

La orientación educativa y profesional en España: Evolución en el periodo 1970- 2025 y retos actuales

Educational and vocational guidance in Spain: evolution in the period 1970- 2025 and current challenges

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-711>

Consuelo Vélaz-de-Medrano

<https://orcid.org/0000-0002-2907-8341>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El propósito de este artículo es analizar la evolución de las políticas públicas sobre orientación educativa y profesional y sus efectos a lo largo de los últimos 50 años en España. Se articula en 3 partes. En la primera, se recorre el fecundo período reformista desde la transición a la democracia hasta finales del siglo XX (importancia precursora de la LGE, 1970; Real Decreto 334/1985; LODE, 1985 y LOGSE, 1990). En la segunda se abordan los principales riesgos (LOCE, 2002; LOMCE, 2013) y avances (LOE, 2006; LOMLOE, 2020) para la orientación educativa y profesional inclusiva en la España del siglo XXI. Se realiza una revisión normativa de acuerdo criterios de Naturaleza (rango de la norma); Tipo de documento/norma; Institución emisora; Rango de la norma; y Ámbito de aplicación. En la tercera parte se plantean retos transversales y específicos de la orientación en la actualidad. Son retos transversales: la inversión suficiente y adecuada en orientación educativa y profesional; el desarrollo profesional de los orientadores; y mayor cooperación territorial. Retos específicos: la provisión efectiva de la orientación profesional desde una perspectiva renovada, y un modelo más inclusivo de la evaluación psicopedagógica y los apoyos al aprendizaje y participación del alumnado.

Palabras clave: Orientación educativa y profesional; Orientación inclusiva; Políticas públicas; Legislación; Evolución; España.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the evolution of public policies on educational and vocational guidance and their effects over the last 50 years in Spain, and it is divided into three parts. In the first, we review the fertile reformist period from the transition to democracy until the end of the 20th century (precursor importance of the LGE, 1970; Royal Decree 334/1985; LODE, 1985 and LOGSE, 1990). The second addresses the main and risks (LOCE, 2002; LOMCE, 2013) and advances (LOE, 2006; LOMLOE, 2020) for inclusive educational and vocational guidance in 21st century Spain. A regulatory review is carried out according to the following criteria: Nature (soft/hard policy); Type of document/regulation; Issuing institution; Range of the regulation; and Scope of application. In the third part, the cross-cutting and specific challenges of guidance today are raised. Are cross-cutting challenges: sufficient and adequate investment in educational and vocational guidance; professional development of guidance counselors; and greater territorial cooperation; Specific challenges: the effective provision of vocational guidance from a renewed perspective, and a more inclusive model of psycho-pedagogical assessment and support for student learning and participation.

Key words: Educational and Vocational Guidance; Inclusive Guidance; Public policies; Legislation; Spain.

Introducción

Analizaremos la evolución de la orientación educativa y profesional y sus condicionantes a lo largo de los últimos 50 años. En primer lugar, se realiza un recorrido por el fecundo período reformista de la orientación educativa y profesional desde la transición a la democracia hasta finales del siglo XX (la precursora LGE, 1970; Real Decreto 334/1985; LODE, 1985, LOGSE, 1990 y LOPEG, 1995). A continuación, se abordan los principales riesgos (LOCE, 2002; LOMCE, 2013) y avances (LOE, 2006; LOMLOE, 2020) para la orientación inclusiva en la España del siglo XXI. Y finalmente, planteamos los principales retos transversales y específicos de la orientación en la actualidad. Son retos transversales la inversión suficiente y adecuada en orientación educativa y profesional; el desarrollo profesional de los orientadores en el marco de la profesión docente; y una mayor cooperación territorial. Retos específicos: la provisión de la orientación profesional desde una perspectiva renovada, y un modelo más inclusivo de evaluación psicopedagógica y apoyos al aprendizaje y participación del alumnado.

El fecundo período reformista de la orientación desde la transición a la democracia hasta finales del siglo XX

La LGE (1970): precursora del derecho a la orientación en el tardofranquismo y la transición.

Existe unanimidad en reconocer que la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* supuso el primer intento serio por impulsar la tutoría y la orientación educativa y profesional en el sistema educativo español.

Su Preámbulo proponía algo bastante revolucionario:

“Para intensificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley atiende (...) a la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes”.

En su articulado establece la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar como un derecho de todo el alumnado (Art.125.2.), un principio del desarrollo del sistema educativo y un servicio continuado que atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable (Art.9.4.). Establece el régimen de tutorías para cada grupo y contempla la mentoría entre alumnos (Art. 37.3). Regula los medios para la localización y diagnóstico del alumnado necesitado de educación especial (Art. 50) y la cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (Art. 111.1).

Entre las diversas normas que la desarrollaron, destaca la *O.M. de 6 de agosto de 1971*, que considera la orientación como una de las innovaciones más importantes de la reforma de la EGB, que reclamaba una permanente colaboración entre la familia y el centro, y dispone la organización de la orientación educativa y profesional (pp.108-112).

En la práctica, la orientación educativa y profesional no se extendió a todo el alumnado a lo largo de la escolaridad, con excepción de la tutoría, pero la ley despertó expectativas de cambio.

En ese marco normativo, pero ya iniciada la transición a la democracia, se implantaron con carácter experimental mediante *O.M. de 30 de abril de*

1977 los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) -inicialmente por provincias, pero luego sectorizados- como estructuras de apoyo a los centros de EGB. Con escasez de recursos, la intervención de los SOEV no se generalizó, pese a que por entonces terminar la EGB con el Graduado Escolar era el horizonte de centenares de miles de niños y niñas españoles de 14 años que con esta titulación se incorporarían a empleos no cualificados.

