



Tema 6: La orientación profesional y los programas de transición a la vida activa. Distintos modelos. Desarrollo detallado de uno de ellos

26 de septiembre de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

 [opositando.shop](https://www.instagram.com/opositando.shop)

Índice

1.	Introducción	1
2.	La orientación profesional: concepto, finalidad y marco actual	2
2.1	Delimitación conceptual y principios de la orientación profesional	2
2.2	Funciones, ámbitos y agentes implicados	3
3.	Los programas de transición a la vida activa	5
3.1	Concepto, objetivos y destinatarios	5
3.2	Elementos, fases e instrumentos de actuación	6
4.	Distintos modelos de orientación profesional y transición	7
4.1	Modelos teóricos de la orientación profesional	7
4.2	Modelos organizativos e institucionales de transición a la vida activa	9
5.	Desarrollo detallado de un modelo: el modelo de educación para la carrera	10
5.1	Fundamentación, características y dimensiones	10
5.2	Diseño, aplicación y evaluación en Formación Profesional	11
6.	Implicaciones didácticas en el contexto educativo	13
7.	Conclusión	15
8.	Bibliografía	16

1. Introducción

La **orientación profesional** constituye uno de los ejes vertebradores de la formación integral de la persona en las sociedades contemporáneas. En un contexto caracterizado por la aceleración tecnológica, la transformación de los perfiles ocupacionales, la inestabilidad de determinadas trayectorias laborales y la necesidad de actualización permanente de competencias, la orientación deja de entenderse como una intervención puntual para convertirse en un proceso continuo de apoyo a la toma de decisiones académicas, formativas y laborales. Esta evolución afecta de manera directa al ámbito de la **Formación Profesional**, donde el tránsito desde el sistema educativo hacia el empleo, el autoempleo o la continuidad formativa representa una dimensión esencial del proceso educativo.

Los **programas de transición a la vida activa** surgen precisamente para dar respuesta a esa necesidad de acompañar al alumnado en el paso desde la formación a la inserción sociolaboral. Su relevancia no se limita a facilitar el acceso al empleo, sino que incluye el desarrollo de competencias para gestionar la carrera profesional, comprender el mercado de trabajo, fortalecer la empleabilidad, prevenir la exclusión y favorecer proyectos de vida realistas, autónomos y flexibles. En consecuencia, su estudio exige integrar perspectivas pedagógicas, psicológicas, sociológicas y normativas.

Desde el punto de vista educativo, este tema posee un especial interés para el profesorado de **Formación y Orientación Laboral**, ya que conecta de forma directa con la preparación del alumnado para su incorporación responsable, crítica y activa al mundo laboral. Asimismo, enlaza con los planteamientos de aprendizaje permanente, personalización de los itinerarios y conexión entre educación y empleo que impulsan la normativa vigente, en particular la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, y el **Real Decreto 659/2023, de 18 de julio**. Por ello, abordar los distintos modelos de orientación profesional y desarrollar de forma pormenorizada uno de ellos permite fundamentar una práctica docente más coherente, eficaz y ajustada a las necesidades actuales del alumnado. Asimismo, este análisis facilita la comprensión de los principios, estrategias y recursos que sustentan la orientación educativa, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas y la implementación de actuaciones que contribuyan al desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes.

2. La orientación profesional: concepto, finalidad y marco actual

2.1 Delimitación conceptual y principios de la orientación profesional

La **orientación profesional** puede definirse como un proceso sistemático, continuo y educativo de ayuda a la persona para que construya su proyecto académico y profesional, desarrolle competencias de autoconocimiento y toma de decisiones, y gestione de manera autónoma su inserción y progreso en el mundo laboral. No se limita, por tanto, a informar sobre estudios o profesiones, sino que pretende facilitar el ajuste dinámico entre las características personales, las oportunidades del entorno y las exigencias cambiantes del sistema productivo.

Desde una perspectiva actual, autores como **Álvarez González** subrayan que la orientación debe concebirse como una acción integrada en el proceso educativo y orientada al desarrollo global de la persona. En esa línea, la orientación profesional comparte con la orientación educativa una serie de **principios básicos**. En primer lugar, el principio de **prevención**, según el cual conviene anticiparse a dificultades previsibles, como la desmotivación, la elección poco informada de itinerarios o el abandono. En segundo lugar, el principio de **desarrollo**, que entiende la orientación como una ayuda para la maduración vocacional a lo largo de toda la vida. En tercer lugar, el principio de **intervención social**, que reconoce que las decisiones profesionales no dependen solo del individuo, sino también del contexto familiar, económico, cultural y laboral.

