

Cómo contribuir desde las asignaturas a la orientación profesional del alumnado en educación secundaria

How subjects can contribute to career guidance in secondary education

MANUEL ALPAÑÉS-FREITAG

Colegio San Patricio El Soto (Madrid)

<https://orcid.org/0009-0009-1932-405X>

RESUMEN

El contexto socio-económico actual y la situación laboral a la que se enfrentan los adolescentes y jóvenes requieren de una apuesta firme y coordinada por la orientación profesional a todos los niveles. El escaso desarrollo de la orientación profesional en las leyes educativas de la historia reciente y los insuficientes recursos asignados contrastan con los importantes retos que afrontamos en la actualidad, haciéndose patente la necesidad de un compromiso por una orientación de calidad en los centros educativos. A nivel de centro el profesorado tiene un papel destacado a la hora de influir positivamente en la toma de decisiones de sus alumnos y este texto propone una clasificación y ejemplos prácticos para integrar la orientación profesional en las asignaturas. Partiendo de un plan estratégico a nivel de centro para implantar una orientación de calidad y asumiendo un enfoque por competencias, el profesorado puede incorporar en su día a día actividades que permiten desarrollar en el alumnado competencias educativas, competencias laborales y aquellas competencias específicamente relacionadas con la gestión de sus itinerarios académico-profesionales.

ABSTRACT

In the current socio-economic context and given the situation that adolescents and young people face when accessing the labor market, a firm and coordinated response is needed at all levels in order to assure good career guidance. There is a contrast between the enormous challenges that we face today and both the fact that educational laws in recent history have failed to incorporate substantial changes regarding career guidance, as well as the scarce resources that are allocated to career guidance in education. It is evident that there is a need for a strong commitment to quality career guidance at school, a context in which teachers have a prominent role when it comes to positively influence their students' decisions. This text offers a classification and practical examples of how to integrate career guidance in different subjects in secondary education. Teachers' activities should be aligned with the school's strategic plan regarding career guidance and assume a competency-based approach, in order to allow students to develop educational, labour and career management competencies.

Recibido: 03/07/2024

Aceptado: 05/12/2024

PALABRAS CLAVES

orientación profesional, educación basada en competencias, educación secundaria, mercado laboral, actividades de clase.

KEYWORDS

career guidance, competency based education, secondary education, labor market, class activities.



Para citar este artículo: Alpañés-Freitag, M. (2025). Cómo contribuir desde las asignaturas a la orientación profesional del alumnado en educación secundaria. *EA, Escuela Abierta*, 28, 43-60 <https://doi.org/10.29257/EA28.2025.03>

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La orientación profesional en el ámbito educativo

La orientación profesional se encuentra en el origen de la orientación educativa como disciplina y constituye uno de sus pilares fundamentales (Grañeras y Parras, 2009). De entre las múltiples teorías, modelos y definiciones existentes, la descripción propuesta por Álvarez y Bisquerra (2018) expone de forma clara los elementos clave de la orientación profesional en el ámbito educativo:

Es una intervención orientadora dirigida a todo el alumnado, a) A lo largo de su etapa formativa (Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad). b) Con la finalidad de ir definiendo el proyecto personal y profesional del alumnado a lo largo de su formación que le prepare para la vida en general y la vida profesional. c) A través de una intervención programada en el tiempo y en su currículo formativo. d) Con la colaboración de profesorado, tutores, orientadores, equipo directivo y equipos de apoyo internos (departamento de orientación) y externos (servicios en la comunidad) (p.197).

Estos autores abogan por utilizar el término orientación profesional en un sentido amplio, englobando bajo esta etiqueta conceptos como la orientación vocacional, académica o laboral. Asimismo, destacan la evolución de una concepción más centrada en momentos puntuales de decisión, a “todo un proceso de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida del sujeto” (Álvarez y Bisquerra, 2018, p.196). Esto se corresponde con el enfoque más extendido en la actualidad (Grañeras y Parras, 2009), de corte más competencial, y según el cual el objetivo principal radica en que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para gestionar sus itinerarios académicos y su carrera profesional (Manzanares y Sanz, 2018).

1.2 La orientación profesional en las leyes educativas

La orientación profesional en el ámbito educativo y su evolución deben entenderse en el contexto de lo recogido al respecto en las diferentes leyes educativas de la historia reciente. En la Ley General de Educación de 1970 ya se formulaba como uno de los objetivos la incorporación del individuo a la vida profesional y se aludía explícitamente a la orientación educativa y profesional como un derecho de los alumnos y un servicio a lo largo de todo el sistema educativo. En esta ley se hacía referencia explícita a la creación de servicios de orientación educativa y profesional y a la organización de actividades de orientación en las diferentes etapas. En las leyes que le sucedieron, la orientación profesional fue ganando en presencia e importancia, incluyendo por ejemplo la LOECE (1980) como competencia del claustro la coordinación de funciones de orientación y tutoría, mencionándose la orientación profesional como elemento prioritario en la LOGSE (1990) y la LOE (2006), introduciéndose el consejo orientador con la LOMCE (2013) o aludiéndose a la promoción o la relevancia de la orientación profesional en diferentes enseñanzas y etapas en la LOMLOE (2020), si bien no se puede hablar de un salto o de un desarrollo sustancial como tal. De hecho, lo cierto es que a la hora de concretar y trasladar las leyes a regulaciones y medidas concretas, en materia de orientación profesional no parece observarse el mismo grado de evolución que sí se constata en otras áreas de la educación e incluso de la propia orientación.

1.3 Los retos de la orientación profesional

La ausencia de cambios importantes a nivel de desarrollo de las leyes educativas contrasta con una realidad en la que la necesidad de una buena orientación profesional es mayor que nunca. En el contexto actual, en el que confluyen circunstancias como la creciente automatización y digitalización, la globalización, los retos asociados a la transición ecológica y los problemas económicos como consecuencia de la pandemia y de la situación política en Europa, se requiere de estrategias de colaboración nacionales para que la orientación profesional pueda contribuir a la recuperación económica (Inter-Agency Work Group on Career Guidance, 2021). Los jóvenes nunca han estado tan preparados como en el momento actual, y sin embargo se encuentran con muchas barreras para poder acceder a un trabajo (Mann, Denis y Percy, 2020).

En España, pese a que la tasa de escolarización en estudios superiores a los 18 años casi dobla la media europea (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), se da la circunstancia de que al mismo tiempo el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que ni estudian ni trabajan es mayor que la media europea (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024), que la preparación de los jóvenes no se ajusta a las necesidades del mercado laboral (Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2024) y de que persisten unos niveles de desempleo que han estado fluctuando entre el 30 y el 40% a lo largo de los últimos años para los menores de 25 años (Instituto Nacional de Estadística, 2024). Las dificultades en la transición de la escuela al trabajo y el desempleo juvenil tienen importantes consecuencias negativas a corto y largo plazo, por lo que es prioritario apostar por la orientación profesional para crear oportunidades y asegurar la igualdad en el acceso a las mismas (Mann, Denis y Percy, 2020; OECD, 2021), y para hacer frente a los desajustes entre la preparación de los jóvenes y la demanda del mercado laboral (Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2020).

