

TEMA 1

LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA. PRINCIPIOS BÁSICOS COMUNES A LOS DISTINTOS MODELOS DE ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. TÉCNICAS MÁS UTILIZADAS.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA

- 2.1. Concepto y evolución: de la orientación vocacional a la orientación a lo largo de la vida
- 2.2. La orientación en el marco normativo vigente: LOE-LOMLOE, Ley Orgánica 3/2022 y desarrollo en la Comunidad de Madrid
- 2.3. Áreas, agentes y niveles de la intervención orientadora

3. PRINCIPIOS BÁSICOS COMUNES A LOS DISTINTOS MODELOS DE ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

- 3.1. Los principios de prevención, desarrollo e intervención social; el principio de fortalecimiento personal
- 3.2. Modelos de intervención: clínico, de programas, de consulta, de servicios y tecnológico
- 3.3. Enfoques teóricos de la orientación profesional: del ajuste rasgo-factor al *life design*

4. TÉCNICAS MÁS UTILIZADAS

- 4.1. Técnicas de recogida de información y diagnóstico
- 4.2. Técnicas de intervención individual y grupal
- 4.3. Recursos digitales y técnicas específicas de la orientación en la formación profesional

5. CONCLUSIÓN

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

1. INTRODUCCIÓN

La orientación ha dejado de ser un servicio complementario que se activaba ante el fracaso escolar o en la víspera de una elección académica para convertirse en un componente estructural de la educación. Las transiciones se han multiplicado, entre etapas, entre formación y empleo, entre ocupaciones que nacen y desaparecen a un ritmo desconocido para las generaciones anteriores. La OCDE (2024) ha documentado que la exposición temprana a la orientación y a la exploración del mundo laboral se asocia con mejores resultados de inserción y que su ausencia castiga sobre todo a los jóvenes de origen socioeconómico bajo. En este contexto, la Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional, ha elevado la orientación profesional a servicio obligado del sistema, y el nuevo marco europeo de orientación a lo largo de la vida la concibe como una infraestructura para gestionar transiciones (Cedefop, 2026).

Inicialmente, Bisquerra (1998) definió la orientación como «un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida». Esta definición contiene los tres rasgos que la convierten en actividad educativa: es un proceso y no un acto; se dirige a todo el alumnado y no solo al que presenta dificultades; y abarca a la persona entera, en lo académico, lo profesional y lo personal. Posteriormente, la orientación se ha entendido como una intervención que alcanza también a las instituciones y al contexto, y en la actualidad la Ley Orgánica 3/2022 la describe como «el proceso de información y acompañamiento en la planificación personal del itinerario formativo y profesional» (art. 2.19), una formulación que traslada al terreno de la formación profesional el carácter continuo, universal e integral de la definición académica.

2. LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA

2.1. Concepto y evolución: de la orientación vocacional a la orientación a lo largo de la vida

El origen de la disciplina suele situarse a comienzos del siglo XX, cuando Parsons abrió en Boston una oficina para ayudar a los jóvenes a elegir ocupación a partir del análisis de sus aptitudes y del conocimiento de las profesiones. Aquella orientación vocacional, puntual y externa a la escuela, evolucionó en la segunda mitad del siglo hacia una concepción evolutiva, en la tradición iniciada por Super, para quien la carrera es un proceso que atraviesa toda la vida, y hacia una concepción educativa, en la que la orientación se integra en el currículo y en la acción docente (Rodríguez Espinar, 1993). Sanz Oro (2001) sintetiza esta trayectoria como el paso de un modelo remedial y centrado en el individuo a otro preventivo, comprensivo y centrado en el contexto.

De este modo, la orientación es actividad educativa porque comparte con la educación su finalidad, su destinatario y su método: persigue el desarrollo integral de la persona, se dirige a todo el alumnado y se ejerce a través del currículo, de la tutoría y de la relación pedagógica cotidiana. Santana Vega (2015) sostiene que orientar es educar para la vida y que la orientación no es una técnica externa, sino una acción de cambio que implica al centro, a las familias y al entorno. Por esa razón no puede delegarse por completo en un especialista: se ejerce a través del currículo, de la tutoría y de los servicios de orientación de forma complementaria.

