

# Desigualdad en las transiciones educativas en España. El efecto compensación

*Inequality in educational transitions in Spain.  
The compensation effect*

MARINA ELIAS, LIDIA DAZA, HELENA TROIANO Y ALBERT SÁNCHEZ-GELABERT

Recibido: 23 de julio de 2021

Aceptado: 3 de octubre de 2022

**Resumen:** Este artículo analiza diferentes logros académicos en la trayectoria de los jóvenes en la educación secundaria en España. Se explica el papel diferencial de las familias según los resultados académicos de los hijos; concretamente, cómo las familias con más recursos compensan el bajo rendimiento educativo de su descendencia (efecto compensación). Los datos parten de una encuesta de jóvenes retrospectiva, con los cuales se realizan análisis descriptivos y se calculan probabilidades de logro. Los resultados muestran que, aunque aparece en otros momentos de la trayectoria, dicho efecto compensación es más evidente en la transición del bachillerato a la universidad.

**Palabras clave:** efecto compensación, logro académico, transiciones educativas, interseccionalidad, desigualdades.

**Abstract:** This article analyzes different academic achievements in the trajectory of young people in secondary education in Spain. It explains the differential role that families play according to the academic results of their children, specifically how families with more resources compensate the low educational performance of their offspring (compensation effect). Using data from a retrospective survey of young people, it presents descriptive analyses and calculates probabilities of achievement. The results show that, although it appears at other points in the trajectory, this compensation effect is most evident in the transition from high school to college.

**Keywords:** compensatory advantage, achievement, educational transitions, intersectionality, inequality.

**E**n un contexto de permanencia de las desigualdades educativas en la mayoría de las sociedades avanzadas, es necesario investigar los mecanismos menos evidentes que perpetúan la desigualdad de oportunidades educativas. Pasadas dos décadas del inicio del nuevo milenio, encontramos una juventud con niveles de formación claramente elevados. El volumen de jóvenes en España que accede a la universidad y a la realización de dos carreras, másteres y posgrados, va aumentando año tras año (CRUE, 2020). A pesar de que es necesario destacar esta situación positiva, es también cierto que la polarización es una característica creciente en nuestras sociedades, fenómeno también presente en el sistema educativo (OECD, 2020). La permanencia de unas cifras altas de abandono escolar y el hecho de que se dé en mayor medida entre colectivos sociales determinados hacen patente la persistente existencia de desigualdades en el sistema educativo. La importancia de esta desigualdad también recae en las consecuencias que supone el hecho de tener un título educativo en términos de oportunidades en el mercado laboral y el futuro de los jóvenes.

De este modo, se observa que la adquisición de un título educativo va más allá del aprendizaje y la adquisición de unas competencias concretas: supone un punto de partida o una posición social relativa de ventaja de unos jóvenes respecto a otros. Las preguntas que se derivan de esta situación pueden formularse en el sentido de cuáles son los elementos que sitúan a los individuos en una determinada posición social y cómo varían en función de algunas características.

En el marco del análisis de las transiciones educativas y los efectos del rendimiento educativo, nos encontramos con corrientes teóricas provenientes de diferentes tradiciones dentro de la sociología. A modo de síntesis, por un lado tenemos las teorías de la reproducción y por otro la teoría de la acción racional. Paradigmas confrontados durante años, pero que cuentan con interesantes puntos de unión que se presentan en la revisión teórica del siguiente tema desarrollado en este artículo.

Siguiendo estas aproximaciones, a continuación, en este texto concretamente se pretende analizar cómo la conjugación del origen familiar de los estudiantes y las notas obtenidas influye en las transiciones educativas de los jóvenes. Es por eso por lo que nos remitimos a investigar la existencia del fenómeno denominado efecto compensación, que explica el papel diferencial que hacen las familias según sus recursos cuando los hijos y las

hijas obtienen bajos resultados académicos. Así, se detecta que la tendencia general es que las familias con más recursos compensan el bajo rendimiento educativo de su descendencia. Resulta de ello que, frente a iguales logros educativos (en este caso, bajos resultados académicos), los hijos y las hijas de familias con mejor posición en la estructura social tienen mayores oportunidades de continuar en el sistema. La compensación familiar se da tanto en el momento de intentar que mejoren sus notas, como en el empuje a trazar trayectorias educativas académicas, aunque el expediente académico no sea brillante.

Esta compensación familiar proviene básicamente de dos vías. La primera tiene que ver con los recursos familiares económicos y relacionales; la segunda, con los recursos culturales y simbólicos. La primera se concreta en la inversión familiar en academias de estudio, profesorado particular, actividades extraescolares, etcétera, o en matricular a los hijos y a las hijas en centros concertados o privados donde se sabe que el trato personalizado puede contrarrestar sus dificultades, y donde la composición social del centro es de perfil más aventajado. La segunda opera mediante las expectativas, insistiendo en el acceso a trayectorias académicas, y también a través de la mayor capacidad para informarse y orientar a hijos e hijas (más presencia en las reuniones de la escuela, reuniones con el tutor/a, mayor implicación en los deberes, ayudarlos a realizar las tareas escolares, etcétera).

Estudios realizados en otros contextos (Bernardi y Cebolla, 2014; Bernardi, 2012, 2014; Bernardi y Triventi, 2018) y otros análisis realizados en España (Elias y Daza, 2019, 2017; Alonso Carmona, 2020) muestran cómo puede existir una fuente de desigualdad en la interacción entre las notas y los recursos de la familia de origen. Concretamente, se concluye que se produce un comportamiento claramente diferenciado del colectivo de jóvenes que están en disposición de acceder a la universidad con el título de bachillerato y los que lo están después de haber cursado un Ciclo Formativo de Grado Superior (Daza, Triano y Elias, 2019; Valdés, 2020). Partiendo de estos resultados previos, una de las aportaciones de este artículo es que analiza el efecto compensación para la obtención de título (ESO: Educación Secundaria Obligatoria, y bachillerato: educación postobligatoria académica) y para las transiciones en diferentes momentos del sistema educativo. Este acercamiento tiene en cuenta el diferente perfil de los estudiantes en las diversas vías del sistema educativo.