Desde los centros educativos se trata de hacer frente a esta realidad con unos recursos que en muchas ocasiones son escasos. Si tomamos como referencia la figura del orientador, constatamos que a menudo la ratio orientador-alumno es insuficiente (Vélaz de Medrano, 2013). En muchas comunidades autónomas los centros de Educación Secundaria cuentan con un orientador por cada 700/800 alumnos, según la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) (Gutiérrez-Crespo, 2020), cifras muy alejadas de la ratio 1:250 recomendada por la American School Counselor Association (ASCA, s.f., 2021, 2023). A esto hay que añadir la posible carga docente de estos profesionales y la necesidad de dedicar los recursos disponibles a cuestiones urgentes del día a día, lo que significa que la orientación profesional a menudo queda a merced de los recursos que el centro quiera o pueda asignar y/o de la apuesta personal de docentes u orientadores por esta cuestión.

1.4 Una apuesta por una orientación profesional de calidad y la importancia de orientar desde la materia

De entre los diferentes esfuerzos realizados por impulsar la orientación profesional en los centros educativos en España cabe destacar el proyecto Xcelence de la Fundación Bertelsmann que, bajo el paraguas de un modelo de calidad de referencia, involucra a todos los actores clave de la orientación y ofrece a los centros una herramienta de autoevaluación, recursos y también un programa de formación (Fundación Bertelsmann, s.f.a). Para el desarrollo del modelo los autores partieron de los Gatsby Benchmarks, las dimensiones de calidad desarrolladas en Reino Unido por la Gatsby Charitable Foundation (2014), cuyo impacto positivo ya ha sido contrastado (Hanson et al., 2021) y que además han sido adoptados por el gobierno británico como parte de su estrategia de orientación

profesional (Department of Education, 2023). La adaptación al contexto de nuestro país dio lugar a un modelo de diez dimensiones de calidad, que sirve de referencia a los centros a la hora de adoptar estratégicamente medidas dirigidas a mejorar la orientación profesional (Juárez y Brandt, 2019).

De estas diez dimensiones de calidad hay una específicamente relacionada con la participación activa del profesorado a la hora de incorporar la orientación en su asignatura, denominada “Clave 6: Vinculación de las asignaturas con ámbitos profesionales” (Fundación Bertelsmann, s.f.b). Esta clave parte de que el profesor es insustituible en cuanto a su papel orientador (Martínez, 2018). Es el profesional que más tiempo comparte con el alumno, el que mejor lo conoce y el que más ocasiones tiene de acompañarlo en su proceso de autoconocimiento, exploración y toma de decisiones; de hecho probablemente sea quien mayor potencial tiene para influir positivamente en él. Además es especialista en su materia, conoce en gran medida las implicaciones de su asignatura para futuros estudios y profesiones y posiblemente incluso cuente con experiencia profesional en su campo.

De las diferentes posibilidades a la hora de realizar actividades de orientación, llevarlas a cabo desde la asignatura es la menos artificial y la más vinculada al día a día de los alumnos, siendo la actividad lectiva la que ocupa el mayor tiempo del alumno en el centro (Martínez, 2018). La relación coste-beneficio de integrar la orientación profesional en la materia es, sin duda alguna, ventajosa, dado que no implica un aumento de los recursos humanos, económicos o materiales y permite llegar a todo el alumnado. La clave radica no tanto en realizar en la asignatura las actividades de orientación que habitualmente se lleven a cabo fuera de la misma, sino en adaptar e integrar esas actividades con la materia y de ponerlas a su servicio, que es lo que desde el movimiento de educación para la carrera se define como infusión curricular (González, 2004; Santana y Álvarez, 1996). Desde este punto de vista, el desarrollo simultáneo de temas académicos y de orientación profesional se entiende como oportunidad, llevando a los alumnos a descubrir las aplicaciones prácticas de la materia, a conocer la proyección de la asignatura a través de los itinerarios académicos y formativos y a relacionarla con el mundo laboral. Con ello se genera un contexto para la asignatura, que la hace todavía más significativa, y unas condiciones que favorecen el incremento de la motivación, la implicación y el esfuerzo por parte de los alumnos y sus resultados educativos (Inter-Agency Work Group on Career Guidance, 2021).

2. GUÍA PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DESDE LA ASIGNATURA EN SECUNDARIA

2.1 El Plan de Orientación Académico-Profesional como punto de partida

La mejor forma de abordar la orientación desde la materia es situarla en el contexto de un esfuerzo coordinado de toda la comunidad educativa por implementar mejoras en las diferentes dimensiones de una orientación profesional de calidad. Añadido a esto, el impacto será mayor en tanto que las intervenciones sean consistentes y se integren en un programa estable (Collins y Barnes, 2017), por lo que será necesario partir y mantener coherencia con el Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP) del centro, en el que se definen los objetivos para cada curso, las competencias, los contenidos, las acciones, los agentes y también la evaluación de la propia orientación profesional.

Un primer elemento indispensable será por tanto que los profesores conozcan el POAP, que cuenten con una visión global del mismo y un conocimiento más detallado de lo relativo al curso en el que imparten docencia. De este modo podrán ubicar la propia labor orientadora y actuar de forma coherente y eficiente, informando a alumnos y familias, buscando sinergias, participando en las propias actividades o complementándolas desde la asignatura. Asimismo, podrán ayudar a detectar necesidades no cubiertas y participar activamente en la mejora continua del POAP.

Un segundo elemento importante y que supone un trabajo previo necesario para una buena actividad orientadora en el aula es el análisis de la relación que los diferentes puntos del temario tienen con itinerarios educativos posteriores y con el mundo profesional, para lo cual el profesor puede formularse una serie de preguntas (Juárez, 2018): ¿Qué asignaturas están relacionadas con la que yo imparto? ¿Para qué asignaturas aporta mi materia conocimientos útiles, importantes o incluso imprescindibles? ¿Con qué grados de formación profesional o universitarios está relacionada mi asignatura? ¿En qué profesiones y con qué objetivo se utiliza el conocimiento de mi materia? ¿Qué aplicaciones tiene la asignatura en la vida cotidiana de los alumnos? Una vez recogida esta información, y con vistas a ordenarla y facilitar su posterior utilización, se pueden elaborar matrices de interrelación entre los contenidos curriculares y los contenidos profesionales (Santana y Álvarez, 1996).

Finalmente, el profesor deberá también conocer el abanico de actividades que se pueden realizar a la hora de orientar desde la materia. A partir de aquí podrá programar con equilibrio las iniciativas concretas en cuanto a su objetivo, la forma y el momento concretos, y hacerlo de forma coordinada, tanto horizontal como verticalmente, con los demás profesores.

2.2 La adopción de un enfoque por competencias

Si el fin último de la orientación profesional en el ámbito educativo es que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para gestionar con éxito su trayectoria académica y profesional, las actividades de orientación necesariamente deberán partir de un enfoque basado en competencias. A continuación se presenta una propuesta no exhaustiva de actividades relacionadas con la orientación profesional que pueden ser llevadas a cabo por los profesores y que se agrupan en torno a tres puntos: las competencias educativas, las competencias laborales y las competencias específicamente relacionadas con la gestión de la carrera profesional.