Asimismo, desde comienzos de este siglo el foco se ha desplazado hacia la orientación a lo largo de la vida. Los organismos internacionales reclaman sistemas capaces de acompañar a las personas en todas sus transiciones y no solo en la salida de la escolaridad obligatoria, y presentan la orientación como una inversión con retornos educativos, económicos y sociales (Manzanares Moya, 2016). La orientación se define hoy tanto por lo que hace como por el momento en que lo hace: antes, durante y después de cada transición.

2.2. La orientación en el marco normativo vigente: LOE-LOMLOE, Ley Orgánica 3/2022 y desarrollo en la Comunidad de Madrid

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), sitúa la orientación entre los principios del sistema educativo: «la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores» (art. 1.f). La misma ley la incluye entre los factores de calidad (art. 2.2) y la recoge entre las funciones docentes como «la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados» (art. 91.1.d). En la educación secundaria obligatoria, el art. 22.3 ordena prestar especial atención a la orientación con perspectiva de género, y el art. 26.4 hace de la tutoría personal y de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional un elemento fundamental de la etapa. En este sentido, el Real Decreto 217/2022, de enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, dispone que «la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado» (art. 18.1), obliga a orientar en la elección de opciones y materias evitando estereotipos de género (art. 18.2) y regula el consejo orientador de final de segundo curso y de final de etapa (arts. 18.3 y 18.4). En la Comunidad de Madrid, la Orden 1712/2023, de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria, exige que los planes de acción tutorial garanticen la información y las orientaciones necesarias para elegir conforme a los intereses y expectativas del alumnado (art. 4.2), atribuye al tutor o tutora la orientación académica de su grupo (art. 4.5) y extiende el consejo orientador al final de segundo y tercer curso (art. 31.1).

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2022 ha construido por primera vez un régimen completo de la orientación profesional. La eleva a principio del sistema (art. 3.1.k) y le dedica el Título VII (arts. 94 a 101). Sus cometidos son el desarrollo personal y profesional de las personas con independencia de su edad, sexo, procedencia o situación laboral, y la mejora de la relación entre formación y mercado de trabajo (art. 95.1); entre sus fines figuran las habilidades para la toma de decisiones y la ampliación de las expectativas de las jóvenes hacia familias profesionales STEM (art. 95.2). Podrá prestarse de forma presencial, en línea o combinada (art. 99), y todos los centros de formación profesional deberán garantizar el servicio (art. 100.1), previsión que convierte la orientación en un componente obligado de la oferta formativa.

A su vez, el Real Decreto 659/2023, de ordenación del Sistema de Formación Profesional, dispone que la orientación «deberá desplegarse de manera previa, durante y posterior» a las ofertas formativas y a los procedimientos de acreditación (art. 190.3), promueve el descubrimiento profesional desde la educación primaria mediante proyectos interetapas (art. 190.2) y establece que el servicio «estará presente en los centros del Sistema de Formación Profesional» (art. 191.1). La Comunidad de Madrid lo ha desarrollado en el Decreto 27/2025, de ordenación y organización del Sistema de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid, cuyo art. 72 asigna a la orientación profesional la finalidad de informar sobre las oportunidades de la formación profesional y de orientar sobre itinerarios ajustados al perfil de la persona, contrarrestando los estereotipos de género. El conjunto dibuja una orientación obligatoria, universal, multimodal y compartida entre la acción tutorial y los servicios especializados.

2.3. Áreas, agentes y niveles de la intervención orientadora

La literatura especializada distingue cuatro áreas de intervención: la orientación profesional, centrada en la elección y el desarrollo de la carrera; la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la atención a la diversidad; y la orientación para la prevención y el desarrollo humano, que trabaja las habilidades sociales, la educación emocional y la salud (Bisquerra, 2012). Grañeras (2009) muestra que estas áreas no son compartimentos, sino dimensiones de una misma intervención que un programa de toma de decisiones en cuarto de ESO moviliza a la vez.

En cuanto a los agentes, se organizan en tres niveles. El primero es la acción tutorial, ejercida por el tutor o tutora con su grupo y las familias, a la que la Orden 1712/2023 reserva un periodo lectivo semanal (art. 4.6). El segundo es el departamento de orientación, cuyas funciones en la Comunidad de Madrid siguen reguladas por el Real Decreto 83/1996 (Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria), que le encomienda formular propuestas al plan de orientación académica y profesional y al plan de acción tutorial (art. 42). El tercero lo forman los servicios externos y los agentes del entorno productivo: la Ley Orgánica 3/2022 ordena la coordinación y cooperación entre el servicio de orientación del Sistema de Formación Profesional y el sistema nacional de empleo (art. 94.3) y la coordinación con los servicios sociales, autonómicos y locales (art. 98), y el Real Decreto 659/2023 admite que administraciones locales y agentes sociales presten orientación en el marco del sistema (art. 191.3).