A ello se añade una idea central en la literatura reciente y en las políticas europeas, la de **orientación a lo largo de la vida**. Este enfoque supone que la persona debe aprender a revisar su proyecto profesional en diferentes etapas, adaptándose a cambios de ocupación, reciclajes formativos o nuevas oportunidades. Así, un alumno de grado medio que inicialmente desea incorporarse al empleo puede descubrir, mediante procesos de orientación bien diseñados, que le conviene completar su cualificación con un curso de especialización o con el acceso a un grado superior. El valor de la orientación no reside en prescribir una única salida, sino en aportar criterios para decidir con fundamento.

La finalidad de la orientación profesional puede sintetizarse en varias metas interrelacionadas. Busca mejorar el **autoconocimiento**, es decir, la identificación de intereses, aptitudes, valores, motivaciones y limitaciones. Pretende también favorecer el **conocimiento del entorno formativo y laboral**, incluyendo sectores productivos, perfiles profesionales, condiciones de trabajo, exigencias de acceso y tendencias del empleo. Asimismo, persigue desarrollar la **madurez vocacional**, la **capacidad de decisión**, la **empleabilidad** y la **adaptabilidad profesional**. En un

contexto de transición ecológica y digital, estas finalidades cobran mayor importancia, porque muchas ocupaciones experimentan redefiniciones rápidas y requieren una actitud de aprendizaje permanente.

La orientación profesional presenta, además, un claro componente **ético y social**. No puede reducirse a ajustar individuos a puestos de trabajo según la lógica productiva, sino que debe promover decisiones libres, informadas y coherentes con la dignidad personal. De ahí la necesidad de una orientación sensible a la igualdad de oportunidades, a la perspectiva de género, a la inclusión de personas con discapacidad y a la compensación de desigualdades sociales. Cuando, por ejemplo, se trabaja con alumnas en familias profesionales altamente masculinizadas o con alumnado inmigrante que desconoce el sistema de cualificaciones, la orientación cumple una función de equidad, no solo de información.

2.2 Funciones, ámbitos y agentes implicados

La orientación profesional desempeña varias **funciones complementarias**. Una primera función es la **informativa**, consistente en ofrecer datos fiables y actualizados sobre itinerarios formativos, cualificaciones, profesiones, procedimientos de acreditación de competencias y tendencias del mercado de trabajo. Esta función exige rigor, porque una información incompleta puede conducir a decisiones erróneas. Por ejemplo, informar a un grupo de estudiantes de FP Básica sobre posibilidades de continuidad en ciclos de grado medio, certificados profesionales y experiencias duales amplía sus expectativas y reduce percepciones fatalistas sobre su futuro.

Una segunda función es la **asesora o de consejo**, centrada en ayudar a interpretar la información y a relacionarla con el perfil del alumno. No se trata de sustituir la decisión personal, sino de acompañarla. Cuando un estudiante duda entre incorporarse al empleo al finalizar un ciclo o continuar estudios superiores, la intervención orientadora debe explorar sus competencias, necesidades económicas, motivaciones y oportunidades reales, evitando soluciones estandarizadas.

Existe también una función **educativa y formativa**, especialmente relevante en el ámbito escolar. La orientación profesional no debe quedar confinada a entrevistas individuales o momentos terminales, sino integrarse en el currículo mediante actividades de exploración vocacional, análisis del mercado de trabajo, entrenamiento en búsqueda de empleo, elaboración del currículum, simulación de entrevistas o reflexión sobre derechos laborales. En este sentido, los módulos de Itinerario personal para la empleabilidad desempeñan un papel estratégico.

Otra función esencial es la **mediadora o de conexión con el entorno**. El centro educativo actúa como puente entre alumnado, familias, empresas, servicios públicos de empleo, entidades locales y recursos comunitarios. Esta mediación se vuelve clave en la transición a la vida activa, pues facilita prácticas, estancias formativas, contactos con sectores productivos y conocimiento de nichos de empleo emergentes. En muchos contextos, la eficacia orientadora depende tanto de la calidad del trabajo interno del centro como de su red de relaciones externas.

Los **ámbitos** de la orientación profesional son amplios. En el sistema educativo, aparece en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, enseñanzas de personas adultas y educación universitaria. Fuera del sistema educativo, intervienen servicios públicos de empleo, agencias de colocación, entidades del tercer sector, servicios de juventud, sindicatos, organizaciones empresariales y departamentos de recursos humanos. Esta pluralidad exige coordinación, ya que la orientación fragmentada genera duplicidades o vacíos.

