



ANÁLISIS COMPARADO DEL MODELO Y ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO EUROPEO

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MODEL AND ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE SERVICES IN THE EUROPEAN CONTEXT

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación, Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación II (OEDIP). Madrid, España.

Ana González-Benito¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación, Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación II (OEDIP). Madrid, España.

Andrea Otero-Mayer

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación, Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación II (OEDIP). Madrid, España.

RESUMEN²

Como resultado del proceso de integración europea se han impulsado y logrado tendencias comunes en los objetivos y actuaciones de los servicios de orientación, siempre respetando los aspectos diferenciales de cada territorio. Este trabajo pretende analizar el modelo de intervención y la organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo en los niveles

¹ *Correspondencia:* Ana González-Benito. Correo-e: amgonzalez@edu.uned.es.

² *Fuente de financiación:* Ministerio de Economía y Competitividad, en el marco del Proyecto de investigación I+D+i, titulado "Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las CCAA españolas: finalidades y funcionalidades. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea" (Referencia: EDU2012-37942).

educativos previos a la Educación Superior. Para ello, como técnica de recogida de información se emplea la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario elaborado *ad hoc*, a los/as responsables de las Administraciones educativas en 11 de los países miembros a través de las unidades nacionales de la red Eurydice. Los principales resultados son que en educación obligatoria predomina el modelo educativo y que la lleva a cabo el profesorado en colaboración con el/la orientador/a del centro. Asimismo, destaca que la presencia de especialistas en orientación es mayor a medida que se avanza de etapa educativa. En la mitad de los países los/as orientadores/as tienen formación inicial especializada, siendo insuficiente la coordinación entre los/as profesionales de la orientación en los ámbitos escolar y laboral. En consecuencia, parece necesaria una mayor especialización inicial y un incremento de colaboración entre todos/as los/as agentes implicados/as en la orientación dentro y fuera de la escuela.

Palabras clave: Educación Básica; Orientador/a; Orientación educativa; Orientación profesional; Política educativa.

ABSTRACT

As a result of the European integration process, common trends in the objectives and actions of guidance services have been promoted and achieved, always respecting the differential aspects of each territory. This paper aims to analyze the intervention model and the organization of career guidance services in the European context at the educational levels prior to Higher Education. For this purpose, a survey is used as a technique for collecting information by administering an ad hoc questionnaire to the heads of educational administrations in 11 member countries through the national units of the Eurydice network. The main results show that the educational model predominates in compulsory education and that it is carried out by teachers in collaboration with the school counselor. It also highlights that the presence of guidance specialists is greater as the educational stage progresses. In half of the countries, guidance counselors have received specialized initial training, with insufficient coordination between guidance practitioners in the school and work environments. Consequently, greater initial specialization and increased collaboration between all the agents involved in guidance within and outside the school seem to be necessary.

Key Words: Basic Education; Guidance Counselor; Educational Guidance; Career Guidance; Educational Policy.

Cómo citar este artículo:

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>

Introducción

En el contexto de la Unión Europea la orientación se había asociado con frecuencia a dos áreas diferenciadas de intervención: la orientación educativa vinculada a la atención a la diversidad para contribuir a mejorar el éxito educativo del conjunto del alumnado y, por otro lado, la orientación profesional o también denominada “orientación para la carrera” vinculada con la toma de decisiones profesionales y la inclusión laboral (Castellanos et al., 2020; Rodríguez y Gallardo, 2020). Actualmente, en la mayoría de los países se trabaja para que la intervención orientadora sea integral, en un proceso continuo entre ambos contextos, escolar y laboral (Carretero et al., 2020; Isasa y Carbajal, 2020). En esta línea, predomina la visión holística como proceso de ayuda en todos los aspectos del desarrollo (personal, social, académico y profesional) de las personas a lo largo de la vida, contribuyendo al aprovechamiento al máximo de su potencial para desarrollar un proyecto de vida satisfactorio y contribuir a la mejora y progreso de la comunidad (Cortés y García, 2020; Ramos y González, 2020). En esta visión está implícita la búsqueda de la justicia social a través de la educación y la orientación a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2020). Desde esta perspectiva resulta fundamental cambiar la consideración de los/as estudiantes como meros destinatarios/as de la educación, la formación y la orientación, para ponerlos en el centro y convertirlos/as en protagonistas activos/as de su propio proceso educativo (Vélaz-de-Medrano et al., 2016).

Durante buena parte del siglo XX, la orientación personal, académica y profesional respondía a una sociedad caracterizada por la previsibilidad y el reparto estamental del empleo disponible, pero desde el surgimiento de la economía y la sociedad del conocimiento -bien definida ya en 1976 por Daniel Bell y en los 90 por Peter Drucker o Manuel Castells-, caracterizada por la globalización, la innovación permanente, la incertidumbre y la exigencia de un mayor nivel de formación de toda la población, es imprescindible renovar profundamente los sistemas de educación, formación y, por supuesto, de orientación para que sean capaces de ayudar a las personas a desarrollar el amplio abanico de competencias transversales y específicas esenciales para lidiar con los de la naturaleza de la sociedad contemporánea (Parola y Marcionetti, 2020).

En la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje, la inclusión y la prosperidad dependen de la capacidad de personas y organizaciones para cambiar de empleo o de sector productivo, ser capaces de desarrollar nuevas habilidades según las exigencias y los cambios de la situación económica, romper las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la comunicación, considerar los errores y problemas como oportunidades para mejorar, así como desarrollar un capital social de redes y relaciones que ofrezcan apoyo, aprendizaje y oportunidades (Cortés y García, 2020; Martínez-Rueda et al., 2021; Santana-Vega et al., 2016). Es decir que, dependen tanto de la inteligencia personal como de la inteligencia colectiva, de la técnica tanto como de las habilidades sociales, y de la teoría tanto como de la práctica (Vélaz-de-Medrano et al., 2009). En consecuencia, es perentoria la necesidad de proveer de la orientación suficiente y de calidad a todos los/as estudiantes desde la etapa infantil, lo que constituye uno de los grandes retos de los sistemas educativos, prevaleciendo como unas de las áreas de mayor interés la contribución al desarrollo de competencias transversales esenciales para el desarrollo de la carrera (Rojas et al., 2020).

