

La acción orientadora en los centros de Educación Secundaria de Canarias

Fortalezas y debilidades

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Zuleica Ruiz Alfonso

Esta publicación está financiada por la ACCUEE dentro de sus funciones relacionadas con la prospectiva del sistema universitario de Canarias. La ACCUEE se limitó a proponer el tema de la investigación dejando el contenido del estudio en manos de quienes lo dirigen. Por lo tanto, la ACCUEE no comparte necesariamente las opiniones y conclusiones de este estudio.

ACCUEE

C/ Avenida Buenos Aires, 5

Edificio Tres de Mayo – 3ª Planta

38071 Santa Cruz de Tenerife

(Junio 2023)

Autores: Lidia Esther Santana Vega

Luis Feliciano García

Zuleica Ruiz Alfonso

ISBN: 978-84-09-50198-4

Índice

1. Introducción	3
2. El escenario de la Educación Secundaria	5
2.1. El alumnado en la etapa de secundaria	5
2.2. ¿Cuál es el sentido de la Educación Secundaria Obligatoria?	10
2.3. La gramática de la escolarización en la etapa de secundaria	11
2.4. Coordinadas legislativas de la Educación Secundaria Obligatoria	15
2.5. El Departamento de Orientación	16
3. Objetivos del Proyecto	19
4. Metodología	21
4.1 Fuentes documentales y técnicas de recogida de datos	21
4.1.1 Fuentes documentales	22
4.1.2 Grupos de discusión	24
4.2 Procedimiento	26
4.3. Análisis de datos.....	26
5. La situación: encrucijadas de la orientación educativa y profesional en los centros de secundaria de Canarias.....	27
5.1. Oferta de enseñanzas en centros públicos de Educación Secundaria.....	28
5.1.1. La oferta educativa de los centros de secundaria en La Palma, La Gomera y el Hierro.....	28
5.1.2. La oferta educativa de los centros de secundaria en Lanzarote y Fuerteventura	30
5.1.3. La oferta educativa de los centros de secundaria en Tenerife y Gran Canaria	32
5.2. Riesgo de pobreza/exclusión social en las comarcas/municipios de los centros de enseñanza secundaria	37
5.2.1. Riesgo de pobreza por Comunidades Autónomas.....	38
5.2.2. Población en riesgo de pobreza según isla y comarca.....	39
5.2.3. Población menor de 18 años en riesgo de pobreza por municipios.....	41
5.3. Alumnado que cursa educación secundaria en Canarias	42
5.3.1. Evolución del número de alumnos/as matriculados por etapas en centros públicos entre los años 2015 y 2019	43
5.3.2. Distribución del alumnado matriculado en educación secundaria por etapas e islas en el curso académico 2019/20.....	44
5.3.3. Distribución del alumnado de Educación Secundaria por provincia, enseñanza y tipo de centro (2019/20).....	45
5.4. Alumnado extranjero que cursa Educación Secundaria	46
5.4.1. Evolución de la corriente migratoria en España y en Canarias.....	47

5.4.2. Evolución de la matrícula de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General en Canarias	47
5.5. Alumnado con NEAE matriculado en centros ordinarios de Educación Secundaria	50
5.6. Rendimiento académico y abandono escolar en Educación Secundaria	54
5.6.1. Alumnado de centros públicos canarios que promociona de curso o repite en la ESO y el Bachillerato	54
5.6.2. Alumnado matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad en centros públicos de Canarias (Tasa de Idoneidad)	55
5.6.3. Abandono Temprano de la Educación/Formación y jóvenes que ni estudian ni trabajan.....	56
5.7. Decisiones académico-profesionales del alumnado de ESO	59
6.1. Factores internos a los centros y al Departamento de Orientación que favorecen la acción orientadora	66
6.1.1. El Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR)	66
6.2. Factores internos a los centros y al Departamento de Orientación que limitan la acción orientadora	68
6.2.1. Insuficiente formación del profesorado tutor	68
6.2.2. Casuística del día a día: un exceso de tareas	70
6.2.3. Escasez de recursos humanos.....	73
6.2.4. Ausencia de cultura colaborativa en el centro	76
6.3. Factores externos a los centros que favorecen la acción orientadora	78
6.3.1. El trabajo con los EOEP de zona.....	78
6.3.2. La relación con las familias.....	79
6.4. Factores externos a los centros que limitan la acción orientadora	80
6.4.1. Excesiva burocratización	80
6.4.2. La relación con la Administración	82
6.5. Propuestas específicas de mejora planteadas por los profesionales de la orientación.....	83
7. Retos de la educación y de la orientación en la etapa de secundaria	86
Referencias bibliográficas	91

1. Introducción

La orientación educativa y profesional ha sido tradicionalmente contemplada como un derecho del alumnado, pero tal derecho ha estado condicionado por contingencias de distinta índole: socioeconómicas, políticas, institucionales... Las funciones, tareas y actividades de orientación han estado informadas por una serie de principios que apuntan hacia el "deber ser" de la acción orientadora. Pero el plano de lo ideal no siempre es coincidente con lo que en el "aquí y ahora" es factible realizar. De ahí que la acción orientadora se ha movido en una tensión dialéctica entre el "deber ser" y el "es". La forma en que se ha resuelto tal tensión ha estado fuertemente condicionada por las vicisitudes socioeconómicas y políticas que delimitan el marco de actuación de los orientadores.

Educar y orientar para la vida y a lo largo del ciclo vital es una consigna que preside la acción orientadora en los albores del siglo XXI. La orientación se refiere a un conjunto de actividades (información, consejo y asesoramiento, evaluación de las capacidades, tutoría, apoyo, enseñanza en materia de toma de decisiones y de las capacidades de gestión de la propia carrera profesional) que permiten a los ciudadanos de cualquier edad: 1) identificar sus aptitudes, capacidades e intereses, 2) adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo, y 3) gestionar su trayectoria vital a lo largo de toda la vida (VVAA, 2020).

Cada curso académico entra en los centros educativos sabida nueva que llega por la vía de ese alumnado bullicioso que está siendo modelado por múltiples influencias educativas, a las que difícilmente se les puede poner freno ni muros de contención; el alumnado ahora llega de manera diferente a la que nosotros acudíamos al centro; viene con un trasfondo cultural que, con harta frecuencia, al profesorado y a los orientadores les es ajeno, se rigen por pautas de comportamiento que no siempre alcanzamos a comprender, utilizan un imaginario que se nos escapa, se comunican con lenguajes extraños y con jergas inventadas que son transmitidas a través de artefactos como el teléfono móvil, tabletas y otros artilugios tecnológicos.

Una crítica común al currículo de secundaria es su excesivo academicismo; tal concepción academicista va en detrimento del apoyo y la atención al alumnado en los ámbitos personal y social, ya que prevalece el interés por la materia frente al interés por el alumnado (lo deseable sería conciliar y acompasar ambos intereses). En la etapa de secundaria la especialización por asignaturas se considera una norma sagrada y la tendencia del profesorado es considerar lo sagrado como algo incuestionable; este fenómeno ha sido denominado por Tyack y Tobin (1994) como la *gramática de la escolarización*, y así como la gramática del idioma determina cómo podemos hablar, la gramática de la escolarización determina cómo podemos educar. Cada gramática tiene sus orígenes, pero una vez establecidas se adaptan muy lentamente al cambio. En definitiva, en secundaria el centro de interés administrativo, institucional, y profesional gira en torno a la especialización de las

materias. En general, en esta etapa hay poco interés por integrar y globalizar el conocimiento o los distintos saberes de las asignaturas.

El objetivo general de este proyecto es identificar el alcance y las limitaciones de las líneas de trabajo de los Departamentos de Orientación en centros de educación secundaria de Canarias como paso previo a pergeñar posibles soluciones a las carencias de la acción orientadora. Si queremos que los servicios de orientación contribuyan a la mejora de la calidad de la educación, necesitamos ineludiblemente que la investigación científica nos acompañe en este camino. Sin el conocimiento generado por la investigación de la comunidad científica no será factible implementar las políticas oportunas para la mejora del servicio de orientación en la etapa de secundaria. En los últimos años, los centros y la Administración Educativa han trabajado tras el señuelo de una educación y orientación educativa de calidad, pero esto solo será posible si tratamos de acompasar la investigación, la innovación y la formación de los agentes educativos; en este caso la formación del profesorado-tutor y de los orientadores y orientadoras que desarrollan su labor profesional en la etapa de secundaria. La participación activa de la comunidad científica y educativa, así como la voluntad política han de generar sinergias para dar respuesta a los grandes retos que tendremos que afrontar en los años venideros.

En base a tales consideraciones, el apartado dos del presente informe analiza el escenario en el que se desenvuelve la educación secundaria: los aspectos evolutivos y psicopedagógicos de quienes cursan estos estudios; la consideración de la educación secundaria como vía del “aprendizaje para la vida”; los problemas a la hora de comprometer al alumnado en su proceso de aprendizaje; el marco legislativo de la etapa; las funciones de los Departamentos de Orientación en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. En los apartados tres y cuatro se comentan los objetivos del proyecto y la metodología empleada en la recogida de información. El apartado 5 describe los resultados del análisis documental relativo a las características de los centros de educación secundaria de Canarias, en especial a las enseñanzas que ofertan, el riesgo de pobreza/exclusión social de la zona en la que se ubican, el alumnado matriculado, el rendimiento académico, el abandono temprano, y la toma de decisiones académico-laborales. En el apartado 6 se exponen los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión, concretamente las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de los Departamentos de Orientación, así como las propuestas de mejora, desde perspectiva de los/las orientadores/as. Finalmente, en el apartado 7 se plantean los retos a los que los Departamentos de Orientación deben dar respuesta tanto en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

2. El escenario de la Educación Secundaria

Todo fluye, nada permanece, por eso no podemos descender dos veces a un mismo río, porque al descender por segunda vez ni yo ni el río somos los mismos.

Heráclito

2.1. El alumnado en la etapa de secundaria

La etapa de la educación secundaria coincide con el periodo de la pubertad y de la adolescencia, caracterizada por: a) ser un periodo psicosociológico que se prolonga varios años; b) ser una etapa en la que tiene lugar la transición entre la infancia y la adultez, y c) adoptar un patrón característico en cada cultura; por tanto, no puede ser explicado sin un marco psicoeducativo, sociológico y socioeconómico de referencia. El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) tiene abiertas varias líneas de investigación para explorar distintas dimensiones relacionadas con la etapa de la adolescencia. Tales líneas están centradas especialmente en los siguientes tópicos:

- 1) la madurez vocacional y el proceso de toma de decisiones vitales, académicas y profesionales (Santana y Feliciano, 2009; Santana-Vega et al., 2011; Santana-Vega et al., 2012; Santana-Vega et al., 2013; Santana-Vega et al., 2016; Santana-Vega et al., 2019; Santana Vega et al., 2023),
- 2) la incidencia del género en la toma de decisiones (Santana-Vega et al., 2012; Garcés y Santana, 2018; Santana-Vega et al. 2023),
- 3) el diseño de programas de orientación educativa y sociolaboral (Santana-Vega et al., 2010; Santana-Vega et al., 2003; Santana-Vega et al. 2023),
- 4) los proyectos de vida y las competencias de empleabilidad de adolescentes en riesgo de exclusión social (Alonso et al., 2018; Alonso et al., 2020; Garcés et al., 2020; Santana-Vega et al., 2018; Santana-Vega et al., 2016),
- 5) la calidad de la enseñanza en educación secundaria (Ruiz-Alfonso et al., 2021; Ruiz-Alfonso et al., 2023),
- 6) el uso problemático del teléfono móvil en adolescentes (Santana-Vega et al., 2019),
- 7) acoso escolar y ciberacoso (Trento y Santana Vega, 2021; Urresti Padrón et al., 2021),
- 8) la construcción de la identidad y de la ciudadanía europea en la etapa de la educación secundaria (Santana-Vega et al., 2014; Santana-Vega et al., 2015; Santana-Vega et al., 2017; Santana-Vega et al., 2021),
- 9) el fomento de la iniciativa y el emprendimiento en la adolescencia (Santana Vega et al., 2016; Santana Vega y González Morales, 2020),
- 10) la transición a la vida activa (Santana Vega, 2001; Santana Vega, 2014; Santana Vega et al., 2016),
- 11) la educación para la salud en la etapa de primaria y de la educación secundaria (Toledo y Santana Vega, 2022; Santana Vega y Toledo, 2022).

- 12) la revisión de las coordenadas de la educación, el asesoramiento y la acción tutorial en la etapa de la secundaria (Santana Vega 2013; Santana Vega y del Castillo, 2016; Hernández et al., 2007),
- 13) la construcción de la acción tutorial desde la perspectiva del modelo colaborativo (Santana Vega, 2006; Santana Vega y Feliciano García, 2006).

En el documento publicado por el MEC (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, se destacaban los aspectos evolutivos y psicopedagógicos a tener presente cuando estamos trabajando con chicos y chicas en el periodo de la pubertad y de la adolescencia. La Tabla 1 recoge los aspectos más relevantes para una mejor comprensión de las características de los jóvenes en este periodo vital de sus vidas.

Tabla 1. Aspectos evolutivos y psicopedagógicos de la etapa

Cambios afectivos, de valores y de relaciones sociales	Cambios intelectuales y cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • El adolescente comienza a tener ideas, actitudes y valores propios. Empieza a configurar su estilo de vida. Construye su identidad personal y social a través de la formulación de proyectos y deseos, la observación de sí mismo y la anticipación del futuro. Vive volcado hacia sí mismo y también hacia el exterior. Construye con cierto narcisismo su identidad. • Se inicia el proceso de emancipación de la familia y se produce la integración social al grupo de compañeros/as de la misma edad. • En esta etapa se construyen también los niveles superiores de conocimiento social: el pensamiento abstracto permite situarse en el punto de vista de los demás para cooperar en los grupos y en la sociedad, para negociar los conflictos, etc. El conocimiento social y moral de esta etapa ha de preparar al alumnado para ser ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y de sus deberes en una sociedad democrática y participando activamente en la producción de bienes materiales y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los doce años marcan el inicio de una etapa en la que se adquiere el pensamiento abstracto, que trabaja con operaciones lógico-formales y que permite la resolución de problemas complejos. Este tipo de pensamiento se consolida hacia los dieciséis años, aunque muchos jóvenes no lo adquieren hasta más tarde y muchos adultos no lo utilizan en su vida cotidiana. • El conocimiento y manejo de la realidad requiere de diferentes códigos de representación: el lenguaje nos permite recordar, argumentar, procesar información, recorrer alternativamente hipótesis contrapuestas, etc.; pero también han de manejarse otros códigos tales como esquemas, dibujos, fórmulas que sirven para ilustrar relaciones, destacar nexos esenciales entre elementos y expresar leyes o regularidades conocidas. • Conocimiento del método y del pensamiento científico: la formulación de hipótesis, la observación controlada y la experimentación, la comprobación de hipótesis y la elaboración de explicaciones y teorías más o menos estructuradas pueden introducir al alumnado en el conocimiento del medio físico y del social, suscitando el interés y la motivación.

La atención a los ámbitos afectivo-social y cognitivo es esencial en esta etapa de cambios turbulentos en todos los órdenes de la vida. De ahí la importancia de trabajar en esta etapa los programas de habilidades sociales, de educación emocional, y de estrategias de

aprendizaje y técnicas de estudio. Hargreaves, Earl y Ryan (1998) consideran que los problemas que enfrenta el profesorado, y por ende los orientadores, cuando pretenden hacer participar al alumnado del compromiso intrínseco con el aprendizaje son tres, tal como quedan reflejados en la Tabla 2:

Tabla 2. Tipos de problemas a la hora de comprometer al alumnado en su proceso de aprendizaje

<p>Problema de pertinencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Curricular</i>: concepción estrecha sobre la naturaleza del currículo. • <i>Aprendizaje</i>: la enseñanza se apoya en concepciones no diferenciadas sobre cómo aprenden los jóvenes. Las teorías de la inteligencia han puesto de manifiesto el carácter restrictivo de las propuestas que subyacen en el currículo tradicional: la concepción de la inteligencia como un rasgo fijo y unitario ha clasificado a los estudiantes según baremos. La teoría de las inteligencias múltiples reconoce ocho tipos de inteligencia y defiende que el aprendiz, con independencia de la edad y del grado, elabora el conocimiento dentro de su propia y particular estructura mental. Los estudiantes pueden tener unos aspectos de la inteligencia más desarrollados que otros, pero todas han de ser cultivados si queremos estimular los logros del estudiante. • <i>Perspectiva de futuro</i>: hay que propiciar una educación que estimule la crítica y la reflexión sobre el futuro social y tecnológico; de esta forma los jóvenes no sólo serán espectadores de su futuro sino agentes activos en su construcción.
<p>Problema de imaginación</p>	<p>La imaginación es uno de los elementos más descuidados en la planificación curricular. El currículo debería verse como un conjunto de historias que han de ser contadas. Con frecuencia a la gente joven no le interesa su mundo inmediato, ni la comunidad local, etc., sino un mundo imaginario de fantasía. En algunas ocasiones, cuando se trabaja con el método de proyectos el alumnado ha elegido temas alejados de su núcleo de experiencias.</p>
<p>Problema de desafío</p>	<p>La propuesta curricular ha de propiciar experiencias regulares de desafío real y significativo (verosímiles). Los estudiantes han de enfrentarse a "acontecimientos críticos" que les permitan sentir que su aprendizaje es estimulante y "real" (Woods, 1993). Ejemplos: que el alumnado emprenda un proyecto de arqueología con un profesional y conozca el entusiasmo (y el esfuerzo) que produce el descubrimiento; que una clase escriba, ilustre y publique su libro, y que pueda ser comercializado.</p>

Uno de los papeles estelares asignados a las instituciones educativas es el de construir comunidad, procurando la debida atención al alumnado, potenciando las relaciones entre iguales y con el profesorado, creando un propósito común y un vínculo de unión entre las personas (Sergiovanni, 1992). Este sentimiento de comunidad puede potenciar el compromiso del alumnado con su proceso de aprendizaje y con el ideario pedagógico de la institución escolar. Según Tonnies (1887, en Hargreaves et al., 1998) la escuela podría enfocar la construcción de la comunidad en tres direcciones: comunidad de afinidad, de lugar y de pensamiento (Tabla 3):

Tabla 3. Tres direcciones en la construcción de las comunidades educativas

Comunidad de afinidad	Comunidad de lugar	Comunidad de pensamiento
Similar a la producida entre familia, vecinos y amigos, en la que se crea una sólida sensación de "nosotros" en el seno del grupo social.	Se da cabida a una amplia participación, y se desarrolla un sentido de pertenencia: "mi clase", "mi barrio", "mi escuela".	Se establecen vínculos mediante la creación de objetos, valores y conceptos del ser.

Para potenciar el compromiso del alumnado con su proceso de aprendizaje sería necesario atender a los siguientes principios:

- a) El *aprendizaje significativo* es un prerrequisito fundamental para la construcción significativa del conocimiento. Según Novak y Gowin (1988) el aprendizaje significativo: 1) incorpora nuevos conocimientos a la estructura cognitiva; estos nuevos conocimientos se relacionan con conocimientos adquiridos previamente que son de nivel superior y, por tanto, más inclusivos. Además, existe una implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores; 2) se relaciona con hechos, experiencias u objetos. El alumnado debe de estar *motivado* para aprender, si falta esa motivación sólo realizará un aprendizaje memorístico en el que no se incorporan nuevos conocimientos, ni se realiza ningún esfuerzo por integrarlos en la estructura cognitiva, poniéndolos en relación con otros ya poseídos; tampoco se relacionará lo aprendido con lo vivido.
- b) El conocimiento es una *construcción personal* ya que las representaciones tienen su sede en la mente. Aunque el papel del profesorado es importante a la hora de facilitar el aprendizaje, no puede suplir el trabajo personal del alumnado: éste es, en última instancia, el artífice de su propio aprendizaje. Por tanto, aunque el enfoque sociocultural puede ser de utilidad a la hora de diseñar las condiciones prácticas para el aprendizaje, las condiciones internas o la predisposición para aprender tienen que surgir del alumnado.
- c) El profesorado ha de conectar con el núcleo de intereses del alumnado para despertar la *motivación*, entendida como la predisposición del alumnado a aprender de forma significativa, esto es, a relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya sabe. Pero una clase no es ente uniforme; aquello que puede ser motivante para un alumno o grupo de alumnos y alumnas puede no serlo para otro. La intuición y el ingenio del profesor, así como su "arte", pueden salvar este escollo. Pero no existe la varita mágica para despertar la motivación y el interés del alumnado hacia el conocimiento, cada

“maestrillo” tendrá que ingeniárselas para encontrar su “librillo” sobre el método más idóneo para despertar la motivación del alumnado.

- d) Un principio conectado con el anterior es el de la *funcionalidad del aprendizaje*, esto es, el interés que el alumnado ve al hecho de aprender. Precisamente una de las críticas al sistema educativo anterior a la LOGSE era que no "enseñaba para la vida". La Formación Profesional, por ejemplo, pecaba de estar desligada de las necesidades del mundo del trabajo y de no preparar adecuadamente para el desempeño de una profesión. Los aprendizajes eran “poco funcionales”; en unos casos porque las ocupaciones para las que se preparaba al alumnado apenas ya existían en el mercado laboral o estaban saturadas y, en otros casos, porque determinadas ramas o especialidades utilizaban herramientas de trabajo para las prácticas totalmente obsoletas.
- e) La idea de *enseñanza activa* también resulta de utilidad porque la creación de conflictos cognitivos a resolver por el alumnado en clase puede ayudarle a crecer cognitivamente.
- f) La construcción del conocimiento ha de hacerse en un contexto de *ayuda mutua*, ya que supone poner en comunicación el conocimiento científico o académico y los conocimientos previos o extraídos de la vida cotidiana; como señala Coll (1990) toda representación se construye en situaciones de interacción social y sólo puede ser entendida si se analiza como una construcción social, ya que los procesos de aprendizaje se entrelazan de tal manera con los contextos sociales donde surgen que es muy difícil desvincular uno de otro.
- g) Los contextos *psicológico, ecológico y social* pueden jugar una baza importante a la hora de determinar el éxito o fracaso de la tarea de enseñar y de aprender. Según Clark y Yinger (1980) el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre dentro de tres contextos: 1) El *contexto psicológico* del propio profesor formado por sus teorías implícitas, creencias, experiencias, expectativas, valores, capacidades y personalidad general. 2) El *contexto ecológico* conformado por las circunstancias externas, exigencias administrativas y curriculares, recursos de enseñanza, etc. 3) El *contexto social* configurado por el entramado de relaciones interpersonales en el aula y con el exterior.

Un aspecto a resaltar es el de las expectativas forjadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que pueden condicionar el resultado del mismo. Si las expectativas son pobres y negativas se estarán poniendo las condiciones que conduzcan a situaciones de fracaso y abandono escolar temprano. En el caso de las enseñanzas de Formación Profesional era habitual esperar muy poco, académicamente hablando, del alumnado que ingresaba en estos estudios, ya que era normal que el alumnado que fracasaba en la EGB, y

ahora en la ESO, accedieran a las enseñanzas de Formación Profesional. Por tanto, buena parte del profesorado tenía unas bajas expectativas sobre el rendimiento que podría alcanzar el alumnado, ya que se les ponía de antemano un “tope” a su posible rendimiento.

2.2. ¿Cuál es el sentido de la Educación Secundaria Obligatoria?

Las últimas leyes educativas promulgadas en el Estado español remarcan la necesidad de que la educación sea una vía para que el alumnado “aprenda para la vida”. Así pues, los saberes, habilidades, destrezas, actitudes, normas y valores adquiridos por el alumnado en esta etapa habrán de convertirse en su “pasaporte para la vida” (terminología utilizada por la Comisión sobre *Educación para el siglo XXI* convocada por la UNESCO en 1996 y presidida por Delors). En Tabla 4 aparecen los ámbitos en los que se pone especial énfasis.

Tabla 4. Fines y ámbitos de actuación para la educación secundaria

Desarrollo de la personalidad	Inserción en la sociedad
<ul style="list-style-type: none"> • Conocerse a sí mismo y tener una imagen equilibrada, ajustada y una buena autoestima, conociendo de forma realista sus posibilidades y limitaciones para tomar decisiones académicas laborales, de ocio, de relaciones afectivas... • Contribuir al desarrollo de la salud corporal valorando los beneficios de los hábitos correctos del ejercicio físico, de la alimentación y de la higiene y las repercusiones negativas de determinadas prácticas sociales (tabaquismo, alcoholismo, drogadicción, conducción irresponsable), y cómo nuestras decisiones y actos influyen en la salud. • Estimular la autonomía de pensamiento: esto es, capacidad de obtener y seleccionar información (redes sociales, TV...), de identificar y resolver problemas, y de construir un sistema de creencias y valores a partir de los de la sociedad de referencia. • Potenciar la capacidad de esfuerzo y de superación de dificultades. • Estimular la capacidad de comunicación a través del aprendizaje de diferentes lenguas (autonómica, española y una extranjera) y del uso de los diferentes códigos artísticos, científicos y técnicos más comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los mecanismos, valores y creencias que rigen el funcionamiento de la sociedad, sus derechos y deberes como ciudadanos y como trabajadores. • Valorar las repercusiones que sobre el medio físico tienen las actividades humanas y contribuir a la defensa, conservación y mejora del mismo. • Despertar el interés por las aplicaciones del desarrollo científico y tecnológico y analizar su incidencia sobre el medio físico y social, valorando objetivamente su impacto sobre la calidad de vida de las personas. • Apreiciar, disfrutar y respetar el patrimonio cultural y natural de la comunidad autónoma, de su país o de la Unión Europea. • Construir relaciones con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto, rechazando prejuicios y discriminaciones en función de características personales (edad, sexo, rasgos físicos o psíquicos...) y sociales (clase social, grupo de pertenencia...).

Tal como se aprecia en la Tabla 4, la educación y desarrollo de la personalidad, así como la integración de los jóvenes en la sociedad para que formen parte activa de ella, se configuran como ámbitos de atención preferente en la institución escolar.

2.3. La gramática de la escolarización en la etapa de secundaria

Anteriormente nos hicimos eco de una crítica muy común hacia el currículo de la etapa de la secundaria. Como sostienen Hargreaves et al. (1998: 147):

Se han diseñado muchas iniciativas de reestructuración para desafiar a la gramática de la escolarización secundaria, para debilitar el dominio absoluto que el compromiso excesivo con una orientación académica ha tenido sobre ella y sobre aquellos estudiantes cuyas necesidades no han sido cumplidas de forma satisfactoria por el currículo académico, basado en asignaturas.

La pertinencia de las materias en la etapa de la secundaria es importante ya que uno de los objetivos de la escolarización es educar a los estudiantes para desempeñar sus múltiples papeles (como ciudadanos, trabajadores, compañeros, miembros de grupos diversos, etc.); se hace necesario establecer puentes para salvar la distancia entre el conocimiento y las habilidades que actualmente se fomentan en los centros de secundaria y las que necesitarán nuestros estudiantes para habitar la "mansión del futuro" en la que vivirán. En la etapa de secundaria es común establecer distintas categorías entre las materias (de alto y bajo rango); este hecho no sólo marca las distancias sociales entre el profesorado que las imparte, sino la utilidad o futilidad de las mismas para un futuro desempeño académico exitoso. Así las asignaturas que aspiran a elevar su rango son reconvertidas, haciéndolas más teóricas y académicas (vg. la educación física), pero como efecto rebote pierden el atractivo que tenían para aquellos estudiantes con menos orientación académica.

Piaget (1969) entiende que para la elaboración de programas formativos en secundaria se ha de prever una etapa preliminar de documentación referente a: 1) las características y el ritmo de desarrollo en una edad que es afectada por la crisis de la adolescencia; 2) los progresos científicos alcanzados en los diferentes dominios de la materia a enseñar; 3) los nuevos aportes de la didáctica general y especializada; 4) el grado de preparación científica y pedagógica del profesorado; 5) las tendencias que rigen la evolución cultural, social y económica del mundo moderno; 6) los estudios comparados concernientes a los programas aplicados en otros países; y 7) los resultados de las experiencias realizadas en el propio país así como en otros países.

España tiene el dudoso "honor" de ser el primer productor del mundo en Leyes educativas. La incapacidad patente de firmar un *Pacto por la Educación*, a punto de ser alcanzada por el exministro Gabilondo, nos conduce a sumar una reforma tras otra. Sin este necesario pacto social y político por la educación se somete al sistema educativo, una vez más, al vaivén de las cambiantes fortunas políticas. En la *exposición de motivos* prácticamente todas las leyes educativas nos inducen a pensar que "se hace necesario un cambio"; los motivos para justificar las reformas educativas son recurrentes, incluida la LOMLOE que en los años venideros irá marcando las directrices de la ¿nueva? gramática de la escolarización. Pasamos a enumerar algunos de los motivos:

1) La lucha contra la exclusión parece ser el motivo principal de las reformas educativas, al menos sobre el papel. Se presta especial atención a la disminución de las altas tasas de abandono escolar temprano. Los resultados de 2011 difundidos por EUROSTAT (*Statistical Office of the European Communities*) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacaban el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español. En 2019 el abandono temprano de la educación-formación entre personas de 18-24 años era del 21,4% para los varones y del 13,3% para las mujeres (INE, 2020). En la exposición de motivos, las leyes suelen incidir en el alto porcentaje

de alumnado que abandona las aulas sin poseer los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o con un nivel formativo muy por debajo de los estándares internacionales.

2) La mejora de la calidad del sistema educativo es el segundo caballo de batalla. En la exposición de motivos las leyes dictadas por partidos de tendencia ideológica diferente señalan la incapacidad de la ley dictada por el gobierno saliente para mejorar la calidad de la educación. Para justificar esta afirmación se suelen apoyar en datos: a) los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (*Programme for International Student Assessment*); b) las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación; y c) el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. Puesto que una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos responsables para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad, la equidad y calidad del sistema han de ser dos caras de una misma moneda. Para la sociedad española la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación. Según la LOMCE un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad no es equitativo. Pero tampoco lo es un sistema que mida a todos por el mismo rasero, sin tener en cuenta las situaciones de partida de cada cual. Si se quiere luchar realmente contra las situaciones de marginación, habrá que mejorar las condiciones del alumnado con alto riesgo de exclusión social para que tenga las mismas oportunidades de salir de la “desidia o la mediocridad”.