En cuanto a los **agentes implicados**, conviene superar una visión restringida según la cual solo orienta el departamento de orientación. En realidad, participan distintos profesionales con responsabilidades complementarias:

- El profesorado, especialmente el de **Formación y Orientación Laboral** y tutoría, integra la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, acercando el currículo a la realidad profesional.
- Los especialistas en orientación educativa aportan evaluación psicopedagógica, asesoramiento técnico y coordinación de actuaciones.
- Las familias influyen poderosamente en expectativas, decisiones y apoyos, por lo que deben ser incorporadas al proceso cuando resulte pertinente.
- Las empresas y entidades colaboradoras ofrecen escenarios reales de aprendizaje y referencias concretas sobre competencias demandadas.
- El propio alumnado es agente central del proceso, porque la orientación eficaz no actúa sobre sujetos pasivos, sino que fomenta su protagonismo en la construcción del proyecto vital y profesional.

Desde una perspectiva crítica, puede afirmarse que uno de los principales riesgos de la orientación profesional actual es su instrumentalización al servicio exclusivo de la empleabilidad inmediata. Si se absolutiza esta dimensión, se corre el peligro de desatender la formación ciudadana, la reflexión ética sobre el trabajo o la aspiración a trayectorias profesionales con sentido. La buena

orientación no solo ayuda a encontrar empleo, sino a comprender qué lugar ocupa el trabajo en la biografía personal y social.

3. Los programas de transición a la vida activa

3.1 Concepto, objetivos y destinatarios

Los **programas de transición a la vida activa** son conjuntos planificados de actuaciones educativas, orientadoras y de acompañamiento cuyo propósito es facilitar el paso del alumnado desde la formación inicial hacia la inserción sociolaboral, la continuidad de estudios o ambas opciones de forma combinada. Su lógica es preventiva y de desarrollo: preparan para la transición antes de que esta se produzca y dotan de herramientas para afrontarla con realismo y autonomía.

Estos programas responden a una constatación básica: el acceso al trabajo no depende únicamente de la posesión de conocimientos técnicos. Influyen también factores como la madurez personal, la capacidad para buscar empleo, la comprensión de la cultura organizativa, la iniciativa, la flexibilidad, las habilidades sociales y el conocimiento de los derechos y deberes laborales. Un alumno con buen dominio técnico en mantenimiento electromecánico puede fracasar en su inserción si no sabe interpretar una oferta, presentar su candidatura, defender sus competencias en una entrevista o adaptarse a las dinámicas del entorno productivo. De ahí que los programas de transición amplíen el foco desde la cualificación hacia la **competencia de gestión de la carrera**.

Sus **objetivos** suelen agruparse en varios planos. En el plano personal, pretenden reforzar autoestima, autonomía, responsabilidad y toma de decisiones. En el plano académico y profesional, buscan ayudar a definir un itinerario viable, conocer recursos formativos, identificar salidas profesionales y planificar pasos concretos. En el plano ocupacional, se dirigen a desarrollar técnicas de búsqueda de empleo, competencias transversales y habilidades para la inserción y el mantenimiento del puesto. Finalmente, en el plano social, aspiran a favorecer la inclusión, la igualdad y la participación activa en la comunidad.

Los **destinatarios** de estos programas son diversos. Afectan a todo el alumnado en fases próximas a decisiones relevantes, pero adquieren especial importancia en colectivos con mayores necesidades de apoyo. Entre ellos cabe citar al alumnado de FP Básica, de ciclos formativos de grado medio y superior, de programas de segunda oportunidad, de educación de personas adultas o con necesidades específicas de apoyo educativo. También son fundamentales para jó-

venes en riesgo de abandono, para personas con discapacidad y para estudiantes procedentes de contextos socioculturales desfavorecidos. Cuando un centro organiza un programa de transición para alumnos que finalizan un ciclo de servicios administrativos y detecta que algunos presentan escasa red social o desconocimiento del tejido empresarial local, la actuación deja de ser genérica y se orienta a compensar desigualdades reales.

3.2 Elementos, fases e instrumentos de actuación

Un programa de transición a la vida activa eficaz debe articular varios **elementos básicos**. El primero es el **diagnóstico inicial**, que permite identificar necesidades, expectativas, nivel de madurez vocacional, competencias de empleabilidad y contexto del alumnado. Sin este análisis previo, las actividades pueden resultar desajustadas. No tiene el mismo sentido trabajar prioritariamente el autoconocimiento en un grupo indeciso que centrarse en intermediación laboral con estudiantes que ya poseen un proyecto definido y buscan contactos con empresas.

