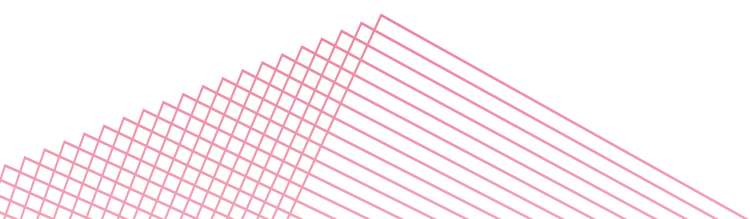


Estado de la orientación académico-profesional en la Comunidad de Madrid

La mirada de estudiantes, tutores,
orientadores y equipos directivos

ÍNDICE

Prólogo	4
01 Introducción	5
1.1 Contextualización del proyecto	5
1.2 Justificación e importancia del estudio	6
1.3 Objetivos del informe	7
1.4 Alcance y limitaciones	8
1.5 Estructura del informe	10
02 Resumen ejecutivo	11
03 Metodología	16
3.1 Cuestionarios	16
3.2 Muestra de participantes	19
3.3 Procedimientos analíticos	24
04 La preparación laboral de los estudiantes	26
4.1 Explorando el futuro	27
4.2 Pensando en el futuro	37
4.3 Experimentando el futuro	45
06 Las destrezas y actitudes	50
5.1 Autoeficacia percibida	50
5.2 Preparación percibida	56





06	El género y el ISEC de los estudiantes	59
6.1	Género	59
6.2	Contexto social, económico y cultural	68
07	El papel de los centros educativos	76
7.1	Los tutores	77
7.2	Los orientadores	79
7.3	Los directores	81
08	Conclusiones	84
	Bibliografía	88



Prólogo

El sistema educativo desempeña un papel crucial en la formación integral de los ciudadanos y en su preparación para afrontar los retos del futuro. Uno de los pilares fundamentales de este proceso es la orientación académico-profesional, donde la Comunidad de Madrid ha decidido poner el acento en los últimos años, consciente de que un sistema de orientación fuerte es fundamental no solo para garantizar el éxito educativo y laboral de nuestro alumnado, sino también para dar respuesta a las demandas de un entorno social y económico en constante evolución.

En este esfuerzo vienen desarrollándose numerosas iniciativas desde varios ámbitos, con el fin de impulsar la orientación en las distintas etapas y centros educativos, mejorar los servicios disponibles, crear nuevas herramientas de orientación al alcance de todos los ciudadanos y, en definitiva, dar pasos progresivos para fortalecerla y adaptarla a las necesidades actuales. De esta manera, se contribuye a la mejora de la empleabilidad y al desarrollo de una sociedad más competitiva y cohesionada, que aproveche al máximo el talento de sus ciudadanos.

El impulso de una red de apoyo cercana, flexible y funcional, entre diferentes organismos y profesionales, ofrece a nuestros estudiantes los recursos y el acompañamiento necesarios para que, durante su trayectoria personal y profesional, puedan tomar decisiones bien fundamentadas.

Este cometido se aborda ineludiblemente en sintonía con las demandas de la Unión Europea, ofreciendo una orientación a lo largo de la vida. Desde nuestras competencias, debemos aportar a nuestros estudiantes información estratégica sobre el mercado laboral europeo, facilitar la validación del aprendizaje no formal, mejorar la inclusión y crear nuevas oportunidades de formación profesional con mayor empleabilidad.

Además, es imprescindible contar con recursos que sean accesibles a todo el alumnado, especialmente a aquel en situaciones de vulnerabilidad, garantizando una orientación inclusiva y de calidad para todos.

En este amplio marco se sitúa la investigación que se presenta en este informe, cuya misión es contribuir a ofrecer un diagnóstico claro y fundamentado de la situación de la orientación académico-profesional que sirva como punto de partida para la incorporación de nuevas estrategias y actuaciones.

David Cervera Olivares

*Director general de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza Consejería de Educación,
Ciencia y Universidades Comunidad de Madrid*



01

Introducción

1.1 Contextualización del proyecto

El programa Xcelence — Escuelas que Inspiran surgió como una respuesta a la necesidad de mejorar la orientación académico-profesional en los centros educativos. Su propósito ha sido integrarla de manera estratégica en los centros educativos de secundaria, asegurando que los estudiantes reciban una orientación de alta calidad que les permita tomar decisiones informadas sobre su futuro. Para lograrlo se fomenta la **colaboración activa entre diferentes actores** del centro educativo, como el equipo directivo, docentes y tutores/as, así como agentes externos del ámbito profesional y la educación postobligatoria.

El proyecto se ha basado en el modelo de los Gatsby Benchmarks y la experiencia del programa *Good Career Guidance*, impulsado por *Teach First*, en Inglaterra. Con la colaboración de la Comunidad de Madrid y el apoyo de JPMorganChase, la Fundación Bertelsmann y la Fundación Empieza por Educar pusieron en marcha un primer proyecto piloto en el curso 2020-2021 con 25 centros educativos, número que se amplió hasta 191 participantes en total durante los tres cursos académicos siguientes. La propuesta se ha desarrollado en torno a **tres componentes clave**: (1) el marco teórico y la herramienta de autoevaluación Xcelence, (Fundación Bertelsmann, 2023)² que establece 10 claves para una orientación académico-profesional de calidad; (2) la formación para desempeñar el rol de coordinador/a de estrategia académico-profesional (CEAP) como complemento al departamento de orientación; (3) y la conexión entre el mundo educativo y el profesional mediante la iniciativa Empresas que Inspiran. Estos 3 elementos han proporcionado a las escuelas **conocimiento y recursos para desarrollar una orientación personalizada y de calidad**, que abarca todas las etapas educativas y que es conocida y apoyada por toda la comunidad educativa. Además de la región de Madrid, otras cohortes de más de 100 centros en Cataluña y 8 centros en Aragón recibieron la misma formación (aunque no han formado parte del presente estudio).

Durante la implementación del proyecto, un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) llevó a cabo una evaluación longitudinal (López-Martín et al., 2023) de los centros participantes para calibrar el impacto del programa en la mejora de la orientación de los centros, con un resultado favorable. En primer lugar, se destaca un **aumento significativo en el cumplimiento de las 10 áreas clave** del modelo Xcelence por parte de los centros educativos. Las mejoras más notables se observan en la coordinación estratégica y operativa, la vinculación entre asignaturas y profesiones, y los encuentros con antiguos alumnos y profesionales. Sin embargo, algu-

nas áreas, como la participación de las familias y la orientación personal, muestran menos progreso.

El programa de formación y acompañamiento para los coordinadores de estrategia académico-profesional (CEAP) ha tenido un impacto positivo en su **desarrollo competencial**, especialmente **en competencias de gestión y relacionales**, mientras que la competencia emocional ha mostrado menos evolución. Los CEAP valoraron en alto grado la formación recibida, la cual los ha preparado para asumir tareas de liderazgo, gestión y coordinación dentro de los centros. En cuanto a la preparación laboral de los estudiantes, aunque los resultados en autoeficacia laboral y elección ocupacional son positivos, **los estudiantes sienten menos confianza en habilidades de búsqueda de empleo e información**, lo cual dibuja oportunidades de mejora. Además, se resalta la importancia de las actividades de exploración profesional como un factor que influye en la preparación laboral del alumnado.

Adicionalmente, el proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran ha logrado importantes avances en la creación de redes colaborativas, tanto en el ámbito local como internacional. Se ha establecido una red intermunicipal que permite compartir estrategias de orientación entre diferentes ayuntamientos. A su vez, se han fortalecido las relaciones entre universidades, centros de Formación Profesional y los centros de Educación Secundaria Obligatoria, a través de actividades coordinadas de manera intencional y sistemática. A nivel global, la participación en redes internacionales como el **proyecto Career Readiness de la OCDE** han permitido compartir aprendizajes y mejorar continuamente las propuestas de orientación.

1.2 Justificación e importancia del estudio

Esta propuesta de investigación surge del interés de la Comunidad de Madrid por **conocer la perspectiva sobre la orientación académico-profesional de la región desde el punto de vista de los agentes clave** de la orientación: el alumnado (de 4.º de ESO) y sus tutores/as de referencia, el orientador/a del centro y un miembro representativo del equipo directivo. Con este propósito, como se explicará más adelante en detalle, se propuso para este estudio una muestra deliberada que incluye un 50 % de los centros que se han formado en el proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran y un 50 % de los que no han participado (con equivalencia en características socioeconómicas y titularidad).

No obstante, esta investigación no solo está ligada a esta formación, sino que trata de aportar conocimiento sobre las percepciones y opiniones del alumnado, profesorado, equipos directivos y orientadores/as de centros de secundaria de la Comunidad de Madrid. Para asegurar la adecuación de las preguntas y la obtención de resultados relevantes, un equipo interdisciplinar integrado por miembros del Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE), la Fundación Bertelsmann y la Fundación Empieza por Educar trabajó en la elaboración de los cuestionarios. Como referencia para la elaboración de los ítems se tomaron principalmente dos **fuentes**:

1. Los **cuestionarios de PISA 2022** de la OCDE en lo referente a orientación académico-profesional, basados en los **indicadores de preparación laboral de los adolescentes** (Covacevich et al., 2021). Concretamente, los ítems que respondió el alumnado en

PISA se han mantenido igual en la versión del estudiante de este estudio para poder realizar una comparación, como se indica en el capítulo correspondiente de este informe. Los indicadores son:

- Visitas al lugar de trabajo o prácticas en empresas.
- Actividades de desarrollo de aptitudes para la presentación de solicitudes y la realización de entrevistas.
- Conversaciones sobre la carrera profesional.
- Cursos breves centrados en el empleo.
- Voluntariado.
- Trabajo a tiempo parcial.
- Certeza profesional.
- Ambición profesional.
- Alineamiento de la carrera profesional.
- Originalidad de la carrera.

2. Las **diez claves del marco teórico Xcelence**, que han servido como referencia para elaborar las áreas temáticas de las preguntas a tutores/as, orientadores/as y equipos directivos. Son las siguientes:

- **Clave 1.** El sistema de orientación académico-profesional bajo un marco de calidad.
- **Clave 2.** Coordinación estratégica y operativa.
- **Clave 3.** Adaptación a las necesidades diversas del alumnado.
- **Clave 4.** Orientación personal.
- **Clave 5.** Las familias como agente activo.
- **Clave 6.** Vinculación de las asignaturas con ámbitos profesionales.
- **Clave 7.** Encuentros con antiguos alumnos/as y profesionales.
- **Clave 8.** Experiencias en contextos laborales.
- **Clave 9.** Utilización de la información del mercado laboral.
- **Clave 10.** Preparación para la transición hacia itinerarios educativos postobligatorios.

1.3 Objetivos del informe

- 1. Analizar el proceso de orientación académico-profesional en el contexto educativo**, prestando atención a las acciones de orientación académico-profesional llevadas a cabo en los centros educativos desde la perspectiva de tutores/as, orientadores/as, directores/as y estudiantes.
- 2. Analizar la implicación y coordinación de los agentes educativos en la orientación:** Estudiar la participación y colaboración de los centros educativos con familias, docentes, orientadores y entidades externas con el fin de detectar fortalezas y áreas de mejora que permitan optimizar las estrategias de apoyo a los estudiantes.
- 3. Examinar la preparación y expectativas formativas y laborales del alumnado:** Investigar las expectativas académicas y profesionales de los estudiantes, así como su nivel de autopercepción de competencia en habilidades necesarias para el mercado laboral, considerando su alineación con sus intereses, habilidades y oportunidades futuras.

- 4. Medir la participación y satisfacción de los estudiantes en actividades de orientación:** Evaluar la frecuencia de participación de los estudiantes en actividades de orientación académico-profesional dentro y fuera del centro, así como su grado de satisfacción con las oportunidades ofrecidas y el acompañamiento recibido durante el proceso de toma de decisiones sobre su futuro.

1.4 Alcance y limitaciones

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar el proceso de orientación académico-profesional que los centros educativos llevan a cabo, a partir del análisis de las respuestas de los tutores, orientadores, directores y estudiantes. Mediante los cuestionarios que cada uno de estos grupos completó, se exploraron los factores asociados con la orientación académico-profesional, como la participación en diversas iniciativas y tareas de orientación y preparación laboral o las actitudes y creencias respecto al futuro. Los cuestionarios fueron distribuidos a una muestra de centros de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. El estudio se centró en proporcionar una panorámica general del proceso de orientación académico-profesional en los centros madrileños y examinar las posibles diferencias entre ellos (centros participantes y no participantes en el proyecto XEQI). El foco principal se situó en los estudiantes, con un análisis menos pormenorizado en tutores, orientadores y directores de los centros educativos.

Derivados de los objetivos del proyecto, se plantearon cuestiones de investigación muy variadas y ambiciosas. Es posible que, en cierta medida, no todas ellas hayan sido despejadas con rotundidad. Y, con seguridad, el lector tendrá nuevas inquietudes a raíz del análisis de los resultados de este estudio, resultados a veces poco concluyentes. Este hecho responde a las características particulares de esta investigación y sus limitaciones específicas.

Una de ellas se refiere a la composición de la muestra. Si bien la muestra de centros participantes fue seleccionada de forma pseudoaleatoria (controlando el número mínimo de años en el proyecto), lo cierto es que los centros seleccionados podrían ser muy heterogéneos. Es decir, para la misma muestra fueron seleccionados centros con mucha experiencia en el proyecto (por ejemplo, cuatro años de participación o más) y centros con experiencia más limitada (dos años). Aunque esto no necesariamente podría estar afectando a los resultados, no se realizó ningún control metodológico ni estadístico para aislar su efecto. Es razonable pensar que los centros con una trayectoria de participación más extensa muestran tendencias y resultados algo diferentes a los centros de recién incorporación al proyecto. Esta es una de las cuestiones que sería interesante abordar en las futuras investigaciones.

La composición de la muestra control, que se configuró a partir de un diseño de pares emparejados, podría constituir otra fuente de sesgo. Aunque se identificaron las características clave para emparejar los centros participantes con los centros no participantes (titularidad, tamaño del centro, ubicación), es posible que existan otras características relevantes que explican el modo en que se desarrollan e implementan las actividades de orientación académico-profesional en los centros educativos, y que no han sido contempladas en este estudio. Por ejemplo, es muy probable que los centros participantes y los centros no participantes tuvieran un grado de motivación y compromiso diferente ha-

cia la orientación académico-profesional. Sin embargo, esta variable no fue controlada. Otras variables relevantes, como el rendimiento académico de los estudiantes o su nivel socioeconómico, no estaban disponibles en el momento del diseño muestral. El control de estas variables podría haber aumentado la certeza a la hora de comparar los grupos de centros.

Como se ha indicado previamente en esta sección, el foco principal del estudio se situó en los estudiantes, con un análisis menos pormenorizado en tutores, orientadores y directores de los centros educativos. Así, mientras que los resultados de la muestra de estudiantes pueden ser considerados representativos y generalizables a la población de estudiantes madrileños matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, los datos presentados para las muestras de tutores, orientadores y directores no son representativos de todos los tutores, orientadores y directores de la Comunidad de Madrid. Aunque la representatividad de las muestras es un factor decisivo para realizar inferencias válidas sobre la población, el diseño muestral específico para cada una de estas muestras excedía el alcance de este estudio.

Los datos de esta evaluación han sido recopilados exclusivamente a través de encuestas autoinformadas, que están sujetas a la interpretación particular que cada participante hace de las preguntas que se presentan. Ante la misma pregunta, un participante puede entender algo completamente diferente a lo que entiende otro. Incluso en las preguntas que indagan acerca de la frecuencia y que a priori se consideran como más objetivas, la interpretación puede ser sensiblemente distinta. Se recomienda que los estudios venideros incluyan indicadores estandarizados, externos y objetivos que enriquezcan y contextualicen de forma adecuada las respuestas de los participantes.

Otra limitación reseñable es la tasa de respuesta de los participantes. Si bien se ha alcanzado un número elevado y suficiente de participantes que ha permitido llevar a cabo con éxito el análisis estadístico, algunos de los centros han participado con un número de estudiantes inferior al inicialmente previsto. Aunque el diseño indicaba la inclusión del censo de estudiantes matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, algunos centros solo administraron la encuesta a algunos grupos de estudiantes y cabe la posibilidad de que se produjera algún tipo de selección que pudiese haber impactado en la precisión y validez de los datos. El análisis de la tasa de respuesta y de sus sesgos puede aportar datos muy valiosos de cara a mejorar la participación en estudios futuros.

Por último, la forma en que se presenta la mayor parte de los resultados de este informe supone hasta cierto punto una merma de la información. Por un lado, en la muestra de estudiantes se llevó a cabo una recodificación de las respuestas para facilitar la comparación con otros estudios internacionales y mejorar la comprensión de los resultados. Esta recodificación obligó a agrupar algunas categorías de respuesta, por lo que algunas tendencias y matices en la distribución de las respuestas de los estudiantes del grupo de centros participantes y del grupo de centros no participantes podrían no haber sido capturadas con precisión. En cuanto a la muestra de tutores, orientadores y directores, los datos presentados en este informe constituyen solo una selección de la información disponible. Los cuestionarios recabaron numerosos datos e indicadores adicionales que, por razones prácticas, no se incluyeron en este informe, pero que representan una valiosa fuente de información para futuras investigaciones.

1.5 Estructura del informe

Este informe presenta los resultados más relevantes del estudio «Estado de la orientación académico-profesional en la Comunidad de Madrid. La mirada de estudiantes, tutores, orientadores y equipos directivos», que se articulan en siete capítulos.

En este primer capítulo se ha ofrecido el contexto general en el que se enmarca la orientación académico-profesional en el ámbito nacional e internacional, incluyendo los antecedentes del tema, la relevancia y los objetivos específicos. Además, se han descrito algunas de las limitaciones a las que se ha enfrentado este estudio con el objetivo de facilitar una interpretación realista de los resultados.

El capítulo dos, «Resumen ejecutivo», presenta un resumen breve y accesible de los hallazgos más significativos, destacando los puntos clave para las muestras de estudiantes, tutores, orientadores y directores de centros educativos. El capítulo tres, «Metodología», informa de los procesos empleados para el diseño del estudio, la recogida de datos y el modelo de análisis. Así, se definen con detalle la población objetivo, el marco muestral y las variables de estratificación, los cuestionarios empleados y los indicadores incluidos.

«La preparación laboral de los estudiantes», capítulo 4, constituye el núcleo de este informe, pues expone los resultados de los diferentes indicadores de preparación laboral de los estudiantes en función de cómo exploran, piensan y experimentan su futuro profesional. Los capítulos 5 y 6, respectivamente «Las destrezas y actitudes» y «El género y el ISEC de los estudiantes», aportan información sobre las creencias que los estudiantes tienen acerca de su futuro y de sus capacidades para afrontarlo, así como las diferencias observadas en factores determinantes como el género y el nivel socioeconómico de los estudiantes.

El capítulo 7, «El papel de los centros educativos», resume la opinión de los tutores, orientadores y directores de los centros madrileños en cuanto al estado de la orientación académico-profesional en sus centros. Entre otros, se presentan indicadores relativos a la frecuencia con la que se realizan actividades de orientación académico-profesional o a la perspectiva personal acerca de la adecuación y satisfacción con estas.

Finalmente, en el último capítulo se brindan las conclusiones del estudio y algunas pautas para mejorar los sistemas de orientación de los centros educativos de la Comunidad de Madrid. En los anexos pueden encontrarse los cuestionarios que se emplearon para recoger la información de cada uno de los agentes.



02

Resumen ejecutivo

Durante cuatro cursos académicos (del 2020-2021 al 2023-2024) se ha impulsado de manera conjunta entre la Comunidad de Madrid, la Fundación Bertelsmann y la Fundación Empieza por Educar el proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran. Este proyecto se basa en la introducción de tres elementos o componentes clave que, combinados, ofrecen a las escuelas un nuevo enfoque para reforzar la orientación académico-profesional en los centros educativos; estos componentes son:

- 1.** Implantación de un marco teórico de referencia para la orientación académico-profesional y una herramienta de diagnóstico, el modelo de calidad Xcelence.
- 2.** Introducción del rol del coordinador/a de estrategia académico-profesional (CEAP) y formación y acompañamiento a esta nueva figura, de manera que contribuya a potenciar la labor orientadora de los centros educativos.
- 3.** Impulso de la colaboración entre los centros educativos y el entorno profesional, generando una red entre los centros educativos y el tejido empresarial y productivo de su zona para generar oportunidades y experiencias de orientación profesional para los alumnos.

Cada uno de estos componentes incluye recursos de diversa naturaleza que, combinados, permiten a los centros diseñar su propia estrategia de orientación académico-profesional integrada.

Tras el trabajo en profundidad desarrollado durante estos 4 cursos académicos, desde las 3 instituciones promotoras del proyecto se ha querido llevar a cabo una evaluación externa e independiente que pueda analizar, de manera integral, el estado de la orientación académico-profesional en la Comunidad de Madrid y, en algunos aspectos específicos, contrastar los centros educativos participantes en el proyecto frente a los centros no participantes.

A continuación, se presenta un resumen de los capítulos de este informe. Para facilitar la expresión de porcentajes de los resultados de los dos grupos de la muestra, los centros pertenecientes al proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran (centros participantes) y los centros de control (centros no participantes), se han usado las siguientes abreviaturas: CP (centros participantes) y CnP (centros no participantes).

En el **capítulo 3** se describe la **metodología** utilizada para evaluar el impacto del proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran (XEQI) en la Comunidad de Madrid, que tiene como objetivo mejorar la orientación académico-profesional de los estudiantes. Se evaluaron centros educativos que participaron en el proyecto y otros que no lo hicieron, utilizando cuestionarios diseñados para estudiantes, tutores, orientadores y directores. Los cuestio-

narios incluían indicadores basados en estudios de la OCDE y PISA, y se recogieron datos sociodemográficos y de autoeficacia para contextualizar los resultados. El diseño muestral fue experimental, estratificando centros por variables como tamaño y titularidad, y asegurando representatividad y comparabilidad entre los grupos. Los datos fueron ponderados para minimizar sesgos, y los resultados se analizaron mediante índices estandarizados y pruebas de significación estadística.

En el **capítulo 4** se exponen los diferentes **indicadores de preparación laboral de los estudiantes** en función de cómo exploran, piensan y experimentan su futuro profesional. En la **exploración del futuro**, se miden cuatro indicadores:

- **Conversaciones sobre la carrera**, que pone de manifiesto que conversar con la familia y recibir una charla del orientador del centro son los dos tipos de conversaciones más habituales para más del 80 % de ambos grupos de alumnado. Hablar con un profesional o con un alumno de otra etapa se da en mayor medida en los centros del programa (un 5 % y un 1 % más, respectivamente), pese a que solo 3 de cada 5 alumnos tienen estas oportunidades. Es destacable que hablar con un orientador externo no es una práctica habitual para ninguno de los grupos (21 %); y, sin embargo, tan solo el 55 % del alumnado de los centros participantes dice haber tenido una entrevista individual con el orientador del centro, frente al 62 % en los centros no participantes. Para analizar este último dato es importante destacar que el programa formativo se centró en formar a una figura de apoyo al orientador, el coordinador de estrategia académico-profesional, por lo que puede que en muchos centros participantes parte del alumnado haya tenido como referencia a esta persona además de al orientador sin que esto se vea reflejado en la encuesta.
- **Interactuar con el ambiente profesional**. Este indicador presenta porcentajes muy bajos en términos generales, por debajo del 60 %, lo cual deja ver que esta actividad no se ofrece a la mayoría del alumnado, sino a determinados grupos. La actividad en la que los estudiantes manifiestan haber participado más veces son las charlas con un profesional del centro (56 % CP, 50 % CnP) y la asistencia a visitas y observaciones de trabajo (52 % CP, 44 % CnP). Las actividades con menor incidencia en el alumnado de centros no participantes son asistir a una visita a un centro de FP (19 % CnP, 27 % CP) e ir a una feria de empleo (19 % CnP, 29 % CP). Asistir a jornadas de puertas abiertas es una actividad con una incidencia similar, pero igualmente baja (28 % CP, 29 % CnP). Por tanto, en este indicador, para prácticamente todas las actividades presentadas, los estudiantes de centros participantes reportaron haber tenido un contacto más frecuente con el mundo laboral.
- **Habilidades de búsqueda de empleo y autopromoción**. Se corresponde con la realización de actividades relacionadas directamente con la búsqueda de trabajo. La más frecuente es la elaboración de un currículum, actividad realizada más veces en los centros participantes (43 %) que en los no participantes (37 %). Le sigue la búsqueda en internet de ofertas de empleo, con resultados similares en ambos grupos (41 % CP, 43 % CnP), ensayar una entrevista de trabajo (29 % CP, 25 % CnP) y escribir una carta de presentación (25 % CP, 22 % CnP). La presencia de estas actividades en las aulas es poco frecuente, ya que menos de la mitad del alumnado dice haberlas realizado.
- **Tareas de búsqueda**, que se refiere a las búsquedas de información que realiza el

alumnado. De las tres temáticas ofrecidas en los ítems de respuesta, la que destaca por encima del resto es la búsqueda de información sobre profesiones (86 % CP, 85 % CnP), frente a información sobre programas universitarios (57 % CP, 59 % CnP) y sobre financiación para estudios (50 % CP, 55 % CnP), en las que el desempeño del alumnado de centros no participantes del programa es mayor.

En el apartado «**Pensando en el futuro**» se miden los indicadores:

- **Expectativas académicas** sobre en qué situación estarán cuando tengan 20 años. La respuesta más frecuente (56 % CP, 61 % CnP) es estar estudiando porque la profesión a la que aspiran requiere una carrera. La mitad restante del alumnado se ha decantado por otras cuatro opciones: trabajar para tener independencia económica (11 % CP, 9 % CnP), estudiar sin saber lo que les gustaría ser (10 % CP, 9 % CnP), estudiar o trabajar por otras razones (10 % ambos grupos) y trabajar porque la profesión a la que aspiran no requiere una carrera (9 % ambos grupos). La expectativa académica menos elegida es realizar otras actividades (como ir de viaje o hacer un voluntariado), algo que tan solo el 4 % del alumnado de los centros participantes y el 3 % de los no participantes ha seleccionado.
- **Certeza profesional**, que mide la capacidad del adolescente de definir una meta laboral o una expectativa profesional. En ambos grupos, el 17 % de los estudiantes no fueron capaces de identificar su profesión deseada a los 30 años. Esto es significativamente inferior a las medias de España (19 %) y de la OCDE (24 %), lo que indica que el alumnado de Madrid tiene mayor certeza profesional.
- **Ambición profesional**, medida por la cantidad de alumnado que aspira a tener una profesión catalogada según la clasificación ISCO (*International Standard Classification of Occupations*) en el grupo 1 de «gerentes» y en el grupo 2 de «profesionales». Los resultados apuntan a que el 74 % del alumnado de los centros participantes y el 72 % de los no participantes son ambiciosos profesionalmente. Este dato está en línea con la media nacional del 71 %.
- **Alineación profesional**, que indica en qué medida lo que los jóvenes dicen querer estudiar está alineado y es una pasarela para aquello a lo que quieren dedicarse. Los resultados muestran niveles de alineación superiores en los estudiantes de centros participantes (65.6 % en grado/diplomatura, 70.4 % en máster/licenciatura y 77.4 % en doctorado) frente a los no participantes (64.3 % en grado/diplomatura, 69.2 % en máster/licenciatura y 75.3 % en doctorado). Se observa que, a medida que aumenta el nivel de estudios esperado, aumenta la alineación profesional.
- **Originalidad profesional**, o no aspirar a profesiones altamente demandadas. Los resultados indican que existe una alta originalidad de la carrera en ambos grupos (66 % de los estudiantes de centros del programa frente a 69 % de los estudiantes de centros no participantes). La profesión más frecuente dentro de las consideradas como no originales es la de policía (5.9 % CP, 4.5 % CnP).

A la hora de **experimentar el futuro**, en este estudio se ha evaluado la participación de los jóvenes en dos tipos de actividades:

- **Trabajo a tiempo parcial**. En este indicador, los estudiantes de centros participantes del programa han tenido resultados más altos que los de centros no participantes,

lo que indica una mayor predisposición de los centros que han recibido formación a fomentar este tipo de experiencias entre su alumnado. Las actividades de experimentación laboral más realizadas son las estancias de 4ºESO+Empresa (54 % CP, 43 % CnP) y prácticas (52 % CP, 44 % CnP). Fuera del horario escolar, las interacciones del alumnado con el mundo profesional se reducen, tanto en trabajos a tiempo parcial (21 % ambos centros) como en trabajo durante las últimas vacaciones de verano (18 % CP, 17 % CnP) y obtención de títulos para trabajo a tiempo parcial —por ejemplo, monitor— (13 % CP, 11 % CnP).

- **Voluntariado**, cuya mayor afluencia es en el voluntariado a favor de causas sociales (24 % ambos centros), seguido de otros voluntariados fuera del horario escolar (20 % CP, 22 % CnP) y participación en proyectos de aprendizaje-servicio (13 % CP, 11 % CnP).

En el **capítulo 5** se describen las **destrezas y actitudes de los estudiantes**. Se incluye, en primer lugar, la **autoeficacia percibida**, medida a través de aptitudes de promoción personal (desenvolverse y mostrar las habilidades en una entrevista de trabajo, hacer un perfil en redes sociales de empleo, escribir una carta de presentación o crear un CV) y de búsqueda de información (salarios [82 % ambos], formación [68 % CP, 69 % CnP], becas y ayudas, e identificación de información fiable y de soporte en la toma de decisiones [71 % CP, 72 % CnP]). En segundo lugar, se mide la **preparación percibida** por los estudiantes, es decir, sus actitudes hacia el centro (si el centro les ayuda a tener confianza en ellos mismos, a prepararlos para la vida adulta, si les enseña cosas útiles o si para ellos es una pérdida de tiempo [14 % CP, 11 % CnP]) y su preparación personal (saben qué trabajos quieren, tienen conversaciones con adultos sobre ello y se sienten acompañados, están listos para afrontar desafíos y entienden cómo influyen las decisiones del ahora en su futuro).

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre el alumnado de centros participantes del programa y el de centros no participantes, a excepción de en la búsqueda de información, indicador en el cual los estudiantes de centros no participantes tienen mejor autoeficacia [57 % CP, 62 % CnP]. Es llamativo que, si bien el nivel de preparación personal autopercibido del alumnado es bastante alto (en ambos grupos se supera el 80 % en todos los ítems), tan solo el 36 % de los estudiantes opinan que el centro los prepara para la vida adulta.

En el **capítulo 6** se destacan las **diferencias que existen entre el alumnado por su género y por el contexto social, económico y cultural**. A nivel de **género**, los chicos tienden a participar más en actividades relacionadas con la autopromoción formal, como la redacción de cartas de presentación o la preparación de entrevistas de trabajo. Por su parte, las chicas son más proactivas en la búsqueda de información sobre salidas académicas y laborales. En lo que respecta a experiencias prelaborales, los chicos presentan una mayor tasa de empleo a tiempo parcial y trabajo durante las vacaciones, mientras que las chicas participan más en actividades formativas y prácticas, y son más proactivas en la realización de voluntariados. Para el resto de los indicadores del estudio no se han observado diferencias estadísticamente significativas.

Respecto al **ISEC**, los estudiantes con menor nivel socioeconómico practican en mayor medida las destrezas necesarias para la búsqueda de un empleo (hacer un CV y una carta de presentación, ensayar una entrevista, etc.) y tienen con más frecuencia trabajos a tiempo parcial. Sin embargo, pese a tener una desventaja económica, afirman haber buscado

becas y opciones de financiación en menor medida que los estudiantes más favorecidos. Por su parte, los estudiantes con mayor nivel socioeconómico expresan aspiraciones profesionales más ambiciosas (que requieren niveles de estudios superiores y mayor cualificación), participan más en voluntariados y cuentan con títulos para trabajar (como monitor de ocio y tiempo libre). Para el resto de los indicadores del estudio no se han observado diferencias estadísticamente significativas.

En el **capítulo 7** se exponen los resultados del **papel de los centros educativos**, medido por los cuestionarios a tutores, orientadores y directores. En opinión de los **tutores**, en los centros adscritos al programa los estudiantes están más preparados para pensar en sus fortalezas y áreas de mejora, tomar decisiones fundamentales, saber qué es importante para ellos e identificar profesiones de su interés y buscar información sobre centros de formación postobligatoria. En menor grado, sienten que los alumnos están medianamente preparados para trazar itinerarios personalizados, hacerse un perfil en redes sociales de empleo, buscar un trabajo que les permita vivir una vida plena, obtener información de los salarios de las profesiones que les interesan y aprender cómo estas profesiones cambian en el tiempo. Por otro lado, un porcentaje alto de los tutores afirman que su alumnado no está nada preparado para hacer un currículum, una carta de presentación, buscar información sobre becas y ayudas o preparar una entrevista de trabajo y mostrar sus habilidades en ella. Adicionalmente, los tutores de centros participantes están más satisfechos con la orientación en su centro que los tutores de centros no participantes (79 % CP, 74 % CnP) y también opinan que sus centros, adscritos al proyecto, consiguen tener una mayor apertura hacia agentes externos, desde las propias familias y alumnado del centro (75 % CP, 50 % CnP) hasta la colaboración con ayuntamientos y entidades sociales (81 % CP, 67 % CnP) y empresas (73 % CP, 56 % CnP), **siendo esta mayor en los centros no participantes**.

