

# Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España

## Inequality in Educational Transitions: the case of post-compulsory education in Spain

Fabrizio Bernardi

Miguel Requena

UNED. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología II (Estructura Social). Madrid, España.

### Resumen

Este trabajo pretende identificar mecanismos que puedan tener parte en la relación que se observa en España entre extracción social y nivel educativo alcanzado. Siguiendo una metodología bien consolidada en la sociología de los estratos sociales, analizamos el nivel educativo alcanzado en tanto que meta a que el alumno llega tras superar una serie de etapas al término de cada una de las cuales puede abandonar, o pasar al siguiente nivel educativo. Según este enfoque, el presente trabajo se propone realizar, analizando la relación entre procedencia social y educación post-obligatoria en España, tres aportaciones al estudio de la desigualdad en el ámbito de las oportunidades educativas. En primer lugar estudia la incidencia de la extracción social en los resultados académicos; concretamente, en términos de fracaso escolar en la educación secundaria obligatoria. En segundo lugar da seguimiento al caso de “fracaso” en la educación obligatoria, y se plantea en qué medida depende de la extracción social que, tras un curso no superado, se lleve a cabo un nuevo intento o no. Estudia el artículo, por último, la influencia de la clase social en la elección de un itinerario académico (el bachillerato) o uno de formación profesional por parte de alumnos que acaban la educación obligatoria a su debido tiempo. Esto se lleva a cabo teniendo presente la teoría llamada “del alejamiento” (*diversion thesis*), según la cual los alumnos de clase obrera es probable que se vean apartados del itinerario académico y, por tanto, de un posible futuro universitario, porque la formación profesional les ofrece una opción más atractiva a corto plazo. El análisis empírico se basa en datos extraídos del primer trimestre de los *Spanish Labour Force Surveys* de los años 2005, 2006, 2007 y 2008. Los resultados concluyen que, en el caso de España, las tres hipótesis aquí avanzadas no carecen de base: no sólo cabe observar una relación significativa entre extracción social y mayores o menores perspectivas de completar la educación secundaria obligatoria a su debido tiempo, sino que la pertenencia a una u otra clase social también incide en que, tras un fracaso educativo, se repita curso o se abandone, y en que tras completar la educación secundaria obligatoria se opte por el itinerario académico o por el de formación profesional.

*Palabras clave:* puntos de inflexión educativa; repetir curso; desigualdades sociales; teoría del alejamiento (*diversion thesis*); sistema educativo español.

### Abstract

This paper seeks to identify mechanisms that may underpin part of the observed association between class of origin and educational attainment in the Spanish case. In line with a well established strategy in the field of social stratification sociology, we analyze educational attainment as the outcome of a sequence of transitions at each of which a student can drop-out or move on to the next educational level. According to this approach, the paper aims at making three contributions to the study of inequality of educational opportunities by means of an analysis of class inequality in the transition to post-compulsory education in Spain. First, it deals with the impact

of social class on academic performance in terms of educational failure in compulsory secondary education. Second, it monitors the case of an educational ‘failure’ during compulsory education and assesses social class effect on retaking rates after failing. And, third, the paper analyzes class differences in the choice of the academic track (*bachillerato*) versus the vocational training track (FP) among students who have completed compulsory education on time. In doing this, it addresses the ‘diversion thesis’ according to which working class students might be diverted from the academic track, with negative consequences for later access to the university, because vocational training offers an attractive short-term option for them. The empirical analysis is based on data collected from the first quarter of Spanish Labour Force Surveys for the years 2005, 2006, 2007 and 2008. Our results find some support in the Spanish case for the three hypotheses put forward in the paper: not only significant class differences can be found among students of different social origins in the probability of completing compulsory secondary education on time, but clear class effects can also be seen in retaking rates after failure and in opting for vocational training track after completing secondary compulsory education.

*Key words:* educational transitions, retaking, class inequality, diversion thesis, Spanish educational system.

## Introducción

Hay abierto un debate sobre si la extracción social sigue influyendo en el grado educativo alcanzado o si, por el contrario, cada vez es menor, pero parece claro que la relación entre clase social y oportunidades educativas sigue siendo importante (Breen & Jonsson, 2005). Desde Mare (1980, 1981), la sociología de la estratificación social cuenta con una metodología bien consolidada de cara al análisis del grado educativo alcanzado en tanto que meta de un recorrido en cada uno de cuyos puntos de inflexión el alumno puede abandonar, o pasar al siguiente nivel educativo (Shavit & Blossfeld, 1993; Erikson & Jonsson, 1996). El modelo de Mare parte de la premisa de que el progreso del individuo a lo largo del sistema educativo tiene lugar exclusivamente de forma lineal, vertical. Ocurre, no obstante, que, llegado un punto de su itinerario educativo, el individuo puede verse obligado a elegir entre opciones de estudio paralelas. Al acabar la educación obligatoria, por ejemplo, los alumnos han de optar entre un itinerario académico, o uno de formación profesional. En numerosos países puede ocurrir, además, que el alumno que no llegue a cierto nivel mínimo exigido deba repetir un curso de primaria, o de la educación secundaria obligatoria, y en semejante caso, la decisión educativa crucial es si realmente hacer un nuevo intento, o abandonar. Así pues, en los últimos años el modelo de Mare ha debido ampliarse, para poder tomar también en cuenta la estratificación horizontal del sistema educativo, y la posibilidad de trayectorias heterogéneas (Breen & Jonsson, 2000; Lucas, 2001).

Partiendo, pues, de este modelo ampliado, el presente artículo estudia (en el caso de España) la influencia de la extracción social a la hora de optar por un camino u otro al término de la educación obligatoria. Se plantea, en primer lugar, la relación entre pertenencia a una clase social u otra y resultado académico, y analiza el posible fracaso en la educación obligatoria desde la asunción, altamente plausible, de que la mayor parte de los alumnos medianamente dotados completan la educación secundaria obligatoria a su debido tiempo. En segundo lugar nos ocupamos de qué ocurre en caso de fracaso escolar durante la educación obligatoria. De cada generación, sólo la mitad de los alumnos logran completar a su debido tiempo los cuatro años de educación secundaria básica; la otra mitad repite al menos un curso. Es, por tanto, interesante investigar qué papel puede desempeñar la extracción social en el segundo caso, especialmente en un momento tan temprano del itinerario educativo del individuo. El artículo estudia, en tercer lugar, el rol de la clase social a la hora de elegir un itinerario académico (el bachillerato) o uno de formación profesional cuando se ha acabado a su debido tiempo la educación obligatoria. Tenemos en cuenta, para ello, la teoría llamada “del alejamiento” (*diversion thesis*), que se desarrolló para el análisis de la relación entre extracción social y oportunidades educativas en Alemania. Según esta teoría, los alumnos de clase obrera es probable que, al término de la educación obligatoria, se vean alejados del itinerario académico y, por tanto, de

un posible futuro universitario, porque la formación profesional supone para ellos una opción más atractiva (Hillmert & Jacob, 2003; Müller & Pollak, 2007; Becker & Hecken, 2009a, 2009b).