A comienzos de los años 70, el Ministerio de Educación contaba con un órgano especializado en la educación de alumnado con “deficiencias” -el Instituto de Pedagogía Terapéutica- que el Ministerio del gobierno de la UCD transformó por *Decreto 1151/75* en Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). En aplicación del artículo 49 de la Constitución, el INEE publica el Plan Nacional de Educación Especial en 1979 y en 1980 se crea el Real Patronato de Educación Especial, todo ello al servicio de los objetivos de la LGE en esta materia. Tres años más tarde se aprobaría la *Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de Minusválidos* (LISMI), que aún no contemplaba la atención temprana como actuación educativa, dejándola en manos de sanidad.

La necesidad de intensificar el apoyo al alumnado con discapacidad, y en desarrollo del Plan nacional y la LISMI (arts. 10 y 11), el Ministerio de Educación dictó la *Orden de 9 de septiembre de 1982 por la que se regula la composición y funciones de los Equipos Multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial*. Unos meses después, promulgó el *Real Decreto 2639/82, de 15 de octubre, de ordenación de la educación especial*. Siendo ministro de educación del gobierno del PSOE José María Maravall, el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo* deroga el RD anterior, abriendo la posibilidad de regular la atención temprana y los apoyos para la escolarización en centros educativos ordinarios:

“La Educación Especial a que se refiere el artículo anterior se concretará, bien en la atención educativa temprana anterior a su escolarización, o bien en los apoyos y adaptaciones precisos para que los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los Centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los centros o unidades de Educación Especial” (art. 2.1).

La Ley 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Fue una ley fundamental para el enfoque de derechos en orientación. Ratificó como derecho del alumnado la orientación escolar y profesional (Art.6.1. f y 6.3. d), otorgaba al Claustro la competencia de coordinar las funciones de tutoría y la orientación del alumnado (6.1.d), (Art.6.3. d) y garantizaba el derecho de los padres, madres o tutores (...) a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos (Art.4. g). Esta ley fundamentó sucesivas normas con gran potencial transformador de la orientación en un sistema educativo aún bastante centralizado.

A finales de los 80, la comunidad escolar presionaba a las administraciones para incluir un departamento de orientación en todos los centros, que garantizara ese derecho y acompañara la integración del alumnado con discapacidad.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): el decisivo impulso a la orientación educativa y profesional.

En el período anterior, la mayoría de las normas centraban su atención en organizar servicios de apoyo externo a los centros para la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la LOGSE definía además un sistema integral de orientación: para todos, con enfoque educativo y un sistema de provisión a tres niveles: en el aula (tutoría), el centro (departamento de orientación) y el sector (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, EOEP). El Ministerio lo argumentó en dos documentos programáticos que crearon impronta: “La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica” (MEC, 1990) y “Orientación y Tutoría” (MEC, 1993)”. Cuando se aprobó la LOGSE, el MEC aún tenía competencias educativas en 10 CCAA, además de en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, por lo que pudo desplegar ampliamente medidas de ordenación de la orientación educativa y profesional. En su Preámbulo ratificó el derecho del alumnado a recibir orientación educativa y profesional, e incluyó “la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional” entre los factores de calidad de la educación (Título Cuarto) y sus principios, (Art. 2. 3.g). En el articulado del título IV sobre la calidad de la enseñanza, reguló los aspectos básicos de la orientación y la tutoría (Arts. 55.e y 60.1). Destaca el Artículo

60.2:

“Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Así mismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo (60.2.).”

En el desarrollo posterior tuvo especial importancia la *Orden de 9 de diciembre de 1992* que integró los SOEV y los Equipos Multiprofesionales para la educación especial en los EOEP (Art. 10). La orden contemplaba la creación de servicios especializados dentro de ellos, por lo que establecía funciones generales para los EOEP (Art.6) y específicas para sus equipos especializados (Art.7) y cada uno de sus profesionales (trabajadores sociales, docentes especialistas, pedagogos y psicólogos). Responsabilizaba a los dos últimos de la “*evaluación psicopedagógica*” del alumnado y de participar en la “*evaluación de su competencia curricular*” con fines de promoción de ciclo o disponer adaptaciones curriculares significativas (Art. 8).

Finalmente se comprometía a mantener y ampliar los equipos y recursos de orientación existentes hasta garantizar una atención adecuada a todos los centros escolares (Art.2.5), y a dotar a los EOEP de los recursos necesarios para el desarrollo de sus funciones (Art. 18).

El *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, supuso avances con respecto a los de 1982 y 1985, especialmente en la orientación de los más pequeños, pues encomienda a los EOEP la detección y la evaluación de necesidades desde la primera infancia (art. 12.1) “*en un contexto de máxima integración*” (art. 12.2), reforzando la apertura de la educación pública a la atención temprana con propósito de integración.

Finalmente, unas *Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 13 de mayo de 1996* estructuraron los EOEP en Equipos de Atención Temprana: Generales (para el apoyo a los centros de Primaria), y

Específicos para el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales. Así mismo, encargaba a las Direcciones Provinciales “*organizar en sectores la respectiva provincia, atribuyendo cada sector geográfico y sus Centros escolares a un EOEP*” (Art.2.2), lo que supuso una decisión organizativa importante sobre la anterior distribución provincial. También estableció que las Administraciones educativas debían proceder a la creación progresiva de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional para atender a los centros docentes, de manera que el proceso quedase completado en el momento de la implantación total de los respectivos niveles y etapas del nuevo sistema comprensivo (Art.18).

Aunque la mayoría de las Comunidades Autónomas (CCAA) mantuvieron la misma denominación (EOEP), ya con anterioridad, aunque con la misma lógica y parecidas funciones, algunas comunidades habían adoptado diversas denominaciones, como los Equipos de Apoyo Psicopedagógico (EAP, 1983) en Cataluña con funciones de apoyo extendidas a los centros de secundaria, los EPSA en Galicia (1985), los SPE (1989) en la C. Valenciana, los EPOE en Andalucía, o los COP (1988) en el País Vasco que dieron paso a los Berritzegune en 2001, entre otros.