2.2.1 El desarrollo de las competencias educativas

Los primeros pasos para la inclusión de las competencias en el currículo se dieron con la entrada en vigor de la LOE en 2006. Paralelamente, las recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo respecto a “las competencias clave necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento” (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p.5), también motivaron la adopción de un enfoque por competencias y sirvieron de marco de referencia para la definición de las competencias clave del Sistema Educativo Español en la Orden ECD/65/2015, publicándose la última definición de las mismas para la educación secundaria en el RD217/2022. Con el tiempo y como consecuencia de un mayor desarrollo en la LOMCE y, especialmente, en la LOMLOE, las competencias han ido adquiriendo una importancia cada vez mayor y nadie duda de que si los centros y los profesores logran, con la programación y la metodología adecuadas, desarrollar las competencias de los alumnos, estarán contribuyendo a prepararlos para la vida, incluyendo su inserción y desarrollo laboral.

2.2.2 El desarrollo de competencias laborales

Las competencias laborales, también denominadas profesionales o softskills, agrupan a todo un conjunto de competencias transversales que se consideran imprescindibles para un buen desempeño laboral: autonomía, flexibilidad, capacidad de negociación, persuasión, trabajo en equipo, competencia emocional, gestión del cambio, manejo de la incertidumbre, tenacidad, etc. En un mundo globalizado y rápidamente cambiante el desarrollo de estas competencias es primordial y los profesores deben analizar cuáles de estas competencias transversales se pueden relacionar con su asignatura (Martínez, 2018). Las situaciones que se viven en el día a día en el aula, ciertas metodologías como, por ejemplo, el trabajo cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos, e incluso ciertos contenidos de asignatura, proporcionan magníficas oportunidades para desarrollarlas de forma consciente y eficaz.

2.2.3 El desarrollo de competencias específicamente relacionadas con la gestión de la carrera profesional

Las competencias para la gestión de la carrera surgen de la necesidad de que los alumnos aprendan a gestionar sus itinerarios de aprendizaje y su trayectoria profesional de forma continua y a lo largo de toda su vida (Manzanares y Sanz, 2018). En cierto modo se pueden entender como una competencia laboral más y están estrechamente relacionadas con las cuatro áreas principales de la intervención en orientación académico-profesional, a saber, el autoconocimiento, la oferta académica, el mercado laboral y la toma de decisiones (Grañeras y Parras, 2009). Así, tienen que ver, en primer lugar, con el conocimiento de uno mismo y con la construcción de un proyecto de vida personal y profesional. Tienen que ver también con saber buscar, analizar e interpretar información relacionada con el entorno, tanto en lo que a la oferta para aprender y formarse se refiere, como en lo referido a las salidas y oportunidades profesionales en un entorno económico dado. Finalmente, están relacionadas con saber detectar necesidades de cambio y oportunidades de desarrollo, con identificar recursos y herramientas disponibles y con la capacidad de tomar buenas decisiones y de llevarlas a cabo evaluando posteriormente su impacto. Desarrollar estas competencias supone un ambicioso objetivo a cuya consecución pueden contribuir algunas de las actividades que se proponen a continuación y que se pueden llevar a cabo en el contexto de una asignatura en educación secundaria.

2.2.3.1 Fomentar el autoconocimiento

El autoconocimiento es un elemento básico para poder desenvolverse con eficacia a la hora de tomar decisiones en relación con los itinerarios educativos y la carrera profesional. A este conocimiento, relacionado con la capacidad, las habilidades, intereses, valores o la personalidad de uno mismo, se puede llegar desde la asignatura de una forma mucho más práctica que a través de otras actividades de autoconocimiento desligadas de un contexto concreto. Esto puede conseguirse a través de la evaluación y la autoevaluación, concretamente a través de la utilización de rúbricas, la planificación de momentos y actividades de reflexión sobre resultados esperados u obtenidos, la preparación conjunta de un plan individual de aprendizaje y mejora o, por supuesto, cualquier retroalimentación que el docente pueda proporcionar al alumno sobre sus fortalezas y/o sus puntos de mejora.

2.2.3.2 Desarrollar la actitud de exploración y la búsqueda y análisis crítico de la información

Gestionar la carrera profesional requiere ser capaz de buscar, analizar e interpretar información sobre la oferta educativa, las salidas profesionales o el mercado laboral, y el profesor tiene que ser una referencia a la hora de recomendar fuentes fiables de información sobre estas cuestiones, pero también debe desarrollar en los alumnos la capacidad para poder desenvolverse de forma autónoma ante la vasta cantidad de recursos e información disponibles. Partiendo de los contenidos de la asignatura se puede desarrollar la actitud de exploración planteando interrogantes y actividades que promuevan la indagación y la realización de trabajos de investigación. Idealmente estas actividades incluirán momentos y pautas para analizar la información y la fuente desde un punto de vista crítico, ayudando al profesor a discriminar entre fuentes fiables y no fiables y promoviendo el desarrollo de estrategias de síntesis.

2.2.3.3 Desarrollar la capacidad para tomar buenas decisiones

Toda buena toma de decisiones comienza con una definición del problema y continúa con la búsqueda e identificación de posibles alternativas de solución, un análisis de sus implicaciones y consecuencias, la elección de una de ellas, la planificación de su puesta en práctica, su ejecución y una evaluación del proceso y sus resultados. La mejor forma de desarrollar esta competencia consiste en practicarla en situaciones reales (Martínez, 2018), por lo que el profesor deberá identificar qué situaciones del día a día o relacionadas con el temario pueden requerir o permiten practicar los pasos de una buena toma de decisiones. Con respecto a las situaciones del día a día, podría tratarse de una decisión que los alumnos deban tomar como grupo, por ejemplo en relación con una salida cultural o un viaje, con la preparación de un evento, sobre algún aspecto concreto de la organización escolar o de la convivencia en el aula, o también cuando se produzca un conflicto puntual que deba ser resuelto. Identificadas esas situaciones, en el momento de abordarlas el profesor debería comenzar por hacer explícita la secuencia de una buena toma de decisiones, para que los alumnos la conozcan y entiendan, primero con un apoyo visual y más tarde remitiéndose a ella directamente, para a continuación guiar a los alumnos a través de los pasos, reforzando los avances y actuando como modelo.

También el temario puede ser una fuente de situaciones en las que desarrollar esta competencia, por ejemplo cuando al alumno se le proporciona la posibilidad de escoger libremente entre unas opciones y otras, cuando se aplican los conocimientos de la asignatura en forma de problemas o cuando se ejemplifican los procedimientos y descubrimientos de alguna figura relevante o referente de la materia. En el primer caso, cuando se plantean algunas partes del temario con flexibilidad, dejando al alumno escoger entre unos temas u otros para un trabajo o proponiendo varias formas de abordar un mismo tema, el profesor puede aludir a la secuencia de pasos, guiar a través del proceso de elección e incluir al final una autoevaluación que incluya una reflexión sobre el propio proceso de elección y sus resultados. En el segundo caso, el planteamiento de ejercicios en forma de resolución de problemas prácticos puede implicar en sí mismo una situación en la que, por el tipo de problema propuesto o por la justificación de las respuestas que se pida, los alumnos deban poner en marcha los pasos de la toma de decisiones. Finalmente, hay muchas ocasiones en las que a lo largo de la asignatura se alude a la forma de proceder de figuras clave de la materia a la hora de generar conocimiento, por ejemplo cómo un investigador decidió solucionar un determinado problema o lo que llevó a un científico a llevar a cabo un experimento y no otro. También se proporciona información sobre aplicaciones o buenas prácticas en el mundo real, como por ejemplo el proceso que siguió una empresa a la hora de poner en marcha una decisión estratégica determinada. En muchos de estos casos se trata de ejemplos que siguen la lógica del proceso de toma de decisiones y que, a lo largo de la explicación, permiten resaltar esta forma concreta de proceder.

