

La orientación profesional en España. Un análisis secundario a partir de PISA 2018

Career guidance in Spain. A secondary analysis from PISA 2018

Francisco López Rupérez³⁰

Universidad Camilo José Cela. Facultad de Educación. Cátedra de Políticas Educativas

Isabel García García

Universidad Camilo José Cela. Facultad de Educación. Cátedra de Políticas Educativas

Resumen

La investigación internacional ha aportado evidencias sobre el impacto de la orientación profesional en el ámbito escolar en la edad adulta, así como sobre su potencial en la compensación de desigualdades. En el presente estudio se ha procedido a un análisis empírico de esta problemática en España y en sus comunidades y ciudades autónomas con los siguientes objetivos: (a) Determinar el grado de alineamiento existente entre las expectativas profesionales de los alumnos de 15 años y las de la formación necesaria para hacerlas realidad. (b) Evaluar, en términos comparados, el grado de efectividad de la modalidad de orientación profesional propiamente vinculada con el ámbito laboral. (c) Analizar el alcance de las estructuras para la orientación profesional en España. Para ello, se ha efectuado una explotación adecuada de la base de datos de PISA 2018, mediante procedimientos de estadística descriptiva y teniendo en cuenta el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos. Los resultados principales han puesto de manifiesto: una variación apreciable entre territorios en cuanto al porcentaje de alumnos desaventajados socioeconómicamente que esperan completar la educación terciaria; una confusión de los alumnos entre aquello a lo que profesionalmente aspiran y los estudios que esperan cursar para conseguirlo muy condicionada por su nivel socioeconómico y por el territorio; y un sistema de orientación profesional propiamente laboral que favorece a los alumnos socioeconómicamente aventajados. La conclusión principal del estudio postula el necesario fortalecimiento de la componente profesional del sistema de orientación escolar en España.

Palabras clave: *Orientación profesional; igualdad de oportunidades; PISA 2018; políticas educativas; evaluación.*

³⁰ **Correspondencia:** Francisco López Rupérez, flopezr@ucjc.edu, Universidad Camilo José Cela, Cátedra de políticas educativas, Castillo de Alarcón, 49, 28692- Madrid..

Abstract

International research has provided evidence regarding the impact of vocational guidance in the schools on socio-economic variables in adulthood, as well as its potential to compensate for inequalities. In this study, an empirical analysis of this problem has been carried out on Spain and its autonomous communities and cities, with the following objectives (a) Determine the degree of alignment between the professional expectations of 15-year-old students and those of the education necessary to make them come true. (b) Evaluate, in comparative terms, the degree of effectiveness of the professional guidance work-related. (c) Analyze the structures for career guidance in Spain. For this, an adequate exploitation of the PISA 2018 database has been carried out, using descriptive statistics procedures and taking into account the socioeconomic and cultural status of the students. The main results have shown: (a) a significant variation between territories in the percentage of socio-economically disadvantaged students hoping to complete tertiary education; (b) a confusion of students between what they professionally aspire to and the studies they hope to pursue to achieve it, which is highly conditioned by their socio-economic level and by the territory; (c) a career guidance system that favours socio-economically advantaged students. The main conclusion to be drawn from the study is to postulate the strengthening of the vocational component of the school guidance system in Spain.

Keywords: School Career guidance; equal opportunities; PISA 2008; educational policies; assessment.

INTRODUCCIÓN

Con un mercado laboral cada vez más exigente y menos tolerante que en el pasado a los errores de ajuste entre la oferta y la demanda, la orientación profesional (*career guidance*) (Watts, 2013; Kapur, 2018) se ha convertido en un instrumento imprescindible para reducir dichos errores y contribuir a la empleabilidad de los jóvenes (Nassar et al., 2019). El dinamismo y la complejidad del contexto socioeconómico multiplica las oportunidades de los individuos, pero, como ha señalado la OCDE (2010), también aumenta las dificultades, las incertidumbres y la imprevisibilidad ante la cantidad de elecciones a las que habrán de enfrentarse los jóvenes a lo largo no solo de su periodo de formación, sino también en el conjunto de su carrera profesional.

La noción estricta de “orientación profesional” se puede acotar mediante la siguiente definición (Hughes et al., 2016):

“La orientación profesional es un proceso, facilitado sea individualmente o en grupo, que ayuda a las personas a obtener una idea más clara de sus necesidades y de su potencial de desarrollo profesional, a través de una comprensión exitosa y de la aplicación de sus habilidades para la gestión de su carrera” (p.1).

En el caso de la aplicación de este concepto al ámbito escolar, se trata, como resume la OCDE (Mann et al., 2020; p. 45), de que los alumnos:

- a) Desarrollen una mejor comprensión de las relaciones entre formación y empleo.
- b) Amplíen sus aspiraciones profesionales.
- c) Consigan una comprensión más informada de lo que necesitan para lograr sus metas profesionales.

En el momento actual existe un cuerpo de evidencia bastante robusto sobre la asociación positiva existente entre la orientación profesional y los resultados de la educación (*outputs*), así como con su

impacto social y económico (*outcomes*). Así, de un análisis de diferentes revisiones de la literatura disponibles (Hooley et al., 2011; Hughes et al., 2016) se pueden inferir las siguientes evidencias:

- **Sobre los resultados educativos:**
 - La mayoría de los estudios empíricos disponibles aportan evidencias sobre la mejora del rendimiento académico vinculada a la orientación profesional.
 - No existe evidencia alguna sobre la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre actividades de orientación profesional y malos resultados escolares.
 - Se dispone de un amplio respaldo para la hipótesis de que la educación profesional ayuda a los jóvenes a comprender mejor la relación entre los objetivos educativos y los resultados laborales, lo que aumenta la motivación y la aplicación de los estudiantes.
 - La mayor parte de los estudios analizados aportan evidencias sobre las mejoras inducidas en los alumnos en los ámbitos de la autoeficacia, la autoconfianza, la madurez profesional, las habilidades para la toma de decisiones y las competencias profesionales o de identificación con una profesión.
 - La evidencia sugiere que las actividades de orientación profesional tienen mayores efectos sobre el rendimiento académico cuando se introducen pronto y son implementadas de forma sistemática.
 - La investigación sugiere que el desarrollo de la orientación profesional reduce el abandono educativo temprano, porque contribuye a incrementar el compromiso de los adolescentes con su educación y a retenerlos en el seno del sistema reglado.
- **Sobre las consecuencias de índole social:**
 - La mayor parte de los estudios analizados proporciona evidencias sobre el impacto de la educación profesional en diferentes aspectos sociales de los jóvenes.
 - Adolescentes que infravaloran la educación requerida para ejercer la profesión deseada tienen una probabilidad mucho mayor de terminar como NiNis.
 - Estudios longitudinales han asociado la presencia de actividades de orientación profesional con la reducción del abandono escolar prematuro.
 - Los jóvenes de entornos desfavorecidos tienen mayores probabilidades de aspirar a profesiones que no se corresponden con sus aspiraciones educativas.
 - La investigación empírica sugiere que el desarrollo de la orientación profesional resulta eficaz para ayudar a los jóvenes a incorporarse con éxito al mercado de trabajo.
 - El proporcionar a los estudiantes una buena educación profesional les permitiría mejorar su capacidad para transitar eficazmente por los sistemas de educación y empleo, particularmente a los pertenecientes a los sectores desaventajados.
 - Una educación profesional efectiva incrementaría las aspiraciones profesionales de los jóvenes, mejoraría su movilidad social y, sobre todo, generaría esperanza en un futuro mejor.
- **Sobre las consecuencias de índole económica:**

- Estudios longitudinales sugieren que la manera en que los adolescentes piensan sobre su futuro, en materia de educación y empleo, tiene un impacto significativo sobre lo que serán después como trabajadores adultos.
- La mayor parte de las investigaciones analizadas -basadas en estudios longitudinales- revelan una asociación positiva entre la existencia de actividades de orientación profesional en la edad escolar y posteriores resultados económicos positivos en la vida adulta de los individuos, tales como niveles de empleo, estatus ocupacional o ingresos.
- No existe evidencia empírica sobre una asociación entre la participación en actividades de orientación profesional y pobres resultados económicos en la edad adulta.