El presente artículo se estructura en cinco partes diferenciadas. En primer lugar, se recupera la literatura existente en torno a las desigualdades presentes del sistema educativo para centrarse en el efecto compensación. Se conceptualiza el fenómeno y se desgranar algunos resultados ya obtenidos en otros contextos. En segundo lugar, en el apartado metodológico se explican la muestra, las variables utilizadas y los métodos aplicados para contrastar la existencia del efecto compensación en los cuatro diferentes momentos de la trayectoria educativa de los jóvenes en el sistema (obtención del título de la ESO, transición de la obligatoria —después de la ESO— a la postobligatoria —bachillerato o ciclos formativos de grado medio—, obtención del título de bachillerato y transición de la postobligatoria —bachillerato o ciclos formativos de grado superior— a la universidad). En la tercera parte, según los resultados obtenidos, nos centramos en la explicación del efecto compensación y la interseccionalidad con las diferentes variables sociodemográficas en la transición a la universidad desde el bachillerato, momento en el que el fenómeno aparece más claramente. Por último, en el apartado de conclusiones y discusión se comentan los resultados más relevantes y se proponen algunas recomendaciones políticas para reducir esta fuente de desigualdad.

### **LA DESIGUALDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Hoy en día es muy compartido el conocimiento de que las desigualdades laborales y —en parte— sociales ya no vienen por herencia directa de la familia, sino que operan mediante las desigualdades en el sistema educativo. A pesar de la expansión educativa y la mejora de las tasas de escolarización durante la crisis, las desigualdades sociales continúan presentes (Fernández-Mellizo y Martínez-García, 2017).

Son diversos los estudios previos que han analizado cómo las desigualdades de oportunidades educativas se reproducen a pesar de los cambios que se han dado en el acceso a las diferentes etapas educativas. Las desigualdades por clase social, género u origen migratorio tienden a desvanecerse en términos de las tasas de acceso; aun así, se originan claras diferencias en las notas, en el régimen de dedicación, en las elecciones de los itinerarios educativos, en el tipo de estudios por realizar (dentro de los estudios universitarios y dentro del ciclo formativo). El hecho de que algunas familias

tengan más recursos económicos para pagar estudios de mayor calidad o prestigio marca las oportunidades de los hijos y las hijas; por lo tanto, rompe con el principio meritocrático. Además, existen también otros mecanismos más complejos que provocan otras fuentes de desigualdad educativa. Estos mecanismos son de cariz más simbólico y tienen que ver con los recursos culturales de las familias; por ejemplo, las expectativas o el valor que le dan a la educación. Lo detallaremos más adelante.

La idea de Michael Young (1958) de que el mérito puede prevalecer sobre las ventajas adscritas ha adquirido creciente relevancia en las sociedades actuales a través de un fuerte apoyo a la meritocracia, donde en teoría triunfan los más talentosos. En las sociedades latinoamericanas, la validez del concepto ha sido discutida como forma de superar desigualdades arraigadas que siguen exhibiendo el predominio de las condiciones sociales de origen (Atria, 2021).

Todos estos elementos ponen en entredicho la equidad del sistema, deseada discursivamente por la mayoría, pero poco real debido a las estrategias de elección de estudios de los jóvenes y el apoyo de las familias. Los progenitores con más recursos tienen estrategias que ayudan a su descendencia a salir adelante en el sistema educativo. Estrategias que se aplican claramente cuando ésta no obtiene resultados académicos muy altos. En cambio, si quien no obtiene buenas notas es un joven o una joven que proviene de una familia con menos recursos, las familias no aplican estas estrategias por falta de recursos y de tiempo. Las familias con más recursos tienen opciones tanto para ayudarlos a mejorar su rendimiento y que obtengan títulos académicos, como para garantizar su continuidad en el sistema educativo.

Cabe decir que, en general, una nota mediocre en el expediente académico no tiene por qué traducirse necesariamente en una renuncia a acceder a la universidad. Más bien al contrario: las tasas de escolarización en general y en términos de la educación universitaria aumentan debido al bajo coste de oportunidad existente en relación con la integración en el mercado laboral (Daza, Triano y Elias, 2019).

En la explicación de las desigualdades educativas nos encontramos con diversas perspectivas que se han desarrollado de forma separada, incluso contrapuesta, pero que cada vez más gozan de autores que remarcan la existencia de puntos en común. Diego Gambetta (1987) es un ejemplo referente

de la integración entre diferentes aproximaciones teóricas en el estudio de las desigualdades educativas, tanto por lo que hace a la configuración de expectativas como en la toma de decisiones educativas.

Para el autor, las decisiones educativas conjugan una tendencia a la acción racional (*pulling forces*) con constricciones estructurales que dan forma al sistema de preferencias del individuo y producen inercias que impiden la deliberación racional (*pushing forces*). Gambetta parte del enfoque desarrollado por Raymond Boudon (1974) principalmente en la conceptualización del agente como actor racional con arreglo a fines, y que las decisiones de los estudiantes de continuar o no en el sistema educativo descansan en la intencionalidad del agente y su capacidad de proyectarse con el futuro. Por otro lado, también señala que no es necesariamente erróneo pensar que de alguna forma el comportamiento es causado por fuerzas que no son percibidas por los agentes y escapan a su conciencia. Esta aparente contradicción la fundamenta en los trabajos de John Elster (1991) sobre los tipos de explicación en las ciencias sociales. Gambetta argumenta que efectivamente no es posible afirmar de forma plausible que los valores puedan determinar directamente la conducta y que ellos conducen a la elección del mínimo del conjunto factible (tesis estructuralistas). No obstante, considera que sería una teoría más verosímil establecer que los valores determinan las preferencias y que las preferencias y el conjunto factible determinan en conjunto la conducta. En este sentido, tanto los enfoques de orientación racional economicista como las teorías de la reproducción social y cultural influyen en la configuración de expectativas y decisiones educativas.

Hay otros autores que procuran la integración de ambas corrientes. Por una parte, en la explicación sobre los efectos secundarios, algunos autores introducen a través de este tipo de variables conceptos próximos al *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1996), sobre todo por el mecanismo de la tendencia de la continuación de estudio (o no) en función del capital cultural familiar (Hatcher, 1998; Becker y Hecken, 2009). Juegan un papel importante en este punto las aspiraciones de los jóvenes. Una configuración temprana con aspiraciones académicas —con el hito de llegar a la universidad— es uno de los aspectos que afectan en mayor medida poder predecir su acceso a la universidad. En el mismo marco de integración de corrientes, se considera que la desigualdad en las expectativas formativas y las decisiones educati-

vas que se genera a través de las diferencias de rendimiento entre alumnos de distinta extracción social (efectos primarios) es más fácil de explicar a través de mecanismos basados en la teoría de la reproducción cultural. En cambio, la desigualdad observada en cada nivel de rendimiento (efectos secundarios) se explicaría de forma más eficaz a través de la deliberación racional y la consideración de los beneficios y costes asociados a cada alternativa (Van de Werfhorst y Hofstede, 2007).

