



Villar Varela, M. y Méndez Lois, M. J. (2026). ¿Está presente la inclusión educativa en la formación inicial del personal orientador? Un análisis de su incorporación en los planes de estudio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(1), 241-254.

<https://doi.org/10.6018/rifop.714181>

## ¿Está presente la inclusión educativa en la formación inicial del personal orientador? Un análisis de su incorporación en los planes de estudio

Is inclusive education present in the initial training of educational counsellors? An analysis of its integration into curricula

Milena Villar Varela

Universidade de Santiago de Compostela, <https://orcid.org/0000-0002-0027-1164>

María José Méndez Lois

Universidade de Santiago de Compostela, <https://orcid.org/0000-0001-6250-6099>

### Resumen

La universidad tiene un papel clave en la formación de profesionales capaces de afrontar los desafíos educativos actuales, especialmente los vinculados a la inclusión. En este marco, la orientación educativa debe asegurar una preparación sólida que capacite a futuras/os orientadoras/es para contribuir activamente al cumplimiento de la meta 4.5 del ODS 4, centrada en eliminar desigualdades en el acceso y la calidad de la educación. Este estudio analiza hasta qué punto los planes de estudio del Grado en Pedagogía, a nivel estatal, y del Máster en Profesorado de Educación Secundaria (especialidad en Orientación Educativa), a nivel autonómico, incorporan contenidos alineados con dicha meta. A partir de un enfoque exploratorio y descriptivo, se realiza un análisis documental de 717 asignaturas de grado y 39 de máster, que revela una presencia escasa y poco sistemática de contenidos sobre inclusión, personas con discapacidad, igualdad y atención a colectivos vulnerables. Los resultados ponen de relieve la necesidad de revisar los currículos y fortalecer la integración transversal de estos enfoques en la formación inicial. Se concluye con una reflexión crítica sobre la pertinencia de la formación actual en orientación educativa y la urgencia de transformaciones que la alineen con los principios de justicia social e inclusión educativa.

**Palabras clave:** orientación; educación inclusiva; diversidad; pedagogía; formación inicial.

---

Contacto: Milena Villar Varela, [milena.villar@usc.es](mailto:milena.villar@usc.es)

Este estudio ha recibido financiación en la Convocatoria de ayudas a la investigación de la Universidade de Santiago de Compostela para la realización de proyectos, destinados al desarrollo de medidas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, para el año 2024 (Ref. 2024-PU045).

## Abstract

Universities play a key role in training professionals capable of addressing current educational challenges, particularly those related to inclusion. In this context, educational guidance must ensure solid preparatory that enables future counsellors to actively contribute to the achievement of Target 4.5 of SDG 4, which focuses on eliminating inequalities in access to and quality of education. This study examines the extent to which the curricula of the Bachelor's Degree in Pedagogy at the national level and the Master's Degree in Secondary Education Teaching (specializing in Educational Guidance) at the regional level incorporate content aligned with this target. Using an exploratory and descriptive approach, a documentary analysis was conducted of 717 undergraduate courses and 39 master's courses, revealing a limited and inconsistent presence of content related to inclusion, diversity, equality, and support for vulnerable groups. The findings highlight the need to revise curricula and reinforce the cross-cutting integration of these approaches in initial training. The study concludes with a critical reflection on the relevance of current training in educational guidance and the urgent need for reforms that align it with the principles of social justice and educational inclusion.

**Keywords:** *orientation; inclusive education; diversity; pedagogy; initial training.*

## Introducción

La orientación desempeña un papel clave en la educación inclusiva, con un protagonismo reconocido en la transformación de las prácticas educativas, como evidencian diversos estudios. Bisquerra (2009) sostiene que la mejor vía para que el personal orientador promueva la inclusión es recibir formación específica en esta temática, como también indica Sanahuja (2020). Al desarrollarse dicha formación en el ámbito universitario, estos/as profesionales dependen de una institución que, además de generar conocimiento y avances científicos, debe asumir su responsabilidad social y ofrecer un valor transformador para la sociedad (Díaz et al., 2021).

Este valor social atribuido a la universidad está estrechamente vinculado al desarrollo humano e inclusivo promovido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2015), que ha supuesto un punto de inflexión en las políticas inclusivas (Traver y Moliner, 2023), especialmente en lo relativo al ODS 4, centrado en garantizar una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva. En esta línea, la CRUE (2018) ratificó su compromiso con la Agenda, adoptando los objetivos de forma transversal desde una lógica de responsabilidad social y sostenibilidad, y reconociendo la diversidad como un eje clave de respeto y cohesión social (Díaz et al., 2021; Simón, 2019). Como señalan Medir y Serra-Salvi (2021), los ODS constituyen una llamada a la acción para erradicar la pobreza, reducir desigualdades y mejorar las condiciones de vida de todas las personas.

La sociedad actual enfrenta retos como las desigualdades de género, la discapacidad, la multiculturalidad, los movimientos migratorios o la situación de muchas personas en contextos de vulnerabilidad (De la Rosa et al., 2022). En este contexto, cabe preguntarse si el colectivo orientador está preparado para responder a estas demandas. Ha cobrado relevancia la necesidad de fomentar la educación inclusiva en el sistema educativo formal (Traver y Moliner, 2023), así como de impulsar pedagogías feministas (Villar et al., 2023), que visibilizan incoherencias y desigualdades estructurales en el ámbito educativo (Florian, 2019).