El tránsito de la educación secundaria obligatoria a los estudios superiores, es en España un tema de investigación importante al menos por dos motivos. En primer lugar, es un proceso crucial para la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Un alumno que pretenda conjurar el riesgo de desempleo, o de empleos no cualificados, al concluir la educación obligatoria deberá seguir estudiando. En segundo lugar, el tema abordado en el presente trabajo es de rabiosa actualidad política. Según se suele recalcar en informes de organismos internacionales, en lo relativo a número de alumnos que terminan el bachillerato, España se encuentra, sin lugar a dudas, a la cola de los países de la OCDE (véase, por ejemplo, *Education at a Glance 2009*, recientemente publicado por la OCDE). Por otra parte, en el contexto del Tratado de Lisboa, uno de los objetivos del Consejo Europeo es que, para 2010, en la UE no haya más de un 10% de abandono escolar (es decir, de individuos de entre 18 y 24 años que hayan terminado, como mucho, la educación secundaria obligatoria). En España, en 2008 el porcentaje de abandono escolar entre individuos de 17 y 18 años rondaba el 30% (*Spanish Labour Force Survey 2008/II*).

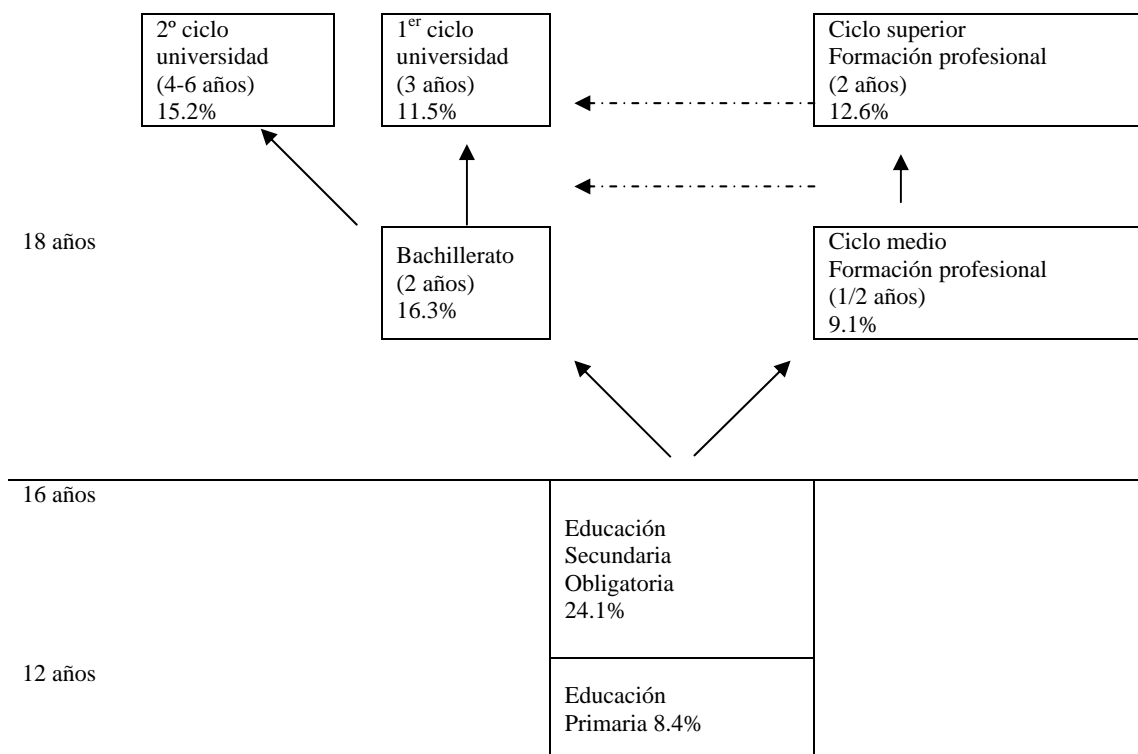
## **El sistema educativo español**

El esquema I refleja la estructura del sistema educativo español, con la duración (y edad prototípica) de superación de cada nivel. Los porcentajes asociados a cada nivel educativo distribuyen a la población nacida en España, y de entre 26 y 35 años, según el grado educativo más alto que hayan alcanzado en 2008 (*SLF 2008/segundo trimestre*). A modo de ejemplo, en 2008 el 15.2% de la población nacida en España, y de entre 26 y 35, tenía un título universitario de segundo ciclo; un 8.4% sólo había completado la educación primaria. A los efectos del análisis efectuado en el presente trabajo, conviene subrayar algunos aspectos clave del sistema educativo español.

En primer lugar, la educación es obligatoria hasta los 16 años, pero un alumno que haya repetido al menos un curso, a esa edad puede que no haya terminado la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO). Según la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (en adelante, LOGSE), aprobada en 1990 por el gobierno socialista, si un alumno/a no lograba alcanzar los objetivos educativos de los dos primeros cursos, podía permanecer un año más en ese primer ciclo, y un año más en cada uno de los cursos del segundo ciclo. Posteriormente, la *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza* (en adelante, LOCE), aprobada por el Partido Popular en 2002 y puesta en práctica en 2003, establecía nuevos criterios al respecto: un alumno que no superase tres asignaturas, en principio debía repetir independientemente del curso. Cuando, en 2004, el Partido Socialista volvió al poder, canceló algunos de los puntos más controvertidos de la LOCE (por ejemplo la separación de los alumnos en distintos itinerarios a los 14 años según los resultados), pero mantenía los criterios recién dichos para repetir curso. La LOGSE y la LOCE constituyen el marco legal bajo el cual han estudiado los individuos aquí tomados en consideración. Tras la LOCE, en 2006 el gobierno socialista promovió una nueva reforma del sistema educativo. Esta nueva *Ley Orgánica de Educación* (en adelante, LOE), en parte suaviza los criterios para repetir curso: con el consentimiento de los profesores, un alumno/a que suspenda tres asignaturas ahora sí puede pasar al siguiente curso.

Sean cuales sean los efectos de este contexto legal cambiante, en España es muy alto el índice de repetidores: de cada generación, aproximadamente la mitad repite algún curso de la ESO. De ellos, una parte importante opta por dejar el sistema educativo (con la ESO a medias) una vez cumple los 16. Resulta, así, aproximadamente un 10% de individuos que sólo han completado la educación primaria. Por otra parte, al término de la ESO un alumno puede optar entre un bachillerato orientado a la universidad, o estudios de formación profesional. Quienes eligen la formación profesional, pueden, no obstante, aspirar también a la universidad (a través de exámenes de acceso especiales). Unas estadísticas de 2001 muestran, sin embargo, que no es lo frecuente: aquel año, de quienes acababan de completar el grado medio de formación profesional, sólo una minoría (en torno a un 10%) saltó a la formación profesional de grado superior o al bachillerato. En cuanto a los que completaron un grado superior de formación profesional en 2001, en 2002 accedió a la universidad el 25% (ETEFIL 2005, Tabla 2.3). De quienes terminaron el bachillerato, el porcentaje correspondiente fue –nótese la diferencia– del 68%.

## ESQUEMA I. El sistema educativo español



Nota: Los porcentajes asociados a cada nivel educativo distribuyen a la población nacida en España, y de entre 26 y 35 años, según el nivel educativo más alto que habían alcanzado en 2008 (SLF 2008/II). Así, por ejemplo, en 2007, el 15.2% de la población de entre 26 y 35 tenía un título universitario de segundo ciclo.