Por otra parte, también se explica la influencia de los efectos secundarios a través del efecto información, según el cual, un buen conocimiento del sistema educativo por parte de los adultos de la familia permite valorar más adecuadamente las vías posibles, los retornos probables y la dificultad real de finalizar los estudios (Abbiati y Barone, 2017). Del mismo modo, algunos investigadores han observado que ciertos mecanismos son más eficaces a la hora de explicar determinados tipos de decisiones. Así, se ha observado que los estudiantes recurren a mecanismos de toma de decisión diferentes en función del tipo de decisiones a las que se enfrenten. Mientras que su *habitus* y su capital cultural parecen ser factores más relevantes en decisiones de continuación de estudios o abandono del sistema educativo, la deliberación racional constituye un elemento fundamental en decisiones sobre qué elegir dentro de cada nivel educativo (Van de Werfhorst, Sullivan y Cheung, 2003).

También se ha observado que los estudiantes de extracción social baja son más racionales cuando deciden sobre la educación superior, mientras que sus compañeros de extracción social alta permiten que la inercia de su *habitus* los guíe en sus decisiones educativas; para ellos la elección de acceder a la universidad es el paso natural (Becker y Hecken, 2009; Langa-Rosado, Torrents y Troiano, 2019; Langa-Rosado y David, 2006; Reay y Ball, 1998). Finalmente, se ha documentado que los estudiantes se dejan llevar en mayor medida por las normas sociales y su *habitus* en decisiones tempranas en el sistema educativo, mientras que decisiones posteriores incorporan un mayor grado de deliberación racional (Hegna, 2014).

Si bien es cierto este esfuerzo para la integración de las corrientes, para el análisis de la desigualdades educativas y en concreto, para el análisis del fenómeno que se quiere estudiar en este artículo es particularmente importante adoptar la separación clásica entre los efectos primarios y los efectos secundarios, que popularizó Boudon (1974) en la versión americana

de *La inégalité des chances* de 1973, y que hizo fortuna gracias a la contribución de un buen número de autores posteriores (Breen y Goldthorpe, 1997; Jackson, 2013; Breen *et al.*, 2009).

La idea principal que tomamos para este artículo es que los efectos primarios explican la desigualdad educativa a partir de la manera en que el origen social influye en la adquisición de competencias académicas a través de diferentes mecanismos, como la disponibilidad de recursos económicos, culturales y sociales de las familias, y que ponen a disposición de su descendencia. Esto tiene una relación directa con el rendimiento de sus hijos e hijas; así, las notas son diferenciales según los recursos de la familia de origen. Los efectos secundarios, en cambio, explican cómo el origen social afecta directamente las decisiones educativas, a pesar de que hijos e hijas de una y otra clase social tengan el mismo nivel de competencias.

La separación entre efectos primarios y secundarios, dentro del marco de las teorías de la elección racional, es de gran utilidad para analizar el efecto de la clase social de procedencia en los logros educativos de los jóvenes, tanto en relación con el rendimiento académico y la capacidad para obtener certificaciones académicas como para hacer transiciones educativas que construyan una trayectoria de éxito educativo. La tesis principal de Boudon (1974) es que los efectos primarios deberían ser mayores en etapas educativas tempranas y luego decrecer por motivo de la progresiva homogeneización de las aptitudes académicas a lo largo de la vida escolar, de manera que la principal fuente de desigualdad serían los efectos secundarios y el análisis racional de costes y beneficios en cada nivel de rendimiento. A partir de su publicación inicial, han aparecido gran cantidad de artículos que se han dedicado al estudio de la composición de la desigualdad educativa en términos de efectos primarios y secundarios, analizando distintas transiciones y sistemas de enseñanza.

Dichos estudios concluyen que los efectos primarios son los más relevantes y relativamente estables entre países; en cambio, los efectos secundarios no son siempre predominantes, pero sí dan cuenta de una parte relevante de la desigualdad total y, además, varían mucho entre países (Erikson y Rudolph, 2010; Jackson, 2013; Jackson y Jonsson, 2013; Jerrim, Chmielewski y Parker, 2015; Simonová y Soukup, 2015).

Fabrizio Bernardi y Héctor Cebolla (2014), repasando las investigaciones anteriores, identifican dos tipos de aproximaciones en el análisis de



los efectos primarios y efectos secundarios, y consideran que tales efectos actúan de forma aditiva y sin tener en cuenta que puede haber diferencias en la propensión a hacer una transición o no dependiendo de las notas obtenidas en la etapa previa. Estos autores rebaten este supuesto poniendo de manifiesto que en realidad son efectos que interaccionan. Es decir, el impacto desigualador de la familia de origen en la desigualdad educativa puede ser mayor o menor en función del rendimiento previo del individuo. Aquí es donde aparece el efecto compensación, que supone que la desigualdad entre clases sociales es mayor entre los estudiantes que tienen peores notas (Bernardi, 2012), y por tanto los peores estudiantes de clase alta tienden a transitar en mayor medida que los malos estudiantes de clase trabajadora.

Las investigaciones actuales se concretan en el colectivo de jóvenes que hacen el tránsito de la secundaria obligatoria a la secundaria postobligatoria (Bernardi y Cebolla, 2014; Bernardi y Requena, 2010), examinando qué elementos son determinantes. Un trabajo sobre la transición hacia la universidad en Italia constata que la ventaja compensatoria es un mecanismo de estratificación social que complementa la ventaja acumulativa y la idea del *path-dependence* (la consideración que los hechos y elecciones pasadas influyen en las expectativas y decisiones posteriores; Breen y Jonsson, 2000). Sus autores acaban evidenciando que las trayectorias de los y las jóvenes procedentes de familias con más recursos son menos dependientes de los resultados negativos previos (Bernardi y Triventi, 2018).