La UNESCO (2005) define la inclusión como un proceso orientado a atender la diversidad, promoviendo la participación en la cultura, la enseñanza y las comunidades, mediante la reducción de la exclusión social y educativa. De ahí la necesidad de promover "políticas públicas" (Novo-Corti et al., 2015, p. 156) que favorezcan la participación plena de todas las personas, incluida en el ámbito educativo. La inclusión requiere estrategias y adaptaciones que garanticen un entorno adecuado para el desarrollo de una educación integral y de calidad (Novo-Corti et al., 2015).

Llama la atención que, pese a la relevancia del personal orientador en la educación integral, la UNESCO (2017) mencione únicamente al profesorado bien cualificado como pilar para lograr una educación de calidad, omitiendo su figura. Si bien numerosos estudios analizan la relación entre

inclusión y formación inicial del profesorado (Ainscow, 2019; Echeita, 2019; Monsalve et al., 2021), pocos la extienden al ámbito orientador. Desde una perspectiva holística, la orientación se concibe como un proceso educativo y social dirigido a todas las personas y a lo largo de toda la vida (González Maura, 2002; Sánchez Cabeza, 2017), con el fin de promover el cambio tanto individual como colectivo (Sánchez Cabeza, 2017).

Dado su papel clave en el desarrollo de escuelas y sociedades inclusivas (Traver y Sanahuja, 2022), así como en el asesoramiento al profesorado, sorprende el escaso énfasis que recibe su formación inicial en materia de inclusión. Florian y Linklater (2010) advierten del tiempo limitado que se destina a esta tarea, lo que podría explicar la escasa producción investigadora al respecto, así como la ambigüedad y dispersión de roles que se asignan a este colectivo (Amor y Serrano, 2020; Carey et al., 2018).

Además, la figura de la persona orientadora se ha visto en muchos casos desligada de las dinámicas del equipo docente y del clima de centro, a pesar de su papel fundamental de asesoramiento y apoyo al profesorado (Traver y Sanahuja, 2022). Por ello, resulta imprescindible que la formación en prácticas inclusivas se dirija tanto al profesorado como a los departamentos de orientación, no solo para intervenir con el alumnado, sino también para fortalecer vínculos profesionales. Tal y como exponen Núñez-Flores y Llorent (2022), la inclusión educativa no será posible sin una implicación real del profesorado, que depende en gran medida de sus actitudes hacia este enfoque. Para fomentar actitudes positivas, es necesario adquirir competencias profesionales en cuya construcción el departamento de orientación ha de desempeñar un papel activo. Pero para ello, sus integrantes deben contar también con una formación de calidad en inclusión, adecuada a las realidades escolares actuales.

Los estudios sobre la formación inicial de los/as profesionales de la orientación —procedentes del grado en Pedagogía o del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, especialidad de Orientación Educativa— son escasos y suelen centrarse en temáticas ajenas a una perspectiva feminista, inclusiva y de justicia social (Blasco-Serrano et al., 2023; López y Manzano-Soto, 2019), precisamente la que más puede contribuir al cambio social (Delgado et al., 2021; Simon et al., 2021). Como indican García-Pérez et al. (2011), es fundamental que el profesorado esté sensibilizado y formado en género, dado que su rol en las prácticas docentes resulta clave para construir espacios de socialización que promuevan la igualdad real y prevengan la discriminación por identidad o expresión de género.

Sanjuán-Roca y Sarceda-Gorgoso (2023) apuntan que, aunque se ha intentado integrar los contenidos vinculados al ODS 4 en la formación inicial del profesorado y de los/as profesionales de la educación, aún no se ha logrado una implementación efectiva.

La formación inicial del personal orientador se basa en una preparación teórica y práctica de calidad, sustentada en una cultura técnica, científica y crítica, con el objetivo de construir identidades profesionales competentes y comprometidas. No obstante, la clave no radica solo en el enfoque teórico o procedimental, sino en los recursos y herramientas que se ofrecen al estudiantado universitario, especialmente a quienes ejercerán funciones de acompañamiento, para responder a una sociedad cambiante y a sujetos con problemáticas diversas. Todo ello ha de abordarse desde una perspectiva inclusiva y profundamente humana, en línea con la meta 4.5 de los ODS (eliminación de las disparidades de género y colectivos vulnerables), e incluso superándola.

En este contexto cabe preguntarse, como plantea Alonso Sainz (2020): ¿la pedagogía y la orientación deben estar al servicio de los ODS, o los ODS al servicio de la pedagogía y la orientación? Se requiere una revisión profunda del modelo educativo, un despertar del sentido crítico y una recuperación de valores universales —igualdad, inclusión, respeto— que trasciendan los estándares evaluables. La educación debe ir más allá de objetivos instrumentales para contribuir realmente al desarrollo integral de las personas. Y eso exige compromiso, reflexión y profundidad, aspectos que no siempre se abordan con la intensidad necesaria en la Agenda 2030. Tal vez haya llegado el momento de dejar atrás modas educativas efímeras y centrarse en el verdadero sentido de la orientación: su finalidad, sus objetivos y su potencial transformador para

construir una educación que erradique las desigualdades de género, raza o clase social.

Como señalan Amor y Serrano (2020), es imprescindible seguir analizando la formación inclusiva de los/as orientadores/as desde la perspectiva de la diversidad funcional, de género y social, y transformar la educación en su conjunto en un auténtico laboratorio para el desarrollo de una nueva sociedad basada en la ética, la inclusión y el compromiso de mejora (Castro-Zubizarreta et al., 2022).