Aunque la brecha territorial no figura entre los principales temas de este artículo, para entender el funcionamiento del sistema educativo español hay que tener en cuenta lo variado del porcentaje de repetidores en función de la Comunidad Autónoma. Las diferencias son, en efecto, enormes. Para dar dos ejemplos extremos, mientras que en el País Vasco el 71% de los alumnos del País Vasco termina la ESO a su debido tiempo, en Extremadura lo hace sólo el 44%.<sup>1</sup> Es importante insistir en que estas diferencias en el porcentaje de repetidores no parecen deberse a la capacidad de los alumnos. El País Vasco, de hecho, que, como hemos visto, cuenta con el mayor porcentaje de alumnos que completan la ESO a su debido tiempo, se encuentra por debajo de la media nacional desde el punto de vista de los resultados de sus alumnos de ESO en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Castilla-León, por su parte, que está a la cabeza desde el mismo punto de vista, “sólo” cuenta con un 54% de alumnos que completan a su debido tiempo la ESO (Lacasa, 2008).

### La lógica del análisis

Para estudiar el salto a la educación post-obligatoria, nos servimos de los datos del *Spanish Labour Force Survey* (en adelante, SLF) del primer trimestre (enero, febrero y marzo) del año T. Seleccionamos a los nacidos en T-17 años, es decir, a los que han cumplido 16 el año anterior y, en condiciones normales, deberían haber terminado la ESO en T-1. En 2005, por ejemplo, seleccionamos a los nacidos en 1988, que, en condiciones normales, deberían haber acabado la ESO en 2004. Entonces consideramos su situación en la época del estudio, es decir, en el primer trimestre

<sup>(1)</sup> Véase la Tabla III abajo.

del año T. Las posibilidades son cuatro: que hayan repetido algún curso y sigan en la ESO, que estén cursando bachillerato, que estén cursando estudios de formación profesional, o que estén fuera del sistema educativo (trabajando, en paro o inactivos).<sup>2</sup>

La Tabla I se refiere a los datos estudiados, y combina los datos del SLF para los años 2005, 2006, 2007 y 2008. Estos datos no sólo reflejan la situación de los individuos de 16 años con respecto al sistema educativo español, sino, además, una clara relación entre extracción social y nivel educativo alcanzado, lo cual puede interpretarse como indicio *prima facie* de que, a la hora de saltar de la educación secundaria obligatoria a los estudios superiores, la clase social es un factor esencial. La proporción entre hijos de trabajadores del sector servicios (profesionales y gerentes) e hijos de trabajadores sin cualificación son, con respecto a llegar al bachillerato, de 2.7:1 (es decir, 70.1/26); con respecto a repetir algún curso de ESO, de 0.5:1; con respecto a cursar estudios de formación profesional, de 0.4:1; con respecto a dejar los estudios tras acabar la secundaria, de 0.5:1; y, con respecto a dejar los estudios sin acabar la secundaria, de 0.12:1. La desigualdad entre clases sociales a la hora de acceder a la educación post-obligatoria es, pues, patente.

TABLA I. Situación de individuos de 16 años con respecto al sistema educativo según la clase social de los progenitores

	Total	Sector serv. (SS)	No cualificad. (NC)
Asistencia a la ESO	44.5	70.1	26.0
Repetir algún curso de ESO	33.1	21.5	39.3
Asistencia a la formación profesional	6.1	3.0	6.6
Abandono de estudios (trabajando, desempleado, inactivo) con la ESO	4.9	3.2	6.2
Abandono de estudios (trabajando, desempleado, inactivo) sin la ESO	11.4	2.3	10.3
Total	100	100	100
N	7245	1373	1735

Fuente: SLF (2005, 2006, 2007 y 2008; primeros trimestres respectivos)

El análisis se basa en una descomposición en múltiples procesos del resultado presentado en la Tabla I. El Esquema II refleja los porcentajes correspondientes a los distintos caminos posibles tras la educación secundaria obligatoria en el sistema educativo español.

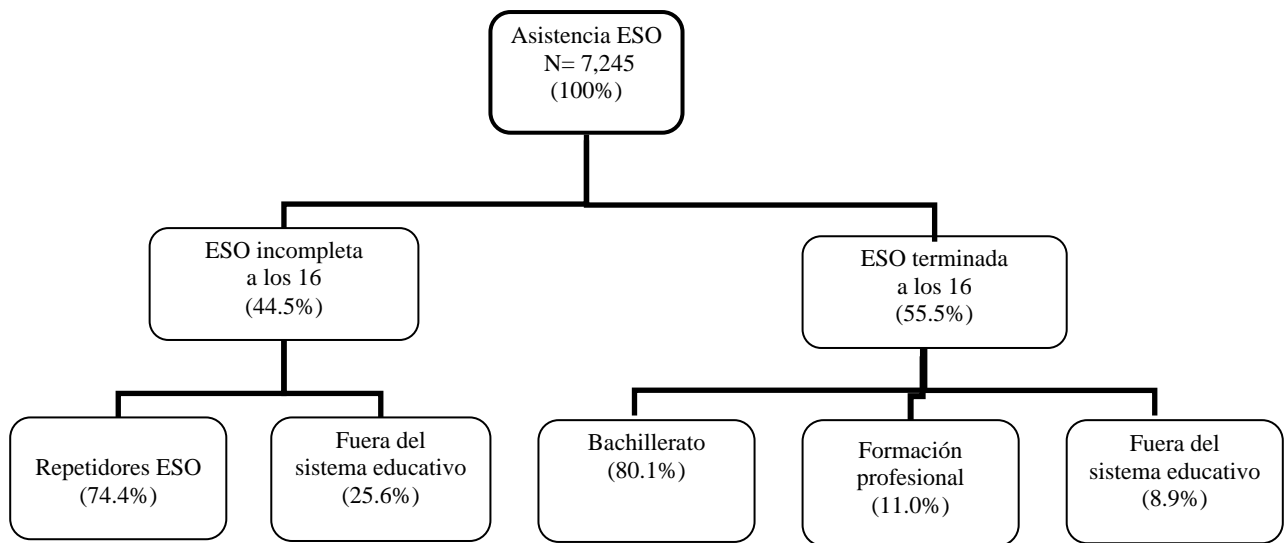
Imaginemos que, en el año T-1, cursan la ESO 7,245 individuos. De éstos, el 55% termina la ESO a su debido tiempo ese año, y el 45%, en cambio, en algún punto ha tenido problemas. Este primer proceso (Proceso 1) se refiere, pues, a los resultados educativos de los alumnos; en función de tales resultados, han de considerarse otros dos procesos. Estos otros procesos pueden entenderse como decisiones educativas –de los alumnos y sus padres– relativas a la continuación de los estudios. Como la edad obligatoria ya se ha superado, los alumnos tienen también la opción de dejar el sistema educativo. Tienen, por tanto, ante sí las siguientes opciones:

- Quienes han tenido problemas en algún punto, pueden *seguir en el sistema educativo y repetir* curso, o dejar el sistema educativo sin haber completado la ESO (Proceso 2a).
- Quienes han completado la ESO pueden *pasar al bachillerato o a la formación profesional*, o decidir dejar el sistema educativo (Proceso 2b).

El Esquema II muestra que la opción de abandonar es mucho más probable entre quienes no han completado la ESO que entre quienes sí lo han hecho. Aproximadamente uno de cada cuatro de quienes no acaban la ESO deja el sistema educativo, mientras que, de quienes la acababan, lo hace sólo uno de cada diez. Por último, de quienes terminan la ESO a su debido tiempo, la inmensa mayoría (80%) pasa al bachillerato, y sólo un pequeño grupo (11%) opta por la formación profesional (Proceso 3).