En el contexto catalán se han realizado otras investigaciones tomando como base la Encuesta de la Juventud de Cataluña (EJC). Destacan los estudios de Pau Serracant (2015), donde se combinan trayectorias y transiciones en diferentes ámbitos de la vida, laborales, educativas, residenciales y demográficas. También, las aportaciones de la investigación de Lidia Daza, Helena Troiano y Marina Elias (2019), donde se analizan exhaustivamente las transiciones a los estudios de tercer ciclo según las notas obtenidas.

Más allá de las desigualdades que tienen que ver con los recursos económicos y culturales, también hay otros ejes de desigualdad que interaccionan. Precisamente la idea de la interseccionalidad presupone que las formas de exclusión y desigualdades están interrelacionadas, creando un sistema de opresión que refleja la intersección de múltiples formas de discriminación (Collins, 2000). Desde esta mirada, podemos identificar situaciones de discriminación que pueden vivir los jóvenes de manera coexistente y que los

pueden poner en situaciones de ventaja o desventaja en el sistema. Partiendo de este carácter aditivo de las desigualdades, se puede cuestionar si algunas de ellas son más importantes que otras, si algunas son más estructurales o minoritarias. Los análisis realizados de manera separada, de cada uno de los ejes de desigualdad, permiten llegar a sacar conclusiones del posible efecto aditivo de vivir con diferentes características, al mismo tiempo que posicionan a cada uno de los jóvenes en lugares claramente diferenciados dentro de la estructura social. A modo de ejemplo, como ya han demostrado algunos estudios, no es lo mismo ser una mujer, nativa y con padres con estudios universitarios, que ser un hombre, inmigrante y con padres con estudios primarios o inferiores (Richardson, Mittelmeier y Rienties, 2020).

En este sentido, las desventajas pueden tener un efecto sumatorio o multiplicador, o puede ser que se contrarresten, por el hecho de coexistir en una misma persona. De este modo, se introducen otras variables socio-demográficas con la intención de identificar efectos de interseccionalidad en esta relación, variables que responden a los ejes de desigualdad, como el de género y el origen migratorio.

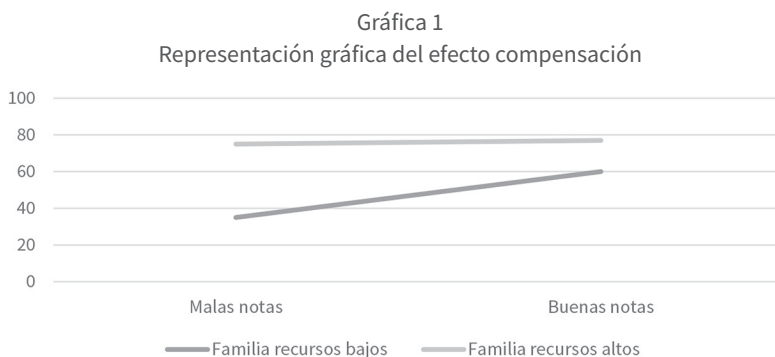
## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

### ***El efecto compensación***

En el marco de esta perspectiva de la desigualdad educativa, se analiza la combinación entre aspectos educativos adquiridos, como las notas obtenidas, y aspectos adscritos, como los recursos familiares. El presente artículo tiene como objetivo contrastar la existencia del efecto compensación, es decir, entrever si las notas obtenidas y los recursos familiares funcionarán conjuntamente e interactuarán mostrando cierta desigualdad social, siempre saliendo favorecidos en la comparación los y las jóvenes con notas altas y provenientes de familias con recursos. Buscamos el efecto compensación que se producirá cuando aparezca, entre los y las jóvenes que obtuvieron peores notas, más distancia en la probabilidad de la existencia de un fenómeno (sea la obtención del título o la transición educativa), según si provienen de familias con más a menos recursos. Es decir, cuando una persona joven obtiene bajas notas, si proviene de una familia con recursos, ésta compensará su bajo resultado y hará que se distancie de aquella otra

persona también con notas bajas proveniente de una familia con pocos recursos. Nuestra hipótesis de partida es que las personas jóvenes de una familia con menos recursos conseguirán menores títulos y una trayectoria menos académica. En cambio, las que obtienen notas altas se comportarían de forma similar independientemente de su origen.

En la gráfica 1 se puede ver una representación del efecto compensación, donde se proyecta la media de probabilidad de un acontecimiento (sea de acceso a un nivel educativo o de obtención de un título académico) para cada conjunto de población joven. La inclinación de las líneas marca la influencia que tienen las notas para cada colectivo; si la línea se aproxima a la horizontalidad, indica que el hecho de sacar buenas o malas notas no tiene influencia. La distancia entre las líneas señala el efecto de los recursos familiares, que afecta al comportamiento diferenciado en acontecimientos concretos. Finalmente, si las líneas no son paralelas, esto implica que hay efecto interactivo y, por lo tanto, apuntan a la existencia del efecto compensación. Así, en la parte izquierda de la gráfica se puede ver la distancia entre las personas con malas notas según su origen familiar, las que vienen de familias con más recursos disfrutan de unas oportunidades parecidas si sacan buenas o malas notas porque las familias compensan —de aquí el nombre de efecto compensación— las carencias de sus hijos e hijas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bernardi y Cebolla (2014).

Concretamente esta compensación familiar se puede encontrar, tal y como se ha mencionado anteriormente, por dos vías, una más económica y relacional (matricular a hijos e hijas en centros concertados o privados, donde

saben que el trato más personalizado puede ayudar a superar sus dificultades y que el hecho de que compartir las aulas con alumnado de familias también favorecidas puede mejorar su desempeño académico; invertir en academias, profesorado particular, extraescolares, etcétera), y otra más simbólica (configuración de expectativas, insistiendo en el acceso a trayectorias académicas, por la mayor capacidad para informarse y orientar a sus hijos e hijas, y también ayuda en el estudio).

Es evidente que el efecto compensación es un mecanismo fundamental para explicar la persistencia de las desigualdades en las oportunidades educativas. El análisis de este mecanismo es uno de los principales elementos que ayudan a entender cómo actúan las diferentes posiciones de las personas en la estructura social, y cómo esto tiene una traducción en las desigualdades educativas a pesar de los adelantos hechos en términos de equidad en el acceso a las diferentes etapas del sistema.