Por tanto, el objetivo de este trabajo es conocer y analizar los planes de estudio del grado en Pedagogía y del Máster en Profesorado (especialidad en Orientación Educativa) desde una perspectiva de justicia social, atendiendo a la meta 4.5 del ODS 4, y reflexionar sobre los retos que enfrenta la formación inicial del colectivo orientador. Si bien existen otros itinerarios de acceso a la orientación educativa, como el Grado en Psicología o titulaciones de educación complementadas con formación de posgrado, este estudio se centra en el Grado en Pedagogía y en el Máster en Profesorado por su vinculación directa con la formación específica en orientación educativa en el ámbito del sistema educativo formal.

## Método

El estudio adopta un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo, con el objetivo de analizar la presencia de contenidos vinculados a la meta 4.5 del ODS 4 (eliminación de la disparidad de género y atención a colectivos vulnerables) en la formación inicial de profesionales de la orientación educativa. La estrategia metodológica adoptada ha sido el análisis de contenido de documentos curriculares (guías docentes) de asignaturas de los planes de estudio del Grado en Pedagogía (ámbito estatal) y del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad Orientación Educativa (ámbito autonómico en Galicia).

La muestra incluye los planes de estudio de todas las universidades públicas españolas que ofertan el Grado en Pedagogía, así como los programas del Máster en Profesorado, especialidad de Orientación Educativa, en universidades de la comunidad gallega. La selección de estas titulaciones responde a su papel fundamental en la formación inicial de las y los futuros orientadores, garantizando una visión representativa del panorama nacional. En concreto, en el Grado en Pedagogía, se han analizado 717 asignaturas pertenecientes a los planes de estudio de 15 universidades públicas españolas, y en el Máster de Orientación Educativa, 39 asignaturas obligatorias en las universidades gallegas (Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo, pues no se obtuvo acceso a las guías docentes actualizadas de la Universidad de A Coruña). La selección de fuentes documentales se realizó bajo criterios de accesibilidad y representatividad. Para la recolección de datos, se consultaron las guías docentes disponibles en las páginas web oficiales de las universidades y en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). Se excluyeron aquellas titulaciones en proceso de extinción o sin acceso público a sus guías docentes.

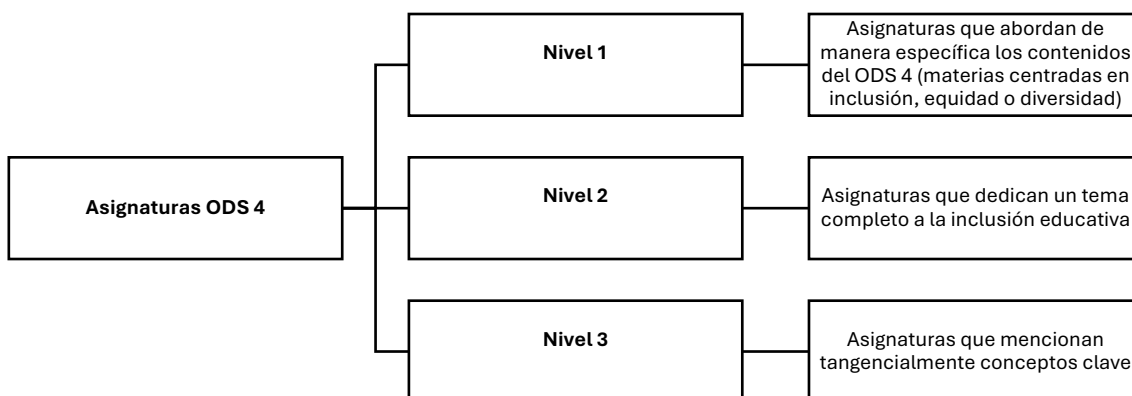
Se empleó un instrumento de análisis de contenido, diseñado ad hoc, para identificar la presencia explícita o implícita de los conceptos vinculados a la meta 4.5 del ODS 4. El análisis se basó en una matriz de categorías alineada con dicha meta, la cual enfatiza la eliminación de disparidades en educación y el acceso equitativo a la enseñanza para colectivos vulnerables. Se establecieron cuatro grupos de contenido, tal y como se indica en la Figura 1.

**Figura 1**  
Grupos de contenido

<p><b>Grupo A: Igualdad de género y perspectiva feminista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdad</li> <li>• Coeducación</li> <li>• Teoría feminista</li> <li>• Pedagogías feministas</li> <li>• Roles y estereotipos de género</li> </ul>	<p><b>Grupo B: Personas con discapacidad y educación inclusiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad</li> <li>• Educación especial</li> <li>• Atención a la diversidad</li> <li>• Inclusión</li> </ul>	<p><b>Grupo C: Interculturalidad y diversidad cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Migrantes</li> <li>• Racismo</li> <li>• Interculturalidad</li> <li>• Multiculturalismo</li> <li>• Pueblos indígenas</li> </ul>	<p><b>Grupo D: Vulnerabilidad social y derechos de la infancia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menores en riesgo</li> <li>• Pobreza</li> <li>• Marginación</li> <li>• Exclusión social</li> </ul>
--	--	--	--

Cada asignatura identificada en los planes de estudio fue clasificada en tres niveles de presencia de contenido, tal y como se presenta en la Figura 2.