Watts (2001) ya alertaba, hace más de 20 años, de que los servicios de orientación que promueven el desarrollo del potencial, las competencias y los proyectos personales debían concentrarse en trabajar un grupo de competencias principales: la conciencia de sí mismo/a, la capacidad de identificar las oportunidades de formación y empleo, el aprendizaje de la toma de decisiones complejas, y la capacidad de adaptación activa a los cambios. Así mismo, Watts y Kidd (2000) defienden que la orientación es un proceso a largo plazo que requiere conjugar adecuadamente las necesidades e intereses personales con el contexto social y laboral actual.

Para otros autores con estudios más recientes, como el de Fitzenberger et al. (2020) o el de Keshf y Khanum (2021), la orientación -y la tutoría como parte de ella- tienen como objetivos

principales contribuir a personalizar la educación y colaborar con el profesorado en la innovación para la atención a la diversidad de necesidades educativas, incluyendo la información y orientación profesional necesarias para que los/as estudiantes aprendan sobre la organización del trabajo en general, las diversas competencias que necesitan desarrollar, y vivir experiencias reales en ocupaciones de un mercado laboral en permanente renovación.

En consecuencia, como señala Ferreira (2021, p.21), es clave que las administraciones públicas establezcan y sostengan la cooperación e interacción constante entre todos/as los/as profesionales y recursos disponibles en materia de orientación para el desarrollo de la carrera, “buscando la interrelación entre los intereses académicos con la búsqueda de empleo, y teniendo en cuenta las aspiraciones del estudiante, sus características y necesidades personales”. Y desde luego, nada de lo dicho por la literatura tendrá lugar si no se presta una atención profunda a mejorar los procesos de construcción de la identidad profesional de los/as orientadores/as, así como los de inserción y desarrollo profesional en términos similares a los planteados en las mejoras reformas sobre la profesión docente (Marcelo y Vaillant, 2009; Vélaz-de-Medrano et al., 2001; Vélaz-de-Medrano, 2008, 2022, 2023).

La relevancia de la orientación profesional en Europa se plasma en las sucesivas Resoluciones que impulsan la regulación comunitaria del derecho a la orientación a lo largo de la vida, vinculado al derecho a la educación de calidad y al empleo digno. Este es el caso de la Resolución sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa (Consejo de Europa, 2004), la Resolución sobre la integración de la orientación en las estrategias de aprendizaje permanente (Consejo de Europa, 2008), el Pilar Europeo sobre derechos sociales (Consejo de Europa, 2017), el Informe del Futuro del Trabajo (Consejo de Europa, 2018), entre otras, que persiguen unificar los objetivos de la intervención orientadora (Watts et al., 2010). El acervo legislativo comunitario pretende concienciar a los países miembros de la necesidad de proporcionar orientación en todos los periodos vitales desde la infancia hasta la edad adulta (CEDEFOP, 2006; Comisión Europea, 2008, 2020) teniendo en cuenta tres elementos que determinan las posibilidades de desarrollo de la carrera de todas las personas: la orientación profesional, el aprendizaje permanente y la intervención en procesos participativos (Laborda Molla y González Fernández, 2017). Ello sin olvidar los informes, estudios y herramientas que publican permanentemente la Comisión Europea (un buen ejemplo es “The European Lifelong Guidance Policy Network. Extended Summary” en 2013-14).

Asimismo, con el propósito de avanzar en esta dirección se crearon organismos y redes como el European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) en 1975, o la European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) en 2007, o la Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE) entre otros, cuya misión es promover políticas públicas sobre orientación profesional y mediante programas comunitarios de orientación, como Eurodyssée, HELIOS o MENTOR. Una de las finalidades de estas propuestas es potenciar la cohesión e inclusión social, reduciendo las elevadas tasas de desempleo, especialmente entre los/as más jóvenes y los/as mayores de 55 de años, mediante el refuerzo de políticas y prácticas orientadoras (Manzanares, 2013).

Como resultado del proceso de integración europea se han impulsado y logrado tendencias comunes en los objetivos y actuaciones de los servicios de orientación, siempre respetando los aspectos diferenciales de cada territorio. Pero debe reconocerse que aún existe un fuerte contraste de culturas entre los sectores educativo y laboral, que tienden a utilizar definiciones, marcos, métodos y herramientas diferentes para lograr propósitos similares (Moreno da Fonseca, 2015; Suárez y McGrath, 2022). De este modo, en el contexto de países miembros de la Unión Europea y de la OCDE (Bakke y Hooley, 2022; OCDE, 2004), no se comparte un modelo común de orientación profesional, observándose diferencias en distintos elementos de sus sistemas de orientación: en su financiación y control administrativo (centralizado, descentralizado o mixto), en la ubicación de los servicios de orientación (dentro o fuera de las instituciones educativas), en las dimensiones de la orientación (personal, académica, profesional, social) y sus contenidos (son bien conocidos los trabajos de Watts, Sultana y McCarthy para identificar las competencias transversales

clave para el desarrollo de la carrera, y promover su integración en el currículo escolar), en los profesionales responsables de proveer la orientación profesional al alumnado y el asesoramiento psicopedagógico a la comunidad escolar (orientadores/as especializados/as, tutores/as, consejeros/as de orientación, profesor/a-orientador/a, psicólogo/a-orientador/a, técnicos/as de los servicios de empleo, etc.) o la formación inicial de Grado o Máster habilitante recibida (Orientación educativa y profesional, Orientación laboral u ocupacional, Pedagogía, Psicología, entre otras).