En el sistema educativo español, después de la secundaria obligatoria (ESO), a los 16 años se puede elegir entre cursar la vía académica y realizar bachillerato o decantarse por la formación profesional eligiendo los ciclos formativos de grado medio. Después del bachillerato se puede escoger entre acceder a la universidad o realizar un ciclo formativo de grado superior. Dicho grado también permite el acceso a la universidad. En este contexto, los cuatro momentos analizados son: 1) la obtención del título de la ESO; 2) la transición de la obligatoria —después de la ESO— a la postobligatoria —bachillerato o ciclos formativos de grado medio—; 3) la obtención del título de bachillerato; y 4) la transición de la postobligatoria —bachillerato o ciclos formativos de grado superior— a la universidad.

### ***Hipótesis y variables***

La hipótesis principal que se contrasta es la existencia del efecto compensación, es decir, que las notas obtenidas y los recursos familiares funcionarán conjuntamente e interactuarán mostrando cierta desigualdad social, y siempre saldrán favorecidos en la comparación los jóvenes con notas altas y provenientes de familias con recursos. Inicialmente, el análisis que se lleva a cabo es de carácter multivariado, porque se construye un modelo con variables que se sospecha que hacen de mediadoras o que pueden tener una influencia espuria en el resultado, de forma que hay que controlarlas.

Así pues, se incluyen en el modelo (tabla 1) las siguientes variables:<sup>1</sup>

Tabla 1  
Variables utilizadas en los análisis

Dependientes	Mediadores	Independientes
Obtención título de la ESO (1=sí; 2=no)	Titularidad del centro (1=público; 2=privado)	Nivel de estudios de los padres (1=altos; 2=medios; 3=bajos)
Transición de la ESO al bachillerato (1=sí; 2=no)	Progenitores pendientes de estudios de los hijos (1=nada; 2=algo; 3=bastante; 4=mucho)	Categoría profesional de los padres (1=alta; 2=media; 3=baja)
Obtención del título de bachillerato (1=sí; 2=no)	Ánimos de los padres para continuar estudiando (1=nada; 2=algo; 3=bastante; 4=mucho)	ESE familiar (1=alto; 2=medio; 3=bajo)
Transición del bachillerato a la universidad (1=sí; 2=no)	Ánimos de los maestros para continuar estudiando (1=nada; 2=algo; 3=bastante; 4=mucho)	Notas obtenidas (1=buenas; 2=regulares y malas) Sexo (1=hombre; 2=mujer) Origen migrante (1=nativo; 2=migrante)
Transición del CFGS a la universidad (1=sí; 2=no)	Aspiraciones de ir a la universidad (1=sí; 2=no)	

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las variables mediadoras, estas son reportadas por los jóvenes recogiendo su visión respecto al apoyo de su entorno y sus aspiraciones educativas, que para esta investigación se han separado entre aquellos que aspiran a llegar a la universidad y los que no.

ESE: resumida como Estatus socioeconómico. La variable combina el nivel educativo de los padres, la categoría profesional de los padres y el nivel de ingresos familiar. Se divide en ESE alto (cuando los progenitores tienen “alto” alguno de los tres recursos —cultural, ocupacional o económico— y ninguno bajo), ESE “medio” (cuando los recursos son la combinación de uno medio y los otros medio, alto o bajo) y “bajo” cuando uno o dos de los recursos son bajos). Estas tres variables que reportan los recursos familiares (Nivel de estudios de los padres, Categoría profesional de los padres y ESE

1 La encuesta completa se puede consultar en <[https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT\\_observatori\\_catala\\_de\\_la\\_joventut/documents/arxiu/enquesta\\_joventut/Questionari\\_EJC17.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_observatori_catala_de_la_joventut/documents/arxiu/enquesta_joventut/Questionari_EJC17.pdf)>.

familiar) están en cursiva porque en los análisis de regresión se utiliza una de estas variables, aquella que explica más, pero nunca todas a la vez, con lo que se intenta evitar su colinealidad.

En la variable *notas obtenidas* se separa entre buenas notas (muy buenas notas y notas bastante buenas) y malas notas (notas regulares, notas bastante malas y notas malas). Es una pregunta autorreportada por los estudiantes a la pregunta “Mientras estudiabas en el instituto, ¿qué notas sacaste, en general?”.

La variable *origen migrante* se construye a partir del país de nacimiento de los padres, ya que se prioriza el conocimiento de los progenitores del sistema educativo. La variable es dicotómica: 1) origen nativo: como mínimo uno de los progenitores ha nacido en España. 2) Origen migrante: uno o los dos progenitores han nacido fuera de España.

Las *variables mediadoras* elegidas tienen que ver con tres hipótesis complementarias que se pretenden contrastar. Estas variables intentan explicar los mecanismos que pueden explicar la existencia del efecto compensación.

1. Los progenitores o el profesorado hacen un apoyo más alto y más seguimiento a los jóvenes que obtienen malas notas de familias con más recursos y no a los de familias de recursos más bajos.
2. Las aspiraciones de ir a la universidad juegan un papel como variable mediadora. Los jóvenes de familias con recursos altos y con aspiraciones de ir a la universidad tienen un mayor éxito en la obtención de títulos y en las transiciones, independientemente de las notas.
3. La obtención del título y la transición académica es más probable entre los jóvenes de familias con mayores recursos con malas notas si estos cursan los estudios en centros concertados-privados (debido a la diferente composición social de los centros).

En los resultados que se presentan a continuación, obtenidos con el programa estadístico Spss-25, también se procura contrastar estas hipótesis. Para discernir cuáles de las variables disponibles de recursos familiares se emplean en los análisis se han elaborado pruebas con las diversas variables que responden a aspectos sociodemográficos relacionados con la clase social: nivel de ingresos, categoría socioprofesional de los padres y nivel de estudios de los padres. Se ha construido también una nueva variable que aglutina estos tres aspectos, el Estatus socioeconómico (ESE).

Por otro lado, en relación con la interseccionalidad, se introducen otras variables sociodemográficas con la intención de identificar el efecto aditivo que tienen diferentes variables en los individuos que responden a varios ejes de desigualdad; concretamente, al género y al origen migratorio. Este proceso permite ver el efecto de vivir con diferentes características al mismo tiempo, que posicionan a cada joven en un lugar claramente diferenciado dentro de la estructura social. Ventajas o desventajas pueden tener un efecto sumatorio o multiplicador, o puede ser que se contrarresten por el hecho de coexistir en una misma persona.