Por su parte, los **orientadores** de centros no participantes expresaron más necesidades formativas. Esto es así para casi todas las temáticas presentadas, salvo una. El 44 % de los orientadores no adscritos al programa indicaron que les gustaría formarse en tendencias del mercado laboral; sin embargo, el porcentaje de profesionales del otro grupo fue mucho mayor, con un 67 % que expresó lo mismo. Este hallazgo podría sugerir que los orientadores de centros participantes en el proyecto conceden a esta área una importancia estratégica. En cuanto a la satisfacción con la orientación que se ofrece en sus centros, los orientadores de centros participantes están un 5 % más satisfechos con el programa que los orientadores de centros no participantes (79 % CP, 74 % CnP).

En línea con la opinión de los orientadores, los **directores** de centros participantes opinan que sus centros están más abiertos a actividades con personas externas al centro. Sin embargo, este mismo grupo se mostró más crítico que los directores de centros no participantes en cuanto a la personalización de la orientación del centro (72 % CP y 83 % CnP opinan que es personalizada), el uso de la información del mercado laboral (61 % CP y 73 %) y el nivel de satisfacción con las actividades de orientación que se ofrecen en el centro (83 % CP, 93 % CnP).

Finalmente, en el **capítulo 8** se brindan las **conclusiones** del estudio con vistas a ofrecer algunas pautas para mejorar los sistemas de orientación de los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

03

Metodología

El proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran busca situar la orientación profesional en un lugar estratégico en los centros, acompañando la toma de decisiones y planificación de metas personales, académicas y profesionales del alumnado de forma más intencional y temprana, aumentando la información y las oportunidades de conocer distintos itinerarios académicos y profesionales.

Para este propósito, durante el mes de junio de 2024 se realizó una evaluación a una muestra de centros que se han formado en este proyecto y a una muestra equivalente de centros que no lo han hecho. Uno de los principales objetivos de la evaluación es examinar el proceso de orientación académico-profesional (OAP) en los centros educativos, considerando las percepciones de tutores, orientadores, equipos directivos y estudiantes. Pero también investiga las expectativas y preparación de los estudiantes para el mercado laboral, su participación y satisfacción en las actividades de orientación, y la coordinación entre los agentes educativos (familias, tutores y orientadores) para mejorar el apoyo a los estudiantes.

A continuación, se presenta la metodología del proyecto, con una descripción detallada de los indicadores, cuestionarios y muestra utilizada.

3.1 Cuestionarios

En general, los indicadores de preparación profesional de los estudiantes que se han utilizado en este estudio, y que han sido incluidos en el cuestionario, son similares a los utilizados por la OCDE en sus estudios longitudinales del proyecto *Career Readiness*, así como en la evaluación PISA (OCDE, 2018, 2022). Es importante resaltar que, si bien los indicadores utilizados en los estudios longitudinales se basan en general en preguntas únicas, los indicadores de este estudio suponen un conjunto más amplio, en cuanto que se han construido múltiples preguntas para expresar un único indicador. De esta forma, y en el caso de los indicadores de los estudiantes, se han creado índices o escalas que pretenden reflejar el constructo evaluado por los indicadores de los estudios previos. Algunas de las preguntas que componen cada escala o índice son similares a las utilizadas en *Career Readiness* o PISA, lo que facilita la comparación. En el caso de los indicadores de tutores, orientadores y directores, fueron diseñados para este estudio en particular y no se basan en indicadores previos.

La Tabla 1 muestra un resumen de los indicadores de *Career Readiness* que se han incluido en este estudio. Tal como se puede apreciar, la gran mayoría de los indicadores utilizados en la revisión internacional se reportan como resultados en este informe. La razón por la que algunos de ellos no se presentan responde a que no hubo un número suficiente de

preguntas para componer una escala o índice. No obstante, la información fue recogida y podría ser analizada en estudios posteriores. Adicionalmente a estos indicadores, el estudio ha recogido información sobre otros aspectos de los estudiantes que podría ser valiosa para interpretar los resultados de preparación laboral. Las características de los estudiantes, como su género o perfil socioeconómico, así como la autoeficacia percibida para hacer frente a las actividades de orientación académico-profesional, se han incluido como variables que podrían explicar en parte los resultados del estudio. Sin embargo, se recomienda que los resultados derivados de los indicadores de elaboración propia sean considerados con cierta cautela, pues se necesita más investigación y datos que respalden su utilidad en la evaluación de las actividades de orientación académico-profesional.

TABLA 1. INDICADORES DE ESTUDIANTES INCLUIDOS EN ESTE ESTUDIO

ÁREA	INDICADOR	INCLUIDO
EXPLORANDO EL FUTURO	CONVERSACIONES SOBRE LA CARRERA PROFESIONAL	✓
	VISITAS AL LUGAR DE TRABAJO O PRÁCTICAS EN EMPRESAS	✓
	ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE APTITUDES PARA LA PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES (AUTOPROMOCIÓN)	✓
EXPERIMENTANDO EL FUTURO	TRABAJO A TIEMPO PARCIAL	✓
	VOLUNTARIADO	✓
PENSANDO EN EL FUTURO	CERTEZA PROFESIONAL	✓
	AMBICIÓN PROFESIONAL	✓
	ALINEAMIENTO DE LA CARRERA PROFESIONAL	✓
	ORIGINALIDAD DE LA CARRERA	✓
	MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL HACIA LA ESCUELA.	✓

Cuestionario de preparación laboral para el alumnado

Este cuestionario se compone de ítems elaborados a partir de diversas fuentes, entre las que destacan el cuestionario de evaluación de estudiantes de PISA 2022, los indicadores de *Career Readiness* y la Escala de Preparación Laboral de los Estudiantes (López-Martín et al., 2023).

El cuestionario se estructuraba en cinco bloques, con un total de 24 preguntas. El primero de ellos preguntaba sobre las expectativas formativas del alumnado e incluía preguntas sobre el tipo de trabajo esperado a los 30 años y las expectativas académicas a corto y largo plazo. De este bloque se han derivado los indicadores de certeza y ambición profesional, de alineamiento de la carrera profesional y de originalidad de la carrera. El segundo bloque se centraba en las actividades de orientación académico-profesional realizadas en el centro.

En esta sección los estudiantes debían indicar la frecuencia con la que habían realizado las actividades presentadas, todas ellas actividades de orientación llevadas a cabo en el contexto del aula. Estas preguntas se corresponden con los indicadores de preparación profesional de alumnado referidos a actividades de desarrollo de autopromoción y conversaciones sobre la carrera.

El tercer bloque hacía referencia a la realización de actividades de OAP con elementos externos al centro, ya sea porque se realizaban fuera de él o porque implicaban colaboraciones externas. Este apartado se relaciona con los indicadores de preparación laboral del alumnado de contacto con profesionales, de trabajo a tiempo parcial, de visitas a lugares de trabajo y de voluntariado. En el cuarto bloque se incluían preguntas destinadas a conocer la autoeficacia a la hora de buscar información y tomar decisiones. El último bloque contenía, entre otras preguntas, cuestiones sobre la motivación del alumnado y su sensación de acompañamiento en el proceso orientador. Además de las preguntas de preparación laboral, los estudiantes respondieron a un cuestionario de contexto para conocer en detalle sus características sociodemográficas.

Cuestionario para los tutores

El cuestionario destinado a los tutores incluía un primer bloque para recoger datos acerca de la información académica que habían proporcionado a sus estudiantes, y un segundo y tercer bloque para explorar la frecuencia con la que realizaban actividades de orientación académico-profesional en el aula y fuera de ella, respectivamente. El bloque cuatro contenía preguntas para conocer la opinión personal de los tutores respecto a las aptitudes que sus estudiantes tenían para hacer frente a actividades de iniciación laboral y autopromoción. Por último, se incluyó un conjunto de cuestiones para que los tutores indicaran su opinión acerca del desarrollo de las actividades de OAP llevadas a cabo en su centro educativo.

Cuestionario para los orientadores

Los orientadores de los centros educativos también completaron un cuestionario destinado específicamente a ellos. Siguiendo la misma estructura que el resto de los cuestionarios, el de los orientadores se organizaba en distintos bloques para recopilar información relativa a la frecuencia en la realización de las actividades de OAP (bloque 1); formación, organización y participación (bloque 2), e identificación de fortalezas, dificultades, amenazas y oportunidades (bloque 3). El total de preguntas de este cuestionario era de 26.

Cuestionario para los directores

El cuestionario para los directores constaba de un total de 28 preguntas, organizadas en tres bloques generales. El primero de ellos se refería a la valoración general de las actividades de orientación en el centro educativo, mientras que el segundo bloque compilaba preguntas diversas acerca de la participación, el liderazgo, el seguimiento y los recursos disponibles para poner en marcha y desarrollar las actividades de orientación. El último bloque estaba destinado a la identificación de fortalezas, dificultades, amenazas y oportunidades.

3.2 Muestra de participantes

Este estudio se basa en un diseño experimental a partir del cual se forman los grupos de estudio. Por un lado, el grupo de centros adscritos al proyecto XEQI y, por otro, un grupo de centros no participantes en el proyecto XEQI. En la muestra inicial de centros se aspiraba a reclutar 50 en cada uno de los grupos (un total de 100 centros). Se planeó recopilar las respuestas del censo de estudiantes de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), las respuestas del censo de los tutores de los grupos de 4.º de ESO y del censo de directores o directoras (un total de 100 directores/as).

A continuación, se describe el proceso metodológico del muestreo realizado.

Definición de la población objetivo

La población objetivo para el grupo de centros del proyecto XEQI fueron los centros educativos de titularidad pública y concertada de la Comunidad de Madrid que habían participado en el proyecto XEQI durante los cursos académicos 2020-2021 a 2022-2023 (en adelante, centros participantes en el proyecto). Solo los centros que habían completado dos años del proyecto fueron incluidos como centros susceptibles de participación. De este modo, la población objetivo de estudiantes del grupo de centros del proyecto XEQI fueron aquellos matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en los centros participantes en el proyecto.

Por su parte, para identificar a la población objetivo de docentes se consideraron los tutores de estudiantes de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos de titularidad pública y concertada de la Comunidad de Madrid que participaron en el proyecto XEQI durante los cursos académicos 2020-2021 a 2022-2023. Del mismo modo, la población objetivo de directores y directoras se definió como aquellos profesionales que ocupaban la posición de dirección de los centros participantes en el proyecto.

La definición de la población objetivo para el grupo control, esto es, para el grupo de centros no participantes en el proyecto XEQI (en adelante, centros no participantes), se realizó de forma similar. Así, todos los centros educativos de titularidad pública y concertada de la Comunidad de Madrid que nunca habían participado en el proyecto XEQI fueron susceptibles de selección. En la definición de esta población se incluyeron los centros educativos que impartían Educación Secundaria Obligatoria. Los centros educativos que de forma exclusiva impartían Educación Primaria, Educación Especial, Enseñanzas para Adultos, FP Básica, FP de Grado Medio, FP de Grado Superior, Grado Elemental de Danza, Grado Elemental de Música, Grado Medio de Danza, Grado Medio de Música, Escuelas Oficiales de Idiomas, Escuelas de Educación Infantil o Unidades de Formación e Inserción Laboral, fueron excluidos de la población de centros del grupo control. Respecto a los estudiantes, la población se identificó como aquellos matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos de titularidad pública y concertada de la Comunidad de Madrid cuyos centros nunca habían participado en el proyecto.

Los tutores y directores que conformaban la población objetivo de este grupo fueron, respectivamente, los tutores y directores de los estudiantes de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos no participantes en el proyecto.

Metodología de muestreo

Los centros educativos y los estudiantes fueron muestreados utilizando los principios de muestreo científico que rigen los procesos de muestreo de estudios internacionales a gran escala (OCDE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS), establecidos y reconocidos profesionalmente, y de manera que las muestras obtenidas representaran a la población total de centros educativos definida en el apartado anterior.

Los principios del muestreo científico que se utilizaron en este estudio se basan en dos premisas. En primer lugar, la identificación de variables de estratificación apropiadas para reducir la varianza asociada al muestreo, para de esta forma contribuir a una mayor representatividad y comparabilidad de los resultados. En segundo lugar, un muestreo preciso requiere la incorporación de un tamaño de conglomerado objetivo de 50 centros educativos por grupo (equivalente al tamaño de conglomerado utilizado en el estudio PISA 2022 para las ampliaciones muestrales). Por último, se estableció como tamaño muestral objetivo (*target cluster size*) el censo de estudiantes matriculados en 4.º de ESO.

Estratificación

La estratificación es un proceso que consiste en organizar, clasificar o agrupar las unidades de la muestra para mejorar la eficiencia del diseño muestral con el fin de garantizar la fiabilidad y la validez de las estimaciones y una representación adecuada de los principales grupos de población. En el proceso de estratificación se clasifican los centros educativos en grupos similares de acuerdo con un conjunto determinado de variables denominadas variables de estratificación (o estratos). Las variables de estratificación más eficaces son aquellas que pueden explicar las diferencias de resultados entre escuelas.

Hay dos tipos de estratificación, la estratificación explícita y la estratificación implícita. La estratificación explícita supone dividir un marco muestral en grupos mutuamente excluyentes (estratos) de acuerdo con algunas variables de estratificación explícita (características de los centros educativos). Una vez definidos los estratos, se obtiene la muestra final asegurando que la población de los diferentes estratos esté bien representada al extraer de estos grupos muestras separadas e independientes. La estratificación implícita consiste en ordenar el marco muestral por las variables de estratificación implícitas y, a continuación, muestrear las unidades muestrales sistemáticamente de la lista ordenada. El propósito de la estratificación implícita es asegurar una distribución proporcional de la muestra en todos los estratos implícitos y mejorar la fiabilidad de las estimaciones del estudio.

En el estudio se ha empleado como estrato explícito la adscripción al proyecto XEQI (dos niveles: participante y no participante), y como estratos implícitos el tamaño del centro (tres niveles: pequeño, intermedio y grande) y la titularidad del centro (público y privado).

Proceso de muestreo

La selección de centros educativos del grupo experimental se basó en un muestreo aleatorio simple entre las unidades de muestreo que cumplían los criterios de inclusión, a saber: a) existencia de la figura de coordinador/a de estrategia académico-profesional (CEAP) acreditado; b) nivel de participación suficiente en las actividades del proyecto XEQI (acredita formación e implementa estrategia – participación mínima de dos años), y c) distribución homogénea de centros en función de estratos implícitos.

Para la selección de centros educativos del grupo control se utilizó un método de emparejamiento en la primera etapa de muestreo. Una vez seleccionados los centros del grupo experimental, se identificaron los centros pareja de características similares (es decir, coincidentes en las variables de estratificación implícita de tamaño del centro y titularidad).

El primer paso para iniciar el muestreo fue obtener el marco muestral completo de los centros educativos de la población objetivo del grupo experimental. Esta información fue facilitada por la Fundación Bertelsmann y la Fundación Empieza por Educar, que proporcionaron los detalles de identificación de los centros: código único de identificación, localidad, titularidad, año de inicio de participación en el proyecto XEQI, existencia de la figura de CEAP acreditado e implementación de una estrategia de OAP derivada de su participación en el proyecto durante al menos dos años.

La Comunidad de Madrid proporcionó el marco muestral completo de los centros educativos que formaban parte de la población objetivo del grupo control, identificando igualmente las variables de código único de identificación, tamaño del centro, localidad y titularidad.

El proceso de muestreo continuó con la depuración del marco. Se excluyeron del marco muestral del grupo experimental los centros educativos que impartían Educación Especial (ver el apartado «Definición de la población objetivo»), así como los centros adscritos al proyecto en el curso 2023-2024. Respecto a la depuración del marco muestral del grupo control, se excluyeron los centros que ofrecían en exclusividad enseñanzas de Educación Primaria, Educación Especial, Enseñanzas para Adultos, FP Básica, FP de Grado Medio, FP de Grado Superior, Grado Elemental de Danza, Grado Elemental de Música, Grado Medio de Danza, Grado Medio de Música, Escuelas Oficiales de Idiomas, Escuelas de Educación Infantil o Unidades de Formación e Inserción Laboral.

Con los marcos muestrales cerrados, los centros educativos se clasificaron y agruparon por estratos explícitos para, a continuación, ordenarlos por estratos implícitos. Después de este proceso se procedió a la identificación de la muestra de centros educativos del grupo experimental. Para ello, se seleccionó una muestra aleatoria de 50 centros para el estrato explícito del grupo experimental teniendo en cuenta los criterios de estratificación. Una vez completado el proceso de muestreo, se verificó que la distribución de los centros seleccionados, según los estratos implícitos, era equivalente a la distribución de la población total de centros.

Para la selección de la muestra de centros del grupo control se siguió el siguiente proceso: para cada centro del grupo experimental se identificó el centro o centros que funcionarían como pareja en base al estrato implícito referido a la titularidad. Puesto que de esta identificación se derivaron varios centros educativos, el cribado continuó hasta encontrar en este conjunto un centro educativo control del mismo tamaño o del tamaño más próximo que el centro experimental seleccionado. Si se identificaba más de un centro pareja siguiendo este criterio, se seleccionó un único centro pareja en una ubicación similar.

Como último paso del muestreo y para cubrir posibles bajas en la participación, se seleccionaron centros de reemplazo. De esta forma, para cada centro muestreado, el centro inmediatamente posterior en el estrato explícito e implícito se asignó como centro de reemplazo.

Muestra teórica y empírica

Con el fin de evaluar la calidad de la muestra seleccionada, se presenta a continuación la distribución de centros educativos del grupo experimental seleccionado en función de estratos implícitos para la muestra inicialmente planteada y para la muestra final recogida. Estos datos hacen referencia únicamente al grupo experimental, es decir, al grupo de centros participantes en XEQI. Tal como se observa en la Tabla 2, las variaciones entre la muestra planeada y la muestra recogida son pequeñas. En el momento del diseño muestral se planeó que un 50 % de los centros educativos de la muestra experimental fueran de tamaño intermedio y de titularidad concertada o privada. Tras la recogida de datos se comprobó la composición final de la muestra y se constató que el 47 % de los centros presentaban estas características. La diferencia de tres puntos porcentuales en estos estratos es mínima. La desviación más importante, pero todavía irrelevante, se observó para los estratos pequeño y concertado o privado. Los centros de estas características en la muestra final fueron algo más de lo esperado (80 % frente al 67 %). Las discrepancias observadas son derivadas del uso de centros de reemplazo, que en algunos casos no reflejaban las características exactas del centro original a reemplazar.

TABLA 2. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA ESPERADA Y EMPÍRICA DEL GRUPO DE CENTROS EXPERIMENTALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES IMPLÍCITAS

		PORCENTAJE		
		CONCERTADO	PÚBLICO	TOTAL
MUESTRA ESPERADA	GRANDE	4%	96%	100%
	INTERMEDIO	50%	50%	100%
	PEQUEÑO	67%	33%	100%
MUESTRA EMPÍRICA	GRANDE	7%	93%	100%
	INTERMEDIO	47%	53%	100%
	PEQUEÑO	80%	20%	100%

Además de evaluar la adecuación de la muestra experimental, es importante examinar hasta qué punto la muestra control, seleccionada en función de las características de la muestra experimental, es aproximadamente similar. Si la composición de la muestra control fuera muy distinta a la muestra experimental, las diferencias observadas no podrían ser atribuidas al efecto del proyecto XEQI, sino a otras características no controladas en el diseño muestral. Los datos que se muestran a continuación presentan las características de la muestra de centros participantes y no participantes. En términos generales, las muestras tuvieron una composición similar, respetando la distribución según las variables de estratificación implícita. Por ejemplo, para el estrato de tamaño pequeño los centros de titularidad pública fueron los menos representados en este estrato, en ambas muestras. También ocurre lo mismo para el estrato de tamaño grande, donde para ambas muestras los centros de titularidad pública fueron los más representados.

TABLA 3. CARACTERIZACIÓN DE LAS MUESTRAS DE CENTROS EXPERIMENTALES Y DE CENTROS CONTROL EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES IMPLÍCITAS

		CONCERTADO	PÚBLICO	TOTAL
PARTICIPANTES XEQI (EXPERIMENTAL)	GRANDE	7%	93%	100%
	INTERMEDIO	47%	53%	100%
	PEQUEÑO	80%	20%	100%
NO PARTICIPANTES XEQI (CONTROL)	GRANDE	15%	81%	100%
	INTERMEDIO	61%	39%	100%
	PEQUEÑO	83%	17%	100%

Por último, se muestra el número de centros, estudiantes, tutores, orientadores y directores convocados a participar en el estudio, así como el número final de participantes que proporcionaron respuestas válidas a los instrumentos de evaluación. Del total de estudiantes, el 48 % eran de género masculino, el 48 % de género femenino y un 4 % indicaron que se identificaban con otro género, con porcentajes similares en las muestras de centros participantes y centros no participantes. Se observan elevadas tasas de participación en cuanto a los centros educativos, orientadores y tutores. La muestra esperada de estudiantes y tutores se basa en la información extraída del marco muestral, que consideraba el censo de estudiantes y tutores de los centros. Las tasas de respuesta ligeramente más bajas de estudiantes y tutores podrían deberse a posibles desajustes en los datos del marco muestral ocasionados por el desfase temporal.

TABLA 4. TASAS DE RESPUESTA

GRUPO		CENTROS	ESTUDIANTES	TUTORES	ORIENTADORES	DIRECTORES
MUESTRA ESPERADA	PARTICIPANTES XEQI	50	5782	230	50	50
	NO PARTICIPANTES XEQI	50	5658	240	50	50
	TOTAL	100	11440	470	100	100
MUESTRA EMPÍRICA	PARTICIPANTES XEQI	49	3035	152	43	42
	NO PARTICIPANTES XEQI	49	3185	162	43	46
	TOTAL	98	6216	314	86	88
TASA DE RESPUESTA	PARTICIPANTES XEQI	98%	52%	66%	86%	84%
	NO PARTICIPANTES XEQI	98%	56%	68%	86%	92%
	TOTAL	98%	54%	67%	86%	88%

Pesos muestrales

Idealmente, una muestra es una representación exacta de la realidad, de la población a la que representa. En la práctica, los diseños muestrales tratan de ser lo más eficientes posible y alcanzar la máxima precisión dentro de las limitaciones que todos los procedimientos poseen. Aunque se puede ser técnicamente muy cuidadoso en el diseño del marco muestral, es posible que determinadas circunstancias no planeadas en el proceso de muestreo afecten finalmente al tamaño de la muestra y, por tanto, a la magnitud de los errores. En última instancia, esta situación conduce a estimaciones sesgadas de la población y a inferencias inválidas sobre ella. El problema más importante es la falta de respuesta, que provoca que algunos alumnos estén infra o sobrestimados. Por ejemplo, puede ocurrir, y es frecuente en las pruebas de evaluación educativa, que los alumnos, e incluso el centro educativo en su totalidad, se nieguen a participar. Puede ocurrir también una situación no prevista en la que los alumnos se ausenten por completo ese día (p. ej., por una excursión).

Para minimizar el impacto que la selección de una muestra y las circunstancias descritas tienen sobre las estimaciones, se deben asignar pesos específicos a los datos, es decir, los resultados deben ser ponderados. Para el análisis, los pesos se han creado en base a dos estratos poblacionales: la titularidad de los centros (público y privado) y el tamaño de los centros (grande, intermedio y pequeño). Es decir, los resultados de un alumno que estudia en un centro público y pequeño contribuyen de manera distinta que los resultados de un alumno que estudia en un centro concertado y grande. Los pesos muestrales tratan, por tanto, de reducir el sesgo que las variaciones en la tasa de respuesta pueden provocar.

3.3 Procedimientos analíticos

En esta sección se describen los procedimientos estadísticos que se efectuaron sobre los datos recogidos en estudiantes, tutores, orientadores y directores participantes en el estudio. Algunos de los procedimientos que se describen se llevaron a cabo para depurar y preparar los datos para el análisis estadístico posterior, otros se realizaron para valorar la adecuación de las escalas e índices, y solo los últimos procedimientos descritos generaron los resultados que se reportan en este informe.

Tras la descarga de datos desde la plataforma de aplicación, se generaron cuatro bases de datos independientes, que correspondían a las muestras de estudiantes, tutores, orientadores y directores. Para cada una de estas muestras se procedió a la verificación de los siguientes indicadores: a) número de casos previstos, b) número de casos participantes, c) número de centros previstos, d) número de centros participantes, e) tasa de respuesta de estudiantes total, f) tasa de respuesta de tutores total, g) tasa de respuesta de orientadores total, h) tasa de respuesta de directores total e i) número de casos no elegibles. De esta primera depuración se identificaron algunos casos para excluir y se obtuvieron la mayor parte de los estadísticos muestrales.

En una segunda fase de análisis, se procedió a calcular algunos indicadores descriptivos de forma que se obtuvieron para cada una de las muestras (estudiantes, tutores, orientadores y directores) los estadísticos descriptivos básicos (media, desviación típica, mínimo, máximo, etc.) para todos los ítems de los cuestionarios. Además, para algunas preguntas de los cuestionarios, se realizó una recodificación de la escala, de forma que las categorías origi-

nales de respuesta quedaran reducidas a una escala más breve (por ejemplo, a una escala dicotómica). Este procedimiento se efectuó para facilitar la interpretación de los resultados y la comparación con los datos internacionales. De este análisis se obtuvo una primera aproximación a la calidad de los ítems.

Obtenidos los indicadores básicos, se calcularon los porcentajes de respuesta según categoría de respuesta del ítem para cada una de las muestras, y según los grupos de participantes y no participantes en el proyecto. Este cálculo se realizó en una selección de ítems de las muestras de estudiantes, tutores, orientadores y directores.

En el caso particular de la muestra de estudiantes, se construyeron índices simples mediante la reducción de dimensiones (análisis factorial). Se seleccionó el conjunto de ítems que expresaban un único constructo (escala o índice) y se valoraron los resultados psicométricos para cada conjunto. De manera más concreta, se examinaron las correlaciones ítem-escala, el Alpha de Cronbach para cada escala, el Alpha de Cronbach corregido, las cargas factoriales o saturaciones, comunalidades y el porcentaje de varianza explicada. Este procedimiento solo se efectuó para los conjuntos de tres o más ítems.

Todos los índices reportados en este estudio mostraron índices psicométricos adecuados o suficientes en términos de consistencia interna (fiabilidad) y cargas factoriales suficientes.

Una vez desarrolladas las escalas, cada estudiante recibió una puntuación estandarizada, con media de 0 y desviación típica de 1 para el conjunto de estudiantes (conjunto muestra total). Las escalas o índices simples se pusieron a prueba mediante pruebas de comparación de medias (pruebas t). Por tanto, para todas las escalas se estimó la puntuación promedio de la escala para el grupo participante y grupo no participante, así como los errores estándar (E.E.) de cada una de las escalas en cada uno de los grupos. Las estimaciones actitudinales, como cualquier otra estimación, tienen un grado de incertidumbre. El error estándar expresa ese grado de incertidumbre, que está causado por el error de muestreo y de medida. El error estándar permite construir intervalos de confianza, imprescindibles para realizar inferencias válidas sobre las estimaciones (p. ej., medias o porcentajes). Utilizando este intervalo de confianza se pueden hacer comparaciones fiables y supone una manera fácil y directa de deducir si existen diferencias reales y significativas entre los grupos. En este informe se ha considerado una diferencia significativa cuando el valor $p < 0.05$. Se han realizado pruebas de significación estadística para todos los índices reportados.

Además de los índices simples, se creó una escala para caracterizar el perfil socioeconómico de los estudiantes (denominado ISEC, Índice Social, Económico y Cultural, en la literatura sobre evaluación educativa). Este índice complejo (creado en base a la combinación de otros índices simples) se desarrolló a partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas del cuestionario sobre nivel de estudios y ocupaciones laborales de los padres y recursos en el hogar. Como en los índices simples, se comprobaron los indicadores psicométricos de esta escala obteniendo los valores de las correlaciones ítem-escala, el Alpha de Cronbach para cada escala, el Alpha de Cronbach corregido, las cargas factoriales o saturaciones, comunalidades y el porcentaje de varianza explicada.

La preparación laboral de los estudiantes

04

La preparación laboral de los estudiantes es un tema central en el desarrollo educativo y social, ya que busca equipar a los jóvenes con las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse al mercado laboral. Esta preparación abarca no solo el conocimiento técnico específico de cada disciplina, sino también habilidades transversales como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptabilidad.

En el contexto laboral actual, en constante cambio debido a los avances tecnológicos, la globalización y las nuevas formas de organización del trabajo, el foco se sitúa, además de en el nivel de competencias y conocimientos que tienen los estudiantes, en su capacidad para seleccionar y desempeñar adecuadamente un rol profesional. Las empresas demandan cada vez más perfiles flexibles, con capacidades que van más allá de los conocimientos académicos tradicionales. Además, la falta de preparación, o una preparación u orientación inadecuada, puede contribuir al desempleo juvenil, a la frustración laboral y a la infrutilización de los recursos, lo que puede generar desmotivación, precariedad laboral y una mayor dificultad para progresar profesionalmente. Desde el punto de vista de las organizaciones, el impacto podría ser muy notable, ya que contar con empleados inadecuadamente capacitados para una posición particular puede afectar a la productividad, a la calidad de los productos o servicios e incluso a la capacidad de innovación de la empresa. Además, puede aumentar la rotación de personal, lo que conlleva costes adicionales en la selección, formación y adaptación de nuevos trabajadores, y dificulta la consolidación de un equipo eficiente y comprometido.

Actualmente, existen diversos enfoques para garantizar que los estudiantes reciben una preparación laboral adecuada, desde programas de prácticas profesionales hasta alianzas entre instituciones educativas, empresas y fundaciones. En este sentido, el proyecto Xcellence — Escuelas que Inspiran ha proporcionado un marco innovador para dotar a los docentes de las herramientas necesarias para orientar al alumnado de manera integral.

En las siguientes secciones se presentan los resultados del estudio. En la primera de ellas se presenta la frecuencia con la que los estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) exploran su futuro; por ejemplo, la frecuencia con la que hayan participado en conversaciones o actividades específicas de asesoramiento. En la segunda sección se presentan los resultados acerca de cómo los jóvenes imaginan su vida laboral; por ejemplo, mediante la determinación del puesto laboral que quieren ocupar. Por último, se muestran los resultados sobre la frecuencia con la que los estudiantes madrileños participan en actividades (con y sin remuneración) relacionadas con el mundo laboral previas a las experiencias formales, incluyendo voluntariado.

4.1 Explorando el futuro

La frecuencia, diversidad y calidad de las actividades de exploración profesional en las que participan los estudiantes pueden determinar su futuro laboral, de forma que aquellos estudiantes adecuadamente informados pueden seleccionar las opciones laborales que más se ajustan a sus intereses personales y académicos. En el contexto de la orientación profesional, explorar el futuro significa involucrarse en los procesos previos a la búsqueda formal de empleo que son necesarios para navegar y tener éxito en un mercado laboral dinámico y en evolución. Esto implica adquirir conocimientos, anticiparse a las demandas futuras y prepararse para los retos y oportunidades laborales. En ocasiones, los estudiantes exploran el futuro por ellos mismos y, guiados por su motivación personal, buscan información de los itinerarios formativos que son necesarios para ejercer una determinada profesión o entablan charlas informales con conocidos y familiares sobre su futuro laboral. Sin embargo, el centro educativo es el lugar que garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus situaciones familiares, accedan en igualdad de oportunidades a actividades de asesoramiento y orientación.

Los estudios de OAP han identificado varios indicadores para caracterizar el modo en que los estudiantes exploran el futuro. Las conversiones sobre la carrera, las visitas a lugares de trabajo, las actividades de desarrollo de habilidades prelaborales o los programas breves enfocados en ocupaciones específicas (STEAM) son ejemplos de algunas de las actividades que ayudan a los estudiantes a explorar su futuro laboral. A continuación, se presentan los resultados para algunos de estos indicadores.

Conversaciones sobre la carrera

Las conversaciones sobre las carreras profesionales se refieren a las conversaciones que los estudiantes mantienen con otras personas acerca de futuro laboral. Los adolescentes pueden mantener estas conversaciones con familiares (fundamentalmente con sus progenitores), profesionales educativos (sus profesores, orientador escolar, etc.) o con otros adolescentes de su red. Obviamente, el tipo y la calidad de la información que los estudiantes recopilan a través de este tipo de conversaciones, formales e informales, varía enormemente y puede depender de las características y experiencias de los interlocutores. Mientras que los estudiantes más activos e implicados en su futuro podrían recoger información de múltiples personas, es frecuente que los estudiantes que están a punto de terminar la Educación Secundaria Obligatoria no hayan encontrado oportunidades para conversar con otras personas sobre sus intereses laborales.