El segundo elemento es la **planificación de objetivos y contenidos**. Los programas deben concretar qué aprendizajes se persiguen, con qué secuencia y mediante qué metodologías. Habitualmente incluyen contenidos de conocimiento de sí mismo, análisis del mercado de trabajo, itinerarios formativos, toma de decisiones, emprendimiento, legislación laboral básica, búsqueda activa de empleo y competencias socioemocionales. Su valor aumenta cuando estos contenidos se coordinan con otros módulos o materias, evitando que la orientación aparezca como un añadido periférico.

El tercer elemento es la **metodología activa y contextualizada**. La transición a la vida activa no se aprende solo escuchando explicaciones. Requiere experiencias de exploración, simulación, investigación y contacto con entornos reales. Así, la elaboración de perfiles profesionales, el análisis de ofertas auténticas, la preparación de entrevistas, la visita a empresas, la interacción con antiguos alumnos o la construcción de un portfolio personal permiten convertir la orientación en aprendizaje significativo. Cuando el alumnado de un ciclo analiza convocatorias reales de empleo de su sector y compara requisitos técnicos y competencias transversales, comprende mejor la relación entre formación y exigencias del entorno.

El cuarto elemento es la **coordinación interinstitucional**. Un buen programa conecta el centro educativo con servicios de empleo, tejido empresarial, administraciones locales y recursos comunitarios. Esta red amplía oportunidades y aporta información actualizada. Además, contribuye a que la transición no se viva como una ruptura brusca entre escuela y trabajo, sino como un proceso acompañado.

En cuanto a sus **fases**, puede proponerse una secuencia general de cuatro momentos. La primera fase es la de **exploración y autodiagnóstico**, en la que el alumnado analiza intereses, fortalezas, valores y situación de partida. La segunda es la de **información y contraste con el entorno**, centrada en estudios, ocupaciones, sectores y oportunidades. La tercera es la de **planificación del proyecto profesional**, que transforma la información en decisiones y metas concretas. La cuarta es la de **entrenamiento e inserción**, orientada a técnicas de acceso al empleo, prácticas, seguimiento y revisión del plan.

Entre los **instrumentos de actuación** destacan la entrevista individual, los cuestionarios de intereses y competencias, el portfolio profesional, los talleres grupales, la tutoría, los planes individualizados, las simulaciones de entrevistas, el currículum, la carta de presentación, las rúbricas de empleabilidad y los informes de seguimiento de prácticas. El uso de uno u otro instrumento debe responder a fines pedagógicos claros. Por ejemplo, el portfolio resulta especialmente útil porque reúne evidencias de aprendizaje, reflexiones personales, logros y metas futuras, y ayuda al alumnado a tomar conciencia de su progreso y a presentarse profesionalmente con mayor coherencia.

Un aspecto importante es la **evaluación** del programa. No basta con registrar asistencia o satisfacción. Deben valorarse indicadores como el nivel de participación, la calidad de los proyectos profesionales elaborados, la mejora en competencias de decisión, la continuidad formativa, la inserción laboral y la percepción de autoeficacia. Esta evaluación ha de ser formativa y permitir reajustes. Si se comprueba que el alumnado conoce ofertas de empleo pero falla sistemáticamente en la presentación de candidaturas, el programa debe reforzar ese componente práctico.

4. Distintos modelos de orientación profesional y transición

4.1 Modelos teóricos de la orientación profesional

La orientación profesional se ha explicado desde diversos **modelos teóricos**, cada uno de los cuales aporta una visión parcial pero valiosa. El primero, históricamente influyente, es el **modelo de rasgos y factores**, vinculado a Parsons. Según este enfoque, la elección profesional adecuada resulta del ajuste entre características personales y exigencias de las ocupaciones. Su aportación principal fue introducir procedimientos sistemáticos de análisis de aptitudes e intereses. Sin embargo, presenta limitaciones, porque tiende a concebir profesiones y personas como entidades relativamente estables. En contextos laborales fluidos, ese ajuste no puede entenderse de forma rígida. Aun así, sigue siendo útil cuando, por ejemplo, un orientador ayuda a un

alumno a identificar compatibilidades entre sus habilidades manuales, su razonamiento espacial y determinadas familias profesionales.

Un segundo grupo lo constituyen los **modelos evolutivos o del desarrollo vocacional**, entre los que destaca Super. Estos enfoques entienden la carrera como un proceso que atraviesa etapas y tareas evolutivas. La elección profesional no es un acto puntual, sino una construcción progresiva del autoconcepto en interacción con el entorno. Esta perspectiva resulta muy fecunda en educación, ya que legitima intervenciones secuenciadas según momentos madurativos. Permite comprender por qué muchos adolescentes expresan preferencias poco consolidadas y por qué conviene trabajar antes la exploración que la decisión cerrada.