El análisis de la trayectoria educativa y laboral de los y las jóvenes catalanes se realiza a partir de la EJC (2017),<sup>2</sup> que dispone de datos retrospectivos longitudinales que permiten realizar los análisis que este tipo de investigación requiere. La muestra es nominal de muestreo aleatorio simple, de 3423 individuos, el tipo de muestreo es bietápico por conglomerados con estratificación previa (municipios y jóvenes a entrevistar). Error muestral:  $\pm 1.78\%$ . Todos los errores han sido calculados con un nivel de confianza de 95.5% (2 sigmas) y una  $p=q=0.5$ . Esta encuesta se realiza de forma presencial, está dirigida a la población de entre 15 y 34 años residente en Cataluña, y busca conocer sus condiciones de vida y los procesos a través de los cuales transitan a la vida adulta. La EJC cubre las temáticas centrales del Plan Nacional de Juventud de Cataluña y sirve para orientar la planificación y el diseño de las actuaciones en materia de juventud. Se realiza desde 1985 de forma quinquenal (1985, 1990, 1998, 2002, 2007, 2012 y 2017).

### **Muestras**

Para llevar a cabo los análisis en cada momento educativo de las varias transiciones, se han realizado diferentes muestras. La primera, con estudiantes que se encuentran en el cuarto curso de la ESO (el último curso de la escolarización secundaria obligatoria); la segunda, con estudiantes que poseen el título de bachillerato y tienen que elegir entre acceder a la universidad o hacer un ciclo formativo de grado superior de la formación profesional. La muestra de la ESO cuenta con 2 857 individuos. En la tabla

---

2 El proyecto ha sido financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR), a través de la convocatoria competitiva para analizar la EJC (A2018-0002).

2 se ve la distribución entre los que sí obtienen el título de la ESO y los que no, según varias características, y en la tabla 3, las elecciones entre aquellos que efectivamente han obtenido el título de la ESO.

Tabla 2  
Caracterización de la muestra según obtención del título de la ESO según sexo, origen migratorio, nivel de estudios de los padres y notas obtenidas. Porcentaje

<b>Variables</b>	<b>Título ESO</b>	<b>No título ESO</b>
Hombre	89.1	10.9
Mujer	91.9	8.1
Origen nativo	91.3	8.7
Origen migrante	85.0	15.0
Estudios primarios de los padres	86.6	13.4
Estudios secundarios de los padres	90.8	9.2
Estudios superiores de los pares	92.5	7.5
Buenas notas	95.1	4.9
Malas notas	82.9	17.1
Total muestra	2 447	410

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3  
Caracterización de la muestra según la elección en la postobligatoria entre los que obtuvieron el título de la ESO según sexo, origen migratorio, nivel de estudios de los padres y notas obtenidas. Porcentaje

<b>Variables</b>	<b>Bachillerato</b>	<b>CFGM</b>	<b>No estudia</b>
Hombre	67.2	27.1	5.7
Mujer	77.7	17.3	5.0
Origen nativo	73.8	20.9	5.2
Origen migrante	63.2	30.7	6.1
Estudios primarios de los padres	58.6	29.3	12.1
Estudios secundarios de los padres	69.4	23.6	7.0
Estudios superiores de los pares	81.6	16.6	1.9
Buenas notas	83.2	14.0	2.8
Malas notas	47.7	40.9	11.4
Total muestra	1 405	17	6

\* No estudia incluye “deja de estudiar por un tiempo” y “abandono”.

Fuente: Elaboración propia.



La segunda muestra incluye a los que están cursando el segundo y último curso de bachillerato y tienen 18 años. Cuenta con 1 501 individuos, e igualmente se separan los que obtienen el título de bachillerato, 70.8%, y los que no, 29.2%.

Respecto al diseño de la investigación, con estas dos muestras se han realizado varios análisis de regresión con cálculos de probabilidad. De esta forma, se calcula la probabilidad para cada grupo de población específico teniendo en cuenta los coeficientes resultantes de la regresión logística que se corresponden con cada una de las variables que define el grupo de población, dejando el resto de los coeficientes fijados a su media. El cálculo se hace aplicando la fórmula general:

$$P_{\dots} = \frac{e^{(\alpha + \beta_1 Var_1 + \dots + \beta_n Var_n)}}{1 + e^{(\alpha + \beta_1 Var_1 + \dots + \beta_n Var_n)}}$$

Se considera que hay efecto compensación si al aplicar la fórmula se detecta interacción entre el estatus socioeconómico de los padres y las notas obtenidas. Del mismo modo, el análisis de la interseccionalidad de las distintas variables independientes se realiza a partir de los coeficientes resultantes de la regresión logística, y viendo cómo estos varían según los parámetros que se suman y aquellos que se dejan fijados a su media.

## RESULTADOS

### ***El efecto compensación en los diferentes momentos de la trayectoria educativa***

Los diversos análisis realizados han permitido ver la existencia del efecto compensación en varios momentos de la trayectoria educativa de los jóvenes, pero no en todas. En la tabla 4 se presenta un resumen de todos los resultados de los análisis de regresión realizadas. Aparecen escritas las variables que han salido significativas en el modelo y en la última columna se puede ver si en cada uno de estos momentos (obtención de los títulos o transiciones) aparece el efecto compensación o no.

Tabla 4  
Resumen de los modelos de regresión analizados sobre el efecto compensación<sup>3</sup>

<b>Transiciones educativas</b>		
<b>Obtención del título de la ESO</b>		
<i>VARIABLES MEDIADORAS</i>	<i>INDEPENDIENTES</i>	<i>Efecto compensación</i>
Titularidad del centro	Nivel educativo de los padres	<i>Existente pero reducido</i>
Aspiraciones de ir a la universidad	Notas obtenidas Origen migrante	
<b>Transición de la ESO al bachillerato</b>		
Titularidad del centro	ESE familiar	<i>Existente pero reducido</i>
Progenitores pendientes de los estudios	Notas obtenidas	
Ánimo de los padres para continuar estudiando	Sexo	
Aspiraciones de ir a la universidad	Origen migrante	
<b>Obtención del título de bachillerato</b>		
		<i>No existente</i>
<b>Transición del bachillerato a la universidad</b>		
Ánimo de maestros para continuar estudiando	ESE familiar	<i>Existente</i>
Aspiraciones de ir a la universidad	Notas obtenidas Origen migrante	
<b>Transición del CFGS a la universidad</b>		
		<i>No existente</i>