Posteriormente, en desarrollo de la LOGSE y la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes* (LOPEG, 1995), se promulgan dos normas que regularon la organización de la orientación educativa y profesional en los centros públicos del territorio gestionado por el MEC.

El RD 82/1996 *que aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria* crea un órgano clave, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) en ambos tipos de centros (Cap. III) y su composición, entre cuyos miembros, “*en su caso, se incluye al maestro orientador del centro o un miembro del equipo para la orientación e intervención educativa, que corresponda al centro*” (Art. 43). También reguló las funciones de la Comisión, entre las que incluía “Elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial” (Art.44.c). Su capítulo IV definía las funciones de los tutores en coherencia con los principios de participación, calidad y atención a la diversidad (Art. 46). Por último, estableció que los proyectos curriculares de etapa incluyeran entre las directrices y las decisiones generales “*la organización de la orientación educativa y el plan de acción tutorial*” (Art. 49.2.f.).

Por su parte, el *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación*

Secundaria (RD 83/1996) incluyó un Departamento de orientación en los institutos, que debía colaborar con los tutores en el marco de un Plan de orientación académica y profesional y otro de Acción tutorial (Arts. 24 y 33). Es la primera norma que ya no contempla el departamento en los centros de infantil y primaria. En su artículo 42 define numerosas funciones a dichos departamentos, y en el 54.c. incluye como competencia de la CCP, *“Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión (...) del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, incluidos en el proyecto curricular de etapa”*. Dedicaba el capítulo V a la Tutoría (Art. 56.1) y, por último, establecía que los proyectos curriculares de etapa incluyeran los criterios y procedimientos previstos para organizar la atención a la diversidad de los alumnos y el *“Plan de orientación y de acción tutorial”* (Art. 67.2.).

En definitiva, el perfil de la orientación y sus profesionales en España se construyó en buena medida durante estos años, muy focalizado en apoyar la reforma en marcha, implicándolos en el desarrollo del currículo en el centro adaptándolo al contexto y necesidades de su alumnado, así como en el apoyo al Programa de integración.

“El sentido de la orientación educativa y las funciones que los correspondientes servicios especializados han de desarrollar se enmarcan en el contexto general de la reforma educativa, en particular en el del nuevo currículo establecido para los diferentes niveles. Tutoría, orientación y servicios especializados han de asegurar la calidad de la enseñanza y el adecuado desarrollo curricular, principalmente en relación con el principio básico de una educación personalizada, atenta al desarrollo personal y a las peculiaridades de los alumnos” (Preámbulo OM de 9 de diciembre de 1992).

Además, siendo elementos fundamentales de la LOGSE la comprensividad de la educación obligatoria y su extensión hasta los 16 años, las normas dotaron de amplias funciones a los departamentos y equipos orientación para contribuir a su implantación. Ambos fueron algunos de sus retos y objetivos más importantes, por lo que los centros percibieron la llegada de los orientadores como “mensajeros de la reforma”.

La ley reformo también el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que durará al menos un curso con período de prácticas (Art.24.2), creó la especialidad de “Psicología y Pedagogía” en el cuerpo de profesores de educación secundaria (R.D. 1701/1991) y la Licenciatura en Psicopedagogía

(2º ciclo) mediante RD 916/1992, que supusieron grandes avances.

Riesgos y avances de la orientación inclusiva en la España del siglo XXI

Los tutores y orientadores trabajan en el marco de las normas básicas y autonómicas, por lo que en la medida en que la ordenación del sistema educativo y el modelo curricular son más inclusivos o más segregadores, facilitan o dificultan su misión.

No procede analizar lo que supuso en materia de orientación la *Ley 12/2002 de Calidad de la Enseñanza (LOCE)*, puesto que no llegó a aplicarse al ser derogada con la aprobación de la LOE en 2006. Pero si recordar que su énfasis en la libertad de los padres para elegir centro -obviando que reforzaba la libertad de los centros para elegir a su alumnado-, caló en la sociedad y fue llevando a la concentración del alumnado más vulnerable en centros públicos, provocando segregación y aumentando la dificultad para la educación y la orientación en estos centros.

Una ley para resolver problemas pendientes finalizada la transferencia de competencias en educación: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Finalizado el proceso transferencias en 2000, la LOE ordenaba solo los aspectos establecidos como básicos en la Constitución y la LODE y, por tanto, las políticas concretas de orientación serán desde entonces resultado de las políticas autonómicas. Este funcionamiento implica, como contrapartida, la existencia de mecanismos de coordinación que aseguren su coherencia y el impulso conjunto de programas estratégicos. Uno de ellos es la Conferencia Sectorial de Educación (ya prevista en la LODE), que reúne al titular del ministerio y las consejerías de todas las CCAA, cuyo diálogo y acuerdo de políticas ha tenido gran impulso en los períodos de la LOE (Art. 9 y Disposición adicional 18) y la LOMLOE (Disposición adicional 5ª), llevando a un pacto de cofinanciación de programas educativos.

En consecuencia, en 2005 el MEC acuerda con las CCAA el *Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)* destinado a centros de educación primaria y secundaria. El papel de tutores, departamentos y equipos de orientación en los “centros PROA” es de liderazgo, siendo el objetivo del

programa asesorar y apoyar con recursos y formación a los centros con mayor complejidad educativa que presentaran una suerte de contrato- programa a la convocatoria del PROA en su Comunidad. Se establecía que, junto con los demás actores de la educación, trabajasen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables, así como enriquecer el entorno educativo implicando a familias y comunidad local. Por ello el Plan PROA se estructuraba en dos programas: *Acompañamiento escolar*, y *Apoyo y refuerzo*. Con este plan, la LOE ponía en marcha una combinación de políticas inclusivas universales con políticas focalizadas en centros con mayor complejidad educativa. El Programa tuvo una financiación de 500 millones de euros desde 2005 a 2011.