2.2.3.4 Incorporar contenidos del mundo educativo y laboral a la hora de desarrollar y practicar destrezas de la asignatura

A lo largo del temario de una asignatura suele haber oportunidades para desarrollar las competencias de la materia con cierta flexibilidad en cuanto a los ejemplos o el contenido concreto de las actividades propuestas. En estas situaciones es posible diseñar las explicaciones y los ejercicios incorporando contenidos de orientación profesional, lo cual supone una oportunidad para que los alumnos adquieran conocimientos sobre el acceso a estudios superiores y que vayan construyendo una visión realista sobre el mercado laboral.

La asignatura de matemáticas es idónea para que los números que se manejen procedan de notas de corte, de ponderación de materias para el acceso a la universidad o de informes sobre estudios superiores o de empleo (Martínez, 2018), ya sea para la realización de ejercicios de cálculo, de funciones o para abordar el temario de estadística y probabilidad, por ejemplo. En la asignatura de lengua, a la hora de estudiar la entrevista, se puede incluir como actividad práctica que los alumnos de cursos inferiores realicen entrevistas a profesionales en activo. También el ensayo se presta a incluir cuestiones de actualidad relacionadas con el mundo laboral como, por ejemplo, el desempleo juvenil. En las asignaturas de lengua extranjera, en las que las actividades de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, suponen un componente esencial de la asignatura, es posible incorporar textos, asignar roles o escenificar situaciones que estén relacionadas con el mundo profesional. En las asignaturas del área de informática y tecnología, a la hora de aprender a utilizar hojas de datos se podría crear una plantilla para la recogida de información sobre las alternativas de estudio, el manejo de datos se podría practicar a partir de datos provenientes de estadísticas de empleo o de la base de datos del centro sobre la elección de estudios de sus alumnos, y el uso de fórmulas se podría practicar creando un simulador de notas de acceso a la universidad o creando un cuestionario sobre intereses académico-profesionales. Finalmente, en aquellas asignaturas en las que se desee generar un debate relacionado con cuestiones sociales, se puede valorar incorporar conceptos como el desempleo o el salario mínimo interprofesional, por ejemplo.

2.2.3.5 Relacionar los contenidos de la materia con contenidos de orientación profesional

Los profesores tienen la función de conectar el conocimiento de su materia con la realidad laboral y de ayudar a los alumnos a entender el potencial desarrollo a nivel profesional asociado a la asignatura que les enseñan (Martínez, 2018), lo cual se puede lograr estableciendo vínculos entre los contenidos impartidos y el mundo académico-profesional (Gatsby Charitable Foundation, 2014).

Una primera forma de llevarlo a cabo consiste en relacionar la asignatura o contenidos concretos del temario con itinerarios educativos posteriores, con salidas profesionales o con aplicaciones en el mundo laboral. La relación con itinerarios educativos posteriores puede ser expuesta y explicada directamente por el profesor en el momento de presentar la asignatura (Martínez, 2018), al comenzar una unidad didáctica o en cualquier momento que estime oportuno. Asimismo, puede ser planteada como una actividad de investigación a realizar por los alumnos, por ejemplo a modo de monográfico sobre opciones de estudio (Santana, 1996), lo cual facilitaría además que los alumnos aprendiesen a manejar fuentes de información sobre la oferta educativa. También se puede organizar una visita a una clase de un curso superior, una sesión de preguntas y respuestas con un profesor de cursos más avanzados, una visita a un centro de formación profesional, la participación en una clase universitaria o una charla universitaria científico-divulgativa relacionada con la asignatura. Además, la oferta educativa enlaza directamente con las salidas profesionales asociadas a los estudios. Es importante que los alumnos averigüen cómo pueden alcanzar sus ambiciones ocupacionales, ya que cuando consideran itinerarios académicos que son insuficientes para alcanzar lo que se proponen, aumenta la probabilidad de que a corto plazo ni estudien ni trabajen, de que

a medio-largo plazo tengan más dificultad para acceder a trabajos de estatus elevado o de que cuenten con unos ingresos menores (Mann, Denis y Percy, 2020).

A la hora de plantear la proyección de la asignatura en el mundo profesional, los profesores deben documentarse de antemano sobre perfiles demandados y profesiones emergentes. Es muy común que las profesiones que los jóvenes se plantean se concentren alrededor de un número muy limitado de opciones (Mann, Denis y Percy, 2020), lo cual es especialmente preocupante si tenemos en cuenta que esta selección de profesiones apenas ha cambiado a lo largo de las últimas décadas y que incluye profesiones que previsiblemente desaparezcan o sean automatizadas en el futuro (Mann, Denis, Schleicher et al., 2020). Siempre es útil contar con el apoyo de profesionales en activo que, visitando el colegio, puedan hablar de los retos a los que se enfrentan en su sector, cuáles son los perfiles actuales más demandados, cuál es la preparación necesaria para desempeñar los puestos de trabajo de reciente creación o dónde creen que estará el negocio a medio plazo y qué implicaciones tendrá de cara a los recursos humanos. Es posible, asimismo, organizar visitas a entornos de trabajo o aprovechar las actividades culturales que habitualmente se realicen en la asignatura, preparándolas elaborando fichas de las profesiones que se desempeñan en el lugar a visitar o reservando explícitamente momentos para dialogar con los profesionales y plantear preguntas relacionadas con su trabajo. También se pueden organizar en el colegio proyectos sobre salidas profesionales: el planteamiento más básico partiría de una actividad de búsqueda de profesiones en las que se aplica un determinado conocimiento (Santana y Álvarez, 1996), pudiendo diseñarse variantes consistentes en la búsqueda de ofertas de empleo de interés relacionadas con la asignatura (Martínez, 2018) o por ejemplo una actividad interdisciplinar en la que, a partir de un objeto, los alumnos tuvieran que investigar sobre todas las profesiones necesarias para su diseño, construcción, puesta en marcha, gestión, mantenimiento, reciclaje, etc. (Gatsby Charitable Foundation, 2014). Otro recurso interesante consiste en proponer el análisis de los objetivos de desarrollo sostenible aprobados por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y plantear actividades que lleven a relacionar áreas de conocimiento y profesiones con la consecución de dichos objetivos.