Dentro de este entramado, la formación profesional presenta una singularidad: la orientación laboral forma parte del currículo de todos los ciclos formativos, con contenidos de búsqueda activa de empleo, autoorientación y gestión de la carrera, y la Ley Orgánica 3/2022 ordena a las administraciones garantizar la formación continua de los profesionales que prestan el servicio (art. 101). Vélaz-de-Medrano (2023) constata que en la educación obligatoria europea prevalece un modelo educativo de orientación, compartido entre docentes y orientadores, y que la especialización crece con los niveles educativos; la formación profesional española ilustra ese patrón.

3. PRINCIPIOS BÁSICOS COMUNES A LOS DISTINTOS MODELOS DE ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

3.1. Los principios de prevención, desarrollo e intervención social; el principio de fortalecimiento personal

La formulación clásica de los principios se debe a Rodríguez Espinar (1993), que identifica tres: prevención, desarrollo e intervención social. El principio de prevención traslada a la orientación la lógica de la salud pública, pues resulta preferible anticiparse a los problemas que remediarlos. Siguiendo a Caplan, la prevención primaria se dirige a toda la población antes de que surja la dificultad, mientras que la secundaria y la terciaria actúan sobre el problema ya aparecido. La orientación educativa se afirma en la primera, y de ahí que el consejo orientador del art. 18.3 del Real Decreto 217/2022 se entregue a todo el alumnado y no solo al que muestra riesgo de abandono. El principio de desarrollo, a su vez, entiende a la persona como un ser en crecimiento continuo y concibe la orientación como el acompañamiento de ese crecimiento; se apoya en las teorías evolutivas de la carrera y en el enfoque constructivista, para el que el alumnado construye activamente su proyecto. Bisquerra (2012) señala que este principio explica por qué la orientación debe integrarse en el currículo y no reservarse a momentos críticos, ya que los contenidos de autoconocimiento, información y decisión se secuencian como cualquier otro aprendizaje. La Ley Orgánica 3/2022 recoge esta idea al incluir entre los ámbitos de la orientación «el desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera profesional» (art. 2.19).

En tercer lugar, el principio de intervención social sitúa al individuo en su contexto y reconoce que las dificultades y las oportunidades dependen también de las condiciones familiares, escolares, económicas y culturales. Santana Vega (2015) argumenta que orientar sin actuar sobre el contexto equivale a responsabilizar al alumnado de barreras que no ha creado, planteamiento que la corriente de la orientación para la justicia social ha llevado más lejos al preguntarse por las estructuras que limitan las opciones de determinados grupos. El mandato de contrarrestar los estereotipos de género en la elección de itinerarios (art. 18.2 del Real Decreto 217/2022; art. 95.2.d de la Ley Orgánica 3/2022; art. 72 del Decreto 27/2025) es una traducción directa de este principio.

Junto a estos tres principios, la investigación ha añadido el de fortalecimiento personal o *empowerment*, que Hervás Avilés (2006) presenta como el desarrollo de la capacidad de las personas y los grupos para tomar el control de su propia vida. Su valor consiste en unir los otros tres, pues la prevención y el desarrollo buscan que el

alumnado gane autonomía y la intervención social, que el contexto no se la arrebate. En la formación profesional se traduce en la autoorientación y en la capacidad de trazar itinerarios (arts. 3.1.k y 95.2.c de la Ley Orgánica 3/2022).

3.2. Modelos de intervención: clínico, de programas, de consulta, de servicios y tecnológico

Un modelo de intervención es una representación simplificada del diseño, la estructura y los componentes de un proceso orientador, que sirve para planificar la acción y compararla con otras (Bisquerra, 1998). Las clasificaciones más difundidas distinguen modelos teóricos, básicos de intervención y organizativos, y caracterizan los modelos de intervención según los ejes directa-indirecta, individual-grupal, interna-externa y reactiva-proactiva. Sobre esos ejes se describen cinco modelos básicos, y Sanchiz Ruiz (2009) advierte que ningún centro aplica uno puro, sino combinaciones que la literatura especializada denomina modelo mixto o psicopedagógico. El modelo clínico o de *counseling* se caracteriza por la relación de ayuda directa, individual y a demanda, con la entrevista como técnica central; procede de la tradición iniciada por Rogers a mediados del siglo XX, su fortaleza es la profundidad de la relación y su límite, el carácter reactivo y el escaso alcance.