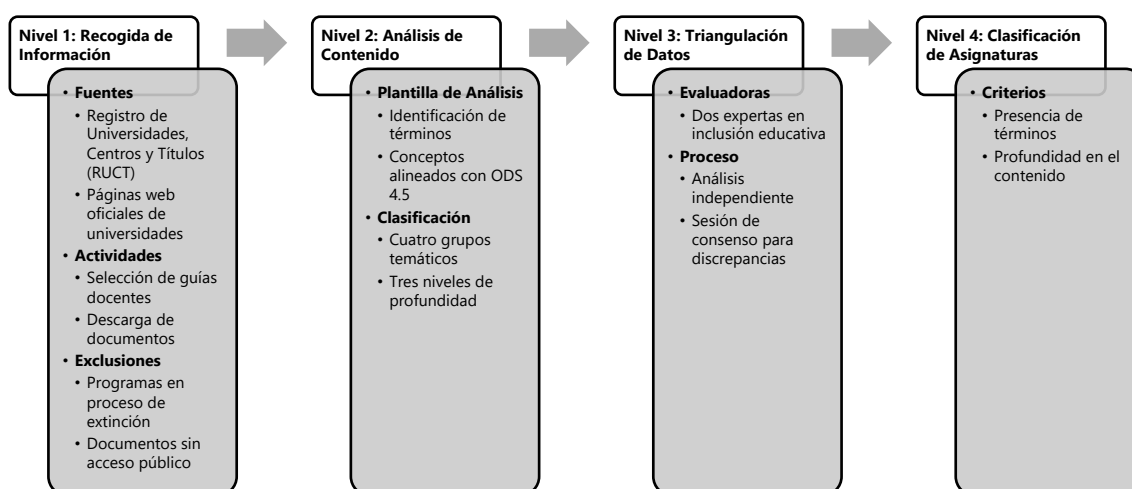
**Figura 2**  
Niveles de presencia de contenido



El procedimiento de análisis de contenido siguió las siguientes fases, tal y como queda registrado en la Figura 3:

- Recogida de información: Se accedió al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) y a las páginas web oficiales de las universidades para obtener las guías docentes. Se excluyeron aquellos programas en proceso de extinción o sin acceso público.
- Análisis de contenido: Se aplicó la plantilla de análisis para identificar términos, conceptos y enfoques alineados con la meta 4.5 del ODS 4. Las asignaturas fueron clasificadas en los cuatro grupos temáticos y en los tres niveles de profundidad.
- Triangulación de datos: Dos evaluadoras expertas en inclusión educativa realizaron el análisis de manera independiente. Posteriormente, se llevó a cabo una sesión de consenso para garantizar la coherencia en la categorización.
- Clasificación de asignaturas: Se categorizaron las asignaturas en función de la presencia y profundidad de los contenidos analizados.

**Figura 3**  
Procedimiento de análisis de contenido



Para garantizar la fiabilidad del análisis, se calculó la fiabilidad interjuezas mediante el índice de Kappa de Cohen. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$K = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

Donde:

- PoP\_oPo: Proporción de acuerdo observado.
- PeP\_ePe: Proporción de acuerdo esperado por azar.

En este estudio se analizaron 756 ítems, correspondientes a las asignaturas evaluadas en los diferentes niveles y categorías. Las evaluadoras coincidieron en 738 ítems.

La proporción de acuerdo observado fue:

$$P_o = \frac{738}{756} = 0.976$$

La proporción de acuerdo esperado por azar se estimó en:

$$P_e = 0.25 \times 0.25 + 0.25 \times 0.25 + 0.25 \times 0.25 + 0.25 \times 0.25 = 0.25$$

Sustituyendo en la fórmula:

$$K = \frac{0.976 - 0.25}{1 - 0.25} = \frac{0.726}{0.75} = 0.968$$

El valor obtenido,  $K = 0.97$ , indica un acuerdo casi perfecto según la escala de Landis y Koch (1977).

## Resultados

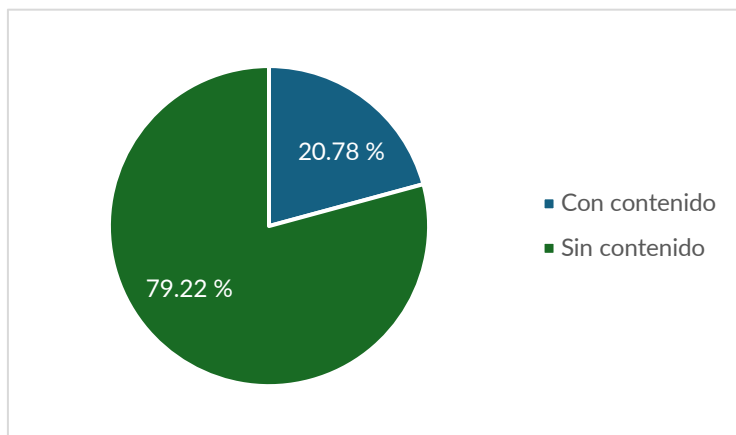
Los resultados se presentan en dos bloques. En primer lugar, se expone el análisis de contenidos vinculados a la meta 4.5 del ODS 4 en los planes de estudio del Grado en Pedagogía en universidades españolas. En segundo lugar, se presentan los datos relativos al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, especialidad en orientación educativa, en las universidades gallegas.

### Grado en Pedagogía

El análisis de 717 asignaturas correspondientes al Grado en Pedagogía en todas las universidades públicas españolas revela que solo 149 (20.78 %) abordan contenidos relacionados con la meta 4.5 del ODS 4. El 79.2 % restante (568 asignaturas) no incluye estas temáticas, lo que evidencia una incorporación aún escasa de estos contenidos en la formación inicial en Pedagogía (Figura 4).