En tercer lugar, los **modelos sociocognitivos**, desarrollados entre otros por Lent, Brown y Hackett, destacan el papel de la autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas personales. La persona no elige solo en función de lo que puede hacer, sino de lo que cree que puede hacer y de lo que espera obtener. Esta idea posee gran potencia explicativa en contextos educativos. Un estudiante con buen rendimiento puede descartar una opción profesional si se percibe incapaz de desenvolverse en ella o si considera que no encaja con su identidad social. Por eso, la orientación debe actuar también sobre creencias y expectativas, no solo sobre información objetiva.

Otro enfoque relevante es el **modelo de aprendizaje social de la carrera**, vinculado a Krumboltz. Este autor subraya la influencia de experiencias de aprendizaje, refuerzos, modelos significativos y circunstancias no planificadas. Desde esta mirada, la orientación debe enseñar a aprovechar oportunidades, reinterpretar experiencias y mantener actitudes flexibles ante lo inesperado. Esta visión se ajusta bien a trayectorias actuales no lineales. Cuando un alumno descubre durante sus prácticas una especialidad profesional que no había contemplado inicialmente y redirige su itinerario hacia ella, se evidencia que la construcción de la carrera incorpora contingencias y aprendizajes no previstos.

Junto a estos modelos, en el terreno educativo ha cobrado gran importancia el **modelo de educación para la carrera**, que integra la orientación en el currículo y la concibe como un aprendizaje de competencias para la vida académica y profesional. Más que intervenir solo cuando aparece una decisión, pretende formar al alumnado para gestionar su trayectoria de forma autónoma. Este modelo será desarrollado más adelante por su especial relevancia para FOL.

4.2 Modelos organizativos e institucionales de transición a la vida activa

Además de los modelos teóricos, pueden distinguirse **modelos organizativos** según cómo se estructura la respuesta institucional a la transición. Un primer modelo es el **modelo asistencial o puntual**, centrado en actuaciones aisladas de información o colocación al final de la etapa educativa. Tiene la ventaja de su sencillez, pero resulta claramente insuficiente, ya que reacciona tarde y apenas incide en competencias profundas. Es frecuente encontrarlo en centros donde la orientación profesional se reduce a una charla sobre salidas laborales en el último trimestre.

Un segundo modelo es el **modelo de servicios**, en el que especialistas ofrecen atención técnica individualizada. Aporta profesionalidad y permite intervenciones más precisas, pero puede generar dependencia del experto y escasa implicación del conjunto del profesorado. Si un departamento de orientación diseña materiales excelentes pero estos no se integran en la práctica ordinaria del aula, su impacto suele ser limitado.

Un tercer modelo es el **modelo de programas**, más sistemático, preventivo y planificado. Parte de objetivos explícitos, secuencias de actividades, evaluación y coordinación entre agentes. Este modelo supera la lógica de acciones sueltas y se adapta bien a centros que desean estructurar itinerarios de orientación en diferentes cursos. Por ejemplo, un programa puede comenzar con autoconocimiento en primer curso, continuar con exploración del sector productivo y culminar con entrenamiento para la inserción en segundo curso.

Un cuarto modelo es el **modelo integrado o curricular**, estrechamente relacionado con la educación para la carrera. En él, la orientación profesional se incorpora al proyecto educativo, a la acción tutorial y a los módulos o materias, especialmente en FP. El alumnado aprende contenidos de orientación mientras desarrolla tareas vinculadas a su perfil profesional. Si en un ciclo de cocina se analizan no solo técnicas culinarias, sino también posibilidades de empleo, competencias emprendedoras, itinerarios de especialización y condiciones del sector hostelero, la orientación está plenamente curricularizada.

Por último, en el ámbito de la Formación Profesional contemporánea cobra fuerza un **modelo de transición basado en la colaboración escuela-empresa-entorno**, potenciado por la formación profesional dual y por la nueva ordenación del sistema. En este modelo, la orientación no se separa de la experiencia formativa en contextos productivos, sino que se alimenta de ella. El contacto temprano con empresas, tutores duales y situaciones reales permite construir proyectos profesionales más ajustados. Su fortaleza radica en la autenticidad, aunque exige una

coordinación compleja y una especial atención para que la empresa no monopolice el sentido de la transición en detrimento de la formación integral.

Desde una valoración crítica, ningún modelo es suficiente por sí solo. El reto consiste en articular atención individualizada, enfoque de desarrollo, integración curricular y conexión con el entorno productivo. En ese equilibrio, el **modelo de educación para la carrera** ofrece una síntesis especialmente fecunda para la docencia de FOL.