Frente a él, el modelo de programas actúa sobre grupos a partir de un análisis de necesidades, con objetivos, actividades y evaluación planificados, y es el que mejor realiza los principios de prevención y desarrollo. Sanz Oro (2001) lo ha elevado al rango de programa comprensivo de centro, con contenidos secuenciados y evaluación de resultados, y Vélaz de Medrano (1998) lo considera el más adecuado en el contexto educativo porque llega a todo el alumnado. El modelo de consulta introduce la intervención indirecta: el orientador no actúa sobre el alumno, sino que asesora al profesorado, al tutor o a la familia para que sean ellos quienes intervengan. Su origen se atribuye a la consulta en salud mental de Caplan, y su valor en secundaria es evidente cuando un solo orientador atiende a centenares de alumnos; Sanz Oro (2001) lo considera el complemento necesario del modelo de programas, porque el programa se implanta a través de tutores que necesitan asesoramiento. El modelo de servicios, por último, describe la organización de la orientación en unidades especializadas externas al aula, a demanda y con carácter remedial; Grañeras (2009) muestra que ha sido el modelo organizativo dominante en España, reconducido por las reformas hacia los servicios actuando por programas.

Más recientemente, el modelo tecnológico incorpora recursos informáticos y redes, desde sistemas de auto-evaluación de intereses hasta plataformas de acompañamiento en línea; la Ley Orgánica 3/2022 prevé la prestación en línea y el acceso a herramientas digitales con datos de inserción (art. 99), y el marco europeo lo integra en sistemas que combinan atención presencial y digital (Cedefop, 2026). Comparados en función de los principios, el modelo clínico realiza mejor la individualización pero apenas la prevención; el de programas maximiza la prevención y el desarrollo; el de consulta multiplica el alcance de la intervención social; el de servicios garantiza especialización a costa de reactividad; y el tecnológico amplía el acceso pero exige acompañamiento humano. De ahí surge el modelo psicopedagógico adoptado en la práctica española: programas como eje, consulta como método de trabajo con el profesorado, *counseling* para casos individuales y tecnología como soporte.

3.3. Enfoques teóricos de la orientación profesional: del ajuste rasgo-factor al *life design*

Los modelos de intervención se apoyan en teorías sobre cómo las personas eligen y desarrollan su carrera. El enfoque de rasgo-factor, heredero de Parsons, concibe la elección como el ajuste entre las características de la persona y los requisitos de la ocupación; su versión más influyente es la tipología de Holland, que clasifica personalidades y ambientes en seis tipos (realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional) y predice la satisfacción a partir de su congruencia. Fundamenta la mayoría de los cuestionarios de intereses, aunque su supuesto de estabilidad resulta menos convincente en un mercado cambiante (Manzanares Moya, 2016).

En cambio, los enfoques evolutivos desplazan el centro de gravedad desde la elección hasta el desarrollo. Super describió la carrera como una secuencia de etapas, desde el crecimiento y la exploración hasta el establecimiento, el mantenimiento y la desvinculación, atravesadas por los distintos roles vitales, y propuso la madurez vocacional como disposición para afrontar las tareas de cada etapa; esta perspectiva justifica que la orientación se

distribuya a lo largo de toda la escolaridad y que en la formación profesional se atienda a alumnado adulto con trayectorias iniciadas. Los enfoques sociocognitivos añaden el aprendizaje y el azar: la teoría del aprendizaje for-
tuito de Krumboltz sostiene que los acontecimientos imprevistos son una fuente legítima de oportunidades y que el orientador debe preparar a la persona para reconocerlos y aprovecharlos (Echeverría, 2008).

El giro constructivista culmina en el paradigma del *life design*, formulado por un grupo internacional encabezado por Savickas (2009) y desarrollado por Savickas (2012), según el cual la persona construye su carrera a través de narrativas de identidad y la orientación consiste en ayudarla a componer y revisar esas narrativas mediante la adaptabilidad. Yanes-Cabrera (2025) confirma en su revisión de la literatura que la orientación para el empleo ha ganado peso como campo propio y que su eficacia depende de la articulación entre políticas públicas y práctica orientadora. Entre estos enfoques no hay sustitución sino acumulación: el ajuste sirve para informar, el desarrollo para secuenciar y la narrativa para dar sentido.