La LOE sustituyó el principio de “integración” por el de “inclusión”, cambio de gran calado, (Art.1.b), y ratificó la orientación como derecho de todo el alumnado (Disposición final primera, 3.d). La considera un principio pedagógico, un medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores (Art.1.f), un factor de calidad de la enseñanza, (Art.2.2.), y una intervención esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida (Art.5.6.). En consecuencia, incluyó “*La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional*” entre los recursos para la mejora de los aprendizajes y el apoyo al profesorado (Art.157.1.h).

Asumía además un reto importante, lograr que la población española alcanzase una titulación en educación o formación posobligatoria, que también asumirá la LOMLOE (2020). Además, añadir como nuevo principio del sistema educativo “el esfuerzo y la responsabilidad compartidos”, enviaba un claro mensaje a la sociedad y las comunidades escolares de que debían desterrar la expectativa de que el esfuerzo es solo exigible al alumnado, y que alcanzar los objetivos educativos más complejos no es misión exclusiva de orientadores y docentes especialistas de apoyo. Así, incluyó la orientación entre las funciones del profesorado con una redacción cuidadosa que destacamos:

“La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados” (Art. 91.d),

y reconoció y reforzó significativamente por primera vez la tarea de los tutores:

“Las Administraciones educativas favorecerán el reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos” (Art. 105.a.).

La LOE no podía regular las estructuras de orientación y sus funciones, pero encomendaba a las CCAA que la orientación fuera un elemento fundamental en la ordenación de las etapas, y que debían regular su funcionamiento y proveer los recursos necesarios para garantizar la existencia de servicios especializados de orientación educativa y profesional para apoyar al profesorado y mejorar los aprendizajes (Arts. 26.4., 130 y 157).

Una aportación de esta ley que aúna reconocimientos es el enfoque competencial del currículo en cuya aplicación otorga un papel fundamental a la colaboración entre docentes y orientadores:

“Las actuaciones de los orientadores, como las de todo el profesorado, colaborarán –desde el principio de atención a la diversidad- a que la docencia en las distintas áreas y materias contribuya al desarrollo y adquisición de las siguientes competencias básicas (...)”.

Por otra parte, en aplicación del Plan Bolonia, sustituyó el CAP por un Máster “habilitante” para ejercer las enseñanzas en secundaria, FP y enseñanzas de régimen especial (Cap. I), entre cuyas especialidades incorporó la “Orientación educativa” (RD 1834/2008), consolidando a sus profesionales.

Puede decirse que, en relación con los retos que enfrentaba, la LOE fue una ley modernizadora y garante de derechos desde un Ministerio con escasas competencias en un país cuasi federal. Por ello, no sería justo valorar sus aciertos y limitaciones sin considerar simultáneamente su aplicación y desarrollo por parte de las Administraciones autonómicas y locales.

Por otra parte, los escasos estudios realizados para identificar los procesos de reforma de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela en las CCAA muestran (Vélaz de Medrano et al, 2013) que en este período solo ha habido cambios parciales, salvo en el caso de Castilla-La Mancha en 2006, que diseñó de forma muy participativa un nuevo e interesante -aunque costoso- sistema integrado de orientación, que cuando daba sus primeros pasos fue extinguido por el gobierno del Partido Popular que ganó las elecciones autonómicas.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Esta ley supuso un desafío a la educación y la orientación inclusivas con su ruptura de la comprensividad y su peculiar modelo de atención a la diversidad. Disponía auténticas barreras para el alumnado vulnerable, tanto con la creación de itinerarios y programas tempranamente segregadores, como por la eliminación de ciclos en la ESO y una sobreevaluación de contenidos curriculares inabarcables. Si la inercia del modelo clínico clasificador del alumnado del siglo XIX seguía connotando la orientación y evaluación psicopedagógica pese a los esfuerzos de la LOGSE y la LOE, en el marco de la LOMCE no encontró limitaciones estructurales ni curriculares. Por lo demás, escasas referencias a la orientación en su articulado. Establece que en *“Las evaluaciones externas de fin de etapa... deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean”* y que *“la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración en los bloques formativos”* de los ciclos de Formación Profesional Básica (Art. 42.4). Por último, en el artículo 67.9 señala que *“se podrán establecer currículos específicos para la educación de personas adultas que conduzcan a la obtención de títulos, incluyendo orientación educativa y profesional adaptada a sus necesidades”*.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Son objetivos de esta ley derogar la LOMCE, recuperar y actualizar la LOE, y corregir, en lo que le compete, algunas limitaciones y debilidades de la orientación educativa y profesional, fundamentalmente a través de la cooperación territorial entre el Ministerio y las CCAA. Enfatiza la planificación de la orientación educativa y profesional en ESO (Art.22.5) y Bachillerato (Art. 35.1) y sitúa el Consejo orientador al final de 2º de la ESO, con tiempo para dar el apoyo necesario al alumnado antes de finalizar la etapa.

