles de conciencia del profesorado en su función orientadora: una tipología enmarcada en la lógica difusa. *Educação e Pesquisa*, 44(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844175908>