En esta perspectiva, el tratamiento de la base de datos de PISA 2018 -a partir de una selección adecuada de los ítems correspondientes a los cuestionarios de alumnos y de directores- nos permitirá arrojar alguna luz sobre la realidad española en materia de orientación profesional en el ámbito escolar, así como analizar sus consecuencias.

MÉTODO

Objetivos

El presente trabajo aborda los siguientes objetivos principales de investigación, con una finalidad diagnóstica para España y sus comunidades y ciudades autónomas:

- a) Determinar el grado de coherencia o alineamiento existente entre las expectativas profesionales de los alumnos de 15 años y las de la formación necesaria para hacerlas realidad.
- b) Evaluar, en términos comparados, el grado de efectividad de la modalidad de orientación profesional propiamente vinculada con el ámbito laboral.
- c) Analizar el alcance de las estructuras para la orientación profesional en España
- d) Reflexionar, a partir de una base empírica, sobre el uso de la orientación profesional, en España y sus territorios, como instrumento de compensación educativa.

Población y Muestra

Las muestras han sido las empleadas por PISA 2018 y son estadísticamente representativas de las poblaciones escolares de 15 años en cada uno de los territorios considerados.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En el presente estudio se ha recurrido, de un modo sistemático, a procedimientos propios de la estadística descriptiva que permiten caracterizar las situaciones de los diferentes territorios, a los efectos de su comparación a nivel tanto nacional -con otros países-, como subnacional -entre comunidades y ciudades autónomas-. A tal fin, se han identificado las siguientes variables:

- Porcentaje de alumnos que espera completar la educación terciaria (cuestionario ST225 de PISA 2018; OECD, 2019).

- Porcentaje de alumnos que no aspiran a adquirir un título terciario, de entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada (cuestionario ST114 de PISA 2018; OECD, 2019).
- Porcentaje de estudiantes en centros que proporcionan orientación profesional impartida por profesores sin ser orientadores específicos (Cuestionario SC161 de PISA 2018; OECD, 2009).
- Nivel socioeconómico y cultural (ISEC) medido por PISA 2018.

Junto a ellas, se han empleado, a efectos de comparación, índices medios de información laboral calculados de acuerdo con la metodología OCDE (OECD, 2019).

Por otro lado, se ha analizado de forma sistemática la distribución de las correspondientes muestras por cuartiles Q del ISEC, con el fin de diferenciar, para cada una de las variables anteriores, el comportamiento de los alumnos desaventajados (Q₁), en el plano socioeconómico y cultural, del de los aventajados (Q₄).

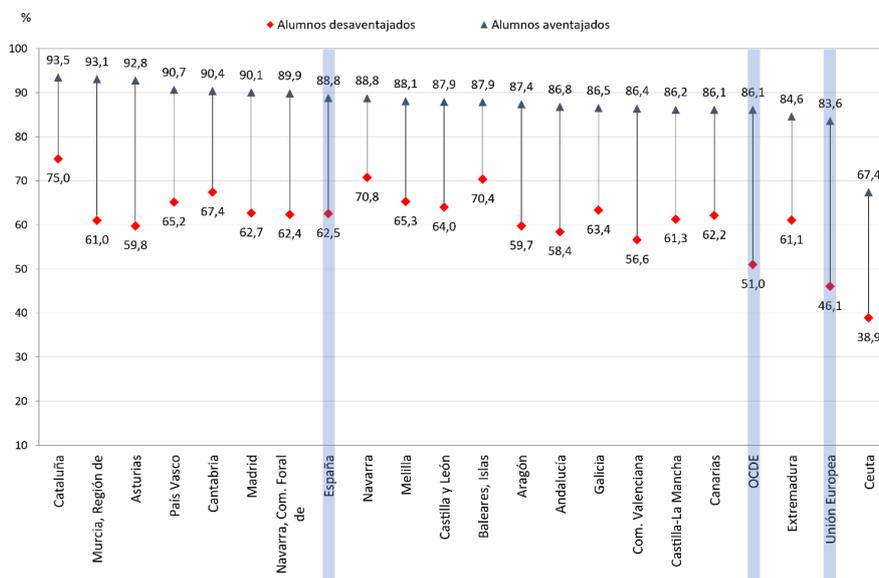
RESULTADOS

Expectativas de formación superior

En lo que concierne a la formación superior, las expectativas de cursarlas están fuertemente mediadas, en alumnos de 15 años de edad, por el nivel socioeconómico y cultural de las familias. La Figura 5.1 resulta del tratamiento de la información de interés para España y contenida en la base de datos de PISA 2018. En ella se muestra el porcentaje de los alumnos que esperan completar la educación terciaria -según su nivel socioeconómico y cultural (ISEC)- para el conjunto de los países de la OCDE, para los países de la UE que forman parte de la OCDE y para España y sus comunidades y ciudades autónomas. La desagregación en alumnos aventajados y desaventajados se corresponde con el cuartil superior (Q₄) e inferior (Q₁), respectivamente, de la distribución por el ISEC de las muestras correspondientes.

Figura 1

Porcentaje de alumnos que esperan completar la educación terciaria, según su nivel socioeconómico y cultural, para el conjunto de los países de la OCDE, los países de la UE, España y sus comunidades y ciudades autónomas



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 1

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

Tabla 1

Porcentaje de alumnos de 15 años que esperan completar la educación terciaria, desaventajados socioeconómicamente, aventajados y totales, para España y sus comunidades y ciudades autónomas, para la UE y para la OCDE.

	Todos los alumnos (%)	Alumnos Desaventajados (%)	Alumnos Aventajados (%)	Diferencia entre aventajados y desaventajados (%)
Andalucía	71,21	58,45	86,83	28,38
Aragón	77,26	59,74	87,41	27,67
Asturias	76,86	59,78	92,82	33,03
Baleares, Islas	79,14	70,38	87,87	17,49
Canarias	71,55	62,17	86,13	23,96
Cantabria	80,37	67,43	90,40	22,98
Castilla y León	76,93	64,03	87,93	23,90
Castilla-La Mancha	72,86	61,33	86,18	24,85
Cataluña	87,23	75,01	93,48	18,48
Ceuta	45,22	38,89	67,45	28,56
Com. Valenciana	71,56	56,63	86,44	29,81
Extremadura	71,35	61,09	84,64	23,54
Galicia	75,26	63,38	86,53	23,15
Madrid	78,63	65,30	88,09	22,79
Melilla	72,87	61,04	93,12	32,07
Murcia, Región de	73,75	62,40	89,91	27,52
Navarra, Com. Foral de	81,97	70,76	88,78	18,02
País Vasco	82,43	65,16	90,70	25,54
Rioja, La	76,12	62,67	90,07	27,40
España	76,57	62,54	88,79	26,25
Unión Europea	..	46,06	83,60	37,54
OCDE	68,96	50,99	86,13	35,14

Fuente: Selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

Del análisis de los datos correspondientes a la Figura 1, se infieren las siguientes evidencias:

- a) Una brecha de origen socioeconómico y de magnitud sustantiva que es mayor para la media de los países de la Unión Europea participantes en el estudio (37,5 puntos porcentuales) y menor en España (26,3), ocupando el conjunto de países de la OCDE una posición intermedia (35,1 puntos porcentuales).
- b) Una considerable heterogeneidad territorial de esa brecha de origen socioeconómico en España, que va de los 17,5 puntos porcentuales en Islas Baleares a los 33,0 de Asturias.