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de posibles variables explicativas del efecto compensación, tal como se formulaba en las tres hipótesis complementarias, se ha constatado que la titularidad del centro de secundaria tiene un peso destacable. Ante jóvenes con un expediente académico con malas notas, la obtención de títulos y las transiciones educativas en centros privados y concertados es más

<sup>3</sup> Los resultados de las regresiones logísticas realizadas se encuentran en los anexos. Para cada uno de los cinco resultados presentados están los resultados de su regresión logística correspondiente.

alta que en los centros públicos. Este efecto se va diluyendo en la transición hacia la universidad. Por otro lado, el hecho que los padres estén pendientes de los estudios de sus hijos e hijas y el ánimo de los progenitores y el profesorado para continuar estudiando no es muy relevante, pero tampoco menospreciable en algunas etapas (en la transición de la ESO al bachillerato, por ejemplo). Se puede destacar el peso de las aspiraciones universitarias: que éstas sean académicas —de acceso a la universidad— influye claramente en la trayectoria académica de éxito de las personas jóvenes.

### ***El efecto compensación en el acceso a la universidad***

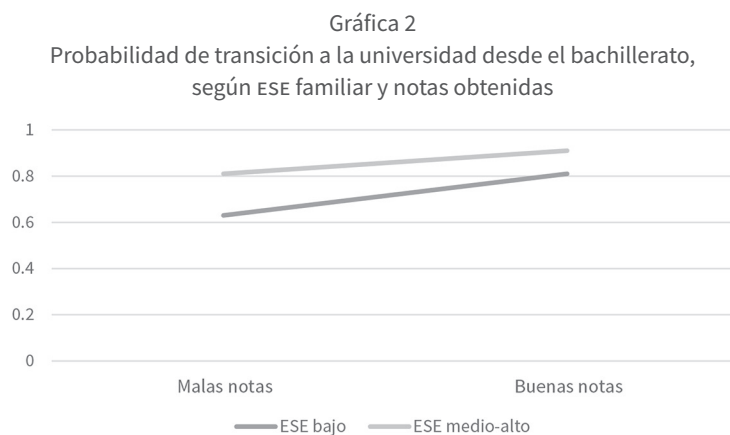
Nos centramos en el punto donde el efecto compensación es existente, en la transición a la universidad desde el bachillerato. En esta transición también analizamos la interseccionalidad con otras variables, como el sexo y el origen migrante.

En primer lugar, para estudiar cómo actúa el efecto compensación en el acceso a la universidad, se construye una variable de transición que permite ver quiénes, de entre aquellos que han obtenido el título de bachillerato, eligen ir hacia la universidad o hacer otra cosa, que incluye la transición hacia ciclos de grado superior o hacia fuera del sistema educativo (preeminentemente hacia el mercado laboral). La idea es que funcionarán conjuntamente e interactuando (si hay efecto compensación) las notas que obtiene el o la joven y su origen social, siempre favoreciendo el estatus social alto y las notas altas. Por otro lado, se introducen otras variables complementarias sociodemográficas con la intención de identificar efectos de mediación y de interseccionalidad en esta relación.

Siguiendo lo mencionado desde el inicio, el análisis que se lleva a cabo es de carácter multivariado, porque se construye un modelo con variables que se sospecha que hacen de mediadoras o que pueden tener una influencia espuria en el resultado, de forma que hay que controlarlas. Finalmente, se incluyen en el modelo las variables planteadas desde el inicio y, en este caso, se constata que la variable del ESE familiar es la que mejor explica la relación entre ellas.

En esta transición, de todas las variables analizadas mencionadas anteriormente, sólo cinco se muestran significativas en el análisis multivariado: notas, ESE, origen migrante, ánimos que infunden los maestros y aspira-

ciones de ir a la universidad. Como se puede constatar en la gráfica 2, la relación que se establece entre las variables notas y ESE para explicar esta transición siguen un modelo de efecto compensación.



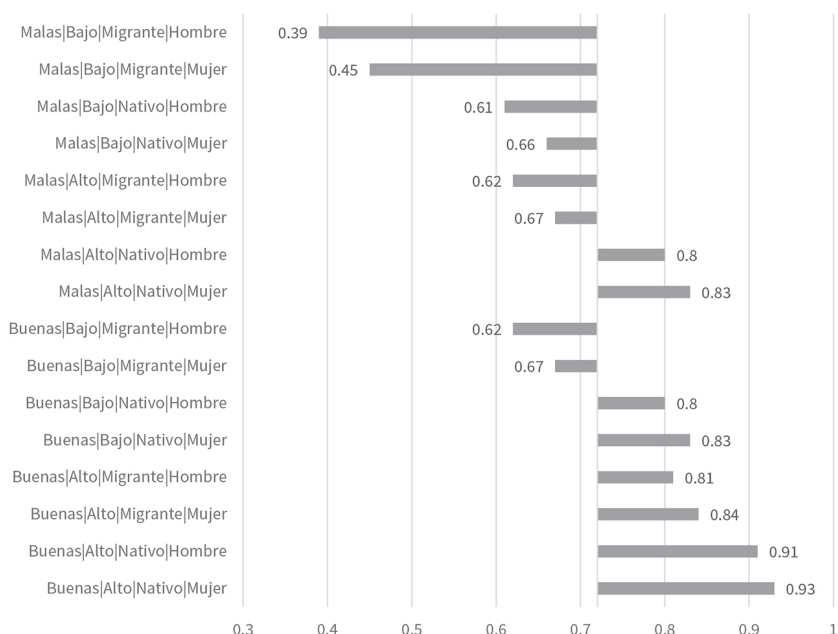
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 2 se observa que son los estudiantes con peores notas que distancian algo más su comportamiento respecto a la transición hacia la universidad. Cabe decir que, en ambos casos, se observa que los estudiantes con mejores notas son quienes transitan con mayor probabilidad hacia la universidad. Sin embargo, la inclinación de las dos líneas no es exageradamente diferente, pero sí informa sobre la mayor dependencia de las notas que experimentan los estudiantes de ESE bajo. La distancia entre la transición a la universidad es de 1.8 cuando hay malas notas y de 0.1 cuando las notas son buenas. En ambos casos, también se observa que los estudiantes con mejores notas son quienes transitan con mayor probabilidad hacia la universidad. Es en esta misma transición de bachillerato a la universidad donde, con los datos de la EJC de 2012, también se detectaba un efecto compensación (Daza, Triano y Elias, 2019), de forma que constatamos aquí la persistencia del fenómeno.