3) La adquisición de competencias transversales y actitudes básicas en edades tempranas. Las competencias básicas como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y las actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio suelen estar en el punto de mira de algunas reformas. A nuestro modo de ver, lo relevante de una reforma educativa es que sea capaz de generar una gramática de la escolarización centrada en crear un *diálogo humano abierto y auténtico* entre el profesorado y el alumnado para tratar de buscar juntos el sentido de la educación, de la formación. Cuando una persona accede a la educación lo que realmente espera es que le ayude a comprenderse a sí misma y al mundo que le rodea. Si somos capaces de satisfacer esta demanda, así de simple y de sencilla podría ser la respuesta a un mal endémico del sistema educativo español: el alto índice de abandono escolar temprano.

4) Crear las condiciones para el cambio curricular y metodológico. Las reformas suelen incidir en la revisión del currículo, que ha de tener presente las nuevas necesidades de aprendizaje fruto de los acelerados cambios en todos los órdenes de la vida. Las últimas reformas han puesto el acento en tres aspectos para la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional. El cambio curricular ha de favorecer una visión interdisciplinar y dotar de mayor autonomía a la función docente para personalizar la educación. El alumnado ha de ser un elemento activo en el proceso de aprendizaje. El

alumnado ha cambiado radicalmente en relación con el de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías han modificado su manera de aprender, de comunicarse, de concentrarse, de atender o de abordar una tarea. El papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las últimas reformas está sobredimensionado ya que: 1) no son la panacea para solucionar los males educativos, son solo una herramienta de trabajo; 2) no son una vía para construir la *Buena Educación* que reclama la sociedad española. Pretender que el uso de las TIC sea la respuesta que estamos esperando para atajar los males educativos es ingenuo y descabellado. Para mejorar la calidad educativa habría que reivindicar el *Valor de la Educación*, entender que *Educamos Todos/as*, que es necesario *Valorar al Profesorado* y apreciar la relevancia de la *Educación y Orientación a lo Largo de la Vida*.

5) Generar la convicción de que el sistema educativo recompensa, de manera transparente y equitativa, el rendimiento alcanzado en los objetivos educativos. Las evaluaciones externas de fin de etapa propuestas en la LOMCE pretenden ser una medida para mejorar la calidad del sistema educativo. Una vez más se ofrecen datos para reforzar la bondad de esta medida: veinte países de la OCDE realizan este tipo de pruebas y han supuesto un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora según los criterios de PISA. Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico y han de servir al alumnado: 1) para alcanzar niveles de aprendizaje adecuados a su vida personal y profesional y 2) como orientación para la toma de decisiones escolares de acuerdo con sus conocimientos y competencias. El objetivo último de esta evaluación es mejorar el aprendizaje del alumnado, las medidas de gestión de los centros y las políticas de las Administraciones. Una vez más la reforma LOMCE yerra el tiro: pretende hacer de la evaluación la estrella del proceso de enseñanza-aprendizaje. Situar en el corazón de la educación a la evaluación es un error por varios motivos: 1) en estos últimos años se han reforzado las medidas de evaluación del profesorado, del alumnado y de la institución educativa y en contadas ocasiones se generan directrices claras para la mejora de la educación; 2) este tipo de evaluaciones fin de etapa puede llegar a potenciar la *cultura del dato*, pero el objetivo por excelencia de la educación ha de ser que el alumnado *aprenda a pensar por sí mismo*.

6) Crear un sistema educativo flexible para que las expectativas del alumnado puedan adecuarse al marco establecido. La posibilidad de elegir entre distintas trayectorias académicas garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y favorece el desarrollo del potencial personal y profesional de cada estudiante. La LOGSE y la LOE, y ahora la LOMLOE, desarrollan los programas de diversificación curricular como medida para garantizar la flexibilidad del sistema. La LOMCE diseña los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. En la citada Ley

se señala que la principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno radica en el bajo número de alumnos de Formación Profesional, lo que limita la empleabilidad, la competitividad de la economía, y las opciones vitales de muchos jóvenes. Para revitalizar la opción del aprendizaje profesional la LOMCE propone: a) modernizar la oferta, b) adaptarla a los requerimientos de los sectores productivos, c) implicar a las empresas en el proceso formativo, con la Formación Profesional dual, y d) acercarnos a los modelos de los países del entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil. Se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde ésta hacia la de Grado Superior. La diversificación propuesta por la reforma persigue la atención personalizada de las necesidades y aspiraciones del alumnado para favorecer su progresión en el sistema educativo. Se pretende facilitar el acceso de los estudiantes a las etapas superiores de secundaria, planteando nuevos itinerarios y dotando de mayor permeabilidad a los existentes. El alumno puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros según su vocación, esfuerzo y expectativas vitales.

La LOMCE no tiene en cuenta aspectos relevantes antes de fijar principios de actuación: por ejemplo, se ha de tener mucho cuidado cuando se plantea la creación de sistemas educativos flexibles para adecuarlos a las expectativas del alumnado. Las investigaciones de Rosenthal y Jacobson (1980), Díaz Aguado (1983; 1993) y Connell (1997) han arrojado luz sobre cómo la interacción profesorado-alumnado y la implantación de un currículo escolar injusto puede generar expectativas de logro inadecuadas y no acordes con las potencialidades reales del alumnado, sobre todo el que procede de colectivos socialmente desfavorecidos. En última instancia, si el sistema educativo se muestra injusto con algunos alumnos o alumnas la calidad de la educación se degrada y se favorece la desigualdad educativa.

2.4. Coordinadas legislativas de la Educación Secundaria Obligatoria

La Tabla 5 ofrece el escenario creado a raíz de la promulgación de la LOE en el año 2006, que mantiene el espíritu de la reforma introducida por la LOGSE en 1990 (Fernández Enguita, 1997; Puelles Benítez, 1996; Roca y Casas, 1997; Escudero, 1997; Cantón Mayo y Pino-Juste, 2011) y que ahora retoma la LOMLOE.

Tabla 5. El escenario de la secundaria

Programas de diversificación curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Para el alumnado mayor de 16 años se pueden realizar diversificaciones del currículo a través de metodologías específicas, de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general (art. 27 de la LOE) que le permita alcanzar los objetivos de la etapa y obtener el título. • Los programas de diversificación curricular serán establecidos por los equipos educativos, previa evaluación e informe de la inspección educativa y una vez oído el alumnado y su familia.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Cada administración educativa fija las condiciones de acceso, organización, duración y evaluación de los programas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • De naturaleza continua, integradora e individualizada según las distintas materias. • Se utilizan criterios de evaluación flexibles • Es objeto de evaluación: los aprendizajes del alumnado, los procesos de enseñanza y la práctica docente. • Se propicia un método de decisión colegiado en la evaluación del alumnado ya que será el conjunto del profesorado el que decidirá la promoción o no de curso, o la propuesta de titulación para los/las alumnos/as atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa, aunque su valoración no sea positiva en todas las materias.
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Se concede una especial relevancia a la orientación académica y profesional del alumnado. • Los Departamentos de Orientación en los centros de secundaria tratan de reforzar la dimensión orientadora que se le supone a la educación.
Materiales curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de materiales constituye un momento clave en la toma de decisiones del profesorado. • Como criterios de selección se sugieren: la pertinencia y abundancia de las actividades de atención a la diversificación, la existencia de actividades de profundización para el alumnado que desee ampliar conocimientos, la presencia de actividades de recuperación...
El clima en la enseñanza secundaria	<p>En contraposición con el clima de la Educación Primaria, la Educación Secundaria se caracteriza por: una mayor especialización de currículo, un mayor número de tareas para casa, clima más académico y menos personal, un sistema pluridocente (varios estilos de enseñanza), más control de los profesores, seguimiento más distante del estudiante, más independencia personal, más relevancia de la evaluación, esquemas organizativos más rígidos, círculos diferenciados de amigos, menores posibilidades de contactos con padres (Gimeno, 1996).</p>

De la información entresacada para movernos por los entresijos de las regulaciones orquestadas para la etapa de secundaria cabría reseñar, para el caso que nos ocupa, la especial relevancia que en esta etapa cobra la acción tutorial y la orientación académica y profesional del alumnado; esta relevancia sigue estando presente en la LOMLOE; asimismo es de destacar el importante papel de los Departamentos de Orientación para reforzar la dimensión orientadora que se le supone ha de tener la educación en esta etapa.

2.5. El Departamento de Orientación

Quizá el aspecto más encomiable, y que se destaca en los textos legales sobre tutoría y orientación promulgados desde la LOGSE, es la idea de que la función tutorial y orientadora ha de ser considerada dentro de la función docente. La asignación de modo expreso y formal al profesor-tutor, obedece a la necesidad de que alguien lidere las labores de coordinar al profesorado que actúa sobre un determinado curso, y que de forma específica se aborden determinados temas de orientación académica y profesional en el espacio y tiempo de la tutoría. Si esto no se contemplara así posiblemente la orientación quedaría diluida como las materias transversales que pueden convertirse en "terreno de nadie", ese terreno estéril que no se ha cultivado porque todos se miran para ver quién asume la responsabilidad de echar las cimientos.

Las funciones del Departamento de Orientación pergeñadas en las últimas leyes educativas podrían resumirse con las palabras claves recogidas en la Tabla 6 (Santana Vega, 2015).

Tabla 6. Funciones del Departamento de Orientación

El trabajo a cuatro bandas de los Departamentos de Orientación	
Palabras claves del trabajo con el centro: <i>colaboración, asesoramiento técnico, investigación</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en la elaboración del Proyecto Educativo en sus diferentes aspectos, esto es, tanto en el proyecto curricular general, como en la elaboración de programas educativos específicos (de integración, de formación continuada del profesorado, de nuevas tecnologías, en definitiva, en toda clase de proyectos de innovación educativa) • Asesorar técnicamente a los órganos directivos • Contribuir a globalizar y personalizar la educación • Promover la cooperación escuela-familia • Fomentar la cooperación entre el mundo educativo y el mundo empresarial, ... 	
Palabras claves del trabajo con el alumnado: <i>orientación, información, personalización</i>	
Proporcionar una orientación académica y profesional individualizada y diversificada; facilitar información sobre el mundo laboral y las salidas académicas y profesionales...	
Palabras claves del trabajo con el profesorado: <i>asesoramiento, formación, apoyo</i>	
Asesorarles sobre la organización y agrupamiento de alumnos; asesorarles en el desempeño de la función tutorial; contribuir a la introducción de metodologías didácticas innovadoras, facilitarles la utilización en el aula de técnicas de estudio, programas de enseñar a pensar, etc.	
Palabras claves del trabajo con la familia: <i>formación, cooperación</i>	
Contribuir a la formación de los padres en cuanto agentes educadores, cooperar en la relación tutor-familia, etc.	

Como ya apuntábamos en otro lugar (Santana Vega, 2015), las funciones propuestas en el libro *sepia* (MEC, 1990) tienen claras derivaciones tanto para la práctica profesional de los orientadores como para la formación inicial y continua de los mismos:

- 1) En primer lugar, la necesidad de repensar los derroteros por donde ha de transitar la formación continua (*formation in service*); habría que tratar de conciliar la variopinta demanda generada desde la institución escolar, con la adquisición de los conocimientos, destrezas o habilidades necesarias para poderlas acometer con solvencia.
- 2) En segundo lugar, un replanteamiento constante de la formación inicial (*formation preservice*) ya que no sólo se trata de acomodar en los planes de estudio las nuevas demandas y necesidades, sino que han de tenerse en cuenta los retos futuros a los que la profesión ha de enfrentarse. En la década de los ochenta, la propuesta de Escudero (1986) se adelantaba a su tiempo, vislumbrando las distintas áreas de conocimiento que habrían de ser tenidas en cuenta en los planes de formación de los orientadores.

El documento *Orientación y Tutoría* publicado por el MEC (1992) es una guía dirigida al profesorado de secundaria de todas las áreas de conocimiento, a los tutores responsables

de un grupo de alumnos/as, y a los Departamentos de Orientación de los centros de secundaria. En el documento se resaltan dos cuestiones básicas para la buena educación: 1) el profesorado de secundaria "está llamado no sólo a instruir o enseñar, sino, desde luego, a *educar*, lo que significa, entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles, *orientarles* (MEC, 1992: 5). 2) La acción tutorial y orientadora ha de estar integrada en el currículo; así pues elementos estrictamente curriculares tales como organización y dinámica del grupo-clase, motivación para el aprendizaje, negociación de roles y de conflictos dentro del aula..., han de ser tratados por el profesorado con el asesoramiento del profesorado especialista en Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía del centro y por el profesorado de pedagogía terapéutica del Departamento de Orientación. En el texto del MEC se aprecia cierta diferenciación y jerarquía de funciones, de tal manera que el profesor/a sólo ha de contemplar la dimensión tutorial y orientadora de sus materias, el tutor/a ha de desarrollarlas con el grupo-clase en el tiempo destinado a la tutoría y el profesor/a especialista en psicopedagogía ha de realizar labores de asesoramiento de la acción tutorial del profesorado y, a su vez, asumir la responsabilidad, en solitario, de la orientación del alumnado, sobre todo en su vertiente personal, académica y vocacional/profesional a través del Plan de Acción Tutorial (PAT). Esta diferenciación de funciones se continúa hasta hoy y hace que recaiga en los profesionales de la orientación la elaboración en solitario del PAT. Como áreas preferentes de actuación de la acción tutorial se configuran las siguientes (MEC, 1992):

- 1) Enseñar a pensar y a aprender: ¿qué se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos?
- 2) Enseñar a ser persona: ¿cómo se puede ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal?
- 3) Enseñar a convivir: ¿cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia?
- 4) Enseñar a comportarse: ¿cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social?
- 5) Enseñar a tomar decisiones: ¿cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales?

El final de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) coincide con uno de los momentos evolutivos donde se produce la primera gran transición: los jóvenes deciden proseguir sus estudios o bien incorporarse al mundo del trabajo. El doble carácter de la etapa, propedéutico o finalista, es un gran desafío para el profesorado y los/las orientadores/as ya que han de: 1) proporcionar a los estudiantes los *conocimientos* necesarios para acceder a los estudios superiores (saber); 2) fomentar las *competencias básicas* para desempeñar una ocupación en *convivencia con otros* (saber hacer y saber ser/estar); y 3) capacitarlos para *aprender a aprender*.

3. Objetivos del Proyecto

Como se ha señalado en el apartado anterior, la educación secundaria constituye un punto de inflexión en la configuración y el desarrollo de las trayectorias académico-profesionales en la etapa de la adolescencia. El alumnado que cursa secundaria se ve inmerso en procesos de cambio a los que ha de dar sentido, debe explorar diferentes formas de afrontar situaciones conflictivas y a definir sus roles en el grupo de iguales, las familias o el centro.

El término transición está presente en este periodo de la trayectoria vital de las personas: transición de la educación primaria a la educación secundaria, transición de la niñez a la adolescencia, transición del referente familiar al referente de los iguales, transición entre un contexto de seguridad a un mundo nuevo, desconocido y lleno de interrogantes. Justamente es en esta etapa evolutiva donde el alumnado debe responder a los cambios que le sobreviene y ha de encontrar las claves para comenzar a trazar su proyecto personal y académico-laboral.

En la etapa de la adolescencia se tiene, en mayor o menor medida, una gran capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias vitales. Una gran mayoría es capaz, por ejemplo, de “acomodarse” a los cambios que suponen las exigencias organizativas y académicas de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, no todos los cambios experimentados son susceptibles de ser abordados de la misma manera; afrontar determinadas situaciones personales requiere cierto grado de madurez, de contar con los elementos de juicio necesarios, y una capacidad de reflexión que no todo el alumnado posee.

La toma de decisiones académico-laborales al final de la ESO representa un reto ya que el alumnado ha de plantearse preguntas sobre el camino a seguir, una vez concluida la etapa de la educación secundaria obligatoria:

- ¿Continúo estudiando o me decanto por incorporarme al mercado laboral?
- ¿Si pretendo acceder al mercado laboral, qué posibilidades tengo de trabajar, qué me van a exigir, con qué competencias de empleabilidad cuento?
- ¿Si continúo estudiando, por qué opción me inclino?
- ¿Tengo disponibilidad de matricularme en el tipo de estudios que me gusta?
- ¿Cuento con las competencias necesarias para afrontar las exigencias de esos estudios?
- ¿A dónde pretendo llegar realizando dichos estudios?
- ¿Qué conozco sobre el campo profesional al que quiero dedicarme?
- ¿Mi elección viene condicionada por limitaciones familiares o de género?
- ¿Me planteo una elección a corto o a largo plazo?

Tales interrogantes suelen formularse -si es que se formulan- en los últimos cursos de la ESO, debiendo el alumnado afrontar una elección en un corto espacio temporal -si es que se afronta-. Las decisiones académico-laborales no son inmutables, por supuesto que pueden ser adaptadas en el curso del tiempo. Sin embargo, una elección tomada en base a la exploración de diversas fuentes de información, al conocimiento previo de las opciones personales y del contexto inmediato evita trayectorias académico-laborales dubitativas, erráticas y sometidas a los vaivenes del azar.

Los Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria deben ofrecer respuestas a un alumnado que manifiesta dudas y conflictos emocionales, que presenta problemas de adaptación, de bajo rendimiento, de posible abandono escolar, y de toma de decisiones poco meditadas; unas respuestas basadas en la observación, la escucha, el análisis y la identificación de necesidades, y en el diseño e implementación de estrategias de asesoramiento. Obviamente no se trata de una tarea unipersonal sino colaborativa, en la que se han de implicarse tanto los profesionales de la orientación como los responsables de la coordinación de los ámbitos, el profesorado tutor, el equipo directivo, el resto del profesorado del centro y las familias.

Las demandas a las que atiende el Departamento de Orientación no solo provienen del alumnado, también surgen del ámbito de la inspección, los equipos directivos, el profesorado tutor, el profesorado de atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), los padres, las madres,... Todas estas demandas crean una situación en la que las tareas se acumulan en el día a día de los Departamentos, haciendo que los profesionales de la orientación tengan que “multiplicarse” para intervenir en distintas situaciones, solucionar problemas de naturaleza dispar y asesorar a diferentes agentes educativos. A ello debe sumársele la diversidad de problemas que presentan los centros de educación secundaria; una diversidad que en unos casos proviene de la alta tasa de matrícula, en otros de la amplia “carta” de enseñanzas impartidas, y en otros de la combinación de ambas circunstancias.

Este es el escenario que centra la atención del presente proyecto. Ante el amplio número de situaciones a atender y de tareas a realizar nos planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Cuentan los Departamentos de Orientación con las condiciones necesarias para desempeñar sus funciones?
- ¿Cuáles son los factores que condicionan el desarrollo de dichas funciones?
- ¿Qué elementos internos y externos a los centros educativos condicionan el desarrollo de las funciones y actividades de los Departamentos de Orientación ?

Estas cuestiones se concretan en el objetivo general y los objetivos específicos del proyecto presentados en la Tabla 7.

Tabla 7. Objetivo general y objetivos específicos del Proyecto

OBJETIVO GENERAL	
Identificar el alcance y las limitaciones de las líneas de trabajo de los Departamentos de Orientación en centros de educación secundaria de Canarias	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Conocer el contexto social y académico en el que los Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria desarrollan sus líneas de trabajo	Contrastar las opiniones de los/las orientadores/as de educación secundaria acerca de las dificultades que perciben en el desarrollo de sus funciones
Analizar los factores internos de los centros educativos que limitan la acción de los Departamentos de Orientación	Analizar los factores internos de los centros educativos que facilitan la acción de los Departamentos de Orientación
Analizar los factores externos (Institucionales, familiares...) a los centros educativos que dificultan la actuación de los Departamentos de Orientación	Analizar los factores externos (Institucionales, familiares...) a los centros educativos que potencian la actuación de los Departamentos de Orientación
Analizar los factores internos de los Departamentos de Orientación que condicionan o favorecen el desarrollo de sus líneas de trabajo	Identificar estrategias para la mejora de la labor de los Departamentos de Orientación en los centros de educación secundaria

4. Metodología

Para abordar los objetivos del proyecto, se ha realizado un estudio de carácter exploratorio en el que se ha recogido información de índole cuantitativa y cualitativa. La información obtenida ofrece una visión preliminar de las condiciones en las que los Departamentos de Orientación llevan a cabo sus líneas de trabajo en los centros de educación secundaria de Canarias. Esta aproximación inicial al contexto de actuación de los Departamentos de Orientación permite identificar y priorizar los factores internos y externos que dificultan el desarrollo de sus funciones.

4.1 Fuentes documentales y técnicas de recogida de datos

En el proceso de recogida de información se han empleado: a) documentos provenientes de organismos oficiales, bases de datos, publicaciones, informes; b) grupos de discusión con orientadores y orientadoras de centros de educación secundaria.

4.1.1 Fuentes documentales

Previa a la revisión de fuentes documentales, se establecieron indicadores sobre aspectos sociales y académicos de los centros de educación secundaria. En la selección de dichos indicadores se ha tenido en cuenta los utilizados en informes e investigaciones previas como las llevadas a cabo por Romero et al. (2020), Alba et al. (2020), Olmos et al. (2020), Consejo Escolar de Canarias (2020), Martínez y Díaz (2015), Padrón et al. (2017), Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a, 2020b). Los indicadores de la situación social y académica de los centros de educación secundaria seleccionados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Dimensiones de análisis e indicadores socio-académicos

DIMENSIÓN	INDICADORES
a) Oferta de enseñanzas en centros públicos de Educación Secundaria	a ₁) Porcentaje de centros por isla que imparten ESO, CCTVA y PMAR
	a ₂) Porcentaje de centros por isla que imparten Bachillerato
	a ₃) Porcentaje de centros por isla que imparten FPB
	a ₄) Porcentaje de centros por isla que imparten CFGM/CFGS
	a ₅) Porcentaje de centros por isla que imparten EDGM
	a ₆) Porcentaje de centros por isla que imparten FPA
	a ₇) Porcentaje de centros por isla con 1-2 familias de FP
	a ₈) Porcentaje de centros por isla con 3 o más familias de FP
b) Pobreza/ exclusión social	b ₁) Porcentaje de riesgo de pobreza por Comunidades Autónomas
	b ₂) Porcentaje de población en riesgo de pobreza según isla y comarca
	b ₃) Porcentaje de población < de 18 años en riesgo de pobreza por municipios
c) Alumnado que cursa Educación Secundaria	c ₁) Número de alumnos/as matriculados por etapas en centros públicos (2015/19)
	c ₂) Número de alumnos/as matriculados en centros públicos (2019/20), por etapas e isla
	c ₃) Alumnado matriculado en ESO (2019/20), por curso, provincia y tipo centro
	c ₄) Alumnado matriculado en Bachillerato (2019/20), por curso, provincia y tipo centro
	c ₅) Alumnado matriculado en CFGM (2019/20), por curso, provincia y tipo centro
	c ₆) Alumnado matriculado en CFGS (2019/20), por curso, provincia y tipo centro
	c ₇) Alumnado matriculado en FPB (2019/20), por curso, provincia y tipo centro
	c ₈) Alumnado matriculado en Educación Secundaria por centros y tipo de enseñanza
d) Alumnado extranjero	d ₁) Número de alumnos/as extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General en Canarias, por titularidad del centro (2010/20)
	d ₂) Número de alumnos/as extranjeros matriculados en centros públicos (Enseñanzas de Régimen General), por curso académico y tipo de enseñanza (2010/20)
	d ₃) Número alumnos/as extranjeros matriculados en centros públicos (Enseñanzas de Régimen General), según origen
e) Alumnado NEAE	e ₁) Número de alumnos/as con discapacidad o trastornos graves matriculado en ESO en centros ordinarios y compartiendo aula con otro alumnado, por titularidad del centro, provincia y curso
	e ₂) Número de alumnos/as con TEL, trastornos de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de instrucción, desventaja socioeducativa matriculados en, por titularidad de centro, provincia y enseñanza
	e ₃) Número de alumnado con altas capacidades intelectuales matriculado, según titularidad de centro, provincia y enseñanza.

DIMENSIÓN	INDICADORES
f) Rendimiento académico	f ₁) Porcentaje alumnado en centros públicos canarios que promociona en ESO y Bachillerato, según sexo, curso y tipo de promoción (2018/19)
	f ₂) Porcentaje de alumnado que repite ESO en centros públicos de Canarias, por sexo y curso (2018/19)
	f ₃) Porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso o los cursos teóricos correspondientes a su edad en centros públicos de Canarias (2015-2019)
	f ₄) Porcentaje población 18-24 años, por sexo, que no finalizan la ESO o que tras finalizarla, no sigue ningún tipo de formación (2010/19)
	f ₅) Porcentaje de población entre 15-29 años, por sexo, que ni estudia ni trabaja en Canarias (2010-2019)
	f ₆) Porcentaje de población entre 15-29 años, según nivel de formación, que ni estudia ni trabaja en Canarias (2010-2019)
g) Toma de decisiones	g ₁) Porcentaje de alumnos y de alumnas que eligen diferentes especialidades de Bachillerato
	g ₂) Porcentaje de alumnos y de alumnas que eligen diferentes tipos de grados universitarios
	g ₃) Porcentaje de alumnos y de alumnas que eligen diferentes familias de Ciclos formativos de Grado medio y Grado superior
	g ₄) Porcentaje de alumnos y de alumnas de ESO que perciben en sus padres diferentes expectativas académico laborales al final de la etapa
	g ₅) Porcentaje de alumnado de 3º y 4º de ESO con diferentes perfiles en la toma de decisiones
	g ₆) Porcentaje respuesta alumnado de ESO según motivos de decisión académico-laboral

Entre otras fuentes, se emplearon las siguientes para realizar la búsqueda de información estadística:

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de la educación. Enseñanzas no Universitarias
 - Alumnado. Resultados académicos.
 - Alumnado matriculado. Curso 2019-2020. Datos Avance.
 - Alumnado matriculado. Series.
 - Formación Profesional. Curso 2018-2019.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de la educación. Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de la educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de la educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Sistema estatal de indicadores de la Educación 2019.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de la educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Sistema estatal de indicadores de la Educación 2020.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE).

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Datos y cifras curso escolar 2020/21. Secretaría General Técnica.
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Datos. (Alumnado. Histórico de Matrícula. Mapa escolar).
- Instituto Canario de Estadística. Sociedad. Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados anuales; Sociedad. Calidad de vida. Condiciones de vida.
- Instituto Nacional de Estadística.
 - Estadísticas territoriales. Nivel y condiciones de vida.
 - Métodos y proyectos. Nuevos proyectos. Estadística experimental. Atlas de distribución de la renta de los hogares.
- Pérez F., y Aldás, J. (Dir.). U-Ranking 2019. *Indicadores sintéticos de las Universidades españolas*. Fundación BBVA.
- Consejo Escolar de Canarias (2020). *Informe sobre la realidad educativa de Canarias 2020*. CEC. Gobierno de Canarias.
- Martínez García, J.S. (Dir.) (2015). *Juventud y crisis en Canarias 2007-2013*. Gobierno de Canarias. Dirección General de Relaciones Institucionales, Participación Ciudadana y Juventud.
- Santana, L.E., Feliciano, L., y Jiménez, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*. 372, 35-62.
- Santana, L.E., Feliciano, L., y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.

4.1.2 Grupos de discusión

Los grupos de discusión se organizaron con la finalidad de contrastar la perspectiva de las orientadoras y los orientadores de diferentes centros de educación secundaria de Canarias sobre las condiciones en que los Departamentos de Orientación llevan a cabo sus funciones. La técnica del grupo de discusión permite: a) conocer y comprender actitudes, sentimientos, motivaciones, percepciones y opiniones desde la perspectiva de los participantes, y b) posibilita la confrontación de ideas y experiencias en relación a las funciones de los Departamentos de Orientación.

En los grupos de discusión participaron un total de 11 orientadoras/es orientadoras/es de centros públicos de educación secundaria, tanto de las islas occidentales (Tenerife y La Palma), como de las orientales (Gran Canaria y Lanzarote). En total se organizaron tres grupos de discusión. Las características de cada uno de los grupos se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9. Características de los Grupos de Discusión

Grupo de discusión	Participantes	Isla	Centro
1	3	La Palma Fuerteventura	IES José M. ^a Pérez Pulido (Los Llanos de Aridane) IES Luis Cobiella Cuevas (S/C de la Palma) IES Puerto del Puerto del Rosario
2	5	Tenerife	IES Las Veredillas (S/C de Tenerife) IES Canarias (La Laguna. La Cuesta) IES Punta Larga (Candelaria) IES Agustín de Betancourt (Puerto de la Cruz) IES Villalba Hervás (La Orotava)
3	3	Gran Canaria	IES Lila (Telde) IES Politécnico (Las Palmas de Gran Canaria) IES Pérez Galdós (Las Palmas de Gran Canaria)

Los grupos cumplían los requisitos de homogeneidad/heterogeneidad de los participantes (Callejo, 2001; Gil, 1993; Ibáñez, 1986; Suárez, 2005). El criterio de homogeneidad se ha cumplido ya que las orientadoras y los orientadores desempeñaban sus funciones en Institutos de Educación Secundaria; ello facilitó tener un referente grupal, sentirse entre iguales, y favoreció un contexto adecuado para expresar todo tipo de ideas (Gil, 1993). El criterio de heterogeneidad quedó garantizado por las diferencias en cuanto a la variable isla y municipio, lo que evitó la redundancia en los discursos. De este modo, se consiguió un equilibrio entre la uniformidad y la diversidad de los componentes de los grupos (Rodríguez, 2005). El guion de temas tratados en los tres grupos se presenta en la Tabla 10.

Tabla 10. Guion de temas del Grupo de Discusión

Temas	Cuestiones a desarrollar
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Principales problemas que presenta el alumnado de la ESO (abandono, NEAE, repetición de curso...) - Incidencia de los problemas emocionales en el rendimiento - Respuestas del Departamento de Orientación al abandono/fracaso escolar - PMAR como alternativa para responder a las dificultades de aprendizaje y del rendimiento - Diferencias entre los problemas del alumnado de ESO y los del alumnado de Bachillerato/Ciclos Formativos - Relevancia de la toma de decisiones para el alumnado
El Departamento de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Formación para dar respuesta a los problemas del alumnado - Implicación del profesorado tutor, profesorado PT y coordinadores de ámbitos en el Departamento - Capacidad de respuesta del Departamento para atender a los problemas del alumnado - Incidencia del número de alumnos/as matriculados y la diversidad de enseñanzas en las tareas del Departamento - Cultura colaborativa del centro con el Departamento - Infusión curricular de los ámbitos de la acción tutorial

Temas	Cuestiones a desarrollar
Orientador/a	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas que tienen más peso en la labor cotidiana de las/los orientadoras/es - Sentimientos que predominan a la hora de afrontar sus funciones
Debilidades/Amenazas del Departamento de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Factores del Departamento que limitan su acción orientadora - Factores del centro que limitan la acción orientadora - Factores externos (Familia, entorno) que limitan la acción orientadora
Fortalezas/Oportunidades del Departamento de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Factores del Departamento que favorecen su acción orientadora - Factores del centro que favorecen la acción orientadora - Factores externos (Familia, entorno) que favorecen la acción orientadora
Propuestas de mejora	Alternativas y estrategias para la mejora de la acción orientadora en educación secundaria

4.2 Procedimiento

La búsqueda de información estadística se llevó a cabo a lo largo de un mes. Tras seleccionar los indicadores para cada una de las dimensiones de análisis, se consultaron distintas fuentes de datos publicadas por centros oficiales o provenientes de artículos de investigación.