ESQUEMA II. Porcentajes de alumnos que elijen diversos caminos en el sistema educativo español

<sup>(2)</sup> Un método investigador análogo se emplea en Calero (2006).



Fuente: SLF (2005, 2006, 2007, 2008).

## Teorías e hipótesis

La actual investigación sobre la desigualdad en las oportunidades educativas se basa en el trabajo fundacional de Boudon (1974), y distingue entre la incidencia de las diferencias de extracción social en los resultados académicos, y la incidencia de las diferencias de extracción social en la decisión de cursar estudios superiores (Breen & Goldthorpe, 1997; Becker, 2003). La relación entre diferencias de extracción social y resultados académicos –en la terminología original de Boudon de 1974, «efectos primarios» (*primary effects*)– puede ser de tipo genético o socio-cultural; la relación entre diferencias de extracción social y distintas opciones educativas –«efectos secundarios» (*secondary effects*)– tienen que ver, principalmente, con el coste, los beneficios, y las probabilidades de éxito de vías educativas alternativas (Erikson & Jonsson, 1996).

En trabajos tanto de ámbito nacional como de índole comparativa, se ha observado recurrentemente un alto grado de desigualdad social, ya en cuanto a resultados académicos, o de tests realizados (para los resultados más recientes, véase Marks, 2005; Jackson et al., 2007; Grodsky et al., 2008; Erikson & Rudolphi, 2009; Kloosterman et al., 2009). En España, una línea de investigación ya consolidada (Carabaña, 1979, 1999, 2004; Calero, 2006; Martínez, 2007) ha encontrado relaciones significativas entre extracción social y resultados académicos, retro trayéndose las diferencias al nivel educativo de los padres, el prestigio de sus ocupaciones, su nivel de renta, su calidad de vida, o, incluso, su estilo de vida.

Sean cuales sean los mecanismos específicos que expliquen esta relación entre extracción social y nivel académico alcanzado, si tenemos en cuenta la descomposición arriba propuesta del paso de la educación obligatoria a la post-obligatoria, estos resultados previos sugieren que podemos esperar que la extracción social de los alumnos incida en sus resultados académicos y, por lo tanto, en sus probabilidades de completar la ESO a su debido tiempo (Proceso arriba 1 aludido). Así pues, nuestra primera hipótesis puede formularse del siguiente modo:

- HP1: En la medida en que acabar a su debido tiempo los cuatro años de educación secundaria puede tomarse como indicador de capacidad académica, podemos esperar diferencias significativas en los porcentajes de éxito en la ESO según la clase social de origen de los alumnos.

Con respecto a las decisiones educativas sobre la base de los resultados académicos (en este caso, haber completado o no la ESO a su debido tiempo), el modelo explicativo original propuesto en Boudon (1974), y actualizado en Erikson & Jonsson (1996), Breen y Goldthorpe (1997) y Becker (2003), se centra en la decisión de si continuar y tratar de completar el siguiente nivel educativo (E+1), o abandonar el sistema educativo en el nivel E. Para semejante decisión, es de capital importancia qué grado de “pérdida de estatus” –*status decline* (SD)– entrañe la decisión de quedarse en E. Con otras palabras, este modelo supone que alumnos y padres evalúan cuánto estatus pierden si deciden dejar el sistema educativo en el nivel E, usando como punto de referencia la posición socio-económica de los padres. En general, puede sostenerse que el grado de pérdida de estatus asociado a un nivel E será menor cuanto más baja sea la clase social. Básicamente, quienes provengan de clases sociales inferiores, tendrán menos que perder en términos de empeorar su posición social con respecto a la de su familia de origen si dejan el sistema educativo en un punto temprano. Una importante implicación de cara al objetivo de este trabajo es que, cuanto mayor sea la pérdida de estatus que suponga la decisión de dejar los estudios en un nivel E, mayores serán las probabilidades de pasar a E+1. Puede inferirse, así, que la extracción social juega un rol particularmente activo a la hora de corregir un fracaso inicial que implicaría una pérdida de estatus significativa. Los resultados de Breen y Jonsson (2000), congruentes con esta tesis, muestran que, en Suecia, la mayor incidencia de la extracción social en el salto a la universidad se da cuando, de no producirse tal salto, ello implicaría un mayor riesgo de descenso social. Considerando todo lo cual, nuestra segunda hipótesis podría formularse del siguiente modo:

- HP2: En la medida en que abandonar los estudios implica un mayor riesgo de descenso social para alumnos de extracción social superior, cabe esperar que la clase social de origen tenga mayor incidencia en que, tras un fracaso en la ESO, se vuelva a intentar (Proceso 2a), que no en que, tras completarla, se continúe estudiando (Proceso 2b).

Además, la “teoría del alejamiento” sugiere que la alternativa de la formación profesional como opción paralela al bachillerato y, por lo tanto, a la universidad, podría alejar a los alumnos de clase proletaria del itinerario académico y, en último término, limitar sus oportunidades de alcanzar un título universitario (Müller & Pollak, 2007; Hillmert & Jacob, 2003; Becker & Hecken, 2009a, 2009b). El argumento clave a este respecto es que la formación profesional, aunque prototípicamente se asocia a beneficios posteriores menores que los del título universitario, al mismo tiempo se ve como menos arriesgada, y completarla requiere menos tiempo. Está comúnmente aceptado que, si tomamos como ejemplo personas en la mitad de su carrera, los beneficios que en el mercado laboral se asocian a un título universitario son superiores que los asociados a la formación profesional (Blossfeld et al., 2006). Y, sin embargo, para alumnos de clase proletaria, la formación profesional puede que implique, al ser menos costosa, menor riesgo de inversión, menos tiempo, y unas perspectivas laborales más claras. Puede decirse, por tanto, que tales alumnos de clase obrera apuestan no por los mayores beneficios a largo plazo que se asocian a la educación universitaria, sino por mantener su estatus de origen, el cual, de nuevo, resulta un factor crucial en las decisiones educativas propias de una clase social. Y este argumento parece especialmente válido para países del Sur de Europa, donde encontrar el primer empleo parece que lleva más tiempo que en otros países (Müller & Gangl, 2002).

La Tabla II se refiere a personas de entre 30 y 35 en España en 2007, y confirma que los beneficios de la formación profesional prevalecen sobre los del bachillerato. Optar por el bachillerato, y no por la formación profesional, sale rentable en términos de correr menos riesgo de desempleo, o de realizar trabajos no-cualificados, sólo si, tras él, se consigue un título universitario. Un primer ciclo de formación profesional supone un máximo de dos años; el bachillerato y un título universitario de segundo ciclo, al menos seis (y hay un riesgo adicional que consiste en que, para entrar a la universidad, hay que superar un examen selectivo). Así pues, nuestra tercera hipótesis puede formularse así:

- HP3: Debido al mayor riesgo que implica embarcarse en el bachillerato, los alumnos de clase obrera es más probable que opten por la formación profesional (Proceso 3).