En este sentido, los centros educativos desempeñan un papel crucial a la hora de facilitar estas conversaciones, ayudando a los estudiantes a establecer una buena comunicación en casa o proporcionándoles los recursos necesarios para ayudarles a explorar diversas opciones profesionales. Los datos de PISA 2018 (OCDE, 2019) indican que los estudiantes que han conversado con alguien acerca de sus intereses profesionales son menos propensos a experimentar incertidumbre o desalineación profesional y se muestran más motivados y ambiciosos (Mann, Denis y Percy, 2020).

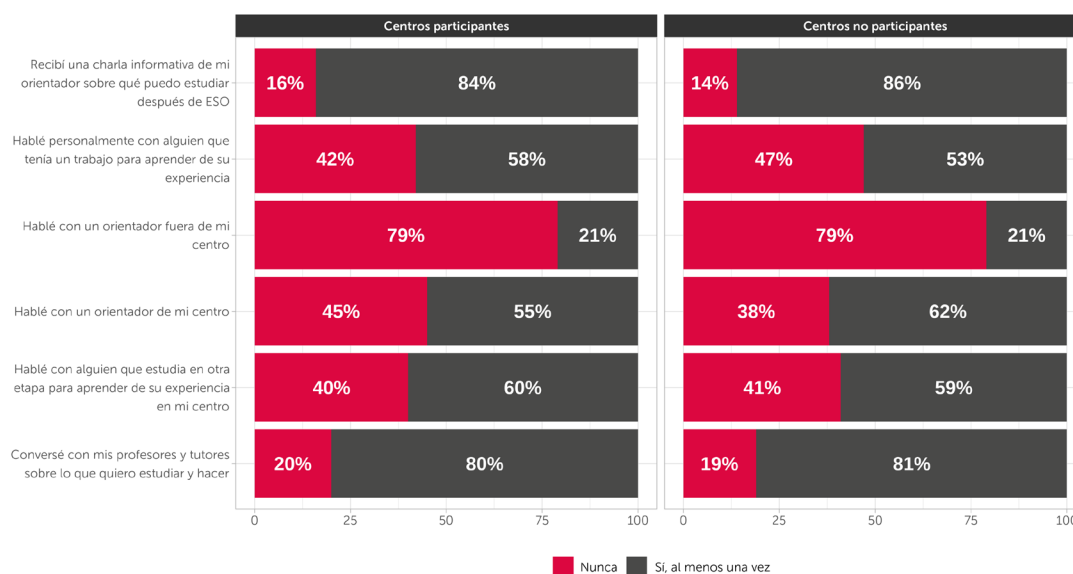
Para estudiar si los estudiantes que han participado en este estudio habían mantenido conversaciones sobre la carrera profesional durante el curso académico, se les pidió que indicaran la frecuencia («Nunca», «Sí, una vez», «Sí, dos o más veces») con la que habían reali-

zados las siguientes tareas: hablar con un orientador del centro, conversar con profesores y tutores sobre lo que querían estudiar y hacer, recibir una charla informativa de su orientador, hablar con un orientador fuera del centro, hablar con algún profesional para aprender de su experiencia y hablar con alguien que estudiaba en otra etapa para aprender de su experiencia. Algunas de estas tareas se refieren a interacciones dentro del centro educativo y otras a interacciones externas. La Figura 1 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de la participación de su centro en el proyecto. Para este análisis las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que reportaron no haber participado «Nunca» en las tareas mencionadas y a los estudiantes que afirmaron haber participado al menos una vez («Sí, una vez», «Sí, dos o más veces»). Las respuestas a estas y otras preguntas de la encuesta se han transformado en una variable dicotómica con el objetivo de, por un lado, hacer que los datos obtenidos sean comparables con los de otros estudios que utilizan variables de este tipo y, por otro, simplificar la interpretación de los resultados. Es decir, esta recodificación permite reducir la complejidad de las respuestas, lo que facilita tanto el análisis estadístico como la identificación de patrones claros en los datos obtenidos, y, al usar una variable dicotómica, se logra una mayor coherencia con estudios previos, lo cual favorece la comparación y contextualización de los hallazgos. La Figura 1 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de la participación de su centro en el proyecto.

En general, no se observan grandes diferencias entre los estudiantes de los centros participantes y los estudiantes de los centros no participantes. De las seis preguntas que conforman este bloque, no se observó ninguna diferencia en la pregunta acerca de las conversaciones con orientadores externos al centro. El 21 % de los estudiantes de ambos grupos afirmaron haber conversado, al menos una vez durante el curso, con un orientador externo sobre lo que querían estudiar y hacer, mientras que un 79 % de ambos grupos afirmaron no haber mantenido este tipo de conversaciones en el transcurso del año.

La mayor parte de los estudiantes madrileños reportaron haber tenido oportunidades para hablar personalmente con un profesional con el objetivo de aprender de su experiencia. Sin embargo, se observaron leves diferencias a favor de los estudiantes participantes: el 58 % de los estudiantes de este grupo tuvieron esta experiencia al menos una vez, frente al 53 % de los estudiantes del grupo de centros no participantes. La diferencia de cinco puntos porcentuales, aun siendo pequeña, es la mayor observada a favor de los participantes en el proyecto. Solamente se aprecia una diferencia mínima en la pregunta acerca de las conversaciones mantenidas con otras personas de diferente etapa educativa (1 %).

También se observaron diferencias a favor de los estudiantes de centros no participantes. Especialmente llama la atención que las dos tareas donde se observaron diferencias involucran al orientador del centro, lo cual sugiere que el rol del orientador podría ser levemente diferente en los centros participantes en el proyecto y en los no participantes. Así, el 86 % de los estudiantes de centros no adscritos al proyecto afirmaron haber recibido una charla informativa del orientador del centro, frente al 84 % de los estudiantes de centros participantes. Sin embargo, la diferencia más abultada se refiere a la tarea de hablar con un orientador del centro. Mientras que el 55 % de los estudiantes de centros adscritos al proyecto afirmaron haberlo hecho al menos una vez durante el curso actual, el 62 % de los estudiantes de centros que no seguían un proyecto específico de OAP reportaron haber tenido esta oportunidad.

FIGURA 1. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE CONVERSACIONES SOBRE LA CARRERA

Con el objetivo de sintetizar las respuestas en un único indicador que resumiera la frecuencia con la que cada estudiante participa en conversaciones sobre la carrera con diversas personas y en diferentes entornos, se creó una escala (ConverCar) y se asignó una puntuación a cada estudiante. La puntuación de la escala oscila entre -3 y 3 , con una media de 0 y una desviación típica de 1, de forma que los valores negativos indican una frecuencia menor (por ejemplo, respuestas de «Nunca» para la mayoría de las situaciones) y los valores positivos identifican a los estudiantes que reportaron haber tenido conversaciones sobre la carrera de manera más frecuente y diversa que el promedio de estudiantes. Para evaluar si existían diferencias significativas en la frecuencia con la que los estudiantes de centros participantes y no participantes en el proyecto mantenían conversaciones sobre la carrera, se realizó una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro. Las medias a evaluar fueron la puntuación media ponderada en la escala ConverCar del grupo de centros participantes y la puntuación media ponderada en la escala ConverCar del grupo de centros no participantes. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Como puede observarse, la puntuación media en la escala es prácticamente similar en ambos grupos, con una diferencia inapreciable (-0.007) que no resulta estadísticamente significativa ($p=0.702$). Se puede determinar, por tanto, que la frecuencia con la que los estudiantes de centros adscritos y no adscritos al proyecto realizan actividades de exploración laboral es similar.

TABLA 1. DIFERENCIAS EN CONVERSACIONES SOBRE LA CARRERA (CONVERCAR)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CENTROS PARTICIPANTES	0.033	-0.007	0.017	-0.439	1140	0.661
CENTROS NO PARTICIPANTES	0.040					

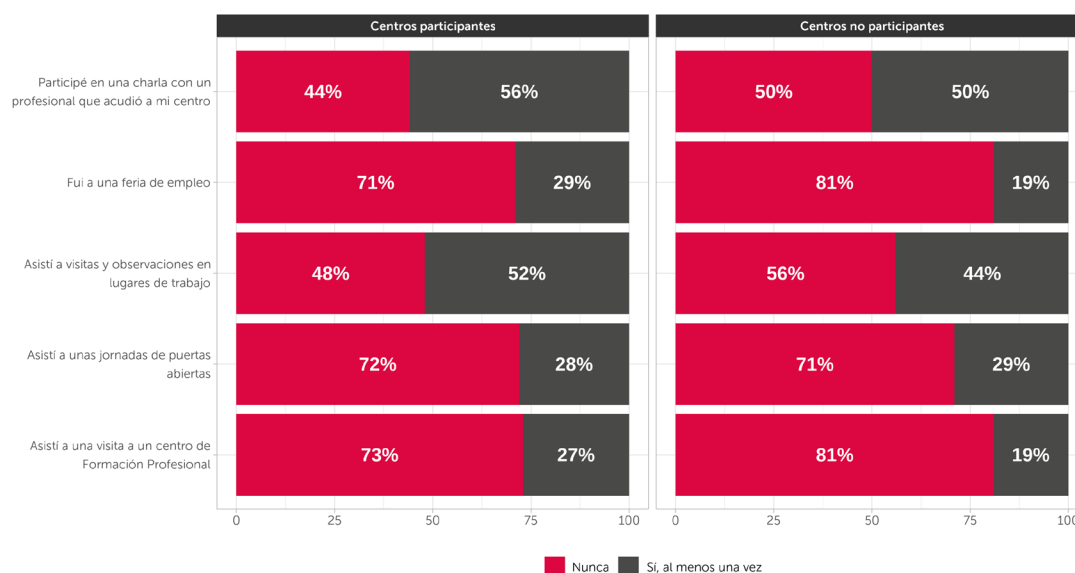
Interactuar con el ambiente profesional

Otro tipo de tareas de orientación profesional son aquellas que permiten a los estudiantes contactar e interactuar con el mundo laboral. Este tipo de tareas pueden ocurrir en diversos contextos e implicar distintos grados de participación estudiantil, pero siempre se articulan a través de la participación de uno o varios profesionales en activo. Por ejemplo, la observación de profesionales en su trabajo (conocida como *job shadowing*) o la asistencia a una feria de empleo son muestras de interacciones con el mundo laboral que ocurren fuera del centro educativo. También es frecuente que estas interacciones se produzcan dentro del centro, cuando son los profesionales quienes acuden a las aulas para impartir charlas informativas o resolver dudas de los estudiantes.

Muchos estudios han puesto en valor este tipo de interacciones no solo porque proporcionan información y experiencias valiosas que los centros educativos no pueden ofrecer por sí mismas, sino porque existe evidencia que apunta a una relación positiva entre la participación en actividades de orientación con profesionales y los resultados laborales. Por ejemplo, Kashefpakdel y Percy (2016) encontraron una relación significativa entre los ingresos en la adultez y la participación de los estudiantes en charlas sobre las carreras. Así, los estudiantes que a la edad de 15 años reportaron haber recibido un mayor número de charlas informativas sobre las carreras disponibles tuvieron a los 26 años un nivel de ingresos significativamente superior que aquellos estudiantes que afirmaron haber recibido pocas charlas informativas por parte de profesionales.

Para estudiar la frecuencia con la que los estudiantes madrileños han interactuado con profesionales a través de diversas actividades, se les pidió que indicaran la frecuencia («Nunca», «Sí, una vez», «Sí, dos o más veces») con la que habían realizado las siguientes tareas: participar en una charla con un profesional que acude al centro, hablar con un profesional para aprender de su experiencia, asistir a una feria de empleo, visitar lugares de trabajo, asistir a jornadas de puertas abiertas y asistir a centros de Formación Profesional. La Figura 2 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de la participación de su centro en el proyecto. Para este análisis las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que reportaron no haber participado «Nunca» en las tareas mencionadas y a los estudiantes que afirmaron haber participado al menos una vez («Sí, una vez», «Sí, dos o más veces»). La Figura 9 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, para cada uno de los grupos de estudio.

La figura muestra una diferencia sistemática en las respuestas de los estudiantes en este bloque. Para prácticamente todas las actividades presentadas, los estudiantes de centros que participaban en el proyecto reportaron haber tenido un contacto más frecuente con el mundo laboral que los estudiantes de centros no participantes. Estas diferencias son mínimas para la actividad referida a la asistencia a jornadas de puertas abiertas (28% y 29% de los estudiantes que reportan haber acudido al menos una vez), hasta nueve puntos porcentuales para la actividad referida a la asistencia a una feria de empleo. Para este ítem solo el 19% de los estudiantes cuyo centro no participó en el proyecto afirmaron haber tenido la oportunidad de participar en un evento de estas características, lo que contrasta con el 29% de los estudiantes adscritos al proyecto, es decir, más de uno de cada tres estudiantes de centros participantes asistió una o dos veces a una feria de empleo para orientar su trayectoria laboral.

FIGURA 2. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE INTERACCIONES CON EL MUNDO PROFESIONAL

Otras diferencias importantes —alrededor de seis puntos porcentuales a favor de los estudiantes de centros del proyecto— se refieren a las charlas informativas o a las visitas a centros de Formación Profesional. Por ejemplo, el 81% de los estudiantes de centros no participantes afirmaron que nunca habían acudido a un centro de Formación Profesional, frente al 73% de los estudiantes de centros adscritos al proyecto que afirmaron lo mismo. Como se ha mencionado previamente, los estudiantes de centros no participantes reportaron menores interacciones con profesionales en todas de las actividades presentadas.

Es importante señalar que, en este estudio, y en línea con lo observado en estudios internacionales, la participación de los estudiantes en actividades de orientación que involucran a profesionales no está del todo generalizada en nuestro entorno, especialmente la que ocurre en contextos ajenos al centro educativo. En promedio, solo una quinta parte de los estudiantes madrileños de secundaria (24% en promedio de todos los estudiantes del estudio) tuvieron la oportunidad de asistir a una feria de empleo, porcentaje similar al promedio de España pero muy inferior al promedio de los países de la OCDE, que alcanza el 39% de los estudiantes de la misma edad (PISA 2018; OCDE, 2019). De igual modo, la asistencia a jornadas de puertas abiertas o las visitas a centros de Formación Profesional fueron actividades apenas realizadas por los estudiantes. En contraste con el resto de las actividades que tienen lugar fuera del centro escolar, llama la atención la que se refiere a la asistencia a centros de trabajo. En promedio, el 48% de los estudiantes madrileños afirmaron haberlo hecho al menos una vez, un porcentaje muy superior al de los estudiantes de España y por encima del conjunto de la OCDE (28% y 41%, respectivamente; OCDE, 2019).

Con el objetivo de sintetizar las respuestas en un único indicador que resumiera la frecuencia con la que cada estudiante interactúa con profesionales del ámbito laboral, se creó una escala (engageOthers) y se asignó una puntuación a cada estudiante. La puntuación de la escala oscila entre -3 y 3, con una media de 0 y una desviación típica de 1, de forma que los valores negativos indican una frecuencia menor (por ejemplo, respuestas de «Nunca»

para la mayoría de las situaciones) y los valores positivos identifican a los estudiantes que reportaron haber tenido oportunidades de interacción con el mundo laboral de manera más frecuente y diversa que el promedio de estudiantes. Para evaluar si existían diferencias significativas en esta categoría, se realizó una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro. Las medias a evaluar fueron la puntuación media ponderada en la escala engageOthers del grupo de centros participantes y la puntuación media ponderada en la escala engageOthers del grupo de centros no participantes. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2. DIFERENCIAS EN INTERACCIONES CON EL AMBIENTE PROFESIONAL (ENGAGEOTHERS)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CENTROS PARTICIPANTES	0.1458	-0.2203	0.0213	10.339	229.086	<0.05
CENTROS NO PARTICIPANTES	-0.0744					

La media del grupo de centros participantes está claramente por encima del valor promedio 0, mientras que la media del grupo de centros no participantes es negativa. La diferencia resultante entre ambos grupos pone de manifiesto lo que previamente habían sugerido los análisis descriptivos: los estudiantes de centros participantes en el proyecto tienen un número de oportunidades de interacción con el mundo laboral significativamente superior a las oportunidades que tienen el resto de los estudiantes madrileños.

Habilidades de búsqueda de empleo y autopromoción

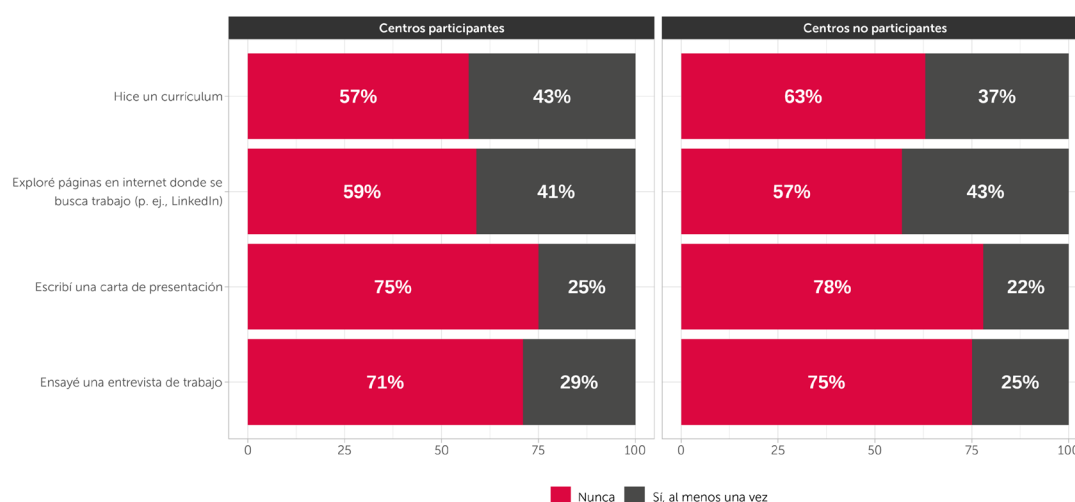
La exposición a tareas y actividades de orientación profesional no garantiza por sí misma el éxito laboral que los estudiantes tendrán en el futuro. Si bien este tipo de experiencias proporciona a los adolescentes información valiosa que puede ser determinante para enfocar la trayectoria laboral, es evidente que los estudiantes han de desarrollar habilidades y destrezas que les permitan posicionarse como candidatos válidos en un empleo. Entre la amplia variedad de habilidades y estrategias que facilitan la búsqueda y el logro de un empleo, las que habitualmente han centrado el interés de los investigadores son las que se refieren a la capacidad para postularse para un trabajo, escribir un currículum, redactar una carta de presentación, explorar ofertas en línea o preparar una entrevista laboral. Cómo de habilidoso es un estudiante para llevar a cabo estas tareas depende, por un lado, de sus actitudes personales (motivación instrumental, ansiedad, extroversión, etc.) y, por otro, de su competencia para llevarlas a cabo. Es decir, incluso un estudiante altamente motivado para lograr un empleo podría escribir un currículum en un formato completamente inadecuado, o un estudiante que puede redactar brillantemente una carta de presentación podría quedarse bloqueado en una entrevista personal debido a un nivel alto de ansiedad.

Puesto que la investigación disponible apunta a que existe una relación positiva entre las habilidades de los estudiantes para la búsqueda de empleo y los logros laborales, el impacto que los docentes y orientadores de los centros educativos tienen en el futuro de sus estudiantes podría ser muy relevante. Es razonable pensar que, si los estudiantes son

instruidos para desarrollar adecuadamente las destrezas prelaborales de exploración y autopromoción, la búsqueda de un empleo sea más efectiva y eficiente.

Para estudiar hasta qué punto los estudiantes de este estudio habían sido expuestos a algunas de las tareas de búsqueda de empleo y autopromoción, como hacer un currículum, explorar páginas en internet donde se busca trabajo, escribir una carta de presentación y ensayar una entrevista de trabajo, los estudiantes tuvieron que indicar si durante el curso académico habían realizado alguna de estas tareas y con qué frecuencia. La Figura 3 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de la participación de su centro en el proyecto. Para este análisis las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que reportaron no haber participado «Nunca» en las tareas mencionadas y a los estudiantes que afirmaron haber participado al menos una vez («Sí, una vez», «Sí, dos o más veces»).

FIGURA 3. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO Y AUTOPROMOCIÓN



De acuerdo con las respuestas de los participantes, se observa que los estudiantes de centros adscritos al proyecto tuvieron mayores oportunidades de desarrollar habilidades de búsqueda de empleo y autopromoción. Para casi todas las actividades que conforman este bloque, los porcentajes de ocurrencia fueron superiores en el grupo de proyecto, excepto la exploración de páginas en internet donde se busca trabajo (p. ej., LinkedIn), dado que el 41% de los estudiantes de centros participantes reportan haber realizado esta actividad al menos una vez, frente al 43% de los estudiantes de centros no participantes. Esta diferencia podría explicarse en parte porque, en comparación con el resto de las actividades presentadas, la exploración en internet es un proceso más autoguiado y menos dependiente de otras competencias.

Hacer un currículum es la actividad en la que se aprecia una discrepancia mayor entre los grupos. Así, solo el 37% de los estudiantes de centros que no seguían el proyecto habían tenido la oportunidad de enfrentarse a esta tarea, lo que contrasta con el 43% de los estudiantes de centros participantes que afirmaron haber escrito un currículum al menos una

vez durante el curso académico. Una diferencia similar, alrededor de cinco puntos porcentuales, se observa en la actividad de ensayar una entrevista de trabajo. Para este ítem, solo el 25 % de los estudiantes de centros que no seguían el proyecto afirmaron haber tenido la oportunidad de ensayar una entrevista, lo que contrasta con el 29 % de los estudiantes de centros adscritos al proyecto. Por último, la actividad que con menos frecuencia abordaron los estudiantes de ambos grupos fue la referida a la carta de presentación. No obstante, la diferencia sigue siendo positiva a favor del grupo de estudiantes de centros participantes, que reportaron un 3 % más de frecuencia que el resto de sus compañeros.

Estas tres actividades donde se han encontrado las diferencias más notables (hacer un currículum, escribir una carta y ensayar una entrevista) tienen especial relevancia en el contexto educativo, en cuanto que estas actividades podrían integrarse con cierta facilidad en los contenidos curriculares de algunas asignaturas (p. ej., expresión escrita para la redacción de un currículum y una carta de presentación, o expresión oral para el ensayo de una entrevista de trabajo).

El estudio PISA 2018 también preguntó por estas cuestiones, pero de una forma ligeramente diferente. Entonces se encontró que el 67 % de los estudiantes españoles afirmaron haber adquirido en el centro educativo la destreza de escribir un currículum. Este porcentaje, superior al observado en este estudio, no debería ser directamente comparable, pues, aunque el contenido de la pregunta era aproximadamente similar, el formato de la pregunta era sensiblemente distinto (los estudiantes debían señalar para cada destreza en *qué lugar* —dentro o fuera del centro— habían adquirido cada una de las competencias presentadas). En cualquier caso, el dato es relevante porque muestra una carencia en este aspecto, con porcentajes de exposición inferiores al promedio de la OCDE. En promedio, el 40 % de los estudiantes madrileños afirmaron haberlo hecho al menos una vez, un porcentaje muy superior al de los estudiantes de España y similar al conjunto de la OCDE (28 % y 41 %, respectivamente; OCDE 2019).

Para testar hasta qué punto las diferencias observadas a favor del grupo de centros participantes en el proyecto eran estadísticamente significativas y no eran fruto del azar, se llevó a cabo una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro. Como en el resto de los indicadores, se construyó una escala para resumir las respuestas en un único indicador que resumiera la frecuencia con la que cada estudiante había realizado tareas de búsqueda y autopromoción, se creó una escala (*workSkills*) y se asignó una puntuación a cada estudiante. Las medias a evaluar fueron la puntuación media ponderada en la escala *workSkills* del grupo de centros participantes y la puntuación media ponderada en la escala *workSkills* del grupo de centros no participantes. La puntuación de la escala oscila entre -3 y 3, con una media de 0 y una desviación típica de 1, de forma que los valores negativos indican una frecuencia menor (por ejemplo, respuestas de «Nunca» para la mayoría de las situaciones) y los valores positivos identifican a los estudiantes que reportaron haber tenido oportunidades de desarrollo de habilidades.

La media del grupo de centros participantes está claramente por encima del valor promedio 0. La diferencia resultante entre ambos grupos pone de manifiesto lo que previamente habían sugerido los análisis descriptivos: los estudiantes de centros participantes en el proyecto tienen un número de oportunidades para poner en práctica las habilidades de búsqueda de empleo superior a las oportunidades que tienen el resto de los estudiantes madrileños.

TABLA 3. DIFERENCIAS EN HABILIDADES DE BÚSQUEDA DE EMPLEO Y AUTOPROMOCIÓN (WORKSKILLS)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CENTROS PARTICIPANTES	0,0827	0,0827	0,03173	2,606	1140	<0.05
CENTROS NO PARTICIPANTES	0,0000					

Tareas de búsqueda

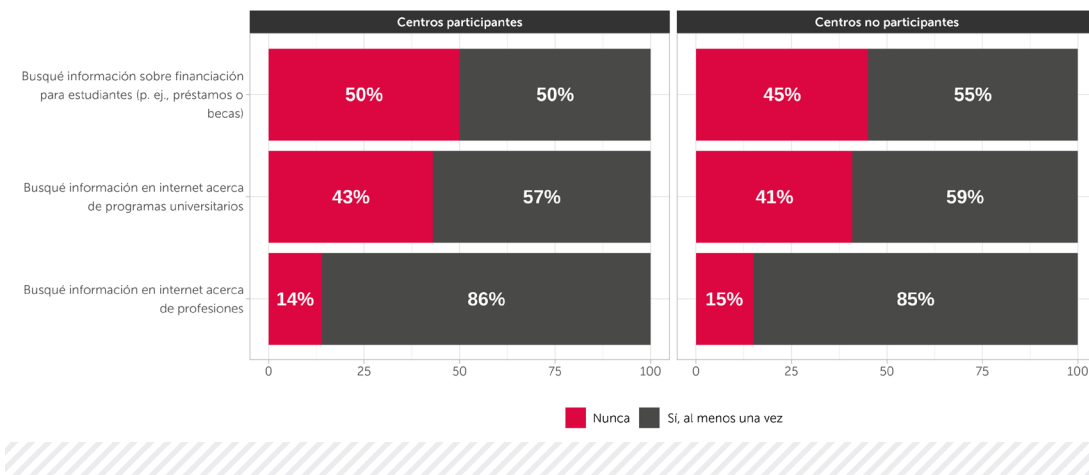
Los adolescentes de hoy en día viven inmersos en una sociedad que se caracteriza por el acceso instantáneo a la información, que se ve facilitado por los recursos digitales de los que disponen, principalmente en sus hogares y centros educativos. Gracias a la alta disponibilidad de recursos y a sus destrezas digitales, los estudiantes encuentran una gran cantidad de información, datos, opiniones y contenidos con una facilidad sin precedentes. En consecuencia, los adolescentes pueden buscar información que les ayude a orientar sus trayectorias académicas y profesionales y a decidir las opciones que más se adecuan a sus intereses y aptitudes. Aquellos más motivados por encontrar el camino profesional más adecuado podrían ser más activos y sistemáticos en este tipo de búsqueda, incluso cuando podrían tener muchas dudas o inseguridades acerca de la carrera profesional. Es posible que los estudiantes que han tenido una exposición limitada a los asuntos profesionales y apenas han reflexionado sobre su futuro no muestren interés en recopilar información sobre las alternativas disponibles. Es fundamental tener en consideración que el acceso a la información, aun siendo un recurso muy valioso, también presenta desafíos, como la necesidad de desarrollar habilidades críticas para discernir la calidad, adecuación y veracidad de la información a la que los estudiantes están expuestos.

Aunque los estudios internacionales (Mann, Denis y Percy, 2020; Covacevich, 2021) no han reportado datos en cuanto a la frecuencia con la que los estudiantes acceden a la información para la orientación profesional, este estudio ha incorporado en el cuestionario una serie de tareas para explorar estas conductas. Podría ocurrir que los estudiantes más expuestos a la reflexión acerca de su futuro podrían buscar con más frecuencia datos que, por ejemplo, les ayudaran a escoger titulaciones que dieran acceso a los perfiles profesionales deseados. O podría darse el caso de que precisamente los estudiantes menos expuestos a esta temática mostraran una necesidad más importante de información y, por tanto, exhibieran conductas de búsqueda más frecuentemente que los estudiantes adscritos a un proyecto específico de orientación profesional.

Para obtener datos preliminares acerca de la frecuencia con la que los estudiantes de los centros participantes en este estudio buscaban información relacionada con la trayectoria académica o profesional, se les pidió que indicaran el número de ocasiones que habían realizado las siguientes tareas: buscar información sobre financiación para estudiantes, buscar información acerca de programas universitarios y buscar información acerca de profesiones. La Figura 4 muestra los resultados de este análisis. Como en los bloques anteriores, las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que reportaron no haber participado «Nunca» en

las tareas mencionadas y a los estudiantes que afirmaron haber participado al menos una vez («Sí, una vez», «Sí, dos o más veces»). La Figura 4 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de la participación de su centro en el proyecto.

FIGURA 4. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE TAREAS DE BÚSQUEDA



En general, no se observan grandes diferencias entre los estudiantes de los centros participantes y los estudiantes de los centros no participantes, pero sí una leve tendencia a favor de estos últimos. Así, el 55 % de los estudiantes de centros que no participaban en el proyecto indicaron haber realizado búsquedas sobre financiación, frente al 50 % del grupo adscrito al proyecto. Es importante destacar que la respuesta a esta pregunta podría estar motivada por factores de índole social o económica. La búsqueda de información acerca de programas universitarios también fue una actividad más frecuentemente reportada por los estudiantes de los centros no participantes.

Tomados en conjunto, estos datos son positivos, ya que muestran que más de la mitad de los estudiantes madrileños tuvieron oportunidades de búsqueda de información académica, dentro del centro escolar. Aún mayor es el porcentaje de estudiantes que afirmaron haber indagado sobre profesiones. En promedio, casi 9 de cada 10 estudiantes realizaron búsquedas con el propósito de informarse sobre diversos trabajos. No obstante, y como se ha señalado anteriormente, que los estudiantes tengan mucha información no necesariamente indica que estén bien informados. El papel del orientador toma aquí un protagonismo destacado, en cuanto que puede guiar el proceso de búsqueda y adquisición de información.

Las tres preguntas de este bloque fueron utilizadas para construir una escala (infoSearch) y asignar una puntuación a cada estudiante en función de las respuestas proporcionadas a las tres tareas. La puntuación de la escala oscila entre -3 y 3, con una media de 0 y una desviación típica de 1, de forma que los valores negativos indican una frecuencia menor (por ejemplo, respuestas de «Nunca» para la mayoría de las situaciones) y los valores positivos identifican a los estudiantes que reportaron haber realizado búsquedas de información de manera más frecuente y diversa que el promedio de estudiantes. Para evaluar si existían diferencias significativas entre los participantes y no participantes en el proyecto se realizó una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro.

Las medias a evaluar fueron la puntuación media ponderada en la escala infoSearch del grupo de centros participantes y la puntuación media ponderada en la escala infoSearch del grupo de centros no participantes. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Como puede observarse, la puntuación media en la escala es prácticamente similar en ambos grupos, con una diferencia inapreciable (-0.007) que no resulta estadísticamente significativa ($p=0.702$). Se puede determinar, por tanto, que la frecuencia con la que los estudiantes de centros participantes y no participantes realizan actividades de búsqueda de información es similar.

TABLA 4. DIFERENCIAS EN TAREAS DE BÚSQUEDA (INFOSEARCH)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CENTROS PARTICIPANTES	0,0013	-0,04901	0,01284	-2,793	1140	<0,05
CENTROS NO PARTICIPANTES	0,0503					

4.2 Pensando en el futuro

Es posible que, para muchos estudiantes de 15 años, el futuro no sea una de sus principales preocupaciones. En general, a esa edad suelen estar más interesados por temas más cotidianos, como sus relaciones sociales, *hobbies* y vida académica. Reflexionar a largo plazo respecto a las opciones laborales puede suponer una tarea tan lejana en el tiempo que a menudo los jóvenes prefieren posponerla. Pero esta falta de reflexión puede tener consecuencias negativas. Los estudios nacionales e internacionales ponen de manifiesto que los jóvenes que no se plantean su futuro laboral, o lo hacen de forma insegura o confusa, tienden a encontrar más dificultades en su transición hacia la vida adulta.

En este sentido, uno de los aspectos que más frecuentemente se ha identificado como especialmente problemático es la incertidumbre profesional. No saber en qué desempeñarse laboralmente puede hacer que los estudiantes tomen decisiones poco informadas e inadecuadas y escojan una carrera profesional que no se alinea con sus intereses, habilidades o con las demandas específicas del mercado laboral. Esta falta de alineación también es resultado del desconocimiento acerca de las destrezas y requisitos que exigen ciertas profesiones. Otros de los problemas sobre los que se ha puesto el foco son la falta de ambición profesional, especialmente entre aquellos estudiantes que proceden de contextos socioeconómicos desaventajados. En estos casos, las expectativas laborales pueden estar limitadas por el entorno familiar, la falta de oportunidades educativas y la influencia de modelos sociales. Muchos jóvenes pueden desarrollar una mentalidad de conformismo, por la que aspirar a una carrera profesional exitosa se percibe como algo fuera de su alcance. Esto podría hacer que los jóvenes descartaran opciones laborales interesantes en favor de aquellas que no requieren habilidades específicas y que ofrecen poca satisfacción o posibilidades de crecimiento.