Los grupos de discusión se llevaron a través del *Google Meet* a lo largo de tres semanas. Previamente, la investigadora principal contactó con las/los orientadoras/es para explicarles la finalidad del proyecto, proponerles su participación en un grupo de discusión y acordar el día y la hora llevarlo a cabo. Los grupos se realizaron en horario de tarde. El desarrollo de las sesiones varió según los grupos (entre 1 ½ y 2 horas) y fue coordinado por un miembro del equipo investigador. Previo al inicio del grupo de discusión se solicitó a los/las participantes su permiso para poder grabar el desarrollo de la sesión.

4.3. Análisis de datos

Las intervenciones de las/los participantes en los grupos de discusión fueron transcritas literalmente a partir de las grabaciones realizadas. El análisis de las transcripciones se llevó a cabo mediante el procedimiento de análisis de contenido cualitativo, mediante un proceso de codificación, categorización y disposición de la información que permite reducirla a unidades de contenido significativo. La información estadística obtenida a partir de archivos de Excel para cada uno de los indicadores seleccionados se organizó en tablas diseñadas ad hoc para el informe, calculándose en su caso porcentajes y frecuencias a partir de los datos originales.

5. La situación: encrucijadas de la orientación educativa y profesional en los centros de secundaria de Canarias

En este capítulo comentaremos los datos relativos a: a) las enseñanzas ofertadas en los centros públicos de educación secundaria, b) el riesgo de pobreza/exclusión social de la zona a la que pertenece el alumnado de los centros de secundaria, c) la matrícula del alumnado en las distintas enseñanzas de educación secundaria, d) la matrícula de alumnado extranjero, e) la matrícula de alumnado NEAE, f) el rendimiento académico y el abandono temprano, y g) la toma de decisiones académico-laborales. El análisis de estos aspectos o dimensiones de información es relevante, ya que permiten dibujar el escenario en el que se mueven los Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria en Canarias. Como se verá en los siguientes epígrafes, cada centro es un caso singular y único. Las condiciones en que se llevan a cabo la labor docente y orientadora varían en cada uno de ellos. No es lo mismo un IES en el que se imparte solo ESO y los Bachillerato de Ciencias y CC.SS/Humanidades, que un IES donde se oferta ESO (con PMAR y la Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta –CCTVA-), Bachillerato, Formación Profesional Básica (FPB), Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, y Programas de Formación Profesional Adaptada (FPA). También son distintas las realidades de un Centro de Educación Obligatoria (CEO), un Instituto de Formación Agraria (IFPA), una Escuela de Arte (EA) o de un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP). Esta variedad de casuísticas se ve incrementada con la diversidad del alumnado al que se atiende. Los centros de enseñanza públicos y, por ende, los Departamentos de Orientación deben dar respuestas a un alto número de alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales, o Dificultades Específicas de Aprendizaje por Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, por Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), por Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE), por Altas Capacidades Intelectuales, o por Dificultades en la Comunicación y el Lenguaje. A ello se suman las diferentes circunstancias socioeconómicas familiares del alumnado, las cuales pueden constituir un apoyo o un condicionante para el proceso de aprendizaje. Afrontar las secuelas de los entornos de pobreza y de exclusión social de una parte del alumnado, constituye un reto al que nos es ajena la actuación de los Departamentos de Orientación en colaboración con otros agentes sociales.

Los procesos de toma de decisiones académico-laborales no son ajenos a las circunstancias personales y socio-familiares del alumnado. La adolescencia se caracteriza por ser un periodo en el que se deben afrontar diferentes cambios y tomar decisiones sobre diversos tipos de roles (Sawyer et al., 2018). Esta etapa evolutiva es un momento crítico en la medida que en ella se comienza a definir el proyecto académico-laboral y a plantear qué tipo de decisiones podrían ser las más adecuadas (Zimmer-Gembeck y Mortimer, 2006). Los/las adolescentes experimentan incertidumbres en un mundo sometido a rápidas transformaciones y a periodos de crisis económicas, viviendo la toma de decisiones como un reto. A este reto deben responder poniendo en práctica diferentes tareas de desarrollo de la carrera (Jo et al., 2016; Shin y Kelly, 2015; Viola et al., 2017). Los sentimientos de inseguridad,

desconfianza e indiferencia provocan que el proceso de toma de decisiones pueda verse postergado en el tiempo.

La preparación para el futuro profesional es una de las principales tareas de desarrollo en la adolescencia (Hirschi, 2009). Es necesario que los adolescentes sepan lo que deben hacer para gestionar sus decisiones de manera emergente; deben estar predispuestos a afrontar las tareas que les ayuden a tomar decisiones y a realizar ajustes en ellas cuando se producen situaciones imprevistas (Savickas, 2013). El alumnado debe ser proactivo para tomar decisiones y mejorar el desarrollo de su carrera (Presbitero, 2015). Quienes retrasan la realización de sus tareas de desarrollo, dejan al libre albedrío sus decisiones o las delegan en otras personas experimentan un estancamiento en el desarrollo de su proyecto vital (Bańka y Hauziński, 2015). El reto que representa para el alumnado la toma de decisiones es también el reto de los Departamentos de Orientación, que han de potenciar en los/las jóvenes las competencias y la autonomía necesarias para asumir la responsabilidad en el desarrollo de una carrera libre de estereotipos socioculturales.

5.1. Oferta de enseñanzas en centros públicos de Educación Secundaria

En relación a esta dimensión de información se han tenido en cuenta 8 indicadores:

- a) Porcentaje de centros por isla que imparten ESO, CCTVA y PMAR.
- b) Porcentaje de centros por isla que imparten Bachillerato.
- c) Porcentaje de centros por isla que imparten FPB.
- d) Porcentaje de centros por isla que imparten CFGM/CFGS.
- e) Porcentaje de centros por isla que imparten EDGM.
- f) Porcentaje de centros por isla que imparten FPA.
- g) Porcentaje de centros por isla con 1-2 familias de FP.
- h) Porcentaje de centros por isla con 3 o más familias de FP.

5.1.1. La oferta educativa de los centros de secundaria en La Palma, La Gomera y el Hierro

En la isla de La Palma las enseñanzas de secundaria están distribuidas en 3 CEO, 10 IES, 1 EA y 1 IFPA (Tabla 11a). Los datos más destacados de la oferta educativa son:

- a) De los 12 centros que ofertan la ESO solo 5 tienen el Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, y 3 la Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta.
- b) En ninguno de los IES se imparten la modalidad de Artes (esta modalidad se oferta en la EA de S/C de La Palma). El 80% de estos centros tiene Formación Profesional Básica. Asimismo, cabe señalar que el 60% de los IES imparte tanto ESO como Bachillerato, FPB y Ciclos Formativos.

c) Respecto los centros que tienen CFGM y CFGS, el 67% solo oferta una o dos familias profesionales, mientras que el 33% oferta 3 o más familias con un amplio abanico de titulaciones.

Tabla 11a. Enseñanzas por centros de secundaria. La Palma

LA PALMA						
CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
CEO BARLOVENTO	○	--		--	--	--
CEO JUAN XXIII. TAZACORTE	○ (2)	--		--	--	--
CEO TIJARAFE	○	--		--	--	--
IES LUIS COBIELLA CUEVAS. S/C	○ (1)	○	--	--	--	--
IES ALONSO PÉREZ DÍAZ. S/C	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES VIRGEN DE LAS NIEVES. S/C	--	--	○	○ (**)	○	○
EA MANOLO BLAHNIK. S/C	--	--	--	○ (**)	--	--
IES LAS BREÑAS. BREÑA BAJA	○	○	○	○ (*)	--	--
IES VILLA DE MAZO	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES EL PASO	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES J.M. PÉREZ PULIDO. L.LL.	○ (1)	○	○	○ (**)	--	--
IES E. BARRETO LORENZO. L.LL.	○ (2)	○	○	--	--	--
IFPA LOS LLANOS DE ARIDANE	--	--	--	○ (*)	--	--
IES PUNTAGORDA	○	○	○	○ (*)	--	--
IES C. MARANTE EXPÓSITO	○	○	○	○ (*)	--	--
TOTAL 15	12	10	8	9	1	2

ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: Mapa Escolar de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (1) Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta. (2) Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. (*) Una o dos familias en CFGM/CFGs. (**) Tres o más familias en CFGM/CFGs.

En la isla de la Gomera las enseñanzas de secundaria están distribuidas en cuatro CEO y un IES (Tabla 11b). En este IES se imparten todas las etapas de enseñanza secundaria y, si bien tiene más de tres familias profesionales en CFGM/CFGs, las titulaciones que oferta son limitadas. En el Hierro solo hay dos centros de educación secundaria, siendo el IES Garoé el que oferta los estudios de ESO, Bachillerato, FPB, CFGM y CFGS (Tabla 11c).

Tabla 11b. Enseñanzas por centros de secundaria. La Gomera

LA GOMERA						
CENTROS	ESO	BACH.	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
CEO EN VALLEHERMOSO	○	--	--	--	--	--
CEO M. LHERMET. HERMIGUA	○	--	--	--	--	--
CEO SANTIAGO APOSTOL.ALAJERÓ	○ (2)	--	--	--	--	--
CEO N. DÍAZ ABREU. VALLE G.R.	○ (2)	--	--	--	--	--
IES S. SEBASTIÁN DE LA GOMERA	○ (1.2)	○	○	○ (**)	○	○
TOTAL 5	5	1	1	1	1	1

ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: Mapa Escolar de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (1) Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta. (2) Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. (**) Tres o más familias en CFGM/CFGs.

Tabla 11c. Enseñanzas por centros de secundaria. El Hierro

EL HIERRO						
CENTROS	ESO	BACH.	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
IES ROQUES SALMOR. FRONTERA	○	--	--	--	--	--
IES GAROÉ. VALVERDE	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
TOTAL 2	2	1	1	1	--	--

ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: Mapa Escolar de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (1) Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta. (2) Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. (*) Una o dos familias en CFGM/CFGs.

En conclusión, se advierte que en estas tres islas: 1) los centros de secundaria tienden a ofertar un amplio abanico de estudios; 2) hay centros que reúnen toda la oferta de estudios de secundaria en la isla, concentrando un gran número de alumnos/as; 3) la oferta de familias profesionales de CFGM y CFGS es limitada en la mayoría de los centros, impartándose el mayor número de titulaciones en dos IES y un EA de La Palma.

5.1.2. La oferta educativa de los centros de secundaria en Lanzarote y Fuerteventura

En la isla de Fuerteventura las enseñanzas de secundaria están distribuidas en 1 CEO, 1 EA, 1 CIFP y 9 IES (Tabla 12a). Los datos más destacados de la oferta educativa son:

- De los 10 centros que ofertan la ESO el 90% tienen PMAR y el 40% CCTVA.
- Solo en un IES de Puerto del Rosario se imparten las tres modalidades de Bachillerato. El 70% de los IES oferta la Formación Profesional Básica. Asimismo, cabe señalar que el 50% de los IES imparte tanto ESO como Bachillerato, FPB y CFGM/GS, lo que implica un alto número de alumnos en los mismos.
- Respecto los centros que tienen Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, el 71% solo oferta una o dos familias profesionales (dentro de los cuales el IES puerto del Rosario cuenta con un amplio número de titulaciones); mientras que el 28% oferta 3 o más familias con varias titulaciones.

Tabla 12a. Enseñanzas por centros de secundaria. Fuerteventura

FUERTEVENTURA						
CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
CEO ANTIGUA	○ 2	--	--	--	--	--
IES LA OLIVA	○ 2	○	--	--	○	--
IES JANDÍA. PAJARA	○ 2	○	○	○ (*)	--	--
IES GRAN TARAJAL. TUINEJE	○ 2	○	○	○ (**)	--	--
IES VIGÁN. TUINEJE	○ 1.2	○	○	○ (*)	--	○
IES CORRALEJO. LA OLIVA	○ 1.2	○	○	○ (*)	○	--
IES PUERTO DEL ROSARIO	○ 1.2	○	○	○ (*)	--	○
IES EN PUERTO DEL ROSARIO	○ 2	○	--	--	--	--
IES SAN DIEGO DE ALCALA. P.R.	○ 1.2	○ 3	○	--	--	--

CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFPA
IES SANTO TOMÁS DE AQUINO	○	○	○	--	--	--
CIFP MAJADA MARCIAL. P.R.	--	--	--	○ (**)	--	--
EA EN PUERTO DEL ROSARIO	--	--	--	○ (*)	--	--
TOTAL 12	10	9	7	7 (5+2)	2	2

ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: Mapa Escolar de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (1) Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta. (2) Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. (*) Una o dos familias en CFGM/CFGs. (**) Tres o más familias en CFGM/CFGs.

En la isla de Lanzarote las enseñanzas de secundaria están distribuidas en 2 CEO, 1 EA, 1 IFPM, 1 CIFP y 13 IES (Tabla 12b). Los datos más destacados de la oferta educativa son:

a) De los 15 centros que ofertan la ESO, el 93% tienen PMAR y el 40% CCTVA.

b) En ninguno de los IES se imparte el Bachillerato de Artes (esta modalidad está ofertada en la EA de Arrecife). El 28,6% de los IES tiene Formación Profesional Básica, mientras que solo el 28,57% imparte ESO, Bachillerato, y CFGM/GS.

c) De los centros que tienen CFGM y CFGs, el 71,4% solo oferta una o dos familias profesionales; mientras que el 28,6% oferta 3 o más familias con varias titulaciones.

Tabla 12b. Enseñanzas por centros de secundaria. Lanzarote

LANZAROTE						
CENTROS	ESO	BACH.	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFPA
CEO ARGANA. ARRECIFE	○ 2	--	--	--	--	--
IES PLAYA HONDA. ARRECIFE	○ 1.2	○	○	--	--	--
IES LAS MARETAS. ARRECIFE	○ 1.2	○	○	○ (*)	--	○
IES LAS SALINAS. ARRECIFE	○ 1.2	○	--	--	--	--
IES AGUSTÍN ESPINOSA. ARRECIFE	○ 2	○	--	--	--	--
IES EN ALTAVISTA. ARRECIFE	○ 2	○	--	--	--	--
IFPMP ARRECIFE	--	--	--	○ (*)	--	--
CIFP ZONZAMAS	--	--	--	○ (**)	--	--
CEO IGNACIO ALDECOA. TEGUISE	○	--	--	--	--	--
IES COSTA TEGUISE	○ 2	○	--	--	--	--
IES TEGUISE	○ 2	○	○	○ (*)	--	○
IES PUERTO DEL CARMEN. TIAS	○ 2	○	--	--	--	--
IES TÍAS	○ 1.2	○	○	○ (*)	--	--
IES SAN BARTOLOMÉ	○ 1.2	○	--	--	--	--
IES YAIZA	○ 2	○	--	--	--	--
IES HARÍA	○ 2	○	--	○ (*)	--	--
IES TINAJO	○ 1.2	○	--	--	--	--
EA PANCHO LASSO	--	○	--	○ (**)	--	--
TOTAL 17	15	14	4	7 (5+2)	0	2

ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: Mapa Escolar de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (1) Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta. (2) Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. (*) Una o dos familias en CFGM/CFGs. (**) Tres o más familias en CFGM/CFGs.

A partir de estos datos se concluye que: 1) en Fuerteventura es superior el número de centros que imparten una mayor variedad de estudios; 2) la oferta de familias profesionales

de CFGM y CFGS es limitada en la mayoría de los centros de ambas islas, impartándose el mayor número de titulaciones en un IES y un CIFP de Fuerteventura, y en un EA y un CIFP de Lanzarote; 3) la totalidad de los centros de las dos islas cuentan con PMAR; 4) la FPB tiene mayor presencia en Fuerteventura que en Lanzarote.

5.1.3. La oferta educativa de los centros de secundaria en Tenerife y Gran Canaria

En Tenerife las enseñanzas de secundaria están distribuidas en 8 CEO, 1 EASD, 4 CIFP, 75 IES, 1 IFPMP y 1 IFPA (Tabla 13). Los datos más destacados de la oferta educativa son:

- a) De los 82 centros que ofertan la ESO el 86,7% tienen PMAR y el 27,7% CCTVA.
- b) La mayoría de los IES tienen dos modalidades de Bachillerato. Solo cuatro IES y una EASD imparten la modalidad de Arte.
- c) El 53% de los IES oferta la Formación Profesional Básica. Asimismo, cabe señalar que el 49% de los IES imparte ESO, Bachillerato, y CFGM/CFGS.
- d) El 60% de los centros con CFGM y CFGS solo tiene una o dos familias profesionales, y el 40% tienen 3 o más. El 66% de los centros ofertan pocas titulaciones de CF.

Tabla 13. Enseñanzas por centros de secundaria. Tenerife

CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
IES BUENAVISTA	○ (2)	--	○	○ (*)	--	--
IES DAUTE LOS SILOS	○	○	--	--	--	--
IES EL TANQUE	○ (2)	--	○	--	--	--
IES ALC. LORENZO DORTA. GARACHICO	○ (1)	--	○	○ (*)	--	--
IES LUCAS MARTÍN ESPINO. ICOD	○ (2)	○	--	--	--	--
IES N. ESTEVEZ BORGES. ICOD	○ (1.2)	--	--	--	--	○
IES S. MARCOS. ICOD	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
IES LA GUANCHA	○ (2)	○	--	○ (**)	○	--
IES SAN JUAN DE LA RAMBLA	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
CEO LA PARED. LOS REALEJOS	○ (2)	--	--	--	--	--
IES M. BENCOMO. LOS REALEJOS	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
IES REALEJOS	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES CRUZ SANTA. LOS REALEJOS	○ (1.2)	○	--	○ (*)	--	--
IES M ^a PÉREZ. TRUJILLO P. DE LA CRUZ	○ (2)	○ (a)	○	○ (**)	--	○
IES A. BETHENCOURT. P.LA CRUZ	○ (2)	○	--	○ (*)	--	--
IES TELESFORO BRAVO. P. DE LA CRUZ	○ (2)	○	○	○ (**)		
IES LA OROTAVA. M.GONZÁLEZ	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
CEO M. DE FALLA. LA OROTAVA	○ (2)	--	--	--	--	--
IES R. AROZARENA. LA OROTAVA	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES EL MAYORAZGO. LA OROTAVA	○ (2)	--	--	--	--	--
IES VILLALBA H. LA OROTAVA	○ (2)	○	--	--	--	--
IES SANTA URSULA	○ (2)	○	○	○ (*)	--	

CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFPA
IES SABINO BERTHELOT. EL SAUZAL	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES SAN NICOLÁS. EL SAUZAL	○ (2)	--	--	--	--	--
CEO PRÍNCIPE FELIPE. LA VICTORIA	○ (2)	--	--	--	--	--
IES LA VICTORIA. A. FERNANDEZ	○ (1)	○	--	--	--	--
IES LA MATANZA	○	○	--	○ (*)	--	--
IES TACORONTE. OSCAR DOMÍNGUEZ	○ (2)	○	○	○ (*)		
IES BARR. LAS LAJAS. TACORONTE	○ (2)	--	--	○ (*)		○
IES LOS NARANJEROS. TACORONTE	○ (1.2)	--	--	--	--	--
IFPA TACORONTE	--	--	--	○ (*)	--	--
IES TEGUESTE	○ (2)	○	--	○ (*)	--	--
CEO L. RODRÍGUEZ. LA ESPERANZA	○	--	--	--	--	--
IES VALLE GUERRA. LA LAGUNA	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES A. GONZÁLEZ. TEJINA. LA LAGUNA	○ (1.2)	○	--	○ (*)	○	
CIFP LA LAGUNA	--	--	--	○ (**)	--	--
IES SAN BENITO. LA LAGUNA	○ (2)	○	○	--	--	--
IES CANARIAS CABRERA PINTO. LL.	○ (2)	○	--	--	--	--
IES GENETO. LA LAGUNA	○ (1.2)	○	○	○ (*)	○	--
IES LA LABORAL. LA LAGUNA	○ (2)	○ (a)	○	○ (**)	○	
IES VIERA Y CLAVIJO. LA LAGUNA	○ (2)	○	--	--	--	--
IES D. PÉREZ MINIK. LA LAGUNA	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	○
IES MARTÍN MIRANDA. LA LAGUNA	○ (2)	○	--	--	--	--
IES CANARIAS. LA LAGUNA	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES MARINA CEBRIAN. LA LAGUNA	○ (2)	○	--	--	--	--
IES SAN MATÍAS. LA LAGUNA	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES PADRE ANCHIETA. S/C	○ (2)	○	--	--	--	--
IES OFRA. S/C	○ (2)	○ (a)	--	--	--	--
CIFP LAS INDIAS. S/C	--	--	--	○ (*)	--	--
CIFP LOS GLADIOLOS. S/C	--	--	--	○ (**)	--	--
CIFP CESAR MANRIQUE. S/C	--	--	--	○ (**)	--	--
IES OFRA. S/C	○ (2)	○	--	--	--	--
IES TOMÁS IRIARTE. S/C	○ (2)	○	--	--	--	--
IES ANDRES BELLO. S/C	○ (2)	○	--	--	--	--
IES TEOWALDO POWER. S/C	○ (2)	○	--	--	--	--
IES BENITO PÉREZ ARMAS. S/C	○ (1.2)	○	○	--	--	○
IES EL CHAPATAL. S/C	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES ALCALDE BERNABÉ RODRÍGUEZ. S/C	○	○	--	--	--	○
IES ANAGA. S/C	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES SAN ANDRES. S/C	○	○	○	○ (*)	--	--
IES VIRGEN DE CANDELARIA. S/C	--	--	-	○ (**)	○	--
IFPMP. S/C DE TENERIFE. S/C	--	--	--	○ (*)	--	--
IES LAS VEREDILLAS S/C	○ (2)	○	--	--	--	--
CEO BETHENCOURT Y MOLINA. S/C	○ (2)	--	--	--	--	--
IES EL SOBRADILLO. S/C	○ (1.2)	○	○	○ (**)	---	---
EASD FERNANDO ESTÉVEZ	--	○ (a)	--	○ (**)	--	--
IES M ^a ROSA ALONSO. S/C	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
IES PUNTA LARGA. CANDELARIA	○ (2)	○	--	○ (*)	--	--
IES SANTA ANA. CANDELARIA	○ (2)	○	○	○ (*)	--	---
CEO ANDRÉS OROZCO. ARAFO	○ (2)	--	--	--	--	--
IES GÜIMAR	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
IES MENCEY ACAYMO. GÜIMAR	○ (1.2)	○	○	○ (*)	○	○
CEO GUAJARA. FASNIA	○	--	--	--	--	--
IES ARICO	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES GRANADILLA	○ (1.2)	○	○	○ (**)	--	--

CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
IES LOS CARDONES. GRANADILLA	○ (2)	○	○	--	--	--
IES MAGALLANES. GRANADILLA	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES EL MEDANO. GRANADILLA	○ (1.2)	○	--	○ (*)	○	○
IES SAN MIGUEL	○ (1.2)	○	○	--	--	--
CEO HERMANO PEDRO. S. MIGUEL	○	--	--	--	--	--
IES LAS GALLETAS. ARONA	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
IES GUAZA. ARONA	○ (2)	--	--	--	--	--
IES LUIS DIEGO CUZCOY. ARONA	○ (1.2)	○	○	○ (**)	--	--
IES LOS CRISTIANOS. ARONA	○ (1.2)	○ (a)	○	--	○	○
IES ICHASAGUA. ARONA	○ (2)	○	○	--	--	--
IES EL GALEÓN.	○ (2)	--	○	○ (*)	--	--
IES ADEJE	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
IES M. MARTÍN GONZÁLEZ. GUIA ISORA	○ (1.2)	○	○	○ (**)	--	○
IES ALCALÁ. GUÍA ISORA	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES TAMAIMO. SANTIAGO DEL TEIDE	○ (2)	○	--	--	--	--
TOTAL 89	83	65	40	50 (30+20)	8	10

ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: Mapa Escolar de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (1) Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta. (2) Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. (*) Una o dos familias en CFGM/CFGs. (**) Tres o más familias en CFGM/CFGs. (a) Modalidad de Arte.

En la isla de Gran Canaria las enseñanzas de secundaria están distribuidas en 8 CEO, 1 EASD, 3 CIPF, 72 IES, 1 IFPMP y 1 IFPA (Tabla 14). Los datos más destacados de la oferta educativa son:

- a) De los 79 centros que ofertan la ESO, el 87% tienen PMAR y el 38% CCTVA.
- b) La mayoría de los IES que imparten Bachillerato ofertan las modalidades de Ciencias y Humanidades/CCSS (92%); solo cuatro imparten Ciencias, Humanidades/CCSS y Artes, mientras que el EASD oferta la modalidad de Arte.
- c) El 56% de los IES oferta la Formación Profesional Básica. Asimismo, cabe señalar que el 47% de los IES imparte ESO, Bachillerato, y CFGM/GS.
- d) El 67,5% de los centros con Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior solo tiene una o dos familias profesionales, y el 32,5% tienen 3 o más. El 70% de los centros ofertan un limitado número de titulaciones de CF.

Tabla 14. Enseñanzas por centros de secundaria. Gran Canaria

CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
IES LA ALDEA DE SAN NICOLÁS	○ (2)	○	○	○ (**)	--	--
IES AGAETE PEPE DÁMASO	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES ROQUE ALMAGRO. GALDAR	○ (2)	○	○	○ (**)	○	--
IES SAULO TORÓN. GALDAR	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES STA. M ^a DE GUÍA	○ (2)	○	○	○ (**)	--	○
IES GUÍA	○ (1.2)	○ (a)	--	--	--	--
CEO LUJAN PÉREZ. STA. M ^a DE GUÍA	○	--	--	--	--	--
IES DORAMAS. MOYA	○ (2)	○	--	--	--	--
IES VILLA DE FIRGAS	○ (2)	○	○	--	--	--

CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFPA
IES BAÑADEROS. C. ACOSTA. ARUCAS	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES ARUCAS. DOMINGO RIVERO	○ (1.2)	○	○	○ (**)	--	--
IES SANTIAGO SANTANA DÍAZ. ARUCAS	○ (2)	○	--	--	--	--
IFPA ARUCAS	--	--	--	○ (*)	--	--
IES TEROR	○ (1.2)	○	○	○ (**)	--	--
CEO REY JUANCARLOS I. VALLESECO	○	--	--	--	--	--
CEO TEJEDA	○	--	--	--	--	--
IES VEGA DE SAN MATEO	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES SANTA BRÍGIDA	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES LA ATALAYA. SANTA BRÍGIDA	○ (1)	--	--	--	--	--
IES A. GODOY SOSA. LAS PALMAS	○ (2)	○	--	○ (*)	--	--
IES CAIRASCO FIGUEROA. LAS PALMAS	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES TAFIRA. N. MANDELA. LAS PALMAS	○ (2)	○	--	--	--	--
IES R. MENENDEZ PIDAL. LAS PALMAS	○ (1.2)	○	-	--	--	--
IES ISLAS CANARIAS. LAS PALMAS	○ (2)	--	--	--	--	--
IES LA VEGA DE SAN JOSÉ	○ (2)	○	--	--	--	--
IES EL BATÁN. LAS PALMAS	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES FRANCY ROCA. LAS PALMAS	○ (1.2)	--	--	--	--	--
IES LA ISLETA. LAS PALMAS	○ (2)	○	--	--	--	--
IES MESA Y LÓPEZ. LAS PALMAS	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES GUANARTEME. LAS PALMAS	○	○	--	--	--	--
IES EL RINCÓN. LAS PALMAS	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES LA MINILLA. LAS PALMAS	○	○	○	○ (*)	--	--
IES SCHAMANN. LAS PALMAS	○ (1.2)	○ (a)	○	○ (*)	--	--
IES ISABEL DE ESPAÑA. LAS PALMAS	○ (2)	○	--	○ (*)		○
IES PÉREZ GALDOS	○	○ (a)	○	○ (*)	--	○
IES TOMÁS MORALES. LAS PALMAS	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES PABLO MONTESINO. LAS PALMAS	○ (2)	○	--	○ (*)	--	--
IES SIETE PALMAS. LAS PALMAS	○ (2)	○	○	○ (*)	--	○
IES FERIA DEL ATLANTICO. LAS PALMAS	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	○
IES LOS TARAHALES. LAS PALMAS	○ (2)	○	--	○ (*)	--	--
IES PRIMERO DE MAYO. LAS PALMAS	○ (2)	○	--	○ (*)	--	--
IES POLITÉCNICO. LAS PALMAS	--	○	--	○ (**)		
IES ALONSO QUESADA. LAS PALMAS	○ (2)	○	○	--	--	--
IES SIMÓN PÉREZ. LAS PALMAS	○ (1.2)	--	--	--	--	--
IES JERÓNIMO SAAVEDRA. LAS PALMAS	○ (1.2)	--	--	--	--	--
IES F. HDEZ. MONZÓN. LAS PALMAS	○ (1.2)	--	--	--	--	--
IES ANA LUISA BENÍTEZ. LAS PALMAS	○ (2)	○	○	○ (**)	--	○
EASD GRAN CANARIA	--	○ (a)	--	○ (**)	--	--
CIFP CRUZ DE PIEDRA. LAS PALMAS	--	--	--	○ (**)	--	--
CIFP SAN CRISTÓBAL	--	--	--	○ (**)	--	
CEO OMayra SÁNCHEZ. LAS PALMAS	○	--	--	--	--	--
IFPMP LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	--	--	--	○ (*)	--	--
IES JINAMAR. TELDE	○ (2)	○	--	--	--	--
IES AGUSTÍN MILLARES SALL. TELDE	○ (2)	--	--	--	--	--
IES LILA. TELDE	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
IES GUILLERMINA BRITO. TELDE	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES JOSÉ ARENCIBIA GIL. TELDE	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES PROF. JUAN PULIDO CASTRO. TELDE	○ (2)	○	○	--	--	--
IES LOMO DE LA HERRADURA. TELDE	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES VALLE DE LOS NUEVE. TELDE	○ (2)	--	--	--	--	--
IES JOSÉ FRUGONI PÉREZ. TELDE	○ (2)	○	--	--	--	--
IES EL CALERO. TELDE	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--

CENTROS	ESO	BACH	FPB	CFGM/GS	EDGM	PFFA
IES CASAS NUEVAS. TELDE	○ (1.2)	○	○	--	--	--
IES LAS HUESAS. TELDE	○ (2)	○	--	--	--	○
IES VALSEQUILLO	○ (2)	○	--	--	--	
IES INGENIO	○ (1.2)	○	○	○ (**)	--	--
IES CARRIZAL. INGENIO	○ (1.2)	○	--	--	--	--
IES JOAQUÍN ARTILES. AGÜIMES	○ (2)	○	--	--	--	--
IES CRUCE DE ARINAGA. AGÜIMES	○ (1.2)	○	○	--	--	--
CIFP VILLA DE AGÜIMES	--	--	--	○ (**)	--	
IES PLAYA DE ARINAGA	○ (1.2)	○	--	--	--	----
IES J. DE LA TORRE. SANTA LUCÍA	○ (1.2)	○ (a)	○	--	--	--
IES JOSÉ ZERPA. SANTA LUCÍA	○ (2)	○	○	○ (**)	○	--
IES TAMOGANTE. SANTA LUCÍA	○ (1.2)	○	○	--	--	--
IES VECINDARIO. SANTA LUCÍA	○ (1.2)	○	○	--	--	--
IES SANTA LUCÍA	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES GRAN CANARIA. SANTA LUCÍA	○ (2)	○	○	--	○	○
CEO PACHO GUERRA. SAN BARTOLOMÉ	○ (1.2)	--	--	--	--	--
CEO TUNTE. SAN BARTOLOMÉ	○	--	--	--	--	--
IES TÁMARA. SAN BARTOLOMÉ	○ (2)	○	○	--	--	--
IES AMURGA. SAN BARTOLOMÉ	○ (1.2)	○	○	○ (*)	--	--
IES FARO MASPALOMAS. S. BARTOLOMÉ	○ (1.2)	○	○	○ (**)	--	--
IES TABLERO. SAN BARTOLOMÉ	○ (1.2)	○	○	--	--	--
IES ARGUINEGUÍN	○ (2)	○	○	○ (*)	--	--
CEO MOTOR GRANDE. ARGUINEGUÍN	○	--	--	--	--	--
CEO MOGÁN	○ (2)	--	--	--	--	--
TOTAL	79	64	40	40 (13+27)	3	8

ELABORACIÓN PROPIA. Fuente: Mapa Escolar de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (1) Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta. (2) Programa para mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. (*) Una o dos familias en CFGM/CFGs. (**) Tres o más familias en CFGM/CFGs. (a) Modalidad de Arte.