TABLA II. Riesgo de desempleo, y de trabajos no-cualificados, según el nivel educativo (población de entre 30 y 35 en 2007)

	Tasa de desempleo	% Empleos no cualific.
Primaria o sin estudios	12.9	62.9
ESO	10.4	44.1
Formación Profesional 1	6.7	34.5
Bachillerato	8.5	37.7
Formación Profesional 2	6.3	21.8
Diplomatura	6.5	8.1
Licenciatura	4.7	5.2
Total	8.2	30.6
N	11721	10771

Fuente: *Spanish Labour Force Survey* (2007)

## Datos, variables y modelos

Los datos están extraídos del primer trimestre de los informes SLF de los años 2005, 2006, 2007 y 2008. Para cada año se han seleccionado los individuos nacidos 17 años antes. Para 2005, por ejemplo, se han seleccionado los nacidos en 1988; para 2006, 2007 y 2008, los nacidos en 1989, 1990 y 1991 respectivamente<sup>3</sup>. Se identifican, así, 7,245 individuos que, si hubieran ido superando los cursos a su debido tiempo, deberían haber terminado la ESO el año previo al estudio. Cabe, pues, considerar su nivel educativo y su estatus profesional en el momento del estudio.

En primer lugar podemos diferenciar a los que han acabado la ESO a su debido tiempo de los que no. Luego, entre los que no han acabado la ESO, podemos distinguir los que todavía están haciéndola (repetidores), de los que han dejado los estudios y, o trabajan, o están desempleados o inactivos en el momento del estudio. Entre quienes han completado la ESO, cabe distinguir a los que han iniciado el bachillerato, de los que han iniciado la formación profesional y los que han dejado los estudios.

Podemos definir, entonces, cuatro variables dependientes relativas a los tres procesos que constituyen el salto a la educación post-obligatoria, tal como se ha ilustrado en el Esquema I. La primera variable adquiere el valor 1 cuando se ha completado a su debido tiempo la ESO; de lo contrario, adquiere el valor 0 (Proceso 1). A quienes no han completado la ESO, una segunda variable los distingue entre los que están repitiendo, y los que han abandonado el sistema educativo (Proceso 2a). A quienes han completado la ESO, una tercera variable los distingue entre los que han seguido estudiando (ya sea el bachillerato o una formación profesional) y los que no (Proceso 2b). Por último, entre los alumnos con la ESO terminada podemos considerar una variable que adquirirá un valor u otro (entre tres posibles) en función de que el alumno haya decidido estudiar formación profesional, estudiar el bachillerato, o dejar el sistema educativo (Proceso 3).

Con respecto a las variables independientes, la principal ventaja del SLF consiste en que tiene en cuenta las características socio-económicas de los padres de los alumnos de 17 años seleccionados para el estudio. Con otras palabras, ofrece información detallada sobre el tipo de ocupación, tiempo en ella y tipo de contrato de los padres en un punto temporal muy cercano al de tomar la decisión relativa a los estudios post-obligatorios. Un importante inconveniente es que no se ofrece información sobre el último empleo de los padres desempleados. Las variables independientes más importantes se refieren a la extracción social, y a la inseguridad laboral a que se enfrenten los padres. La clase social se define en función de la versión en siete tipos del modelo de Erikson y Goldthorpe, que distingue la clase dedicada al sector servicios (gerentes y profesionales), trabajadores no manuales, empleadores de gran y pequeña escala, trabajadores urbanos autónomos sin empleados, granjeros, trabajadores manuales cualificados, y trabajadores manuales sin cualificación (incluyendo trabajadores no cualificados del

<sup>(3)</sup> Las estimaciones del SLF en cuanto a porcentajes de individuos de 16 años repitiendo en la ESO son muy similares a los índices administrativos publicados por el Ministerio de Educación de España.



sector servicios y el comercio). El principio de dominancia (que selecciona, dados los dos miembros de una pareja, la clase social más alta) se usa para combinar la información de padres y madres. Se han tenido en cuenta dos categorías adicionales, para los casos en que ambos progenitores estaban en el desempleo e inactivos. Estas dos categorías incluyen el 3% y el 7% del total, respectivamente.

Las otras variables independientes incluidas en el modelo son: género, mes de nacimiento, país de nacimiento (variable que distingue alumnos nacidos en España o en otros países), tipo de hogar en que los alumnos viven (sólo madre, sólo padre, o ambos), año en curso (2005, 2006, 2007 o 2008), y tiempo pasado en la misma ocupación por la cabeza del hogar, indicio del grado de estabilidad laboral de la familia del alumno en el momento en que se toma la decisión sobre su continuidad educativa. A la hora de comentar los resultados, nos centramos casi exclusivamente en el efecto de la clase social.

Para comprobar nuestras hipótesis, hemos tenido en cuenta tres modelos probabilísticos distintos de cara a: a) completar la ESO a su debido tiempo; b) repetir algún curso de la ESO, o abandonar la ESO en caso de no completarla a su debido tiempo; y c) continuar estudiando (sin distinción entre bachillerato o formación profesional) o dejar los estudios una vez completada la ESO. Entonces tenemos en cuenta un multinomio cara a las probabilidades de optar por la formación profesional o dejar el sistema educativo, y, frente a ello, optar por el bachillerato: el objetivo es evaluar la incidencia de la extracción social a la hora de elegir entre bachillerato y formación profesional, y someter a prueba la hipótesis del alejamiento.

## Resultados

Los resultados descriptivos para la incidencia de la extracción social y la Comunidad Autónoma de residencia en el salto de la educación obligatoria a la post-obligatoria se ofrecen en las Tablas III y IV. La Tabla III se refiere a haber completado la ESO a su debido tiempo (es decir, a los resultados académicos, proceso 1) y a la decisión de repetir curso en caso de fracaso en la ESO (proceso 2a); la Tabla IV se centra, por su parte, en los distintos caminos elegidos por los alumnos que han acabado la ESO a su debido tiempo y han decidido cursar estudios post-obligatorios (proceso 3). Estas tablas ya documentan importantes diferencias de clase social y geográficas para los tres procesos considerados. Los índices de superación de la ESO son superiores para los alumnos de la clase del sector servicios que para los de otras clases sociales; y, por ejemplo, la proporción entre alumnos de la clase del sector servicios (profesionales y gerentes) y alumnos de clase obrera no cualificada a la hora de acabar la ESO a su debido tiempo son casi 2:1 (es decir, 75.7/38.1); entre alumnos de la clase del sector servicios y de trabajadores cualificados, de 1.6:1; entre alumnos de la clase del sector servicios y trabajadores no manuales, 1.3:1. Lo mismo cabe decir de los índices de transición a la educación post-obligatoria en caso de haber completado la ESO, o de los índices de repetir curso en caso de fracaso: los hijos de la clase del sector servicios tienen una clara ventaja en todos estos procesos.