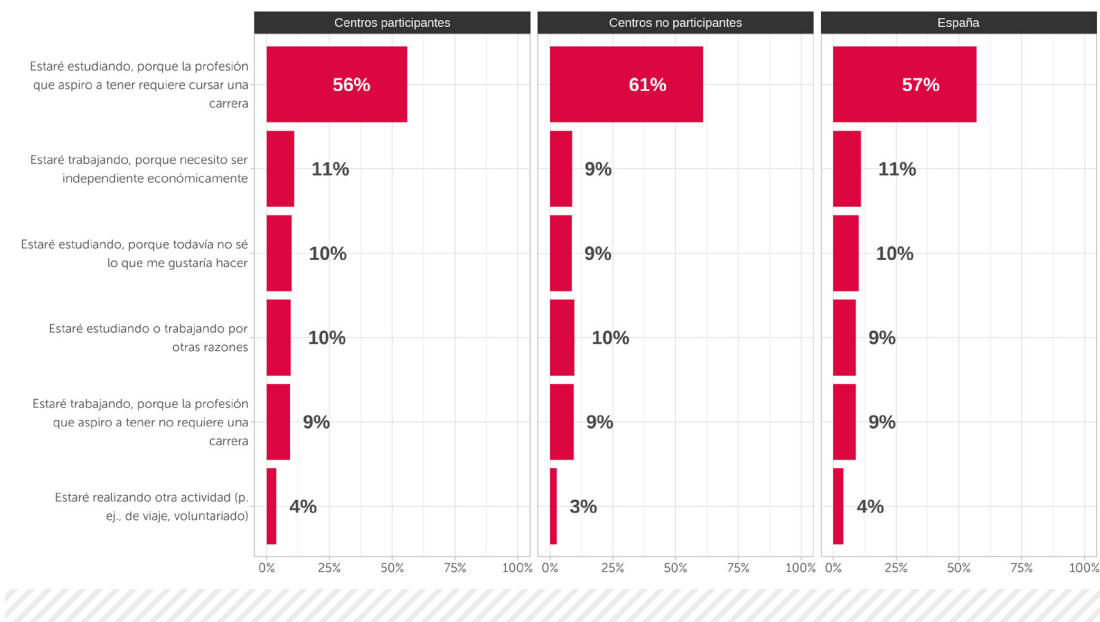
El papel que los centros educativos desempeñan para animar a los estudiantes a perseguir trayectorias adecuadas a sus intereses y características es decisivo. Para examinar el modo o la frecuencia con la que los estudiantes madrileños reflexionan sobre su futuro laboral, los estudiantes de este estudio respondieron a dos preguntas específicas: la primera de ellas acerca de sus expectativas académicas (lo que permitió analizar el grado de alineación profesional) y la segunda acerca del trabajo concreto que aspiraban tener a la edad de 30 años (lo que permitió calcular indicadores de certeza, ambición y originalidad profesional). En las siguientes secciones se muestran los resultados.

Expectativas académicas

Las expectativas académicas, entendidas como el nivel educativo más alto que un estudiante aspira a alcanzar, pueden considerarse como los cimientos para el desarrollo profesional. Las expectativas académicas son creencias a menudo fundamentadas tanto en factores internos y personales (capacidades, intereses) como externos y sociales (familia, centro educativo), que influyen de manera significativa en la motivación, el esfuerzo y la persistencia con que se afrontan las tareas escolares.

Es de sobra conocido que las expectativas académicas están estrechamente vinculadas con el futuro laboral. Los estudiantes que tienen expectativas académicas altas, por ejemplo los que aspiran a completar una carrera universitaria, tienden a proponerse objetivos profesionales más ambiciosos y pueden ser más exigentes a la hora de seleccionar un empleo. Con frecuencia estas actitudes resultan en mejores oportunidades laborales y un mayor salario. Por el contrario, los jóvenes que aspiran a completar niveles educativos más básicos o están decididos a abandonar los estudios de forma temprana suelen ocupar puestos laborales poco específicos y especializados. Sin embargo, por encima de las expectativas académicas están los factores educativos y sociales que las articulan. La atención debería dirigirse a las influencias que los estudiantes reciben para elaborar sus propias aspiraciones, situando el foco en la forma en que los agentes educativos y las familias pueden ayudar a los jóvenes a alcanzar su máximo potencial y preparar el camino hacia un futuro laboral exitoso.

Para estudiar si los estudiantes madrileños aspiraban a continuar sus estudios o a incorporarse al mundo laboral, se les pidió a los participantes de este estudio que indicaran en qué situación se encontrarían a la edad de 20 años. De las opciones presentadas los estudiantes debían seleccionar solo una (por ejemplo, «Estaré trabajando porque necesito ser independiente económicamente» o «Estaré estudiando porque la profesión que aspiro a tener requiere cursar una carrera»). Tres opciones se referían a seguir estudiando, dos de ellas a participar del mundo laboral y una pregunta se refería a realizar otro tipo de actividades no académicas ni laborales. La Figura 5 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de la participación de su centro en el proyecto, así como las respuestas de los estudiantes españoles a esta pregunta (PISA, 2018). Tal como se observa en la figura, apenas existen diferencias y la mayoría de los estudiantes en los tres grupos de comparación (entre el 56 y 61 %) creen que cuando tengan 20 años estarán estudiando porque la carrera profesional a la que aspiran requiere cursar una carrera universitaria. Las diferencias son mínimas o inexistentes en el resto de las preguntas.

FIGURA 5. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ESPERAN ESTAR EN LAS SIGUIENTES SITUACIONES A LA EDAD DE 20 AÑOS

Certeza profesional

La certeza profesional implica que un adolescente sea capaz de expresar una meta laboral o expectativa profesional para su futuro, incluso si estas no son muy precisas. Un estudiante con certeza profesional podrá comunicar una idea general del tipo de trabajo que imagina para sí mismo cuando sea adulto (Mann, Denis y Percy, 2020), mientras que los estudiantes que tienen un nivel alto de incertidumbre respecto al tipo de ocupación que desean desempeñar en el futuro suelen expresar que aún no lo han decidido, que todavía no lo saben o que aún no les preocupa.

Los estudios longitudinales parecen señalar que existe una relación positiva, y a veces significativa, entre la certeza profesional de los adolescentes y los resultados laborales posteriores. De esta forma, un estudio longitudinal estadounidense (U.S. Bureau of Labor Statistics National Longitudinal Surveys: NLSY97) que involucraba a miles de jóvenes en edad escolar encontró que aquellos que expresaron más incertidumbre profesional cuando eran jóvenes tenían a la edad de 26 años un salario significativamente inferior que los jóvenes que de manera temprana ya tenían una idea clara de la ocupación laboral deseada (Covacevich 2021). No obstante, la relación entre la incertidumbre y el éxito profesional es compleja y multifactorial, por lo que no se deberían obviar factores como el rendimiento académico o el perfil socioeconómico de los estudiantes. Así lo muestran los datos de PISA, que sugieren que los estudiantes desfavorecidos y de bajo rendimiento son aquellos más propensos a experimentar incertidumbre profesional en la edad escolar (OCDE, 2019).

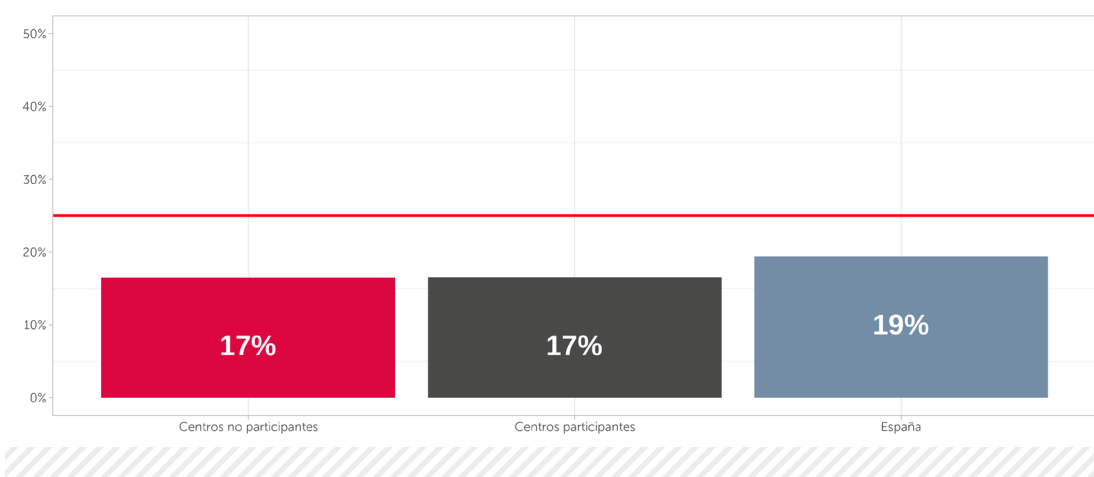
Para estudiar el nivel de certeza profesional que expresaron los estudiantes de este estudio, se analizaron las respuestas de estos a la pregunta del cuestionario que les solicitaba nombrar el empleo, trabajo u ocupación que esperaban tener cuando tuvieran 30 años. Puesto que esta pregunta tiene un formato de respuesta abierto, los estudiantes pudieron indicar cualquier tipo de profesión o empleo. Las respuestas de los estudiantes (p. ej., «Policía» o

«Profesor») fueron evaluadas por un sistema de inteligencia artificial para asignar a cada una de ellas el código CIUO correspondiente (ISCO, *International Standard Classification of Occupations*) que la Organización Internacional del Trabajo (ILO, *International Labour Organization*) utiliza para organizar y estandarizar los empleos de manera consistente en una serie de grupos definidos claramente en función de las tareas que comportan. Esta clasificación, que permite comparaciones estandarizadas entre países, se utiliza frecuentemente en los estudios educativos, económicos y sociales.

La clasificación CIUO se organiza en cuatro niveles jerárquicos que van desde categorías generales hasta ocupaciones muy específicas. El primer nivel se refiere al grupo principal y supone el nivel más amplio, ya que clasifica todas las ocupaciones posibles en tan solo 10 grupos principales (p. ej., código 1 para directores o gerentes, o código 3 para técnicos y profesionales). El último nivel jerárquico se refiere a la clasificación más precisa, en la que se identifican ocupaciones particulares con códigos que reflejan trabajos muy concretos (p. ej., código 3153 para piloto de avión, o código 2611 para abogado).

Para analizar el nivel de incertidumbre se identificaron los códigos asociados a la incertidumbre de la carrera profesional (respuestas vagas, respuestas «No lo sé» o «No lo he pensado», respuestas en blanco y respuestas inválidas, códigos 9904, 9905, 9999 y 9998, respectivamente). Las respuestas diferentes a las anteriores se consideraron respuestas de certidumbre acerca de la carrera. La Figura 6 indica el porcentaje de estudiantes de este estudio que manifestaron incertidumbre respecto a su carrera profesional. Los datos se muestran en función de la participación de su centro en el proyecto y del total de estudiantes españoles en PISA 2018. La línea roja indica el porcentaje de estudiantes de la OCDE que dijeron no estar seguros acerca de la profesión que querían desempeñar en el futuro. Los resultados indican que no existen diferencias en cuanto al nivel de certeza profesional entre los estudiantes de centros participantes y no participantes en el proyecto. En ambos grupos el 17% de los estudiantes no fueron capaces de identificar la profesión deseada a los 30 años. Este dato es inferior al porcentaje de estudiantes españoles y del conjunto de la OCDE que expresaron incertidumbre (19 y 24 %, respectivamente) y constituye un hallazgo positivo en cuanto que los estudiantes madrileños expresan más nivel de certeza que el resto, lo que podría ser ventajoso para su desempeño laboral futuro.

FIGURA 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE MUESTRAN INCERTIDUMBRE PROFESIONAL



Ambición profesional

Aunque el concepto de ambición puede tener connotaciones ambivalentes, en el contexto de la preparación laboral la ambición se relaciona con el deseo de superación y la determinación. De forma más concreta, los estudios que investigan acerca de la ambición profesional la definen como la expectativa que tienen los estudiantes de trabajar en un puesto de tipo gerencial o profesional. La mayoría de estos estudios han encontrado una fuerte asociación entre la ambición profesional y algunos indicadores de éxito laboral como son el nivel de ingresos, la tasa de ocupación o la satisfacción laboral.

De nuevo, es importante resaltar la contribución que los factores sociales, familiares y educativos tienen a la hora de modular la ambición profesional. Por ejemplo, se estima (OCDE, 2019) que el 50 % de los estudiantes cuyos padres ocupan puestos directivos se convertirán también en gerentes cuando sean adultos, mientras que solo el 25 % de los estudiantes cuyos padres desempeñan ocupaciones elementales alcanzarán los mismos puestos directivos. A nivel general, PISA ha demostrado que la mayoría de los estudiantes de 15 años aspiran a ocupar puestos directivos o a desempeñar roles profesionales a la edad de 30 años. En concreto, el 71 % de los estudiantes de España y 65 % del conjunto de la OCDE se manifiestan en este sentido.

Para estudiar el nivel de ambición profesional de los estudiantes que han participado en este estudio, se analizaron las respuestas de estos a la pregunta del cuestionario que les solicitaba nombrar el empleo, trabajo u ocupación que esperaban tener cuando tuvieran 30 años. Puesto que esta pregunta tiene un formato de respuesta abierto, los estudiantes pudieron indicar cualquier tipo de profesión o empleo. Las respuestas de los estudiantes (p. ej., «Policía» o «Profesor») fueron evaluadas por expertos para asignar a cada una de ellas el código CIUO correspondiente (ISCO, *International Standard Classification of Occupations*) que la Organización Internacional del Trabajo (ILO, 2012) utiliza para organizar y estandarizar los empleos de manera consistente en una serie de grupos definidos claramente en función de las tareas que comportan. Esta clasificación, que permite comparaciones estandarizadas entre países, se utiliza frecuentemente en los estudios educativos, económicos y sociales.

TABLA 5. CÓDIGOS CIUO DEL GRUPO DE CLASIFICACIÓN SUPERIOR

CIUO	GRUPO
1	GESTORES
2	PROFESIONALES
3	TÉCNICOS Y PROFESIONALES ASOCIADOS
4	EMPLEADOS DE APOYO ADMINISTRATIVO
5	TRABAJADORES DE SERVICIOS Y VENTAS
6	TRABAJADORES CUALIFICADOS DE LA AGRICULTURA, LA SILVICULTURA Y LA PESCA
7	ARTESANOS Y TRABAJADORES DE OFICIOS CONEXOS
8	OPERADORES DE INSTALACIONES Y MÁQUINAS, Y MONTADORES
9	OCUPACIONES ELEMENTALES
10	OCUPACIONES DE LAS FUERZAS ARMADAS

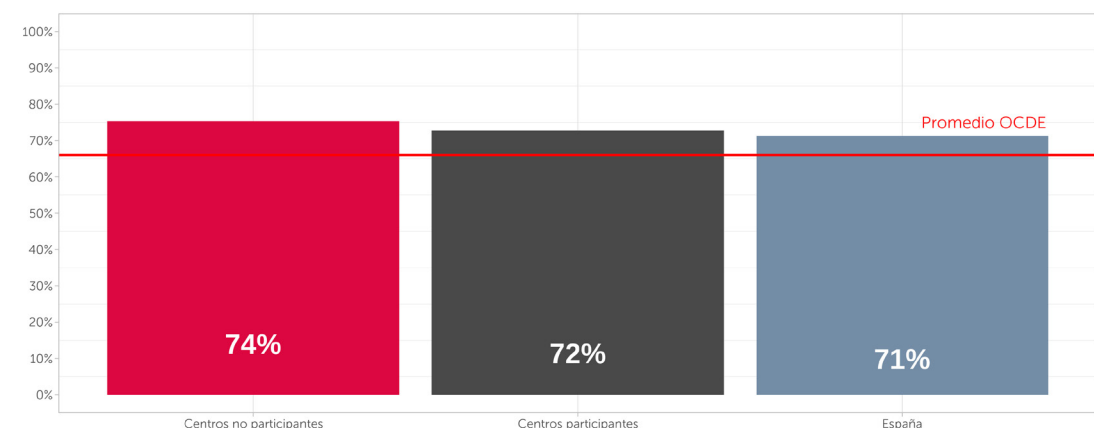
La clasificación CIUO se organiza en cuatro niveles jerárquicos que van desde categorías generales hasta ocupaciones muy específicas. El primer nivel se refiere al grupo principal y supone el nivel más amplio, ya que clasifica todas las ocupaciones posibles en tan solo 10 grupos principales. La Tabla 5 indica los códigos y grupos para este nivel de agrupación superior.

El último nivel jerárquico se refiere a la clasificación más precisa, en la que se identifican ocupaciones particulares con códigos que reflejan trabajos muy concretos (p. ej., código 3153 para piloto de avión, o código 2611 para abogado).

A fin de no perder información valiosa, se codificaron las respuestas de los estudiantes utilizando los códigos de nivel inferior, y después se obtuvieron las clasificaciones generales para agruparlas de forma global, tal como se indica en la Tabla 5. Los estudios internacionales de orientación profesional (Mann, Denis y Percy, 2020; Covacevich, 2021) han considerado las categorías 1 y 2, gestores y profesionales, respectivamente, como las categorías que identifican las ocupaciones ambiciosas. Por tanto, para este análisis las categorías 1 y 2 se fusionaron en la categoría de ocupación ambiciosa y las categorías originales 3 a 9 (incluyendo cero) se recodificaron como ocupaciones no ambiciosas.

En la Figura 7 se presentan los porcentajes de estudiantes que muestran tener ambición profesional, comparando los grupos de participantes en el estudio, el porcentaje promedio de España y de la OCDE (línea roja). No se observan diferencias significativas entre los tres grupos nacionales, aunque los centros no participantes se sitúan en primer lugar, con un 74% de los estudiantes con ambición profesional, lo que representa un 2% más que los centros participantes y un 3% por encima de la media de España. Sin embargo, al comparar estos resultados con el promedio de la OCDE, se aprecia una diferencia más notable, ya que solo el 66% de los estudiantes de este grupo muestran dicha ambición profesional, 8 puntos porcentuales por debajo de los centros no participantes y 6 puntos por debajo de los centros participantes.

FIGURA 7. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE MUESTRAN AMBICIÓN PROFESIONAL



Alineación profesional

La alineación profesional es un indicador que se ha utilizado para expresar la situación en la que los jóvenes optan por itinerarios educativos que están en línea con sus aspiraciones profesionales. Es esperable que un estudiante que ha recibido una orientación académico-profesional adecuada sea capaz de determinar qué planes educativos dan acceso al puesto laboral que desea ocupar en el futuro y, por tanto, que elija la formación que está vinculada específicamente con el puesto, y no otra.

Los datos de PISA 2018 indican que uno de cada cinco estudiantes está desalineado, lo cual apunta a la subestimación como una causa de este problema. Aunque los estudiantes desalineados subestiman el nivel educativo requerido para alcanzar sus objetivos profesionales, los estudiantes que proceden de entornos socioeconómicamente desventajados (entre los que habitualmente se encuentran estudiantes de bajo rendimiento o estudiantes inmigrantes) son más propensos a encontrarse en este grupo. También se ha identificado que los chicos muestran más nivel de desalineación profesional que las chicas. En el otro extremo se encuentran los estudiantes de alto rendimiento y aquellos de entornos socioeconómicos muy aventajados; para estos estudiantes el nivel de desalineación profesional suele ser mínimo.

Para estudiar el nivel de alineación profesional de los estudiantes que han participado en este estudio se analizaron, por un lado, las respuestas de estos a la pregunta del cuestionario sobre las expectativas académicas («Qué titulación esperas obtener») y, por otro, las respuestas a la pregunta que solicitaba nombrar el empleo, trabajo u ocupación que esperaban tener cuando tuvieran 30 años. Siguiendo la metodología empleada por los estudios internacionales (OCDE, 2020, 2021), la alineación se calculó como la expectativa de completar estudios universitarios y alcanzar ocupaciones de tipo gerencial o profesional (códigos 1 y 2 de la clasificación CIUO), excluyendo del análisis a los estudiantes con expectativas académicas inferiores o que aspiraban a tener empleos de otras características.

De este análisis se derivaron los resultados que se presentan a continuación y que evidencian que, en general, los estudiantes de centros participantes en el proyecto muestran más grado de alineación profesional que el resto de los estudiantes. El 66 % de los estudiantes de centros participantes que esperaban alcanzar un grado o diplomatura aspiraban, además, a ocupaciones de perfil superior, por lo que se considera que este grupo de estudiantes tiene expectativas laborales que están en consonancia con sus aspiraciones académicas. Para el grupo de centros no participantes este porcentaje es levemente inferior, lo que sugiere que muestran más desconocimiento de los requerimientos educativos asociados a determinadas ocupaciones laborales. De forma global, aproximadamente el 35 % de todos los estudiantes participantes en el estudio mostraron desalineación, muy probablemente porque indicaron como profesiones deseadas aquellas que exigían menos cualificación. Por ejemplo, podría ser el caso de un estudiante que indica como aspiración laboral la de técnico en radiodiagnóstico (que requiere un ciclo formativo de grado superior), pero indica que aspira a completar una licenciatura. Las diferencias también se aprecian en las categorías de máster o licenciatura y doctorado.

Estos resultados están en la línea de los reportados en otros estudios, donde se ha informado de porcentajes de alineación que oscilan entre el 43 % (Corea) y el 93 % (Alemania).

TABLA 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE MUESTRAN ALINEACIÓN PROFESIONAL

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	CENTROS PARTICIPANTES		CENTROS NO PARTICIPANTES	
	ALINEADO	NO ALINEADO	ALINEADO	NO ALINEADO
GRADO O DIPLOMATURA	65,6%	34,4%	64,3%	35,7%
MÁSTER O LICENCIATURA	70,4%	29,6%	69,2%	30,8%
DOCTORADO	77,4%	22,6%	75,3%	24,7%

Originalidad profesional

En el contexto laboral actual, y sin duda en el panorama que los estudiantes de hoy encontrarán en el futuro, las ocupaciones laborales disponibles son muy variadas y están en constante evolución. Las profesiones y destrezas más demandadas en un momento dado quedan rápidamente obsoletas, al tiempo que nacen nuevos perfiles. La investigación educativa no ha sido ajena a esta realidad y ha acuñado el término de originalidad de la carrera (u originalidad profesional) para estudiar si las expectativas profesionales de los estudiantes son más o menos originales cuando se comparan con las de sus compañeros. Tal como algunos estudios sugieren, la falta de originalidad en la elección de la carrera, es decir, aspirar a profesiones altamente demandadas, puede estar indicando que los estudiantes son conscientes de las necesidades del mercado laboral. No obstante, también se ha encontrado que los jóvenes con aspiraciones profesionales más originales dedican mayor tiempo a pensar y hablar sobre sus planes futuros, y suelen ser jóvenes con mayor capacidad crítica, madurez profesional y habilidades para la toma de decisiones (Covacevich, 2021).

Los datos de PISA 2018 muestran que, en los países de la OCDE, el 53% de las chicas y el 47% de los chicos que respondieron a la pregunta sobre la profesión que esperaban desempeñar a los 30 años mencionaron un trabajo de uno de los diez más frecuentemente elegidos en su país (concentración de carrera frente a originalidad). En contraste, la originalidad de la carrera se utiliza para identificar a los estudiantes que expresaron el deseo de realizar un trabajo que no estaba dentro de los diez trabajos más populares. De acuerdo con los resultados, parece que la concentración de carrera (o falta de originalidad) es más alta entre las chicas, estudiantes nacidos en el extranjero, estudiantes que asisten a centros en núcleos urbanos, estudiantes de niveles socioeconómicos más altos y estudiantes con mejores logros académicos. Entre países y economías, los niveles de concentración de carrera son mucho más altos en ciertos países no pertenecientes a la OCDE (Indonesia, Jordania, Líbano, Marruecos o Filipinas, entre otros), mientras que los niveles más altos de originalidad de la carrera se encuentran en países europeos como Francia, Alemania, los Países Bajos y Suiza.

Para estudiar el grado de originalidad de la carrera de los estudiantes participantes en este estudio, se analizaron las respuestas de estos a la pregunta del cuestionario que les solicitaba nombrar el empleo, trabajo u ocupación que esperaban tener cuando tuvieran 30 años. A partir de la clasificación internacional se identificaron los códigos asociados a cada

profesión específica (códigos de identificación de profesión particular, en lugar de códigos de familia profesional) y se contabilizaron para cada uno de los grupos del estudio. La Tabla 7 muestra los resultados. El 34 % de los estudiantes del grupo de centros participantes en el proyecto seleccionaron una de las diez profesiones más habituales en la muestra, lo que significa que el 67 % de los estudiantes mencionaron una profesión que no estaba dentro de este listado y, por tanto, mostraron cierta originalidad en la proyección de sus carreras profesionales. Para el grupo de estudiantes de los centros no participantes se observó una menor concentración, de forma que el 31 % de los estudiantes aspiraban a una de las diez profesiones más habituales. El nivel de originalidad de la carrera es, por tanto, superior, con un 67 % de los jóvenes con expectativas ocupacionales más diversas.

TABLA 7. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON EXPECTATIVAS PROFESIONALES ENTRE EL TOP 10 MÁS HABITUAL

TOP	CENTROS PARTICIPANTES	%	CENTROS NO PARTICIPANTES	%
1	POLICÍAS	5,9%	POLICÍAS	4,5%
2	PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA	4,4%	PSICÓLOGOS	3,6%
3	PSICÓLOGOS	4,1%	MÉDICOS	3,5%
4	MÉDICOS	3,6%	PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA	3,5%
5	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y DE EMPRESAS	3,1%	ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y DE EMPRESAS	3,2%
6	ABOGADOS	3,1%	MAESTROS PREESCOLARES	2,9%
7	MAESTROS PREESCOLARES	2,5%	ATLETAS Y DEPORTISTAS	2,9%
8	ATLETAS Y DEPORTISTAS	2,3%	ABOGADOS	2,6%
9	BOMBEROS	2,3%	BIÓLOGOS, BOTÁNICOS, ZOÓLOGOS Y AFINES	2,3%
10	INGENIEROS	2,2%	PROFESIONALES DE ENFERMERÍA	2,1%

4.3 Experimentando el futuro

En España, algunos jóvenes simultanean las primeras experiencias laborales con sus obligaciones académicas. Así, algunos estudiantes que están a punto de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y plantearse su futuro a más largo plazo, empiezan a verse atraídos por la idea de incorporarse al mercado laboral. En la mayoría de los casos los jóvenes buscan adquirir cierta independencia económica, adquirir experiencia laboral y obtener una visión más clara de sus futuras trayectorias profesionales. Por este motivo suelen tratarse de trabajos o actividades sencillos, de escasa cualificación y que no necesariamente responden a las aspiraciones profesionales reales.

Son comunes los trabajos a tiempo parcial, compatibles fácilmente con las responsabilidades académicas, como trabajos de verano o trabajos de fin de semana. El voluntariado también ofrece a los jóvenes un marco excepcional para desarrollar sus competencias personales fuera del ámbito escolar, al tiempo que les permite una dedicación flexible mientras siguen estudiando. De esta forma, una vez que los jóvenes españoles terminan el instituto inician inmediatamente o bien su carrera laboral (aquellos que se incorporan al mundo laboral) o continúan la formación académica que les permitirá desempeñarse en la profesión a la que aspiran.

Sin embargo, este modelo no es el habitual en otros países de nuestro entorno, donde tomarse un periodo de reflexión y experimentación justo después de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria es una práctica relativamente común. El objetivo es explorar, experimentar e identificar con mayor precisión los intereses profesionales, que con frecuencia son inciertos o confusos a los 16 años, lo que en ocasiones evita el abandono o la reorientación de la carrera.

En esta sección se presentan algunos indicadores que son útiles para ilustrar las primeras experiencias laborales de los estudiantes, entre las que se incluyen experiencias de trabajo parcial y experiencias de voluntariado.

Trabajo a tiempo parcial

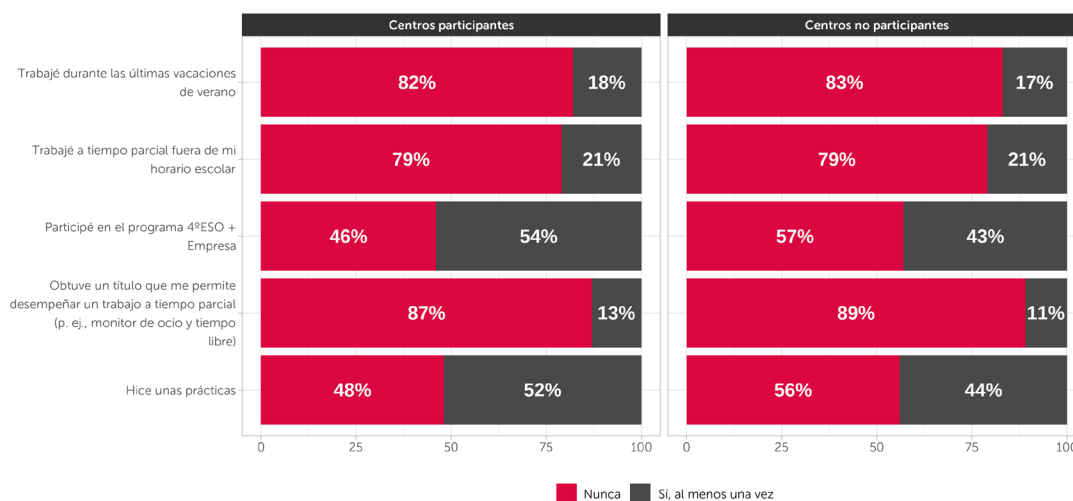
El trabajo a tiempo parcial puede ser una opción atractiva para muchos jóvenes a partir de los 16 años, ya que un empleo puntual les permite obtener sus primeros ingresos y ser más independientes económicamente sin tener que abandonar los estudios. Además, les proporciona una experiencia profesional inicial y un marco idóneo para poner en marcha sus habilidades y actitudes. Sin embargo, no hay que ignorar que este tipo de trabajo, mientras que se plantea como una oportunidad para muchos estudiantes, para otros se convierte en una obligación. Los estudiantes que proceden de entornos socioeconómicamente desaventajados pueden ver las ganancias del trabajo a tiempo parcial como una necesidad para ellos y sus familias. De hecho, la investigación previa (Mann, Denis y Percy, 2020; Covacevich, 2021) muestra que la participación en trabajos temporales está asociada positiva y significativamente con las características de los estudiantes, como por ejemplo el género (más frecuente entre los chicos), el rendimiento académico (más frecuente entre los estudiantes de bajo desempeño) y el perfil socioeconómico.

Para estudiar la frecuencia con la que los participantes en este estudio estaban involucrados en experiencias laborales iniciales (tanto de tipo remunerado como no remunerado), se pidió a los estudiantes que indicaran la frecuencia («Nunca», «Sí, una vez», «Sí, dos o más veces») con la que habían realizado las siguientes tareas: trabajar durante las últimas vacaciones de verano, trabajar a tiempo parcial fuera del horario escolar, participar en el programa 4ºESO+Empresa o hacer unas prácticas. La figura que se muestra a continuación indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de su participación en el proyecto.

Para la mayoría de las experiencias prelaborales las diferencias son pequeñas o mínimas. Por ejemplo, el 21% de los estudiantes de ambos grupos indicaron que al menos habían trabajado a tiempo parcial fuera del horario escolar. Esto podría referirse a trabajos esporádicos por hora o empleos de fin de semana. Tampoco se observaron diferencias relevantes ante las preguntas relativas al trabajo de verano. Sin embargo, en dos de los indicadores de este bloque las diferencias son importantes, y en ambos casos favorecen al grupo

de estudiantes de centros participantes del proyecto específico de orientación académico-profesional. Así, mientras que el 43 % de los estudiantes de centros no participantes en el proyecto formaron parte del programa 4ºESO+Empresa, el porcentaje de estudiantes de centros participantes asciende al 54 %.

FIGURA 8. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON EXPERIENCIAS LABORALES PREVIAS



Podría ser que, aunque el programa 4ºESO+Empresa esté disponible en todos los centros de la región, los estudiantes cuyo centro ha participado en el proyecto de orientación se hayan sentido más apoyados y alentados a participar en 4ºESO+Empresa; o que los centros participantes estén más comprometidos con otros programas de características similares. La frecuencia con la que los estudiantes realizaron prácticas profesionales al menos una vez durante el curso también es mayor en el grupo de centros participantes, con un 52 % de los estudiantes frente al 44 % de los estudiantes de centros que no participaron en el proyecto.