De estos datos se desprende que Gran Canaria muestra tendencias similares a las observadas en Tenerife. En ambas islas aproximadamente la mitad de los Institutos de Enseñanza Secundaria tienen una oferta diversificada de enseñanzas lo cual conlleva una alta matrícula de alumnos/as. A la situación de estos IES se suma la de aquellos que tienen solo ESO y Bachillerato, pero son de línea 4, 5, 6 o incluso 7. En ambos casos las tareas de los Departamentos de Orientación necesariamente se multiplican, dado que tienen que responder a las necesidades de un alto número de estudiantes.

La *American School Counselor Association*, en su informe "Comprehensive School Counseling Programs" (2012), recomienda que para alcanzar una efectividad máxima en los programas se dé una ratio de un orientador escolar por cada 250 alumnos/as, y que los profesionales de la orientación escolar dediquen al menos un 80% de su tiempo a la atención directa e indirecta al alumnado. La Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (a la que pertenece la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) hizo pública en los Simposio Internacionales de Vancouver -2001- y de Ciudad del Cabo -2011- la necesidad de que la ratio de orientador por alumnado sea de 1:250. En el informe *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: Análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes (Estudio múltiple de casos en*

una muestra de Comunidades Autónomas) (Velaz de Medrano et al., 2013) se recoge en tres ocasiones que la UNESCO recomienda una ratio de un orientador para cada 250 alumnos.

El contexto en el que se mueven los Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria de Canarias dista mucho de acercarse a esas recomendaciones. Si ya atender a un colectivo de 600 alumnos/as es un reto para muchas/os orientadores/as, no digamos cuando la tasa de matrícula supera los 1.200 e incluso llega a los 1.700 estudiantes. Estas circunstancias generan en las/los profesionales de la orientación situaciones de stress, sensaciones de no dar avío, de falta de tiempo para atender a todos los problemas del alumnado; en resumen, de ser un profesional que intenta apagar todo tipo de fuegos, pero que no dispone de los recursos temporales ni humanos para poder abarcarlos. De ello se deriva la necesidad de que los Departamentos de Orientación, de acuerdo con las recomendaciones de los organismos internacionales, cuenten con un número de profesionales adecuado para responder a las necesidades de alumnos/as en los centros.

Otro aspecto a destacar es la escasa oferta de familias y títulos profesionales en la mayoría de los centros con FPGM/CFGS. Los centros con más familias profesionales se ubican en la zona metropolitana, mientras que los IES ubicados en otras zonas de las dos islas suelen ofertar solo dos familias. Esta circunstancia puede condicionar las decisiones del alumnado al finalizar la ESO, en la medida que le lleve a optar por estudios que no estén en consonancia con sus intereses profesionales. Los Departamentos de Orientación deben favorecer en el alumnado espacios para el debate y la reflexión sobre la oferta educativa de los centros de secundaria (próximos y lejanos) y las limitaciones que conlleva para la toma de decisiones.

5.2. Riesgo de pobreza/exclusión social en las comarcas/municipios de los centros de enseñanza secundaria

En relación a esta dimensión de información se han tenido en cuenta 3 indicadores

- a) Tasa de Riesgo de pobreza por Comunidades Autónomas
- b) Porcentaje de población en riesgo de pobreza según isla y comarca.
- c) Porcentaje de población menor de 18 años en riesgo de pobreza por municipios

De acuerdo con lo establecido por el Consejo Europeo, una población en situación AROPE (siglas de *At Risk Of Poverty and/or Exclusion* -En Riesgo de Pobreza y/o Exclusión Social-) es aquella que pertenece a hogares donde se cumplen al menos una de estas condiciones: a) disponer de unos ingresos per cápita inferiores al 60% de la renta mediana del país; b) tener trabajando por debajo del 20% de sus horas potenciales al conjunto de los miembros activos del hogar menores de 59 años; c) cumplir al menos cuatro de las siguientes condiciones de carencia material: no poder hacer frente a los gastos de hipoteca, alquiler o suministros; no poder mantener la casa caliente; no poder hacer frente a gastos inesperados; no poder comer carne o proteínas regularmente; no poder ir de vacaciones; no poder comprar

un televisor; no poder comprar una lavadora; no poder comprar un coche; no poder comprar un teléfono (Lacuesta y Anghel, 2020).

Quienes viven en situación de pobreza/exclusión social están inmersos en procesos de injusticia social y de desigualdad de oportunidades que les colocan en desventaja respecto al grupo de iguales (Melendro et al., 2014). Según Parrilla et al. (2010), los/las adolescentes/as en riesgo de exclusión social tienen menos posibilidades de configurar un proyecto vital enfocado al crecimiento personal, social, afectivo y laboral que quienes no están en situación de riesgo. Las barreras de todo tipo que deben afrontar los jóvenes en riesgo de exclusión son un obstáculo en el camino de su integración y participación en la sociedad (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008). Estudios como los de Ballester et al. (2016), García et al. (2016), Melendro et al. (2017) o Pérez et al. (2016) describen las trayectorias erráticas o fallidas de los jóvenes socialmente desfavorecidos, y señalan la necesidad de afrontar de otra manera la atención de este colectivo. De acuerdo con el informe del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020) sobre *Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España*:

“Tres de cada diez jóvenes en hogares con menos recursos abandonan los estudios al terminar la educación obligatoria, frente a solo el 0,4 de cada 10 en hogares con más recursos, una diferencia de 7,5. El gradiente socioeconómico en la tasa de abandono se da también en el caso de la repetición de curso. Los adolescentes en hogares con un nivel socioeconómico menor tienen una tasa de repetición 5,5 veces superior a los que viven en hogares con más recursos. Uno de cada dos estudiantes en hogares situados en el primer cuartil de renta ha repetido algún curso al terminar la secundaria obligatoria”

Construir un proyecto de vida es la puerta de entrada a la inclusión social para los adolescentes en riesgo de exclusión social; salir o no de la trayectoria de exclusión dependerá de cómo afronten su situación, recursos, posibilidades, expectativas, y por supuesto de sus apoyos (García et al., 2016; Santana et al., 2018; Garcés et al., 2020), encontrándose entre ellos el de los Departamentos de Orientación.

5.2.1. Riesgo de pobreza por Comunidades Autónomas

La Encuesta de Condiciones de Vida (Instituto Nacional de Estadística, 2018; 2019) ponen de manifiesto que Comunidad Autónoma de Canarias ocupa el cuarto puesto en la tasa de riesgo de pobreza en el 2018 (32,1%), solo precedida por la Ciudad autónoma de Ceuta y la Comunidades de Extremadura y Andalucía; situándose a 10,6 puntos de la tasa nacional (Tabla 15). Si bien ese porcentaje se reduce en 2019 al 28,5%, Canarias sigue estando entre las cinco Comunidades con mayor tasa de pobreza (por detrás de Ceuta, Melilla, Andalucía y

Extremadura); situándose a 7,90 puntos de la tasa nacional. Una situación que se ha visto acentuada con la crisis sanitaria, social y económica del covid-19.

Tabla 15. Tasa de riesgo de pobreza por comunidades autónomas

CCAA	2018	2019
Andalucía	32,0	31,3
Aragón	14,2	17,9
Asturias	14,0	20,7
Baleares	15,4	12,0
Canarias	32,1	28,5
Cantabria	19,9	17,3
Castilla y León	16,1	12,9
Castilla - La Mancha	29,9	26,2
Cataluña	13,6	13,9
Comunidad Valenciana	26,0	23,7
Extremadura	37,6	31,5
Galicia	18,8	20,0
Madrid	16,1	15,0
Murcia	28,6	27,7
Navarra	8,9	7,7
País Vasco	8,6	10,0
La Rioja	16,6	12,3
Ceuta	38,3	40,6
Melilla	21,4	35,7

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Condiciones de Vida 2020

5.2.2. Población en riesgo de pobreza según isla y comarca

Los datos del Instituto Canario de Estadística indican que en el 2018 más de un tercio de la población de cada isla se encuentra en riesgo de pobreza/exclusión social (Tabla 16). Los porcentajes más altos de pobreza se dan en Gran Canaria Norte (40,58%), Tenerife Norte (39,85%), Fuerteventura (37,32%) y la Palma (35,88%); mientras que los porcentajes menores se observan en Tenerife sur (29,10%), el Hierro (30,25%) y La Gomera (31,77%). Estos porcentajes evidencian la existencia de una tasa importante de riesgo de pobreza/exclusión social, independientemente de la isla/comarca que se trate.

Tabla 16. Población canaria en riesgo de pobreza (2018), y población menor de 18 años en riesgo de pobreza (2017)

COMARCAS	% Población en riesgo de pobreza/exclusión social AROPE 2018(*)	% población < 18 años con ingresos por unidad de consumo menor del 60% de la mediana (2017)	
Fuerteventura	37,32	La Oliva	35,8
		P. del Rosario	16,9-29,3
		Antigua	39,1
		Tuineje	18,6
		Pájara	19,4-27,4
		Betancuria	N.D.

COMARCAS	% Población en riesgo de pobreza/exclusión social AROPE 2018(*)	% población < 18 años con ingresos por unidad de consumo menor del 60% de la mediana (2017)	
La Palma	35,88	S/C Palma	30,8
		Breña Alta	31,0
		Breña Baja	21,5
		Mazo	33,6
		Fuencaliente	N.D.
		Llanos Aridane	40,6
		Tazacorte	42,1
		El Paso	36,1
		Tijarafe	N.D.
		Puntagorda	N.D.
		Garafía	N.D.
		Barlovento	N.D.
		S.Andres.Sauces	N.D.
Puntallana	N.D.		
Tenerife Norte	39,85	Buenavista N.	33,8
		Los Silos	34,4
		El Tanque	34,6
		Garachico	N.D.
		Icod	38,0-45,4
		La Guancha	33,7
		S. Juan Rambla	39,2
		Los Realejos	32,7-38,4
		Puerto de la C.	30-3-43,8
		La Orotava	29,7-47,6
		Sta. Ursula	38,4
		La Victoria	40,1
		La Matanza	34,3
		El Sauzal	29,0
		Tacoronte	32,6
Tenerife Metropolitana	34,48	Tegueste	20,6
		La Laguna	22,5-38,8
		El Rosario	19,0
		S/C de Tenerife	N.D.
Tenerife Sur	29,10	Candelaria	23,90
		Arafo	32,2
		Güímar	N.D.
		Fasnia	21,8
		Arico	33,6
		Granadilla	36,2
		S. Miguel	34,4
		Arona	42,8
Vilaflor	N.D.		
Tenerife Sur		Adeje	36,7
		Guía de Isora	32,2
		Santiago del T.	37,8

COMARCAS	% Población en riesgo de pobreza/ exclusión social (AROE) 2018(*)	% población < 18 años con ingresos por unidad de consumo menor del 60% de la mediana (2017)	
Gran Canaria Norte	40,58	S.Nicolás T.	43,0
		Artenara	N.D.
		Agaete	32,4
		Galdar	31,9
		Sta. M ^a Guía	32,6
		Moya	34,4
		Firgas	32,3
		Valleseco	29
		Vega S. Mateo	30,9
		Teror	29,4
		Tejeda	N.D.
		Valsequillo	28,2
Gran Canaria Sur	33,95	Ingenio	27,9-30,8
		Agüimes	26,5
		Sta. Lucía	N.D.
		S. Bartólomé	N.D.
		Mogán	19,0-44,8
Gran Canaria Metropolitana	30,79	Arucas	N.D.
		Las Palmas G.C	26,7-38,7
		Sta. Brígida	N.D.
		Telde	21,9-41,7
La Gomera	31,77	Vallehermoso	N.D.
		Agulo	N.D.
		Hermigua	N.D.
		S.Sebastián	24,1
		Alajeró	N.D.
		Valle G. Rey	40,5
El Hierro	30,25	Valverde	33,1
		El Pinar	N.D.
		Frontera	35,5
Lanzarote	27,34	Teguise	20,6-24,7
		Arrecife	32,3-35,0
		Tías	32,4
		S.Bartolomé	19,7-25,5
		Yaiza	26,7
		Tinajo	19,1
		Haría	24,7

Fuente: (*) ISTAC; (**) INE Estadísticas Experimentales. N.D. Dato bajo secreto estadístico.

5.2.3. Población menor de 18 años en riesgo de pobreza por municipios

En cuanto a la población menor de 18 años en riesgo de pobreza/exclusión (Tabla 16), los datos del INE ponen de manifiesto que:

a) En la gran mayoría de los municipios canarios los porcentajes de la población joven en riesgo se sitúan entre un 30-35%. Hay municipios que se sitúan por encima de esa franja porcentual como La Victoria (40,1%), Valle Gran Rey (40,5%), Los Llanos de Aridane (40,6%), Tazacorte

(42,1%), Arona (42,8%), S. Nicolás de Tolentino (43,0%); aunque también los hay que se hallan por debajo de la misma como Tuineje (18,6%), Breña Baja (21,5%), Tegueste (20,6%), El Rosario (19,0%), Candelaria (23,9%), Fasnia (21,8%), San Sebastián (24,1%), o Haría (24,7%).

b) Existen municipios en los que los porcentajes de riesgo varía según zonas. Por ejemplo, la diferencia entre los porcentajes de riesgo mayor y menor en La Laguna es de 16 puntos, en Mogán de 25, en Las Palmas de 12, en Telde de 19, en La Orotava de 18, en el Puerto de La Cruz de 13, o en puerto del Rosario de 12. Estas diferencias muestran como un mismo municipio puede presentar porcentajes de riesgo de pobreza/exclusión altos o bajos, dependiendo de la zona en la que viven sus habitantes más jóvenes.

¿Qué suponen estos datos para el día a día de los Departamentos de Orientación de los centros de secundaria? Los/las adolescentes que se encuentran en riesgo de pobreza/exclusión, a diferencia de aquellos que no se hallan en riesgo, deben afrontar no solo los cambios propios de la adolescencia, sino también una situación de desventaja social. En este caso, los procesos de transición, de ajuste personal y académico son más complicados aún si cabe. Los/las jóvenes en riesgo de pobreza/exclusión que cursan educación secundaria en Canarias no son ajenos a esta problemática: las barreras sociales y estructurales a las que se enfrentan suponen un hándicap para su integración en la sociedad. Los Departamentos de Orientación deben dar respuesta a las necesidades de apoyo de un número importante de jóvenes en riesgo de exclusión cuya situación interfiere en la adquisición de habilidades sociales, en su desarrollo emocional y madurativo, en su rendimiento académico y en la configuración de un proyecto vital razonado y adaptado a sus necesidades personales (Santana-Vega, 2015).

5.3. Alumnado que cursa educación secundaria en Canarias

En relación a esta dimensión de información se han tenido en cuenta 8 indicadores:

- a) Alumnado matriculado por etapas en centros públicos (2015-2019).
- b) Alumnado matriculado en centros públicos (2019/20), por etapas e isla.
- c) Alumnado matriculado en ESO por curso, provincia y tipo centro (2019/20).
- d) Alumnado matriculado en Bachillerato por curso, provincia y tipo centro (2019/20).
- e) Alumnado matriculado en CFGM por curso, provincia y tipo centro (2019/20).
- f) Alumnado matriculado en CFGS por curso, provincia y tipo centro (2019/20).
- g) Alumnado matriculado en FPB por curso, provincia y tipo centro (2019/20).
- h) Alumnado matriculado en Educación Secundaria por centros y tipo de enseñanza.

5.3.1. Evolución del número de alumnos/as matriculados por etapas en centros públicos entre los años 2015 y 2019

El alumnado matriculado en Bachillerato y en Formación Profesional Básica se ha mantenido estable a lo largo de los últimos 5 años. Se debe destacar el incremento de 2.050 alumnos/as en la ESO y de 1.356 en los Ciclos Formativos de Grado Superior, así como la disminución de la matrícula en Ciclos Formativos de Grado Medio en 2.440 estudiantes (Tabla 17). De estos datos se extraen dos consecuencias:

a) El aumento de alumnado en la ESO supone para las/los orientadoras/es un incremento de los problemas a los que se ha de dar respuesta. Para los/las profesionales de la orientación, el alumnado de ESO presenta una problemática emocional que no se observa en el alumnado de Bachillerato/Ciclos Formativos. Valga a este respecto la argumentación de una orientadora cuando en los grupos de discusión se trató las diferencias entre ambos tipos de alumnos/as:

“La ESO coincide con una etapa evolutiva en la que hay muchos cambios. No es lo mismo vivir la ESO siendo chico que chica. Chicas llegan más maduras a la ESO. La ESO es una etapa de búsqueda, de búsqueda de sitio, de espacios de los institutos, de búsqueda de encajar tanto a nivel de orientación sexual, de identidad, de ir definiendo esa personalidad. El alumnado llega a los IES creyendo que es un espacio mucho más amplio que los centros de Primaria porque converge gente de diferentes centros. Tienen un abanico donde buscar los espacios en los que se sientan más definidos y más a gusto. En esa búsqueda surgen problemas de aprender a relacionarse, de generar grupos y luego romper con esos grupos, surgen relaciones, descubrimientos, etc.”

“Son absolutamente diferentes. Cuando entramos a bachillerato es como si entráramos en la universidad, ya están todos con el piloto EBAU puesto desde el principio. Hay un cambio importantísimo en su mentalidad a la hora de afrontar el estudio: se vuelven más rigurosos y serios. Hay un proceso madurativo diferente. En cuanto a los de FP tengo que distinguir entre superior y medio. Los de GS son también los preuniversitarios (están en otra dimensión, con otras inquietudes y otras curiosidades), los de grado medio aún conservan esa mentalidad como de prolongación de la ESO (problemas de disciplina y convivencia, más inmaduros, no constancia en el trabajo cotidiano...)”.

b) Prevalece la tendencia a optar por el Bachillerato como vía para acceder a otro tipo de estudios (CFGS o Universidad), frente a la alternativa de los CFGM. En la línea de lo señalado por Romero et al. (2020), esta circunstancia evidencia la necesidad de que la Formación Profesional sea puesta en valor. Los Departamentos de Orientación deben hacer “visibles” los CFGM como un itinerario formativo que puede llevar al alumnado del mismo modo que el Bachillerato a estudios superiores.

Tabla 17. Histórico de matrícula por etapa en centros públicos (2015-2019)

Etapa	2015	2016	2017	2018	2019	DIFERENCIA 15-19
Educación Secundaria Obligatoria	65.526	65.285	66.622	66.971	67.576	+ 2.050
Bachillerato	25.731	26.120	25.814	25.732	26.122	+ 391
Formación Profesional Básica	2.983	3.398	3.372	3.371	3.309	+ 326
CCFF Grado Medio (Pres. y Distancia)	17.592	16.838	15.608	15.160	15.152	- 2.440
CCFF Grado Superior (Pres. y Distancia)	18.124	18.072	18.473	18.998	19.480	+ 1.356

Fuente: Informe histórico de matrícula: Resumen datos de alumnado. Alumnado certificado por los centros educativos a principio de curso (Serie histórica-Modelo 0). Comunidad Autónoma e Isla. © 2020 - Gobierno de Canarias. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

5.3.2. Distribución del alumnado matriculado en educación secundaria por etapas e islas en el curso académico 2019/20

Conforme a lo comentado en el epígrafe anterior, independientemente del número de alumnos en cada isla por etapas, se advierte como son los CFGM los que presentan una menor tasa de matrícula (Tabla 18). Tras la ESO, los/las estudiantes continúan sus estudios cursando preferentemente las modalidades de Bachillerato.

Dado que en Gran Canaria y Tenerife se produce una mayor concentración de la población, las demandas de respuestas educativas se multiplican en los centros de secundaria de ambas islas. La presencia de 53.045 alumnos/as en las aulas de Gran Canaria y de 53.510 en las de Tenerife implica una amplia diversidad que hay que atender mediante diferentes tipos actuaciones (entre ellas los programas de Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta, de Mejora del Aprendizaje, de Formación Profesional Adaptada, de Apoyo Idiomático para el Alumnado no Hispanohablante, de Formación Profesional Básica, aulas de Apoyo a las NEAE, etc.). Es necesario que los Departamentos de Orientación, al estar implicados en la adopción de medidas para atender a la diversidad del alumnado, cuenten con los recursos temporales y humanos que les permitan responder con garantía a la amplia variedad de necesidades que presentan el alumnado en las distintas etapas de la educación secundaria.

Tabla 18. Matrícula curso 2019/20, por etapas e isla (centros públicos)

Etapa	GRAN CANARIA	TENERIFE	LANZAROTE	FUERTEVENTURA	LA PALMA	LA GOMERA	EL HIERRO
ESO	26659	25865	6329	5038	2656	701	328
Bachillerato	10445	10855	2074	1311	1125	197	115
CFFP Básica	1495	1174	209	223	166	35	7
C.F.G.M. (*)	6069	6618	738	744	730	189	64
C.F.G.S. (*)	8377	8998	881	547	463	193	21
Total	53.045	53.510	10.231	7.863	5.140	1.315	245

Fuente: Informe histórico de matrícula: Resumen datos de alumnado. Alumnado certificado por los centros educativos a principio de curso (Serie histórica-Modelo 0). Comunidad Autónoma e Isla. © 2020 - Gobierno de Canarias. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. (*) Incluye los regímenes presencial y a distancia.

5.3.3. Distribución del alumnado de Educación Secundaria por provincia, enseñanza y tipo de centro (2019/20)

La distribución de la matrícula en las distintas etapas de educación secundaria por tipo de centro pone de manifiesto como los centros públicos tienen el 74,85% del alumnado de la ESO, el 93% de Formación Profesional Básica, el 84,4% de Bachillerato, el 93,3% de Ciclos Formativos de Grado Medio, y el 86,75% de Ciclos Formativos de Grado Superior (Tabla 19). Los altos porcentajes de alumnos/as escolarizados en los centros públicos implican un amplio abanico de necesidades educativas a las que los Departamentos de Orientación deben responder. Para que los Departamentos de Orientación ofrezcan respuestas adecuadas a las múltiples demandas que plantea la diversidad del alumnado de sus centros, es imprescindible que se cuente no solo con suficientes recursos humanos, sino también con una formación ajustada a la amplia casuística de casos a los que debe atender. Valga este respecto lo señalado por varios orientadores/as en los grupos de discusión:

“Los orientadores/as necesitaríamos cinco vidas para poder asumir todas las tareas que se encomiendan al Departamento de Orientación. No estamos formados en profundidad para suplir todo lo que se nos demanda. Tenemos que saber de mucho pero desgraciadamente sabemos poco en profundidad de esos muchos. Muchas veces va entonces en función de las demandas que nos vamos encontrando”.

Tabla 19. Matrícula en ESO, Bachillerato, FPB, CF de Grado Medio y Superior (presencial). Curso 2019/20 según curso, provincia y tipo de centro

	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA									
	1º		2º		3º		4º		Total (%)	
	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
L.Palmas	10.087	2.673	9.832	2.684	9.499	2.529	8.762	2.478	38.180	10.364
									(78,7)	(21,3)
S/C Tfe.	7.846	3.218	7.676	3.157	7.471	3.009	6.810	2.800	29.803	12.184
									(71,0)	(29,0)

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA						
	1º		2º		Total (%)	
	Público	Privado	Público	Privado	Públicos	Privado
L. Palmas	1.237	54	769	44	2006 (95,3)	98 (4,7)
S/C Tfe.	863	80	559	64	1442 (90,8)	144 (9,2)
BACHILLERATO (*)						
	1º		2º		Total (%*)	
	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
Las Palmas	7.420	1.196	6.328	1.138	13.748 (82,1)	2.334 (17,9)
S/C de Tenerife	6.528	1.149	5.655	1.039	12.183 (86,7)	2.188 (13,3)
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO (*)						
	1º		2º		Total (%*)	
	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
Las Palmas	3.823	323	2.406	223	6.229 (91,8)	546 (8,2)
S/C de Tenerife	3.427	181	2.105	161	5.532 (94,8)	342 (5,2)
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR (*)						
	1º		2º		Total (%*)	
	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
Las Palmas	3.858	558	2.964	507	6.822 (84,7)	1.065 (15,3)
S/C de Tenerife	3.681	400	2.944	343	6.625 (88,8)	743 (11,2)

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos Avance. (*) El porcentaje incluye los regímenes presencial y a distancia.

En todas las etapas de secundaria se observa una progresiva disminución de la matrícula por curso. En la ESO la diferencia entre el alumnado matriculado en 1º y 4º es de - 2.221, mientras que en FPB, Bachillerato, CFGM y CFGS las diferencias entre 1º y 2º curso son respectivamente de -772, - 2.005, - 2.739, y -1.631. A este descenso no son ajenos los problemas que experimenta el alumnado en sus procesos de aprendizaje, lo cual se traduce en repeticiones (y abandonos en las etapas de la educación secundaria post-obligatoria).

Los Departamentos de Orientación deben poner especial atención a las circunstancias que llevan a los/las jóvenes a no promocionar o a abandonar sus estudios. Para ello es imprescindible mantener un “diálogo” constante con el profesorado tutor y otros agentes educativos de los centros, a fin de establecer “puentes” con estos jóvenes y empoderarlos para que asuman el desarrollo de su carrera académico-profesional.

5.4. Alumnado extranjero que cursa Educación Secundaria

En relación a esta dimensión de información se tienen en cuenta los siguientes indicadores:

- Número de inmigrantes en España (2008-2019)
- Número de inmigrantes en Canarias (2008-2019)
- Número de alumnos/as extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General en Canarias, por titularidad del centro (2010/20).
- Número de alumnos/as extranjeros matriculados en centros públicos (Enseñanzas de Régimen General), por curso académico y tipo de enseñanza (2010/20).

5.4.1. Evolución de la corriente migratoria en España y en Canarias

La corriente migratoria hacia España ha experimentado un repunte en los últimos años. Si bien tras la crisis financiera del 2008 este flujo migratorio “toco fondo” en 2013 (con 248.350 personas), durante los años posteriores ha ido creciendo hasta situarse en el 2019 en 664.557 personas (Tabla 20).

Tabla 20. Evolución del flujo de inmigrantes en España entre 2008-2019

Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	567.372	365.367	330.286	335.893	272.489	248.350
Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total	264.485	290.005	352.174	453.950	559.998	664.557

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Migraciones Exteriores (2020)

En lo que respecta a la Comunidad Autónoma de Canarias, la corriente migratoria se estabiliza entre 2008 y 2012, decae entre 2013 y 2017, y se incrementa a partir de 2018 para llegar en 2019 a las 277.034 personas (Tabla 21).

Tabla 21. Evolución del flujo de inmigrantes en Canarias entre 2008-2019

Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	283.847	301.204	307.379	307.009	310.841	301.234
Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total	267.138	253.107	249.414	246.758	260.191	277.034

Fuente: INE. Principales Series de Población. Población extranjera por Comunidades (2020)

5.4.2. Evolución de la matrícula de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General en Canarias

En cuanto a la evolución de la matrícula del alumnado extranjero en Canarias, los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Tabla 22) reflejan que:

a) A lo largo de los 10 últimos años el grueso de la matrícula de estos/as estudiantes se concentra en los centros de enseñanza públicos. En el curso 2010/11 el 88% del alumnado inmigrante estaba escolarizado en centros de titularidad estatal, mientras que solo el 12% lo estaba en centros de titularidad privada. Esta situación se reproduce en el curso 2019/20, en el que el 85,44% de los/las alumnos/as inmigrantes cursan sus estudios en centros públicos, y solo 14,56% los cursa en centros privados.

b) El número de alumnos/as extranjeros en la enseñanza pública desciende progresivamente entre los cursos 2010/11 y 2015/16, para registrar un notable aumento a partir del curso 2018/19 y llegar a los 26.341 en el 2019/20. De estos datos se desprende que el número de alumnos/as inmigrantes se multiplica por ocho en enseñanza pública. Esto, unido al incremento de matrícula de este alumnado en los últimos años, supone para los

Departamentos de Orientación doblar esfuerzos en la búsqueda de respuestas adecuadas a sus necesidades de asesoramiento académico/profesional.