**TABLA III.** Distribución de resultados académicos y decisiones educativas según la clase social de origen y la comunidad autónoma de residencia

	Proceso 1 ESO completada a su debido tiempo				Proceso 2a Continuar estudiando con ESO completada a su debido tiempo			Proceso 2b Repetir curso en caso de fracaso en la ESO		
	Sí	No	Total	N	Sí	No	Total	Sí	No	Total
<i>Clase de origen</i>										
<b>Sector servicios</b>	75.7	24.3	100	1372	95.8	4.2	100	90.7	9.3	100
<b>Trabajadores no manuales</b>	59.1	40.9	100	831	94.9	5.1	100	87.4	12.6	100
<b>Empleadores</b>	59.8	40.2	100	520	94.2	5.8	100	79.9	20.1	100
<b>Autónomos urbanos</b>	51.8	48.2	100	655	90.0	10.0	100	75.1	24.9	100
<b>Autónomos rurales</b>	56.0	44.0	100	200	92.8	7.2	100	77.3	22.7	100
<b>Trabajadores cualificados</b>	48.2	51.8	100	1073	87.2	12.8	100	80.2	19.8	100
<b>Trabajadores no cualificad.</b>	38.1	61.9	100	1737	84.4	15.6	100	69.7	30.3	100
<b>Desempleados</b>	31.5	68.5	100	241	69.7	30.3	100	59.0	41.0	100

<b>Inactivos</b>	44.9	55.1	100	550	88.7	11.3	100	67.3	32.7	100
<i>Comunidad Autónoma</i>										
<b>Andalucía</b>	47.8	52.2	100	1544	89.8	10.2	100	70.5	29.5	100
<b>Aragón</b>	56.5	43.5	100	177	94.0	6.0	100	80.3	19.7	100
<b>Asturias</b>	59.1	40.9	100	149	98.9	1.1	100	88.5	11.5	100
<b>Baleares</b>	47.3	52.7	100	182	88.4	11.6	100	66.7	33.3	100
<b>Canarias</b>	45.9	54.1	100	392	88.3	11.7	100	79.2	20.8	100
<b>Cantabria</b>	60.0	40.0	100	95	96.5	3.5	100	83.8	16.2	100
<b>Castilla León</b>	54.3	45.7	100	376	93.6	6.4	100	84.3	15.7	100
<b>Castilla la Mancha</b>	49.1	50.9	100	391	92.7	7.3	100	68.3	31.7	100
<b>Cataluña</b>	59.3	40.7	100	1049	86.5	13.5	100	77.8	22.2	100
<b>Valencia</b>	47.4	52.6	100	747	92.7	7.3	100	70.0	30.0	100
<b>Extremadura</b>	44.3	55.7	100	219	97.9	2.1	100	75.2	24.8	100
<b>Galicia</b>	55.5	44.5	100	409	96.9	3.1	100	85.2	14.8	100
<b>Madrid</b>	58.2	41.8	100	818	84.7	15.3	100	80.1	19.9	100
<b>Murcia</b>	49.2	50.8	100	256	89.7	10.3	100	71.5	28.5	100
<b>Navarra</b>	51.7	48.3	100	89	100	0.0	100	88.4	11.6	100
<b>País Vasco</b>	71.2	28.8	100	281	96.5	3.5	100	92.5	7.5	100
<b>La Rioja</b>	54.2	45.8	100	48	88.5	11.5	100	82.6	17.4	100
<b>Ceuta</b>	50.0	50.0	100	12	85.7	14.3	100	83.3	16.7	100
<b>Melilla</b>	41.7	58.3	100	12	80.0	20.0	100	57.1	42.9	100

Fuente: SLF (2005, 2006, 2007, 2008).

TABLA IV. Distribución entre diversos caminos (proceso 3) de los alumnos que han completado a su debido tiempo la ESO, según clase social de origen y Comunidad Autónoma.

	<b>Bachillerato</b>	<b>Formación profesional</b>	<b>Fuera del sistema educativo</b>	<b>Total</b>
<i>Clase de origen</i>				
<b>Sector servicios</b>	91.9	3.9	4.2	100
<b>Trabajadores no manuales</b>	85.2	9.9	4.9	100
<b>Empleadores</b>	87.4	7.1	5.5	100
<b>Autónomos urbanos</b>	79.4	11.0	9.6	100
<b>Autónomos rurales</b>	75.2	18.2	6.6	100
<b>Trabajadores cualificados</b>	75.8	12.5	11.6	100
<b>Trabajadores no cualificad.</b>	65.9	19.6	14.4	100
<b>Desempleados</b>	59.5	13.1	27.4	100
<b>Inactivos</b>	73.8	15.4	10.8	100
<i>Comunidad Autónoma</i>				
<b>Andalucía</b>	79.6	10.6	9.8	100
<b>Aragón</b>	84.8	9.5	5.7	100
<b>Asturias</b>	94.4	4.4	1.1	100
<b>Baleares</b>	70.3	18.7	11.0	100
<b>Canarias</b>	78.2	11.4	10.4	100
<b>Cantabria</b>	83.1	13.6	3.4	100
<b>Castilla León</b>	83.5	10.6	6.0	100
<b>Castilla la Mancha</b>	83.4	9.8	6.8	100
<b>Cataluña</b>	70.9	15.7	13.4	100
<b>Valencia</b>	85.5	7.4	7.1	100
<b>Extremadura</b>	90.2	7.8	2.0	100
<b>Galicia</b>	87.9	9.2	2.9	100
<b>Madrid</b>	76.0	9.7	14.2	100
<b>Murcia</b>	80.2	9.9	9.9	100
<b>Navarra</b>	83.0	17.0	0.0	100

País Vasco	86.2	10.6	3.2	100
La Rioja	75.9	13.8	10.3	100
Ceuta	71.4	14.3	14.3	100
Melilla	80.0	0.0	20.0	100
<b>Total</b>	80.1	11.0	8.9	100
<b>N</b>	3,225	442	357	4,024

Fuente: SLF (2005, 2006, 2007, 2008)

Para tener en cuenta posibles efectos composicionales, y obtener una medida del margen de error de nuestros resultados, hemos considerado tres modelos de probabilidad para los procesos 1, 2a y 2b que se analizan (ver Tabla AI en el Apéndice). Dado que es complicado interpretar las estimaciones del modelo de probabilidad junto a sus signos, los coeficientes de la Tabla AI se han transformado en predicciones de probabilidad, lo que permite una comprensión más directa de los resultados (Long & Freese, 2001). La Tabla V muestra las predicciones de probabilidad para los tres procesos cuando todas las otras variables independientes están claras y sólo puede variar la clase social de origen. Como cabe esperar, la probabilidad de acabar la ESO a su debido tiempo es mucho mayor (+33%) entre alumnos con padres del sector servicios que entre alumnos con padres trabajadores manuales no cualificados (HP1). Y, más en general, podemos decir que los alumnos de estratos sociales superiores cuentan con probabilidades mucho mayores de acabar la ESO a su debido tiempo que los alumnos de clases más bajas.

TABLA V. Predicción de probabilidades de resultados académicos y continuación educativa según la clase social de los padres, controlando todas las variables independientes

	Resultados académicos			Decisiones de continuidad educativa		
	ESO completada a su debido tiempo	95% Conf. Intervalo	Repeticiones de curso (en caso de fracaso en la ESO)	Continuar estudiando (con la ESO completada a su debido tiempo)	95% Conf. Intervalo	
<b>Sector servicios</b>	0.75	[0.72...0.77]	0.92	0.96	[0.94...0.98]	
<b>Trabajadores no manuales</b>	0.58	[0.54...0.62]	0.88	0.95	[0.93...0.97]	
<b>Empleadores</b>	0.58	[0.53...0.63]	0.83	0.94	[0.91...0.97]	
<b>Autónomos urbanos</b>	0.52	[0.47...0.56]	0.76	0.90	[0.86...0.94]	
<b>Autónomos rurales</b>	0.55	[0.48...0.62]	0.79	0.92	[0.87...0.98]	
<b>Trabajad. manual. cualificad.</b>	0.48	[0.44...0.52]	0.81	0.88	[0.84...0.92]	
<b>Trabajad. manual. no cualif.</b>	0.42	[0.39...0.45]	0.70	0.87	[0.84...0.91]	
<b>Dif. Sect. serv.-no cualif.</b>	0.33	[0.29...0.37]	<b>0.22</b>	<b>0.09</b>	[0.05...0.12]	

Nota: El resto de variables se toman en su media aritmética

Pero la extracción social no sólo es relevante de cara a los resultados académicos, sino también para las opciones educativas. Si nos centramos en las decisiones de continuidad educativa, queda patente que la mayor influencia de la distinta clase social se da a la hora de compensar un fracaso previo. Así, la diferencia entre la clase del sector servicios y la de trabajadores sin cualificación en cuanto a la probabilidad de repetir es de 22 puntos porcentuales. Por otra parte, en caso de buenos resultados académicos, cuando la educación obligatoria se termina a su debido tiempo, la diferencia en la probabilidad de seguir estudiando es de sólo 9 puntos porcentuales. Según antes dijimos, debido al mayor riesgo de descenso en el estatus que supone para las clases más desfavorecidas saltar a niveles

educativos superiores, no es sorprendente que la incidencia de la extracción social sea mayor a la hora de repetir un curso de ESO tras una mala experiencia que a la hora de continuar estudiando tras completar la ESO. Todo lo cual significa que, en España, el proceso de abandono escolar está claramente segmentado por clases sociales.