5. Desarrollo detallado de un modelo: el modelo de educación para la carrera

5.1 Fundamentación, características y dimensiones

El **modelo de educación para la carrera** surge como respuesta a las limitaciones de una orientación meramente remedial, informativa o terminal. Su idea básica es que la capacidad para construir una trayectoria académica y profesional satisfactoria debe **aprenderse** de forma intencional y progresiva dentro del sistema educativo. No se trata solo de ayudar a elegir una ocupación, sino de educar para comprender el trabajo, planificar proyectos, tomar decisiones, adaptarse a cambios y participar responsablemente en la vida económica y social.

Autores como **Álvarez Rojo** y **Rodríguez Moreno** han destacado que este modelo conecta la orientación con el desarrollo integral de la persona y con la función socializadora de la educación. El trabajo se entiende no solo como fuente de ingresos, sino también como espacio de identidad, participación y realización personal, aunque sin idealizaciones acríticas. Desde esta óptica, la educación para la carrera incorpora reflexión sobre valores, desigualdades, condiciones laborales y responsabilidad social.

Sus **características principales** pueden resumirse del siguiente modo. En primer lugar, posee un carácter **continuo**, ya que se desarrolla a lo largo de las diferentes etapas formativas. En segundo lugar, es **curricular**, puesto que se integra en materias, módulos, tutoría y proyectos de centro. En tercer lugar, es **preventivo y de desarrollo**, porque se anticipa a problemas y fortalece competencias antes de la transición. En cuarto lugar, es **experiencial**, dado que promueve actividades activas y contextualizadas. En quinto lugar, es **colaborativo**, al implicar a profesorado, orientación, familias y entorno profesional.

Este modelo suele estructurarse en varias **dimensiones formativas**. La primera es el **autocognocimiento**, que incluye intereses, capacidades, rasgos personales, valores, estilos de aprendizaje

y condiciones de empleabilidad. La segunda es el **conocimiento del sistema educativo y de las profesiones**, indispensable para que las decisiones sean realistas. La tercera es la **toma de decisiones y planificación**, entendida como proceso racional y a la vez personal. La cuarta es el **aprendizaje de competencias para la inserción**, como comunicación, trabajo en equipo, búsqueda de empleo o adaptación a organizaciones. La quinta es la **comprensión crítica del mundo del trabajo**, que abarca derechos laborales, igualdad, riesgos, transformación tecnológica y emprendimiento.

Aplicado a Formación Profesional, este modelo adquiere una gran coherencia. Un ciclo formativo no solo cualifica técnicamente, sino que puede convertirse en un entorno privilegiado para construir la carrera profesional. Por ejemplo, en un módulo de Itinerario personal para la empleabilidad el alumnado puede analizar su perfil competencial y vincularlo a sectores concretos; en los módulos técnicos puede identificar funciones y especializaciones reales; en el periodo de formación en empresa u organismo equiparado puede contrastar sus expectativas con la práctica productiva; y en tutoría puede revisar su proyecto personal y profesional. Así, la orientación deja de ser un servicio externo y se convierte en un hilo conductor del aprendizaje.

5.2 Diseño, aplicación y evaluación en Formación Profesional

El diseño de un programa de **educación para la carrera** en Formación Profesional debe partir de una planificación rigurosa. En primer lugar, conviene realizar un **análisis del contexto**, considerando características del alumnado, tejido productivo del entorno, oferta formativa complementaria y datos de inserción. No es igual orientar en un área con fuerte presencia industrial que en otra dominada por servicios estacionales. Esta contextualización permite ajustar contenidos y oportunidades.

En segundo lugar, deben formularse **objetivos competenciales**. Entre ellos pueden incluirse: reconocer las propias fortalezas y áreas de mejora, conocer las ocupaciones vinculadas al título, manejar fuentes fiables de información profesional, elaborar un proyecto formativo y laboral, utilizar estrategias eficaces de búsqueda de empleo, actuar con iniciativa emprendedora y comprender derechos y deberes en el trabajo. La formulación por competencias facilita la evaluación y la conexión con la lógica curricular actual.

En tercer lugar, es necesario seleccionar **contenidos y experiencias de aprendizaje**. En un primer momento pueden desarrollarse actividades de autoconocimiento y expectativas profesionales. Más adelante, se pueden analizar perfiles profesionales del título, tendencias sectoriales, convenios, ocupaciones emergentes y posibilidades de movilidad o especialización. Posteriormente,

te, se entrenan técnicas de acceso al empleo y se elabora un plan individual de transición. Si se trabaja con un grupo de grado superior de Integración Social, por ejemplo, resulta pertinente explorar tanto empleo público y privado como itinerarios hacia estudios universitarios, especializaciones y ámbitos del tercer sector.