Este último punto está relacionado con una forma intuitiva para los profesores de asociar su materia con la realidad profesional y que consiste en transmitir las aplicaciones prácticas de la asignatura y su conexión con cuestiones de actualidad social, política o económica. Los ejemplos de aplicaciones del conocimiento en áreas, objetos o utilidades cotidianas además ayudan a hacer significativo el aprendizaje, aportan un contexto a la asignatura y son un elemento motivador para los alumnos. Los ejemplos pueden ser múltiples, como estudiar en física las aplicaciones de la nanotecnología, aprender en química cómo se reciclan los materiales, aprender en matemáticas cómo se utiliza el big data en marketing, utilizar ejemplos de empresas conocidas por los alumnos en las asignaturas de gestión empresarial, entender los mecanismos de los distintos tipos de vacunas contra el coronavirus en biología, etc.

Finalmente, hay una serie de situaciones en las que el contenido de una asignatura, sin que implique necesariamente relacionarlo con itinerarios posteriores o aplicaciones prácticas, permite establecer conexiones con aspectos del mundo laboral. Éste sería el caso, por ejemplo, de los autores o investigadores relevantes que se van presentando a lo largo del temario, que suponen una oportunidad para realizar un análisis de su perfil aptitudinal y actitudinal o de su desarrollo profesional en el marco del estudio de su biografía (Santana y Álvarez, 1996). En la asignatura de historia se podría plantear también un análisis de las profesiones a lo largo de diferentes épocas (Martínez, 2018), o comparar estadísticas de empleo de diferentes momentos y relacionarlas con hechos históricos relevantes. Una asignatura como geografía permitiría estudiar la actividad económica en ciertas regiones y cómo los factores geográficos, políticos o históricos condicionan dicha actividad (Martínez, 2018). Para terminar, la asignatura de economía también ofrece muchas ocasiones para introducir, a la hora de abordar contenidos como el PIB, el

crecimiento, etc., conceptos clave relacionados con el empleo, tratándose de un momento propicio para que los alumnos entren en contacto con la lectura e interpretación de informes de empleo.

2.2.3.6 Diseñar situaciones de aprendizaje que reproduzcan dinámicas del mundo del trabajo

Las actividades que ejemplifican situaciones o dinámicas laborales consisten en ejercicios en los que se reproducen situaciones del mundo del trabajo, en las que los contenidos o competencias de la asignatura son de utilidad (Martínez, 2018). Se trata de una estrategia relacionada con las anteriores y que las amplía en tanto que la actividad está específicamente diseñada para simular o reproducir una situación propia del mundo laboral. Un ejemplo para asignaturas relacionadas con la gestión empresarial podría consistir en que los alumnos formen grupos y preparen un plan de marketing, un libro de contabilidad, un caso de negocio, resuelvan problemas a partir de información de casos reales o preparen un proyecto de creación de empresa. Estas actividades estimulan el aprendizaje de contenidos y destrezas de la asignatura, desarrollan competencias fundamentales para el futuro profesional de los alumnos y fomentan su aprendizaje sobre el mundo laboral. Al mismo tiempo son una magnífica oportunidad para que los alumnos recaben impresiones sobre su nivel de desempeño en ciertas destrezas o en determinados roles y en qué medida se sienten realizados o cómodos en estas situaciones y en contacto con estos contenidos de cara a su futuro laboral.

Los ejemplos de actividades son infinitos y pueden ser diseñados por los profesores a partir de los contenidos y competencias a trabajar en la materia y con la idea en mente de “hacer como si...” para que los alumnos experimenten profesiones o situaciones propias del mundo del trabajo. Así, por ejemplo, a la hora de realizar un proyecto en las asignaturas relacionadas con la tecnología, dicho proyecto se podría proponer como un trabajo en equipo en el que se asigne un rol específico a cada integrante, simulando los departamentos que estarían involucrados en una empresa. En matemáticas, a la hora de practicar y aplicar los conceptos y operaciones correspondientes, se podría plantear un problema que describa la situación de un propietario de un negocio que debe decidir, a partir del volumen de ventas, de los gastos de personal, de alquiler y de luz, etc. si trasladarse o no a un local más grande. En esta asignatura también se puede proponer un proyecto en el que los alumnos reproduzcan el trabajo de una empresa de estudios de mercado, debiendo diseñar una encuesta, recoger los datos, interpretarlos, representarlos gráficamente, etc. En caso de que dicha encuesta tuviera que ver con la vida escolar, incluso se podrían presentar los datos para fundamentar una propuesta al equipo directivo. En física hay muchos conceptos que se pueden aplicar en proyectos o ejemplos relacionados con el trabajo de un ingeniero, donde a los alumnos se les podrían plantear problemas en los que buscar una solución técnica a un problema, calcular los costes de producción, fabricación y mantenimiento asociados, hacer una comparativa de las soluciones aportadas a modo de concurso, etc. En dibujo técnico se podría plantear un ejercicio en forma de encargo de un cliente, en el que los alumnos, a partir de una serie de indicaciones técnicas, tuviesen que proyectar un diseño, construirlo o representarlo con un programa informático y presentarlo en clase. En química los ejercicios de laboratorio se pueden diseñar con un enfoque inductivo que simule el método que debe seguir un científico para llegar a una determinada conclusión o puede proponerse que los alumnos asuman la función de un comité científico de una empresa a la hora de valorar, por ejemplo, la viabilidad de un producto cosmético a partir de su composición. Biología es una asignatura que se presta a simular el trabajo del personal sanitario, pudiendo proponerse actividades como la interpretación de una analítica de sangre o ejercicios en forma de caso clínico que requieran un diagnóstico y la preparación de un informe con las conclusiones. También se puede simular el trabajo de un nutricionista y, a partir de lo aprendido sobre alimentación y dieta, diseñar por grupos una propuesta de menú de la semana del comedor escolar. En las asignaturas de idioma extranjero ciertos ejercicios de vocabulario o de gramática podrían simular el trabajo de

un traductor y en cursos más avanzados se podrían diseñar actividades para practicar técnicas de interpretación simultánea o consecutiva. A la hora de abordar el texto informativo en lengua, los alumnos podrían reproducir la forma de trabajar de un periodista, cubriendo noticias de su entorno y recogiendo en un blog o periódico escolar, algo que además se puede ampliar con otro tipo de textos.

Reproducir situaciones del mundo laboral incluye también que los alumnos entren en contacto con los procesos de selección. Aunque parezcan situaciones alejadas en el tiempo para los alumnos, realizar en los centros educativos actividades relacionadas con los procesos de solicitud de empleo y de selección tiene un impacto positivo en que más adelante los alumnos estudien o trabajen, cuenten con mayores ingresos y también estén más satisfechos con el trabajo (OECD, 2021). Las asignaturas de lengua o de inglés podrían servir de marco para la realización de un taller de preparación de un currículum o de una carta de motivación, la cual también se podría enfocar como carta de motivación para el acceso a la universidad, o para la práctica de entrevistas de selección o de admisión a la universidad (Martínez, 2018). De esta forma se abordarían cuestiones esenciales de estas asignaturas como la expresión escrita y oral, e incluso el aprendizaje de cuestiones propias de la cultura del país, al tiempo que los alumnos realizarían un ejercicio de autoconocimiento y de búsqueda de información sobre opciones de estudios y aprenderían a realizar un tipo de redacción o de entrevista que contribuirá a la posibilidad de que continúen sus estudios o de que consigan un empleo en el futuro. Finalmente, tratar de contar con la presencia de un responsable de admisiones de la universidad o con un experto en RRHH para este tipo de actividades sería especialmente valioso, ya que pueden aportar su conocimiento técnico, fomentar el desarrollo de actitudes y competencias relevantes para el futuro laboral e incluso asesorar con respecto a una cuestión tan importante como la proyección de la imagen de los alumnos en las redes sociales y su relación con futuros procesos de selección.