TABLA VI. Predicción de probabilidades de elegir la formación profesional frente a pasar al bachillerato según la clase social, controlando todas las variables independientes

	Bachillerato			Formación profesional		
	Predicción de probabil.	95% Intervalo	Conf.	Predicción de probabil.	95% Conf. Intervalo	
Sector servicios	0.93	[0.91...0.95]		0.03	[0.02...0.04]	
Trabajadores no manuales	0.87	[0.84...0.91]		0.08	[0.05...0.11]	
Empleados	0.90	[0.86...0.94]		0.04	[0.02...0.07]	
Autónomos urbanos	0.82	[0.77...0.88]		0.08	[0.04...0.11]	
Autónomos rurales	0.75	[0.64...0.86]		0.17	[0.07...0.27]	
Trabajadores manuales cualificados	0.81	[0.77...0.86]		0.08	[0.05...0.11]	
Trabajadores manuales no cualific.	0.76	[0.71...0.80]		0.12	[0.08...0.15]	
<i>Dif. sector servicios-no cualificados</i>	0.17	[0.12...0.22]		-0.09	[-0.13...-0.05]	

Nota: El resto de variables se presentan en su valor de media aritmética

En cuanto a la elección entre formación profesional y bachillerato, se ha tenido en cuenta un polinomio relativo a la probabilidad de elegir la formación profesional (o el abandono de los estudios) y, frente a ello, el bachillerato. Como en el caso anterior, sólo presentamos las predicciones de probabilidades transformadas desde el polinomio (Tabla VI; véase Tabla AII en el Apéndice para los resultados detallados).

Nuestros datos revelan diferencias significativas en las decisiones educativas de las distintas clases sociales: los alumnos de clase de sector servicios tienen más probabilidades de saltar al bachillerato que los alumnos de clase trabajadora o de familias de autónomos urbanos o rurales (+17% de diferencia); inversamente, la alternativa de la formación profesional, que en cualquier caso es una opción minoritaria, es más frecuente en alumnos de clase obrera que en hijos de gerentes, profesionales y empleadores (-9% de diferencia).

Así pues, los resultados de la regresión polinómica reflejada en el modelo de predicciones de probabilidades de la Tabla VI, suponen una buena confirmación de nuestra segunda hipótesis. No sólo tienen los hijos de trabajadores no cualificados y cualificados (y autónomos) más probabilidades de dejar el sistema educativo al completar la ESO, sino que, además, tienen más probabilidades de optar por la formación profesional. Supone, en efecto, en términos de desempleo y trabajos no cualificados, una opción menos arriesgada a corto plazo, comparada con el bachillerato (véase también la Tabla II). A largo plazo, sin embargo, esta opción podría tener consecuencias negativas de cara a unos futuros estudios universitario y, por ende, fomentar la desigualdad social a la hora de obtener un título universitario.

## Conclusiones

En general, el caso de España puede decirse que de alguna forma confirma las tres hipótesis propuestas en el presente trabajo. En primer lugar, entre alumnos de distintas extracciones sociales cabe encontrar diferencias significativas en cuanto a las probabilidades de completar la ESO a su debido tiempo. Las distintas estimaciones probabilísticas sugieren vivamente que los resultados académicos se segmentan según la clase social: los alumnos de la clase del sector servicios tienen más probabilidades de terminar la ESO a los 16 años y, por tanto, no tener que repetir ningún curso.

En segundo lugar, la extracción social desempeña un papel más importante a la hora de repetir o no curso en caso de fracaso en la ESO, que a la hora de decidir si continuar estudiando en caso de superar la ESO a su debido tiempo. Este resultado es congruente con la hipótesis de que, en caso de fracaso escolar, las clases superiores toman medidas para evitar la regresión social. Los alumnos de orígenes sociales privilegiados tienen, por tanto, más probabilidades de tener una “segunda oportunidad” en caso de fracaso previo en el sistema educativo.

El tercer resultado fundamental de este trabajo es que, entre los alumnos españoles con buenos resultados académicos, es decir, aquéllos que han completado a su debido tiempo la ESO, la probabilidad de optar por la formación profesional, y no el bachillerato, es definitivamente mayor para alumnos de clase obrera. Nuestros resultados son, de hecho, altamente congruentes con la llamada teoría del alejamiento (*diversion thesis*): comparada con el bachillerato, la formación profesional implica un coste menor tanto en tiempo como en dinero, y a corto plazo supone mayores beneficios en el mercado laboral, especialmente en términos de evitar el desempleo o el desempeño de trabajos no cualificados. Según se mostró en la Tabla II, el itinerario académico sólo es rentable si un logra seguir estudiando hasta obtener un título universitario. Esta estructura de incentivos es la causa de que la opción de la formación profesional reduzca el riesgo laboral que supone quedarse con solamente el bachillerato o, peor aún, no lograr completarlo. La formación profesional es, en suma, un itinerario más seguro para alumnos de clase obrera que el bachillerato. Al mismo tiempo, sin embargo, es probable que aleje a estos alumnos de seguir estudiando hasta llegar a la universidad y, por tanto, poder ocupar los puestos superiores de la pirámide laboral. Sabemos que sólo una pequeña parte de quienes optan por la formación profesional logran llegar a la universidad. Resulta, así, que la desigualdad entre estudiantes con buenos resultados a la hora de elegir un itinerario educativo u otro tras la educación obligatoria, puede hacer que las diferencias de clase social se traduzcan en desigualdad de oportunidades para la movilidad social.

### Referencias bibliográficas

- BECKER, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19, 1-24.
- BECKER, R. & HECKEN, A. E. (2009a). Why are working-class children diverted from universities?—an empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review*, 25(2), 233–250.
- (2009b): Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25–45.
- BLOSSFELD, H. P., MILLS, M., KLIJIZING, E. & KURZ, K. (Eds.) (2005). *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*. Londres: Routledge.
- BLOSSFELD, H. P., MILLS, M. & BERNARDI, F. (Eds.) (2006). *Globalization, Uncertainty and Men's Careers. An International Comparison*. Gloucester: Edward Elgar.
- BOUDON, R. (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- BREEN, R. & GOLDTHORPE, J. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- BREEN, R. & JONSSON, J. (2000). Analyzing Educational Careers. A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65, 754-772.
- (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective. Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–43.
- CALERO, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Documento de trabajo 83/2006, Fundación Alternativas.
- CARABAÑA, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento al final de la E.G.B. In *Temas de Investigación Educativa* (pp. 29-72). Madrid: INCIE, MEC.
- (1999). *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.