La revisión de las investigaciones y publicaciones de autores/as nacionales e internacionales que analizan los sistemas de orientación en Europa muestra que generalmente consisten en revisiones teóricas o estudios descriptivos basados en el análisis documental y la consulta a expertos, se focalizan en unos determinados países, y la mayoría de ellas se llevaron a cabo hace más de una década (Álvarez, 1995; Bisquerra, 1995, 1998 y 2002; Bisquerra y Álvarez, 2006; CEDEFOP, 2004; CEDEFOP y Eurydice, 1995; Drapela, 1979; Hervás, 2006; López y Sola, 1995; Pantoja, 2004; Plant, 1990; Reppeto, 2002; Reppeto et al., 1994; Rodríguez, 1995; Salinas, 2010; Sanz, 2001; Shertzer y Stone, 1968; Watts, 1988; Watts y Ferreira Marques, 1979; Watts et al., 1988; Watts, 1992; Watts et al., 1994; Watts y Sultana, 2004, entre otros/as). Los resultados de estos análisis son un punto de partida significativo en este estudio puesto que realizan una gran aportación al establecer comparaciones de las diferencias y semejanzas entre los diferentes sistemas de orientación nacionales. No obstante, cabe destacar que son escasos los estudios de carácter empírico y que cuenten con grandes muestras de países participantes que puedan ayudar a obtener una visión más general de la acción orientadora presente en la actualidad en el contexto escolar europeo. En cualquier caso, las diferentes tradiciones epistemológicas, profesionales, administrativas y de configuración de los servicios de orientación en los sistemas educativos europeos, se observan diferencias significativas en los modelos institucionales de orientación (Comisión Europea, 2020; Vélaz-de-Medrano, 1998).

Pese a la importancia que reviste para avanzar en una respuesta integral y coherente a las demandas y necesidades de orientación profesional de estudiantes y familias, conocer los sistemas de orientación establecidos en los países de nuestro entorno (Unión Europea y OCDE) y la formación y habilitación inicial con que profesionalizan a sus orientadores/as, hemos encontrado escasas evidencias empíricas. En consecuencia, el objetivo general del estudio ha sido clarificar el estado actual de los sistemas de orientación en los sistemas educativos europeos previos a la universidad, prestando especial atención al “modelo” de intervención, entendido como los principios teóricos de orden superior que inspiran la orientación y sus metodologías, y a la “estructura”, referida a los/as profesionales de la orientación y su localización en el sistema educativo (Mudarra et al., 2020), así como a algunas características de la orientación profesional. Son objetivos específicos, los siguientes:

- Analizar el sistema de orientación de una muestra de países miembros de la Unión Europea significados como casos, profundizando en el estudio de: (a) el modelo de orientación en función de la finalidad del trabajo de los/as orientadores/as (educativa vs terapéutica; preventiva y para todos vs remedial para el alumnado con necesidades educativas específicas) y del modo de trabajar (enfoque colaborativo vs individual directo); los objetivos principales de la orientación en cada etapa educativa; y (b) la formación inicial, la ubicación de los/as profesionales de la orientación y su organización en la red de centros y los distritos o zonas escolares.
- Analizar elementos significativos de la orientación profesional en dichos países: incorporación de las competencias transversales al currículo y modo de integrarlas; evaluación de dichas competencias; especialización de los/as orientadores/as en esta materia; existencia de directrices por parte de las Administraciones educativas; y coordinación entre los/as orientadores/as de los centros escolares y los del ámbito laboral y de empleo.

Método

El diseño de este trabajo de investigación responde al de un estudio con finalidad comparativa y diseño mixto, que combina la revisión y análisis documental y normativo, con la encuesta institucional de carácter descriptivo.

Muestra

Mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, se han seleccionado 11 responsables de las Administraciones educativas de las Unidades de Eurydice (Red de información sobre la educación en Europa). La muestra, definida en términos de estudio de “casos significativos” está formada por 11 unidades de análisis en la Unión Europea: Alemania, Austria, Chipre, Escocia, Eslovaquia, Francia, Grecia, Italia, Portugal, República Checa y Suecia.

Instrumento

La técnica de recogida de información empleada es la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario original elaborado *ad hoc* (compuesto por preguntas cerradas y abiertas) a las Administraciones educativas de los países miembros a través de las unidades nacionales de la red Eurydice. Dicho instrumento fue diseñado a partir del exhaustivo análisis previo de las dimensiones e indicadores de los sistemas de orientación realizado en una investigación I+D+i previa³, y siguiendo las pautas de la Unidad Española de Eurydice. Posteriormente, se llevó a cabo la traducción y aplicación en lengua inglesa.

La jefatura de la Unidad Española de Eurydice se encargó del envío oficial del cuestionario a todas las unidades de los países de la muestra miembros de la Unión Europea. Los resultados han sido de tres tipos: respuestas a preguntas cerradas, respuestas a preguntas abiertas y documentación complementaria (normativa e informes) pertinente al tema enviada por las unidades de análisis (países).

Las preguntas analizadas del cuestionario en relación con el modelo y estructura del sistema de orientación son las siguientes:

- ¿Qué servicios o profesionales se encargan de proporcionar orientación a los/as estudiantes dentro del sistema educativo de su país? En concreto, le agradeceremos la información siguiente: ¿Se trata de servicios o profesionales internos o externos a los centros escolares de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria?; ¿Cuál es su principal función en cada una de estas etapas educativas?
- ¿Cuáles son las características principales del trabajo del/a orientador/a escolar en su país? Por favor, valórelas de acuerdo con su proximidad a uno u otro de los polos de la siguiente escala (1-6):

³ Proyecto de investigación I+D+i (Ref. EDU201237942): Mapa de los sistemas públicos de Orientación y apoyo escolar en las CCAA españolas: finalidades y funcionalidades. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea.