TABLA 22. Alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General en Canarias por titularidad del centro y curso académico

CENTRO	CURSO ACADÉMICO				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Público	25.075	23.257	21.503	21.267	20.076
Privado	3.407	3.536	3.536	2.824	3.139
CENTRO	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20(*)
Público	19.496	19.925	21.424	24.015	26.341 (85,44%)
Privado	3.550	3.794	4.171	4.459	4.488 (14,56%)

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (*) Datos Avance.

Por zonas de procedencia, cabe destacar que en el intervalo temporal que media entre el curso 2010/11 y el curso 2019/20 los mayores incrementos porcentuales de matrícula son los del alumnado de la Unión Europea, de otros países de la UE y de Asia; mientras que la matrícula del alumnado de América registra un importante crecimiento negativo (Tabla 23).

Tabla 23. Alumnado extranjero matriculado en centros públicos (Enseñanzas de Régimen General) según origen

Curso	Unión Europea.	Otros Países U.E	África	América del Norte	América del Sur	América Central	Asia
2010/11	9.098	1.006	3.929	286	14.329	2.058	2.478
2019/20(*)	14.638	1.730	4.238	285	8.331	2.207	3.647
Incremento %	60,98%	71,97%	7,86%	- 0,34%	- 41,85%	7,24%	47,17%

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (*) Datos Avance.

En lo que respecta a la distribución de la matrícula del alumnado inmigrante por etapa educativa, los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Tabla 24) reflejan que:

- a) En Educación Primaria se produce un descenso de matrícula entre los cursos 2010/11 a 2014/15, para empezar a repuntar en el 2015/16 y llegar a los 10.570 alumnos/as en el 2019/20.
- b) Tanto en la Educación Secundaria Obligatoria, como en el Bachillerato y la Formación Profesional la reducción de matrículas se produce entre el curso 2010/11 y el 2017, incrementándose ligeramente en los cursos posteriores.
- c) En todos los cursos académicos hay un mayor número de alumnos/as en Educación Primaria. Se debe destacar la progresiva reducción de la matrícula en Educación Secundaria, y Bachillerato/Ciclos Formativos.

Tabla 24. Alumnado extranjero matriculado en centros públicos (Enseñanzas de Régimen General) por curso académico y tipo de enseñanza

ETAPA	2010/11	11/12	12/13	13/14	14/15
Educación Primaria.	8.799	7.968	7.370	7.063	6.912
Ed. Secundaria Obligatoria	8.304	7.712	6.895	5.581	6.038
Bachillerato.	2.745	2.597	2.442	2.368	2.064
Formación Profesional (1)	2.549	2.238	1.903	2.034	1.861
ETAPA	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20(*)
Educación Primaria	6.941	7.550	8.350	9.745	10.570
Ed. Secundaria Obligatoria	5.487	5.367	5.638	6.194	6.852
Bachillerato.	1.988	1.920	1.926	1.958	2.042
Formación Profesional (1)	1.676	1.616	1.647	1.718	1.942

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (1) Incluye el alumnado extranjero de Ciclos Formativos de FP Básica, Grado Medio, Grado Superior (presencial y a distancia), FP I, FP II, Programas de Garantía Social y PCPI. (*) Datos Avance.

De estos datos se desprende que: a) en pocos años habrá un aumento progresivo del alumnado inmigrante en las aulas de secundaria; b) la ESO supone un filtro para este alumnado, dadas las diferencias observadas de matrícula entre dicha etapa y las de secundaria no obligatoria. Ello supone un reto para los Departamentos de Orientación, en cuanto tienen que ofrecer respuesta a las problemáticas personales y escolares de estos alumnos/as, así como a las necesidades de apoyo que experimentan en sus transiciones académicas.

Una de las cuestiones que deben abordar los/las profesionales de la orientación con el alumnado inmigrante es la priorización de objetivos en sus proyectos vitales. En un estudio realizado por Santana et al. (2016) se observó que:

a) El alumnado africano y asiático percibía menos apoyo académico en sus familias que el latinoamericano y el europeo. Esta percepción les llevaba a: 1) querer incorporarse de manera prematura al mercado laboral, considerando prioritario el objetivo de “trabajar en lo que sea”; 2) considerar la facilidad y el bajo coste de los estudios como razones de sus elecciones profesionales.

b) Las decisiones tomadas por los/las estudiantes europeos/as y latinoamericanos/as estaban motivadas por sus intereses personales y sus habilidades. Este alumnado no consideraba una prioridad incorporarse al mercado de trabajo, y valoraba sus estudios como un medio para acceder a mejores oportunidades de trabajo.

c) Objetivos académicos como “finalizar la educación secundaria o terminar estudios universitarios” eran más relevantes para los estudiantes europeos y latinoamericanos; mientras que en el colectivo de estudiantes africanos se priorizaba menos “terminar la educación secundaria”.

d) Los objetivos relativos al consumo y el prestigio social (comprar todo lo que me gusta o ser alguien importante) eran más prioritarios para los estudiantes africanos y latinoamericanos.

e) Objetivos familiares como “tener hijos” o “casarme” eran más prioritarios para los/las estudiantes africanos/as y europeos/as.

De estos resultados se desprende que en los/las estudiantes inmigrantes las prioridades personales difieren en base a su zona de procedencia; ello da lugar a la configuración de distintas trayectorias académico-laborales. Autores como Cardoso y Ferreira (2008) o Cebolla (2011) han señalado que tanto el rendimiento académico como las expectativas laborales del alumnado inmigrante están relacionados con el estatus social de sus familias. En su opinión, las limitaciones percibidas por este alumnado y por sus familias respecto al desarrollo de su trayectoria escolar y profesional condicionan sus aspiraciones vocacionales. Según Intxausti et al. (2014), en las expectativas familiares del alumnado inmigrante subyace el deseo de adaptación al país de acogida y de un avance económico intergeneracional. No obstante, la situación socioeconómica de determinadas familias inmigrantes puede llevarlas a mantener bajas expectativas sobre las trayectorias académicas y profesionales de sus hijas/as (Buendía et al., 2004; Márquez, 2010). Esta encrucijada constituye un reto más que los Departamentos de Orientación deben abordar, dando al alumnado la oportunidad de analizar la naturaleza de las barreras académicas y profesionales, y de desarrollar estrategias para superarlas.

5.5. Alumnado con NEAE matriculado en centros ordinarios de Educación Secundaria

El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, es el que presenta: a) Necesidades Educativas Especiales u otras necesidades educativas por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE), Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN); b) Dificultades en el ámbito de la comunicación y el Lenguaje, que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. GOBCAN, 2020). En relación a esta dimensión de información se han tenido en cuenta los siguientes indicadores:

a) Número de alumnos/as con discapacidad o trastornos graves integrado en aulas ordinarias de ESO, por titularidad del centro y curso.

b) Número de alumnos/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastornos de Aprendizaje, Desconocimiento Grave de la Lengua de Instrucción, y Desventaja Socioeducativa matriculados en ESO, por titularidad de centro y enseñanza.

c) Número de alumnos/as con Altas Capacidades Intelectuales matriculados en ESO, por titularidad de centro y enseñanza.

En cuanto a la distribución por curso de ESO del alumnado con discapacidad grave integrado en las aulas de centros ordinarios de Canarias, los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el año académico 2018/19 (Tabla 25) muestran que:

1) La mayoría del alumnado con discapacidad o trastornos graves está integrado en aulas de centros públicos (86,13%); solo un 13,87% lo está en aulas de centros privados.

2) El número de alumnos/as integrados en las aulas tanto de centros públicos como privados va decreciendo en función del curso de ESO; observándose en los públicos una diferencia de -495 entre los que cursan 1º y los que cursan 4º.

TABLA 25. Alumnado con necesidades educativas especiales integrado en aulas de la ESO (1) por titularidad del centro y curso (2018/19)

Centros	1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.	Total E.S.O.
Públicos	831	755	520	336	2.472 (86,13%)
Privados	129	121	78	70	398 (13,87%)

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (1) Se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves matriculado en centros ordinarios y compartiendo aula con otro alumnado.

Estas mismas tendencias se observan al analizar en las distintas etapas de educación secundaria el número de matrículas del alumnado: a) con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, Trastornos de aprendizaje, Desconocimiento Grave de la Lengua de instrucción, o Desventaja Socioeducativa (Tabla 26); b) con Altas Capacidades Intelectuales (Tabla 27). En ambos casos se observa que:

a) El mayor porcentaje de ambas categorías de alumnos/as es atendido en los centros públicos (89,59% y 76,23% respectivamente), siendo ostensiblemente menor su presencia en los centros privados.

b) La mayoría de este alumnado está cursando ESO, reduciéndose de manera notoria su número en Bachillerato y Ciclos Formativos.

Tabla 26. Alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo (*) matriculado en ESO, Bachillerato, FPB, CFGM y CFGS, por titularidad de centro (2018/19)

Centros	ESO	Bachillerato	FP Básica	CF.GM	CF.GS	Total
Públicos	2.452	48	161	78	5	2.744 (89,59%)
Privados	260	41	12	5	1	319 (10,41%)

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (*) Alumnado con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de instrucción, desventaja socioeducativa.

Tabla 27. Alumnado ALCAIN matriculado en ESO, Bachillerato, FPB, CFGM y CFGS, por titularidad de centro (2018/19)

Centros	ESO	Bachillerato	CF.GM.	CF.GS.	Total
Públicos	443	128	1	3	898 (76,23%)
	236	85	1	1	
Privados	147	23	--	--	280 (23.77%)
	91	19	--	--	

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

De acuerdo con el informe sobre “La atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en España” (European Commission/EACEA National Policies Platform/Eurydice, 2020):

“La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. A través de ella se pretende, mediante la aplicación de diferentes medidas en el centro y en el aula, eliminar las barreras al aprendizaje, armonizando la respuesta a las necesidades educativas del alumnado, con la consecución de los objetivos de cada una de las etapas educativas. La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del *Principio de Inclusión*, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Las medidas y acciones para la atención a las NEAE deben ajustarse a los principios de *Normalización de Servicios*, de *Flexibilidad en la Respuesta Educativa*, de *Prevención en las Actuaciones* desde edades más tempranas y de *Atención Personalizada*. En el ámbito autonómico los desarrollos normativos reconocen la atención a la diversidad como uno de los principios fundamentales en la intervención educativa”.

Con el objetivo de lograr el máximo ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características de todo el alumnado, las Comunidades Autónomas diseñan y desarrollan medidas y actuaciones educativas de carácter ordinario y extraordinario. Entre estas medidas se encuentran:

- a) Estrategias que favorecen la accesibilidad universal y permiten la plena y activa participación del alumnado en el aprendizaje (acceso a los espacios, al currículo y a los recursos, actividades de acogida, promoción de acciones dirigidas a la socialización del alumnado y a la valoración de la diversidad, organización de los apoyos y actividades de refuerzo, prevención del absentismo y el abandono escolar prematuro)
- b) Acción Tutorial y Orientadora
- c) Coordinación y trabajo conjunto entre los distintos profesionales y colaboradores en el centro educativo y en las aulas.
- d) Participación de agentes externos al centro en actuaciones de carácter socioeducativo.

- e) Acciones de orientación, formación y mediación familiar que favorezcan el acercamiento de las familias a los centros, posibiliten su implicación en el proceso educativo de sus hijos y, en caso necesario, su integración en el contexto social.

Estas medidas sitúan a los Departamentos de Orientación en una zona de confluencia entre las NEAE y las respuestas educativas. En esta zona de confluencia los/las orientadores/as deben contar con un modelo de trabajo a través del que los agentes educativos (el profesorado tutor, el profesorado especialista para la atención de las NEAE, los coordinadores/as de ámbito, y las familias) elaboran e implementan conjuntamente estrategias para favorecer el desarrollo integral del alumnado y su plena inclusión en las aulas, en el centro y en la sociedad. Conforme a ello, es necesario fortalecer en los Departamentos de Orientación estilos de trabajo colaborativo que faciliten la labor conjunta de los agentes educativos a la hora de proponer y llevar a cabo adaptaciones curriculares significativas, derivaciones hacia la FPB o PMAR, flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa, apoyo dentro o fuera del aula de profesorado especializado, etc. Con ello se evitará la sensación de “delegación de funciones” y “de parcheo/apagafuegos” que comentan las/los orientadoras/es a la hora de abordar los problemas que tienen que atender en el día a día:

“Hay tal variabilidad gigantesca de casos que normalmente haces una entrevista más o menos larga pero igual no puedes volver a verle, ya que tienes una lista enorme de gente, que te han dicho los tutores o que te han solicitado directamente los padres, los chicos o quién sea. A mí me solicitan entrevista directamente los chicos, los padres, los tutores... e intento atender a todo el mundo porque todo el mundo tiene sus dificultades. Pero mi tiempo es limitado. En esas circunstancias me siento mal en general porque intento hacer algo, pero veo que tengo poca capacidad de seguimiento”.

“No existe cultura colaborativa en general en la escuela. Creo que en general hay una delegación de responsabilidades hacia el Departamento de Orientación, sobre todo cuando las cosas pintan muy mal. Hay una parte que le gusta a todo el mundo, que es el tema del asesoramiento. Pero a lo mejor no están formados para llevarlo a cabo. La buena voluntad está bien, pero hace falta dar un pasito más. Cultura de trabajo colaborativa en general no hay. Yo creo que es colaborativa de nosotros hasta afuera”.

“Ni las profesoras de PT ni las de ámbito tienen tiempo porque no tienen contemplado dentro su horario las reuniones con los Departamentos de Orientación. En mi centro trabajan muchísimo conmigo toda esa parte de evaluación, etc., peor estamos tirando del voluntariado (a ver si se ven en el pasillo, en la media hora del recreo...)”.

“Exceso de funciones. Tenemos tanto que no podemos abarcar, por eso nos quedamos en el parche. Sería fabuloso que pudiéramos profundizar”.

“El trabajo de un orientador a veces se desvirtúa, se desdibuja, te cuesta ese momentito de reconocimiento porque no todo el mundo entiende el trabajo que hay detrás de un orientador, de un Departamento de Orientación”.

5.6. Rendimiento académico y abandono escolar en Educación Secundaria

En relación a esta dimensión de información se tienen en cuenta los siguientes indicadores:

- a) Porcentaje de alumnado en centros públicos canarios que promociona en ESO y Bachillerato, según sexo, curso y tipo de promoción (2018/19)
- b) Número de alumnos/as que repiten ESO en centros públicos de Canarias, por sexo y curso (2018/19)
- c) Número de alumnos/as matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad en centros públicos de Canarias (Tasa de Idoneidad) (2015-2019)
- d) Porcentaje población 18-24 años, por sexo, que no finalizan la ESO o que tras finalizarla, no sigue ningún tipo de formación (2010/19)
- e) Porcentaje de población entre 15-29 años, por sexo, que ni estudia ni trabaja en Canarias (2010-2019)
- f) Porcentaje de población entre 15-29 años, según nivel de formación, que ni estudia ni trabaja en Canarias (2010-2019)

5.6.1. Alumnado de centros públicos canarios que promociona de curso o repite en la ESO y el Bachillerato

En relación a las tasas de promoción (Tabla 28) y de repetición (Tabla 29) del alumnado que cursa la ESO y el Bachillerato en centros públicos, se observa que:

- a) El 45,8%-50,9% del alumnado masculino pasa de curso con todas las signaturas aprobadas, mientras que en el alumnado femenino esos porcentajes de promoción de curso se sitúan entre un 55,8% y un 60,7%. El 25%-30% del alumnado femenino y masculino promociona de curso con algunas materias no superadas.
- b) Solo el 49,7% del alumnado masculino supera el primer curso de Bachillerato con todas las asignaturas aprobadas, frente al 63,5% del alumnado femenino. Una tercera parte de los chicos y una cuarta parte de las chicas promociona con asignaturas pendientes.

c) Los porcentajes de quienes terminan sus estudios de Bachillerato son altos en las chicas (85,2%) y en los chicos (79,3%).

d) Los porcentajes de repetición de los chicos en la ESO fluctúa entre el 18,8%-21,9%, mientras que los de las chicas se sitúan entre un 13,5%-14,2%. Estos porcentajes se distribuyen de manera parecida en el Bachillerato (20% en los chicos y 12%-14% en las chicas).

Tabla 28. Porcentaje alumnado de centros públicos canarios que promociona en ESO y Bachillerato, según sexo, curso y tipo de promoción (2018/19)

Sexo	Tipo Promoción	ESO				Bachillerato	
		1º	2º	3º	4º	1º	2º
Hombres	Todas las materias superadas	48,8	46,3	45,8	50,9	49,7	79,3
	Con materias no superadas	30,2	34,9	34,4	27,3	29,8	-----
Mujeres	Todas las materias superadas	60,7	58,4	55,8	59,6	63,5	85,2
	Con materias no superadas	25,1	28,1	29,9	26,2	24,1	-----

Fuente: EDUCAbase. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 29. Porcentaje Total de alumnado de centros públicos canarios que promociona y repite ESO y Bachillerato por sexo y curso (2018/19)

Total	Sexo	ESO				Bachillerato	
		1º	2º	3º	4º	1º	2º
Total Promociona	Hombres	79,0	81,2	80,2	78,2	79,5	79,3
	Mujeres	85,8	86,5	85,7	85,8	87,6	85,5
Total Repite curso	Hombres	21,0	18,8	19,8	21,8	20,5	20,7
	Mujeres	14,2	13,5	14,3	14,2	12,4	14,5

Fuente: EDUCAbase. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

5.6.2. Alumnado matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad en centros públicos de Canarias (Tasa de Idoneidad)

El criterio que se sigue sobre el curso teórico correspondiente a la edad del alumnado es el siguiente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020):

- 7 años: 2º curso de Educación Primaria.
- 9 años: 4º curso de Educación Primaria.
- 11 años: 6º curso de Educación Primaria.
- 12 años: 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 13 años: 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 14 años: 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 15 años: 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 16 años: 1º curso de Bachillerato y 1º de Formación Profesional de grado medio.
- 17 años: 1º curso de Bachillerato y 1º de Formación Profesional de grado medio.

De acuerdo con los datos aportados por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del GOBCAN, la tasa de idoneidad entre los años 2015 y 2019 se ha mantenido en el alumnado de 8, 10, 12, 14 y 15 años de edad (Tabla 30). Asimismo, se advierte que las tasas de idoneidad del alumnado descienden en todos los cursos académicos a medida que se incrementa la edad. En los que respecta al curso 2018/19, se advierte que el 82,7 % del alumnado de 12 años está matriculado en 1º de ESO; el porcentaje de alumnos/as de 14 años matriculados en 3º de ESO desciende al 66,43%, mientras que el porcentaje del alumnado de 15 años matriculado en 4º de ESO baja al 61%.

Tabla 30. Evolución de la tasa de Idoneidad en los centros públicos canarios entre 2015-2019 (Datos porcentuales)

Edad	2014/15	2016	2017	2018	2019
8	93.52	92.28	92.85	92.87	93.90
10	87.30	86.58	86.92	86.79	88.09
12	79.96	78.96	81.21	81.67	82.71
14	64.37	64.98	64.92	65.22	66.43
15	55.93	57.95	58.38	60.50	61.00

Fuente: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes GOBCAN. Datos. Alumnado.

La comparativa de tasas de idoneidad por Comunidades Autónomas (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020) pone de manifiesto que Canarias presenta los porcentajes más bajos para los 12, 14 y 15 años, solo precedida por Castilla –La Mancha, Murcia, Aragón y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla

5.6.3. Abandono Temprano de la Educación/Formación y jóvenes que ni estudian ni trabajan

El abandono temprano se define como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que no completa la 2ª etapa de educación secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación (incluye a aquellos que incluso habiendo titulado no han continuado estudios para alcanzar una formación postobligatoria). Según Martínez García (2020), no se trata de un indicador, sino de un índice complejo que agrega realidades heterogéneas, y que puede ser objeto de interpretaciones diversas: a) una persona que tiene FPB, Bachillerato o FPGM no está en abandono educativo; b) una persona que acaba la ESO y no sigue estudiando está en abandono educativo; c) una persona que no acabó la ESO y está realizando un cursillo de socorrista no está en abandono educativo; d) una persona que deja la ESO en 3º y se reengancha tiempo después no está en abandono educativo. Para este autor, es un índice en el que se mezcla lo que es titular con lo que es estudiar. A pesar de estas consideraciones la Comisión Europea los incluye dentro de los indicadores europeos fijados para el seguimiento de Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 (Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos), ya que “los efectos del abandono sin conseguir el nivel mínimo de formación de

secundaria tienen consecuencias y costes para los individuos y para la sociedad, tanto desde el punto de vista del mercado de trabajo como del bienestar en general” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p.91).

La comparativa de tasas de abandono por Comunidades Autónomas (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020) pone de manifiesto que en el curso 2018/19 Canarias presenta uno de los porcentajes más altos (20,4%), solo precedida por Andalucía, Murcia, Baleares y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

El histórico de la tasa de abandono en Canarias entre 2010 y 2019 (Tabla 31) refleja una bajada de 9 puntos porcentuales (del 11,6% en los chicos y del 6,2 en las chicas), aunque sigue estando muy por encima del objetivo fijado por la Estrategia Europa 2020 de situar el porcentaje de abandono por debajo del 10 % y por España de reducirlo al 15%. Cabe destacar que los chicos presentan una diferencia en la tasa de abandono de 8,1 puntos porcentuales respecto a las chicas.

Tabla 31. Abandono temprano de la educación-formación en Canarias según sexo (2010-2019) (Datos porcentuales) (1)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Hombres	36,4	34,5	29,5	29,8	26,4	26,4	24,5	19,9	23,9	24,8
Mujeres	22,9	27,1	26,5	25,1	21,1	17,5	13,1	15,3	18,1	16,7
Total	29,8	30,9	28,0	27,5	23,8	21,9	18,9	17,5	20,9	20,4

Fuente: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Ministerio de Educación y Formación Profesional/ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (1) Calculado con la metodología establecida por Eurostat basándose en medias anuales de datos trimestrales.

De acuerdo con los datos de los indicadores de la Educación 2021 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), el nivel educativo de los padres es un factor de importancia en el abandono temprano de la educación/formación (en especial el nivel educativo de la madre). En el año 2019 el porcentaje de abandono de los jóvenes cuyas madres tienen estudios de E.P o inferior es del 41,8%; este porcentaje baja al 21,7% en el caso de madres con primera etapa de ESO, siendo del 10,1 % en madres con ESO y del 4,0 % en madres con estudios superiores.

Respecto a los jóvenes que ni estudian ni trabajan (Ninis), se trata de un sector de la población activa que por su edad debería estar en instituciones educativas/formativas o inscritos en la Seguridad Social como trabajador ocupado (Gómez Torres y López Martínez, 2019). Conforme a lo señalado por Gómez-Torres y Ordóñez-Sierra (2014) los Ninis son chicos y chicas que presentan una formación académica y profesional mínima, destacan por su pobre cualificación profesional, están sin empleo y no tienen intención de reincorporarse al sistema formativo (reglado o no reglado) para adquirir las competencias de empleabilidad que requiere el mercado laboral.

En el caso de Canarias, el análisis de la evolución de las tasas de Ninis en los diez últimos años (Tabla 32) muestra que: a) entre 2010 y 2013 la tasa experimentó un crecimiento de 4 puntos porcentuales; b) entre 2014 y 2019 bajó 5,7 puntos porcentuales hasta quedar en el 19.9%; c) la tasa de Ninis entre los chicos ha sido en general superior a la de las chicas, situándose 2,6 puntos porcentuales por encima en 2019.

Tabla 32. Porcentaje de población joven (15-29 años) que ni estudia ni trabaja en Canarias según sexo y año

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Hombres	26,3	25,7	28,1	30,4	25,6	25,0	20,2	17,6	19,7	21,2
Mujeres	22,9	25,1	26,8	26,7	25,7	23,4	21,3	20,6	18,6	18,6
Total	24,6	25,4	27,4	28,6	25,6	24,2	20,8	19,1	19,1	19,9

Fuente: EDUCAbase, MEFP. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE).

Si se compara la tasa de Ninis en jóvenes de 15-29 años según su nivel de formación (Tabla 33), se observa que entre 2010 y 2019 siempre ha sido superior en quienes tienen solo estudios de 1º-2º de ESO o inferiores. La diferencia entre estos/as jóvenes y aquellos/as que tienen finalizada la ESO o estudios superiores era de 13,1 puntos porcentuales en 2010, mientras que en 2019 fue de 9 puntos.

Tabla 33. Porcentaje de población joven (15-29 años) que ni estudia ni trabaja en Canarias según nivel de formación

Nivel de Formación	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Inferior 2ª etapa E.S	30,7	30,4	32,9	35,1	29,7	29,3	23,3	20,8	23,0	25,0
2ª Etapa E.S.	17,6	19,3	21,3	21,7	21,5	19,3	18,4	17,6	15,8	16,0
Total	24,6	25,4	27,4	28,6	25,6	24,2	20,8	19,1	19,1	19,9

Fuente: EDUCAbase, MEFP. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE).

En síntesis, si bien todos los datos relativos al rendimiento y al abandono escolar en educación secundaria de Canarias muestran una progresiva mejoría en los últimos años, no deja de ser preocupante que en el curso académico 2018/19:

- a) Solo un 45%-60% de los/las alumnos/as de ESO pasan de un curso a otro con todas las asignaturas aprobadas; mientras que esta tasa en Bachillerato es del 50%-63%.
- b) Los porcentajes de repetición en ESO y Bachillerato se sitúan en torno al 20% para los chicos y al 13% para las chicas.
- c) Las tasas de idoneidad descienden a medida que se incrementa la edad. El 39% de los/las alumnos/as de 4º de ESO tienen desfase entre su edad y el curso que realizan.
- d) El abandono temprano de la educación/formación se sitúa en el 20%, hallándose alejado del objetivo 10% de la Estrategia Europa 2020.

e) La tasa de abandono se refleja en el porcentaje de población joven (15-29 años) que ni estudia ni trabaja, superior en quienes tienen solo estudios de 1º-2º de ESO o inferiores (25%).

Todos estos problemas suponen un reto para la labor de los Departamentos de Orientación que conjuntamente con los demás agentes educativos deben desarrollar las medidas necesarias para prevenir y/o paliar las circunstancias que rodean al bajo rendimiento, las repeticiones de curso, el desfase escolar y el abandono temprano de la educación/formación.

5.7. Decisiones académico-profesionales del alumnado de ESO

Como se ha señalado en los apartados anteriores, la construcción del proyecto de vida se inicia a lo largo de la educación secundaria. Para afrontar el reto de ir configurando su proyecto vital, el alumnado de ESO puede tomar dos caminos: a) hacerlo de manera precipitada, sin analizar sus debilidades/fortalezas y las amenazas/oportunidades del contexto, y sin tener criterios para tomar decisiones adecuadas; o b) hacerlo de manera reflexiva mediante el análisis de sus competencias personales, de las limitaciones y posibilidades del entorno para decidir qué quiere y qué puede ser/hacer (Santana Vega, 2015).

Para evitar trayectorias académico-laborales erráticas y dejadas al azar es fundamental que los jóvenes “tomen conciencia” del desarrollo de su carrera. Los Departamentos de Orientación deben contribuir al empoderamiento de los jóvenes para que de manera autónoma sean capaces de: a) modelar sus proyectos de vida; b) establecer sus prioridades y seleccionar sus objetivos; c) identificar y evaluar los recursos de los que disponen y los que necesitan; d) tomar sus decisiones académico-laborales; e) hacer un seguimiento de cómo progresan sus proyectos y realizar las adaptaciones que consideren necesarias en los mismos (Rodríguez Moreno, 2003). Desde esta perspectiva, la acción orientadora debe ser parte del desarrollo de la carrera del alumnado de educación secundaria.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, los profesionales de la orientación a la hora de desarrollar tareas deben tener en cuentas algunas particularidades de la toma de decisiones del alumnado que cursa la ESO en Canarias. De acuerdo con los resultados obtenidos en el proyecto de investigación PI2007/027 (en el que participaron 4.726 alumnos/as de 21 IES de Canarias):

a) Tanto los chicos como las chicas optan en mayor medida por los estudios de Bachillerato que por los de Ciclos Formativos de Grado medio. A este respecto, los datos que se presentan en la Tabla 34 reflejan la “crónica de una decisión anunciada”.

Tabla 34. Decisión académico laboral del alumnado al finalizar la ESO

Decisión					
Cursar Bachillerato	Cursar CFGM	Empezar a trabajar	Ir a una academia	Preparar oposiciones	No sé
3.007 (65,1)	543 (11,8)	161 (3,5)	147 (3,2)	44 (1,0)	618 (13,4)

Las limitaciones de la oferta de familias y de títulos de Formación Profesional en los IES no ayudan al alumnado interesado por este tipo de estudios. El factor de las expectativas familiares también puede estar detrás de este tipo de decisiones, ya que el 67% del alumnado percibe en su padre el deseo de que curse Bachillerato, siendo ese porcentaje del 76,7% en el caso de la madre (Tabla 35).

Tabla 35. Expectativas paternas y maternas percibidas por el alumnado

Progenitor	Expectativa parental				
	Cursar Bachillerato	Cursar CFGM	Trabajar	Otra	No sé
Padre	3173 (67,1)	306 (6,5)	207 (4,4)	162 (3,4)	595 (12,6)
Madre	3.513 (74,3)	395 (8,4)	171 (3,6)	157 (3,3)	344 (7,3)

No solo el contexto institucional y el familiar pueden estar jugando a favor de que el alumnado opte por cursar estudios de Bachillerato frente a los Ciclos Formativos. También entre el grupo de iguales existe un estereotipo muy marcado respecto a la consideración de ambos tipos de estudios:

“Si se tiene capacidad resulta absurdo no elegir estudios universitarios; nunca puedes cerrarte la puerta a la universidad eligiendo Ciclos Formativos de Grado Superior, el que lo haga constituye una excepción”.

“Gente que tiene conciencia, que quiere unos buenos estudios, que les gusta tener conocimiento, es la que debería ir a la universidad”.

“[A un compañero brillante] le aconsejaría la universidad”.

“Hay gente que está estudiando, pero que está viviendo más la vida que tiene ahora que pensando en un futuro y termina pasando de los estudios, no saben por qué están estudiando. Creo que esa gente es la que debería hacer ciclos”

b) Existe una brecha de género en la decisión académica que toma el alumnado de ESO. Esta brecha se concreta en un mayor porcentaje de chicas que opta por los estudios de Bachillerato; mientras que el porcentaje de chicos que piensan cursar CF es superior al de las chicas (Tabla 36).