La **metodología** debe ser activa, reflexiva y conectada con problemas reales. Son especialmente adecuadas las investigaciones guiadas sobre profesiones, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, las simulaciones de procesos de selección, la elaboración de portfolios, las entrevistas con profesionales y la reflexión posterior a los periodos de formación en empresa u organismo equiparado. En Itinerario personal para la empleabilidad, una actividad útil consiste en que cada alumno construya un “mapa de transición” donde relacione su perfil, sus metas a corto y medio plazo, las barreras previsibles y las acciones concretas para superarlas. Esta herramienta ayuda a transformar deseos difusos en planificación operativa.

La **aplicación** del modelo requiere coordinación docente. El profesorado de Formación y Orientación Laboral puede asumir un papel de liderazgo técnico, pero su eficacia crece cuando coopera con tutoría, módulos profesionales y responsables de relaciones con empresas. La orientación para la carrera debe aparecer en documentos de centro, programaciones y planes de acción tutorial. Asimismo, conviene implicar a agentes externos, como servicios de empleo, asociaciones empresariales o antiguos alumnos, no para sustituir la tarea educativa, sino para enriquecerla con información y experiencias contrastadas.

La **evaluación** debe contemplar tres niveles. En el nivel del alumnado, interesa valorar el progreso en competencias de orientación, mediante rúbricas, portfolios, entrevistas y productos elaborados. En el nivel del programa, se revisa la adecuación de actividades, tiempos, coordinación y satisfacción de participantes. En el nivel de resultados, pueden analizarse datos de inserción, continuidad de estudios, calidad de los proyectos profesionales y ajuste entre expectativas y trayectorias reales. No se trata de medir solo cuántos encuentran empleo, porque ello depende también del contexto económico, sino de comprobar si el alumnado sale mejor preparado para gestionar su transición.

Una valoración crítica del modelo muestra importantes fortalezas. Favorece la autonomía, integra orientación y currículo, mejora la relevancia percibida de los aprendizajes y se ajusta al paradigma de aprendizaje permanente. Sin embargo, también presenta desafíos. Requiere tiempo, formación del profesorado, coordinación institucional y recursos actualizados. Además, su implementación puede verse obstaculizada por culturas escolares excesivamente academicistas o por visiones reduccionistas de la FP como mera capacitación inmediata. Superar estas barreras

exige liderazgo pedagógico y una concepción amplia de la función educativa de la Formación Profesional.

6. Implicaciones didácticas en el contexto educativo

La relevancia didáctica de este tema en el ámbito de la **Formación Profesional** es muy elevada, ya que conecta directamente con la misión de preparar al alumnado para una incorporación cualificada, responsable y flexible al mundo laboral. La orientación profesional y los programas de transición a la vida activa no deben entenderse como contenidos accesorios, sino como una dimensión transversal del currículo y, de forma muy particular, de los módulos de **Itinerario personal para la empleabilidad** y de los espacios vinculados al proyecto profesional del alumnado.

Desde el punto de vista normativo, la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, refuerza una concepción de la educación orientada al pleno desarrollo de la personalidad, a la equidad, a la inclusión y al aprendizaje a lo largo de la vida. Estos principios legitiman una orientación profesional que no solo informe, sino que acompañe procesos de decisión y reduzca desigualdades de partida. La misma norma insiste en la necesidad de personalizar los aprendizajes y de favorecer itinerarios formativos flexibles, lo que exige dispositivos de orientación sólidos, especialmente en etapas postobligatorias.

Por su parte, el **Real Decreto 659/2023, de 18 de julio**, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, concede un papel central a la orientación académica y profesional en un sistema integrado, modular y conectado con el tejido productivo. Esta norma refuerza la idea de itinerarios acumulables, acreditación de competencias, relación estrecha con empresas y acompañamiento de las personas en su progresión formativa y profesional. Desde una perspectiva didáctica, ello implica que el profesorado de Formación y Orientación Laboral debe trabajar no solo la inserción inmediata, sino también la capacidad del alumnado para navegar por un sistema flexible de cualificación y recualificación.