- “El enfoque de su trabajo es fundamentalmente educativo” vs “El enfoque es fundamentalmente terapéutico”.
- “Colabora con tutores/as, equipo directivo, docentes, etc.” vs “Trabaja directamente con alumnos/as y familias”.

Por otra parte, se profundiza en algunas cuestiones específicas de la orientación profesional desarrollada en los centros educativos europeos. En concreto, se solicita a los/as profesionales encuestados/as que especifiquen si en el currículo oficial se incluyen explícitamente algunos contenidos (competencias) de la orientación profesional como los siguientes: “Conocimiento de sí mismo”, “Habilidades sociales y de comunicación”, “Toma de decisiones”, “Espíritu emprendedor”, “Las profesiones y el mundo del trabajo”, “Preferencias profesionales individuales” e “Itinerarios académicos y formativos”. En caso de respuesta afirmativa a esta pregunta se debía indicar cómo se integran estos contenidos en el currículo eligiendo entre tres posibilidades: (a) como una asignatura separada, (b) integrada dentro de otras áreas más amplias y/o (c) transversalmente en todas las asignaturas.

El cuestionario también incluye preguntas en relación con: la especialización de los/as profesionales responsables de la orientación profesional; la existencia de directrices de la Administración educativa del país sobre su planificación, pautas de intervención o materiales específicos para cada nivel educativo; si su evaluación y calificación se lleva a cabo como en cualquier otra materia o elemento del currículo; así como si está la orientación profesional está incluida entre las competencias propias de la función docente y de los centros escolares. Finalmente, se consultaba por la existencia de un sistema formal de coordinación entre los/as responsables de la orientación profesional en los centros escolares con los/as orientadores/as del ámbito laboral y de empleo.

Procedimiento

En primer lugar, se ha identificado el estado de la cuestión de los sistemas de orientación en algunos de los países pertenecientes a la Unión Europea mediante la revisión bibliográfica, la recopilación de normativa específica, la recogida de información a través de las Redes Eurydice y EuroGuidance, así como a través de la técnica de encuesta mediante un cuestionario aplicado a 11 responsables de las Administraciones educativas de las unidades de análisis. Tras la recogida de información se ha procedido al análisis documental y al estudio estadístico descriptivo de los datos recopilados con el cuestionario.

Resultados

Características principales del trabajo del/a orientador/a en el contexto escolar europeo

Entre las características principales de trabajo como orientador/a escolar resalta de modo significativo el carácter educativo sobre el terapéutico. Cabe destacar que, de acuerdo con su proximidad a uno u otro polo en una escala de 1 (*Fundamentalmente educativo*) a 6

(*Fundamentalmente terapéutico*), la mitad de los/as encuestados/as se posicionan en el enfoque educativo (nivel de escala 6), el 17% se decantan por la opción inmediatamente inferior (nivel 5 de la escala), y el 33% por la opción intermedia en la escala (nivel 3 de escala).

Por otra parte, cuando se analiza si el/la orientador/a colabora con el resto del equipo educativo del centro (tutores/as, equipo directivo, docentes, etc.) o bien si se trabaja en mayor medida directamente con alumnado y familias, las diferencias se difuminan. En este sentido, se observa que el 60% de los países sitúan el trabajo colaborativo en un rango intermedio (nivel 3 de escala). El 20% se decanta por la opción de colaboración con el personal docente del centro (nivel 1 de escala), y otro 20% por una opción próxima al trabajo directo con los/as estudiantes y sus familias (nivel 5 de escala).

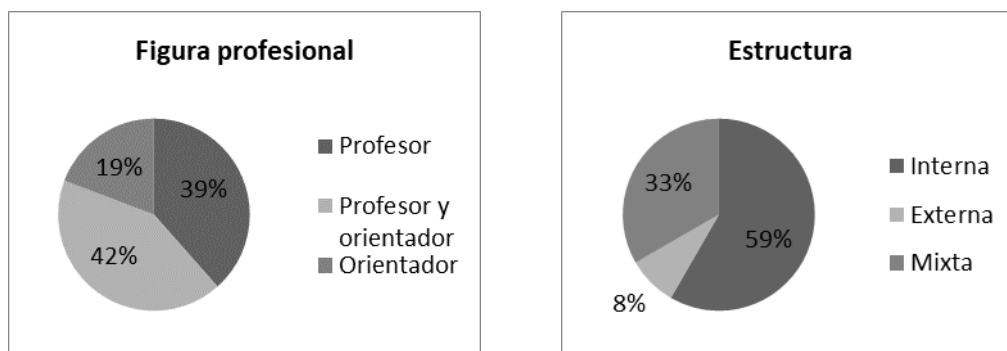
Función principal del/a orientador/a según etapa educativa

En la Figura 1 y la Tabla 1 se puede observar cómo la figura del especialista en Orientación cobra mayor presencia a medida que avanza la etapa educativa. Mientras que en educación infantil alrededor de un 30% de los países encuestados no disponen de esta figura, en Educación Secundaria todos los países de la muestra cuentan con un/a profesional especializado/a. Además, con carácter general, el/la profesional que se ocupa principalmente de la orientación del alumnado suele ser el/la profesor/a, solo/a o en colaboración con el/la orientador/a, predominando esta opción frente a la intervención única por parte del/a orientador/a.