2.2.3.7 Invitar a ponentes a clase

Es una práctica común en los centros involucrar a padres, antiguos alumnos u otros colaboradores a la hora de dar charlas de orientación profesional a los alumnos. Estas charlas habitualmente se organizan en el marco de jornadas específicas de orientación y en cursos o momentos concretos en los que los alumnos deben tomar decisiones acerca de su futuro. Sin embargo, en la medida en que sean múltiples los encuentros con estos profesionales externos al colegio y se realice una reflexión crítica sobre estas sesiones, mayores serán los beneficios de cara al futuro laboral de los alumnos (Mann, Denis y Percy, 2020). Los profesores tienen la oportunidad de organizar y complementar desde su asignatura estos encuentros y también de proveer a estas sesiones de un marco de trabajo previo y de reflexión posterior. Se puede invitar a ponentes que hayan estudiado una carrera afín a la asignatura o que ejerzan en un ámbito estrechamente vinculado con la misma para que hablen de su trayectoria académica y profesional y expongan sus aprendizajes y consejos, idealmente de forma inspiradora y reforzando el papel del aprendizaje en los centros educativos. También se les puede involucrar para impartir una clase, exponer un caso práctico o asesorar en relación con un proyecto de la asignatura (Gatsby Charitable Foundation, 2014). Los profesores pueden maximizar el aprovechamiento de estas charlas si informan de antemano sobre el ponente y el contenido de la sesión y dedican tiempo a prepararla: los alumnos podrían investigar sobre el currículum y la trayectoria del ponente, relacionar los contenidos de la charla con la materia o preparar un listado de preguntas para el experto. Asimismo, en la medida en que después de la sesión se realice una discusión crítica o una reflexión sobre la misma, tanto mayor será el beneficio.

2.2.3.8 Contribuir a compensar desigualdades

Las actitudes, creencias, aspiraciones y expectativas de los alumnos con respecto a su futuro laboral están relacionados con las condiciones en las que efectivamente desarrollarán su trabajo (Mann, Denis y Percy, 2020). En la medida en la que estas actitudes o expectativas se puedan ver influidas por factores como el origen, el nivel socio-económico de las familias o el género del alumno, los centros deberán compensar estas situaciones y contribuir a que los alumnos escojan sus itinerarios académico-profesionales libres de condicionantes.

En cuanto al nivel socio-económico, el informe de la OECD de Mann, Denis, Schleicher et al. (2020) señala que los alumnos en desventaja social participan menos en actividades de orientación y tienen menos aspiraciones académicas y laborales que otros alumnos con el mismo rendimiento académico pero con unas condiciones sociales más favorables. Siendo que, según exponen los autores, unas mayores aspiraciones laborales están relacionadas con mayores posibilidades laborales futuras, estos alumnos parten de una situación de desigualdad. Asimismo, entre estos alumnos es mayor la probabilidad de que las expectativas de lo que quieren estudiar no se encuentren alineadas con la profesión a la que desean acceder, lo cual indica una menor capacidad para comprender el mercado laboral y para progresar en el mismo (Mann, Denis, Schleicher, et al., 2020). La orientación que se realiza en los centros es una oportunidad para compensar estas desigualdades, especialmente cuando está integrada en la materia y no depende de los medios y recursos asignados por el centro a la orientación profesional.

Con respecto a las diferencias de género, la OECD señala que existen importantes diferencias en cuanto a las profesiones deseadas por los chicos y las chicas y en cuanto a los estudios superiores que finalmente deciden estudiar (Mann, Denis, Schleicher et al., 2020; OECD, 2024). Estas diferencias también se observan en nuestro país, donde el porcentaje de mujeres es mayor que el de hombres en grados universitarios de las áreas de salud y de ciencias sociales, mientras que el porcentaje de hombres es mucho mayor en el área de ingeniería y, especialmente, informática (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024). Estas diferencias son atribuibles a influencias culturales, las cuales pueden estar condicionando el acceso de las chicas a estudios y profesiones en campos como la informática y la tecnología, con alta demanda de profesionales cualificados. Es importante que desde los centros educativos se traslade una información libre de influencias y que se luche contra los prejuicios y estereotipos que condicionan la elección de los alumnos (Martínez, 2018). Los esfuerzos en este sentido deben concentrarse en educación primaria y en los primeros cursos de la educación secundaria, ya que en los cursos más avanzados, en los que habitualmente más actividades se realizan por la elección de optativas e itinerarios, la capacidad de influencia sobre unos prejuicios y estereotipos ya formados suele ser limitada.

Las actividades concretas que se pueden realizar a este respecto son múltiples. La asignatura de matemáticas se presta especialmente al análisis de estadísticas de elección de estudios o de empleo, tanto oficiales como del propio centro, según el género, así como a proyectos en los que se diseñe, analice y publique una investigación sobre estas cuestiones en el ámbito del colegio, analizando por ejemplo las preferencias de estudio de chicos y chicas en un determinado curso o el campo de ejercicio profesional de los padres. En historia se puede analizar el papel y el trabajo de la mujer a lo largo de las diferentes épocas, la influencia de la Revolución Industrial o la incorporación de la mujer a lo largo del s.XX a profesiones previamente ocupadas casi exclusivamente por hombres, contribuyendo a que los alumnos comprendan el origen de ciertas asunciones y creencias. En las asignaturas de ciencia y tecnología puede ser interesante resaltar expresamente la biografía de mujeres que hayan sido figuras relevantes en su campo, organizar salidas culturales a exposiciones relacionadas con la mujer en la ciencia y asegurar que en las charlas de divulgación científica y en los encuentros con profesionales se cuente con mujeres ponentes que sirvan de ejemplo e inspiración a todos los alumnos. Finalmente, a partir del análisis de informes o estadísticas sobre el tema, pueden plantearse debates en clase, especialmente en asignaturas en las que se quiera fomentar y desarrollar la capacidad comunicativa y de argumentación, o por ejemplo proponerlo como tema para un ensayo en la asignatura de lengua.

2.2.3.9 Apoyar la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y cultivar una cultura del esfuerzo

El objetivo de que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para gestionar sus itinerarios de aprendizaje y su trayectoria profesional de forma continua y a lo largo de toda la vida está fundamentado en que dicha capacidad será absolutamente necesaria para poder dar respuesta a un mundo laboral rápidamente cambiante (Manzanares y Sanz, 2018). El mundo laboral actual exige una gran capacidad para adaptarse y para aprender de forma continua y es importante que los alumnos asuman esta idea como propia y desde la ilusión y la motivación por seguir desarrollándose. A través de las biografías de figuras relevantes de la materia, así como del testimonio de alumnos mayores o de los encuentros con profesionales, los alumnos podrán aprender sobre el concepto de trayectoria profesional y será importante destacar, a partir del ejemplo de estas personas, lo importantes que fueron sus aprendizajes en la escuela, que continuaron estudiando y cómo a lo largo de los años fueron buscando y aprovechando diferentes oportunidades de desarrollo para seguir aprendiendo y progresar.