En la práctica educativa, estas exigencias se traducen en varias líneas de actuación. En primer lugar, conviene diseñar situaciones de aprendizaje donde la orientación profesional se integre en tareas auténticas. No basta con explicar teóricamente el mercado laboral; es más eficaz que el alumnado analice sectores reales, compare perfiles profesionales, investigue tendencias de su familia profesional y relacione esos datos con su propio proyecto. En un ciclo de sanidad, por ejemplo, puede trabajarse la diversidad de entornos laborales, las especializaciones y los requisitos

de acceso a distintos ámbitos, vinculando esa información al autoconocimiento y a la toma de decisiones.

En segundo lugar, debe priorizarse una metodología que combine **reflexión personal, trabajo cooperativo y contacto con el entorno**. La orientación profesional mejora cuando el alumnado verbaliza expectativas, contrasta información y recibe retroalimentación. Las tutorías grupales, los debates sobre condiciones de trabajo, el análisis de trayectorias de egresados y la reflexión sobre el periodo de formación en empresa u organismo equiparado contribuyen a ello. El objetivo no es adoctrinar hacia una opción, sino desarrollar juicio profesional y autonomía.

En tercer lugar, la orientación requiere **atención a la diversidad**. En FP conviven estudiantes con edades, experiencias y metas muy distintas. Algunos buscan empleo inmediato; otros pretenden continuar estudios; otros necesitan conciliar formación y trabajo; y otros parten de situaciones de vulnerabilidad. Didácticamente, esto obliga a flexibilizar actividades, ofrecer itinerarios personalizados y utilizar instrumentos de seguimiento individual. Un mismo taller sobre búsqueda de empleo puede resultar insuficiente para quien ya tiene experiencia laboral y excesivamente complejo para quien necesita primero reforzar habilidades básicas de comunicación.

En cuarto lugar, la educación para la carrera debe incorporar una mirada crítica sobre la realidad laboral. La empleabilidad es importante, pero no puede enseñarse desligada de derechos laborales, prevención de riesgos, igualdad de género, sostenibilidad o impacto de la digitalización. En este sentido, los módulos de Itinerario personal para la empleabilidad poseen una posición privilegiada para integrar inserción profesional y ciudadanía laboral. Preparar para la transición a la vida activa también significa formar para reconocer precariedad, valorar condiciones de empleo decente y ejercer derechos con responsabilidad.

Finalmente, las implicaciones didácticas alcanzan a la **evaluación**. Deben valorarse no solo conocimientos declarativos, sino competencias complejas como planificar un itinerario, argumentar una decisión, elaborar documentos de inserción, analizar ofertas, identificar necesidades formativas o mostrar iniciativa. Instrumentos como portfolios, proyectos, rúbricas, entrevistas y observación de desempeño resultan especialmente adecuados. De este modo, la evaluación se convierte en parte del propio proceso orientador.

7. Conclusión

La orientación profesional representa hoy una función educativa esencial, estrechamente vinculada al aprendizaje permanente, a la empleabilidad sostenible y a la construcción de proyectos vitales con sentido. Lejos de reducirse a una tarea informativa o a una intervención terminal, constituye un proceso continuo de ayuda para el autoconocimiento, la toma de decisiones y la gestión de la carrera en contextos laborales complejos y cambiantes.

En este marco, los programas de transición a la vida activa adquieren una importancia decisiva, especialmente en Formación Profesional, porque facilitan el paso desde la formación inicial hacia el empleo, la continuidad de estudios o trayectorias combinadas. Su valor reside en articular información, desarrollo competencial, acompañamiento personal y conexión con el entorno socioproductivo.

El análisis de los distintos modelos muestra una evolución desde planteamientos más estáticos o asistenciales hacia enfoques integrales, preventivos y curriculares. Entre ellos, el **modelo de educación para la carrera** destaca por su capacidad para integrar la orientación en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la autonomía del alumnado y una comprensión crítica del trabajo y de las transiciones profesionales.

Desde la perspectiva de las oposiciones de FOL, este tema permite fundamentar una práctica docente coherente con la normativa vigente, con la finalidad de la Formación Profesional y con las necesidades reales del alumnado. La clave reside en concebir la orientación profesional no como un complemento marginal, sino como una dimensión estructural de la educación que contribuye a formar personas competentes, reflexivas y capaces de afrontar de manera activa y responsable su inserción en la vida social y laboral.

8. Bibliografía

- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Cedecs.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*. EOS.
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2004). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. Impact Publishers.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953.
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. (2023). *Boletín Oficial del Estado*, 174, de 22 de julio de 2023, 106265–106464.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Desclee de Brouwer.
- Sanz Oro, R. (2010). *El orientador y la intervención psicopedagógica*. Pirámide.
- Sobrado Fernández, L., & Cortés Pascual, A. (Coords.). (2009). *Orientación profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Brothers.