Tabla 36. Decisión académico laboral del alumnado al finalizar la ESO, según sexo

Sexo	Decisión					
	Cursar Bachillerato	Cursar CFGM	Empezar a trabajar	Ir a una academia	Preparar oposiciones	No sé
Alumnos	1.401 (58,2)	351 (14,6)	131 (5,4)	60 (2,5)	28 (1,2)	368 (15,3)
Alumnas	1.606 (72,5)	192 (8,7)	30 (1,4)	87 (3,9)	16 (0,7)	250 (11,3)

Los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional relativos a la matrícula del alumnado en las distintas modalidades de Bachillerato también revelan esa brecha entre alumnas y alumnos (Tabla 37).

Tabla 37. Matrícula del alumnado en modalidades de Bachillerato, según sexo.

Sexo	Modalidad de Bachillerato			
	Artes	Ciencias	Humanidades	Ciencias Sociales
Alumnos	700 (36,44)	5.775 (53,50)	2.031 (38,57)	3421 (45,00)
Alumnas	1.221 (63,56)	5.018 (46,50)	3.235 (61,43)	4.176 (55,00)

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Entre quienes se decantan por realizar en el futuro estudios universitarios, las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades son elegidas como primera opción por un mayor porcentaje de mujeres, mientras que las carreras de carácter más técnico son escogidas por un mayor porcentaje de varones (Tabla 38). En algunos estudios universitarios como Filología Inglesa o Económicas existe una cierta paridad entre el porcentaje de alumnos y el de alumnas que los contemplan como primera opción, mientras que en otros relacionados con el campo de la salud se advierte la masculinización de determinadas titulaciones y la feminización de otras.

Tabla 38. Estudios universitarios elegidos en primera opción según sexo

Sexo	Carrera universitaria que se piensa cursar					
	Informática	Ingen. Ind.	Astrofísica	Criminología	Náutica	Arquitectura
Hombre	100%	100%	100%	100%	100%	75%
Mujer	0%	0%	0%	0%	0%	25%
	Fisioterapia	Ing. Electr.	ADE	Ed. Física	Ing. Telec.	Económicas
Hombre	75%	67,7%	64,3%	62,5%	57,1%	40%
Mujer	25%	33,3%	35,7%	37,5%	42,9%	60%
	Medicina	Psicología	Biología	Veterinaria	Ed. Infantil	Periodismo
Hombre	31,3%	26,7%	25%	16,7%	16,7%	16,7%
Mujer	68,7%	73,3%	75%	83,3%	83,3%	83,3%
	Enfermería	Sociología	Pedagogía	Trab. Social	C. Políticas	Turismo
Hombre	10%	0%	0%	0%	0%	0%
Mujer	90%	100%	100%	100%	100%	100%

En relación a los Ciclos Formativos, los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el curso 2018/19 en Canarias evidencian esa brecha de género en tipo de familias profesionales que eligen los chicos y las Chicas (Tabla 39).

Tabla 39. Número de alumnos/as canarios en familias profesionales de CFGM (2018/19)

Sexo	Familia Profesional					
	Administración y Gestión	Agraria	Artes Gráficas	Comercio Marketing	Edificación y Obra Civil	Electricidad y Electrónica
Hombre	661	308	72	479	21	878
Mujer	815	51	27	485	1	34
Sexo	Familia Profesional					
	Mantenimiento Vehículos	Fabricación Mecánica	Hostelería y Turismo	Imagen Personal	Imagen y Sonido	Informática y Comunicaciones
Hombre	1.307	211	887	168	50	891
Mujer	48	3	440	908	11	74
Sexo	Familia Profesional					
	Instalaciones y Mantenimiento	Madera y Corcho	Marítimo -Pesquera	Sanidad	Servicios Socioculturales	Textil, confección, piel
Hombre	382	118	238	432	1.090	22
Mujer	5	8	15	1.296	581	84

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Estos datos se hallan en la línea de los del estudio realizado por Romero García et al. (2020) para la Comunidad Autónoma de Andalucía: “El análisis de la matrícula según los ciclos formativos y las familias profesionales en las diferentes etapas de la Formación Profesional, revela importantes diferencias entre hombres y mujeres, que avalan los resultados de otras investigaciones acerca de la socialización diferencial que reciben ambos (...). No hay que trivializar la fuerza de los estereotipos sociales vigentes en la sociedad actual, que continúan en muchas ocasiones clasificando las profesiones en femeninas y masculinas” (p.121).

c) La mayoría del alumnado señala que en sus decisiones académico-laborales subyacen sus intereses profesionales, las salidas laborales de los estudios y lo que opinan sus familias (Tabla 40). Cabe destacar que para el 67,8% del alumnado las expectativas familiares tienen bastante o mucho peso en sus decisiones; mientras que solo el 43,6% considera relevante la opinión/consejos de los/las profesores/as tutores. Asimismo, llama la atención que un 20,5% del alumnado considere que sus intereses profesionales tengan poca o ninguna relevancia en sus decisiones.

Estos porcentajes ponen de manifiesto la “sintonía” que mantiene el alumnado en estas cuestiones con sus familias, así como una cierta “lejanía” con sus tutores y, por ende, con el Departamento de Orientación. La necesidad de establecer una mayor comunicación con el alumnado en el tratamiento de la toma de decisiones y de que los/las profesionales de la orientación tengan una mayor presencia en los procesos de elección académico-profesional, al margen de momentos puntuales, se hace evidente.

Tabla 40. Importancia de motivos de elecciones académico-profesionales

Motivo	Relevancia			
	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
Mi familia la considera adecuada para mí	13,4	18,7	41,7	26,1
Tiene muchas salidas laborales	267 (7,6)	919 (26,2)	1.599(45,6)	720 (20,5)
Está relacionada con mis intereses	224 (6,3)	503 (14,2)	1690 (47,7)	1.127 (31,8)
Mi tutor/a la considera adecuada para mí	1.055 (32,2)	781 (24,1)	937 (28,6)	493 (15,0)

d) El alumnado de ESO presenta diversos perfiles en el proceso de toma de decisiones académico-laborales:

- El 3,7% es dependiente: tiene una moderada confianza en su capacidad para tomar decisiones, moderada preocupación por tomarlas, y alta dependencia de otros agentes educativos.
- El 9,41% es indiferente: presenta una baja confianza en su capacidad para tomar decisiones, baja preocupación por tomarlas, y una moderada dependencia.
- El 58,25% adopta una postura estándar: muestra una moderada confianza en su capacidad para tomar decisiones, moderada preocupación por tomarlas, y moderada dependencia.
- El 28,68% tiene un perfil Proactivo: presenta una alta confianza en su capacidad para tomar decisiones, alta preocupación por tomarlas, y alta independencia.

Cabe destacar que: 1) el alumnado “Proactivo” tenían más clara su opción académico-profesional que el alumnado “Estándar”, “Dependiente” e “Indiferente”; 2) los/las estudiantes “Indiferentes” tenían mayor edad que los “Estándar” y “Proactivos”, una consecuencia del desajuste en su tasa de idoneidad; 3) Entre el alumnado “Dependiente” e “Indiferente” el número de chicos era mayor que el de chicas; 4) los estudiantes que menos gestionan sus decisiones son los que presentan un perfil de Indiferencia o Dependencia.

Los/las profesionales de la orientación han de tener en cuenta los discursos que los estudiantes de cada perfil utilizan para justificar su falta de voluntad para gestionar sus decisiones. Las estrategias de orientación deben alentar a los estudiantes a preocuparse por definir sus carreras académico-profesionales; no en el sentido de crear en ellos un estado de inquietud y temor al fracaso, sino en el de motivar su interés por explorar sus oportunidades. De esta manera se podrá ayudar a los estudiantes a asumir de manera autónoma, informada y proactiva su toma de decisiones.

5.8. Conclusiones sobre la realidad de los centros de Educación Secundaria de Canarias

Del análisis de la situación en la que desarrollan los Departamentos de Orientación sus tareas de asesoramiento educativo y profesional se extraen las siguientes conclusiones:

- 1) Los Departamentos de los centros de educación secundaria de Canarias atienden en su mayoría un elevado número de alumnos/as que supera las recomendaciones de 1/250.
- 2) La escasa oferta de familias y títulos profesionales en la mayoría de los centros con FPGM/CFGS contribuye a condicionar las decisiones del alumnado al finalizar la ESO.
- 3) En la gran mayoría de los municipios canarios los porcentajes de población menor de 18 años en riesgo se sitúan entre un 30-35%. Los jóvenes en riesgo de pobreza/exclusión que cursan educación secundaria en Canarias se enfrentan a barreras sociales y estructurales que suponen una limitación para su desarrollo personal, académico y laboral.
- 4) En los últimos años se ha registrado un aumento en la matrícula del alumnado de ESO, lo que supone para las/los orientadoras/es un incremento de los problemas a los que se ha de dar respuesta.
- 5) Se mantiene una diferencia histórica de matrícula entre el alumnado que cursa las modalidades de Bachillerato y el que opta por cursar Ciclos Formativos, siendo inferior en estos últimos.
- 6) En Gran Canaria y Tenerife se produce una mayor de concentración de alumnado, las demandas de respuestas educativas se multiplican en los centros de secundaria de ambas islas.
- 7) Los centros públicos triplican la matrícula de los centros privados en las distintas etapas de la educación secundaria. Los altos porcentajes de alumnos/as escolarizados en los centros públicos implican un amplio abanico de necesidades educativas a las que los Departamentos de Orientación deben responder.
- 8) En los diez últimos años el grueso de la matrícula de los/las estudiantes extranjeros/as se concentra en los centros de enseñanza públicos. Este incremento supone para los Departamentos de Orientación doblar esfuerzos en la búsqueda de respuestas adecuadas a sus necesidades de asesoramiento académico/profesional. Una de las cuestiones que deben abordar los profesionales de la orientación con el alumnado inmigrante es la priorización de objetivos en sus proyectos vitales.
- 9) La mayoría del alumnado con NEAE está matriculado en centros públicos. Es necesario fortalecer en los Departamentos de Orientación estilos de trabajo colaborativo que faciliten la labor conjunta de los agentes educativos a la hora de proponer y llevar a cabo adaptaciones curriculares significativas, derivaciones hacia la FPB o PMAR, flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa, apoyo dentro o fuera del aula de profesorado especializado.

10) Solo la mitad del alumnado masculino pasa de curso en ESO con todas las signaturas aprobadas, mientras que en el alumnado femenino ese porcentaje se eleva al 60%.

11) Las tasas de idoneidad del alumnado descienden en todos los cursos académicos a medida que se incrementa la edad, siendo solo del 60% en el alumnado de 14-15 años de edad.

12) La tasa de abandono escolar se sitúa por encima de 20%, porcentaje superior al del objetivo fijado por la Estrategia Europa 2020. Los chicos presentan una diferencia en la tasa de abandono de 8,1 puntos porcentuales respecto a las chicas.

13) La Tasa de Ninis se sitúa en el 19.9%, siendo superior entre los chicos y entre quienes tienen solo estudios de 1º-2º de ESO o inferiores.

14) Tanto los chicos como las chicas optan en mayor medida por los estudios de Bachillerato que por los de Ciclos Formativos de Grado medio. Detrás de estas decisiones se encuentran las limitaciones de la oferta de familias y títulos de Formación Profesional en los IES, las expectativas familiares y los estereotipos que existen respecto a uno y otro tipo de estudios.

15) Existe una brecha de género en la decisión académica que toma el alumnado de ESO. Asimismo, esa brecha de género se observa en la matrícula del alumnado en las distintas modalidades de Bachillerato, en las familias profesionales de CFGM y en las carreras universitarias.

16) Para un alto porcentaje de alumnos/as las expectativas familiares tienen bastante o mucho peso en sus decisiones; mientras que menos de la mitad considera relevante la opinión/consejos de los/las profesores/as tutores.

17) El alumnado de ESO presenta diversos perfiles en el proceso de toma de decisiones académico-laborales. Los/las profesionales de la orientación deben tener en cuenta los discursos que los /las estudiantes de cada perfil utilizan para justificar su falta de voluntad para gestionar sus decisiones. Las estrategias de orientación deben alentar a los estudiantes a preocuparse por definir sus carreras académico-profesionales

6. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la acción orientadora en Educación Secundaria

A continuación, se presentan las debilidades y fortalezas más relevantes que se han identificado a partir del desarrollo de los diferentes grupos de discusión, organizados con la finalidad de contrastar las diferentes perspectivas de los/as orientadores/as que ejercen su labor en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Canarias. En la Tabla 41 se recogen las fortalezas y debilidades más relevantes de la acción orientadora.

TABLA 41. Fortalezas y debilidades de la acción orientadora

	Factores internos	Factores externos
Factores que favorecen la acción orientadora	- Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento	- Familias - EOEP
Factores que limitan la acción orientadora	- Escasa formación de los tutores - Ausencia de cultura colaborativa - Falta de recursos humanos (p.ej.: educador social) - Exceso de tareas que condicionan la orientación académica y profesional. - Ratio del alumnado - La formación de los/as orientadores/as para atender a las múltiples necesidades del alumnado.	- Excesiva burocratización - La relación con la administración

6.1. Factores internos a los centros y al Departamento de Orientación que favorecen la acción orientadora

La percepción de los/as orientadores/as sobre los factores internos que favorecen la acción orientadora se concentra principalmente en torno a la existencia del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) como medida de atención a la diversidad.

6.1.1. El Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR)

El Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) constituye una medida de atención a la diversidad que se implanta en 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria y que tiene como finalidad facilitar la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias necesarias para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. A través de adaptaciones metodológicas y de una reorganización de las situaciones de aprendizaje y de los criterios de evaluación, se intenta garantizar que el alumnado que presenta dificultades relevantes en los procesos de aprendizaje pueda adquirir las competencias para cursar y superar con éxito 4º de ESO por la vía ordinaria y titular satisfactoriamente. Este programa, junto al Programa de Mejora para la Convivencia (PROMEKO) y el Programa de atención específica en 4º ESO (POSTPMAR), constituyen la principal medida de atención a la diversidad dentro de los centros educativos de Canarias.

Los/as orientadores/as entrevistados coinciden plenamente al mencionar el amplio abanico de ventajas que implica el programa PMAR para el trabajo con el alumnado,

enumerando multitud de beneficios ya descritos en estudios previos como el de Miranda et al. (2018): (1) aumento de la autoestima del alumnado; (2) aumento del interés hacia las asignaturas y hacia el aprendizaje; (3) posibilidad de retener durante más tiempo al alumnado en el centro; (4) contribuir al desarrollo competencial del alumnado; (5) trabajar directamente con el alumnado; (6) mejora de la actitud de los estudiantes hacia el ámbito académico. Algunos de los comentarios realizados por los/as orientadores/as entrevistados/as fueron los siguientes:

“Inicialmente fueron criticados (por mí también) por ese adelanto que suponían en relación a la diversificación curricular (que era 3º y 4º). Ahora PMAR es en 2º, pero en nuestro caso nos ha beneficiado como centro muchísimo. Ese alumnado que terminaba 2º y antes perdíamos porque iba a la FPB, ahora hace 1º y 2º de PMAR, repite 2º de PMAR si es necesario y luego va a post-PMAR, así que hay posibilidades de atenderlo en el propio centro. Es el único marco que tengo para trabajar e interactuar directamente con un grupo de alumnos. El papel nuestro en ese PMAR es importante” (P9).

“PMAR, por la forma de trabajar con ellos, al ser en grupos reducidos, por la manera globalizada de enfocar los contenidos, etc., es muy beneficiosa para el alumnado” (P10).

“PMAR es la filosofía de mantener al alumnado cuanto más tiempo mejor en el centro. Cuanto más tiempo esté en este ambiente mejor. En mi centro no hay PMAR, pero en el fondo tenemos un PMAR encubierto. No tenemos la medida, pero los agrupamientos a veces tienden a que el alumnado con más dificultades... [no termina la frase]. A mí PMAR me convence bastante, creo que es una medida que ha dado sus frutos. Creo que es una medida más generalizable, que no debería ser tan excepcional. El PMAR es muy repositivo para la autoestima del alumnado. Hay alumnado que entra a PMAR y empieza a creer de nuevo en él o ella, porque está empezando a aprobar o a ver las asignaturas desde otro punto de vista” (P11).

“Coincido con los demás. Este año en el centro perdimos 2º PMAR, pero tenemos 1º. Gracias a esos grupos sacamos a un grupito de alumnos adelante. A lo mejor no llegan todos, pero sí un grupo importante” (P8).

“Yo a PMAR le hago la ola porque me parece que es el puente que rescata a mucha gente. Para mí tiene un problema y es cómo la LOE lo colocó: en 2º y en 3º. En 4º hay un post-PMAR pero es una medida organizativa y ahí a veces la gente lo pasa un poquito mal si se mezcla con gente que viene de otros 4º. Pero el PMAR salva a muchísima gente para conseguir lo básico, que es el título de la ESO” (P4).

“Es buena medida. A parte, es prácticamente la única y la más importante que tenemos en la ESO. Antes teníamos diversificación curricular y ahora tenemos PMAR. El perfil parece que cambia un poco pero realmente el perfil ahora es inexistente. No hay nada en la normativa que te diga que el alumnado tiene que cumplir un perfil o no, sino que solo hay criterios de edad y número de cursos repetidos, no viene nada más en la normativa. Hay un montón de chicos que consiguen llegar a 4º o incluso titular a través del PMAR. Considero que es una medida importante y valiosa” (P7).

6.2. Factores internos a los centros y al Departamento de Orientación que limitan la acción orientadora

El sentir de los informantes clave sobre los aspectos internos a los centros y al Departamento de Orientación que limitan la acción orientadora se concentra esencialmente en torno a cuatro tópicos: la insuficiente formación del profesorado tutor, el exceso y diversidad de las tareas que tienen que asumir como orientadores/as, la escasez de recursos humanos (en función de la ratio, niveles educativos y naturaleza de las tareas) y la ausencia de una cultura colaborativa en los centros educativos.

6.2.1. Insuficiente formación del profesorado tutor

Uno de los temas más recurrentes expuestos por los orientadores/as en relación a las limitaciones internas de los centros educativos es la insuficiente formación del profesorado tutor en materia de acción tutorial. Los/as tutores/as y el escenario del aula constituyen el nivel 3 de la actividad orientadora, por lo que la figura del tutor/a es uno de los tres pilares básicos sobre los que se asienta la orientación (Santana-Vega, 2015).

Las tutorías dentro del contexto del aula son el principal recurso que garantiza que la totalidad del alumnado reciba la orientación académica, profesional y personal a la que tiene derecho. Así, como piezas clave para el desarrollo de la acción orientadora, el profesorado tutor ha de responsabilizarse de multitud de tareas como: (1) contribuir a la elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT) - que es el documento marco en el que se establece la organización y el funcionamiento de las tutorías - y aplicarlo en el aula; (2) facilitar los procesos de orientación; (3) ofrecer al alumnado de su grupo-clase una atención individualizada que lo acompañe en el proceso de establecimiento y consecución de sus objetivos académicos, personales, profesionales y sociales; (4) coordinar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la promoción de su alumnado; (5) recibir y coordinar las aportaciones de los diferentes agentes educativos implicados en la educación de los estudiantes de su grupo-clase; (6) fomentar, a través de las tutorías, el desarrollo integral de su alumnado; (7) actuar como canal de comunicación y vínculo de unión permanente entre la familia y el centro educativo.

Sin embargo, a pesar del papel tan significativo que tiene el profesorado tutor en el desarrollo de la acción orientadora, la totalidad de los informantes clave coincide al señalar la escasa formación de los docentes en materia de acción tutorial, lo que supone en su opinión una de las principales limitaciones para alcanzar de manera completamente satisfactoria las metas de la orientación. La consideración de estas carencias en la formación de los docentes que asumen la función tutorial se ha puesto también de manifiesto en multitud de trabajos previos realizados en el contexto de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, como los de Echeita y Verdugo (2005), Domínguez y López (2010), Ferrandis et al. (2010), Miranda et al. (2018) o Moliner et al. (2008). Algunos de los comentarios más relevantes realizados por los informantes clave han sido:

“Hay que reforzar la formación de los/as tutores/as, porque se limitan a aplicar de forma pasiva lo que programa el/la orientador/a, se convierten en meros aplicadores. Hay que reforzar la formación de lo que implica y supone ser tutor/a; en definitiva, falta formación en la función tutorial” (P1).

“Sí me preocupa la formación de los tutores y/o profesorado, que veo que no tienen estrategias para gestionar y controlar el grupo. Es difícil entrar ahí o desautorizar a los docentes y decirles cómo lo tienen que hacer” (P6).

“Este año además como las ratios han bajado y han nombrado a mucho profesorado nuevo, que no ha trabajado nunca, nos cuesta todavía más llegar al alumnado a través de los tutores. Tenemos muchos tutores muy jóvenes, recién salidos y con muchas dudas. Intentamos ayudar, pero las coordinaciones se convierten en resolverles dudas a los tutores” (P3).

“Hace falta más formación para los tutores: tener más herramientas sobre cómo gestionar un grupo, trabajar con las familias, etc.” (P8).

“El profesorado que va a ser tutor no tiene formación en general, aun habiendo hecho el Máster en Formación del Profesorado. No sabe, la formación es insuficiente para ejercer la acción tutorial. Nosotros los formamos para que lleven a cabo las funciones. Y cuando ellos/as se las ven un poquito feas siempre vienen a preguntarnos y buscamos recursos más especializados para el alumnado y la problemática concreta del aula” (P10).

“Yo a mis tutores/as siempre les doy el documento (normativa) en la que aparecen todas las funciones que tienen en relación al alumnado, al equipo docente y a las familias y se quedan en shock porque son amplísimas y tienen que hacer un encaje de bolillos para que todo encaje bien. Lo ideal sería que a los Departamentos de

Orientación se nos permitiera elegir quiénes querríamos que fueran los tutores de determinados grupos, qué grupos sabemos que van a ir bien independientemente de la persona que ejerza la tutoría, etc. Pero las funciones son impagables y muy amplias” (P11).

“Creo también que hay que centrarse mucho más en la formación del profesorado. Saben dar clase de su especialidad y ya está. Lo veo con el alumnado que viene del máster: saben dar su especialidad, pero luego están completamente perdidos en PMAR, en atención a la diversidad, en enfrentarse a un grupo, en ser tutores, etc.” (P8).

6.2.2. Casuística del día a día: un exceso de tareas

La demasía de tareas, con su diversidad y naturaleza compleja, unida a la casuística del día a día es otra de las limitaciones internas más destacadas por los informantes clave. Los/as orientadores/as entrevistados hicieron referencia de manera recurrente a la falta de concreción y delimitación de sus funciones dentro del centro, haciendo mención en reiteradas ocasiones a su papel de “apagafuegos” dentro de la institución. Del mismo modo, ponen de manifiesto la sensación generalizada de tener que estar disponibles para todo y para todos, es decir, para cualquier asunto y en cualquier momento. De esta manera, los participantes expresan que las cuantiosas y variadas demandas del día a día, en las que realizaban funciones que no siempre les concernían o ajustaban a su perfil profesional, desviaban con frecuencia el tiempo y la atención que debían emplear en otras tareas esenciales como la atención (con tiempo, tranquilidad y de manera no superficial) al alumnado.

Además de las demandas diarias e imprevistas, provenientes de todos los agentes educativos implicados en el centro, los/as orientadores ponen de manifiesto también la excesiva cantidad de tareas y funciones que les atribuía la normativa vigente. Desde el punto de vista de los informantes clave, este exceso de tareas, vinculado a la escasez de recursos humanos disponibles, perjudica gravemente al alumnado, ya que desemboca con frecuencia en una atención anodina, superficial, “parcheada” y a menudo desprovista de seguimiento. Asimismo, indican que esta sobrecarga de quehaceres diarios, a menudo superficiales y con poco impacto en la realidad del alumnado, también les priva de dedicar el tiempo necesario a la formación que se les requiere para hacer frente a la casuística de los centros y a la dilatada y variada problemática del alumnado. Específicamente, algunas de las observaciones realizadas por los/as orientadores/as fueron:

“Un orientador/a en la ESO no puede programar nada debido a la casuística y la cantidad de problemática del día a día. El orientador de secundaria tiene que abarcar un montón de áreas de trabajo que no asume el de Primaria: NEAE y el resto de

medidas de atención a la diversidad, PMAR, PROMECO, FP Básica (estas no existen en primaria). También pertenecemos al Departamento de Convivencia y resolvemos los casos con más dificultad o más sensibles en convivencia. Tenemos también toda la tutoría y el Plan de Orientación Académica y Profesional. Tenemos la orientación y el apoyo curricular en la CCP (que nos preguntan de todo y también tenemos que asesorar en ese apartado), la derivación a salud mental, las coordinaciones con un montón de servicios... Al final, nos dedicamos casi a apagar fuegos y nuestro trabajo es agotador” (P1).

“El rol de orientador/a es muy amplio y parece que tienes que saber de todo” (P2).

“Me refiero a que tienen poca disponibilidad horaria. Cuando hablamos de Departamento de Orientación no pensemos en una estructura fuerte, potente, con muchas horas y con muchos perfiles para trabajar. Mis coordinadoras de ámbito tienen tres horas cada una para dedicar a tareas del Departamento de Orientación, eso es muy poquito tiempo. Ellas colaboran en esas tres horas y trabajan, por supuesto, pero es poco tiempo. Y las compañeras de PT tienen las dos reuniones con los tutores de 1º y 2º ESO y después su trabajo de aula con el alumnado NEAE. Es una estructura pobre porque la disponibilidad horaria que tenemos es muy poca. Nos ayudan muchísimo, pero para todo el resto de tareas que hay que hacer (el grueso de las tareas) estamos los orientadores/as” (P4).

“Parcheamos prácticamente. Yo de repente me encuentro con un problema X, o un chico al que le ponen un parte y casi no me da tiempo ni a leer los partes. Ocurre algo y hay que acoger al alumno/a. Lo llevan al Departamento, te cuenta toda la historia y normalmente le preguntas datos, la familia, su historial académico, etc. Igual no puedes volver a ver a esa persona en tres semanas. Y lo ideal sería llevar un seguimiento más o menos razonable, pero el timbre nos come. Y es que a la siguiente hora tengo una hora (reunión) de tutores que están ahí, o una reunión de convivencia, o una videoconferencia con Primaria, o... (etc.). Es complicado, yo tengo muchas veces la sensación de parcheo especialmente en las situaciones de convivencia. Tenemos todas las funciones. No hay nada en el centro donde no estemos nosotros. Nada. En este apartado creo que también hay ciertas diferencias entre Primaria y Secundaria. Las funciones son las mismas porque pertenecemos al mismo boletín, pero la organización es muy diferente. En el IES hacemos de todo y creo que en Primaria se centran un poco más en informes y NEE, pero que tienen igual un poco más parcializado dónde intervienen” (P7).

“Creo que todos vamos a utilizar la palabra parche, no solo para problemas de convivencia sino también para problemas emocionales. Hoy por ejemplo una chica tuvo una crisis de ansiedad y, además de atenderla a ella, tenía que atender otros

cuatro casos que no me dio tiempo y que no volveré a ver hasta el próximo lunes” (P8).

“Estamos agotados. Contamos con las tutorías y el PAT, tenemos una vez a la semana una reunión con todos los tutores de nivel y por ahí podemos desarrollar cosas. Piensan que el PAT tiene que hacerlo el orientador/a, cuando realmente el orientador/a solo tiene que coordinarlo. Los tutores esperan que cada semana el orientador les lleve el diseño del PAT hecho. Solamente estamos expuestas a la crítica, gente que se queja pero que no da alternativas de mejora. Es un trabajo bastante frustrante, al que no dedicamos únicamente el tiempo de trabajo sino también el tiempo que estamos en casa. Es muy bonito, pero hay que buscar muchos más recursos y apoyo para colaborar dentro del Departamento. Y encima tenemos que hacer las valoraciones psicopedagógicas. Estas son las funciones de un orientador de primaria, pero en mi caso es un 10% de todo lo que tengo que hacer. Y encima la normativa recoge que también podemos dar clase. Este es el primer año que no doy clase” (P1).

“Los orientadores/as necesitaríamos cinco vidas para poder asumir todas las tareas que se encomiendan al Departamento de Orientación. No estamos formados en profundidad para suplir todo lo que se nos demanda. Tenemos que saber de mucho, pero desgraciadamente sabemos poco en profundidad de esos muchos. Muchas veces va entonces en función de las demandas que nos vamos encontrando. También son muchas las demandas que nos hacen los/as profesores/as del centro al Departamento de Orientación de todo tipo y casuística. Los Departamentos de Orientación tenemos un plan de trabajo muy marcado y muy claro que presentamos en la CCP, pero el día a día, con continuas necesidades de convivencia, de ansiedad, de preocupaciones familiares, de necesidad de desahogo de los compañeros (ese tocar constantemente a la puerta) hace que dejemos a un lado lo que tenemos que hacer. Somos apagafuegos. Y nosotros tenemos un plan de trabajo que tenemos que presentar a final de curso. A lo mejor deberíamos contar con otros profesionales a los que poder derivar esas necesidades que nos están planteando constantemente y que impiden el normal desarrollo, sobre todo, de lo que nos exige la normativa” (P11).

“Hay una diferencia abismal entre Primaria y Secundaria. El peso fundamental en Primaria son los informes. En mi centro, como mucho, los informes me ocupan un 10% del tiempo. A mí lo que “me come” es el día a día e intento priorizar la atención directa con el alumnado. El día a día son entrevistas, entrevista, entrevistas, entrevistas... Y entre medias mil cuestiones diferentes: CCP, redactar de nuevo el PEC, reunión de convivencia, partes, coordinación con otras instituciones, gestión de charlas...” (P7).

“A veces voy al IES tres y cuatro tardes a la semana y aun así no me da tiempo de abarcar todo el trabajo. Atiendo a algunos estudiantes (solo a las excepciones) individualmente. Le dedico cada tarde 4 o 5 horas de mi trabajo a mi tiempo libre. A veces le digo a la directora que yo no soy la Virgen de Lourdes. Me llaman para todo. Yo tengo mi plan de trabajo y mi organización pero nunca sabes qué va a pasar por la mañana al llegar al instituto. Soy una persona que se implica en su trabajo, quizás en exceso, y lo noto a nivel psicológico. Se creen que somos máquinas, me encuentro bastante desvalida, aunque cuento con el apoyo del Equipo Directivo” (P3).