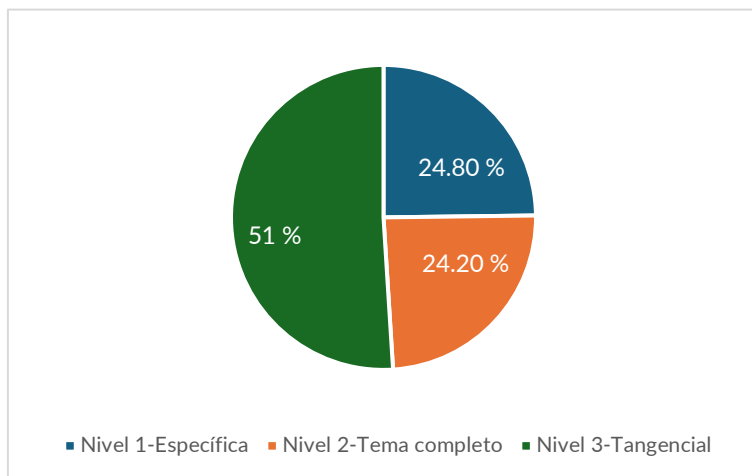
Figura 4

Distribución de asignaturas con/sin contenidos ODS 4.5 en el Grado en Pedagogía



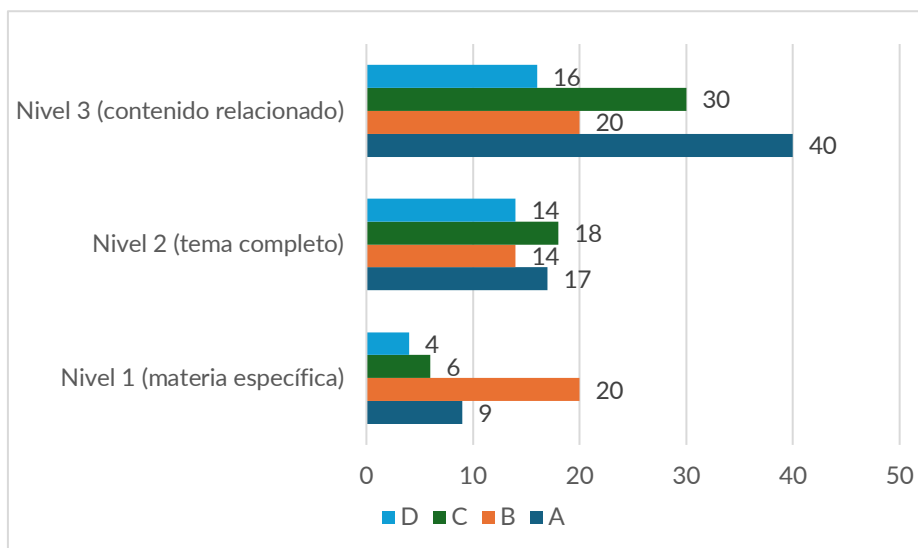
En cuanto al grado de profundidad, más de la mitad de las asignaturas que abordan estos temas lo hacen de forma tangencial o dispersa (76 asignaturas, 51 %; nivel 3). Solo 36 (24.2 %) incluyen unidades o temas completos (nivel 2) y 37 (24.8 %) los trabajan como eje central (nivel 1), tal como muestra la Figura 5.

**Figura 5**  
Grado de profundidad con el que se abordan los contenidos



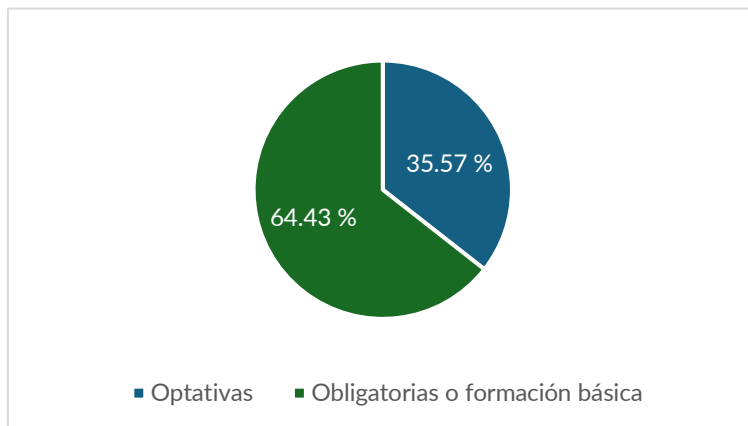
Desde el punto de vista temático, el Grupo A (igualdad de género y perspectiva feminista) presenta la mayor presencia transversal en todos los niveles. Le siguen el Grupo C (interculturalidad y diversidad cultural) y el Grupo B (personas con discapacidad). Sin embargo, si se atiende únicamente a las asignaturas de nivel 1, el Grupo B es el más destacado, con 20 asignaturas específicas. Le siguen el Grupo A (9), el Grupo C (6) y el Grupo D (4). Esta diferencia, que se puede observar en la Figura 6, permite diferenciar entre presencia temática general y profundización curricular, revelando que, mientras la igualdad de género es un tema transversal habitual, la discapacidad y la inclusión reciben un tratamiento más especializado.

**Figura 6**  
Distribución temática por bloques conceptuales y profundidad del abordaje



Respecto al carácter de las asignaturas que incluyen estos contenidos, 96 son de formación básica u obligatoria (64.43 %) y 53 optativas (35.57 %) (Figura 7).