En consecuencia, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) ha impulsado dos planes de cooperación territorial para la orientación y promoción del éxito escolar y la prevención del abandono temprano, para los que aporta fondos propios y obtiene Fondos Europeos *Next Generation*:

1. Dado que la evaluación del PROA (2006) evidenció un alto grado de valoración y apropiación del programa por parte de centros y CCAA (Ulla y Manzanares, 2014), en diálogo con las comunidades procedió en 2019 a su mejora, aprobándose en 2020 el PROA+ (*Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo en centros de especial complejidad educativa*). La inversión en el período 2020-2024 fue de 586 millones y actualmente participan en el programa más de 2600 centros (Fuente: MEFP).
2. Se crean las *Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable (UAOPF)* con la misión de acompañar desde el sector las trayectorias educativas del alumnado en riesgo de abandono escolar, promoviendo su éxito escolar. Se configuraron en las CCAA de diversas maneras y con distintos especialistas y entidades, dentro de los equipos psicopedagógicos sectoriales o en coordinación con ellos, creándose nuevos cupos de orientadores, educadores y trabajadores sociales con el objetivo de orientar y acompañar al alumnado vulnerable y sus familias vulnerables. Funcionaron desde educación Primaria hasta el final de la ESO y Bachillerato en centros públicos y sostenidos con fondos públicos hasta el curso 2023- 24 en que finalizó la ejecución de los fondos europeos, aunque algunas CCAA han mantenido este recurso. Su financiación en el período 2020-2024 fue de 124.710.000€ (Fuente: MEFP).

No disponemos de evidencias de que tras la LOMLOE las CCAA hayan acometido reformas globales de su sistema de orientación a partir de una evaluación previa, con la excepción de la Comunidad Valenciana, sino cambios generalmente limitados a la ubicación de los servicios. Algunas han incorporado una unidad o departamento de orientación en los centros de infantil y primaria (CEIP) con un determinado número de unidades: Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, País Vasco y Valencia (lo tenían también Ceuta y Melilla desde la LOGSE). Se puede ampliar información en el informe de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (2020) y en Huguet et al (2022).

Dada la escasez de reformas de calado, podría parecer que el modelo educativo y preventivo de orientación que impulsó la LOGSE no haya cambiado en dos décadas, aunque en algunos territorios se haya transformado la reducción de la inversión en recursos y/o mediante normativa de rango

menor (Vélaz de Medrano et al, 2013).

En definitiva, las reformas educativas han afrontado sucesivamente la rápida escolarización en los años 60-70, la posterior extensión del período obligatorio en los 90, y el impulso a los estudios posobligatorios en el s. XXI lo que, unido a limitaciones del sistema educativo para asumirlas, ha evidenciado la necesidad de disponer suficientes recursos de orientación y asesoramiento psicopedagógico y fortalecer la formación de sus profesionales.

Retos para la orientación educativa y profesional

Tras cinco décadas de reformas y cambios en orientación, es justo reconocer los enormes avances que ya hemos ido señalando al hilo de las leyes, y también visibilizar algunos retos que las administraciones, los centros y orientadores deberían acometer, teniendo en cuenta los crecientes cambios sociales, tecnológicos y culturales y su incidencia en la función orientadora.

Los organizaremos en retos transversales a todos los ámbitos de la orientación, y retos específicos referidos a dos ámbitos que a nuestro juicio merecen un esfuerzo adicional.

Retos transversales para la mejora de la orientación

Son transversales porque afectan al derecho a la orientación de todo el alumnado y por ello a su provisión y al adecuado desempeño del conjunto de funciones de los orientadores, con independencia de la etapa educativa o el servicio en el que se ubican. Destacaremos los siguientes:

a. Inversión suficiente y adecuada en recursos para la atención temprana y la orientación educativa y profesional en todas las etapas, en el centro y desde el sector o zona escolar. No hay suficientes profesionales, con grandes diferencias territoriales. Según información facilitada por el MEFP, en 2025 hay en el sistema 18.468 orientadores, docentes especialistas en Pedagogía terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y Servicios a la comunidad (PSC), de los que solo 5.390 son orientadores. Por ello las ratios orientador/alumnado y equipos de sector/centros asignados, están muy por encima de lo deseable y de las recomendaciones de la UNESCO.

*b. Desarrollo profesional de los orientadores en el marco de la profesión docente*¹. Un modelo de formación inicial y permanente más completo y vinculado a los retos profesionales; con una mención en OEyP en los grados de acceso al Máster; habilitación mediante un Máster cuasi dual²; iniciación profesional mentorizada acompañada y evaluada como parte del proceso de selección de los mejores aspirantes; y evaluación del desempeño vinculada a la carrera profesional (mejora, reconocimiento y promoción).

c. Mayor cooperación intersectorial territorial en materia de orientación educativa y profesional. El diálogo de políticas entre administraciones y la adopción de compromisos y pactos de cofinanciación de programas estratégicos es un factor fundamental para impulsar la acción orientadora en países descentralizados como el nuestro.

Asumir estos retos generales redundará en hacer viables los múltiples ámbitos de intervención asignados en la normativa a los profesionales de la orientación:

- Atención temprana.
- Evaluación socio-psico-pedagógica inclusiva y organización del círculo de apoyos al aprendizaje y la participación del alumnado, con especial atención a los más vulnerables con el apoyo de las TIC.
- Asesoramiento psicopedagógico al equipo directivo y órganos de coordinación.
- Acompañamiento al profesorado en sus funciones con visión estratégica.
- Apoyo a la función tutorial y la orientación familiar.
- Liderazgo pedagógico colaborativo para hacer realidad el derecho a una orientación integral e inclusiva para todo el alumnado mediante la planificación y evaluación de la tutoría y la orientación educativa y profesional; la organización flexible del centro (espacios, tiempos, agrupamientos, docencia); la atención a las transiciones entre etapas y centros; la innovación e investigación vinculadas a un plan de formación de centro basado en objetivos de transformación y mejora compartidos; y el impulso a la participación en redes profesionales

1 En Vélaz de Medrano (2023) se realiza una propuesta integral.

2 Lo permite el RD 822/2021, de 28 de septiembre.

intercentros.

- Asesoramiento psicopedagógico sobre adaptaciones curriculares, prevención del absentismo y abandono temprano, educación emocional, Consejo orientador (ESO); participación; convivencia; igualdad y diversidad de género, y prevención de dependencias (de sustancias tóxicas, dispositivos electrónicos y redes sociales).
- Coordinación con los servicios psicopedagógicos, sociales, sanitarios y de empleo y entidades del entorno comunitario.
- Y, en varias CCAA, la docencia cuando así lo decide la dirección del centro.