Esta sobrecarga de tareas, así como su vinculación con la preocupación de estar desatendiendo otras funciones consideradas esenciales y con más impacto para la realidad académica y personal del alumnado, ha sido ampliamente documentada por otras investigaciones previas elaboradas con el objetivo de analizar el papel de los/as orientadores/as de diferentes centros educativos. Algunos ejemplos de estos estudios son los realizados por Royo (2002), Loizaga (2005) y Pereira et al. (2006). Los participantes de estas investigaciones coincidieron plenamente al poner de manifiesto, en sintonía con la información aportada por nuestros informantes clave, que el exceso de tareas y funciones que se les atribuía por parte de la administración y el centro suponía una de las mayores limitaciones en el ejercicio de una función orientadora de calidad y adaptada a las particularidades del alumnado.

6.2.3. Escasez de recursos humanos

Del exceso de tareas descrito en el apartado anterior se deriva la escasez de recursos humanos dentro y fuera de los centros educativos para abordar con éxito el amplio abanico de funciones a realizar por los/as orientadores/as. Los informantes clave reclaman de manera recurrente la necesidad de aumentar la disponibilidad de los recursos humanos en materia de orientación. Estas demandas no emanan únicamente del amplio y excesivo número de tareas que han de realizar los/as orientadores/as en el día a día, sino que tienen su origen también en el carácter y la naturaleza de las funciones que se les atribuyen. En este sentido, los participantes consideran que frecuentemente han de afrontar cometidos que no se ajustan a su perfil profesional o para los que necesitarían la asistencia continuada de otros perfiles profesionales, como los educadores sociales, psicólogos clínicos, mediadores familiares o trabajadores sociales.

La identificación de la ausencia de recursos humanos como una de las principales limitaciones de la acción orientadora coincide con las carencias identificadas en estudios previos como los de Domínguez y López (2010), Suárez-Ortega et al. (2016), Pereira et al.

(2006) y Cano (2013). A continuación, se muestran algunas de las aportaciones clave que reflejan el sentir generalizado de los/as orientadores/as:

“Creo que no tenemos la formación, la capacidad, el perfil profesional ni los recursos adecuados para hacer frente a todos los problemas mencionados. Deberíamos tener elementos de apoyo alrededor. Las unidades de salud mental, por ejemplo, están viendo a los chicos una vez cada seis meses, eso es claramente insuficiente. La figura de los educadores sociales, la figura de los gabinetes que trabajan con convenios con los chicos que nosotros les podamos derivar de una manera sosegada, tranquila, con toda la familia, con los hermanos... Esos recursos son muy poquitos, entonces te ves resolviendo situaciones que desde tu perfil de orientadora y desde tu Departamento no puedes resolver. Yo por lo menos pongo pequeños parches, arreglo pequeñas cosas, lo que puedo. Todo esto crea una sensación de soledad para los Departamentos de Orientación porque no contamos con recursos alrededor donde podamos solicitar ayuda, derivar y que se trabaje con esas familias de una manera sosegada. Cambiar el código interno de una familia, que un padre o una madre asuma un rol paterno y se empodere en esos roles (Te cojo el móvil, soy tu padre y mando yo, aquí las normas las pongo yo y te acuestas a las diez de la noche, etc.) se escapa a nuestras posibilidades, requiere de un trabajo a largo plazo y nosotros estamos inmersos en el día a día: los informes, partes, NEAE, tutorías... Solamente podemos poner pequeños parches” (P4).

“Es necesario incorporar a otros profesionales que entren dentro del Departamento y que demarquen y cubran parte de las tareas que se nos exigen. En esa versatilidad tan amplia que se nos exige puede haber carencias. Por ejemplo, se nos pide un conocimiento amplísimo en evaluación psicopedagógica y lo mismo que existen equipos específicos para valoración, quizás podríamos nutrirnos más de hacer una reestructuración del personal y de las funciones” (P11).

“Yo la sensación que tengo es que mis aportaciones son superficiales y sin seguimiento. Me coloco siempre en el paradigma de la magia, porque la gente llega y cree que puedo resolverlo todo como por arte de magia. Nuestra intervención, por cómo estamos y por las circunstancias, es superficial y cortita en el tiempo. Además, sin continuidad y sin seguimiento” (P4).

“Aunque llevemos mucho tiempo en este trabajo y en el centro, me encanta mi trabajo y voy muy ilusionada, pero el estrés es el estrés. La administración tiene que darse cuenta de que tiene que aumentar los recursos o bajarnos la cantidad de tareas. Los informes psicopedagógicos deberían hacerlos agentes externos, por ejemplo” (P1).

“Es necesario delimitar mejor cuáles son nuestros roles, todo es inabarcable. Estaría bien quitar la docencia o las evaluaciones psicopedagógicas” (P2).

“Los Departamentos de Orientación son unas estructuras muy limitadas que tienen que realizar una serie de funciones que pertenecen a otros perfiles: educadores sociales, psicólogos clínicos, mediadores familiares, trabajadores sociales...que no están y que tampoco los encontramos en nuestra zona para que puedan trabajar con nosotros. Y los que trabajan con nosotros, los recursos que tenemos, habría que evaluar también el impacto que tienen. Por ejemplo, los servicios de absentismo: yo he tenido chicos que faltan de manera sistemática al centro durante varios años y la pobre muchacha de absentismo va y la familia no le hace ni caso. ¿Por qué? Porque no hay una consecuencia, no funciona. A veces incluso los pocos recursos con los que contamos también tienen muchas dificultades, como las unidades de salud mental, que están muy bien y funcionan muy bien, pero claro, las psicólogas y psiquiatras ven a los niños una vez cada seis meses. Y una vez cada seis meses no puedes entrar en profundidad en lo que es una patología. Y ellas trabajan con el niño, pero a lo mejor muchos de esos problemas vienen del sistema familiar. Creo que no hay un equipo multidisciplinar pensado o estructurado que pueda abordar todas esas situaciones que ocurren en el centro educativo y que no podemos resolver nosotros solos” (P4).

“Hay tal variabilidad gigantesca de ese tipo de casos que normalmente haces una entrevista más o menos larga pero igual no puedes volver a verle, ya que tienes una lista enorme de gente que tienes que ver, que te han dicho los tutores o que te han solicitado directamente los padres, los chicos o quién sea. A mí me solicitan entrevista directamente los chicos, los padres, los tutores... e intento atender a todo el mundo porque todo el mundo tiene sus dificultades. Pero mi tiempo es limitado. En esas circunstancias me siento mal en general porque intento hacer algo, pero veo que tengo poca capacidad de seguimiento. Si hubiera un trabajador social en el Departamento una especie de trabajador social u otro perfil que pudiera dar luego continuidad o hacer seguimiento con las familias, etc... Pero claro, no podemos tirar del trabajador social del equipo... Porque es un trabajador para 400 centros, bastante hace si puede pasarse un día por allí y hablar con una familia un día” (P7).

“Carecemos de una red de apoyo de servicios concurrentes donde nosotros hagamos un primer filtro y podamos derivar eso. Como no podemos hacer eso nos quedamos en lo superficial y sin seguimiento” (P4).

“Tenemos tanto que no podemos abarcar, por eso nos quedamos en el parche. Sería fabuloso que pudiéramos profundizar y que nos ayudaran de manera continua otros profesionales” (P6)

“Añadir a otros profesionales con los que nosotros/as nos podemos coordinar y realizar un trabajo colaborativo no nos exigiría tanta amplitud en nuestra formación, sino que nos permitiría especializarnos más. La idea es añadir otros perfiles al Departamento de Orientación porque no podemos abarcarlo todo” (P11).

Por otra parte, los participantes también relacionan la escasez de recursos humanos con la elevada ratio de alumnado matriculado en algunos centros, así como con la variedad de niveles y especialidades que se ofrecen en cada centro en particular. De este modo, los informantes clave coinciden al señalar la necesidad de que se amplíe el número de orientadores y orientadoras en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo para ello no exclusivamente al número de alumnado inscrito, sino también a los niveles y especialidades que se pueden cursar. De manera específica y en línea con los resultados hallados por Miranda et al. (2018), los participantes manifiestan:

“Son necesarios más recursos. Aumentar número de orientadores/as en los centros. Que la ratio de alumnado sea un criterio para establecer el número de orientadores/as por centro. Hay tareas que podría hacer el EOEP como las evaluaciones psicopedagógicas. Estas evaluaciones debería asumirlas personal externo. Y que ajusten la normativa para que nos quiten la docencia y las guardias” (P1).

“En mi IES son 1200 alumnos y yo soy la única orientadora. Trabajamos todo, excepto casos excepcionales, a través de la coordinación tutorial y el PAT. Yo transmito al tutor y el tutor al alumnado, porque no hay otra manera de hacerlo, y menos ahora con el tema del COVID. Recursos humanos muy, muy, muy escasos. Llevamos años y años pidiendo otro orientador/a, aunque sea a tiempo parcial, pero no hay manera. Por lo tanto, solo puedo atender a los casos muy excepcionales, pero de resto es todo a través del PAT y el Plan Académico Profesional que se trabaja sobre todo con 4º ESO y 2º de Bachillerato” (P3).

6.2.4. Ausencia de cultura colaborativa en el centro

Otra de las limitaciones emergentes en relación a los factores internos del centro fue la percepción de una falta de cultura colaborativa entre los/as orientadores/as y el resto del equipo docente. Los participantes se muestran unánimes en su decisión de manifestar que en el centro no existe una cultura colaborativa entre el Departamento de Orientación y el resto del claustro. Aunque los informantes clave consideran que los diferentes agentes educativos realizan las funciones que les corresponden en materia de orientación, también coinciden al señalar que el tiempo que tienen asignado para estas tareas es insuficiente y que la tendencia

general es la delegación de responsabilidades y tareas en el Departamento de Orientación, especialmente en la figura del orientador/a.

En consonancia con lo que manifiestan nuestros informantes clave, la cultura colaborativa no consiste únicamente en la mera realización de tareas asignadas, sino que se fundamenta en una participación conjunta y consensuada en la toma de decisiones, en la realización de proyectos conjuntos, en el intercambio de experiencias y en el ofrecimiento de apoyo, ayuda y consejo entre los diferentes agentes educativos. Esta cultura colaborativa se ve favorecida cuando todos los miembros de la comunidad educativa trabajan, participan y aprenden juntos (Gallego, 2011).

La escasez de colaboración entre los agentes internos del centro a la que hacen referencia los/as orientadores/as se ve también afectada por la ausencia de colaboración que se percibe por parte de otros agentes externos como la Administración. La identificación de la falta de cultura de trabajo en equipo como una de las limitaciones más importantes en el desarrollo de la labor de orientación también ha sido documentada por otros estudios como el de Moliner et al. (2008), Santana Vega y Feliciano (2009) y González-Benito (2018).

Algunas aportaciones de los informantes clave al respecto han sido:

“Tenemos una necesidad de dar y aportar, pero parece que nadie nos reconoce el trabajo. ¿Por qué trabajamos y damos tanto y recibimos tan poco por parte del colectivo docente? No hay generosidad por parte del colectivo docente con nosotros ni con nuestro trabajo. Lo único que nos llega es esto es una mierda, qué mal esta tutoría, etc.” (P1).

“En cuanto a la cultura colaborativa, yo en mi centro colaboro, pero de más. Todo pasa por el Departamento de Orientación y lo mismo con el Equipo de Zona. En ese sentido genial y además colaborando muy bien. Con quien no me siento en una cultura colaborativa para nada es con la administración y la inspección. Creo que piensan [refiriéndose al inspector] que no estamos haciendo nada por la mañana en el centro” (P8).

“Hay un equipo de gestión de la convivencia y asumen bastantes aspectos relativos a dificultades que pueda haber de comportamiento, emocionales, de adaptación, etc. Si ellos no lo hicieran tendríamos que hacerlo nosotros. No sé si lo llamaría colaborativo, estamos más en funciones y distribución de tareas. No sé si llamaría colaborativa la cultura de la escuela” (P9).

“No existe cultura colaborativa en general en la escuela. Yo he sido una privilegiada, he estado en un centro donde me he sentido muy bien, con buenos compañeros, etc. Pero creo que en general hay una delegación de responsabilidades hacia el Departamento de Orientación, sobre todo cuando las cosas pintan muy mal. Hay una

parte que le gusta a todo el mundo, que es el tema del asesoramiento. Pero a lo mejor no están formados para llevarlo a cabo. La buena voluntad está bien, pero hace falta dar un pasito más. Pero cultura de trabajo colaborativa en general no hay” (P10).

“Yo creo que es colaborativa de nosotros hasta afuera. Hay unos plazos que están marcados por normativa y tenemos que atender a priori todo lo que se nos demanda día a día, pero no podemos descuidar lo otro” (P11).

6.3. Factores externos a los centros que favorecen la acción orientadora

Los dos factores externos que los/as orientadores/as identificaron como facilitadores de la acción orientadora fueron la relación con las familias y el apoyo que reciben por parte de sus compañeros y compañeras de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

6.3.1. El trabajo con los EOEP de zona

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) constituyen un órgano que tiene como objetivo ofrecer respuestas de manera coordinada a las necesidades educativas de los centros de enseñanza. Pertenecen a la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes y están compuestos por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y maestros de audición y lenguaje (Santana-Vega, 2015). Entre sus funciones están el asesoramiento a los centros, la valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo, la colaboración en el diseño de medidas educativas compensadoras y la participación en el diseño de los planes de acción tutorial. Además, los/as orientadores/as entrevistados coinciden al señalar la importancia que tienen los EOEP en el desarrollo de sus funciones, destacando que constituyen un entorno de trabajo colaborativo y una importante fuente de información y formación para ellos. De este modo, los/as orientadores/as manifiestan que el apoyo recibido por parte de los EOEP constituye una de las principales fortalezas externas de los Departamentos de Orientación. Algunas de las aportaciones de los informantes clave al respecto fueron:

“En cuanto a la parte colaborativa, los EOEP son un entorno colaborativo total, he tenido la suerte de que los profesores de ámbito también, y también delego mucho en profesoras de NEAE todo el tema de adaptaciones, seguimiento de las adaptaciones... Por lo que con ellas chapó en la colaboración también” (P6).

“A nivel colaborativo, uno de los nichos fundamentales de material, información y demás son los compañeros/as. Ahí es donde te nutres y el primer sitio al que vas a buscar información sobre algo que ha salido y no controlas, sobre documentos, sobre tutorías, sobre lo que sea” (P7).

“Te encuentras un caso nuevo y tiras de los compañeros del EOEP, de un curso online de la Consejería... Oferta hay y hay para todo” (P11).

“En cuanto a la cultura colaborativa, en mi centro colaboro pero de más, todo pasa por el Departamento de Orientación y lo mismo con el Equipo de Zona. En ese sentido genial y además colaborando muy bien” (P8).

“Nosotros tenemos el gran privilegio de poder reunirnos una vez al mes con nuestros compañeros de la zona, con los EOEP” (P4).

6.3.2. La relación con las familias

Otra de las fortalezas de la acción orientadora identificada por los informantes clave es la relación positiva que mantienen con las familias de los estudiantes. Aunque las relaciones familia-escuela han sido ampliamente estudiadas en investigaciones previas, esta relación ha sido abordada comúnmente con el objetivo de evaluar la implicación de las familias en el centro educativo, o tomando como punto de referencia la relación de las familias con el profesorado tutor y no con el Departamento de Orientación. No obstante, los miembros de uno de nuestros grupos de discusión coincidieron al manifestar que las familias constituyen un apoyo importante en su labor orientadora, que se sienten fuertemente respaldados por la estructura familiar y que las familias suponen, para ellos, un manantial relevante de satisfacción. Algunos de los comentarios de los informantes clave al respecto fueron:

“Me gusta la familia, trabajo bien con ellas, son extremadamente respetuosas y a veces me valoran más de lo que me merezco. Llegan con esa idea de una entrevista con la orientadora me va a resolver los problemas. El orientador es una figura muy respetada por las familias. Nunca he tenido problemas con ellas y para mí el trabajo con las familias es una fortaleza” (P4).

“Desde que empecé a trabajar siempre he pensado que trabajo para las familias. No pienso en ellas como una fortaleza o debilidad, sino alguien para quien estoy” (P6).

“Para mí también es una fortaleza y una de las cosas más gratificantes el trabajo y la relación con las familias. Cualquier respuesta que des la valoran muchísimo. Las mejores experiencias que he tenido siempre han tenido que ver con las familias” (P8).

6.4. Factores externos a los centros que limitan la acción orientadora

Los factores externos a los Departamentos de Orientación y a los centros educativos que limitan el ejercicio de la orientación se configuran, según la información aportada por los informantes clave, en torno a dos temas principales: (1) la estéril y excesiva sobrecarga de burocracia que se demanda por parte de la Administración, unido a la desconfianza e infravaloración que perciben los/as orientadores por parte de los Servicios de Inspección y la Administración, y (2) la insatisfacción hacia las relaciones establecidas con la Administración.

6.4.1. Excesiva burocratización

Dentro de los factores externos que complican y desvirtúan el desarrollo de la actividad de los Departamentos de Orientación destaca de manera relevante la percepción que tienen los/as orientadores/as sobre los excesivos requerimientos y exigencias burocráticas que demanda la Administración, especialmente, en la elaboración de los informes psicopedagógicos y los procedimientos de diagnóstico del alumnado. Según la información aportada por los informantes clave, esta demasía de demandas burocráticas se vincula, además, a una percepción de infravaloración y desconfianza por parte de los Servicios de Inspección y la administración hacia su adecuada labor profesional. De este modo, la totalidad de las personas entrevistadas coinciden al realizar afirmaciones como las siguientes:

“Los informes no son el grueso de nuestro trabajo, son un 10%. Pero no es solo hacerlo (lo cogemos de primaria y solo lo actualizamos), sino es toda la burocracia innecesaria que conlleva” (P11).

“Se ha burocratizado todo demasiado. Es inútil la complejidad de algunas tareas como la realización de los informes psicopedagógicos, que son muy complejos. El sistema debería confiar en mí cuando estoy dando un diagnóstico (como con los médicos: dan un diagnóstico y no tienen que estar justificando continuamente todas las pruebas que han hecho). Son informes muy complejos y que nos llevan mucho tiempo. Tengo la sensación de que en la base de todo eso hay una base de desconfianza hacia los orientadores y hacia su trabajo” (P4).

“Estoy de acuerdo con los demás, demasiado puntillismo en aspectos formales y poco relevantes de los informes. He sentido que tampoco confían en mí. ¿Cómo que me van a corregir? No soy una niña que está aprendiendo. Si somos orientadoras y profesionales de este campo nos tienen que avalar en la parte de informes psicopedagógicos, si no que nos lo quiten” (P6).

“Que informaticen los informes y los estandaricen. El nivel de puntillismo que hay en los informes es descomunal. Estandarícenlos para que se queden en un par de folios.

Hay que centrarse más en la respuesta ante la necesidad y no en la burocratización” (P7).

“En ese modelo tan clínico [haciendo referencia a los informes psicopedagógicos] creo que se nos cuele mucho alumnado porque no da tiempo de ponerle una etiqueta. Creo que con un modelo más inclusivo como el que dice la compañera serían perfectamente atendidos/as. No son necesarios informes de 20 páginas, si nos centramos en las respuestas mucho más generales podría beneficiarse mucho más alumnado” (P11).

“Yo hablaría de un modelo más inclusivo y no tan diagnóstico. Centrarnos más en un modelo de respuesta. No hay por qué pasar un montón de pruebas para saber que un alumno tiene, por ejemplo, dificultades de comprensión. Yo los observo, aplico determinadas estrategias que le van a servir también a gran parte del grupo. Evaluación psicopedagógica sí, pero limitarla a cuando sea imprescindible porque se requiere un diagnóstico clínico, se requieren unos recursos especializados o una metodología exclusiva. Pero en cuanto a la mayor parte de las NEAE que tenemos en secundaria, yo hablaría más de un modelo de atención a la diversidad en general. Lo que valen son las pautas y en mi centro, por lo menos, hay que aplicarlas al 40% del alumnado. El alumnado viene con unos indicadores y nosotros lo etiquetamos” (P9).

“Estamos olvidando la atención y la orientación individual hacia el alumnado, ya que a veces la tenemos que sacrificar en aras de otras tareas, principalmente burocráticas” (P1).

“La evaluación psicopedagógica requiere mucho esfuerzo y dedicación. Evaluamos a los alumnos a toque de timbre y de puerta. Son evaluaciones muy extensas y quizás no siempre son todo lo útiles que queremos que sea porque deberíamos centrarnos más en la respuesta y no en esos informes tan extensos que hacemos más centrados en el diagnóstico” (P10).

“A mí también la parte de actualizaciones de informes es lo que menos tiempo me quita. Intento priorizar la respuesta que se le quiere dar al alumnado. Pero aun así me quita tiempo que creo que debería dedicar a otras cosas. A mí el día a día es también lo que más tiempo me lleva. Nuestro quehacer diario es lo que más impacto deja en el centro, una evaluación lleva mucho tiempo e impacta menos” (P3).

“Hay también una falta de coordinación en la inspección de manera que uno lo quiere de una manera, otro lo quiere de otra y nos convertimos en una especie de siervos de lo que ellos quieren (este quiere el cuño por la derecha, este por la izquierda, este lo quiere de esta manera, el otro de otra). Si ese trabajo fuera más sencillo yo podría

profundizar y hacer un seguimiento en asuntos más importantes relacionados con la salud emocional, el rendimiento académico del alumnado... que sí tendrían impacto en el sistema. Me hiere porque creo que es un procedimiento que se basa en la desconfianza” (P4).

Esta percepción de los/as orientadores/as coincide con los resultados de estudios previos realizados en diferentes comunidades autónomas. Por ejemplo, en un estudio reciente Miranda et al. (2018) identificaron en una muestra de 240 orientadores/as de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias que el papel de la administración y la inspección en relación a los procesos de supervisión estaba principalmente centrado en aspectos burocráticos que carecían de utilidad práctica y ocupaban de manera importante el tiempo de los profesionales de la orientación. De este modo y al igual que nuestros informantes clave, los participantes del citado estudio coincidían en la necesidad de disminuir la carga burocrática y centrar la atención y el tiempo de trabajo en las acciones prácticas para ofrecer respuestas específicas y adaptadas a la amplia casuística de necesidades del alumnado.

En líneas generales, se considera que la excesiva burocratización respecto a las acciones de la orientación desvía el trabajo de los/as orientadores/as hacia tareas que se alejan de su función sustancial: atender y ofrecer respuestas reales a las necesidades del alumnado. Esta percepción de las demandas burocráticas como un procedimiento estéril y de formalidad excesiva se ha documentado ampliamente en otros estudios como los de Suárez-Ortega et al. (2016), Álvarez y López-Aguilar (2012), Aneas y Donoso (2008) y Gil (2005).

6.4.2. La relación con la Administración

Tal y como se mencionó en párrafos anteriores, la sobrecarga de tareas burocráticas a la que están sometidos los profesionales de la orientación proviene, conforme al sentir de los informantes clave, de un sentimiento de desconfianza de los Servicios de Inspección y de la Administración hacia la correcta labor de los/as orientadores/as. Los/as participantes ponen de manifiesto también que la Administración parece mantenerse ajena a la realidad de los centros educativos y al quehacer diario de sus funciones como orientadores/as, lo que no facilita ni prestigia sus funciones, y que las exigencias que se les solicita desde la misma no contribuyen a la mejora de la realidad de la orientación educativa. Estas declaraciones coinciden con las aportadas por Pereira et al. (2006) en un estudio realizado con una muestra de orientadores/as de 136 centros de Educación Secundaria Obligatoria. Además de las similitudes con las observaciones realizadas por nuestros informantes clave, en la investigación de Pereira et al. (2006) también se pone de manifiesto que las evaluaciones realizadas desde las administraciones son estériles y poco adecuadas, que no contribuyen a la mejora de la realidad de los centros y que parece que la Administración únicamente establece

relaciones con los centros educativos para demandar y requerir tareas, pero nunca para proporcionar apoyo y refuerzo. Algunas de las intervenciones de nuestros/as informantes clave al respecto fueron:

“La valoración de las NEAE es el único campo que no puede hacer nadie más. Incluso los centros concertados nos tienen que llamar. ¿Y ustedes, inspectores, que están en la parte de arriba en lugar de darnos prestigio nos revisan los informes?” (P6).

“Con quien no me siento en una cultura colaborativa para nada es con la administración y la inspección. Creo que piensan [refiriéndose a la inspección] que no estamos haciendo nada por la mañana en el centro” (P8).

“Nosotros tenemos el gran privilegio de poder reunirnos una vez al mes con nuestros compañeros de la zona. ¿Y en qué se han convertido estos EOEP? Estamos al servicio de los inspectores. Ser coordinador de equipo debería ser un prestigio, pero son casi como recaderos de la inspección. Cuando estaba en la consejería veía eso y me dolía. Hay una situación histórica de desconfianza” (P1).

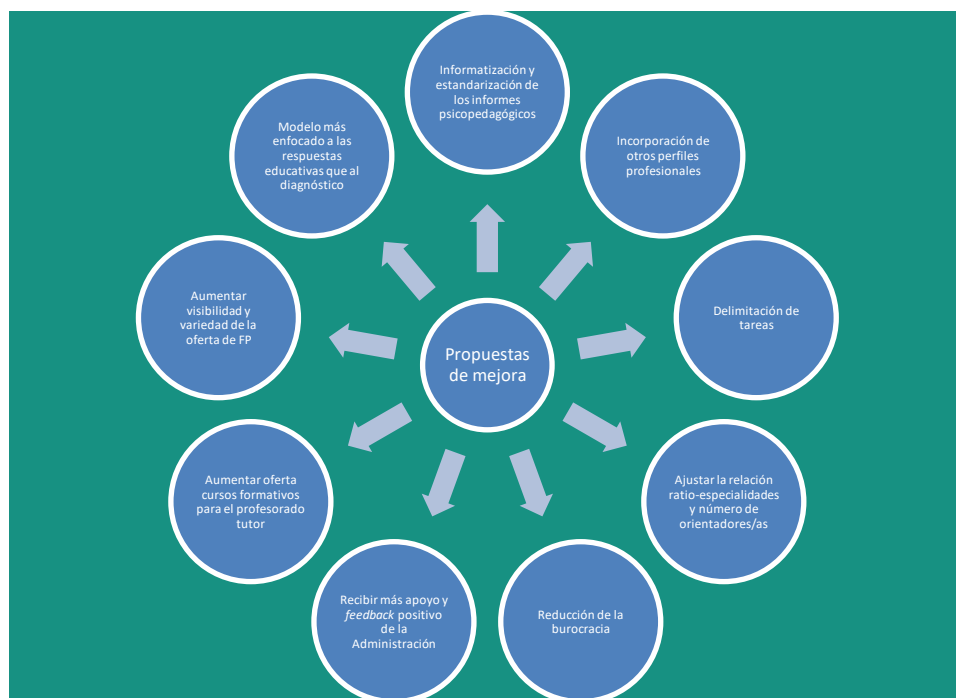
“Vuelvo a resaltar lo de la desconfianza: para decir que un alumno va a PMAR tenemos que rellenar una serie de informes y demás... nos preguntan: ¿no crees que lo haces porque quieres completar el grupo? Te cuestionan constantemente” (P8).

“Hablo también de las pruebas externas de 4º de Primaria. La administración parece que no tiene más personal y que piensa que nosotros no tenemos nada que hacer y nos manda a nosotros a hacer las observaciones externas. Nos mandan a nosotros una semana completa a los centros de primaria a observar cómo se pasa una prueba. En la tramitación de las becas se ve clarísimamente que no confían en nosotros” (P4).

6.5. Propuestas específicas de mejora planteadas por los profesionales de la orientación

Los orientadores y orientadoras participantes plantearon las siguientes propuestas de mejora en relación a su labor profesional. Junto a cada una de las propuestas se presentan algunas de las intervenciones que reflejan el sentir general de los/as participantes. En la Figura 1 se ofrece a modo de síntesis una recapitulación de estas propuestas específicas, así como de aquellas propuestas derivadas del análisis de debilidades realizado.

FIGURA 1. Síntesis de propuestas de mejora derivadas del análisis de debilidades y de las aportaciones de los profesionales de la Orientación



1. Relativas al ajuste entre ratio del alumnado y profesionales de la orientación:

“Más recursos, aumentar el número de orientadores y orientadoras en los centros y que la ratio de alumnado sea un criterio para establecer el número de orientadores/as por centro” (P1).

2. Relativas al ajuste entre especialidades ofertadas y profesionales de la orientación:

“No solo es importante la ratio, sino también la cantidad de medidas de atención a la diversidad que ofrece el centro. Y en función de eso organizar y distribuir los recursos humanos” (P3).

3. Relativas a la redistribución de tareas y ampliación de recursos humanos:

“Hay tareas que podría hacer el EOEP, como las evaluaciones psicopedagógicas. Estas evaluaciones debería asumirlas personal externo. También que ajusten la normativa para que nos quiten la docencia y las guardias” (P1).

“Delimitar mejor cuáles son nuestros roles, todo es inabarcable. Estaría bien quitar la docencia o las evaluaciones psicopedagógicas” (P2).

“Incorporar a otros profesionales que entren dentro del Departamento de Orientación que demarquen y cubran parte de las tareas que se nos exigen. En esa versatilidad tan amplia que se nos exige puede haber carencias. Por ejemplo, se nos pide un conocimiento amplísimo en evaluación psicopedagógica y lo mismo que existen equipos específicos para valoración, quizás podríamos nutrirnos más de hacer una reestructuración del personal y de las funciones. Especificar las funciones porque uno a veces no tiene todas las capacidades y conocimientos para atender a toda la casuística de alumnado de NEAE, cuando sabemos que ya hay otros profesionales que los tiene. No estar tan encorsetados y ser un poco más flexibles en cuanto a la estructura de los EOEP o los Departamentos” (P11).

4. Relativas a la oferta de Formación Profesional:

“Falta reconocimiento de la FP y tenemos la misma oferta educativa de hace 40 años, tienen que actualizarla, es normal que se aburran y que la rechacen” (P1).

“Tenemos estudiantes con niveles muy bajos y la realidad de la isla es que tenemos mucha más oferta relacionada con niveles altos, como ciclos superiores. La realidad es que tendríamos que ser más realistas y mirar más hacia abajo” (P2).

5. Relativas a las evaluaciones psicopedagógicas y al modelo de atención de las NEAE:

“Yo diría que las dificultades de aprendizaje son bastante generales, las tiene gran parte de nuestro alumnado. A nosotras nos obligan a focalizar en los que están en el extremo para etiquetarlos. Entiendo que hay determinadas dificultades que hay que remarcar y conocer. Pero yo hablaría de un modelo más inclusivo y no tan diagnóstico, centrarnos más en un modelo de respuesta. No hay por qué pasar un montón de pruebas para saber que un alumno tiene, por ejemplo, dificultades de comprensión. Yo las observo, aplico determinadas estrategias que le van a servir también a gran parte del grupo. Evaluación psicopedagógica sí, pero limitarla a cuando sea imprescindible porque se requiere un diagnóstico clínico, se requieren unos recursos especializados o una metodología exclusiva. Pero en cuanto a la mayor parte de las NEAE que tenemos en secundaria, yo hablaría más de un modelo de atención a la diversidad en general. Lo que valen son las pautas y en mi centro, por lo menos, hay que aplicarlas al 40% del alumnado. El alumnado viene con unos indicadores y nosotros lo etiquetamos” (P9).