En cuanto a la organización de los servicios de orientación, se ha dividido en función de tres posibilidades: a) el/la orientador/a trabaja en cada centro escolar -estructura interna-; b) trabaja en un servicio o equipo situado en los distritos o zonas escolares -estructura externa- que atiende a varios centros; y c) existe una combinación de ambas cosas -estructura mixta. En los resultados obtenidos destaca la presencia de los/as orientadores/as educativos/as dentro de los centros en casi un 60% de los casos, siendo solo un 8% de los países encuestados los que tienen un servicio o equipo de orientación externo en el distrito o zona escolar.

Figura 1.

Figura profesional y estructura del sistema de orientación



Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.

Figura y organización de la orientación según etapa y país

PAÍSES	EDUCACIÓN INFANTIL		EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
	Figura	Estructura	Figura	Estructura	Figura	Estructura
Alemania	NS/NC	NS/NC	P	I	P	I

Austria	P	I	P	I	P	I
Chipre	SF	SF	SF	SF	O	M
Escocia	P	I	P	I	O	I
Eslovaquia	O	E	P y O	M	P y O	M
Francia	NS/NC	NS/NC	NS/NC	NS/NC	O	M
Grecia	SF	SF	SF	SF	O	E
Italia	P	I	P	I	P	I
Portugal	P y O	I	P y O	I	P y O	I
República Checa	P y O	M	P y O	M	P y O	M
Suecia	NS/NC	NS/NC	NS/NC	NS/NC	P y O	M

P=Profesor; O=Orientador; I=Interno; E=Externo; M=Mixto; NS/NC= No sabe, no contesta; SF=Sin Figura

Fuente: Elaboración propia

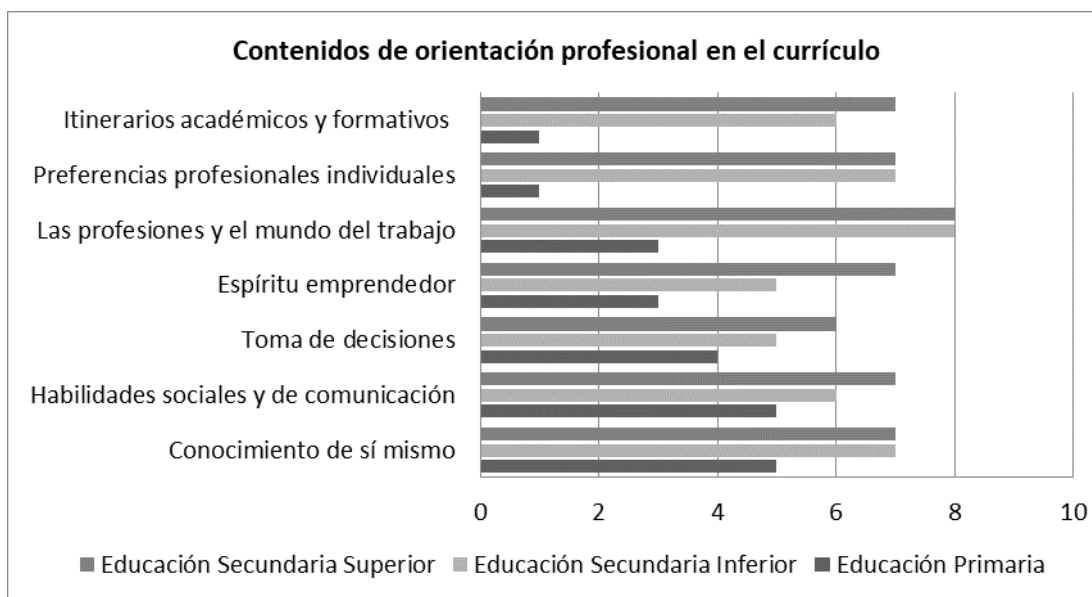
Integración de contenidos de la orientación profesional (competencias transversales) en el currículo en Europa

La presencia explícita de competencias transversales contempladas en orientación profesional en educación primaria difiere significativamente con respecto a las etapas educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria en los países europeos de la muestra analizada (Figura 2). En este sentido, destaca que prácticamente ningún país incluye en Educación Primaria contenidos sobre itinerarios académicos y formativos, y preferencias profesionales individuales, que si forman parte del currículo de educación secundaria. Además, en países como Alemania, Chipre, Grecia y Suecia no se incorporan en el currículo de modo explícito ninguno de los contenidos (competencias) por los que se pregunta en el cuestionario.

Las competencias relativas al espíritu emprendedor, la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, y la información sobre itinerarios académicos y formativos se trabajan en mayor medida en educación secundaria superior (posobligatoria) que en educación secundaria inferior (obligatoria).

Cabe destacar que en educación primaria las competencias para el desarrollo de la carrera parecen estar centradas en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, así como en el autoconocimiento del alumnado.

Figura 2.
Contenidos de orientación profesional en el currículo según etapa educativa



Fuente: Elaboración propia

Especialización de los/as profesionales que proporcionan orientación profesional

El grado de especialización de los/as profesionales que se ocupan de la orientación profesional en los centros educativos es diferente según el país. En el caso de Austria, Chipre, Escocia y Grecia estos profesionales son orientadores/as especializados/as desde la formación inicial; por el contrario, en Alemania, Eslovaquia, Italia, Portugal y República Checa se trata de docentes de las distintas materias del currículo que no disponen de formación inicial específica, aunque sí permanente. Por su parte, en los centros educativos de Francia y Suecia esta tarea es responsabilidad tanto de orientadores/as especializados/as como de docentes no especializados.

Modalidades de incorporación de los contenidos/competencias de orientación profesional en el currículo

La mayoría de los países de la muestra incorporan dichas competencias transversalmente en todas las asignaturas (Tabla 2). No obstante, en el caso de Chipre se integran únicamente en algunas asignaturas y en Alemania existe una asignatura específica con objetivos y contenidos propios de la orientación profesional.