Retos específicos

Entre los ámbitos de intervención de los profesionales de la orientación que acabamos de mencionar hay dos que, a nuestro juicio, se han renovado en menor medida que los demás en el período que nos ocupa, y suponen retos específicos que merece la pena destacar. Nos referimos a la extensión y modernización de la orientación profesional, y a la adopción de un modelo más inclusivo de la evaluación en general, la evaluación psicopedagógica en particular y los apoyos al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

La orientación profesional: asegurar su provisión a lo largo del sistema con una visión renovada.

Los distintos ritmos de avance en educación, formación y empleo, y las variadas tradiciones socioculturales y económicas de los países han dado lugar a dos perspectivas y políticas en materia de orientación:

1. Una más centrada en prolongar los años de escolarización de calidad de manera inclusiva y atendiendo a la diversidad de necesidades educativas (caso de España, entre otros países).
2. Otra más vinculada con la inserción sociolaboral, siguiendo la estela de los orígenes de la orientación profesional (Alemania es el ejemplo paradigmático).

Priorizar una u otra perspectiva ha llevado a los países a organizar la provisión de la orientación y seleccionar y formar a los profesionales de formas muy diferentes.

En España, priorizar la primera perspectiva ha llevado a que la orientación profesional³ sea una línea de intervención relegada en muchos centros, o limitada a algunas sesiones de información sobre optativas, alternativas de estudios posobligatorios y las carreras o profesiones a las que conducen, y/o a la aplicación de test vocacionales al final de la ESO y el bachillerato.

Sin embargo, hace tres décadas que la agenda internacional define la orientación educativa y profesional como una disciplina y actividad que ha de contribuir a dar respuesta desde la educación infantil a las exigencias de la globalización y la economía del conocimiento, la creación de una sociedad del aprendizaje permanente, prevenir la exclusión, y establecer puentes y estrechos vínculos entre la educación, la formación y el empleo, desde una nueva comprensión de los mismos. Ello supone que los ciudadanos necesitan desarrollar y fortalecer a lo largo de su vida las competencias esenciales para desarrollarse personal y socio-profesionalmente, pasar por múltiples transiciones vitales y laborales, y avanzar adaptándose constructivamente a los cambios.

En definitiva, hay cuatro ejes vertebrando el movimiento actual de la orientación: *inclusión, competencias esenciales, empleabilidad y provisión a lo largo de la vida*.

Dichos ejes están en la base del concepto de “carrera” personal y profesional, como sinónimo de trayectoria o proyecto de largo alcance que hay que aprender a gestionar desde la infancia desarrollando unas competencias clave. Por ello, desde hace casi dos décadas en el acervo de los organismos internacionales se emplean (en inglés) unos términos referidos a la orientación cuyos fundamentos -sin necesidad de cambiar la terminología- va incorporando lentamente el sistema de educación, formación, orientación y empleo español: *lifelong guidance, career guidance, career management skills, career education, career development o vocational guidance*.

Educar y orientar en la sociedad del conocimiento es crear oportunidades para que niños/as y jóvenes aprendan a movilizar valores y conocimientos básicos y complejos para resolver problemas; desarrollen creatividad, iniciativa personal, voluntad, responsabilidad, empatía, autoestima; capacidad de trabajar en equipo y en red; comprensión del entorno en el que viven y las reglas que lo regulan; desarrollar nuevas habilidades según los cambios y los problemas; utilizar lo que saben para saber más, considerar los errores y problemas como oportunidades para mejorar, y

3 La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional dedica el Título VII a la Orientación profesional. Ver el artículo sobre FP en este número monográfico.

desarrollar un capital social de redes y relaciones que proporcionan ayuda, afecto, resiliencia, aprendizajes y oportunidades. Es decir, exige ofrecerles oportunidades para desarrollar las competencias básicas identificadas hace décadas por los organismos transnacionales (OCDE, Comisión Europea, UNESCO), que están contempladas en nuestro país en la LOMLOE (2020) y sus decretos de currículo.

La orientación de y para la carrera requiere acciones sostenidas que permiten desarrollar la amplia gama de competencias que proporcionan una vía estructurada para analizar, comprender, sintetizar y organizar la información educativa y profesional, con el objetivo de ayudar a que los ciudadanos sean “competentes” en la planificación y gestión de sus aprendizajes, itinerarios y transiciones académicas y profesionales, de acuerdo con los principios de ciudadanía activa, aprendizaje a lo largo de la vida y empleo sostenible. Este es pues el contenido y la tarea de una orientación profesional renovada.

Orientar a lo largo de la vida (OLV) supone ayudar a desarrollar esas competencias con especial atención a las transiciones (entre etapas educativa/formativas y de la formación al empleo), en las que es vital la exploración del propio potencial y la visión estratégica del futuro. Poder hacerlo requiere un sistema educativo flexible y eslabonado, unas enseñanzas centradas en las competencias y aprendizajes esenciales para la vida, profesionales especializados y colaboración intersectorial e interprofesional. Exige que las instituciones y organizaciones (escuelas, institutos, universidades, centros de educación de personas jóvenes y adultas, servicios sociales y de empleo, empresas y entidades del entorno comunitario) colaboren, y tengan un alto grado de compromiso por parte de las distintas administraciones que han de trabajar de manera coordinada (Vélaz de Medrano et al, 2016; CEDEFOP et al, 2021).