- c) Una variación apreciable entre territorios en lo que concierne al porcentaje de alumnos desaventajados socioeconómicamente que esperan completar la educación terciaria; porcentaje que va de un 75,4 en Cataluña, a un 38,9 en Ceuta.

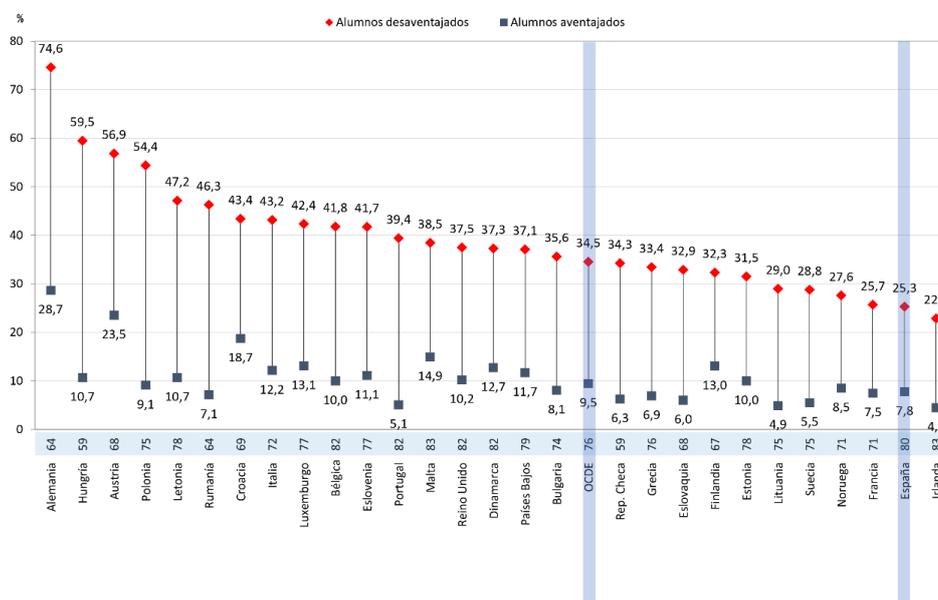
Expectativas de carrera profesional vs. Expectativas de formación

Junto con las expectativas de formación superior, las expectativas de carrera profesional, debido a sus implicaciones sociales y económicas, constituye una variable relevante en materia de equidad (Schoon, Polek, 2011). En particular, lo es la falta de alineamiento o coherencia entre las expectativas de carrera profesional y las expectativas de formación correspondiente. La evidencia empírica disponible nos advierte de que los adolescentes que infravaloraron la educación requerida para ejercer la profesión deseada tienen una probabilidad mucho mayor de terminar como NiNis (Hughes et al., 2016); de ahí la importancia de fijar la atención en este factor de inequidad potencial.

Según el informe específico de la OCDE (Mann et al., 2020), uno de cada cinco jóvenes de los países miembros está desalineado, en el sentido de que el nivel educativo y de cualificación al que aspira es más bajo que el típicamente requerido para el logro de su meta profesional. Además, los alumnos más desaventajados, desde el punto de vista socioeconómico, son los que muestran una mayor incoherencia.

La Figura 2 aporta una visión comparada de este desalineamiento para los países de la Unión Europea. De su análisis se infiere, que se trata de un fenómeno claramente vinculado al nivel socioeconómico y cultural. Sobresale, en un sentido positivo, la posición de España, y no sólo por el bajo porcentaje de alumnos de 15 años desaventajados socioeconómicamente que padecen esa confusión entre la profesión que desean y los estudios que necesitan, sino también porque la brecha entre aventajados y desaventajados, con una magnitud de 17,5 puntos porcentuales, es la más pequeña de todos los países europeos miembros de la UE. Este hecho podría estar relacionado -aunque sólo en parte- con la dimensión educativa generalizada de nuestro sistema de orientación escolar que afecta tanto a los sectores aventajados como a los desaventajados. Volveremos a ello en la discusión.

Figura 2. Porcentaje de alumnos que no aspiran a completar una educación terciaria entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada, por estatus socioeconómico, en los países de la Unión Europea y en la OCD



Notas:

El porcentaje de estudiantes que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada se muestra sobre el eje horizontal, junto al nombre del país.

Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 2.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

Tabla 2

Porcentajes de alumnos que no aspiran a completar una educación terciaria, de entre los que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada, por nivel socioeconómico y totales, para los diferentes países de la UE y para la OCDE

	Alumnos desaventajados (%)	Alumnos aventajados (%)	Total de alumnos que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada (%)
Alemania	74,63	28,67	64,02
Austria	56,86	23,54	67,88
Bélgica	41,79	10,00	82,48
Bulgaria	35,64	8,07	73,60
Croacia	43,38	18,73	68,70
Dinamarca	37,28	12,74	82,47
Eslovaquia	32,90	6,02	67,69
Eslovenia	41,74	11,13	76,89
España	25,30	7,78	79,96
Estonia	31,54	10,01	78,17
Finlandia	32,34	13,04	66,55
Francia	25,70	7,47	71,18
Grecia	33,43	6,93	75,90
Hungría	59,48	10,70	59,37
Irlanda	22,87	4,50	82,89
Italia	43,18	12,17	72,46
Letonia	47,16	10,69	78,29
Lituania	28,99	4,93	74,64
Luxemburgo	42,35	13,08	77,42
Malta	38,48	14,92	83,16
Noruega	27,61	8,51	70,72
Países Bajos	37,10	11,70	79,25
Polonia	54,41	9,12	74,87
Portugal	39,42	5,06	82,35
Reino Unido	37,50	10,20	82,40
Rep. Checa	34,27	6,29	59,45
Rumanía	46,30	7,13	64,42
Suecia	28,81	5,49	75,11
OCDE	34,55	9,48	76,37

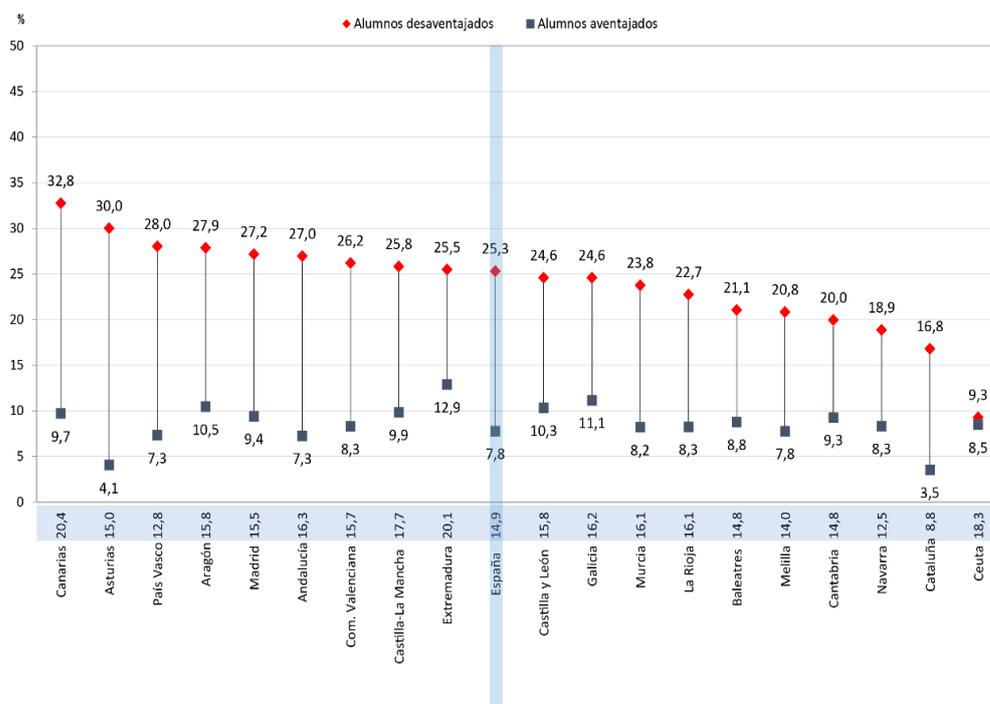
Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