Además, cabe destacar que cuatro países europeos emplean simultáneamente varias modalidades de integración de las competencias transversales en el currículo. En el caso de Austria se trabajan de 3 modos: de forma separada, integrados en otras asignaturas y transversalmente en todas las asignaturas. Por su parte, en Escocia estas enseñanzas se llevan a cabo con una asignatura específica y también integradas en otras asignaturas del currículo junto con contenidos propios de la materia en cuestión. Y en el caso de Francia y la República Checa disponen de una

asignatura específica y además dichas competencias se incorporan de modo transversal en todas las áreas y materias del currículo.

Tabla 2

Modalidades de integración de las competencias de orientación profesional en el currículo

PAÍSES	MODALIDADES		
	Asignatura específica	Integradas en otras asignaturas	Transversalmente en todas las asignaturas
Alemania	x		
Austria	x	x	x
Chipre		x	
Escocia	x	x	
Eslovaquia			x
Francia	x		x
Grecia			x
Italia			x
Portugal			x
República Checa	x		x
Suecia			x

Fuente: Elaboración propia

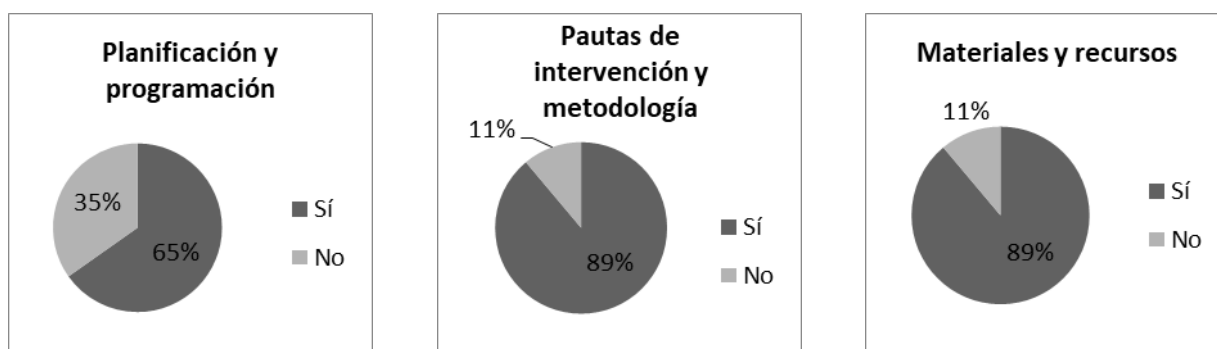
Directrices de la Administración educativa en relación con la orientación profesional

En la mayoría de los centros educativos europeos cuentan con un diseño curricular propio de la orientación profesional propuesto por la Administración educativa en relación con sus objetivos, contenidos, metodología, evaluación y materiales y recursos, como en cualquier otra asignatura (Figura 3).

Solo en algunos países europeos la Administración educativa (nacional o regional) no publica directrices curriculares para la orientación profesional. Por ejemplo, en Portugal y Eslovenia no existen directrices respecto a la programación curricular de la orientación profesional. La República Checa es un caso especial, pues la Administración educativa no interviene en la planificación, las pautas de intervención o los materiales específicos para desarrollar las competencias propias de la orientación.

Figura 3

Directrices de la Administración educativa en relación con el currículo de la orientación profesional



Fuente: Elaboración propia

Evaluación de los aprendizajes para la orientación profesional

No parece existir una práctica común en cuanto a la evaluación y calificación de los aprendizajes del alumnado en relación con las competencias transversales propias de la orientación profesional. En el 55% de los casos no se evalúa como otra materia y en el 45% restante si se desarrollan procesos de evaluación de los aprendizajes promovidos por la orientación profesional como en las demás materias del currículo. Así, en Alemania, Escocia, Francia, Grecia e Italia estos aprendizajes se evalúan como los de cualquier otra materia del currículo, mientras que Austria, Chipre, Eslovaquia, Portugal y Suecia indican que los evalúan de un modo diferente al resto de asignaturas del currículo.

La orientación profesional como una competencia de los/as docentes

La mayoría de los países europeos de la muestra (70%) señalan que la orientación profesional no está incluida entre las competencias propias de la función educativa de los/as profesores/as y los centros escolares. Exclusivamente el 30% de la muestra correspondiendo con países como Alemania, Francia y Suecia afirman que la orientación profesional se trata de una competencia docente.

Coordinación de los/as profesionales en orientación profesional entre los ámbitos escolar-laboral

Con carácter general, la mayor parte de los países europeos de la muestra (75%) manifiestan que no disponen de un sistema formal de coordinación entre los/as especialistas de la orientación profesional de los centros escolares y los/as orientadores/as del ámbito laboral y de empleo. Solamente encontramos excepciones como Alemania y Escocia en donde sí dicen tener unos mecanismos establecidos para la coordinación de los/as profesionales de la orientación en los ámbitos escolar y laboral.

Conclusiones y Discusión

La finalidad del presente trabajo ha sido analizar el estado actual de los sistemas de orientación en el contexto europeo en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El modelo de intervención orientadora, la explicación de las características principales del trabajo de orientador/a en estos niveles educativos, así como la manera en que está integrada la orientación profesional en el currículo han sido algunas de las cuestiones analizadas. Esto supone una actualización de los datos, así como una ampliación de la muestra sobre los estudios previos.

Los principales resultados, ponen de manifiesto el acuerdo prácticamente generalizado que la orientación en la etapa de educación obligatoria tiene un enfoque predominantemente educativo frente al terapéutico. Esto es coincidente con las conclusiones de trabajos precedentes (Vélaz-de-Medrano, 1998), que recogen la pérdida de fuerza del modelo de servicios de carácter remedial frente al incremento del modelo de intervención por programas comprensivos que implica a todos/as los/as agentes educativos/as dirigidos por un/a orientador/a.