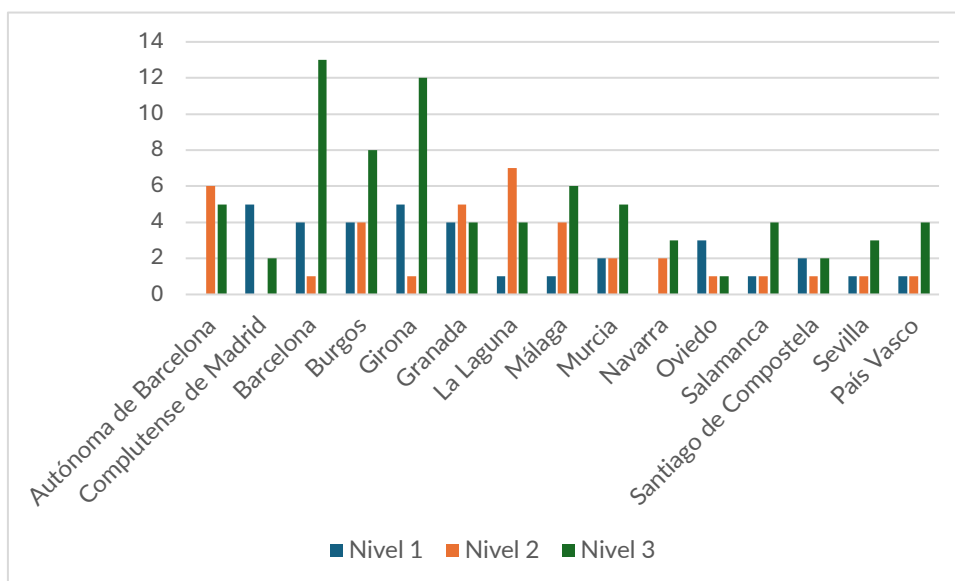
**Figura 7**  
Carácter y porcentaje de materias que componen el estudio



En la comparación por universidades, destacan la Universidad de Barcelona y la de Girona, con 18 asignaturas cada una, seguidas por la Universidad de Burgos (17), Granada (13), La Laguna (12), Autónoma de Barcelona y Málaga (11 cada una) y Murcia (10). En el otro extremo, Navarra, Oviedo, Santiago y Sevilla cuentan con 5 asignaturas; el País Vasco y Salamanca con 6, y la Complutense de Madrid con 7.

En cuanto al nivel de profundidad, las universidades con mayor presencia de asignaturas de nivel 1 son la Complutense de Madrid y la de Girona (5 cada una), seguidas por Burgos, Barcelona y Girona (4 cada una). En el nivel 2, destacan La Laguna (7 asignaturas) y la Autónoma de Barcelona (6), mientras que en el nivel 3 sobresale la Universidad de Barcelona con 13 asignaturas, seguida por Girona con 12 (Figura 8). Estos datos reflejan una notable disparidad entre universidades en la incorporación curricular de contenidos relacionados con la inclusión y la equidad.

**Figura 8**  
Número de asignaturas por universidad y nivel



## **Máster en Profesorado (especialidad en Orientación Educativa)**

En el análisis de 39 asignaturas obligatorias correspondientes a los másteres en orientación educativa de las universidades gallegas (exceptuando la Universidad de A Coruña por falta de acceso a sus guías docentes), solo 9 asignaturas incluyen contenidos relacionados con la meta 4.5 del ODS 4. Entre ellas, dos asignaturas de nivel 1 se encuentran en la Universidad de Vigo (una en el campus de Pontevedra y otra en el de Ourense, con la misma denominación), una asignatura de nivel 2 pertenece a la Universidad de Santiago de Compostela, y las seis restantes son de nivel 3, repartidas entre ambas universidades. En cuanto a los grupos temáticos, 3 asignaturas abordan el Grupo A (igualdad de género), 7 el Grupo B (personas con discapacidad), 1 el Grupo C (interculturalidad) y ninguna el Grupo D (vulnerabilidad social). Estos resultados reflejan una integración limitada y, en muchos casos, superficial de los contenidos relacionados con la equidad y la inclusión en el núcleo obligatorio del máster.

### **Discusión y conclusiones**

La Agenda 2030 establece en la meta 4.5 del ODS 4 (educación de calidad) (ONU, 2015) la urgencia de eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para personas vulnerables, incluidas personas con discapacidad, pueblos indígenas e infancia en situación de vulnerabilidad, evitando cualquier forma de discriminación. En consonancia, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jefatura del Estado, 2020), recoge enfoques clave como la igualdad de género, la atención a personas con discapacidad, la educación intercultural, la educación para la paz y el respeto a los derechos de las personas vulnerables, especialmente la infancia, aspectos estrechamente relacionados con los contenidos analizados en este trabajo.

Los resultados evidencian una presencia limitada de estos contenidos en la formación inicial del personal orientador. De las 717 asignaturas analizadas en los grados de Pedagogía, solo 149 abordan estas temáticas, y únicamente 34 lo hacen como materias específicas. En el caso del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, especialidad de orientación, de las 39 asignaturas obligatorias examinadas, solo 9 incluyen estos contenidos, y únicamente 2 son específicas. Esta escasa presencia pone de manifiesto una incoherencia con la normativa vigente, tanto internacional como estatal, que exige un abordaje profundo y sistemático de estas cuestiones, en línea con lo señalado por Sanjuán-Roca y Sarceda-Gorgoso (2023).

El análisis por temáticas (grupos A, B, C y D) muestra, además, un tratamiento desigual. Se identifican 7 materias específicas del grupo A (igualdad), 14 del grupo B (personas con discapacidad), 8 del grupo C (interculturalidad/personas migrantes) y 4 del grupo D (personas en situación de vulnerabilidad/infancia en riesgo).