Las cinco preguntas de este bloque fueron utilizadas para construir una escala (partTime) y asignar una puntuación a cada estudiante en función de las respuestas proporcionadas a las tres tareas. La puntuación de la escala oscila entre -3 y 3 , con una media de 0 y una desviación típica de 1, de forma que los valores negativos indican una frecuencia menor (por ejemplo, respuestas de «Nunca» para la mayoría de las situaciones) y los valores positivos identifican a los estudiantes que reportaron haber tenido oportunidades diversas para participar inicialmente en el mundo laboral. Para evaluar si existían diferencias significativas entre los estudiantes de centros participantes y no participantes en el proyecto se realizó una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro. Las medias a evaluar fueron la puntuación media ponderada en la escala partTime del grupo de centros participantes y la puntuación media ponderada en la escala partTime del grupo de centros no participantes en el proyecto. Los resultados se muestran en la Tabla 8.

Como puede observarse, la puntuación media en la escala es superior entre los estudiantes de centros participantes en el proyecto, con una diferencia inapreciable respecto al otro grupo de aproximadamente 0.12 puntos. De acuerdo con la prueba de diferencias de medias, se puede determinar que la frecuencia con la que los estudiantes de centros adscritos

y no adscritos al proyecto realizan actividades prelaborales es significativamente superior en el primer grupo.

TABLA 8. DIFERENCIAS EN TRABAJO A TIEMPO PARCIAL (PARTTIME)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CENTROS PARTICIPANTES	0,073	0,115	0,02	5,825	1140	<0,05
CENTROS NO PARTICIPANTES	-0,041					

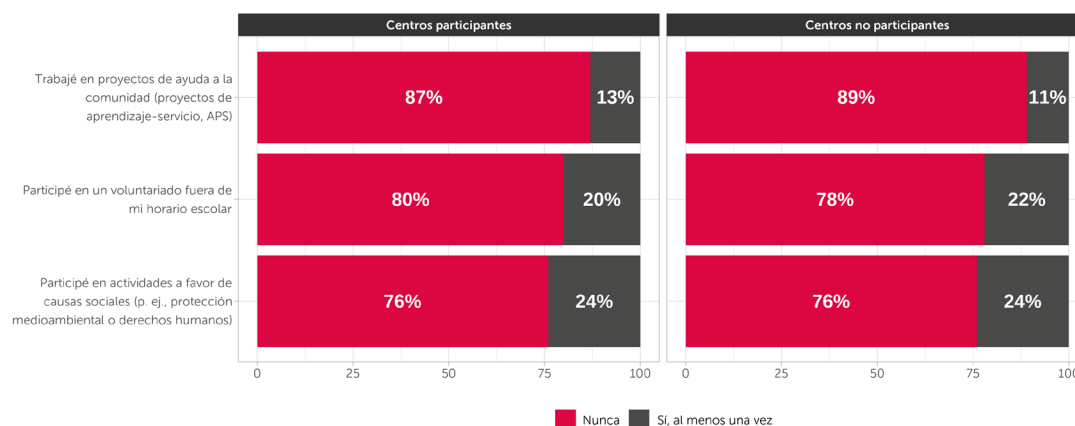
Voluntariado

El voluntariado se refiere a todas aquellas actividades en las que los jóvenes participan de forma altruista sin esperar contraprestación económica de ningún tipo. Estas actividades están articuladas por organismos públicos o privados y son de una naturaleza muy diversa. Así, son habituales las actividades de voluntariado social (orientado a mejorar la calidad de vida de las personas), el ambiental (donde se participa para proteger el medio ambiente), el educativo (que busca proporcionar formación a personas vulnerables) o el voluntariado cultural (que vela por la preservación del patrimonio artístico). Los jóvenes suelen involucrarse en estas actividades en función de sus intereses personales y motivados por un fuerte compromiso social. En general, se trata de jóvenes empáticos y responsables.

Los datos del estudio PISA muestran que, en promedio, el 48 % de los estudiantes del contexto de la OCDE habían participado en alguna actividad de voluntariado, con importantes variaciones asociadas al perfil de los jóvenes (OCDE, 2019).

Para estudiar si los estudiantes habían participado en actividades de voluntariado durante el curso académico, se les pidió que indicaran la frecuencia («Nunca», «Sí, una vez», «Sí, dos o más veces») con la que habían realizado las siguientes tareas: participar en un proyecto de ayuda a la comunidad, participar en un voluntariado fuera del horario escolar y participar en actividades a favor de causas sociales. Siguiendo la metodología habitual, las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que reportaron no haber participado «Nunca» en las tareas mencionadas y a los estudiantes que afirmaron haber participado al menos una vez («Sí, una vez», «Sí, dos o más veces»). La Figura 9 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, para cada uno de los grupos de estudio.

De acuerdo con las respuestas de los participantes, se observa que los estudiantes de ambos grupos tuvieron una frecuencia de participación en actividades de voluntariado muy similar, sin que ningún patrón sea evidente. Mientras que el porcentaje de participación fue levemente superior para el grupo de estudiantes de centros participantes en los proyectos de ayuda a la comunidad (13 % frente al 11 %), el porcentaje fue superior en el grupo de estudiantes de centros no participantes cuando la actividad se refería al voluntariado fuera del horario escolar (22 % frente al 20 %). La participación en actividades a favor de causas sociales fue similar en ambos grupos.

FIGURA 9. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO

Aunque esta mínima variación descarta cualquier diferencia significativa, se llevó a cabo una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro. Como en el resto de los indicadores, se construyó una escala para resumir las respuestas en un único indicador que resumiera la frecuencia con la que cada estudiante había realizado tareas de voluntariado, se creó una escala (voluntar) y se asignó una puntuación a cada estudiante. Las medias a evaluar fueron la puntuación media ponderada en la escala voluntar del grupo de centros participantes en el proyecto y la puntuación media ponderada en la escala voluntar del grupo de centros no participantes. Los resultados se muestran en la Tabla 9. La puntuación de la escala oscila entre -3 y 3 , con una media de 0 y una desviación típica de 1 , de forma que los valores negativos indican una frecuencia menor (por ejemplo, respuestas de «Nunca» para la mayoría de las situaciones) y los valores positivos identifican a los estudiantes que reportaron haber participado con más frecuencia en actividades de voluntariado.

Como se preveía, la media de ambos grupos resultó similar, lo cual pone de manifiesto que los estudiantes de centros del proyecto y los de centros que no están adscritos a él participaron con la misma frecuencia en actividades de voluntariado.

TABLA 9. DIFERENCIAS EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO (VOLUNTAR)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CENTROS PARTICIPANTES	0,019	0,0001	0,019	-0,022	1140	0,983
CENTROS NO PARTICIPANTES	0,019					

Las destrezas y actitudes

05

Las actitudes que los estudiantes de 4.º de ESO desarrollan en cuanto al aprendizaje, sus intereses y su autopercepción juegan un papel crucial en la orientación y decisión de su futura carrera profesional. Es en la adolescencia cuando los estudiantes comienzan a explorar quiénes son y qué les interesa. Estas reflexiones influyen directamente en las decisiones que tomarán respecto a su educación y vida laboral. Una actitud optimista hacia el aprendizaje, una visión positiva del centro educativo al que asisten o un nivel alto de confianza en sus docentes pueden determinar en un sentido u otro el éxito laboral.

Además, la confianza en las propias habilidades es fundamental. Los estudiantes que creen en su capacidad para superar desafíos suelen ser más perseverantes y estar más dispuestos a considerar carreras que implican un mayor grado de dificultad o especialización. En contraste, aquellos con una percepción negativa de sus habilidades pueden evitar profesiones que perciben como «demasiado difíciles», lo que podría limitar sus opciones. Igualmente, las actitudes hacia el trabajo y el esfuerzo, como la responsabilidad y la autodisciplina, también influyen en la elección de carrera. Los estudiantes que valoran el esfuerzo y el trabajo duro podrían tener una visión más realista y comprometida sobre lo que implica tener éxito en una profesión.

Para explorar algunos de estos factores se presentan en este capítulo dos secciones. En la primera de ellas se muestran algunos indicadores que expresan la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos, en concreto en qué medida valoran sus capacidades y actitudes para la búsqueda de un empleo o para orientar su trayectoria profesional. En la segunda sección se presentan los resultados acerca de cómo los jóvenes valoran la preparación que han recibido por parte del centro para enfrentarse a los desafíos laborales. Igualmente, se incluyen en esta sección indicadores de preparación global.

5.1 Autoeficacia percibida

Aptitudes de promoción personal

El cuestionario que los estudiantes contestaron incluía un conjunto de preguntas para evaluar el nivel de competencia percibido en una serie de actividades relacionadas con la búsqueda de empleo y la promoción personal. A diferencia de las preguntas anteriores, donde se les solicitaba que indicaran la frecuencia con la que hacían actividades de promoción personal (por ejemplo, escribir un currículum), en este conjunto de cuestiones el foco estaba en si los estudiantes se percibían a sí mismos competentes para hacerlo (autoeficacia). Cabe la posibilidad, por tanto, de que un estudiante, habiendo participado en actividades

de promoción personal, se muestre inseguro acerca de su habilidad para expresar la información clave en un currículum. Aunque la exposición y práctica habitual suelen conducir al desarrollo de la competencia en cuestión, esto no siempre es así. Para algunos estudiantes la autoeficacia es una actitud modelada por las experiencias y por las actitudes personales.

Para cubrir uno de los objetivos de este estudio se pidió a los estudiantes que indicaran, bajo su punto de vista, si creían que podían hacer una serie de actividades relacionadas con la promoción personal, como: escribir una carta de presentación para buscar un trabajo; crear la historia profesional en currículum, vídeo u otro formato; prepararse para hablar de uno mismo en una entrevista de trabajo; mostrar las habilidades cuando hacen preguntas en una entrevista, o hacerse un perfil en redes sociales como LinkedIn o InfoJobs. Los estudiantes debían seleccionar una respuesta en una escala que ilustraba cuatro niveles de competencia («Creo que no», «Regular», «Bien», «Muy bien»). Para este análisis las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que indicaron que no podrían hacer esa tarea o que la harían de forma regular («Baja autoeficacia») y a los estudiantes que afirmaron poder realizar la tarea bien o muy bien («Alta autoeficacia»). Las respuestas se han transformado en una variable dicotómica con el objetivo de, por un lado, hacer que los datos obtenidos sean comparables con los de otros estudios que utilizan variables de este tipo y, por otro, simplificar la interpretación de los resultados. Es decir, esta recodificación permite reducir la complejidad de las respuestas, lo que facilita tanto el análisis estadístico como la identificación de patrones claros en los datos obtenidos, y, al usar una variable dicotómica, se logra una mayor coherencia con estudios previos, lo cual favorece la comparación y contextualización de los hallazgos.

La Figura 10 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes, en función de su participación en el proyecto (centros participantes y centros no participantes).

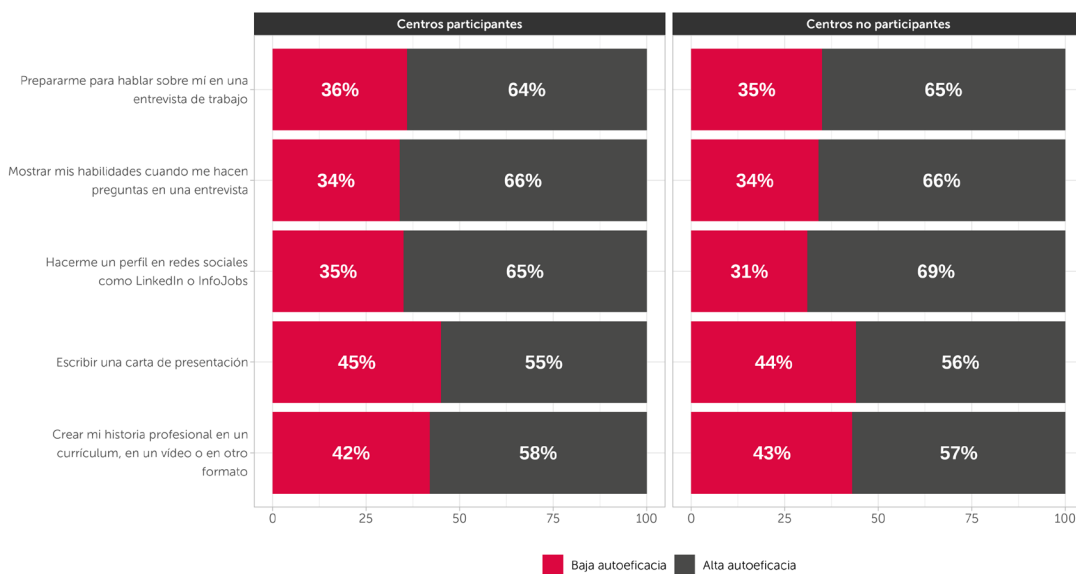
En general, no se observan grandes diferencias entre los estudiantes de los centros participantes en el proyecto y los estudiantes de los centros no participantes. Para las cinco preguntas que conforman este bloque, el rango de diferencias porcentuales entre los dos grupos oscila entre 0 y el 4 %, y en su mayoría las diferencias favorecen al grupo de estudiantes de centros no participantes en el proyecto.

No se observó ninguna diferencia en la pregunta acerca de la capacidad para mostrar las habilidades en una entrevista de trabajo, con un 66 % de los estudiantes que afirmaron que podrían llevar a cabo esta tarea bien o muy bien. No obstante, algo más de un tercio de los estudiantes se muestran inseguros en esta situación. Se encontraron diferencias mínimas en las cuestiones relativas a la entrevista de trabajo, a escribir una carta de presentación o a crear la historia profesional en currículum u otro formato. Para la pregunta con mayor diferencia, el 69 % de los estudiantes cuyo centro no participaba en el proyecto indicaron que sabrían hacerse un perfil en redes sociales bien o muy bien, frente al 65 % de los estudiantes de centros del proyecto que contestaron en la misma línea. Aunque las variaciones encontradas son mínimas, parece que existe una tendencia consistente en que los estudiantes de centros no adscritos al proyecto se perciben a sí mismos más competentes de lo que se perciben sus compañeros de centros sí participantes.

Tampoco hay grandes discrepancias entre las tareas, todas parecen ser bien valoradas en cuanto a la capacidad para realizarlas por parte de la mayoría de los jóvenes de 4.º de ESO. Escribir una carta de presentación y crear la historia profesional son las actividades, en

comparación con el resto, ante las que los estudiantes se muestran más inseguros. Para evaluar si existían variaciones relevantes se realizó una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro. Los resultados ponen de manifiesto que las leves diferencias observadas no son estadísticamente significativas y podrían ser fruto del azar.

FIGURA 10. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE AUTOEFICACIA EN TAREAS DE PROMOCIÓN PERSONAL

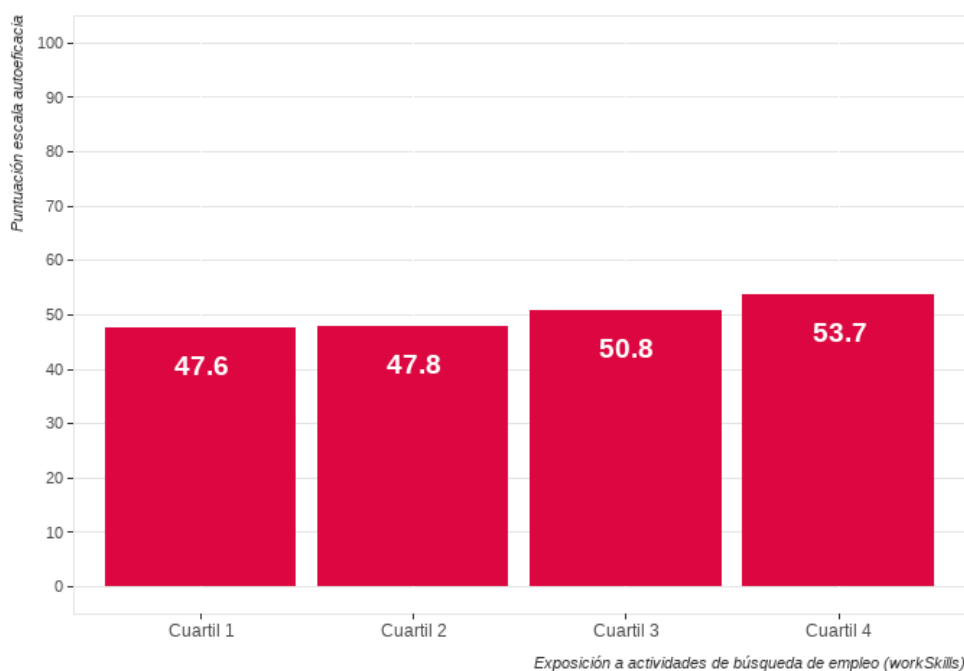


Un factor que podría explicar el nivel de autoeficacia percibida que los estudiantes presentan para afrontar las tareas de autopromoción personal es el nivel de exposición que tienen a este tipo de tareas, o, dicho de otra manera, a la frecuencia con la que se han enfrentado a ellas. Es razonable pensar que aquellos estudiantes que han tenido más oportunidades para experimentar con estas actividades (independientemente del resultado) podrían haber desarrollado una mayor confianza en cuanto a su capacidad para llevarlas a cabo de forma exitosa. Sin embargo, para algunos estudiantes esta relación no es tan clara. Existen otros factores psicológicos y actitudinales que pueden alterar esta relación y provocar, por ejemplo, que los estudiantes que apenas han experimentado con estas tareas (nunca han hecho un currículum o nunca han preparado una entrevista de trabajo) puedan tener una sensación de autoeficacia muy alta, bien porque realmente sean muy competentes en la ejecución de estas tareas o bien porque sobrestiman sus capacidades.

Para explorar esta relación se calculó la correlación entre la puntuación de la escala workSkills (que describe la frecuencia o la exposición de los estudiantes a las tareas de autopromoción) y la autoeficacia (que describe la sensación de seguridad y eficacia para llevar a cabo algunas tareas de autopromoción en el contexto de búsqueda laboral). La correlación obtenida fue positiva y significativa ($r=0.23$, $p<0.05$), pero de escasa magnitud. Igualmente, se analizó el nivel de autoeficacia según el nivel de exposición. Para ello

se clasificó a los estudiantes en cuatro grupos en función del nivel de exposición a las tareas de autopromoción, formando el cuartil 1 para caracterizar a los estudiantes que reportaron una frecuencia muy baja de exposición y el cuartil 4 para identificar a aquellos que expresaron haber tenido más oportunidades de enfrentarse a estas tareas. La siguiente figura muestra una tendencia clara, pero poco contundente. Así, mientras que los estudiantes en el cuartil inferior de exposición a tareas recibieron una puntuación de autoeficacia de 47.6 puntos, los estudiantes en el otro extremo de la escala de autoeficacia (cuartil superior o cuartil 4) obtuvieron una puntuación media de 53.7 puntos. Por tanto, es recomendable considerar el impacto de la exposición, y otros factores relevantes, cuando se evalúan los resultados de una variable subjetiva y autoinformada como es la autoeficacia percibida.

FIGURA 11. PUNTUACIÓN EN LA ESCALA DE AUTOEFICACIA SEGÚN LA ESCALA DE AUTOPROMOCIÓN (WORKSKILLS)



Búsqueda de información

Además de la autoeficacia para realizar actividades de promoción personal, el estudio también incluyó una serie de cuestiones para explorar cómo de competentes o eficaces se percibían los estudiantes en las tareas de búsqueda de información. De esta forma, se pidió a los estudiantes que indicaran, bajo su punto de vista, si creían que podían hacer una serie de actividades relacionadas con la adquisición de información relevante que es útil para orientar la carrera profesional, como: obtener información sobre el salario de las profesiones de interés; buscar información sobre universidades y centros de Formación Profesional; buscar información sobre becas o ayudas para pagar los estudios;

buscar información fiable para los estudios o trabajo futuro, y buscar información para decidir sobre las opciones de futuro. Los estudiantes debían seleccionar una respuesta en una escala que ilustraba cuatro niveles de competencia («Creo que no», «Regular», «Bien», «Muy bien»). Para este análisis las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que indicaron que no podrían hacer esa tarea o que la harían de forma regular («Baja autoeficacia») y a los estudiantes que afirmaron poder realizar la tarea bien o muy bien («Alta autoeficacia»). La Figura 12 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes para cada uno de los grupos de estudio.

FIGURA 12. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE AUTOEFICACIA SOBRE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN



La figura muestra algunas diferencias en las respuestas de los estudiantes a este bloque. Para todas las actividades presentadas, los estudiantes de centros que no participaban en el proyecto reportaron más confianza para llevar a cabo dichas tareas, aunque en la mayoría de los casos las variaciones son insignificantes. Estas diferencias son mínimas para la actividad referida a la búsqueda de información salarial (82 % en ambos grupos); búsqueda de información sobre universidades y Formación Profesional (68 % grupo centros participantes y 69 % grupo centros no participantes), y búsqueda de ayuda para decidir las opciones de futuro (71 % grupo centros participantes y 72 % grupo centros no participantes). La diferencia más grande se observó en la cuestión sobre la autoeficacia percibida para buscar información sobre becas o ayudas para pagar los estudios. Mientras que el 57% de los estudiantes de centros participantes en el proyecto indicaron que podrían hacer esta actividad con cierta facilidad, el 62% de los estudiantes de centros no participantes afirmaron lo mismo (lo que supone un 5% más).

Con el objetivo de sintetizar las respuestas en un único indicador que resumiera la autoeficacia de cada estudiante se creó una escala y se asignó la puntuación correspondiente a

cada uno. La puntuación de la escala oscila entre -3 y 3 , con una media de 0 y una desviación típica de 1 , de forma que los valores negativos indican una autoeficacia menor y los valores positivos identifican a los estudiantes que reportaron mayores índices de autoeficacia. Para evaluar si existían diferencias significativas, se realizó una prueba de diferencia de medias ponderada, utilizando los pesos muestrales por centro. Las medias a evaluar fueron la puntuación media ponderada en la escala del grupo de centros participantes en el proyecto y la puntuación media ponderada en la escala del grupo de centros no participantes. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

TABLA 1. DIFERENCIAS EN AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN TAREAS DE BÚSQUEDA

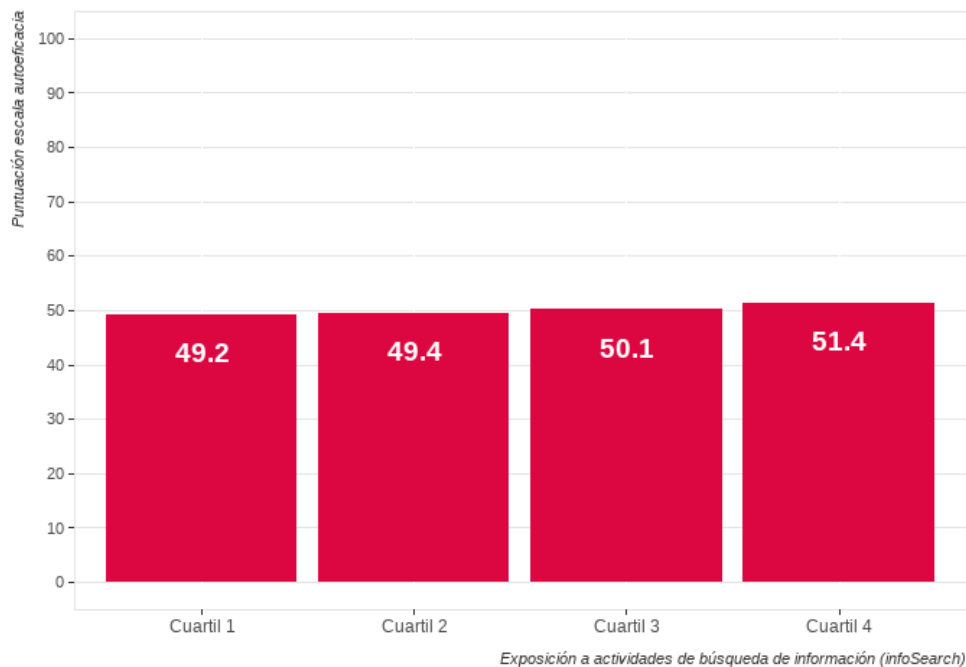
	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CENTROS PARTICIPANTES	-0.025	-0.088	0.014	-6.25	1139,82	<0.05
CENTROS NO PARTICIPANTES	0.063					

La media del grupo de centros no participantes es superior al valor promedio del grupo de centros participantes. La prueba de significación indica que la diferencia resultante entre ambos grupos es estadísticamente significativa y que los estudiantes de centros no adscritos al proyecto poseen niveles de autoeficacia percibida mayores que el grupo de estudiantes de centros participantes en el proyecto.

De igual forma que lo expuesto respecto a las tareas de autopromoción, el nivel de autoeficacia percibida de los estudiantes para realizar tareas de búsqueda de información podría variar significativamente según la frecuencia con la que previamente han afrontado este tipo de tareas. Aquellos estudiantes que frecuentemente realizan búsquedas sobre becas o ayudas al estudio podrían expresar un nivel de autoeficacia superior respecto a sus compañeros que nunca lo han hecho.

Para explorar esta relación se clasificó a los estudiantes en cuatro grupos en función del nivel de exposición a las tareas de búsqueda de información, formando el cuartil 1 para caracterizar a los estudiantes que reportaron una frecuencia muy baja de exposición y el cuartil 4 para identificar a aquellos que expresaron haber tenido más oportunidades de enfrentarse a estas tareas. La siguiente figura muestra una aparente tendencia, pero, de nuevo, poco contundente. Así, mientras que los estudiantes en el cuartil inferior de exposición a tareas recibieron una puntuación de autoeficacia de 49.2 puntos, los estudiantes en el otro extremo de la escala de autoeficacia (cuartil superior o cuartil 4) obtuvieron una puntuación media de 51.4 puntos. Además, aunque el estudio de correlación arrojó un valor positivo, el tamaño de la correlación fue muy pequeño y no significativo. Con estos resultados, no parece que el nivel de exposición sea un factor relevante en el desarrollo de la autoeficacia para realizar con éxito las tareas de búsqueda de información.

FIGURA 13. PUNTUACIÓN EN LA ESCALA DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SEGÚN LA ESCALA DE AUTOPROMOCIÓN (WORKSKILLS)



5.2 Preparación percibida

Actitudes hacia el centro

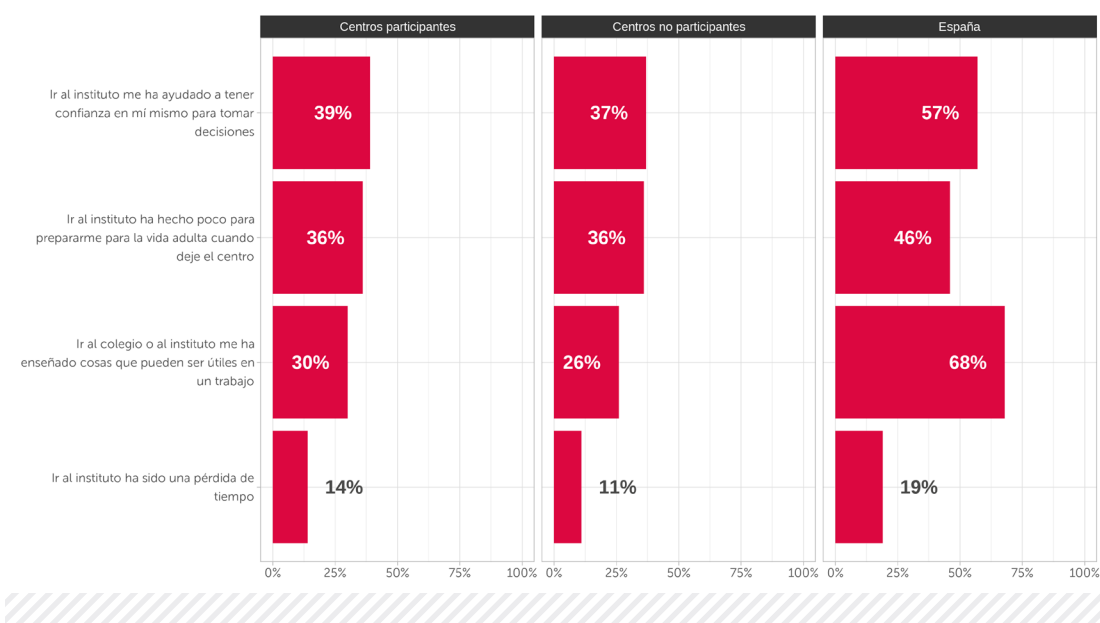
Una cuestión interesante es la actitud que los estudiantes madrileños tienen ante el centro, en particular su opinión acerca de la preparación que reciben por parte de sus centros educativos para enfrentarse a los desafíos del mercado laboral. Los estudiantes que perciben que sus profesores les proporcionan información útil para orientar su carrera profesional podrían estar más motivados para reflexionar de forma temprana sobre sus opciones laborales. Asimismo, aquellos que son capaces de vincular los contenidos académicos y extracurriculares impartidos en la escuela con las habilidades y demandas laborales suelen considerar que el centro educativo contribuye a su formación como futuros adultos, es decir, piensan que el tiempo de aprendizaje es valioso y útil. En contrapartida, aquellos que no encuentran la conexión entre lo que aprenden y las destrezas necesarias para el trabajo pueden tener una percepción más negativa sobre el papel de la escuela en su formación profesional. Esta situación, con implicaciones negativas en sí misma, se ha relacionado, además, con un rendimiento académico significativamente peor y con el abandono prematuro de los estudios (Archambault, 2009).

Para estudiar si los estudiantes madrileños consideraban que estaban recibiendo por parte de sus centros una formación valiosa de cara a su vida profesional, el cuestionario incluyó unas preguntas específicas. En concreto, se incluyó la batería de preguntas del indicador

de PISA «Actitudes hacia el centro escolar», incorporado en prácticamente todos los ciclos de PISA. Se trata de un conjunto de cuatro preguntas en las que se solicita a los estudiantes su grado de acuerdo (en una escala que iba desde «Muy de acuerdo» hasta «Muy en desacuerdo») con las siguientes afirmaciones: sobre si la escuela había hecho poco para prepararlos para la vida adulta cuando la dejen, sobre si creían que la escuela había sido una pérdida de tiempo, si la escuela les había ayudado a tener confianza para tomar decisiones y sobre si la escuela les había enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo. La Figura 14 indica los porcentajes de respuesta de los estudiantes en función de su participación en el proyecto, así como las respuestas de los estudiantes españoles a estas preguntas sobre su actitud hacia el centro (PISA, 2022). Para este análisis las respuestas de los estudiantes se recodificaron en una variable dicotómica, de manera que identificara a los estudiantes que indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación y a los estudiantes que expresaron estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación. En la figura se muestra el porcentaje de estudiantes que indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación en cuestión.

Hay dos preguntas formuladas en sentido negativo y otras dos en sentido positivo. Ante la afirmación «Ir al instituto ha sido una pérdida de tiempo», un 14 % de los estudiantes de centros participantes en el proyecto indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo, frente al 11 % de los estudiantes de centros no participantes. De manera global, este porcentaje es inferior al 19 % de los estudiantes españoles. Para la otra pregunta formulada en negativo («Ir al instituto ha hecho poco para prepararme para la vida adulta»), un porcentaje similar de estudiantes en el grupo de centros participantes y centros no participantes estuvieron de acuerdo con esta cuestión (36 %), frente al 46 % de los estudiantes españoles. Es decir, en general, para esta afirmación en concreto, se observa que los estudiantes madrileños valoran más positivamente la labor del centro respecto a la preparación posterior de lo que lo hacen los estudiantes españoles.

FIGURA 14. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE ACTITUD HACIA EL CENTRO



Preparación personal

Frente a la actitud de los estudiantes hacia el centro, la actitud que los estudiantes tienen acerca de su nivel de preparación también puede proporcionar información valiosa. En cualquier caso, es importante subrayar que los resultados de esta sección, y de las anteriores, hacen referencia al juicio personal y subjetivo que los estudiantes formulan acerca de sí mismos y podrían estar mediados por otros factores. Así, uno de los fenómenos psicológicos más estudiados, el efecto Dunning-Kruger (Kruger, 1999), explica como en algunas situaciones las personas con menos habilidades o conocimientos tienden a sobrestimar su competencia, mientras que las personas más competentes suelen subestimar su nivel de habilidad o conocimientos.

Para estudiar el nivel de preparación personal que los estudiantes estiman tener respecto a su futuro profesional, se incluyeron en el cuestionario cinco preguntas, que se muestran a continuación (Figura 15). En general, se observa que existen pocas o nulas diferencias entre ambos grupos, sin que exista ninguna tendencia clara. Es posible que se necesite explorar esta cuestión con indicadores adicionales o indicadores más específicos.