“La evaluación psicopedagógica requiere mucho esfuerzo y dedicación. Evaluamos a los alumnos a toque de timbre y de puerta. Son evaluaciones muy extensas y quizás no siempre son todo lo útiles que queremos que sea porque deberíamos centrarnos más en la respuesta y no en esos informes tan extensos que hacemos más centrados

en el diagnóstico. Formarnos más o especializarnos en la evaluación psicopedagógica, contando con la ayuda de la estructura de los EOEP y que a los Departamentos de Orientación no les requiera tanto trabajo. Contar con otros profesionales. Poder centrarnos más en la respuesta que en el diagnóstico. Antes hacíamos una evaluación más curricular, más centrada en lo que el alumno sabe y lo que no, ahora estamos en una evaluación clínica pura y dura. La testología ha cobrado un peso muy grande y es ahí donde vemos que adolecemos de formación” (P10).

“En ese modelo tan clínico [haciendo referencia a los informes psicopedagógicos] creo que se nos cuela mucho alumnado porque no da tiempo de ponerle una etiqueta. Creo que con un modelo más inclusivo como el que dice la compañera serían perfectamente atendidos/as. No son necesarios informes de 20 páginas, si nos centramos en las respuestas mucho más generales podría beneficiarse mucho más alumnado” (P11).

7. Retos de la educación y de la orientación en la etapa de secundaria

Los desafíos a los que se enfrentan el profesorado y los orientadores en las encrucijadas tejidas por los nuevos tiempos, y la esencia de esos nuevos tiempos, han sido tratados por diversos autores (Andresen, 2011; Marina, 2001; Esteve, 2000; Lipovetsky, 1994; Estefanía, 1997; Chomsky y Ramonet, 1995; Castells, 1998b; Santana Vega, 2013, 2015). Pero quizá una tónica común de la sociedad contemporánea, sea la paulatina pérdida de valoración social del esfuerzo y el sacrificio personal que conlleva. A este respecto es muy ilustrativa la dedicatoria de Hargreaves (*Profesorado, cultura y postmodernidad*, 1996) a su madre y a su difunto padre, a quienes se les negó los beneficios de la educación, pero fueron capaces de apreciar su valor: “Para mi madre, y las personas de su sexo, clase social y época, constituía la forma suprema de amar. Especialmente para quienes lo ofrecen, el sacrificio no precisa devolución, sino sólo aceptación y redención. A quienes actuaron así por el futuro de sus hijos, y a mi madre en particular, va dedicado este libro”. El autor narra cómo después del fallecimiento del padre, su madre apoyó su educación, tanto durante como después de la etapa de la educación obligatoria, con considerables sacrificios personales. Según Hargreaves el sacrificio es una de las virtudes humanas que están más pasadas de moda y menos valoradas.

En la etapa de secundaria los Departamentos de Orientación tienen ante sí retos de distinta naturaleza que pasamos a concretar:

1. Formación del profesorado-tutor en aspectos relacionados con la acción tutorial, la gestión y resolución de conflictos en el aula y el centro, la toma de decisiones académicas y profesionales del alumnado, las estrategias didácticas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación emocional, las habilidades sociales,

etc. Los procesos de renovación y cambio instaurados desde las distintas reformas del sistema educativo deben producir, en buena lógica, modificaciones en el comportamiento profesional del profesorado. Es evidente que los agentes educativos se sientan atribulados ante tanto cambio y tanto “léxico extraño”, y también es evidente que la expectativa social generada es que abran su mente a los nuevos aires propiciados por la reforma. Pero en el proceso de “abrir la mente” se vuelve imprescindible una correcta política de formación del profesorado propiciada desde los mismos centros educativos, y apoyada desde la administración local y nacional.

2. Detección precoz de las dificultades de aprendizaje para su pronto abordaje; de esta forma sería factible establecer las bases para la prevención del fracaso escolar y el abandono escolar temprano. En este aspecto es de especial relevancia la metacognición para que el alumnado sea un agente activo en la identificación de sus dificultades a la hora de aprender determinados contenidos de conocimiento. Sería interesante que el alumnado realizara una breve narración de sus dificultades para aprender a lo largo de su paso por el sistema educativo y lo compartiera con el grupo-clase. Pero aún sería más significativo pedirle al profesorado que haga un “viaje de regreso a la ignorancia” para que abandone momentáneamente la condición de “experto en” y se sitúe en la condición de “aprendiz de...”. Así el profesorado alcanzaría una mayor comprensión de las dificultades por las que atraviesan los “aprendices de materias” en la etapa de la secundaria obligatoria.
3. Atención compensatoria del alumnado con dificultades relevantes de aprendizaje. El art. 27 de la LOE establecía para el alumnado mayor de 16 años que no había alcanzado los objetivos de la etapa y no titulaba, la realización de diversificaciones del currículo a través de metodologías específicas, de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general que le permitiera alcanzar los objetivos de la etapa y obtener el título. Los programas de diversificación curricular eran establecidos por los equipos educativos, previa evaluación e informe de la inspección educativa y una vez oído el alumnado y su familia. Cada administración educativa fijaba las condiciones de acceso, organización, duración y evaluación de los programas. Con la LOMCE se establece el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) para 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria con la finalidad de facilitar la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias necesarias conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. A través de estos programas se pretende que el alumnado con dificultades de aprendizaje alcance las competencias para cursar y superar con éxito 4º de ESO por medio de las oportunas adaptaciones metodológicas y de una reorganización de las situaciones de aprendizaje y de los criterios de evaluación. Aunque inicialmente el programa fue criticado porque suponía un adelanto en su aplicación en relación a la diversificación curricular (3º y 4º ESO), a la postre es considerado beneficioso por los orientadores: “Ese alumnado que

terminaba 2º y antes perdíamos porque iba a la FPB, ahora hace 1º y 2º de PMAR, repite 2º de PMAR si es necesario y luego va a post-PMAR, así que hay posibilidades de atenderlo en el propio centro. El papel nuestro en ese PMAR es importante” (P9). “PMAR, por la forma de trabajar con ellos al ser en grupos reducidos, por la manera globalizada de enfocar los contenidos, etc. es muy beneficiosa para el alumnado” (P10). “Hay alumnado que entra a PMAR y empieza a creer de nuevo en él o ella, porque está empezando a aprobar o a ver las asignaturas desde otro punto de vista” (P11).

4. Formación del espíritu de iniciativa. Fomentar desde la institución escolar el espíritu de iniciativa ayuda a los jóvenes a adquirir las habilidades necesarias (pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo) que mejoren sus posibilidades formativas y de empleo (Santana-Vega y González-Morales, 2020). Como se recoge en un informe de la Comisión Europea (2013), la educación emprendedora enseña a las personas a convertir las ideas en acciones.
5. Dinamización del cambio de la gramática de la escolarización. El currículo basado en las disciplinas tiene como efecto más negativo el de propiciar clases más centradas en el contenido que en el proceso, más centradas en enseñar asignaturas que en la enseñanza de los estudiantes. Algo está fallando en la arquitectura de la escolarización, en la forma en la que pergeñamos la educación del alumnado. Las nuevas exigencias educativas planteadas a la institución escolar producen una sobrecarga disciplinar, ya que la gramática fundamental de la escolarización impide desbancar el currículo académico tradicional, al que se incorpora otro menú educativo adicional (vg. tecnología, un segundo idioma, contemplar la transversalidad de la educación vial, educación para la salud, educación sexual, educación cívica, etc.). Este menú extra viene a sumarse a la ya de por sí recargada labor docente y a la pesada mochila de los estudiantes. Y, de forma subrepticia, se cuele otro currículo, el denominado "oculto" (Torres Santomé, 1994) que está omnipresente en el decurso de la vida académica. En definitiva, lo que en muchas ocasiones enseña el profesorado, y registra de forma indeleble el alumnado, es que la actividad escolar consiste en aprender lo que otro sabe, de la misma manera que lo sabe, y sin necesidad de pensar sobre ello. Por regla general, en el transcurso del proceso formativo el alumnado no construye sus conceptos, sino que los almacena y repite. Así se produce en el aprendiz una alienación respecto al conocimiento, considerado como algo externo y no un producto de su propia investigación y construcción personal, de gran utilidad para entender lo que sucede y transformar la realidad (Delval, 2000).
6. Elaboración de estrategias de actuación para conseguir que los grupos escolares se conviertan en comunidades de estudiantes motivados por *aprender a ser* (personas activas en la construcción de sus identidades, implicadas socialmente...), por *aprender a aprender* (personas con curiosidad intelectual en la que permanezca vivo el deseo de

seguir formándose, una vez egresen del sistema educativo reglado), por *aprender a emprender* (personas con espíritu de iniciativa que les impulse a iniciar acciones encaminadas a mejorar su comunidad y su propia situación personal). Quizá una manera de iniciar el sentido de comunidad sea la enseñanza mutua entre alumnos; los grupos heterogéneos permiten observar modelos más diestros de ejecución académica y, si así se decide, recibir la tutoría y el apoyo de algún compañero más competente en alguna parcela del conocimiento. A su vez, los estudiantes más capaces aprenden de manera más profunda cuando enseñan lo que saben a los demás: "A fin de cuentas, en una clase donde se preste atención a la diversidad de niveles de ejecución, inteligencia e intereses, prácticamente cada estudiante tiene algo que aportar, con lo que esté más familiarizado y en lo que sea competente, y algo que aprender de los otros que no sabían antes" (Darling-Hammond, 2001: 183). Según Darling-Hammond (2001:183) las aulas cooperativas están diseñadas para promover comunidades de discurso entre los estudiantes, para sacarle partido educativo a las zonas de desarrollo próximo; en este sentido "cada zona condensa el nivel actual de competencia de cada estudiante y la disposición a lograr un nivel más fino de desarrollo, que puede alcanzarse más fácilmente con la ayuda de otros". Además, la enseñanza entre iguales, creada por entornos de aprendizaje cooperativo, favorece las relaciones entre iguales.

7. Creación de comunidades educativas donde el profesorado, equipo directivo, orientadores y la familia generen el sentimiento de "nosotros", donde se despierte el sentido de pertenencia (mi colegio, mi instituto) y se establezcan vínculos en torno a un ideario pedagógico (metas y valores compartidos). De igual manera es importante establecer vínculos con otras comunidades. El mayor desafío planteado a la estructura y organización de los centros de secundaria es, pues, la creación de comunidades de pensamiento, pertenencia y afinidad, y desde esa cobertura buscar el sentido y los procedimientos más apropiados para prestar apoyo a los estudiantes.
8. Potenciación de los recursos humanos y materiales de los Departamentos de Orientación para atender adecuadamente las demandas de los equipos directivos, profesorado, alumnado y familia. La sempiterna voluntad política, expresada en el texto de la Ley General de Educación de 1970 y refrendada por las sucesivas leyes educativas, de mejorar los servicios de orientación desde la etapa de infantil-primaria hasta el acceso a la universidad no se ha plasmado suficientemente en la realidad de las instituciones educativas.
9. Revisión del consejo orientador apoyado desde un enfoque psicométrico de la orientación. El enfoque de diseño de vida pone demasiado énfasis en una perspectiva psicológica constructivista, marginando la influencia de las dinámicas socioculturales, políticas, estructurales.... Es necesario repensar el concepto de "carrera", y revisar

críticamente cualquier paradigma de carrera que posicione el sujeto como el único (o principal) autor de la dirección de su trayectoria profesional. Los orientadores han de desarrollar una profunda comprensión de las múltiples y complejas formas en que las injusticias pueden perpetuarse y reforzarse a través de los contextos culturales, pronunciamientos políticos, prácticas sociales, sistemas económicos y antecedentes históricos (Irving et al., 2020).

10. Adecuación de las plantillas de orientadores/as para que puedan desarrollar con solvencia las funciones que tiene encomendadas con el profesorado, el alumnado y las familias. Las funciones y roles de los diferentes agentes de orientación deben quedar claramente delimitados para que no se produzcan solapamientos y/o duplicidades. Además, se debe incidir en la formación inicial y continua del profesorado para complementar la labor de los/as orientadores/as en materia de orientación educativa y profesional, prestando especial atención a la acción tutorial.

La orientación ofertada desde el sistema educativo formal debe complementarse con la ofertada desde contextos no formales. En definitiva, se trataría de prestar a la ciudadanía un servicio de orientación de calidad a lo largo de la vida. Los servicios de orientación de calidad deben estar a disposición de todas las personas, independientemente de su situación socioeconómica, laboral, origen étnico o género.

El proyecto de orientación permanente del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) pretende fomentar la investigación y el intercambio de conocimientos para mejorar la orientación y el asesoramiento en toda la Unión Europea. Para lograr que los servicios de orientación de calidad estén disponibles en toda Europa, el Consejo de la Unión Europea aprobó en 2008 una resolución sobre el mejoramiento de la función de la orientación permanente en las estrategias de aprendizaje permanente. En la resolución se reconoce el carácter fundamental de la orientación para las políticas de educación y capacitación, así como su papel rector en el apoyo al crecimiento del empleo y el éxito de las carreras de las personas. Establece cuatro esferas prioritarias en su política de actuación: 1) fomentar la adquisición a lo largo de la vida de aptitudes para la gestión de la carrera; 2) facilitar el acceso de todos los ciudadanos a los servicios de orientación; 3) garantizar la calidad en la prestación de orientación; 4) fomentar la coordinación y la cooperación entre los diversos interesados nacionales, regionales y locales. Al atender a las necesidades de los grupos de riesgo, como el de los jóvenes que abandonan de manera prematura la educación y la formación, o los migrantes que se esfuerzan por integrarse en el mercado laboral, la orientación tiene por objeto apoyar la integración social de tales colectivos. Al contribuir a conciliar las necesidades de los individuos con las necesidades del mercado laboral y de las empresas, la orientación tiene por objeto apoyar el empleo y el crecimiento económico (VVAA, 2020).

Referencias bibliográficas

- Alonso Bello, M. E., Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2020). Employability skills of unaccompanied immigrant minors in Canary Islands. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 15-27. <https://doi.org/10.7821/NAER.2020.1.433>
- Alonso Bello, M. E., Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2018). Trayectorias de empleabilidad de los jóvenes que abandonan el sistema de protección. *Educatio siglo XXI*, 36(3), 485-504. <https://doi.org/10.6018/J/350101>
- Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020). *Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España. Resumen ejecutivo*. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/Informe%20ACPI-Educaci%C3%B3n%20mini.pdf>
- Álvarez, P. R., y López-Aguilar, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 13–25.
- American School Counselor Association. (2012). *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*. American School Counselor Association.
- Andresen, L. (2011). Convertirse en “creador de profesores”. Un viaje de regreso a la ignorancia: “la sala de los espejos”. En Boud D., Coher, R., y Walker, D. (edits.). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp.77-92). Narcea.
- Aneas, A., y Donoso, T. (2008). Estudio sobre los procesos de integración laboral de los inmigrantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 51–60.
- Ballester, L., Caride, J. L., Melendro, M., y Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de Universidad de Santiago de Compostela.
- Bańka, A., y Hauziński, A. (2015). Decisional procrastination of school-to-work transition: Personality correlates of career indecision. *Polish Psychological Bulletin*. 46(1), 34-44. <https://doi.org/10.1515/ppb-2015-0004>
- Bendit, R., y Hahn-Bleibtreu, M. (2008). *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Barbara Budrich Publishers
- Buendía, L., González, D., Pozo, T., y Sánchez, C. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Cano, R. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Biblioteca Nueva.
- Cardoso, P., y Ferreira, J. (2008). Perceptions of career barriers. The importance of gender and ethnic variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 49-61. DOI: 10.1007/s10775-008-9135-y.
- Cantón, I., y Pino-juste, M. (coords) (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol.2). Alianza.

- Cebolla, H. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430. DOI: 10.1080/01425692.2011.559341
- Chomsky, N., y Ramonet, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Icaria.
- Clark, CH., y Yinger, R. (1980): *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning*. Michigan State University: Institute for Research on Teaching.
- Coll, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Comisión Europea (2013). *Cómo crear mentalidades y capacidades emprendedoras en la Unión Europea. En Serie de guías: Cómo apoyar la política sobre las PYME con los Fondos Estructurales*. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. GOBCAN. (2020). *¿Qué son las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?*
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/que_son/
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. GOBCAN. (2020). *Datos. (Alumnado. Histórico de Matrícula. Mapa escolar)*.
https://www.gobiernodecanarias.org/eucd/consejeria/datos_consejeria/
- Consejo Escolar de Canarias. (2020). *Informe sobre la realidad educativa de Canarias 2020*. CEC. Gobierno de Canarias.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Ariel.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.
- Díaz Aguado, M. J. (1983): Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-585.
- Díaz Aguado, M. J., y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. CIDE.
- Domínguez, J., y López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 50-60.
- Echeita, G., y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 36(1), 5-12.
- Escudero, J.M. (Coord.) (1997). *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Estefanía, J. (1997). *Contra el pensamiento único*. Taurus.
- Esteve Zarazaga, J.M. (2000). El profesor de secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de educación. En AAVV., *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Sociedad Española de Pedagogía.
- European Commission, EACEA National Policies Platform, Eurydice. (2020). *La atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de Educación Infantil*,

- Primaria y Secundaria en España*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70_es
- Fernández Enguita, M. (1997). *Sociología de las instituciones en educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Ferrandis, M. V, Grau, C., y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11–28.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 93–109.
- Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de investigación educativa, RIE*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/RIE.332231>
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- García, J. L., Quintanal, J., y Cuenca, M. E. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 91-108.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 213-231.
- Gil, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Gómez-Torres, M.J., y Ordóñez-Sierra, R. (2014). Las medidas en materia de formación en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016. En J.M.Morales-Ortega (Dir.), *Jóvenes y política de empleo. Entre la estrategia de empleo, empleo joven y emprendimiento* (pp. 185-225). Bomarzo.
- Gómez-Torres, M.J., y López-Martínez, A. (2019). Jóvenes que ni estudian ni trabajan ('ninis'): una aproximación a sus características, en el marco económico y sociopolítico actual, en la provincia de Sevilla (España). *Trabajo Social Global*, 9(16), 87-108. DOI: 10.30827/tsg-gsw.v9i16.8239
- González-Benito, A. M. (2018). *La función tutorial en educación primaria y secundaria: un estudio empírico* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Hargreaves, a., Earl, I., y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Dodecaedro.
- Hernández Rivero, V. M., Santana Vega, L. E., & Cruz González, A. E. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los Centros Educativos: Un estudio cualitativo. *Revista de investigación educativa, RIE*, 25(2), 287-304.

- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI Editores.
- Instituto Canario de Estadística. (2020). *Sociedad. Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados anuales; Sociedad. Calidad de vida. Condiciones de vida*. <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/estadisticas/sociedad/educacion/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Encuesta nacional de condiciones de vida*. https://www.ine.es/prensa/ecv_2018.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Encuesta nacional de condiciones de vida*. https://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Estadísticas territoriales. Nivel y condiciones de vida*. <https://www.ine.es/dynInfo/Infografia/Territoriales/galeriaCapitulo.html?capitulo=4338>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Métodos y proyectos. Nuevos proyectos. Estadística experimental. Atlas de distribución de la renta de los hogares*. https://www.ine.es/experimental/atlas/exp_atlas_tab.htm
- Intxausti, N., Etxeberria, F., y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Relieve*, 20(1). doi: 10.7203/relieve.20.1.3804.
- Jo, H., Ra, Y.A., Lee, J., y Kim, W.H. (2016). Impact of Dysfunctional Career Thoughts on Career Decision Self-Efficacy and Vocational Identity. *The Career Development Quarterly*, 64(4), 333-344. <https://doi.org/10.1002/cdq.12069>
- Lacuesta, A., y Anghel, B. (2020). Población en riesgo de pobreza o exclusión social en España según la Definición del Consejo Europeo. *Boletín Económico*, 1, 1-8. Banco de España.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos*. Anagrama.
- Loizaga, F. (2005). Departamentos de Orientación: un análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 74-61.
- Marina, J.A. (2001). Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de Pedagogía*. 304, 18-21.
- Marquez, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal*, 47(2), 330-356. DOI: 10.3102/0002831209357468.
- Martínez García, J.S. (Dir.) (2015). *Juventud y crisis en Canarias 2007-2013. Gobierno de Canarias*. Dirección General de Relaciones Institucionales, Participación Ciudadana y Juventud.

- Martínez García, J.S. [RSEAPT]. (26 de octubre de 2020). *Indicadores europeos de la política educativa en Canarias* [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=P1mVO7zmWvs>
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A., y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.
- Melendro, M., De-Juanas, A., y Rodríguez, A. E. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 123-138. DOI: 10.13042/Bordon.2016.48596
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Orientación y Tutoría*. Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC. (1992). *Transición a la vida adulta y activa*. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2013). *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. MECED.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Sistema estatal de indicadores de la Educación*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Datos y cifras curso escolar 2020/21*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/>
- Miranda, M., Burguera, J. L., y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de Orientación Educativa sobre la diversidad en Educación Primaria y Secundaria en Asturias (España). *Revista Educativa de Orientación Psicopedagógica*, 23(2), 71–86.
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A., y Fernández, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99–127.
- Novak, J.D., y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Parrilla, Á., Gallego, C., y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pereira, M., Pascual, J., y Carrio, E. (2006). Los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria en Asturias. *Revista de Educación*, 339, 595–624.
- Pérez F., y Aldás, J. (Dir.). *U-Ranking 2019. Indicadores sintéticos de las Universidades españolas*. Fundación BBVA.
- Pérez, G., Poza, F., y Fernández, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 51-69.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

- Presbitero, A. (2015). Proactivity in career development of employees: The roles of proactive personality and cognitive complexity. *Career Development International*, 20(5), 525-538. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2015-0043>
- Puelles Benítez, M. (Coord.) (1997). *Política, legislación e instituciones en educación secundaria*. ICE-Horsori.
- Roca i Casas, E. (1997). *El desarrollo curricular en secundaria*. CEAC.
- Rodríguez Izquierdo, M. R. (2005). *Diversidad cultural en el aula. Grupos de Discusión. Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 23-29.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Desclée de Brouwer.
- Romero Rodríguez, S., García Jiménez, E., Guichot Reina, V., Mateos Blanco, T., y Moreno Bonilla, C. (2020). *La orientación en la Formación Profesional andaluza. Diagnóstico, retos y propuestas*. Fundación Bankia por la Formación Dual.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L.F. (1980). *Pigmalión en la escuela*. Marova.
- Royo, F. (2002). Desempeño profesional de los orientadores en los institutos de educación secundaria de Salamanca. Creación de un instrumento de valoración y autovaloración. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 31-50.
- Ruiz-Alfonso, Z., León, J., Santana-Vega, L. E., & González, C. (2021). Teaching quality: An explanatory model of learning in secondary education. *Psicología Educativa*, 27(1), 67-76. <https://doi.org/10.5093/psed2020a18>
- Ruiz-Alfonso, Z., Santana-Vega, L. E., & Vallerand, R. J. (2023). El estilo comunicativo de la enseñanza como predictor de la pasión y dedicación de los estudiantes. *Revista de psicodidáctica*, 28(1), 19-25
- Santana Vega, L.E. (2015, 4ª edición). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Santana Vega, L.E. (2013). *Orientación profesional*. Síntesis.
- Santana Vega, L.E. (Coord.) (2013). *Educación en secundaria. Retos de la tutoría*. Wolters Kluwer.
- Santana Vega, L.E. (Coord.) (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES)*. EOS.
- Santana Vega, L.E., Ruiz Alfonso, Z. y Trenta, M. (2023). *Programa HEBE. Una propuesta de acción tutorial para 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria*. Pirámide.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., & Ruiz Alfonso, Z. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, 400, 265-294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-569>
- Santana Vega L. E., Feliciano García L. A., León González-Vélez J. y Ruiz Alfonso Z. (2023). Perfiles de Toma de Decisiones Académico-Profesionales en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 449-459. <https://doi.org/10.5209/rced.79388>

- Santana-Vega, L. E., y Feliciano García, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: El reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323–350.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., & Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38.
<https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.23.NUM.1.2012.11391>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., & Santana Lorenzo, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.
- Santana-Vega L.E., y González-Morales O. (2020). The Importance of Encouraging Entrepreneurship at Secondary School. In: Malik-Liévano B., Álvarez-González B., Sánchez-García M.F., y Irving B.A. (eds) *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26135-1_7
- Santana Vega, L. E., González Morales, M. O., & Feliciano García, L. A. (2016). Entrepreneurship and adolescents. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 123-129. <https://doi.org/10.7821/NAER.2016.7.165>
- Santana, I. E., Feliciano, I., y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73 -105.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_04.pdf
- Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en Bachillerato. *Revista de educación*, 355, 493-519. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-034>
- Santana, L.E., Feliciano, L., y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Santana, L.E., Feliciano, L., y Jiménez, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.
- Santana Vega, L.E., Alonso Bello, E., y Feliciano García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Santana Vega, L. E., Alonso Bello, M. E., & Feliciano García, L. A. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61-75.
<https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.27.NUM.3.2016.18800>
- Santana-Vega, L.E., Gómez, A.M., y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. Adolescents's problematic mobile phone use, fear of missing out and family communications. *Comunicar*, 59 DOI: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>

- Santana Vega, L. E., Medina Sánchez, P. C., & Feliciano García, L. A. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista complutense de educación*, 30(2), 423-440. <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>
- Santana Vega, L. E., Ramos Hernández, H. M., Feliciano García, L. A., González, O., & Garcés Delgado, Y. (2014). El aprendizaje de la ciudadanía europea. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 30-33.
- Santana Vega, L. E., Ramos Hernández, H. M., Feliciano García, L. A., González Morales, M. O., & Garcés Delgado, Y. (2015). La dimensión europea de la educación: el proyecto Eclipse. *Aula de secundaria*, 14, 23-27.
- Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2017). ¿Qué sabe el alumnado de secundaria sobre la Unión Europea? Implicaciones para el aprendizaje. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 4. <https://doi.org/10.7203/RELIEVE.23.2.9572>
- Santana-Vega, L. E., González-Morales, O., & Feliciano-García, L., (2021). Are we Europeans? Secondary education students' beliefs and sense of belonging to the European Union. *Journal of Youth Studies*, 24(10), 1358-1372. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1839634>
- Santana Vega, L. E. (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *ESE: Estudios sobre educación.*, 11, 63-90.
- Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de educación*, 340, 943-971.
- Santana Vega, L. E. (2001). La transición a la vida activa. En L. E. Santana Vega (ed.), *Trabajo, educación y cultura: un enfoque interdisciplinar* (pp. 99-122). Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (2014). Matando mamuts con tirachinas. *Educación y orientar: la revista de la COPOE*, 1, 17-20.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., Cruz González, A. E., Jiménez Llanos, A. B., Ramos Hernández, H. M., & Hernández Rivero, V. M. (2005). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la ESO (mención honorífica). En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 261-290). Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Santana Vega, L. E., González Morales, M. O., & Feliciano García, L. A. (2016). Percepción del empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 29-46. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.27.NUM.1.2016.17006>
- Santana Vega, L. E., & del Castillo, L. (2016). Another education is still possible: learning by doing, learning by reflecting. En E. Harvey, *Secondary education: perspectives, global issues and challenges* (pp. 33-51). Nova Publishers.
- Santana Vega, L. E., & Toledo, M. (2022). Educación para la salud en la etapa de Secundaria. En A. S. Jiménez Hernández, M. Vergara Arboleda, E. M. R. Pereira, R. S. Chacón Pinilla, C. J. Castro Ramírez, M. Á. Martín Sánchez, J. Cáceres Muñoz, A. Pantoja Vallejo, L.

- Herrera Torres, & T. Perandones González (eds.), *Participación, innovación y emprendimiento en la escuela* (pp. 1330-1338). Dykinson.
- Savickas, M. (2013). Career construction Theory and Practice. In S. Brown & B. Lent Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to work* (42-70). John Wiley & Sons Inc.
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D., y Patton, G. (2018). The age of adolescence. *Child and Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Sergiovanni, T. (1992). Scholl as community implications for leadership. En AA.VV., *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Universidad de Sevilla.
- Shin, J. Y., y Kelly, K. R. (2015). Resilience and Decision-Making Strategies as Predictors of Career Decision Difficulties. *The Career Development Quarterly*, 63(4), 291-305. <https://doi.org/10.1002/cdq.12029>
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Suárez-Ortega, Sánchez-García, y García-García. (2016). Caracterización de buenas prácticas y necesidades de mejora en los servicios de orientación para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 43–60.
- Toledo, M., & Santana Vega, L. E. (2022). Educación para la salud en la etapa de Primaria. En A. S. Jiménez Hernández, M. Vergara Arboleda, E. M. R. Pereira, R. S. Chacón Pinilla, C. J. Castro Ramírez, M. Á. Martín Sánchez, J. Cáceres Muñoz, A. Pantoja Vallejo, L. Herrera Torres, & T. Perandones González (eds.), *Participación, innovación y emprendimiento en la escuela* (pp. 1133-1142). Dykinson.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trenta, M., & Santana Vega, L. E. (2021). La jugabilidad de los videojuegos educativos contra el acoso escolar y el ciberacoso. En G. Paredes Otero & N. Sánchez-Gey Valenzuela (eds.), *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego: Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 1392-1412). Dykinson.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 32, 3, 453-480.
- Urresti Padrón, I., Feliciano García, L., & Santana Vega, L. E. (2021). Acoso escolar y apego familiar: la perspectiva del alumnado agresor. *Educatio siglo XXI*, 39(2), 325-344. <https://doi.org/10.6018/EDUCATIO.409251>
- Velaz de Medrano, C., Manzano, N., y Blanco, A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: Análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- Viola, M.M., Muso, P., Ongoglia, S., Lo Coco, A., y Inguglia, C. (2017). Relationships between career indecision, search for work self-efficacy, and psychological well-being in italian never-employed young adults. *Europe's Journal of Psychology*, 13(2), 231-250. <https://doi:10.5964/ejop.v13i2.1277>
- VVAA (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union.
- Zimmer-Gembeck, M. J., y Mortimer, J. T. (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537–566. <https://doi.org/10.3102/00346543076004537>