Sin embargo, y a pesar de disponer de unas estructuras de orientación escolar, en lo esencial, comunes a toda España (Consejo Escolar del Estado, 2014), cuando se efectúan los análisis por comunidades y ciudades autónomas, se obtienen los resultados que se muestran en la Figura 3. De su análisis se infieren los hechos siguientes:

- La desorientación o confusión de los alumnos entre aquello a lo que profesionalmente aspiran y los estudios que esperan cursar para conseguirlo está condicionada, sistemáticamente y de forma muy notable, por su nivel socioeconómico, al igual que se observaba en el análisis internacional precedente.
- La existencia de diferencias importantes en cuanto a la brecha, a este respecto, entre los alumnos socioeconómicamente aventajados y los desaventajados, en función del territorio correspondiente. Así, por ejemplo, los 10,6 puntos porcentuales, que reflejan la magnitud de la brecha en Navarra, contrastan con los 25,9 de Asturias.
- El desalineamiento promedio varía también, de forma apreciable, en función del territorio, entre un 12,5 por ciento en Navarra y un 20,4 en Canarias.

Figura 3

Porcentaje de alumnos que no aspiran a completar un título terciario entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente calificada, por estatus socioeconómico, en España y en sus comunidades y ciudades autónomas



Notas:

- El porcentaje promedio de estudiantes que no aspiran a completar un título terciario entre aquellos que esperan trabajar en una ocupación altamente calificada se muestra sobre el eje horizontal, junto al nombre de la comunidad o ciudad autónoma.

- Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 3.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

Tabla 3

Porcentajes de alumnos que no aspiran a completar una educación terciaria, de entre los que esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada, por nivel socioeconómico y totales, para España y sus comunidades y ciudades autónomas

	Todos los alumnos (%)	Alumnos desaventajados (%)	Alumnos aventajado (%)	Diferencia entre aventajados y desaventajados (%)
Andalucía	16,31	26,97	7,25	-19,72
Aragón	15,85	27,87	10,46	-17,41
Asturias	15,01	30,03	4,05	-25,97
Baleares, Islas	14,75	21,06	8,78	-12,28
Canarias	20,44	32,76	9,70	-23,06
Cantabria	14,85	19,97	9,28	-10,69
Castilla y León	15,81	24,60	10,34	-14,26
Castilla-La Mancha	17,69	25,83	9,86	-15,98
Cataluña	8,80	16,81	3,51	-13,30
Ceuta	18,30	9,29	8,47	-0,82
Com. Valenciana	15,67	26,21	8,29	-17,92
Extremadura	20,08	25,49	12,88	-12,61
Galicia	16,23	24,59	11,14	-13,45
Madrid, Com. de	15,50	27,18	9,41	-17,77
Melilla	14,03	20,85	7,79	-13,06
Murcia, Región de	16,05	23,77	8,19	-15,58
Navarra	12,46	18,88	8,32	-10,56
País Vasco	12,76	28,03	7,32	-20,71
Rioja, La	16,12	22,75	8,25	-14,49
España	14,85	25,30	7,78	-17,53

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

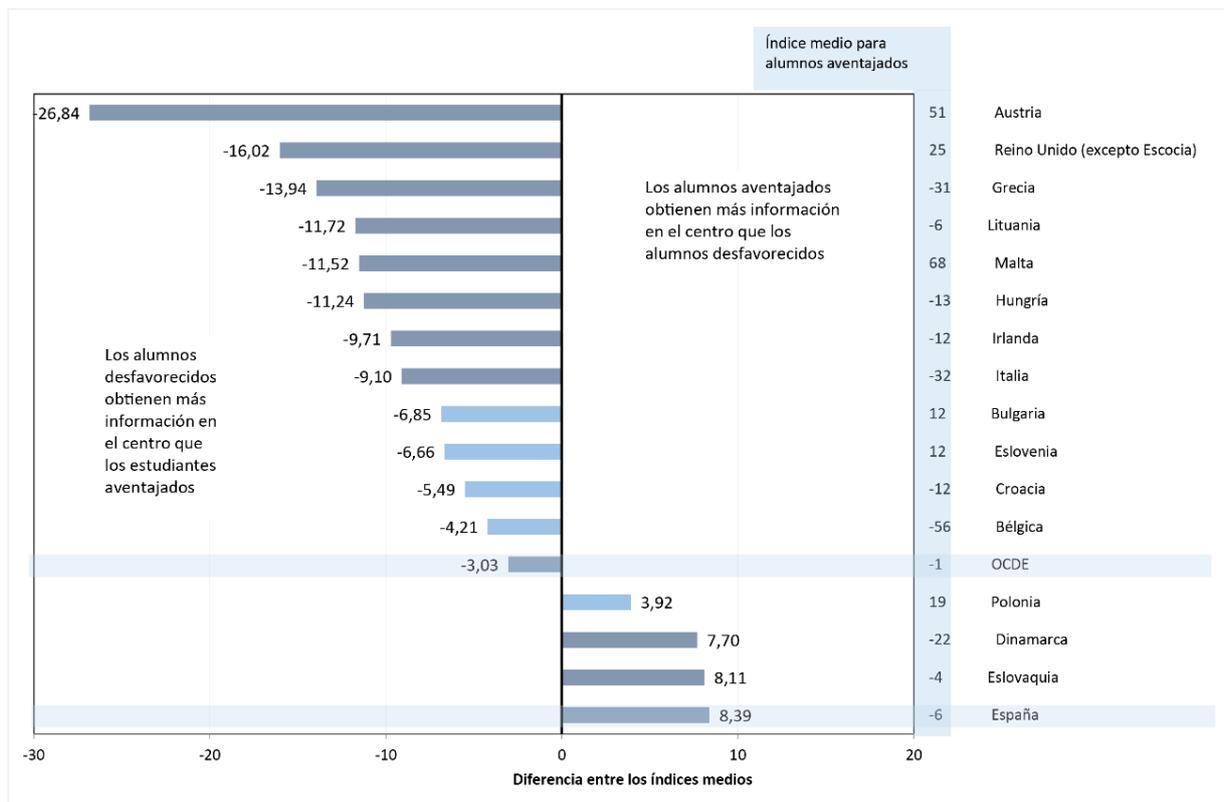
Una orientación profesional efectiva relacionada con el mercado laboral

De conformidad con el cuestionario de alumnos relativo a la orientación profesional (*Educational career*), en la encuesta de PISA 2018 se les preguntó a los estudiantes si habían realizado alguna de las siguientes acciones destinadas a disponer de criterio sobre estudios futuros o sobre tipos de trabajo: realizó alguna práctica en empresas; asistió a la observación de un trabajo o realizó visitas al lugar de trabajo; visitó una feria de trabajo; habló con un orientador en el centro escolar; habló con un asesor fuera de la escuela; completó un cuestionario para averiguar sobre sus intereses y habilidades; buscó en Internet para obtener información sobre diversas profesiones; fue a una visita organizada a una institución de educación superior; o buscó en Internet sobre programas de educación superior. Como

ha señalado la OCDE, esta información relacionada con el mercado laboral puede considerarse útil para ayudar a los estudiantes a transitar por el proceso de búsqueda de empleo, para solicitar un trabajo en particular o para tener éxito en las posteriores entrevistas de trabajo (OECD, 2019; p.134).