Por ello, a finales de 2007, los estados miembros de la UE establecieron una *Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida* (ELGPN), con el objetivo de redactar las características clave del sistema de OLV. Se recomienda a los países que consideren en sus políticas cuatro áreas de trabajo: 1) Desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera personal, formativa y profesional en el alumnado; 2) Acceso a los servicios de orientación para todos; 3) Un mecanismo de garantía de la calidad y recogida de datos sobre la Orientación; y 4) Disponer de mecanismos de cooperación y coordinación suficientes y funcionales entre actores clave. La importancia dada por la Comisión a invertir suficientemente en el sistema de OLV se ha concretado en un conjunto de estándares para monitorizar y evaluar los sistemas y servicios

de OLV (CEDEFOP, 2021).

Desde este enfoque se hace patente una nueva perspectiva de la orientación profesional, en la que su provisión -vinculada a la orientación personal y académica- se concreta en la colaboración continuada entre orientadores, tutores y profesorado de todas las etapas para que el desarrollo de las competencias y aprendizajes esenciales recogidos en el currículo sea una realidad para todo el alumnado (Vélaz-de-Medrano et al, 2023).

En conclusión: El sistema de orientación español no debería abandonar los principios y objetivos que lo guían (calidad, equidad, inclusión) pero ha de encontrar un mayor equilibrio entre orientación inclusiva y orientación profesional.

La orientación profesional no será un derecho de todo el alumnado si se limita a la intervención de orientadores y tutores; ha de ser una tarea realmente compartida en el centro y con el entorno comunitario para llegar a todo el alumnado y ser integral (personal, académica, profesional y familiar).

Un nuevo modelo de evaluación psicopedagógica y apoyos al alumnado vulnerable desde la perspectiva de la educación inclusiva⁴.

En el medio siglo que nos ocupa son muchos los avances políticos y prácticos de la orientación en nuestro sistema educativo que han impregnado la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades de apoyo.

Hemos aprendido que todos los alumnos y alumnas se pueden encontrar en “zonas de vulnerabilidad” o en riesgo de no aprender y participar suficientemente debido, no sólo a circunstancias personales, sino también a las barreras de todo tipo que existen en la sociedad, el sistema educativo, su centro, aula y entorno próximo. Y que todos necesitan apoyo, algunos más que otros, o en algunos momentos y aprendizajes más que en otros.

En consecuencia, la LOE (2006) sustituyó el principio de integración por el de inclusión, lo que suponía un salto cualitativo en la atención a la diversidad de necesidades de apoyo de todo el alumnado, que debe presidir las actuaciones de administraciones y centros.

Sin embargo, el modelo de evaluación, informe psicopedagógico y apoyos no parece haberse transformado en el sistema en consonancia con el principio de inclusión (Calderón-Almendros et al, 2022). Las advertencias realizadas desde hace décadas por muchos especialistas sobre las consecuencias

4 Climent Giné aborda en su artículo la evolución de la educación del alumnado con necesidades de apoyo.

negativas del abuso o mal uso de los test psicométricos y de la desconsideración de las “barreras” socioeducativas en el diagnóstico psicopedagógico no han sido tenidas suficientemente en cuenta (García Yagüe, 2007).

Deberíamos reconocer que sabemos el cambio que debe acometerse, pues hay experiencias inspiradoras, literatura y formación de calidad disponibles (Echeita et al, 2013; Booth & Ainscow, 2015). Sin embargo, a veces los condicionantes pueden ser más fuertes que los deseos de transformación. Estos pueden ser consecuencia de la propia complejidad del reto, las creencias sociales y profesionales, la cultura de los centros - especialmente en Secundaria-, las resistencias al cambio, o de algunas políticas públicas, entre otros. Exponemos algunas situaciones que lo ejemplifican:

- Las demandas del equipo directivo, docentes y/o familias a los orientadores y docentes de apoyo (PT, AL y PSC) en distintas etapas y en centros o equipos externos tienen mucha fuerza, y suelen concentrarse en el diagnóstico y la atención especializada al alumnado que manifiesta más dificultades para aprender o convivir. Esto, unido a la insuficiente inversión en orientación tiene, al menos, dos importantes consecuencias:
1) La respuesta a dicha demanda absorbe prácticamente todo el tiempo de los orientadores y docentes de apoyo; y 2) El apoyo a este alumnado no se percibe como una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar, sino una responsabilidad exclusiva del orientador y el profesorado especialista;
- Las políticas que establecen “protocolos de evaluación psicopedagógica” que inducen informes administrativos “capacitistas”.

Las consecuencias son incremento del alumnado diagnosticado desde antes de la educación infantil con alguna discapacidad, alta capacidad o trastorno, con la consiguiente estigmatización y clasificación administrativa visible del alumnado, y la presión a los orientadores para emitir informes que garanticen la asignación de más especialistas de apoyo para el centro.

Cambiar el modelo requiere que la comunidad escolar, y también los equipos psicopedagógicos sectoriales, se comprometan y avancen en tres ejes de transformación:

- Claridad y compromiso con lo que supone un modelo inclusivo de evaluación y orientación del alumnado con necesidades de

apoyo educativo, creando en el centro procesos de reflexión sobre su práctica y valores.

- Dar voz al alumnado, sus docentes y familias para comprender las necesidades de apoyo y diseñar juntos respuestas inclusivas, mediante un liderazgo distribuido entre equipo directivo, inspección educativa, orientadores, profesorado e incluso familias, que ayude a avanzar juntos.
- Trabajar con un modelo teórico inclusivo de referencia.

Otro modelo es posible: el “Modelo de Apoyos y Calidad de vida” (MAYCV) en evaluación y orientación.