4. TÉCNICAS MÁS UTILIZADAS

4.1. Técnicas de recogida de información y diagnóstico

Toda intervención comienza por conocer al alumno o alumna y a su contexto, y la entrevista es la técnica más antigua y más utilizada para ello. Puede ser estructurada, semiestructurada o abierta; en el modelo clínico es la intervención misma, mientras que en el de programas sirve para individualizar. Bisquerra (1998) destaca que su eficacia depende de las condiciones que Rogers formuló para la relación de ayuda, aceptación incondicional, empatía y autenticidad, y de habilidades como la escucha activa y la reformulación. Junto a la entrevista, la observación sistemática, registrada en escalas, listas de control o anecdóticos, aporta información sobre conductas en situación natural.

Igualmente, los cuestionarios e inventarios son los instrumentos característicos del enfoque rasgo-factor. Los inventarios de intereses, inspirados en la tipología de Holland, permiten al alumnado ordenar sus preferencias y relacionarlas con familias profesionales; los cuestionarios de aptitudes, de hábitos de estudio y de madurez vocacional completan el perfil. Sanchiz Ruiz (2009) recomienda que estos instrumentos se utilicen con fines de autoconocimiento y exploración, no de clasificación, y que sus resultados se devuelvan siempre en una sesión de interpretación. Las técnicas sociométricas, como el sociograma ideado por Moreno en los años treinta, revelan al tutor o tutora la estructura relacional del grupo.

Por último, el expediente académico y el consejo orientador completan la recogida de información. Este documento, regulado en el art. 18 del Real Decreto 217/2022 y en el art. 31 de la Orden 1712/2023 y elaborado por el tutor o tutora con el equipo docente, es a la vez instrumento de diagnóstico y técnica de orientación, pues formula una propuesta motivada sobre la opción más adecuada para continuar la formación. Grañeras (2009) subraya que la calidad de la orientación depende menos del número de instrumentos que de su integración en un juicio profesional compartido.

4.2. Técnicas de intervención individual y grupal

En la intervención individual la técnica central sigue siendo la entrevista de asesoramiento, ahora orientada a la toma de decisiones. Los procedimientos estructurados de decisión, que descomponen el proceso en definición del problema, generación de alternativas, valoración de consecuencias y elección, tienen base cognitivo-conductual y son de uso general en los programas de cuarto de ESO y de los ciclos formativos. Las técnicas narrativas asociadas al *life design*, como la entrevista de construcción de la carrera, en la que el alumno o alumna relata modelos, intereses e historias favoritas para identificar el tema vital que organiza su proyecto, han ganado presencia en la última década (Savickas, 2012), junto al *coaching* educativo y la mentoría entre iguales.

Las técnicas grupales, en cambio, son las propias del modelo de programas y de la acción tutorial. Las dinámicas de grupo, desde el torbellino de ideas y el estudio de casos hasta el *role-playing* y el debate dirigido, permiten trabajar la información académica y profesional, la toma de decisiones y las habilidades sociales con todo el alumnado a la vez. Santana Vega (2015) insiste en que su eficacia depende de su inserción en un programa con objetivos y evaluación, no de su aplicación aislada en la hora de tutoría. Las visitas a centros de trabajo, las charlas de profesionales y las ferias de formación conectan la información con la experiencia; la OCDE (2024) ha comprobado que las conversaciones sobre la carrera y los contactos con empleadores durante la adolescencia se asocian con mejores resultados de inserción. Un tercer grupo de técnicas se dirige al contexto y corresponde al modelo de consulta, con las reuniones de coordinación con el equipo docente y los talleres con familias que la Orden 1712/2023 institucionaliza al encargar a la jefatura de estudios la coordinación de los tutores con los profesionales de la orientación (art. 4.4).