Figura 4

Diferencia entre los índices medios de la información laboral facilitada por el centro entre los alumnos socioeconómicamente aventajados y los alumnos desfavorecidos en los países de la Unión Europea que participaron en el estudio



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 4.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018. (OECD, 2019)

La figura 4 muestra la diferencia de los valores medios por países de la UE de ese índice de información laboral (x100) entre los alumnos aventajados y los desfavorecidos, información facilitada en el propio centro a partir de las actividades de orientación profesional realizadas. De su análisis cuantitativo se desprende que España, a pesar de su muy amplia red de Departamentos de Orientación, se sitúa en la última posición en cuanto a su eficacia como instrumento de compensación educativa a través de la familiarización de los alumnos con la información laboral, abonando a este respecto el llamado “efecto Mateo”, toda vez que es a los que más tienen a los que más les es dado.

Tabla 4

Índices medios OCDE (x 100) de la información laboral facilitada por el centro para los alumnos aventajados y los alumnos desaventajados socioeconómicamente, y las diferencias entre ambos, en los países de la Unión Europea que participaron en PISA 2018 y en la OCDE

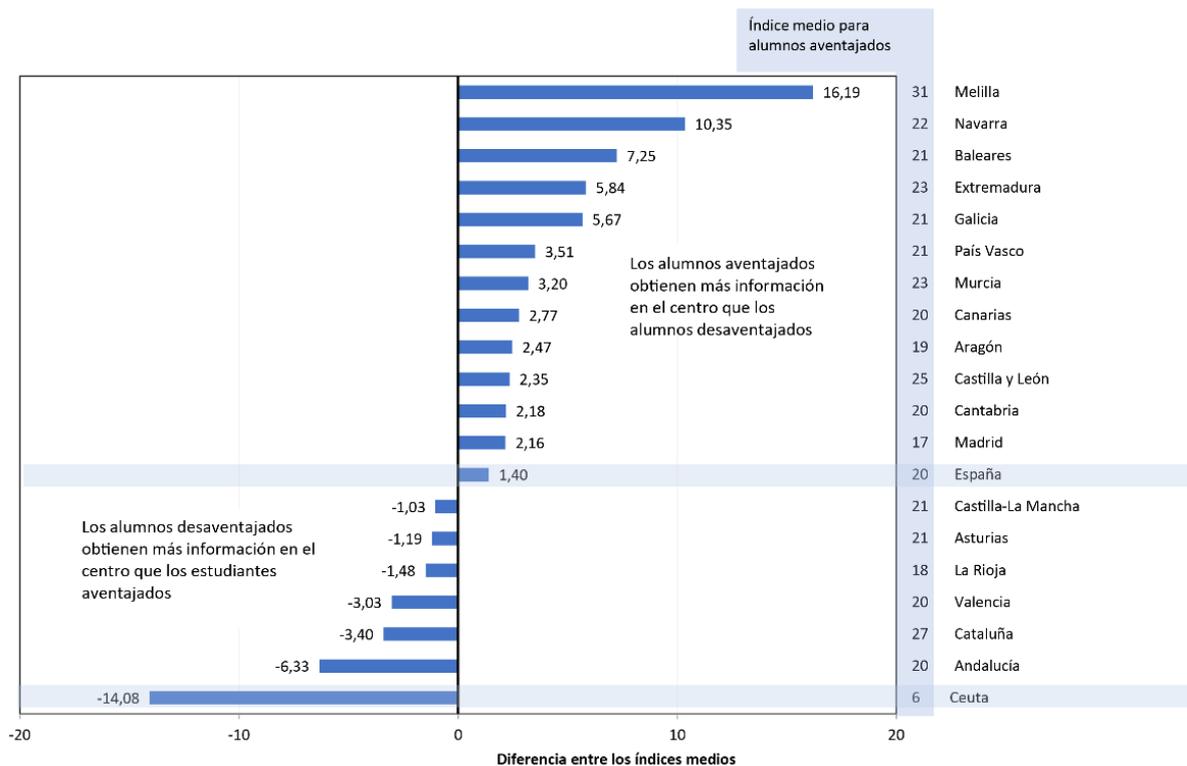
	Alumnos desaventajados	Alumnos aventajados	Diferencia entre aventajados y desaventajados
Austria	77,93	51,09	-26,84
Bélgica	-51,94	-56,15	-4,21
Bulgaria	18,42	11,57	-6,85
Croacia	-6,43	-11,92	-5,49
Dinamarca	-29,72	-22,02	7,70
Eslovaquia	-11,65	-3,54	8,11
Eslovenia	18,22	11,56	-6,66
España	-14,36	-5,98	8,39
Grecia	-17,27	-31,21	-13,94
Hungría	-2,22	-13,46	-11,24
Irlanda	-2,49	-12,20	-9,71
Italia	-22,52	-31,62	-9,10
Lituania	5,92	-5,80	-11,72
Malta	79,05	67,54	-11,52
Polonia	15,49	19,41	3,92
Reino Unido	41,48	25,46	-16,02
OCDE	1,62	-1,41	-3,03

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

Habida cuenta de la heterogeneidad territorial que, con frecuencia, presenta el panorama educativo español en materia de resultados -incluso de los asociados a políticas educativas con respecto a las cuales existe una normativa básica común a todo el Estado-, resulta pertinente analizar el comportamiento de las diferentes comunidades y ciudades autónomas en relación con el uso de la orientación específicamente profesional como instrumento de equidad. La figura 5 replica la figura 4, para el nivel subnacional de las comunidades y ciudades autónomas.

Figura 5

Diferencia entre los índices medios de la información laboral facilitada por el centro entre los alumnos socioeconómicamente aventajados y los alumnos desaventajados en las comunidades y ciudades autónomas españolas



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la Tabla 5.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

De su análisis se infieren los siguientes hechos:

- En la mayor parte de las comunidades y ciudades autónomas españolas el sistema de orientación profesional propiamente laboral favorece a los alumnos situados en el cuartil superior del ISEC, es decir, a aquellos socioeconómicamente aventajados.
- Particularmente Ceuta, Andalucía y Cataluña sobresalen, en términos comparados, por hacer *de facto* de la orientación laboral una política compensatoria; mientras que Melilla, Navarra y Baleares destacan en el sentido contrario.
- Las ciudades autónomas de Melilla y de Ceuta, abren y cierran, respectivamente, este singular *ranking*.

Tabla 5

Índices medios OCDE (x 100) de la información laboral facilitada por el centro para los alumnos aventajados y los alumnos desaventajados socioeconómicamente, y las diferencias entre ambos, en las comunidades y ciudades autónomas españolas y en el conjunto de España

	Alumnos desaventajados	Alumnos aventajados	Diferencia entre aventajados y desaventajados
Andalucía	26,12	19,80	-6,33
Aragón	16,71	19,18	2,47
Asturias	22,11	20,92	-1,19
Baleares	13,51	20,76	7,25
Canarias	17,31	20,08	2,77
Cantabria	17,34	19,53	2,18
Castilla y León	22,22	24,57	2,35
Castilla-La Mancha	21,55	20,52	-1,03
Cataluña	30,67	27,27	-3,40
Extremadura	17,19	23,03	5,84
Galicia	15,37	21,04	5,67
La Rioja	19,54	18,06	-1,48
Madrid	15,25	17,41	2,16
Murcia	19,30	22,50	3,20
Navarra	11,67	22,02	10,35
País Vasco	17,80	21,31	3,51
Valencia	22,97	19,94	-3,03
Ceuta	20,33	6,25	-14,08
Melilla	14,58	30,77	16,19
España	19,04	20,44	1,40