Existe bastante unanimidad entre los expertos sobre la idoneidad de utilizar este modelo teórico -en el que se basa el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) impulsado por la LOMLOE (Art. 4.3.)- para inspirar en la comunidad escolar el deseo de dar los primeros pasos y transformar la cultura educativa del centro. Para adoptar este modelo la escuela habría de considerar tres elementos:

- Las dimensiones del bienestar (físico, emocional, cognitivo, social...) o calidad de vida de cada alumno/a, adecuando el proyecto educativo, planes y programaciones didácticas al Diseño universal de aprendizaje.
- Ajustar al principio de inclusión las metodologías y participantes en la evaluación de las competencias del alumnado, particularmente en la evaluación psicopedagógica cuando es necesaria (Sandoval et al, 2019).
- Y como consecuencia de lo anterior, organizar un “círculo de apoyos” al aprendizaje, participación y bienestar de cada alumno/a, identificando primero los “apoyos naturales” que necesitan (sus docentes, tutor, compañeros y familiares) y a continuación, en su caso, los apoyos especializados necesarios en su entorno natural de aprendizaje.

El propósito de este modelo inclusivo es que la atención a la diversidad suponga un *enriquecimiento para toda la escuela* (Reis et al, 2021)⁵. Algunas propuestas prácticas son la elaboración del “perfil individual de aprendizaje” de todo el alumnado, el “informe de evaluación de las necesidades del aula”

(Marquez, 2018), o la realización del “portfolio de talentos del centro”, entre otras. Son elementos reguladores de los procesos y recursos de enseñanza y de la prestación de los apoyos necesarios en el contexto y dinámica del aula y el centro (Elizondo, 2025; Sandoval et al, 212). Esta propuesta implica que docentes y tutores conozcan bien a cada uno de sus alumnos/as, diálogo constante con las familias, organización flexible del centro y del currículo, enseñanza multinivel y codocencia, entre otras posibles medidas.

Adoptando este modelo y sus estrategias psicopedagógicas, didácticas, organizativas y participativas, se fomentará una cultura escolar más enfocada en reconocer los talentos diversos, y en transformar la enseñanza y la orientación, con el objetivo de aumentar los aprendizajes y el bienestar del alumnado y de la escuela como comunidad.

Epílogo

Queremos finalizar reconociendo que la importancia y consolidación que la normativa ha ido prestando a la orientación y los orientadores en las últimas décadas, y muy especialmente el buen hacer de estos profesionales, ha logrado el reconocimiento unánime de la comunidad educativa a su imprescindible labor. Ello demanda y merece mejorar su formación e incrementar su presencia en nuestro sistema de educación y formación profesional.

Referencias

Normativa

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. BOE 187.

Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de Minusválidos. BOE 103.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE 159. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación

- General del Sistema Educativo, BOE 238.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. BOE 278.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza. BOE 307. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE 295.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 340.
- Orden de 9 de septiembre de 1982 por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. BOE 221.
- Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. BOE 303.
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. BOE 253.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 65. BOE 65.
- Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los Profesores correspondientes de dicho Cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo. BOE 288.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE 131.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, BOE núm.44
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOE-A-1996-3834.
- Real Decreto 916/1992. de 17 de Julio por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. BOE 206.

Bibliografía

- Cedefop, E. T. F., & European Commission. (2021). Investing in Career Guidance: Revised Edition 2021.
- Cedefop (2024) Briefing note. Monitoring and evaluating lifelong guidance systems across Europe. May. ISSN 1831-2411.
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J. J., & Vila-Merino, E. S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2424–2437.
- Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, COPOE (2020). Informe. Orientación en las comunidades Autónomas. Editado por COPOE.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Á. Verdugo Alonso y R. Shalock. (Coord) (2013). Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia. Cap. 14. Salamanca: Amarú.
- Elizondo Carmona, C. E. (2025). Neurodiversidad: El funcionamiento del cerebro en la escuela inclusiva. Cap. 8. Octaedro.
- García Yagüe, J. (2007). La larga, difícil y mal conocida aventura de la Orientación Escolar y Profesional Tecnificada en España. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 23-49.
- Huguet Comelles, T., Liesa Hernández, E. y Serra-Capallera, J. (Coords.) (2022). El asesoramiento psicopedagógico a debate. Sección 2. Barcelona, Graó. ISBN: 9788419416520.
- Márquez, A. (2018): Informe de evaluación de las necesidades del aula. <https://www.antonioamarquez.com/el-informe-de-evaluacion-de-las-necesidades-del-aula/>. Consultado el 1/3/2025.
- MEC (1990) La Orientación educativa y la Intervención Psicopedagógica. Madrid, MEC (1993) Orientación y Tutoría (Colección Cajas Rojas). Madrid, MEC.
- Reis, S.M., Renzulli, S.J. and Renzulli, J.S. (2021). Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Educ. Sciences*. 11-9.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2012).

- Análisis y valoración crítica del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*. N° Extr.: 117-137.
- Ulla, S., & Manzanares, A. (2014). Evaluación longitudinal y de resultados percibidos del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria del PROA. *Revista de Educación*, 366, 215-242.
- Vélaz de Medrano, C. (Dir.); Manzanares Moya, A.; Castelló Badia, M.; Rodríguez Romero, M.; Arza Arza, N.; Martín Ortega, E.; Insausti Nuin, V.; Fernández-Rasines, P. y Del Frago Arbizu, R. (2013): Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis comunidades autónomas (1990-2010). Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco. Madrid: Editorial UNED. ISBN: 978-84-695-7238-2
- Vélaz de Medrano, C., López, E., Expósito, E. y González (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*. 27-3, pp.1271-1290.Madrid.
- Vélaz-de-Medrano, C., Otero-Mayer, A. y Gonzalez-Benito, A. (2023): Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 34, nº2, 2º Cuatrimestre: 29-46 [ISSN electrónico: 1989-7448].
- Vélaz-de-Medrano, C. (2023). Modelos de formación y aprendizaje de la profesión orientadora. Análisis y propuestas para su reforma. Madrid, UNED. ISBN: 978-84-362- 7863-7.

Información de contacto: Consuelo Vélaz de Medrano Ureta. Universidad Nacional de Educación a Distancia. E-mail: consuelo.velaz@edu.uned.es