FIGURA 15. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES PARA LAS PREGUNTAS DE PREPARACIÓN PERSONAL



El género y el ISEC de los estudiantes

06

En los capítulos anteriores se ha resaltado la importancia que tienen los factores contextuales de los estudiantes a la hora de modelar las expectativas, intereses y aspiraciones profesionales. De manera más concreta, el género y el perfil socioeconómico de las familias de los estudiantes pueden orientar en un sentido u otro la trayectoria profesional, haciendo que en muchos casos el futuro de los estudiantes esté previamente determinado. Esta situación, sistemática y recurrente en muchos países de nuestro entorno, debería convertirse en un área de intervención prioritaria para los sistemas educativos. Ofrecer a todos los estudiantes, independientemente de su género y de las características de sus familias, información variada y experiencias enriquecedoras y equitativas sin las limitaciones propias de su contexto es fundamental para promover una verdadera igualdad de oportunidades. Solo así es posible garantizar que el talento de cada estudiante se desarrolle plenamente, favorecer el éxito laboral de los individuos y contribuir a una sociedad más justa y diversa.

A lo largo de este capítulo se presentan algunos indicadores seleccionados para explorar el rol que desempeñan el género y el nivel socioeconómico de los estudiantes en sus aspiraciones profesionales.

6.1 Género

Las expectativas académicas y laborales de los jóvenes están influenciadas por diversos factores socioeconómicos, culturales y educativos, y varían considerablemente según el género. Las ediciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) han puesto en evidencia estas diferencias entre chicos y chicas, especialmente en cuanto a la indecisión y la ambición profesional, así como a la elección del campo laboral.

Las chicas no solo presentan mayor ambición en sus expectativas laborales, sino que también aspiran en mayor proporción a ocupar puestos de mayor estatus. Esto se ha medido a través de indicadores como la escala ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status), que muestra cómo una mayor proporción de chicas apuntan a carreras de mayor prestigio en comparación con los chicos. Sin embargo, estas altas expectativas pueden ser a veces poco realistas, lo que podría derivar en frustración si no logran alcanzar sus objetivos profesionales.

En cuanto a las preferencias por áreas de trabajo, los datos de PISA (OCDE, 2016) evidencian que los chicos y las chicas tienden a orientarse hacia campos laborales diferentes. Las chicas suelen inclinarse hacia profesiones relacionadas con el cuidado y la ayuda a los demás, como la enfermería, la enseñanza, la psicología, la medicina veterinaria y el cuidado infantil, conocidas como «carreras orientadas a la crianza». En cambio, los chicos prefieren

áreas técnicas o de acción directa, como la ingeniería, la informática, la mecánica, el deporte profesional y las fuerzas del orden.

Un ejemplo claro de esta disparidad de género se observa en la baja representación femenina en carreras de ingeniería y computación. Menos del 5 % de las chicas de los países de la OCDE consideran estas áreas como posibles opciones profesionales, mientras que los chicos muestran un mayor interés en ellas. Este fenómeno sugiere que los estereotipos de género juegan un rol significativo en la configuración de las expectativas laborales de los jóvenes, limitando las opciones de las chicas en campos tradicionalmente dominados por hombres.

En las siguientes secciones se presentan una serie de indicadores seleccionados para las temáticas de exploración (habilidades de búsqueda de empleo y habilidades de búsqueda), pensamiento y reflexión (certeza y ambición) y participación laboral (trabajo a tiempo parcial y voluntariado). Los indicadores se presentan según el género de los estudiantes en función de lo reportado en el cuestionario de contexto.

Explorando el futuro

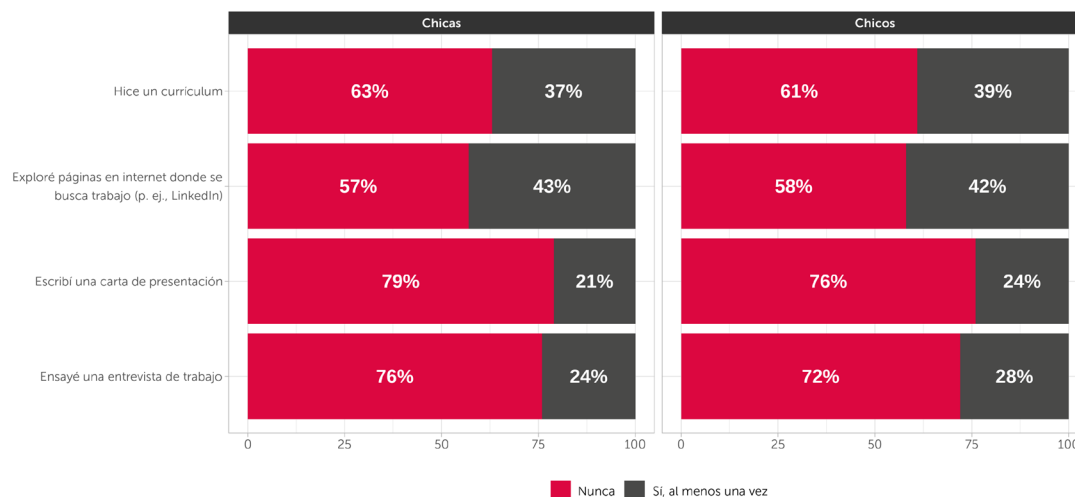
Para comparar las habilidades de **búsqueda de empleo y autopromoción** entre chicos y chicas, se empleó la batería de preguntas de la escala workSkills, compuesta por cuatro ítems y tres opciones de respuesta: «Nunca», «Sí, una vez» o «Sí, dos o más veces». Esta escala expresa la frecuencia con la que los estudiantes han sido expuestos a tareas relacionadas con la búsqueda de empleo y autopromoción (por ejemplo, ensayar una entrevista o hacer un currículum). Los resultados obtenidos evidencian ciertas diferencias a favor de los chicos; sin embargo, estas diferencias no son muy pronunciadas.

En la Figura 16 se observa que el 39 % de los chicos han realizado alguna vez un currículum vitae, mientras que en el caso de las chicas el porcentaje es ligeramente inferior, con un 37 % que afirman lo mismo. Respecto al ítem sobre explorar páginas en internet para buscar empleo, el 43 % de las chicas indicaron haberlo hecho, frente al 42 % de los chicos, lo que muestra una diferencia mínima entre ambos géneros en este aspecto.

Por otro lado, en cuanto a la redacción de una carta de presentación, un 24 % de los chicos reportaron haberlo hecho al menos una vez, frente al 21 % de las chicas. Esta diferencia se mantiene también en la respuesta al ítem sobre ensayar una entrevista de trabajo, donde un 28 % de los chicos afirman haberlo hecho, superando a las chicas en este aspecto.

Aunque las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a habilidades de búsqueda de empleo y autopromoción no son extremadamente pronunciadas, los datos sugieren que los chicos tienden a participar más en actividades relacionadas con la autopromoción formal, como la redacción de cartas de presentación y la preparación para entrevistas. En cambio, en lo que respecta a la exploración de páginas de búsqueda de empleo y la creación de un currículum vitae, ambos géneros muestran un comportamiento bastante similar.

FIGURA 16. PORCENTAJE POR GÉNERO EN LAS ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE EMPLEO Y AUTOPROMOCIÓN



Al realizar un análisis comparativo de las medias en la escala workSkills, se observa en la Tabla 1 que la puntuación media para las chicas es de -0.07 , mientras que para los chicos es de -0.01 . Esta diferencia de 0.06 puntos entre ambos grupos resulta estadísticamente significativa ($p = <0.05$). Por lo tanto, se puede concluir que existen diferencias significativas en las habilidades de búsqueda de empleo y autopromoción entre chicas y chicos que favorecen al género masculino.

TABLA 1. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN HABILIDADES DE BÚSQUEDA DE EMPLEO Y AUTOPROMOCIÓN (WORKSKILLS)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CHICAS	-0,07	0,06	0,0079	-7,22	45334	0,000
CHICOS	-0,01					

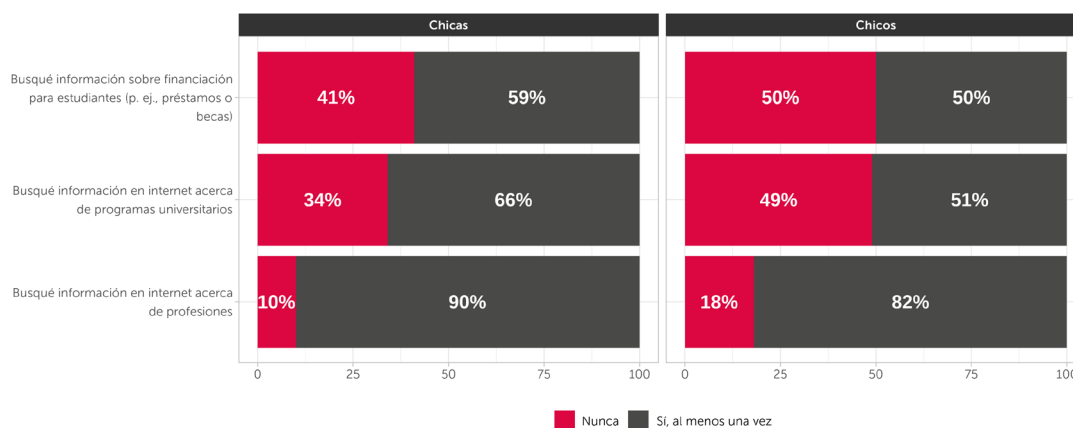
A pesar de que los chicos muestran una participación y un interés ligeramente superior en algunas áreas de autopromoción, la diferencia de puntuaciones en la escala workSkills sugiere que ambos géneros aún se enfrentan a desafíos significativos en el desarrollo de estas habilidades. Esto implica que todavía existe un margen considerable para mejorar las competencias de búsqueda de empleo en ambos grupos. La implementación de programas de capacitación que ofrezcan herramientas y recursos a todos los jóvenes puede contribuir a cerrar esta brecha y asegurar que tanto chicas como chicos estén igualmente preparados para afrontar las exigencias del mercado laboral actual.

Otro de los indicadores seleccionados para estudiar el impacto de género fue el que se refiere a las habilidades de búsqueda de información (infoSearch). Esta escala explora la frecuencia con la que los chicos y las chicas buscan información sobre su trayectoria aca-

démica y/o laboral, y está compuesta por tres ítems con tres opciones de respuesta: «Nunca», «Sí, una vez» o «Sí, dos o más veces». Los resultados obtenidos evidencian diferencias pronunciadas entre géneros que favorecen a las chicas.

Como se puede observar en la Figura 17, un 59 % de las chicas afirman haber buscado información sobre financiación para estudiantes, en comparación con el 50 % de los chicos. Del mismo modo, un 66 % de las chicas han buscado información en internet acerca de programas universitarios, lo que representa un 15 % más que los chicos, de los cuales el 51 % indican haber realizado la misma búsqueda. Por último, en relación con el ítem «Busqué información en internet acerca de profesiones», un 90 % de las chicas han manifestado haberlo hecho al menos una vez, en contraste con el 82 % de los chicos. Estos datos reflejan que las chicas muestran una mayor proactividad en la búsqueda de información relevante para su futuro académico y profesional.

FIGURA 17. PORCENTAJE POR GÉNERO EN LAS TAREAS DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (INFOSEARCH)



Al realizar un análisis comparativo de las medias en esta escala, se observa que la puntuación media para las chicas es de 0.17, mientras que para los chicos es de -0.13. Esta diferencia de 0.3 puntos entre ambos grupos resulta estadísticamente significativa ($p = <0.05$). Por lo tanto, se puede concluir que existen diferencias significativas en las actividades de búsqueda de información, dado que se encuentra que las chicas son más proactivas en la búsqueda de información sobre salidas académicas y laborales en comparación con los chicos.

TABLA 2. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN TAREAS DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN ACADÉMICA Y/O LABORAL (INFOSEARCH)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CHICAS	0,17	0,3	0,0071	42,623	45547	0,000

CHICOS -0,13

Estos resultados indican que las chicas no solo muestran una mayor disposición para buscar información sobre sus trayectorias académicas y laborales, sino que también están más activamente involucradas en la planificación de su futuro. Esta proactividad podría ser un indicador de una mayor conciencia sobre la importancia de la preparación académica y profesional.

Pensando en el futuro

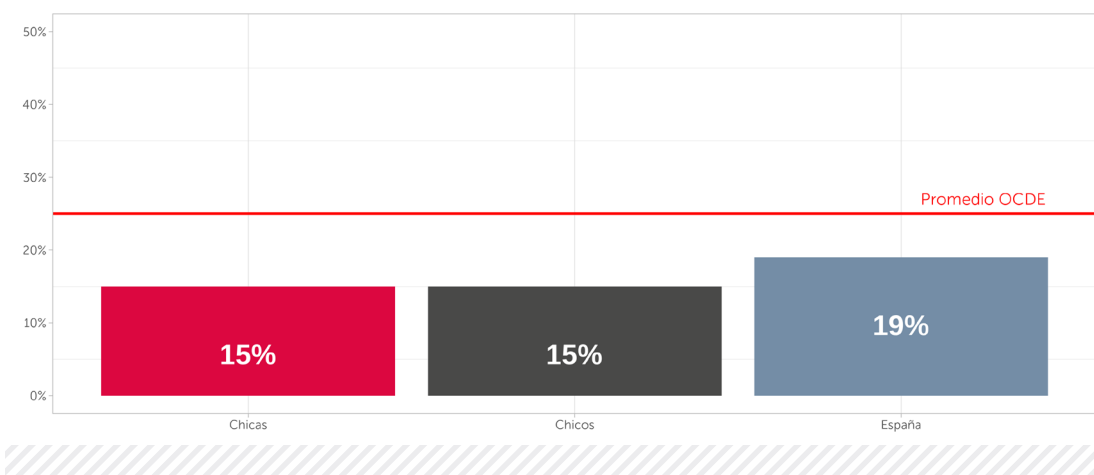
El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) ha recopilado datos sobre la certeza profesional entre los adolescentes de 15 años y ha revelado un aumento notable en la incertidumbre respecto a sus expectativas laborales. En 2000, solo el 14% de los estudiantes de la OCDE no podían nombrar un trabajo que esperaban tener a los 30 años, cifra que ascendió al 25% en 2018, lo que representa un aumento del 81% (OCDE., 2021).

Además, las diferencias de género también influyen en la **incertidumbre**: los estudiantes varones son los más propensos a expresar mayor incertidumbre sobre sus aspiraciones profesionales. Estos datos resaltan la importancia de brindar orientación profesional adecuada, especialmente en contextos en que se reporta la falta de asesoramiento formal, que es una de las principales causas de la incertidumbre laboral en los adolescentes. La investigación sugiere que una mayor certeza en la adolescencia está asociada a mejores resultados en el empleo en la adultez y subraya la necesidad de intervenciones efectivas que promuevan la claridad profesional desde una edad temprana.

Para contrastar si en la muestra de participantes en este estudio también existe una brecha de género, se pidió al alumnado que indicara la ocupación que deseaba tener a los 30 años. Las respuestas obtenidas fueron codificadas para facilitar su análisis posterior. En el análisis se consideraron las respuestas vagas, así como aquellas que eran «No lo sé», «No lo he pensado», respuestas en blanco y respuestas inválidas, asignando los códigos 9904, 9905, 9999 y 9998, respectivamente (para más detalles sobre el tratamiento de estas respuestas, ver el capítulo 4, «Pensando en el futuro»). Las respuestas de los chicos y las chicas fueron analizadas independientemente.

Los resultados muestran que la proporción de chicas y chicos es del 15% para ambos géneros, sin que se encuentren diferencias significativas en este aspecto.

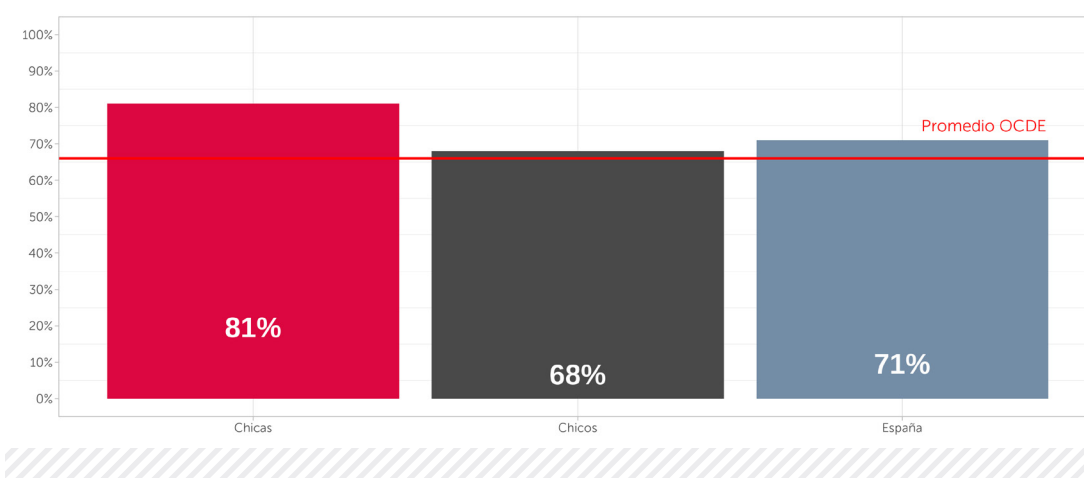
FIGURA 18. PORCENTAJE POR GÉNERO EN INCERTIDUMBRE PROFESIONAL



Respecto a la **ambición profesional**, tal como se mencionaba en la introducción, los estudios basados en los datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes han puesto de manifiesto diferencias notables en las expectativas profesionales entre chicos y chicas, incluso cuando ambos presentan niveles similares de competencia académica. Según los datos de la OCDE (2019), las chicas, especialmente las de alto rendimiento, tienden a tener mayores niveles de ambición profesional en comparación con los chicos. En promedio, un 11% más de chicas esperan ocupar puestos de carácter gerencial o profesional (categorías ISCO 1 y 2) en el futuro, en comparación con los chicos.

Estas diferencias se mantienen incluso después de controlar variables como el estatus socioeconómico, el estatus migrante, el tipo de escuela o los programas educativos. El estudio PISA también apunta a que las chicas son, en promedio, dos veces más propensas que los chicos a expresar altos niveles de ambición en cuanto a su futura carrera laboral. Además, la tendencia no solo se refleja en las expectativas profesionales, sino también en el ámbito educativo: las chicas son 1.6 veces más propensas que los chicos a esperar completar estudios terciarios. En general, los datos sugieren que las chicas están más inclinadas a aspirar a profesiones de alta cualificación. Para medir la ambición se pidió al alumnado que indicara la ocupación que quería tener a los 30 años. Las respuestas obtenidas fueron codificadas para su análisis posterior (para más detalles sobre el tratamiento de estas respuestas, ver el capítulo 4, «Pensando en el futuro»). En línea con lo observado en investigaciones previas, los resultados de este estudio muestran diferencias importantes en función del género. Así, parece evidente que las chicas tienden a elegir profesiones u ocupaciones de alto rango en mayor medida que los chicos, es decir, muestran un nivel más elevado de ambición profesional. En concreto, un 81% de las chicas mencionaron ocupaciones de tipo profesional y gerencial, frente al 68% de los chicos, lo que supone una diferencia porcentual del 13%. Es importante considerar que el promedio de estudiantes que expresaron niveles de ambición fue de alrededor del 73% (muestra íntegra de este estudio), por lo que a la luz de estos resultados es aconsejable que los resultados y las conclusiones derivadas de este indicador se efectúen en función del género de los estudiantes.

FIGURA 19. PORCENTAJE POR GÉNERO EN AMBICIÓN PROFESIONAL



Experimentando el futuro

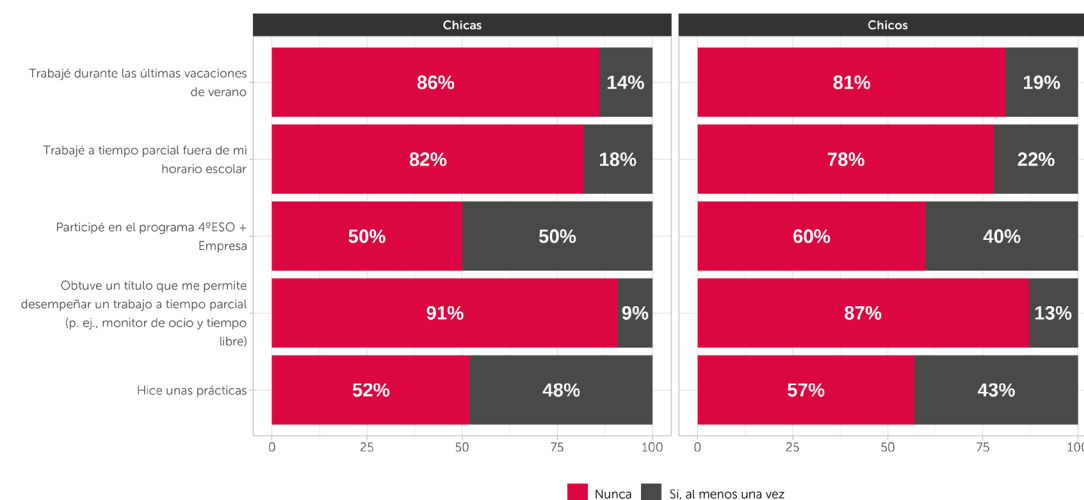
Los indicadores que permiten analizar cómo los jóvenes experimentan con el futuro son los que se refieren al **trabajo a tiempo parcial** y a la participación en actividades de voluntariado. Es posible que el género de los jóvenes también influya en su determinación por acercarse al mundo laboral. Para contrastar esta posibilidad se tomaron las respuestas de las chicas y de los chicos a las cinco cuestiones relacionadas con el trabajo a tiempo parcial. Las preguntas se centraron en aspectos como el trabajo durante las últimas vacaciones de verano, la realización de trabajos a tiempo parcial fuera del horario escolar, la participación en el programa 4ºESO+Empresa, la obtención de títulos que facilitan la inserción laboral y la realización de prácticas. El alumnado debía seleccionar entre tres opciones de respuesta: «Nunca», «Sí, una vez» o «Sí, dos o más veces». Los resultados obtenidos evidencian ciertas diferencias entre género, pero no sistemáticas en todas las preguntas.

De acuerdo con los datos mostrados en la Figura 20, se observa que el 19% de los chicos afirmaron haber trabajado durante las últimas vacaciones de verano, frente al 14% de las chicas. Además, un 22% de los chicos afirman haber trabajado a tiempo parcial fuera del horario escolar, frente al 18% de las chicas. También para la pregunta relacionada con la obtención de un título habilitante para un trabajo temporal, se encontró una diferencia del 4% a favor de los chicos.

Sin embargo, las diferencias más abultadas favorecen a las chicas. Con respecto a la actividad profesional formativa, el 50% de las chicas afirman haber participado en el programa 4ºESO+Empresa, un 10% más que los chicos, quienes reportan un 40% de participación en el mismo programa. Estas diferencias de género también se mantienen en la pregunta sobre la realización de prácticas, en que el 48% de las chicas afirman haber participado, en comparación con el 43% de los chicos.

Los resultados indican que, aunque los chicos presentan una mayor tasa de empleo durante las vacaciones y en trabajos a tiempo parcial, las chicas muestran una mayor participación en actividades formativas y prácticas. Esto sugiere que, mientras que los chicos pueden estar más enfocados en el empleo inmediato, las chicas parecen priorizar experiencias que les proporcionen formación y preparación profesional.

FIGURA 20. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR GÉNERO CON EXPERIENCIAS LABORALES PREVIAS



Al realizar un análisis comparativo de las medias en el índice de esta escala se encontró que la puntuación media para las chicas es de -0.08 , mientras que para los chicos es de 0 . Esta diferencia de -0.078 puntos entre ambos grupos resulta estadísticamente significativa ($p = <0.05$). Por lo tanto, se puede concluir que los chicos han tenido más trabajos y/o experiencias previas en el mundo laboral que las chicas.

TABLA 3. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EXPERIENCIAS LABORALES PREVIAS (WORKPLACE)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CHICAS	-0,08	-0,078	0.0076	-10.327	42894	0.000
CHICOS	0,00					

Por último, se examinó la participación de las chicas y los chicos en las actividades de **voluntariado** con el objetivo de confirmar lo hallado en estudios previos, que sugieren que las dinámicas de participación en el voluntariado también están marcadas por factores socioeconómicos, culturales y de género, lo que resulta en diferencias notables entre hombres y mujeres en cuanto a las áreas de implicación y motivaciones. El informe *La acción voluntaria 2023* (Plataforma del Voluntariado en España, 2024) evidencia cómo las mujeres no solo participan más en actividades voluntarias, sino que también lideran en áreas como el voluntariado social, educativo y comunitario, donde el enfoque está centrado en el servicio y el bienestar colectivo. Esto refleja en parte la persistencia de expectativas culturales que asocian a las mujeres con roles de cuidado y asistencia, tal como ocurre en el ámbito laboral.

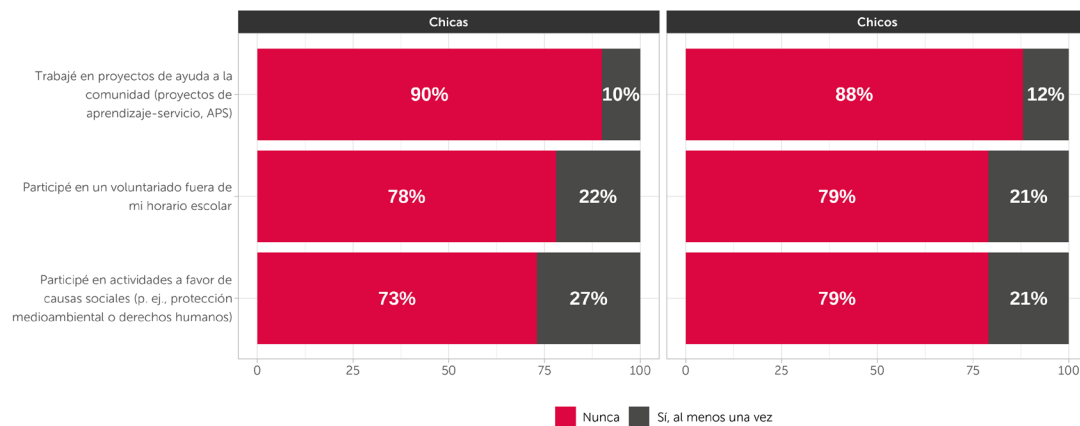
En términos de ambiciones y expectativas en el voluntariado, las mujeres tienden a involucrarse en actividades más orientadas al apoyo directo a las comunidades, mientras que los hombres suelen optar por áreas como el voluntariado deportivo, un ámbito donde se reflejan valores asociados a la competencia y el liderazgo. No obstante, hay sectores en los que las diferencias de género son menos marcadas. Áreas como la cooperación al desarrollo y el voluntariado cultural presentan una participación más equitativa entre hombres y mujeres, lo que sugiere que, en ciertos contextos, la división de género se reduce cuando las actividades voluntarias implican una colaboración más técnica o especializada.

Para este estudio se ha creado una escala que recoge tres ítems que evalúan la implicación del alumnado en actividades de servicio comunitario. Estos ítems se refieren a si el alumnado ha trabajado en proyectos de ayuda a la comunidad, si ha participado en algún voluntariado fuera del horario escolar y si ha estado involucrado en causas sociales. Para cada ítem los estudiantes debían seleccionar entre tres opciones de respuesta: «Nunca», «Sí, una vez» o «Sí, dos o más veces».

En la Figura 21 se observa que el 12 % de los chicos han trabajado alguna vez en proyectos de aprendizaje-servicio, mientras que, en el caso de las chicas, un 10 % han afirmado lo mismo. En el ítem relacionado con la participación en un voluntariado fuera del horario escolar, un 22 % de las chicas indicaron haber participado, superando en 1 % a los chicos, quienes alcanzaron un 21 %.

La diferencia más pronunciada se ha encontrado en la participación en actividades a favor de causas sociales, donde un 27% de las chicas afirman haber participado, en comparación con el 21% de los chicos. Estos datos son coherentes con estudios anteriores, que han evidenciado que las chicas tienden a involucrarse en mayor medida en este tipo de causas en comparación con los chicos.

FIGURA 21. PORCENTAJE DE GÉNERO EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO



Tomados en conjunto, estos resultados muestran que la participación de los jóvenes en actividades de voluntariado no es muy alta, lo que podría deberse a la falta de conocimiento sobre cómo acceder a oportunidades de voluntariado o a una falta de motivación para involucrarse. Por este motivo, es importante acercar las actividades de voluntariado a los jóvenes, facilitando el acceso a información sobre oportunidades disponibles y creando espacios donde puedan involucrarse fácilmente. La participación en actividades de voluntariado no solo contribuiría significativamente a mejorar la calidad de vida de quienes más lo necesitan, sino que también ayudaría a construir una sociedad más solidaria y cohesionada, donde los jóvenes desarrollen un sentido de responsabilidad colectiva y compromiso hacia su comunidad.

Al realizar un análisis comparativo de las medias en el índice de actividades de voluntariado, se observa que la puntuación media para las chicas es de 0.01, mientras que para los chicos es de -0.03. Esta diferencia de 0.04 puntos entre ambos grupos resulta estadísticamente significativa. Por lo tanto, se puede concluir que existen diferencias significativas en la participación en actividades de voluntariado y se evidencia que las chicas son más participativas que los chicos en este ámbito. Estos resultados refuerzan la tendencia observada en estudios previos.

TABLA 4. DIFERENCIAS EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO SEGÚN EL GÉNERO

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
CHICAS	0.01	0.04	0.0069	6.276	44289	0.000
CHICOS	-0.03					

6.2 Contexto social, económico y cultural

El contexto social, económico y cultural juega un papel importante en la configuración del rendimiento educativo y el desarrollo de competencias en el alumnado. En una comunidad, las variables sociales como la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el acceso a recursos educativos pueden influir directamente en las oportunidades de aprendizaje y en los resultados académicos de los estudiantes. En el aspecto económico, la disponibilidad de recursos financieros para invertir en educación, así como las desigualdades económicas, impactan en la calidad y en la equidad de la educación proporcionada. Finalmente, el contexto cultural, que abarca las tradiciones, los valores y las expectativas, también moldea la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje y desarrollan sus competencias.

Puesto que el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) impacta de forma notable en las actitudes, creencias y aspiraciones de los estudiantes, este estudio incluyó el cálculo de este índice. Siguiendo la metodología de las evaluaciones educativas internacionales, los estudiantes participantes en este estudio tuvieron que responder a una serie de cuestiones que han demostrado ser especialmente relevantes para identificar y sintetizar el perfil social, cultural y económico de los estudiantes y sus familias. Así, los estudiantes tuvieron que dar respuesta a preguntas acerca del nivel educativo de sus padres o tutores, indicar la familia profesional en la que estos se ocupaban o indicar si disponían en sus hogares de ciertos recursos materiales (electrodomésticos, vehículos, etc.) y culturales (libros, programas educativos, etc.). A su vez, estas variables complejas son el resultado de la combinación de otras simples. Los componentes estimados se incluyeron en un análisis de componentes principales, que permitió asignar a cada estudiante una puntuación respecto a su perfil sociocultural y económico.

A continuación, se identificaron los cuartiles inferior y superior del índice, y se identificó a aquellos estudiantes con una puntuación igual o menor al cuartil inferior y a aquellos con una puntuación igual o mayor al cuartil superior, lo que permitió categorizar a los estudiantes de perfil desaventajado y aventajado, respectivamente. El grupo de estudiantes aventajados lo constituyen, por tanto, aquellos jóvenes cuyos padres tienen un nivel educativo superior (por ejemplo, estudios universitarios), se desempeñan en ocupaciones de alto nivel (por ejemplo, directivos) y tienen a su disposición multitud de recursos materiales y educativos (por ejemplo, muchos libros en casa). En contraste, el grupo de estudiantes desaventajados lo conforman en su mayoría los jóvenes con padres que solo alcanzaron niveles básicos de educación, que ocupan puestos laborales de escasa cualificación de alto nivel y que disponen de recursos materiales y educativos limitados.

En las siguientes secciones se presentan una serie de indicadores que exploran la forma en la que cada uno de estos grupos expresa sus actitudes y aspiraciones laborales.

Explorando el futuro

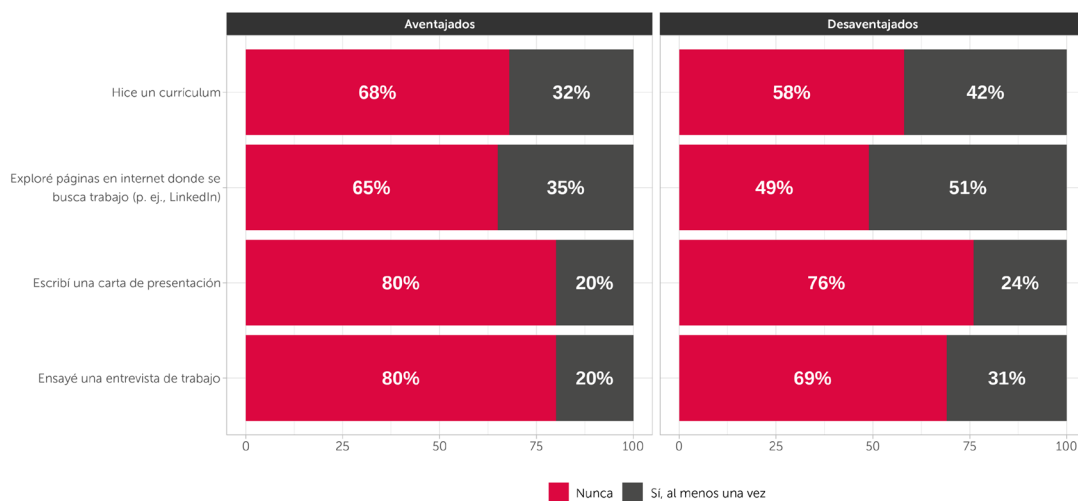
Para comprobar cómo el contexto social, económico y cultural influye en las habilidades que el alumnado debe poner en práctica a la hora de buscar trabajo, se ha utilizado la escala workSkills, que expresa la frecuencia con la que los estudiantes han participado en tareas relacionadas con la **búsqueda de empleo y autopromoción** (por ejemplo, ensayar una entrevista o hacer un currículum). Cada estudiante se posicionó en un cuartil de la escala (que va del 1 al 4, donde el cuartil 1 corresponde a los estudiantes menos favorecidos y el cuartil 4 a los más favorecidos). Posteriormente, se calcularon los porcentajes de respuesta a cada

ítem de la escala, segmentando las respuestas de los estudiantes en función de su nivel de desventaja, comparando así las respuestas de los más aventajados (cuartil superior) con las de los más desaventajados (cuartil inferior).