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

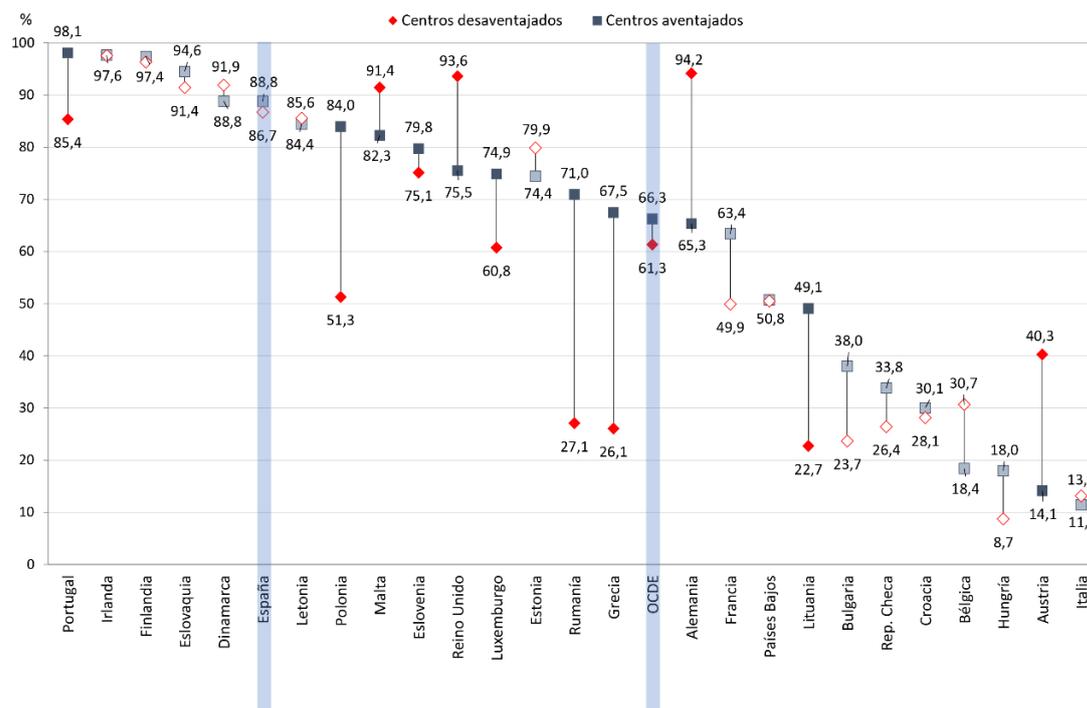
Las estructuras para la orientación profesional en España

Tras la publicación de Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1996 se regularon las funciones de los Departamentos de Orientación para los Institutos de Educación Secundaria y se fueron dotando progresivamente de personal especializado, de modo que, en la actualidad, la inmensa mayoría de los centros que imparten dicha etapa educativa - sean de titularidad pública o privada- cuentan con estas estructuras.

La Figura 6 muestra para los países de la Unión Europea el porcentaje de alumnos que disponen de actividades de orientación.

Figura 6

Porcentaje de alumnos de 15 años escolarizados en centros, en el conjunto de los países de la OCDE y en los países de la UE, que disponen de uno o más orientadores



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

De conformidad con el tratamiento de los datos de PISA 2018 efectuado en el presente estudio, España se sitúa en posiciones de cabeza, pues cerca del noventa por ciento de los alumnos de quince años se benefician de actividades de orientación, sin que la variable ISEC tenga un efecto estadísticamente significativo (88,8% en los centros aventajados frente al 86,7% en los desfavorecidos socioeconómicamente). Ello es consecuencia, muy probablemente, del carácter masivo y consolidado de esta política educativa.

Tabla 6

Porcentaje de alumnos de 15 años escolarizados en centros que disponen de uno o más orientadores, en los países de la UE y en la OCDE

	Todos los alumnos (%)	Centros desfavorecidos (%)	Centros favorecidos (%)	Diferencia entre favorecidos y desfavorecidos (%)
Alemania	81,89	94,16	65,35	-28,81
Austria	25,25	40,27	14,15	-26,12
Bélgica	28,94	30,66	18,39	-12,27
Bulgaria	33,28	23,69	38,03	14,34
Cyprus	95,22	90,11	90,30	0,19
Croacia	24,51	28,13	30,06	1,93
Dinamarca	92,75	91,89	88,85	-3,05

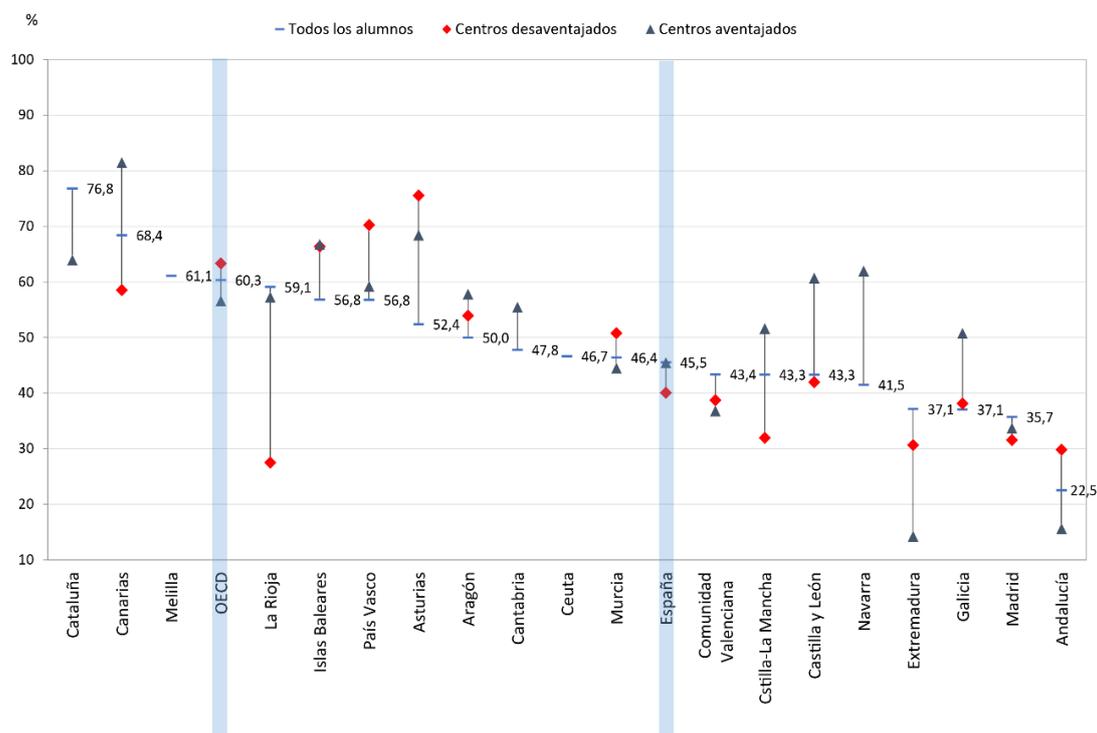
Eslovaquia	94,56	91,43	94,56	3,12
Eslovenia	77,68	75,14	79,75	4,61
España	87,38	86,73	88,78	2,05
Estonia	77,07	79,87	74,44	-5,42
Finlandia	96,96	96,34	97,40	1,05
Francia	56,15	49,91	63,41	13,50
Grecia	55,58	26,08	67,45	41,37
Hungría	13,34	8,72	17,98	9,26
Irlanda	96,66	97,57	97,63	0,06
Italia	10,76	13,14	11,42	-1,72
Letonia	83,80	85,59	84,44	-1,15
Lituania	36,78	22,73	49,05	26,33
Luxemburgo	56,53	60,76	74,90	14,14
Malta	79,14	91,44	82,26	-9,18
Países Bajos	57,38	50,53	50,75	0,22
Polonia	67,89	51,30	83,96	32,66
Portugal	94,34	85,36	98,11	12,75
Reino Unido	80,32	93,62	75,50	-18,12
Rep. Checa	28,79	26,43	33,82	7,40
Rumanía	47,59	27,09	70,96	43,87
Suecia	98,39	98,69	98,47	-0,22
OCDE	64,08	61,33	66,25	4,92

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

A partir de la base de datos de PISA 2018, es posible afinar más en el diagnóstico en materia de estructuras de orientación en España. La figura 7 muestra el porcentaje de estudiantes en centros reciben orientación de profesores que no son orientadores específicos.