4.3. Recursos digitales y técnicas específicas de la orientación en la formación profesional

La digitalización ha transformado las técnicas de información. Los catálogos oficiales de ofertas formativas, los sistemas de autoevaluación de intereses en línea y las plataformas de empleo permiten explorar de forma autónoma títulos, salidas y datos de inserción, y el Real Decreto 659/2023 exige que el protocolo de orientación incluya el acceso a herramientas digitales con datos de inserción laboral y prospección de necesidades de empleo (art. 192.2.b). Manzanares Moya (2016) advierte, no obstante, que la información digital no sustituye al acompañamiento: el alumnado necesita ayuda para interpretar datos y traducirlos en decisiones, y esa mediación es la técnica propiamente orientadora.

En la formación profesional, las técnicas se integran en el currículo de los ciclos y en la formación en empresa. La elaboración del currículo, la simulación de entrevistas de selección, el análisis de ofertas de empleo, el diseño del itinerario formativo y profesional y el portafolio de competencias son técnicas de autoorientación vinculadas al desarrollo de la competencia de acción profesional. La formación en empresa, componente obligado de toda la oferta de Grados C y D (art. 55.1 de la Ley Orgánica 3/2022), funciona como técnica de exploración vocacional en situación real, y el tutor o tutora de empresa se convierte en agente orientador; el Decreto 27/2025 refuerza esta línea al asociar la orientación a proyectos entre etapas educativas (art. 72).

Finalmente, la acreditación de competencias ha incorporado una técnica específica: el asesoramiento en el reconocimiento de la experiencia laboral, que la Ley Orgánica 3/2022 incluye entre los fines de la orientación (art. 95.2.e) y que el Real Decreto 659/2023 exige desplegar antes, durante y después del procedimiento (art. 190.3.b). Vélaz-de-Medrano (2023) detecta que la coordinación entre orientación escolar y laboral es insuficiente en la mayoría de los países europeos; el asesoramiento en la acreditación es el espacio en el que ambas perspectivas, la educativa y la laboral, están obligadas a converger.

5. CONCLUSIÓN

En definitiva, la orientación se ha consolidado como actividad educativa porque comparte con la educación su finalidad, el desarrollo integral de la persona, y porque la normativa vigente la ha convertido en función docente, en principio del sistema y en servicio obligado de la formación profesional. Los principios de prevención, desarrollo, intervención social y fortalecimiento personal atraviesan todos los modelos, y su comparación explica por qué la práctica española ha convergido en un modelo psicopedagógico que combina programas, consulta, asesoramiento individual y tecnología; las técnicas, desde la entrevista hasta el portafolio de competencias, son pertinentes en este diseño. El reto de la próxima década es doble: la orientación deberá demostrar resultados, como reclama el marco europeo (Cedefop, 2026) y como exige el art. 195 del Real Decreto 659/2023 al ordenar el seguimiento y la evaluación del servicio, y deberá garantizar equidad, pues quienes más se benefician de la orientación son quienes menos la reciben (OCDE, 2024).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

Referencias básicas

- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Santana Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (4.ª ed.). Pirámide.

Libros y manuales especializados

- Cedefop. (2026). *An EU reference framework for lifelong guidance: 18 guidelines for policy and systems development* (Cedefop reference series, 128). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/8255414>
- Echeverría, B. (Coord.), Isus, S., Martínez Clares, P., y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Editorial UOC.
- Grañeras, M., y Parras, A. (Coords.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, CIDE.
- Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo Editorial Universitario.
- Manzanares Moya, A., y Sanz López, C. (Dirs.). (2016). *Orientación profesional: fundamentos y estrategias*. UCLM y Wolters Kluwer.
- OCDE. (2024). *Challenging social inequality through career guidance: Insights from international data and practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/619667e2-en>
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Pirámide.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., y van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe.
- Vélaz-de-Medrano, C., González-Benito, A., y Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29–46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>
- Vidigal-Alfaya, S., Ballesteros-Moscósio, M. Á., y Yanes-Cabrera, C. M. (2025). La orientación para el empleo: de la visión política a la práctica de la inserción sociolaboral. Una revisión bibliográfica de la literatura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 138–161. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.1.2025.38629>

Sitios web de referencia

- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. AEOP. <https://www.aeop.es>
- Euroguidance España. *Euroguidance España: red europea de orientación*. <https://euroguidance-spain.educacionfpydeportes.gob.es>
- Cedefop. *Lifelong guidance*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/lifelong-guidance>

Legislación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOM-LOE).
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional.

Decreto 27/2025, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la ordenación y organización del Sistema de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid.

Orden 1712/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Muestra gratuita · oposicionesfol.es