Además, el aprendizaje y los retos asociados al mundo laboral solo pueden ser afrontados con esfuerzo y ésta es una actitud que los profesores también pueden contribuir a desarrollar. Es importante que los profesores pongan el foco en el esfuerzo de los alumnos, más que en su capacidad, que lo valoren explícitamente e incluso consideren dicho esfuerzo, la persistencia y la dedicación a la hora de calificar (Mueller y Dweck, 1998). Además de esto, los profesores pueden ayudar a sus alumnos en la medida en que les lleven a conceptualizar la inteligencia como algo a cultivar y modificable a partir de sus esfuerzos (Blackwell et al., 2007). De hecho los estudios de la OECD corroboran que los alumnos que creen que la inteligencia es entrenable tienen una mayor motivación para afrontar tareas, una mayor autoeficacia, ponen más en valor la escuela y tienen menos miedo a equivocarse (Mann, Denis y Percy, 2020). La propia realización de actividades de orientación profesional es positiva en este sentido, ya que los alumnos que participan en estas actividades tienen más probabilidad de hacer afirmaciones relacionadas con que el esfuerzo en el colegio les ayudará a encontrar un buen trabajo (Mann, Denis, Schleicher et al., 2020).

Finalmente, también se puede apoyar a los alumnos ayudándoles a manejar sus expectativas de futuro. Los jóvenes con mayores aspiraciones laborales realmente tienen mayores posibilidades laborales futuras (Mann, Denis, Schleicher et al., 2020), por lo que es importante inspirar a los alumnos y dar acompañamiento en la fijación de unas metas que sean motivadoras y al mismo tiempo realistas y alcanzables.

2.2.3.10 Motivar el aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje y desarrollo relacionados con la asignatura

Las asignaturas tienen un alcance más allá de las horas lectivas y en muchas ocasiones los profesores tienen conocimiento de actividades de diferente índole relacionadas con la materia y que pueden promocionar entre sus alumnos: talleres, cursos preuniversitarios, extraescolares, concursos, olimpiadas, congresos, viajes, voluntariados, etc. Cuando se trate de actividades contrastadas, el profesor puede informar a sus alumnos y ayudarles a identificar la oportunidad de poder profundizar en el aprendizaje, de conocer aplicaciones prácticas de lo aprendido en clase, de conocer a otros alumnos y aprender a trabajar en equipo con ellos, de entrar en contacto con profesores de educación superior, de hablar con profesionales en activo o de vivir experiencias que les ayuden a descubrir cuáles son sus intereses. Puede incluso valorar organizar la participación de la clase entera o de un grupo de alumnos en dichas actividades. Asimismo, participando como profesor acompañante en otras actividades ya organizadas por el centro, el profesor puede contribuir a enlazar la experiencia y los aprendizajes con los contenidos de su materia.

2.2.3.11 Asesorar individualmente a los alumnos

Las conversaciones con los alumnos son un elemento esencial de la orientación y suponen una oportunidad para guiarlos de una forma personalizada y adaptada a sus necesidades concretas. De hecho, las conversaciones sobre la carrera profesional están relacionadas con una menor incertidumbre por parte de los alumnos y una mayor alineación entre lo que tienen pensado estudiar y el trabajo deseado (Mann, Denis y Percy, 2020). Estas conversaciones suelen ser llevadas a cabo por el tutor y/o el orientador, pero es frecuente que en el día a día los alumnos expongan sus dudas e inquietudes también a los profesores, quienes tienen la responsabilidad de guiar y de dar respuesta a sus preguntas. Esto cobra una especial importancia cuando el alumno busca asesoramiento con respecto a una asignatura en concreto o los estudios y profesiones relacionados, en cuyo caso el profesor de la materia, como experto en el área, podrá responder con mayor fiabilidad que otros profesionales.

2.2.3.12 Asesorar a los padres

Las familias son uno de los agentes clave de la orientación y la relación que con ellos se establece desde el centro educativo es un indicador de calidad de la orientación profesional que se lleva a cabo en el mismo (Fundación Bertelsmann, s.f.a). Los padres tienen una influencia considerable con respecto a los valores e intereses de sus hijos y suponen una importante fuente de conocimiento sobre el mundo laboral (Juárez, 2018). Dado este potencial y dada la notable participación de las familias en la toma de decisiones de sus hijos en nuestra cultura, es imprescindible asesorar a los padres para que la influencia que tengan a lo largo de este proceso sea positiva. Aunque la política de comunicación con las familias varía de un centro a otro, el tutor suele centralizar dicha comunicación y tiene por tanto una especial responsabilidad. Un primer paso a la hora de orientar a las familias consiste en implicar a los padres, informar de su potencial y motivar para que asuman un papel activo. Es importante también informarlos de las actividades del POAP que se llevan a cabo en el curso y trasladarles los intereses que su hijo manifiesta en el colegio, el desempeño que tiene en las diferentes materias y la relación que tienen con sus intenciones de estudio. Además de esto es de utilidad conocer los valores, experiencias, conocimientos y preocupaciones de los padres, quienes además pueden presentar necesidades de formación o precisar de aclaraciones sobre algunos aspectos más técnicos del mundo académico o laboral, por lo que será necesario proporcionarles dicha información, además de todas aquellas herramientas o recursos que les puedan facilitar la labor de acompañamiento de sus hijos.

2.2.3.13 Asegurar una buena coordinación en el centro

La calidad del asesoramiento a alumnos y familias dependerá en gran medida de la capacidad de los profesionales del centro a la hora de colaborar y asegurar una buena coordinación. Transmitir mensajes claros y una visión completa que realmente ayude a tomar decisiones requiere de un intercambio constante de información entre todos los agentes implicados, por lo que en el centro deberán definirse las vías y los momentos de comunicación. Una buena práctica consiste en crear y mantener actualizado un registro centralizado de la información relativa al proceso de orientación profesional de cada alumno, así como en recabar la información necesaria de los profesores y orientadores antes de llevar a cabo reuniones con el alumno o con la familia. También es recomendable contar con una plataforma específica de orientación, o un apartado específico dedicado a la misma en las herramientas o plataformas educativas que se utilicen en el centro, donde cada alumno pueda trabajar y guardar registro de las diferentes actividades de orientación realizadas, a modo de portafolio, y donde se puedan colgar recursos o comunicar a los alumnos y a las familias eventos y oportunidades relacionados con la orientación profesional. En

la medida en que los profesores estén incluidos en estas plataformas, que contribuyan a mantenerlas actualizadas compartiendo sus propios recursos y que consulten la información que se publica para sus alumnos, tanto mayor será su capacidad para realizar una buena orientación profesional desde la asignatura (Alpañés, 2021). Finalmente, una buena coordinación es necesaria también para identificar y aprovechar sinergias, como por ejemplo a la hora de compartir los contactos de los colaboradores o de aprovechar el potencial de las diferentes actividades que se organizan en el centro.