De los resultados obtenidos se observa una tendencia clara que indica que los estudiantes más desfavorecidos practican, en mayor medida que los estudiantes aventajados, las destrezas que son necesarias para la búsqueda de un empleo. En todos y cada uno de los ítems que conforman esta escala se observa una diferencia a favor del grupo de estudiantes desfavorecidos. La mayor, de 16 puntos porcentuales, se refiere a explorar páginas en internet para buscar empleo, tarea que el 51% del alumnado desaventajado afirmaba haber hecho, frente al 35% del alumnado más aventajado. Otras diferencias importantes se observan en la frecuencia con la que se realiza un currículum, con un 42% de alumnos desaventajados que afirman haberlo realizado alguna vez, mientras que, en el caso de los aventajados este porcentaje desciende hasta el 32%. En la respuesta al ítem sobre ensayar una entrevista de trabajo, un 31% del alumnado desaventajado afirma haberlo hecho, superando en un 11% al alumnado más aventajado.

Por otro lado, la diferencia más pequeña se encuentra en la pregunta acerca de la frecuencia con la que los estudiantes redactaron una carta de presentación. De manera global, es la actividad en la que los estudiantes de ambos grupos participan con menos frecuencia, con un 24% del alumnado desaventajado que reporta haberlo hecho al menos una vez durante el curso, frente al 20% del alumnado más aventajado.

FIGURA 22. PORCENTAJE POR ISEC DE LAS ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE EMPLEO Y AUTOPROMOCIÓN



Al realizar un análisis comparativo de las medias en la escala de habilidades de búsqueda de empleo y autopromoción, se concluyó que existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en las habilidades de búsqueda de empleo y autopromoción a favor del grupo de estudiantes desaventajados.

Estas diferencias indican que el alumnado menos favorecido parece haber tenido mayor exposición a ciertas actividades relacionadas con la búsqueda de empleo, como la elaboración de un currículum o la exploración de páginas en internet para buscar trabajo, en

comparación con el alumnado más favorecido. Esto podría sugerir que los estudiantes con un contexto socioeconómico menos aventajado se ven más presionados o motivados a desarrollar estas habilidades de manera temprana, posiblemente debido a una mayor necesidad de integrarse en el mercado laboral, mientras que los estudiantes más aventajados podrían depender de otras redes o recursos para acceder a oportunidades laborales.

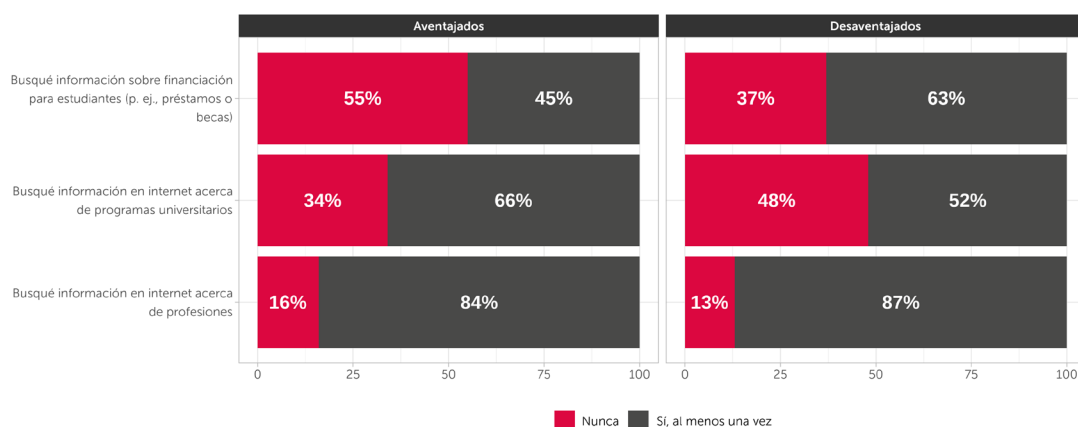
TABLA 5. DIFERENCIAS POR ISEC DE HABILIDADES DE BÚSQUEDA DE EMPLEO Y AUTOPROMOCIÓN (WORKSKILLS)

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
DESAVENTAJADOS	0,08	0.23	0.0108	21.748	23780	0.000
AVENTAJADOS	-0,16					

Con el objetivo de comprobar cómo el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) influye en la forma y frecuencia con la que los estudiantes aventajados y desaventajados **buscan información** útil que les permita orientar su trayectoria profesional, se llevó a cabo un análisis de las respuestas de los estudiantes a las tres preguntas que conforman esta escala (infoSearch). Al igual que en el apartado anterior, se segregó al alumnado según el cuartil de asignación, donde el cuartil inferior correspondía a los estudiantes menos favorecidos y el superior a los más favorecidos.

Tal como se puede observar en la Figura 23, un 63% del alumnado desfavorecido afirma haber buscado información sobre financiación para estudiantes, en comparación con el 45% del alumnado más aventajado. Esta diferencia, de alrededor de 20 puntos porcentuales, parece confirmar que los estudiantes más desfavorecidos tienen más interés en financiar sus estudios, probablemente porque tienen más necesidad de hacerlo. Aunque este hallazgo es de alguna manera esperable, pone en valor la motivación que tienen los estudiantes con más dificultades para continuar sus estudios en un escenario complejo.

FIGURA 23. PORCENTAJE POR ISEC EN LAS ACTIVIDADES DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN



Con respecto a la búsqueda de información en internet acerca de programas universitarios, un 66 % del alumnado más aventajado afirma haberlo hecho, un 14 % más que el alumnado más aventajado. Por último, en relación con el ítem «Busqué información en internet acerca de profesiones», un 84 % del alumnado aventajado afirma haberlo hecho al menos una vez, frente al 87 % del alumnado desaventajado.

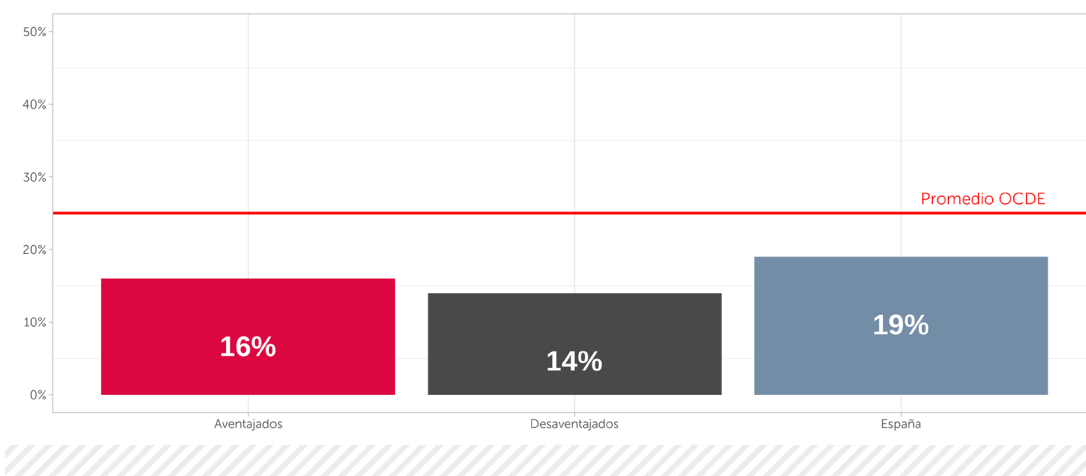
Al realizar un análisis comparativo de las medias de la escala, se encontró que las diferencias observadas previamente no resultaron estadísticamente significativas y, por tanto, se puede concluir que, en términos generales, ambos grupos realizan actividades de búsqueda de información de manera similar, y que el contexto socioeconómico no tiene un impacto considerable en este aspecto en particular.

Pensando en el futuro

La **certeza profesional** en los adolescentes está relacionada con el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC). Los estudiantes que provienen de entornos con un ISEC más alto tienden a mostrar una mayor claridad en sus aspiraciones laborales, lo que podría estar vinculado a un mejor acceso a recursos, orientación y oportunidades de exploración profesional. Según los datos de PISA (OCDE, 2019), se observa que, en casi todos los países y economías, los estudiantes más favorecidos experimentan niveles más bajos de incertidumbre en comparación con sus compañeros menos privilegiados. Por el contrario, aquellos en situaciones de desventaja, con un ISEC más bajo, a menudo manifiestan niveles más altos de incertidumbre respecto a su futuro laboral, lo que se refleja en una mayor proporción de respuestas vagas o indecisas al abordar sus metas profesionales.

Para evaluar si, en el caso del alumnado de Madrid, el contexto social, económico y cultural influye en la capacidad del alumnado para expresar metas laborales o expectativas profesionales, se analizaron las respuestas vagas y aquellas que indicaban «No lo sé» o «No lo he pensado» a la pregunta sobre sus expectativas laborales a los 30 años, en función del Índice Social, Económico y Cultural (ISEC). En la siguiente figura se puede observar que aquellos con un menor ISEC tienen un nivel de incertidumbre menor que aquellos con un ISEC alto, pero la diferencia es muy pequeña.

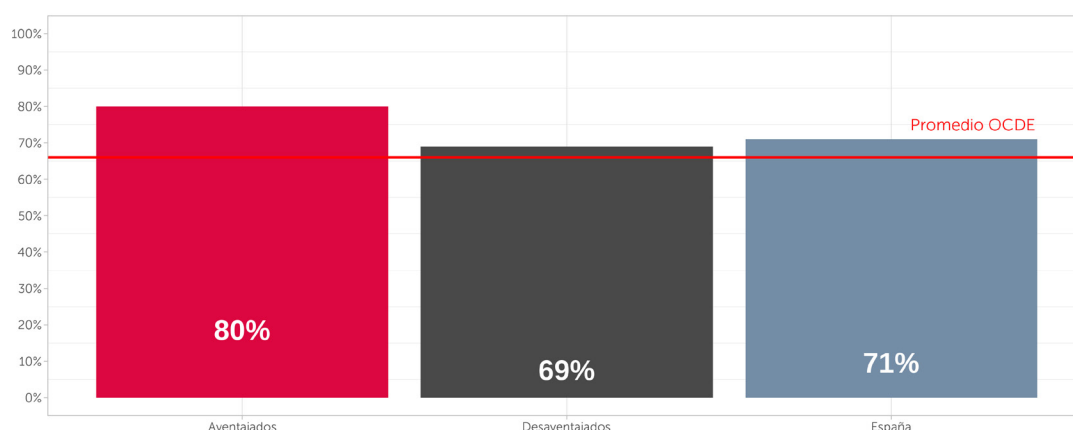
FIGURA 24. PORCENTAJE POR ISEC EN INCERTIDUMBRE PROFESIONAL



En lo que respecta a la **ambición profesional**, esta está íntimamente relacionada con su contexto social, económico y cultural, como lo indican los datos de las investigaciones educativas previas. Los datos de encuestas longitudinales señalan que aproximadamente la mitad de los hijos de padres que pertenecen a la clase directiva se convierten en gerentes, mientras que menos de un cuarto de los hijos de trabajadores manuales tiene la misma probabilidad de alcanzar esa posición. Esta diferencia sugiere que las expectativas y oportunidades laborales de los jóvenes están influenciadas por el estatus socioeconómico de sus familias, lo que a su vez afecta sus aspiraciones y su percepción de lo que es posible alcanzar en el futuro. En consecuencia, los estudiantes provenientes de entornos más favorecidos tienden a desarrollar una ambición más alta, impulsados por el acceso a recursos, redes y modelos a seguir que facilitan su progreso profesional.

Para analizar cualquier diferencia entre el nivel de ambición profesional de los estudiantes aventajados y desaventajados se analizaron las respuestas de estos a la pregunta del cuestionario que les solicitaba nombrar el empleo, trabajo u ocupación que esperaban tener cuando tuvieran 30 años. Las respuestas de los estudiantes (p. ej., «Policia» o «Profesor») fueron evaluadas por expertos para asignar a cada una de ellas el código CIUO (códigos del 0 al 9), y después cada una de las profesiones reportadas se clasificaron como ambiciosas o no ambiciosas. Los estudios internacionales de orientación profesional han considerado las categorías 1 y 2, gestores y profesionales, respectivamente, como las categorías que identifican las ocupaciones ambiciosas. Por tanto, para este análisis las categorías 1 y 2 se fusionaron en la categoría de ocupaciones ambiciosas, y las categorías originales 3 a 9 (incluyendo cero) se recodificaron como ocupaciones no ambiciosas. La Figura 25 muestra los resultados de este análisis, comparando los grupos de estudiantes aventajados y desaventajados, junto con el porcentaje promedio de España y de la OCDE. Los datos que se desprenden de este análisis son claros y confirman la tendencia sugerida en otros estudios de orientación laboral.

FIGURA 25. PORCENTAJE POR ISEC EN AMBICIÓN PROFESIONAL



Así, los estudiantes que proceden de entornos más favorecidos expresan aspiraciones laborales más ambiciosas, que requieren estudios superiores y cualificación especializada. Y lo hacen en un porcentaje muy superior que sus compañeros menos desfavorecidos. El

80 % de los estudiantes aventajados indicaron que a la edad de 30 años se veían ocupando puestos laborales profesionales o directivos, en contraste con el 69 % de los desaventajados. Puede ocurrir que las creencias y actitudes de los estudiantes más vulnerables les hagan descartar opciones laborales que, incluso siendo posibles y adecuadas a sus intereses y habilidades, son asumidas como inalcanzables.

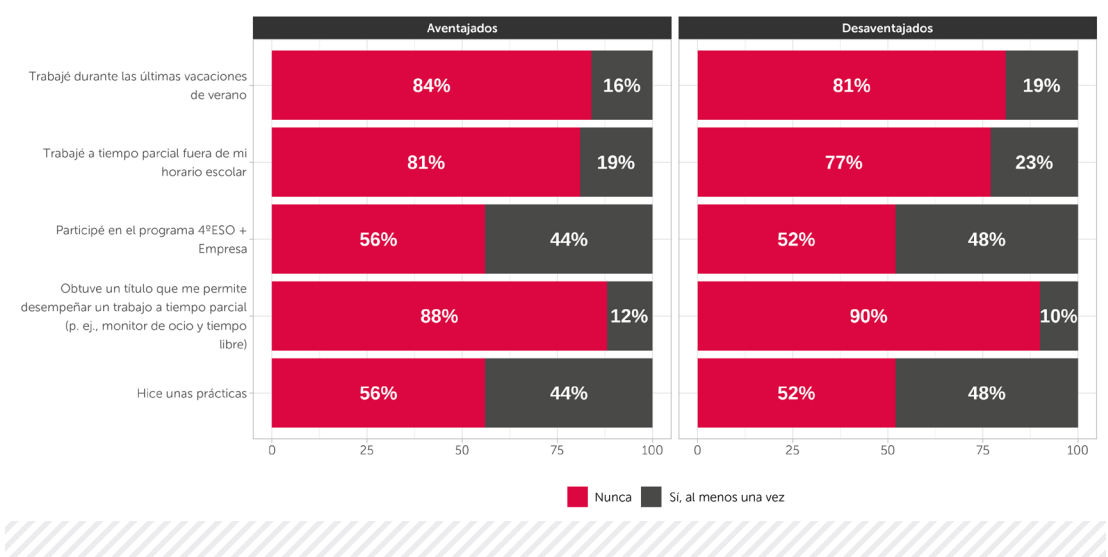
Experimentando el futuro

Por último, se pusieron a prueba las respuestas de los estudiantes en los indicadores relacionados con la participación en actividades prelaborales, que son las que se refieren a los trabajos a tiempo parcial o las actividades de voluntariado. De esta forma, se analizó cómo el contexto social, económico y cultural influye en la frecuencia en la que el alumnado compatibiliza sus estudios con un **empleo a tiempo parcial**.

Tal como se había apuntado previamente, el trabajo a tiempo parcial puede ser una opción atractiva para muchos jóvenes de 15 años, pero para otros se convierte en una obligación. Los estudiantes que proceden de entornos socioeconómicamente desaventajados pueden encontrar las ganancias del trabajo a tiempo parcial como una necesidad para ellos y sus familias. De hecho, la investigación previa muestra que la participación en trabajos temporales está asociada positiva y significativamente con las características de los estudiantes, como por ejemplo el rendimiento académico (más frecuente entre los estudiantes de bajo desempeño) y el perfil socioeconómico.

Para estudiar la frecuencia con la que los participantes en este estudio estaban involucrados en experiencias laborales iniciales (tanto de tipo remunerado como no remunerado), se pidió a los estudiantes que indicaran la frecuencia («No, nunca», «Sí, una vez», «Sí, dos o más veces») con la que habían realizado las tareas indicadas en la figura.

FIGURA 26. PORCENTAJE POR ISEC DE LAS EXPERIENCIAS LABORALES PREVIAS



Los resultados señalan que, en general, el alumnado menos favorecido ha indicado una mayor frecuencia en todos los ítems relacionados con haber tenido algún empleo de tipo

parcial. Sin embargo, en lo que respecta a la obtención de títulos que habilitan para trabajar, el alumnado más favorecido ha afirmado haberlo hecho con mayor frecuencia.

Ante la pregunta sobre el trabajo durante las últimas vacaciones, un 19 % del alumnado menos favorecido afirma haberlo hecho, frente al 16 % del alumnado más favorecido. La misma tendencia se observa en la pregunta «Trabajé a tiempo parcial fuera de mi horario escolar», así como en los ítems «Participé en el programa 4ºESO+Empresa» e «Hice unas prácticas», donde el alumnado menos favorecido supera al alumnado más favorecido en un 4 %. Por último, en el ítem «Obtuve un título que me permite desempeñar un trabajo a tiempo parcial», el alumnado más favorecido supera al alumnado menos favorecido en un 2 %.

El análisis comparativo de las medias en esta escala (workPlace) muestra que la puntuación media para el alumnado más favorecido es de -0.03, mientras que para el alumnado menos favorecido es de 0.01. Esta diferencia de, aproximadamente, 0.05 puntos entre ambos grupos es estadísticamente significativa ($p = <0.05$). Por lo tanto, se puede concluir que existen diferencias significativas en la frecuencia de empleo a tiempo parcial entre los alumnos con un Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) alto y aquellos con un ISEC bajo.

TABLA 6. DIFERENCIAS EN EXPERIENCIAS LABORALES PREVIAS (WORKPLACE) SEGÚN EL ISEC

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
DESAVENTAJADOS	0,01	0.05	0.011	4.404	23629	0.00
AVENTAJADOS	-0.03					

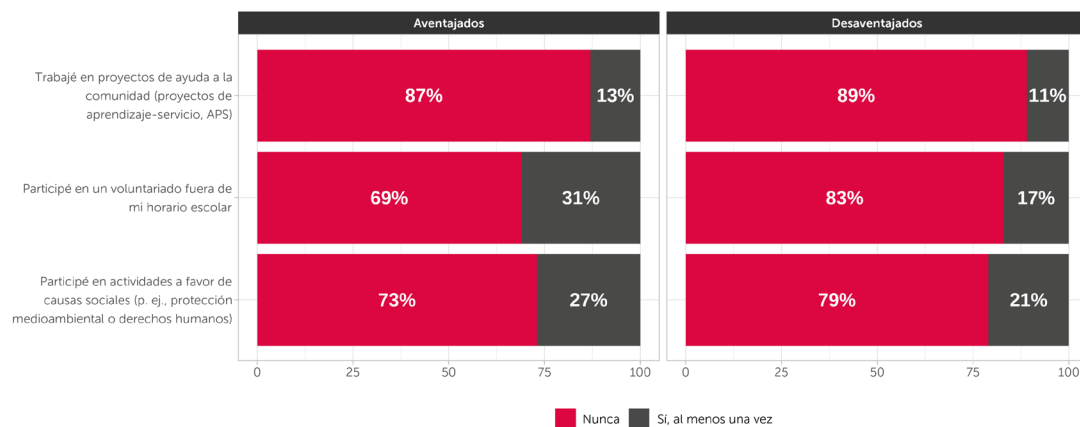
Esto se puede deber a que el alumnado menos favorecido puede verse en la necesidad de buscar empleo a tiempo parcial para contribuir a su sostenimiento económico, lo que lleva a estos jóvenes a priorizar el trabajo sobre sus estudios. Por otro lado, los estudiantes más favorecidos suelen contar con un mayor apoyo financiero y recursos, lo que les permite dedicar más tiempo a su formación académica sin la presión de trabajar.

El voluntariado es otra de las experiencias mediante la que los jóvenes pueden poner en práctica sus destrezas laborales y tiende a estar estrechamente relacionado con personas que cuentan con un estatus social y económico relativamente alto. Según el informe de Acción Voluntaria de 2023, los voluntarios se distinguen por su alto nivel académico. La mayoría han completado estudios secundarios y una proporción considerable han alcanzado titulaciones superiores, como grados universitarios, lo que refleja un perfil educativo elevado.

En el contexto económico, los voluntarios también destacan por situarse en niveles de ingresos superiores al promedio de la población general. Las personas con ingresos medios y altos tienen una mayor capacidad para gestionar su tiempo y recursos, lo que les permite participar de forma activa en actividades voluntarias. Esta estabilidad financiera les brinda la posibilidad de dedicar tiempo a labores altruistas sin comprometer sus ingresos o necesidades básicas. El hecho de contar con recursos suficientes facilita su implicación en causas sociales, ya que pueden asumir responsabilidades de largo plazo sin que su economía se vea afectada.

En la Figura 27 se muestran los porcentajes del alumnado de Madrid en las preguntas relacionadas con el voluntariado, según el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC). Como se observa, al preguntar si han trabajado en proyectos de ayuda a la comunidad, el 13% del alumnado más favorecido afirma haber participado, mientras que el 11% del alumnado menos favorecido reporta lo mismo. La misma tendencia se refleja en los otros dos ítems: el 31% del alumnado más favorecido afirma haber participado en un voluntariado fuera del horario escolar, un 14% más que el alumnado menos favorecido. Por último, el 27% del alumnado más favorecido participó en actividades a favor de causas sociales, frente al 21% del alumnado menos favorecido.

FIGURA 27. DIFERENCIAS EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO SEGÚN EL ISEC



Al realizar el análisis comparativo de las medias para esta escala, se observa que la puntuación media para el alumnado más favorecido es de 0.13, mientras que para el alumnado menos favorecido es de -0.06. Esta diferencia de -0.19 puntos entre ambos grupos es estadísticamente significativa ($p=0.00$). Por lo tanto, se concluye que existen diferencias significativas en las actividades de voluntariado en función del ISEC.

TABLA 7. DIFERENCIAS EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO SEGÚN EL ISEC

	MEDIA	DIFERENCIA	EE	T	GL	P
DESAVENTAJADOS	-0,06	-0,1931	0,010	-19,766	23468	0,00

AVENTAJADOS 0,13

Como se puede observar, los resultados apoyan la tendencia observada en estudios anteriores, donde se muestra que el alumnado más favorecido socioeconómicamente tiende a participar en mayor medida en actividades de voluntariado. Esto podría explicarse por un mayor acceso a recursos, redes sociales o expectativas familiares y educativas que fomentan este tipo de participación.

El papel de los centros educativos

07

Los capítulos anteriores se han centrado en las experiencias, los aprendizajes y las actitudes de los estudiantes de 4.º de ESO. Pero esto es el resultado final de un complejo proceso educativo. Lo que los jóvenes aprenden no es solo fruto de su esfuerzo y sus destrezas personales, sino también del papel que desempeñan los docentes, los orientadores y los equipos directivos de los centros educativos. De una forma u otra, todos ellos dejan su impronta en los estudiantes.

El papel de los docentes madrileños es, sin duda, el más visible y directo. No hay duda de la labor que el profesorado ejerce en la transmisión de conocimientos, pero también son un pilar fundamental en el desarrollo de los valores y actitudes de los estudiantes. Los docentes comprometidos y sensibles a las necesidades de su alumnado son capaces de crear y mantener un ambiente de aprendizaje libre y motivador, donde cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial y aspirar a un futuro prometedor. Aquellos que dentro del aula promueven actitudes como la resiliencia, la perseverancia, el esfuerzo y la autoconfianza marcan la diferencia y sientan la primera piedra del éxito laboral de los estudiantes. Sin embargo, los docentes no trabajan de manera aislada; forman parte de un sistema educativo más amplio que también juega un papel esencial. Los departamentos de orientación de los centros educativos colaboran con el profesorado en la mejora de la calidad de la enseñanza, definiendo las necesidades globales e individuales y proponiendo medidas de respuesta educativa, con especial atención a la prevención, la detección y la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además, tienen un papel crucial en el asesoramiento a los estudiantes en momentos clave de su vida académica y personal, ofreciendo recursos para la toma de decisiones relacionadas con su futuro educativo y profesional. En muchos casos, los estudiantes que se enfrentan a problemas de motivación o incertidumbre encuentran en los orientadores una fuente de apoyo esencial, lo que les permite continuar su formación con mayor seguridad y claridad.

Por último, los equipos directivos de los centros educativos constituyen la piedra angular de cada institución. Su habilidad para detectar y responder a las necesidades particulares de su centro, tanto las de los docentes como las del alumnado, influye directamente en el ambiente escolar. Aunque no interactúan directamente con los estudiantes ni ofrecen apoyo personal para la toma de decisiones profesionales, aquellos que toman la orientación laboral como una prioridad educativa pueden impulsar planes específicos que incluyan información variada y adecuada sobre trayectorias profesionales, experiencias de contacto con el mundo laboral y recursos para el desarrollo de destrezas profesionales.

La orientación académico-profesional es un proceso de largo recorrido, en el que participan distintos profesionales educativos con un criterio cualificado. En este capítulo se pretende recoger la visión que los tutores y tutoras de 4.º de ESO, orientadores y equipos directivos participantes en este estudio tienen sobre la orientación profesional que se ofrece en sus aulas. Para cada muestra se ha seleccionado un conjunto de indicadores que expresan la opinión de cada profesional, descartando los indicadores de frecuencia de actividades que ya se han incluido en secciones anteriores.

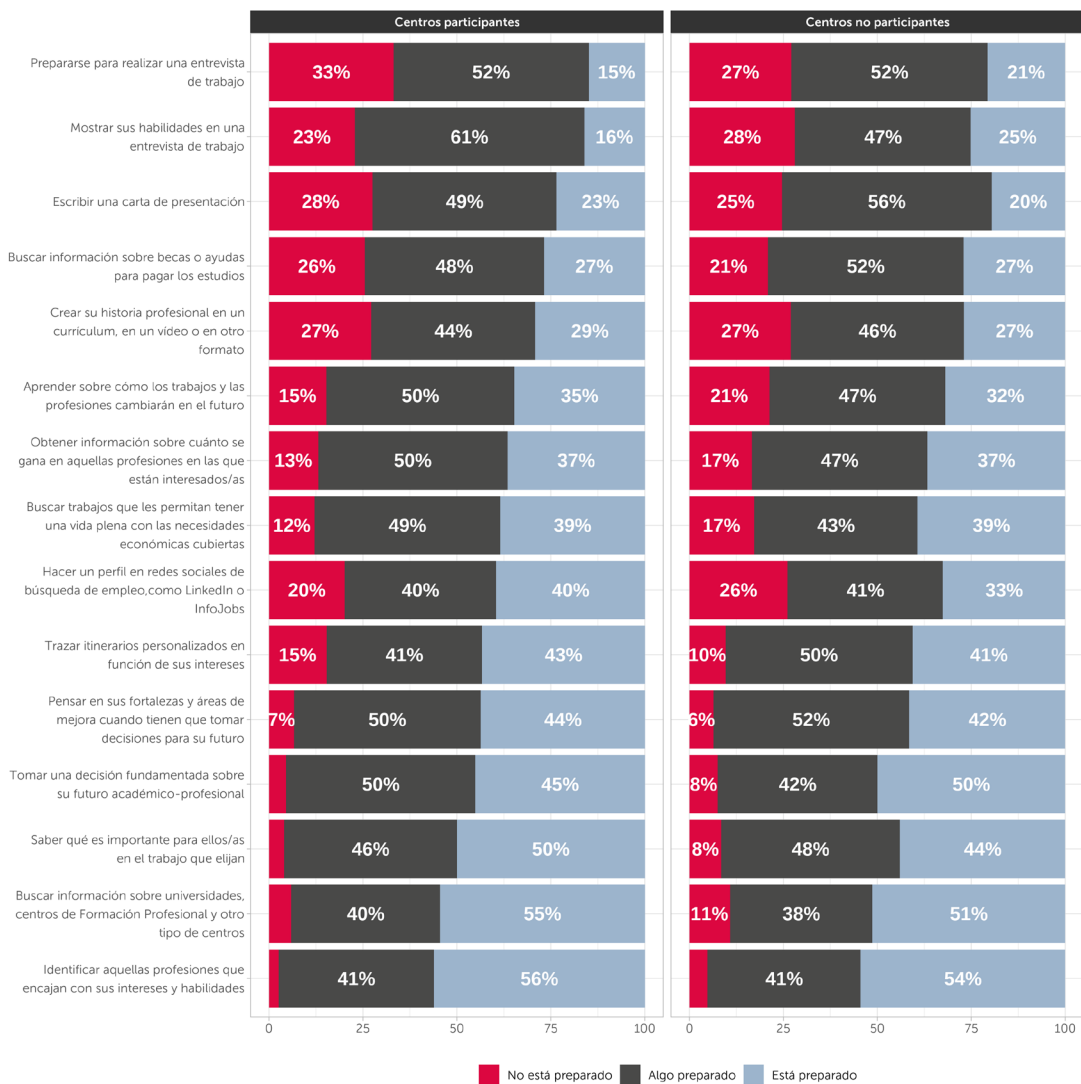
7.1 Los tutores

En el caso de la muestra de los tutores, se han seleccionado los indicadores de los bloques 4 y 5 del cuestionario, que hacen referencia a la opinión de los tutores y tutoras de 4.º de ESO acerca del nivel de habilidad del alumnado para afrontar algunas tareas de aproximación laboral y a la valoración que hacen de la OAP desarrollada en su centro.

Para el primer bloque de preguntas se pidió a los tutores que indicaran, en una escala de cuatro categorías que oscilaba entre «No está preparado» hasta «Muy bien preparado», el nivel estimado de destreza de sus estudiantes. Los resultados para los grupos de centros participantes y no participantes en el proyecto se muestran a continuación. Para el grupo de centros participantes se muestran las tareas ordenadas según el nivel de destreza percibido, de forma que en la parte superior de la figura se presentan las tareas que, a juicio de los tutores, presentan más dificultad para los estudiantes (p. ej., identificar profesiones que encajan con sus intereses o saber qué es importante en el trabajo que elijan). En la parte inferior de la figura se sitúan las tareas de aproximación laboral para las que los estudiantes están bien preparados (p. ej., escribir una carta de presentación o preparar una entrevista). La leyenda «Está bien preparado» incluye las respuestas a las opciones originales «Bien preparado» y «Muy bien preparado».

En general, se observa que, de acuerdo con la opinión de los tutores, los estudiantes de centros participantes en el proyecto están más capacitados para realizar la mayoría de las tareas presentadas. La diferencia más importante a favor de los estudiantes del grupo de centros del proyecto se refiere a una de las actividades de promoción, la que tiene que ver con la creación de un perfil personal en redes sociales para la búsqueda de empleo (p. ej., LinkedIn). El 40 % de los tutores del proyecto estimaron que sus estudiantes estaban bien o muy bien preparados para esto, frente al 33 % de los tutores de aquellos que no seguían la formación específica. Otra diferencia notable entre ambos grupos ocurre en la pregunta acerca de la habilidad que tienen los estudiantes para aprender sobre cómo los trabajos y las profesiones cambiarán en el futuro. Así, el 15 % de los tutores del proyecto creyeron que sus estudiantes no estarían preparados para esta tarea, un porcentaje menor que el 21 % de los tutores del otro grupo. Para prácticamente todas las actividades planteadas las diferencias son menores, pero favorecen sistemáticamente al grupo adscrito al proyecto. Solo una, la destreza para realizar una entrevista de trabajo, fue mejor valorada por el grupo de tutores del grupo de centros no participantes. Mientras que el 27 % de estos indicaron que sus estudiantes no estarían bien capacitados para prepararse ante una entrevista, los tutores del grupo de centros participantes se mostraron más críticos, con un 33 % que indicaron lo mismo.