- (2004). Educación y movilidad social. In V. NAVARRO (Ed.), *El Estado de Bienestar* (pp. 209-237). Madrid: Tecnos.
- ETEFIL (2005) *Encuesta de Transición Educativo Formativa e Inserción Laboral*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- ERIKSON, R. (1996). Explaining Change in Educational Inequality – Economic Security and School Reforms. In R. ERIKSON & J.O. JONSSON (Eds.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (pp. 95-112). Boulder: Westview Press.
- ERIKSON, R. & JONSSON, J. O. (Eds.) (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- ERIKSON, R. & RUDOLPHI, J. O. (2009). Change in Social Selection to Upper Secondary School—Primary and Secondary Effects in Sweden. *European Sociological Review*, doi, pp.10.1093/esr/jcp022.
- GRODSKY, E., WARREN, J. R. & FELTS, E. (2008). Testing and Social Stratification in American Education. *Annual Review of Sociology*, 34, 385-404.
- HILLMERT, S. & JACOB, M. (2003). Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review*, 19(3), 319-334.
- JACKSON, M., ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J., & YAISH, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50, 211-29.
- KLOOSTERMAN, R., RUITER, S., DE GRAAF, P. M. & KRAAYKAMP, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99). *The British Journal of Sociology*, 60(2), 377-398.
- LACASA, J. (2008). ¿Es la repetición el talón de Aquiles del sistema o una consecuencia? *Magisnet*, disponible en internet en: <http://www.magisnet.com/articulos.asp?idarticulo=3157>.
- LUCAS, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education transitions, Track, Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- MARE, R. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46, 72-87.
- (1993). Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background. En Y. SHAVIT & H. P. BLOSSFELD (Eds.), *Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 351-376). Boulder: Westview Press.
- MARKS, G. N. (2005). Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education. *International Sociology*, 20(4), 483-505.
- MARTÍNEZ, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306
- MÜLLER, W. & POLLAK, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? En R. BECKER & W. LAUTERBACH (Eds.), *Bildung als Privileg. Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheiten* (pp. 311-352). Wiesbaden: VS-Verlag.
- SCOTT, J. L. & FREESE, J. (2001) *Regression Models for Categorical Dependent Variable Using Stata*. College Station: Stata Press.
- SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H. P. (Eds) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- SHAVIT, Y., ARUM, R. & GAMORAN, A. (Eds.) (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- SLF (2008) *Spanish Labour Force Survey*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- TOHARIA, L. & GARRIDO, L. (2004). La situación laboral de los españoles y de los extranjeros según la encuesta de población activa. *Economistas*, 99, 74-86.

## ANEXO

TABLA AI. Modelos probabilísticos para cuatro procesos diversos. Individuos que tienen o van a cumplir los 17 en el año del estudio

	(1) ESO completada a su debido tiempo o no	(2a) Repetir curso o abandonar (si ESO no completada a su debido tiempo)	(2b) Seguir estudiando vs. abandonar (si ESO completada a su debido tiempo)
<i>Mujeres</i>	0.241 <sup>***</sup>	0.261 <sup>***</sup>	0.060
<i>Mes de nacimiento</i>			
Octubre o después	-0.172 <sup>***</sup>	0.257 <sup>***</sup>	0.029
<i>Clase social de los padres (EGP)</i>			
Sector servicios	0.872 <sup>***</sup>	0.861 <sup>***</sup>	0.648 <sup>***</sup>
Trabajadores no manuales	0.423 <sup>***</sup>	0.656 <sup>***</sup>	0.577 <sup>***</sup>
Empleadores	0.424 <sup>***</sup>	0.414 <sup>**</sup>	0.470 <sup>**</sup>
Autónomos urbanos	0.250 <sup>***</sup>	0.167	0.179
Autónomos rurales	0.333 <sup>*</sup>	0.265	0.207
Trabajadores cualificados	0.155 <sup>*</sup>	0.343 <sup>***</sup>	0.084
Trabajadores no cualificados (ref.)	0.000	0.000	0.000
Desempleados	-0.116	-0.314	-0.487 <sup>*</sup>
Inactivos	0.130	-0.039	0.072
<i>Extranjeros</i>	-0.551 <sup>***</sup>	0.264 <sup>*</sup>	-0.382 <sup>*</sup>
<i>Tipo de hogar</i>			
Pareja (ref.)	0.000	0.000	0.000
Sólo madre	-0.128 <sup>*</sup>	0.071	-0.094
Sólo padre	-0.061	-0.243	-0.259
<i>Estabilidad laboral</i>			
Permanencia en la misma ocupación (meses)			
Constante	-0.416 <sup>***</sup>	0.177	0.872 <sup>***</sup>
<i>N</i>	7118	3223	3800
pseudo <i>R</i> <sup>2</sup>	0.086	0.089	0.104

Nota, pp.

(1) con la ESO completada a su debido tiempo;

(2a) repitiendo curso de ESO en caso de fracaso;

(2b) habiendo saltado al bachillerato tras completar la ESO a su debido tiempo;

Controlando también la Comunidad Autónoma y el año en curso; \*  $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$ . \*\*\*  $p < 0.001$

Fuente, pp. *Spanish Labor Force Survey* (Primer trimestre) 2005. 2006. 2007 y 2008.

TABLA AII. Multinomio de probabilidades de elegir el itinerario de formación profesional o abandonar el sistema educativo, frente a continuar con el bachillerato

	Formación profesional		Abandono del sistema educativo	
	Coefficiente	SE	Coefficiente	SE
<i>Mujeres</i>	-0,682***	0,173	-0,230	0,178
<i>Mes de nacimiento</i>				
Octubre o después	-0,140	0,179	-0,114	0,204
<i>Clase social de los padres (EGP)</i>				
Sector servicios	-1,566***	0,299	-1,307***	0,288
Trabajadores no manuales	-0,565*	0,260	-1,046***	0,291
Empleadores	-1,165**	0,346	-0,947***	0,336
Autónomos urbanos	-0,533	0,288	-0,299	0,300
Autónomos rurales	0,354	0,412	-0,448	0,449
Trabajadores cualificados	-0,462	0,247	-0,216	0,283
Trabajadores no cualificados	0,022	0,022	0,054	0,029
<i>Extranjeros</i>	0,813**	0,307	0,679	0,357
<i>Año 2006</i>	-0,124	0,243	-0,710**	0,244
<i>Año 2007</i>	0,105	0,227	-0,150	0,218
<i>Año 2008</i>	-0,459	0,251	-0,630**	0,242
<i>Tipo de hogar</i>				
Sólo madre	0,421	0,313	0,089	0,352
Sólo padre	0,795	0,451	0,656	0,482
<i>Continuidad en la misma ocupación (meses)</i>	-0,003*	0,001	-0,003*	0,001
<i>Constante</i>	-1,487*	0,568	-2,176**	0,763
<i>N</i>	3396			
pseudo $R^2$	0.0900			

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.001$

Fuente, pp. *Spanish Labor Force Survey* (Primer trimestre) 2005. 2006. 2007 y 2008.

**Dirección de contacto:** Fabrizio Bernardi. UNED, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología II (Estructura Social). C/ Obispo Trejo s/n, 28040 Madrid, España. E-mail: fbernardi@poli.uned.es