En la misma línea que Goncharenko y Semenkova (2021) se considera importante la adopción de un enfoque sistémico-sinérgico para estudiar la orientación profesional, no solo en lo que respecta a la investigación científica, sino también al proceso educativo. Este paradigma como método pedagógico en la educación permite al individuo expresarse y auto-actualizarse en el entorno educativo profesional, para desarrollar una estrategia individual de autodeterminación profesional utilizando el apoyo pedagógico. Asimismo, la actividad educativa se sitúa como una de las formas de interacción entre el profesorado y el/la estudiante que está encaminada a dominar activamente la experiencia social y el desarrollo profesional, teniendo en cuenta las características individuales de cada uno/a.

En este sentido, encontramos tendencias comunes en materia de orientación en el contexto comunitario, tal y como apunta Santana (2013) y en línea a lo que señala la Comisión Europea (2020): el carácter continuo de la ayuda orientadora (académica y profesional) que debe acompañar al sujeto a lo largo de toda la vida, la consideración de la orientación como una parte intrínseca del proceso educativo y como parte de programas que incorporan elementos orientadores al currículo, un planteamiento orientador ecológico y sistémico, finalidad preventiva y de desarrollo (no solo terapéutica), el empleo de estrategias orientadoras que combinan la intervención directa e indirecta (consulta y formación), aumento de protagonismo del sujeto orientado con la utilización de técnicas que faciliten el autoconocimiento, la autoevaluación, la autoconfianza y la toma de decisiones.

Al profundizar en los/as profesionales que se encargan de la acción orientadora y de su ubicación, del mismo modo que se establece en resultados de estudios previos (Repetto y Puig, 1994), se constata la generalización de la incorporación de un/a especialista de orientación en los centros. En esta línea, el estudio muestra que, con carácter general, la función orientadora es desarrollada por el/la profesor/a en colaboración con el/la orientador/a del centro, siendo muy reducidos los casos que cuentan con un/a orientador/a externo/a.

En un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, existen fundados argumentos a favor de que la orientación profesional se inicie desde la enseñanza primaria (OCDE, 2004). En este sentido, es importante resaltar que los resultados de este trabajo muestran que la figura del/la orientador/a cobra mayor relevancia a medida que se avanza de etapa educativa, recayendo la labor orientadora principalmente en el/la profesor/a en Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, se observa que la especialización de los/as profesionales que se ocupan de la orientación es heterogénea, en la mitad de los países encuestados esta función es realizada por orientadores/as expertos/as y en la otra mitad por docentes sin formación específica. Este hecho contrasta con que el contenido de orientación profesional sea impartido de forma mayoritaria de manera transversal en las diferentes asignaturas, pero que no se considere una competencia propia del docente, ya que parece que de ella debe ocuparse exclusivamente los/as profesionales de la orientación. Es decir,

gran parte de la acción orientadora en los niveles educativos iniciales es competencia del docente, pero no suele estar formado específicamente para ello y, además, puede considerar que no es su función.

Por otra parte, si bien en la etapa de Educación Primaria el contenido que se imparte de orientación profesional se basa principalmente en que el alumnado se conozca a sí mismo/a, en la Educación Secundaria Interior y Superior se incide en mayor grado centrándose en el conocimiento de las profesiones y el mundo del trabajo.

Uno de los principales propósitos de la orientación profesional es asegurar que los/as estudiantes tomen decisiones más sabias y meditadas sobre sus carreras y conectar su presente con su futuro imaginado (Sapale et al., 2021). Para ello, cabe destacar la necesidad de la adopción de un enfoque intersectorial mediante el trabajo conjunto de los diferentes profesionales e instituciones resulta clave para la provisión de orientación (Vélaz-de-Medrano et al., 2016). No obstante, en este estudio se manifiesta que existe una escasa coordinación de los/as profesionales en orientación profesional entre los ámbitos escolar y laboral. Este resultado sugiere la necesidad de una mayor colaboración entre todos los/as agentes implicados/as con una finalidad común.

En términos generales, los resultados de este trabajo presentan una panorámica actualizada de los sistemas de orientación en el contexto educativo europeo. Entre las limitaciones del estudio, que también pueden configurarse como futuras líneas de investigación, encontramos la ampliación de la muestra a orientadores/as y profesores/as de diferentes países, así como el empleo una aproximación cualitativa que permitiría una triangulación de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo. Además, podría profundizarse en cómo evalúan los distintos países la orientación profesional, ya que los resultados muestran que no es evaluada como cualquier materia.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Cedecs.

Bakke, I. B. y Hooley, T. (2022). I don't think anyone here has thought about career really: What the concept of "Career" means to norwegian teenagers and school counsellors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 73-87.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833242>

Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea.

Bisquerra, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En R. Bisquerra (Coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 269-281). Praxis.

Bisquerra, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (coords) (2006). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.

Carretero, A. M. F., Álvarez, J. C. R., Mena-Berbegall, F. V., Viñas, M. G., Recalde, T. B., Serrano, M. E. J. y Garrido, D. S. (2020). Perfil competencial de la orientación educativa y profesional. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (29), 70-85.