Figura 7

Porcentaje de estudiantes en centros que proporcionan orientación profesional impartida por profesores sin ser orientadores específicos, según el ISEC del centro, en España y por comunidades y ciudades autónomas



Nota: Los datos correspondientes y sus fuentes se describen en la tabla 7.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

De acuerdo con las correspondientes cifras, España (45,5%) se sitúa en una posición bastante más favorable que la media de los países de la OCDE (60,3%) y presenta valores medios que son inferiores para los centros desaventajados (40,1%) que para los aventajados (45,5%), lo que probablemente sea consecuencia de la prevalencia de esas situaciones en los centros de titularidad privada. Las cifras promedio varían en función del territorio con valores que van del 76,8 por ciento en Cataluña al 22,5 por ciento en Andalucía.

Tabla 7

Porcentaje de estudiantes en centros de educación secundaria que proporcionan orientación profesional impartida por profesores sin ser orientadores específicos, según el ISEC del centro, en España y por comunidades y ciudades autónomas

	Todos los alumnos (%)	Centros desaventajados (%)	Centros aventajados (%)
Andalucía	22,54	29,82	15,59
Aragón	49,99	53,92	57,80
Asturias	52,37	75,55	68,42
Baleares, Islas	56,84	66,38	66,75
Canarias	68,41	58,52	81,46
Cantabria	47,77	--	55,47

Castilla y León	43,30	41,97	60,69
Cataluña	76,80	--	63,93
Ceuta	46,65	--	--
Com. Valenciana	43,38	38,72	36,81
Castilla-La Mancha	43,34	31,95	51,62
Extremadura	37,14	30,64	14,23
Galicia	37,06	38,13	50,74
La Rioja	59,10	27,53	57,25
Madrid	35,73	31,55	33,68
Melilla	61,11	--	--
Murcia	46,42	50,77	44,46
Navarra	41,51	--	61,97
País Vasco	56,76	70,26	59,19
España	45,54	40,08	45,46
OECD	60,32	63,33	56,57

Fuente: selección de la base de datos de PISA 2018 (OECD, 2019)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado que una parte importante de las investigaciones empíricas más arriba referidas se basan en análisis estadísticos de asociación, algunos autores han señalado sus limitaciones a la hora de inferir de ellos relaciones causales y han recomendado orientar los estudios futuros de modo que se efectúen más experimentos aleatorizados y más estudios longitudinales realizados sobre amplios periodos de tiempo (Hughes et al., 2016). Sin ignorar estas advertencias, lo cierto es que una parte significativa de dichos trabajos se apoyan en estudios longitudinales que salvan los problemas asociados a la atribución causal.

Junto con otras consecuencias positivas de índole social, la evidencia empírica disponible basada, en buena medida, en dichos estudios longitudinales, muestra la existencia de una asociación entre la presencia de actividades de orientación profesional en la edad escolar y posteriores resultados económicos en la vida adulta de los individuos, tales como mejores niveles de empleo, mayor estatus ocupacional o mejor nivel de ingresos (Kashefpakdel, Percy, 2016). Y es que, como hemos subrayado anteriormente, el facilitar a los estudiantes una buena orientación profesional les proporciona mayores recursos personales para transitar eficazmente por los sistemas de educación y empleo, particularmente en el caso de los sectores socioeconómicamente desaventajados (Hughes et al., 2016).

Pero, además, existe una abundante evidencia que, por un lado, asocia las actividades de orientación profesional con el rendimiento académico (Evans, Burck, 1992); y, por otro diferente, vincula el rendimiento académico con los resultados económicos en la vida adulta (Hooley et al., 2011). Esta asociación concatenada probablemente esté definiendo uno de los canales de influencia de la orientación profesional sobre aspectos tales como la calidad del empleo o el nivel de ingresos.

Otro de los aspectos a destacar como factor mediador entre la orientación profesional y su impacto, a la hora de incrementar el compromiso de los adolescentes con su educación y a retenerlos en el seno del

sistema reglado (Gutman et al., 2014), probablemente sea su incidencia sobre la motivación. A partir de los análisis de PISA 2018, la propia OCDE ha destacado que en los países miembros se ha observado una clara relación entre la orientación profesional y las actitudes positivas sobre la utilidad de la escuela (Mann et al., 2020), siendo la interacción personal entre el alumno y el orientador de su centro -que le informa y le guía en cuanto a su futuro profesional- el factor que hace más probable el que los estudiantes se convenzan de que trabajar duro en la escuela les ayudará, en el futuro, a conseguir un buen empleo.

Esta nueva evidencia empírica refuerza la importancia de la orientación profesional para preparar el porvenir de los estudiantes, y subraya, en especial, el papel indiscutible del orientador escolar a la hora de actuar sobre variables intermedias capaces de influir, de forma decisiva, sobre los logros académicos de los alumnos y, consiguientemente, sobre su posterior impacto en los planos económico y social.

Por otro lado, y a la luz de los resultados de la investigación internacional, cabe afirmar que una adecuada orientación profesional constituye un mecanismo de compensación que tiene su origen en el sistema educativo, pero que proyecta sus resultados más allá del mismo. Constituye, de hecho, una herramienta efectiva para avanzar hacia la igualdad real de oportunidades en el ámbito propio de los *outcomes* (CERI-OECD, 1992; 1994).

En lo que concierne al caso de España, diferentes instituciones consultivas, a la vista del análisis de los datos oficiales sobre el sistema educativo, han venido subrayando el carácter parcial de las tareas y actuaciones prioritarias de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, actuaciones que han estado centradas en actividades específicas de la orientación educativa (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2011; 2012). En particular, el Consejo Escolar del Estado (2013) en su *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*, y tras describir las estructuras de orientación de las Comunidades Autónomas -inducidas, por lo general, por la normativa del Ministerio de Educación-, efectuaba una advertencia sobre nuestro sistema de orientación escolar, en los siguientes términos:

“En España no disponemos de evaluaciones sistemáticas y a gran escala sobre la pertinencia, calidad y eficacia de los procedimientos de orientación profesional que desarrollan las diversas administraciones educativas en la Educación Secundaria. Sin embargo, de las altas tasas de abandono educativo temprano y del escaso número de alumnos que optan por la Formación Profesional de Grado Medio (ver apartado D4 del presente informe) se infiere que, en la orientación profesional que desarrolla el sistema español de educación y formación tiene éste una de sus más importantes áreas de mejora” (p. 342).

Y es que, a pesar de los sucesivos esfuerzos normativos y compromisos internacionales asumidos formalmente por España y dirigidos a potenciar la orientación profesional –protagonizados, por lo general, por el Ministerio de Empleo³¹ - la concepción original de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria y de sus funciones (B.O.E., 1996 a y b) -que privilegiaba, con mucho, la dimensión educativa de la orientación escolar y relegaba la dimensión profesional a un segundo plano- ha pervivido durante décadas, ha impregnado el sistema escolar en su conjunto y ha generado hábitos profesionales que confieren al sistema una considerable rigidez, a la hora de experimentar cambios y lograr un mejor equilibrio entre ambas dimensiones necesarias de la orientación escolar. Esta es también la opinión de reconocidos expertos que han subrayado la debilidad del sistema de orientación profesional español en el ámbito escolar (Arranz, 2020)³².