3. CONCLUSIONES

El contexto actual que afrontamos como sociedad, y en concreto la situación laboral a la que se enfrentan los adolescentes y jóvenes, suponen un reto importante y requieren de planes estratégicos y de colaboración a nivel global y de una apuesta firme por la orientación profesional. Dicha orientación profesional debe ser una prioridad también a nivel de centro y partir de un modelo de calidad que permita involucrar a toda la comunidad educativa a la hora de llevar a cabo acciones sistemáticas para introducir mejoras de forma estratégica. Dentro de estas acciones la labor del profesorado tiene un papel fundamental, siendo el personal docente referente en su materia y el que, por diferentes motivos, mayor potencial de influencia tiene sobre la toma de decisiones académico-profesionales de los alumnos. Con los recursos y la formación adecuados y con un POAP adaptado a la realidad de cada centro que articule la orientación profesional, los docentes pueden desarrollar de forma consistente las competencias educativas, laborales y de gestión de la carrera profesional de sus alumnos, lo que, sin duda alguna, tendrá importantes beneficios para el futuro profesional, y también personal, de los adolescentes y jóvenes.

REFERENCIAS

- Alpañés Freitag, M. (2021). El uso de Google Classroom como plataforma de orientación profesional: descripción de una experiencia en Bachillerato. *Cuadernos de Pedagogía*, 516, 48-57.
- Álvarez González, M., y Bisquerra Alzina, R. (2018). *Orientación educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos* (2ª edición revisada y ampliada). Wolters Kluwer.
- American School Counselor Association (s.f.). *School Counselor Roles y Ratios*. <https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/School-Counselor-Roles-Ratios>
- American School Counselor Association (2021). *ASCA research report: State of the profession 2020*. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/bb23299b-678d-4bce-8863-cfcb55f7df87/2020-State-of-the-Profession.pdf>
- American School Counselor Association (2023). *The School Counselor and School Counseling Programs*. <https://schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-School-Counseling-Program>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., y Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

- Collins, J., y Barnes, A. (2017). *Careers in the Curriculum: What works? The Careers y Enterprise Company*. <https://resources.careersandenterprise.co.uk/resources/careers-curriculum-what-works>
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2020). *Monitor de la educación y la formación de 2020: España*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/33212>
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2024). *Monitor de la educación y la formación de 2024: España*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/511>
- Department for Education (2023). *Careers guidance and access for education and training providers: Statutory guidance for schools and guidance for further education colleges and sixth form colleges*. <https://www.gov.uk/government/publications/careers-guidance-provision-for-young-people-in-schools>
- Fundación Bertelsmann (s.f.a). *Xcelence: por una excelente orientación*. <https://www.xcelence.es/user/start>
- Fundación Bertelsmann (s.f.b). *Clave 6. Vinculación de las asignaturas con ámbitos profesionales*. <https://xcelence.es/wp-content/uploads/2024/08/FichaClave6.pdf>
- Gatsby Charitable Foundation (2014). *Good career guidance*. Gatsby Charitable Foundation. <https://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/gatsby-sir-john-holman-good-career-guidance-2014.pdf>
- González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y currículum universitario: Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Laertes Psicopedagogía.
- Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (Coord.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/orientacion-educativa-fundamentos-teoricos-modelos-institucionales-y-nuevas-perspectivas_183310/
- Gutiérrez-Crespo, E. (Coord.) (2020). *Informe: Orientación en las comunidades autónomas*. Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. <https://www.copoe.org/comunicados-investigaciones/investigaciones/item/informe-orientacion-en-las-comunidades-autonomas>
- Hanson, J., Moore, N., Clark, L., y Neary, S. (2021). *An evaluation of the North East of England pilot of the Gatsby Benchmarks of Good Career Guidance: Final Report*. University of Derby. <https://repository.derby.ac.uk/item/93xy0/an-evaluation-of-the-north-east-of-england-pilot-of-the-gatsby-benchmarks-of-good-career-guidance>
- Inter-Agency Work Group on Career Guidance (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- Instituto Nacional de Estadística (2024). *Encuesta de población activa*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_Cycid=1254736176918ymenu=ultiDatosyidp=1254735976595
- Juárez Calvo, J. J. (Coord.) (2018). *Guía de orientación profesional coordinada: Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo*. 2ª edición revisada y ampliada. Fundación Bertelsmann. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/guia-de-orientacion-profesional-coordinada-2aed/>
- Juárez, J. J. y Brandt, H. (2019). *Informe inicial del proyecto Xcelence: Adaptación de un modelo de orientación académico-profesional internacional para su aplicación en España*. Fundación Bertelsmann. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/informe-inicial-del-proyecto-xcelence/>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 24 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Mann, A., Denis, V., y Percy, C. (2020). *Career ready? How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19* (OECD Education Working Papers, 241). OECD Directorate for Education. <https://doi.org/10.1787/e1503534-en>
- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiaria, H., Forsyth, T., Liu, E., y Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. OECD. <https://www.oecd.org/en/about/projects/career-readiness.html#publications>
- Manzanares, A., y Sanz, C. (Dir.) (2018). *Orientación Profesional: Fundamentos y Estrategias*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://hdl.handle.net/10578/16292>
- Martínez Muñoz, M. (2018). El profesor aliado de la orientación. En J. J. Juárez Calvo (Coord.), *Guía de orientación profesional coordinada: Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo*. 2ª edición revisada y ampliada (pp. 171-183). Fundación Bertelsmann. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/guia-de-orientacion-profesional-coordinada-2aed/>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2024*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2024_184480/
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español: Publicación 2023-2024*. <https://www.universidades.gob.es/publicaciones-e-informes/>
- Mueller, C. M., y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- OECD (2021). *Getting a job: How schools can help students in the competition for employment after education* (OECD Education Policy Perspectives, 35). <https://doi.org/10.1787/9ac1ab37-en>
- OECD (2024). *Education at Glance 2024: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 20 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, de 30 de diciembre de 2006. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

Resolución 70/1 de la Asamblea General de Naciones Unidas “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. A/RES/70/1, de 25 de septiembre de 2015. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>

Santana Vega, L. E., y Álvarez Pérez, P. R. (1996). *Orientación y educación sociolaboral: Una perspectiva curricular*. EOS.

Vélaz de Medrano, C. (Dir.) (2013). Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/los-procesos-de-cambio-de-las-politicas-publicas-sobre-orientacion-y-apoyo-a-la-escuela-analisis-comparado-de-sistemas-vigentes-y-emergentes-estudio-multiple-de-casos-en-una-muestra-de-comunidades-autonomas_176722/

INFORMACIÓN SOBRE EL AUTOR

Manuel Alpañés-Freitag. Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en ciencia de la conducta por la misma universidad y realizó el Máster en Psicología General Sanitaria por la Universidad Europea de Madrid. Desde 2013 desarrolla su labor profesional en el departamento de orientación del Colegio San Patricio El Soto de Madrid, donde una de sus principales funciones consiste en contribuir a diseñar y desarrollar el plan de orientación académico-profesional en la ESO y Bachillerato.

✉ malpanes@colegiosanpatricio.es

Agradecimientos

El autor quiere expresar su agradecimiento a la Dra. Marta Giménez-Dasí (Universidad Complutense de Madrid) por su contribución a la mejora del manuscrito y a la Fundación Bertelsmann por su labor de difusión del Proyecto Xcelence en las escuelas, que inspiró la preparación del artículo.