La mayor presencia de contenidos vinculados a las personas con discapacidad (grupo B) puede explicarse por su trayectoria académica consolidada y por la persistencia de una asociación reduccionista entre inclusión y este ámbito. Sin embargo, como señalan Carmona y Olivé (2019), la inclusión educativa no puede limitarse a esta perspectiva: o la escuela es inclusiva para toda la infancia o es injusta. En esta línea, los resultados permiten constatar que el concepto de inclusión educativa sigue articulándose, en muchos casos, desde enfoques tradicionales centrados en la “integración” de determinados colectivos, en lugar de promover una educación diseñada para todas las personas (Iglesias Rodríguez y Martín González, 2020; Reyes-Parra et al., 2020; Valdés et al., 2023). Asimismo, la diversidad continúa interpretándose frecuentemente como una problemática, en lugar de como una realidad constitutiva. Tal y como plantea Gómez Domínguez (2021), resulta necesario avanzar hacia modelos educativos que se adapten a las personas, entendiendo la diversidad como un valor y no como un obstáculo.

En relación con el grupo A, su presencia puede vincularse al impulso de políticas educativas en materia de igualdad y a la obligatoriedad de incorporar la perspectiva de género. No obstante, su desarrollo sigue siendo insuficiente: solo 9 materias específicas dentro de las 149 que abordan

estos contenidos y 9 de las 717 asignaturas totales. Como indican Villar y Méndez-Lois (2023), Egea (2019), Prendes-Espinosa et al. (2020) y Villar et al. (2023), resulta fundamental que esta perspectiva esté realmente integrada en la formación inicial del personal docente y orientador, para garantizar su aplicación efectiva.

En cuanto al grupo C, la escasa presencia de materias pone de manifiesto una incorporación aún superficial de la interculturalidad en la formación inicial, a pesar de su creciente relevancia (Cernadas et al., 2021). Por su parte, el grupo D, centrado en personas en situación de vulnerabilidad y especialmente en la infancia, presenta la menor representación, con solo 4 materias específicas, a pesar de su centralidad en marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), los ODS (ONU, 2015) y la legislación estatal (Jefatura del Estado, 2020).

En relación con el carácter de las asignaturas, destaca que una parte significativa son optativas. Aunque los resultados suponen una mejora respecto a Villar y Méndez-Lois (2020), sigue siendo preocupante que contenidos fundamentales para una educación ética, inclusiva y de calidad no formen parte del núcleo obligatorio de la formación. Esto refuerza la necesidad de su integración estructural en los planes de estudio.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la inclusión educativa ocupa un lugar periférico y, en muchos casos, superficial en la formación inicial del personal orientador. Esta situación limita el desarrollo de competencias profesionales necesarias para responder a la diversidad del alumnado y pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia una integración más coherente, profunda y obligatoria de estos contenidos.

La formación en inclusión educativa debe abordarse tanto en el ámbito escolar como en los espacios de la sociedad civil, y constituye una dimensión clave del perfil profesional orientador. Este requiere planificar y desarrollar propuestas educativas que aseguren el acceso equitativo a todos los niveles de enseñanza, así como acompañar y asesorar al profesorado desde una perspectiva inclusiva. En este proceso, el personal orientador debe desempeñar un papel activo como agente de inclusión, proporcionando herramientas y estrategias que favorezcan entornos educativos más equitativos.

El profesorado tutor, en coordinación con el resto del equipo docente, las familias y los servicios de orientación, desempeña también un papel fundamental en la atención a la diversidad, en el diseño de itinerarios formativos personalizados y en el acompañamiento de los procesos educativos.

Entre las limitaciones del estudio destaca la dificultad de acceso a ciertas guías docentes no disponibles en las páginas web institucionales. Además, los resultados deben entenderse desde una perspectiva preventiva, ya que se han basado exclusivamente en el análisis documental de guías y planes de estudio, sin considerar cómo se implementan realmente los contenidos en el aula. Sería interesante en futuras investigaciones analizar esa implementación y la transversalidad efectiva de los temas en la docencia cotidiana. Además, el estudio se centra en el Grado en Pedagogía y en el Máster en Profesorado (especialidad en Orientación Educativa), sin incluir otros itinerarios de acceso relevantes, como el Grado en Psicología o los grados de Educación Infantil y Primaria complementados con formación de posgrado, lo que puede limitar el alcance de los resultados.

Como líneas prospectivas, se propone estudiar cómo se desarrollan estos contenidos en la práctica educativa, visibilizar buenas prácticas en escuelas inclusivas y analizar qué factores justifican esa consideración. Igualmente, se plantea la necesidad de incorporar de forma expresa la diversidad afectivo-sexual como parte de la inclusión educativa, atendiendo a la persistencia de la discriminación por orientación sexual, identidad y expresión de género. Finalmente, se destaca la importancia de dar voz al alumnado y al personal orientador para comprender sus experiencias en torno a la inclusión y avanzar hacia una propuesta formativa sólida, alineada con los marcos normativos internacionales, estatales y autonómicos en materia de educación inclusiva.

### **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial**

El estudio se ha desarrollado conforme a los principios de integridad científica y rigor metodológico. Dado su carácter documental, basado en el análisis de guías docentes de acceso público, no ha implicado la participación de personas ni el tratamiento de datos personales, por lo que no ha requerido evaluación por un comité de ética.

Se ha garantizado la adecuada citación de las fuentes y la fidelidad en el tratamiento de la información. Asimismo, no se han utilizado herramientas de inteligencia artificial en el proceso de elaboración del trabajo.

### **Agradecimientos y financiación**

Este estudio ha recibido financiación en la Convocatoria de ayudas a la investigación de la Universidade de Santiago de Compostela para la realización de proyectos, destinados al desarrollo de medidas del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, para el año 2024 (Ref. 2024-PU045).