Junto con los anteriores diagnósticos cualitativos, la evidencia empírica generada en el presente estudio resulta compatible con esa acción desequilibrada, en cuanto a las funciones de orientación pues, a la vez que se advierte una actuación, comparativamente efectiva, de la orientación escolar sobre la necesaria coherencia entre expectativas profesionales y estudios futuros (véase la figura 2) -

³¹ Para una revisión sistemática, véanse, por ejemplo, los Informes 2013 y 2014 del Consejo Escolar del Estado (2013; 2014).

³² Marino Arranz fue durante doce años Director General de Formación Profesional en Castilla y León, y durante otros ocho Presidente del Consejo Escolar de dicha comunidad autónoma.

probablemente asociada al carácter más robusto de nuestras estructuras de orientación educativa (véanse las figuras 6 y 7)- no se aprecia algo similar en materia de orientación laboral, sino más bien todo lo contrario (véanse las figuras 4 y 5).

Parece claro que España no está aprovechando ese instrumento de equidad que tanto la evidencia empírica internacional como la generada en este estudio parecen revelar. Por su carácter preventivo y no de remediación, dicho instrumento resulta potencialmente más eficiente (Hughes et al, 2016). Y, justamente por ello, ese mecanismo equalizador de las oportunidades, en los planos social y económico -con impacto sobre el medio y largo plazo- no está siendo suficientemente utilizado, tal y como nuestros resultados revelan con bastante claridad.

En este mismo orden de ideas, llama poderosamente la atención el hecho -evidenciado en la Figura 5 - de que las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla, que dependen de una misma administración educativa (Ministerio de Educación y Formación Profesional) y están ambas sujetas, por consiguiente, a un mismo marco normativo, ocupen las posiciones extremas en cuanto al papel de la orientación propiamente laboral como herramienta educativa de compensación. Ello sugiere una influencia decisiva del contexto local y, muy probablemente, de las iniciativas de los propios centros docentes; lo que parece indicar que, sin una acción específica de carácter prescriptivo por parte de las administraciones educativas, la inercia propia de los centros en materia de orientación escolar no hará de este ámbito un recurso efectivo para la igualación de las oportunidades.

En este apartado de discusión de las anteriores evidencias, conviene subrayar que, de acuerdo con los datos de la Figura 2 mostrados sobre el eje horizontal, los alumnos españoles presentan unas expectativas muy elevadas con respecto a su futuro profesional, habida cuenta de que el 80 por ciento de ellos esperan trabajar en una ocupación altamente cualificada; expectativas que, a tenor de los datos disponibles, distan muy mucho de materializarse en la edad adulta. Cabe plantearse a qué factores explicativos pudiera deberse esta circunstancia.

Muy probablemente esté operando aquí un optimismo excesivo por parte de nuestros estudiantes, que desprecia, con frecuencia, el esfuerzo necesario para hacer realidad dichas expectativas. Pero sin perjuicio, en modo alguno, de la responsabilidad individual y familiar, no parece que el sistema educativo haya acertado tampoco en cuanto al desarrollo efectivo de esas habilidades no cognitivas vinculadas a los valores de la esfera de la voluntad (López Rupérez y García García, 2017). Por otra parte, quizás la arquitectura del propio sistema educativo no goce de la suficiente flexibilidad como para facilitar, en la medida necesaria, la realización de esas expectativas iniciales de los alumnos mediante una adaptación suficiente a las diferencias individuales en su tránsito por la adolescencia. Y tampoco es descartable que el sistema de orientación escolar, aun cuando sea eficaz a la hora de informar a los alumnos sobre la formación necesaria para hacer posibles sus aspiraciones profesionales (véase la Figura 2), no esté acertando en esa acción personalizada que, de conformidad con los resultados de PISA 2018, constituye el mecanismo de orientación profesional empíricamente más relevante (Mann et al., 2020; Fig.6.1).

Lo cierto es que algo tan bien valorado en sí mismo y en los estudios internacionales como el papel de las expectativas de los alumnos sobre su futuro profesional (Hughes et al., 2016), se devalúa con el tiempo, de un modo notable, a través de mecanismos causales que convendría dilucidar con mayor seguridad.

En conclusión, es muy probable que nuestros *outcomes* puedan ser mejorados operando adecuadamente sobre las políticas de orientación profesional en el ámbito escolar. Por otro lado, las notables diferencias territoriales que se advierten, a pesar de disponer de una estructura de orientación escolar en lo esencial común, sugieren la posibilidad de que existan otras variables que, junto con ésta, estén influyendo en los resultados observados, particularmente el nivel socioeconómico y cultural de los territorios o la calidad de su gobernanza educativa (López Rupérez et al., 2017). En todo caso, y debido a la importancia del asunto, investigaciones más amplias -afectando a más variables y con

enfoques tanto descriptivos como inferenciales- deberían ser promovidas al respecto por las administraciones educativas.

REFERENCIAS

- Arranz, M. (2020). Comunicación personal (10 de abril).
- B.O.E. (1996a). Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996.
- B.O.E. (1996b). Resolución de 29 de abril, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. BOE núm.13 de 31 de mayo de 1996.
- CERI-OECD (1992). *The OECD International Education Indicators. A Framework for analyses*. Paris: OECD Publishing.
- CERI-OCDE (1994). *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: Éditions OCDE.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2011). Informe 2010 sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2012). Informe 2011 sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejo Escolar del Estado (2013). Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2014). Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Evans, J.& Burck, H. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), pp. 63-68. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02173.x>
- Gutman, L. M., Sabates, R. & Schoon, I. (2014). Uncertainty in educational and career aspirations: gender differences in young people. In I. Schoon and J. S. Eccles (Eds.), *Gender Differences in Aspirations and Attainment: A Life Course Perspective* (pp. 161-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooley, T., Marriott, J.& Sampson Jr, J.P. (2011). *Fostering college and career readiness: How career development activities in schools impact on graduation rates and students' life success*. Derby: International Centre for Guidance Studies. University of Derby. https://www.researchgate.net/publication/261991118_Fostering_college_and_career_readiness_How_career_development_activities_in_schools_impact_on_graduation_rates_and_students'_life_success.
- Hughes, D., Mann, A., Barnes S. A., Baldauf, B. & McKeown, R. (2016). *Careers education: International literature review*. London: Bank of America Merrill Lynch and Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Careers_review.pdf.
- Kapur, R. (2018). *Career Guidance and Student Counseling*. https://www.researchgate.net/publication/323755665_Career_Guidance_and_Student_Counseling
- Kashefpakdel, E.T.& Percy, C. (2016). Career education that works: an economic analysis using the British Cohort Study. *Journal of Education and Work*, [https://doi: 10.1080/13639080.2016.1177636](https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1177636).
- López Rupérez, F. y García García, I. (2017). *Valores y éxito escolar. ¿Qué nos dice PISA 2015?* Universidad Camilo José Cela. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/valoresyexito_171116.pdf

- López Rupérez, F., García García, I. y Expósito Casas, E. (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Madrid: Universidad Camilo José Cela. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/Gobernanza_interactivo_170511.pdf
- Mann, A.; Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. & Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and Future of Work*. OECD. <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>.
- Nassar, S., Al Qimlass, A., Karacan Ozdemir, N. & Tovar, L. Z. (2019). Considerations for career intervention services in global youth workforce development: consensus across policy, research, and practice. *Empirical Research Vocational Education and Training*, 11:5, pp.1-23. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0080-4>.
- OECD (2010). *Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>.
- OECD (2019). *Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Schoon, I. & Polek, E. (2011). Teenager career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 210-217. [https://doi: 10.1177/0165025411398183](https://doi:10.1177/0165025411398183).
- Watts (2013). Career guidance and orientation. En *Revisiting global trends in TVET*. Paris: UNESCO-UNEVOC. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvete_chapter7.pdf.

CÓMO CITAR: López Rupérez, F. & García García, I. (2023). La orientación profesional en España: Un análisis secundario a partir de PISA 2018. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, vol. 1, p 80-101. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>