FIGURA 28. PORCENTAJES DE RESPUESTA DE LOS TUTORES PARA LAS PREGUNTAS DE DESTREZA ESTIMADA

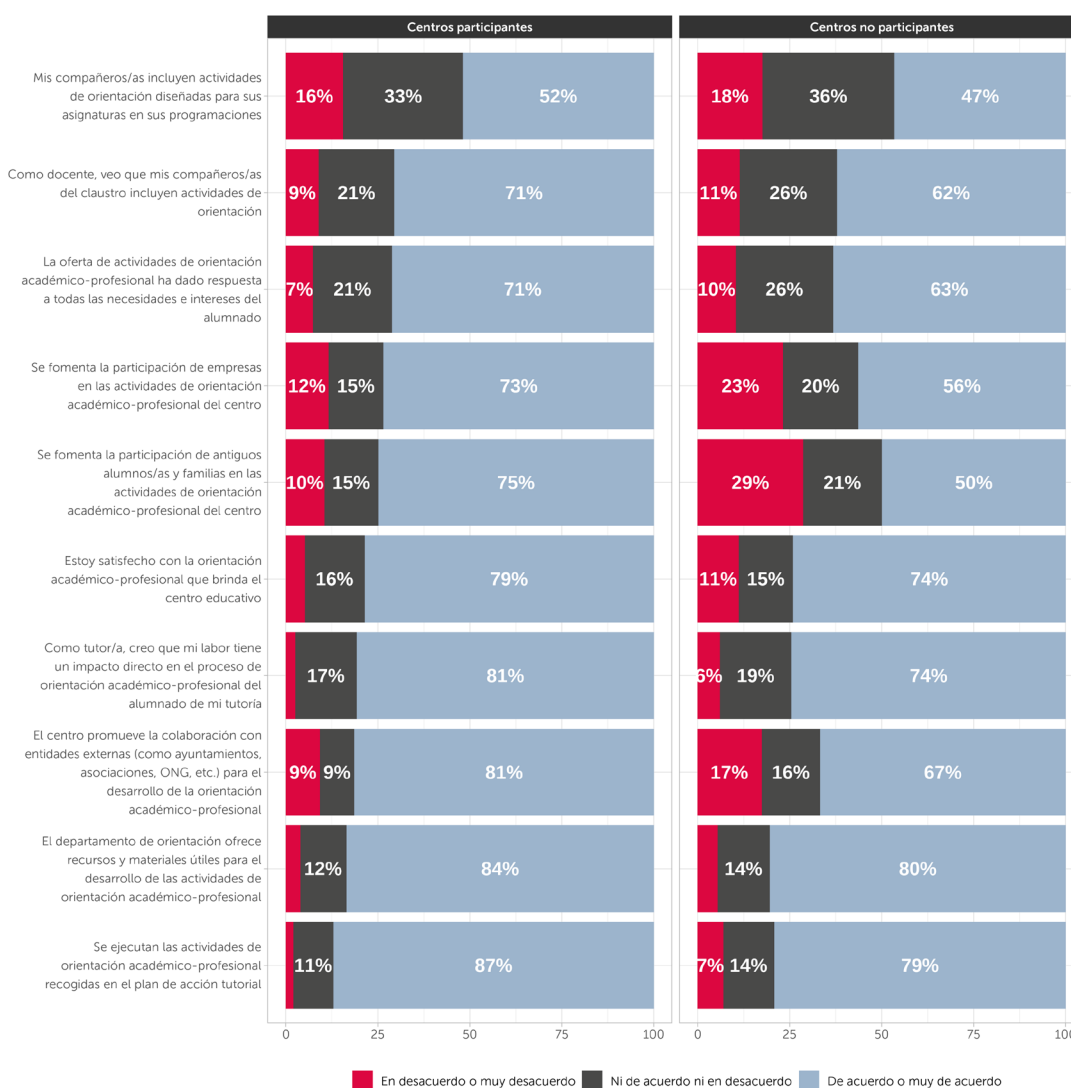


Otro de los indicadores que resulta interesante valorar es el que se refiere a la opinión de los tutores sobre las actividades de orientación académico-profesional que se llevan a cabo en su centro educativo. Para un conjunto de diez afirmaciones sobre la frecuencia, el desarrollo y la oferta de actividades de OAP, los tutores de ambos grupos indicaron su nivel de acuerdo en una escala graduada de 5 categorías («Muy en desacuerdo», «En desacuerdo», «Ni de acuerdo ni en desacuerdo», «De acuerdo» y «Muy de acuerdo»). Para informar de estas respuestas, las categorías de los extremos se recodificaron para obtener una escala final de tres categorías generales. Como en la figura anterior, las actividades se encuentran ordenadas desde la que genera menos nivel de acuerdo hasta la que genera más acuerdo.

Para todas las situaciones, el grupo de tutores adscritos al proyecto muestra más nivel de acuerdo, con diferencias muy importantes en las que tienen que ver con la interacción de los estudiantes con otras personas. Por ejemplo, el 75% de los tutores del proyecto afirmaron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que su centro fomentaba la participación

de antiguos alumnos y familias en las actividades de orientación académico-profesional, frente a solo la mitad de los tutores del grupo alternativo (50 %). La diferencia también es importante cuando la afirmación se refiere a la participación de empresas en las actividades de orientación y a la colaboración con entidades externas como ayuntamientos o asociaciones. Es importante resaltar que todos los tutores, independientemente del grupo, mostraron un nivel de satisfacción elevado con la OAP del centro, con un 77 % de promedio.

FIGURA 29. PORCENTAJES DE RESPUESTA DE LOS TUTORES PARA LAS PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN



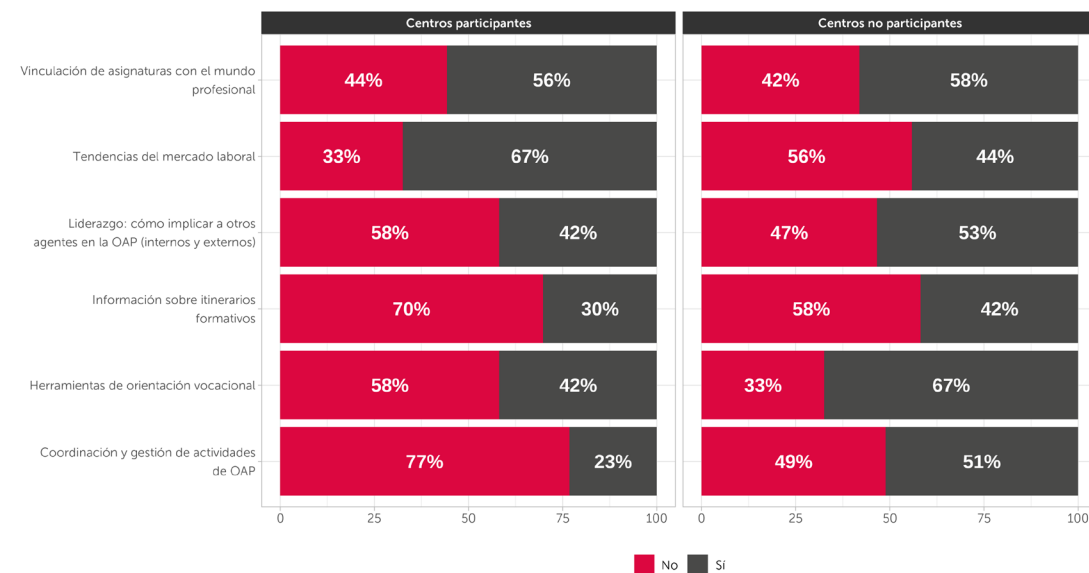
7.2 Los orientadores

Los orientadores de los centros también respondieron a un cuestionario para recoger su opinión sobre las actividades de orientación académico-profesional que se desarrollan en el centro. El cuestionario se estructuraba en tres bloques de contenido que incluían pre-

guntas de diversa índole (participación en actividades de orientación, participación de las familias, frecuencia y destinatarios de las actividades, distribución de los horarios de funciones, etc.). Para esta sección se han seleccionado los indicadores que hacen referencia a las necesidades formativas que los orientadores indicaron tener respecto a la orientación académico-profesional. Esta información podría resultar muy valiosa para los responsables de los programas, en cuanto que se podrían identificar las áreas en las que los orientadores, responsables de la ejecución en el centro educativo, se muestran más inseguros, y se podría proporcionarles los recursos y herramientas más adecuados en cada caso.

Para un conjunto de seis áreas temáticas se pidió a los orientadores que indicaran en cuál o cuáles de ellas les gustaría formarse a corto plazo. Entre otras, las áreas se referían a las nuevas tendencias del mercado laboral, al liderazgo o a la vinculación de las asignaturas con el mundo laboral. Los resultados a estas cuestiones se muestran en la Figura 30. En general, se observa que los orientadores no adscritos al proyecto expresaron más necesidades formativas. Esto es así para casi todas las temáticas presentadas, salvo una. El 44 % de los orientadores no adscritos al proyecto indicaron que les gustaría formarse en tendencias del mercado laboral; sin embargo, el porcentaje de profesionales del otro grupo fue mucho mayor, ya que un 67 % expresaron lo mismo. Este hallazgo podría sugerir que los orientadores del proyecto conceden a esta área una importancia estratégica. En contraposición, los orientadores que no desarrollaban el programa específico identificaron como la temática más relevante la referida a las herramientas de orientación vocacional.

FIGURA 30. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE EN QUÉ DESEAS FORMARTE

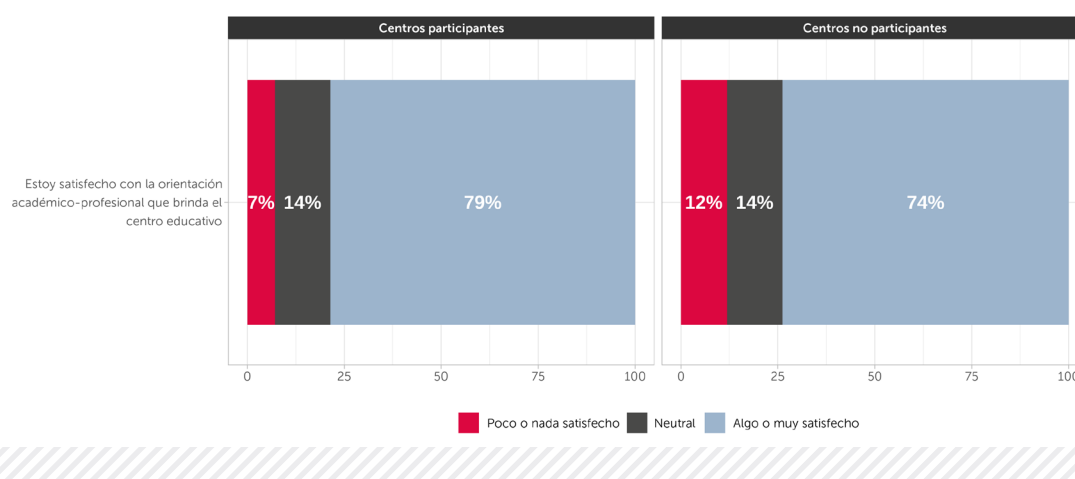


Una de las áreas en la que más diferencias se observa es la que tiene que ver con la coordinación y gestión de las actividades de orientación académico-profesional. El 23 % de los orientadores de centros participantes expresaron su deseo de formación en esta temática, frente al 51 % de los orientadores no adscritos al proyecto. Esta diferencia alcanza los 27 puntos porcentuales. También la formación en herramientas de orientación vocacional fue

una de las áreas con más discrepancias. Casi 7 de cada 10 orientadores de los centros no adscritos al proyecto indicaron que les gustaría recibir una capacitación específica, mientras que tan solo 4 de cada 10 orientadores involucrados en el proyecto señalaron la misma necesidad. Por último, el área de formación en la que ambos grupos se expresaron de forma similar es la relativa a la vinculación de las asignaturas con el mundo laboral. Entre un 56 y un 58 % de los orientadores expresaron su deseo de recibir capacitación en esta área.

Además de los indicadores anteriores, se quiso examinar el grado de satisfacción de los orientadores de ambos grupos con las actividades llevadas a cabo en su centro educativo. Los resultados de esta pregunta se muestran a continuación, con una satisfacción levemente superior entre los orientadores de centros participantes en el proyecto.

FIGURA 31. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS DE SATISFACCIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN



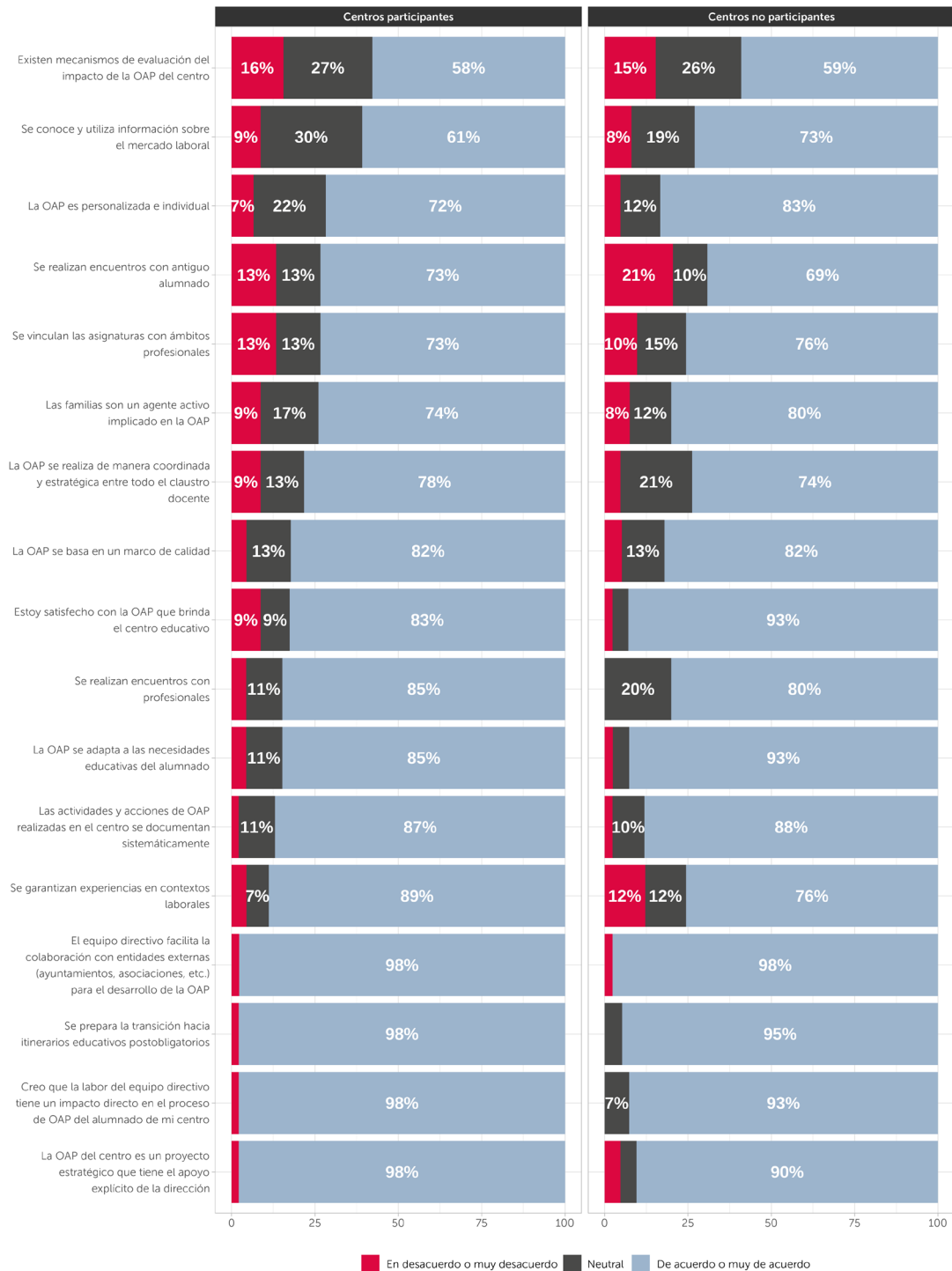
7.3 Los directores

Por último, se presentan las respuestas de los directores de los centros educativos. Los equipos directivos respondieron a un cuestionario que recogía información respecto a la gestión de las actividades de orientación en el centro y a la participación del profesorado, del alumnado y de las familias, y contenía una serie de preguntas abiertas en las que cada director podía expresarse de forma más amplia. Para esta sección se han seleccionado los indicadores generales que incluían la valoración, la frecuencia y las características de las actividades de orientación académico-profesional.

Para este bloque de preguntas se pidió a los directores que expresaran, en una escala de cinco categorías («Muy en desacuerdo», «De acuerdo», «Neutral», «De acuerdo» y «Muy de acuerdo»), su opinión ante una serie de cuestiones. Para presentar los resultados se recodificaron las respuestas en una escala de 3 categorías, tal como se muestra en la leyenda de la figura. Para el grupo de centros participantes en el proyecto se muestran las tareas ordenadas según el nivel de acuerdo expresado por los directores, de forma que en la parte superior de la figura se presentan las afirmaciones para las que existe menos nivel de acuerdo (p. ej., «Existen mecanismos de evaluación del impacto de la OAP del centro»). En la parte inferior de la figura se sitúan las afirmaciones con las que más de acuerdo se

mostraron los directores de centros participantes (p. ej., «La OAP del centro es un proyecto estratégico que tiene el apoyo explícito de la dirección»).

FIGURA 32. PORCENTAJES DE RESPUESTA PARA LAS PREGUNTAS SOBRE EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES



Las respuestas de los directores de ambos grupos son variadas y en general no se aprecia ninguna tendencia clara. Sí existen diferencias relevantes en preguntas particulares, en ocasiones con un nivel de acuerdo superior en el grupo de directores del proyecto y en otras ocasiones con un acuerdo superior entre los directores no adscritos al proyecto. Por ejemplo, en las cuestiones que preguntaban acerca de la ocurrencia de eventos con interacción con otras personas (encuentros con antiguo alumnado, encuentros profesionales o experiencias en contextos laborales), los directores de centros participantes en el proyecto muestran sistemáticamente un nivel de acuerdo superior, es decir, reportan con más frecuencia que estas actividades ocurren en sus centros. Sin embargo, los directores del proyecto se mostraron más críticos que sus compañeros de centros no participantes ante la cuestión sobre la personalización de la OAP. Aunque el 72 % de estos indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo, el porcentaje es menor que el observado en el grupo de centros no participantes (83 % de directores de acuerdo o muy de acuerdo en que la OAP es personalizada e individual). Algo similar se encontró en la cuestión sobre el uso de la información del mercado laboral. El 61 % de los participantes adscritos al proyecto mostraron su acuerdo, lo que contrasta con el 73 % de los participantes del grupo alternativo. El nivel de satisfacción con las actividades de orientación que se ofrecen en el centro es bastante alto en ambos grupos, aunque más directores que no seguían el programa específico indicaron estar satisfechos (93 %) en comparación con los directores de centros participantes en el proyecto (83 %).

Conclusiones

La experiencia del proyecto Xcelence - Escuelas que inspiran estos últimos cuatro años, así como el impulso dado a la orientación académico-profesional en la Comunidad de Madrid, motivan el interés por realizar una evaluación externa sobre el estado de la orientación académico-profesional en la región. Con el análisis realizado y los resultados expuestos en este informe, queremos ofrecer información precisa a reguladores, centros educativos, empresas y otras organizaciones sobre las áreas clave que contribuyen a preparar mejor a los jóvenes para visualizar, planificar y tomar decisiones personales de cara a su futura vida laboral en base a evidencias internacionales. Por esta razón, los indicadores de preparación laboral del alumnado se han medido con los mismos cuestionarios que se utilizan en la evaluación de *Career Readiness* de la OCDE, de manera que contribuyan a generar un ecosistema de datos equiparables. Para complementar estos datos, se incluyeron ítems adicionales a los de PISA.

Esperamos que este informe, más allá de servir como instrumento para contrastar la efectividad del proyecto entre los centros de la Comunidad de Madrid, sirva como referencia para futuros estudios y políticas de mejora de la orientación educativa y académico-profesional. A continuación, de acuerdo con los objetivos del estudio planteados en el capítulo 1, se exponen algunas conclusiones derivadas de la interpretación conjunta de los diferentes capítulos de este estudio, con el objetivo de plantear en qué áreas y aspectos concretos de la orientación académico-profesional se puede poner el foco para continuar mejorando en los próximos años. Para facilitar la expresión de porcentajes de los resultados de los dos grupos de la muestra, los centros pertenecientes al proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran (centros participantes) y los centros de control (centros no participantes), se han usado las siguientes abreviaturas: CP (centros participantes) y CnP (centros no participantes).

En primer lugar, en relación con el objetivo de *analizar el proceso de orientación académico-profesional en el contexto educativo*, los centros participantes han desarrollado más una visión estratégica y coordinada de la orientación. En lo que respecta a la **implantación de la orientación académico-profesional como proyecto de centro**, para los directores de centros educativos del proyecto la orientación se realiza de manera más coordinada y estratégica con todo el claustro (+4 % CP), se reconoce como un proyecto de centro importante que recibe el apoyo explícito de la dirección (+6 % CP) y el equipo directivo es consciente del impacto directo de su liderazgo en la orientación del centro (+8 % CP). Estos resultados muestran la importancia de la consolidación de un equipo directivo que ejerza su liderazgo con determinación y que ponga en valor la importancia de la orientación para el conjunto del proyecto educativo. Además, los **niveles de satisfacción** con la orientación del centro en los institutos participantes son más amplios para orientadores (+5 % CP) y tutores (+5 % CP).

De acuerdo con los profesores tutores, el nivel **de implicación del claustro en la orientación académico-profesional** es más elevado en centros del proyecto, ya que incluyen más actividades de orientación en las programaciones didácticas (+5 % CP) y en sus clases (+9 % CP); y los tutores siguen en mayor medida las acciones de orientación establecidas en el Plan de Acción Tutorial (+8 % CP). Este aumento de la vinculación de las asignaturas con ámbitos profesionales (que se corresponde con la Clave 6 del modelo Xcelence) beneficia enormemente al alumnado, ya que contribuye a dotar de propósito y de ejemplos reales a las asignaturas.

En segundo lugar, respecto al objetivo de *analizar la implicación y coordinación de los agentes educativos en la orientación*, todos los profesionales educativos implicados en la orientación (tutores, orientadores, directores) y los propios estudiantes de centros participantes aseguran que el proyecto les ha ayudado a **reforzar el contacto con empresas y otros agentes locales para realizar actividades de orientación**. Los tutores perciben una mayor **participación de empresas** en las actividades de orientación académico-profesional del centro (+17 % CP) y consideran que se promueve más **colaboración con entidades externas** (+14 % CP). Por su parte, los equipos directivos de los centros participantes garantizan **más experiencias en contextos laborales** que los centros no participantes (+13 % CP). La apertura de los centros hacia su comunidad y el entorno local es esencial para proporcionar al alumnado experiencias de conexión con el mundo profesional.

Es necesario proveer de programas formativos que refuercen el conocimiento sobre el mercado laboral y sobre las nuevas profesiones para los docentes, orientadores y directores. Las tasas de originalidad profesional del alumnado son muy altas y la mayoría aspiran a profesiones cualificadas, como gestores —por encima de técnicos, artesanos, administrativos, sector primario, operarios, fuerzas armadas u ocupaciones elementales—, por lo que fortalecer la capacidad de asesoramiento con información actualizada es fundamental para brindarles un acompañamiento en la toma de decisiones de calidad.

Por lo que respecta al tercer objetivo del estudio, *examinar la preparación y expectativas formativas y laborales del alumnado*, los resultados de los estudiantes reflejan que la Comunidad de Madrid está por encima de las medias nacionales y de la OCDE en cuanto a certeza profesional (17 % CP y CnP frente al 19 % de España) y ambición profesional (74 % CP, 72 % CnP y 71 % España). No obstante, **el tipo de profesiones que elige el alumnado y su toma de decisiones están desajustados**. Los niveles de certeza profesional indican que hay un 17 % de los estudiantes que no saben a qué dedicarse, al mismo tiempo que, del porcentaje de alumnado que sí lo tiene claro, en torno al 35 % de media que quiere hacer un grado universitario aspira a tener profesiones para las que este no se necesita (lo cual genera un efecto de sobrecualificación).

La búsqueda de información sobre profesiones concretas es más frecuente entre el alumnado que la búsqueda sobre programas universitarios o becas. Quizás es más atractivo para el alumnado entender la salida profesional que simplemente buscar una rama de estudios interesante. Esto puede implicar que no entiendan (y, por tanto, no elijan) determinadas opciones formativas, ya que hay muchas profesiones que no conocen. Sin embargo, al ser preguntados por su expectativa académica, más del 50 % del alumnado afirma que estará estudiando cuando tenga 20 años porque la profesión que le gusta requiere una carrera, por encima de otras opciones, como estar trabajando (ya sea por independencia económica o porque la elección profesional no requiere una carrera) o hacer actividades de voluntariado o viajes (conocidos como periodos sabáticos).

Dentro de las áreas temáticas de búsqueda de información, la **búsqueda de becas y ayudas para pagar los estudios es la que resulta más complicada** al alumnado. En contraste, la visión de los tutores es que el alumnado está preparado para esta búsqueda en concreto y para tomar decisiones fundamentadas sobre su futuro, por lo que existe un desajuste entre lo que perciben los tutores y el propio alumnado.

Por otra parte, **existen diferencias en función del género** que no deben pasar desapercibidas: se observa mayor participación de los chicos en una orientación más enfocada a la práctica y a la conexión directa con el mundo profesional y en las chicas mayor interés por la búsqueda de información, por actividades formativas, prácticas y voluntariados. También existen **diferencias por nivel socioeconómico**, de tal modo que los estudiantes con menos oportunidades tienen menos ambición profesional, realizan menos voluntariados y buscan con menor frecuencia información sobre becas y ayudas, pese a ser estudiantes que se acercan de manera más temprana al mundo laboral (ya sea por motivación o por necesidad).

Finalmente, en cuarto lugar, respecto al objetivo de *medir la participación y satisfacción de los estudiantes en actividades de orientación*, los resultados ponen de manifiesto que en los centros participantes en el proyecto se ha impulsado mucho más la **colaboración con el entorno profesional**. Los estudiantes de centros del proyecto han participado en más actividades de conexión con el mundo profesional, de las cuales la más habitual son las charlas con profesionales en el centro educativo (+6 % CP), seguidas de estancias educativas —programa 4ºESO+Empresa (+11 % CP) y prácticas (+8 % CP)— y **visitas** a empresas y observaciones en el lugar de trabajo (+8 % CP). Estos datos superan las medias de España y de la OCDE, y sitúan a la Comunidad de Madrid en una posición de liderazgo en la incorporación de actividades de orientación temprana en conexión con el mundo profesional.

No obstante, el reto que existe por delante es poder ofrecer estas actividades al 100 % del alumnado (ya sean charlas, ferias de empleo, puertas abiertas, visitas a empresas y centros de educación superior o estancias educativas como el programa 4ºESO+Empresa). Estos datos se corresponden también con los datos oficiales del programa 4ºESO+Empresa de la Comunidad de Madrid, según los cuales actualmente solo un 59 % del alumnado de 4.º de ESO de los 511 centros apuntados oficialmente al programa ha participado (Comunidad de Madrid, s.f.). El informe Xcelence de 2023, en concreto el indicador 1 de la Clave 8, que mide el porcentaje de alumnado con experiencias prelaborales en un entorno real de trabajo, también demuestra que asegurar la participación de todo el alumnado es una tarea muy complicada para los centros educativos.

Con el análisis realizado y los resultados expuestos en este informe, queremos ofrecer información precisa a reguladores, centros educativos, empresas y otras organizaciones sobre las áreas clave que contribuyen a preparar mejor a los jóvenes para visualizar, planificar y tomar decisiones personales de cara a su futura vida laboral. Los datos sobre la participación de los adolescentes en actividades de orientación ayudan a comprender cómo la participación en actividades de orientación profesional se relaciona con la motivación y la toma de decisiones informadas por parte de los estudiantes, factores relacionados directamente con mejores resultados académicos y profesionales.

El alineamiento de esta evaluación con la lógica y los parámetros del programa de *Career Readiness* de la OCDE (Covacevich et al., 2021) ayuda a los responsables políticos y otros decisores a adoptar enfoques más estratégicos en el diseño y la aplicación de los sistemas de orientación. Los datos de PISA muestran que un alto porcentaje de estudiantes no están

seguros o están confusos sobre sus planes profesionales, que a menudo se circunscriben, además, a sectores limitados del mercado laboral. Existen oportunidades considerables de aprovechar el poder de la orientación para abordar las desigualdades sociales y este informe proporciona una hoja de ruta clara para la mejora continua de la orientación en la región.

Este análisis demuestra que el papel de los docentes, orientadores y equipos directivos ha sido fundamental en la implementación y el desarrollo de la orientación académico-profesional en los centros. Su compromiso y su labor diaria permiten a los estudiantes no solo acceder a mejores oportunidades, sino también visualizar caminos profesionales con confianza. No obstante, es crucial seguir impulsando y fortaleciendo su labor para asegurar que todos los jóvenes tengan el acompañamiento necesario para desarrollar su potencial.

Es fundamental que las instituciones educativas, los docentes, las familias y los actores sociales mantengan una colaboración activa para garantizar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario en su camino hacia la vida profesional. Esto enriquece no solo el desarrollo individual de cada estudiante, sino que contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Promover la equidad en el acceso a la orientación y las oportunidades profesionales es una inversión en el potencial colectivo, que permite construir futuros en los que cada estudiante, sin importar su contexto, tenga las mismas posibilidades de éxito. Solo a través de un esfuerzo conjunto, basado en la reflexión y el análisis, se podrá ofrecer una orientación inclusiva, actualizada y alineada con los intereses de las nuevas generaciones y las oportunidades que creará el mercado laboral, y así se contribuirá a una sociedad más sostenible.

Bibliografía

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009), Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout, *Journal of School Psychology*, 47(6), 591–600, <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>>.
- Comunidad de Madrid (s.f.) Programa 4º ESO+Empresa. <<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/programa-4o-esoempresa>>.
- Covacevich, C. et al. (2021), Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries, *OECD Education Working Papers*, No. 258, OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>>.
- Fundación Bertelsmann (2023). El modelo de orientación Xcelence: 10 claves para una orientación integral y de calidad. <https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2023/05/2305-FB-Manual_xcelence-modelo_orientacion-final.pdf>.
- Fundación Bertelsmann (2024). El estado de la orientación académico-profesional según Xcelence. 2023. <<https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2024/07/2405-FB-Informe-anual-Xcelence-2023-digital.pdf>>.
- International Labour Organization (2012). International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. International Labour Office, <<https://www.ilo.org>>.
- Kashefpakdel, E. & Percy, C. (2016), Career education that works: an economic analysis using the British Cohort Study, *Journal of Education and Work*, Vol. 30/3, pp. 217-234, <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2016.1177636>>.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999), Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134, <<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>>.
- López-Martín, E., Galán, A., López-Meseguer, R. y Gutiérrez-de-Rozas, B. (2023). Informe sobre la evaluación longitudinal del impacto del proyecto Xcelence – Escuelas que Inspiran. Fundación Bertelsmann y Fundación Empieza por Educar.
- Mann, A., Denis, V. & 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*, No. 241, OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/e1503534-en>>.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris,
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <<https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>>.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <<https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>>.
- Plataforma del Voluntariado de España (2024), La acción voluntaria 2023: un despliegue territorial, recuperado de Plataforma del Voluntariado de España.
- U.S. Bureau of Labor Statistics National Longitudinal Surveys: NLSY97 Data Overview, recuperado 30 de octubre de 2024, <<https://www.bls.gov/nls/nlsy97.htm>>.

Aunque este proyecto se realiza con el apoyo de JPMorganChase, las opiniones mencionadas en este informe no deben interpretarse como la posición oficial de la Fundación JPMorganChase, JPMorganChase o cualquiera de sus afiliados.

Estado de la orientación académico-profesional en la Comunidad de Madrid. La mirada de estudiantes, tutores, orientadores y equipos directivos

© Comunidad de Madrid, Fundación Bertelsmann y Empieza por Educar, Madrid, 2024

Autoría:

Elena de la Guía: Coordinación, diseño metodológico y redacción

Elena Govorova: Marco muestral y muestreo

Sara Díaz y Jonatan Fernandes: Análisis de datos

Laura Rodríguez: Redacción, revisión y edición

Responsable editorial: Carolina Pérez, Juan José Juárez, Eva María Fernández Cabanillas, María José Pérez Albo, Noemí Martín, Adelis Galindo

Coordinación editorial: Elisabeth Gil

Diseño y maquetación: sacajugo.com