Castellanos, R., Baute, M. y Chang, J. A. (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 269-278

- CEDEFOP (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. A Cedefop synthesis report, Thessaloniki, Publications office.
- CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Office for Official Publications of the European Communities, European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDEFOP y Eurydice (1995). *Estructuras de los sistemas educativos y formación inicial en la Unión Europea*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2008). *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*, Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, de 21 de noviembre de 2008. C/319.
- Comisión Europea (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*, Final report, Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2020). Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities, Final report, Publications Office of the European Union. doi: 10.2767/91185
- Consejo de Europa (2004). *Resolución sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*.
- Consejo de Europa (2008). *Resolución sobre la integración de la orientación en las estrategias de educación y formación permanente*.
- Consejo de Europa (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Establishing a European pillar of social rights*. Council of the European Union.
- Consejo de Europa (2018). *Future of Work: A Lifecycle Approach* (Draft Council Conclusions).
- Cortés, A. y García, L. (2020). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 89–108. <https://doi.org/10.6018/rie.324771>
- Drapela, V. J., (1979). *Guidance and Counseling around the world*. University Academic Press of America.
- Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: Identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 7-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.XXXII.num.1.2021.30737>
- Fitzenberger, B., Hillerich-Sigg, A. y Sprietsma, M. (2020). Different counselors, many options: Career guidance and career plans in secondary schools, *De Gruyter*, 1, 65-106. <https://doi.org/10.1515/ger-2019-0027>
- Goncharenko, O. N. y Semenкова, S. N. (2021). Model of Educational Work on Career Guidance in the System of Secondary Vocational Education, *Propósitos y Representaciones*, 9, e1195.
- Hervás, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo editorial universitario.
- Isasa, M. y Carbajal, M. (2020). Abordaje preventivo de la orientación educativa y vocacional en Uruguay. *Orientación y Sociedad*, 20(1), 1-14.

- Keshf, Z. y Khanum, S. (2021). Career Guidance and Counseling Needs in a Developing Country's Context: A Qualitative Study. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211040119>
- Laborda Molla, C. y González Fernández, H. (2017). Estudio cualitativo sobre discapacidad intelectual y trabajo protegido. La orientación como herramienta para mejorar la calidad de vida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 87-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21620>
- López, N. y Sola, T. (1995). *Orientación educativa, manual del profesor tutor*. Editorial Adhara.
- Manzanares, A. (2013). Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 62-77.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Nancea.
- Martínez-Rueda, N., Yurrebaso, G. y Pérez, J. (2021). Diseño y validación de la Escala de Factores de Empleabilidad (EFE) en empresas de inserción. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 132-154. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32561>
- Moreno da Fonseca, P. (2015). Guidance systems across Europe: Heritage, change and the art of becoming. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(3) 351-366. [DOI:10.1080/03069885.2015.1028887](https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1028887)
- Mudarra, M.J., González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- OCDE (2004). *Orientación Profesional y políticas públicas. Cómo acortar las distancias*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34529291.pdf>
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. EOS.
- Parola, A. y Marcionetti, J. (2020). Career Orientation: a qualitative study of the best practices in the Swiss context, *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 8(3),1-26. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/mjcp-2552>
- Plant, P. (1990). *Transnational Vocational Guidance and Training for Young People Ind Adults*. CEDEFOP.
- Ramos, C. L. y González, B. A. (2020). Orientación Vocacional, Aprendizaje Socio-Emocional y Sentido de Vida en la Educación Superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE5), 21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2500>
- Repetto, E. y Puig, J. (1994). Servicios de orientación en los sistemas educativos de la Unión Europea. En E. Repetto, V. Rus, y J. Puig, *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (pp.201-228). UNED.
- Rodríguez, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC.
- Rodríguez, N.C. y Gallardo, K. E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(2), 7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>

- Rojas, A., Torres, L., y Pérez, M. (2020). El proceso de orientación hacia la carrera, desde el rol del psicopedagogo en la institución educativa. *Revista Conrado*, 26(73), 35-40.
- Salinas, C.M. (2010). Análisis comparativo de la orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea, Diferentes programas e iniciativas comunitarias. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-20.
- Santana, L. E. (2013). *Orientación Profesional*. Síntesis.
- Santana, L. E., González-Morales, O. y Feliciano, L. (2016). Percepción del empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17006>
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Pirámide.
- Sapale, S., Ilisko, D. y Badjanova, J. (2021). *Sustainable Career Guidance During the Pandemic: Building Pathways into a New Normal*. Discourse and Communication for Sustainable Education, 12(1), 140-150. <https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0010>
- Shertzer, B. y Stone, S. (1968). *Fundamentals of Guidance*. Houghton and Mifflin Co.
- Suárez, V. y McGrath, J. (2022), *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*, OECD Education Working Papers, 267, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Vélaz-de-Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones Aljibe.
- Vélaz-de-Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R., Negro, A. y Torrego, J. C. (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 199-220.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.313>
- Vélaz-de-Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229.
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., Manzanares Moya, A., López-Martín, E y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, Extraordinario*, 261-292.
- Vélaz-de-Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707
- Vélaz-de-Medrano, C. (2022). Evolución de la normativa básica sobre formación inicial, habilitación e inserción de los profesionales de la Orientación educativa en España. En P. Allueva (Coord.), *Orientación educativa y universidad* (pp.11-56). Editorial Octaedro.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2023). *Modelos de formación y aprendizaje de la profesión orientadora. Análisis y propuestas para su reforma*. UNED.
- Watts, A.G., y Ferreira-Marques, J.H. (1979). *Guidance and the School Curriculum*. UNESCO.

- Watts, A. G. (1988). The Changing Place of Careers Guidance in Schools. *Prospects*, 18(4), 473-482.
- Watts, A.G., Dartois, C., y Plant, P. (1988). *Educational and Vocational Guidance Services for the 14-25 Age Group in the European Community*. Presses Interuniversitaires Européenes.
- Watts, A. G. (1992). *Occupational Profiles of Vocational Counsellors in the European Community*. CEDEFOP.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P., y Rodriguez, M.L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. G. y Kidd, J. (2000). Guidance in the United Kingdom: past, present, and future. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(4), 485-502.
- Watts, A. G. (2001), Donald Super's influence in the United Kingdom. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1,77-84.
- Watts, A.G., y Sultana, R.G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105-122.
- Watts, A.G., Sultana, R.G. y Mccarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.

Fecha de entrada: 5 de octubre de 2022

Fecha de revisión: 18 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2023