### **Conflicto de intereses**

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de las autoras**

Conceptualización, M.V.V. y M.J.M.L.; metodología, M.V.V. y M.J.M.L.; validación, M.J.M.L.; análisis formal, M.V.V.; investigación, M.V.V. y M.J.M.L.; análisis de datos, M.V.V. y M.J.M.L.; redacción del borrador original, M.V.V. y M.J.M.L.; redacción, revisión y edición, M.V.V. y M.J.M.L.; supervisión, M.V.V. y M.J.M.L.

### **Referencias**

- Alonso-Sainz T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Amor, M. I. y Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Bisquerra, (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadana. *Aloma*, 23-24, 119-128. <https://bit.ly/4bHgZih>
- Blasco-Serrano, A. C., García Goncet, D. y Pérez-Castejón, D. (2023). Construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 107-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888>
- Carey, C., Martin, I., Harrington, K. y Trevisan, M. (2018). Competence in Program Evaluation and Research Assessed by State School Counselor Licensure Examinations. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2156759X18793839>
- Carmona, J. y Olivé, M. (2019). La atención a la diversidad. El modelo ético de la escuela inclusiva y orientadora. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 50, 110-122. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1223>
- Castro-Zubizarreta, A., Calvo Salvador, A. y Rodríguez Hoyos, C. (2022). La educación para la ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un proyecto de innovación en la formación inicial del profesorado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas.*, (62), 157-175. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2022.62.1093](https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093)
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. M. y Santos, M. A. (2021). La educación intercultural en España

- (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Publicaciones*, 51(2), 329-349. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240>
- CRUE (2018). *El compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030*. Autor.
- De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P. y Barahona Esteban, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la Universidad. *Revista Prisma Social*, (37), 58-81. <https://bit.ly/3wcV2t7>
- Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J. J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre eficacia escolar. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 93-111. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557>
- Díaz Vega, M., Moreno-Rodríguez, R. y Gallardo-Pino, C., (2021). La Universidad Española ante el ODS 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69-91. <https://bit.ly/3UXti5j>
- Egea, M. (2019). Proyecto de intervención: Protégete contra la violencia de género. *iQual: Revista de Género e Igualdad*, 2, 73-92. <https://doi.org/10.6018/iQual.347361>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Gómez Domínguez, M. T. (2021). Atención a la diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED. Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 37-48. <https://bit.ly/3LeMy8H>
- González Maura, V. (2002). *La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes*. Ponencia. 3ª Convención Internacional de Educación Superior. La Habana.
- Iglesias Rodríguez, A. y Martín González, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 383-418. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Jefatura Del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 (30 de diciembre).
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- López Díez-Caballero, M. E. y Manzano-Soto, N. (2019). Valoración del nuevo modelo de orientación implementado en la Comunidad Autónoma de Cantabria por parte de los orientadores educativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 108-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25341>
- Medir Huerta, R. M. y Serra-Salvi, A. (2021). Una alianza entre los objetivos del desarrollo sostenible y la formación de maestras en ciudadanía sostenible. *Didacticae*, 9, 72-83. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.72-83>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *Registro de Universidades, Centros y Títulos* (RUCT) [Web]. <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>

- Monsalve Lorente, L., Guardeso Juan, M., Calatayud Requena, L. y Tijeras Iborra, A. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible y la agenda 2030 en la formación inicial del profesorado. *Atenas*, 1(57), 1-17. <https://bit.ly/4b7i9nW>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 31(1), 155-171. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.1.163631>
- Núñez-Flores, M. y Llorent, V. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula abierta*, 51(2), 171-180. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.171-180>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Autor. <https://bit.ly/4blg5mr>
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 63(28), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01R>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A. y Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Sanahuja, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Sánchez Cabeza, P. (2017). La orientación educativa en la universidad desde la perspectiva de los profesores. *Universidad y Sociedad. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 9(3), 39-45. <https://bit.ly/4cNfLmE>
- Sanjuán Roca, M. del M. y Sarceda Gorgoso, C. (2023). Prácticum, competencias docentes y educación de calidad: percepción del alumnado. *Revista Practicum*, 8(2), 17-31. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17713>
- Simón, C. (2019). El reto de garantizar una educación inclusiva y con equidad: Implicaciones para la universidad. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (p. 200-216). Catarata.
- Simón, C., Palomo, R. & Echeita, G. (2024). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 803-819. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Traver Albalat, S. y Sanahuja Rívés, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252. <https://bit.ly/4a7mbLF>
- Traver Albalat, S. y Moliner-García, O. (2023). Hacia un rol transformador del asesor/a ante las nuevas políticas en educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 65-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38887>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/4bzz95E>
- UNESCO (2017). *UNESCO 2016*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/4cqzA3y>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Autor.
- Valdés, R., Jiménez, L. y Jiménez, F. (2023). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053149524>

- Villar Varela, M., Méndez-Lois, M. J., Barreiro Fernández, F. y Permuy Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía?: Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59(1), 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>
- Villar Varela, M. y Méndez-Lois, M. J. (2020). Innovación coeducativa y prevención de la violencia de género desde el currículum del grado de maestra/o en educación primaria. En E. J. Díez y J.R. Rodríguez (Dir.), *Educación para el Bien Común* (79-88). Octaedro.
- Villar Varela, M. y Méndez-Lois, M. J. (2023). Alfabetización del profesorado en pedagogías feministas: ¿reto o necesidad? *Revista de investigación en educación*, 21(3), 482-499. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4983>