También se ha realizado un análisis de interseccionalidad, es decir, del efecto aditivo de dos ejes de desigualdad más, aparte de los recursos familiares, el de género y el de origen migratorio. Estos análisis más detallados nos han permitido ver que para algunos colectivos la obtención de títulos y las transiciones educativas son mucho más probables que para otros.

Gráfica 3

Probabilidad de transición hacia la universidad con el título de bachillerato, según ESE familiar, notas obtenidas, origen migrante y sexo



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Las etiquetas de la gráfica hacen referencia secuencialmente a las notas (buenas o malas), el estatus socioeconómico (alto o bajo), al origen migrante (migrante o nativo) y sexo (hombre o mujer).

En la gráfica 3 se puede ver que la media de transición del bachillerato a la universidad es alta, del 0.72 (72% de probabilidades). Cuando se obtienen buenas notas, la probabilidad es mucho más alta; por lo tanto, las notas son la variable que más influye en el fenómeno de la transición. La combinación de variables permite constatar que en el caso de las mujeres con buenas notas, nivel educativo alto y que son nativas, alcanzan un porcentaje de hasta 93%. El efecto compensación queda reflejado entre aquellos que a

pesar de sacar malas notas acaban transitando. Son los nativos de ESE alto, tanto los hombres como las mujeres (incluso más).

La otra cara de la moneda sería poner de relieve que en los hombres de origen migrante y familias con menos recursos parecen operar desigualdades que, sumadas, los posicionan en situaciones de clara desventaja. Su probabilidad de transitar del bachillerato a la universidad (una vez obtenido el título) no llega a 40%.

### **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

En el presente trabajo se ha hecho un análisis exhaustivo de varias fuentes de desigualdades en las trayectorias educativas a partir de la EJC (2017). El objetivo ha sido analizar cómo la conjugación del origen familiar de las y los estudiantes y las notas obtenidas influyen en las transiciones educativas de las y los jóvenes. La hipótesis principal sustenta la existencia del efecto compensación, es decir, que las notas obtenidas y los recursos familiares funcionarán conjuntamente e interactuarán mostrando cierta desigualdad social, y siempre saldrán favorecidos en la comparación las y los jóvenes con notas altas y provenientes de familias con recursos.

Las conclusiones a las que hemos podido llegar a partir de los análisis nos permiten afirmar que una de las aportaciones de este artículo es que analiza el efecto compensación para la obtención de título (ESO y bachillerato, educación postobligatoria académica) y para las transiciones en diferentes momentos del sistema educativo. Además, dicho acercamiento tiene en cuenta el diferente perfil de las y los estudiantes en las diversas vías del sistema educativo. Otra contribución parte de la combinación de diferentes variables sociodemográficas (interseccionalidad); muestra que los logros académicos son claramente diferenciales según los distintos ejes de desigualdad; así, la combinación de ser hombre, migrante, con recursos familiares bajos y con notas bajas otorga a este colectivo unas probabilidades de acceder a la universidad —habiendo obtenido el título de bachillerato— muy por debajo del colectivo con situación contraria (mujeres, nativas, de recursos familiares altos y con buenas notas). El análisis interseccional también permite ver probabilísticamente y gráficamente la ventaja de aquellos que tienen familias con recursos, independientemente de las notas

obtenidas. Consideramos que esta es una de las aportaciones del artículo y que los análisis futuros deberían incluir esta perspectiva interseccional.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que no sólo operan los efectos primarios, es decir, la influencia de la clase social de origen en las notas, sino también los secundarios: la influencia de la clase social en las transiciones educativas (Boudon, 1974). Respecto a los primarios, hemos constatado la importancia de las notas en la obtención del título de la ESO, la transición de la ESO al bachillerato y del bachillerato a la universidad, donde tener un expediente académico u otro parece marcar claramente el éxito en cada etapa (a pesar de la existencia del efecto compensación en algunos casos). Respecto a los secundarios, hemos mostrado que, con igualdad de notas, las transiciones dependen de los recursos familiares, lo que favorece siempre a las familias con más recursos.

Algunas variables mediadoras, como las aspiraciones de ir a la universidad, juegan un papel crucial en este proceso. Asimismo, los ánimos de padres y maestros y el apoyo de los padres aparecen como variables relevantes en algunas pocas ocasiones. Retomando la perspectiva de las transiciones, hemos reafirmado que las elecciones y los hechos pasados influyen en las expectativas y las decisiones posteriores (Breen y Jons-son, 2000), y hemos visto que éstas se encuentran influidas por los recursos familiares; quienes provienen de familias con más recursos son menos dependientes de los resultados negativos previos (Bernardi y Triventi, 2018).

De este modo, globalmente se constata que, a pesar de que el sistema meritocrático es válido en ciertos aspectos, todavía existen fuentes de desigualdad que hacen que no se pueda hablar de un sistema educativo equitativo basado totalmente en la igualdad de oportunidades. Decimos que es meritocrático porque se ha dado un paso adelante, dado que los estudiantes de buenas notas de familias con recursos bajos consiguen en igual proporción obtener títulos académicos y transitar. Aun así, los puntos de partida social (origen familiar, sexo y origen migratorio) todavía tienen un peso no despreciable en los procesos vitales de los jóvenes.

En los análisis realizados se ha puesto especial énfasis en la búsqueda del efecto compensación, es decir, las desigualdades que provienen de la interacción entre las notas y el estatus familiar en el caso de la trayectoria educativa. En el sistema educativo, este efecto aparece cuando hijos e hijas de familias con más recursos consiguen éxitos educativos (títulos y tran-

siciones) a pesar de obtener malas notas. Globalmente, se puede concluir que se ha constatado la existencia de este efecto en algunos cruces del sistema; es mínimo en la obtención de la educación obligatoria, pero se hace evidente sobre todo en la transición del bachillerato a la universidad.

También se ha realizado un análisis de interseccionalidad, que nos ha permitido ver que para algunos colectivos la obtención de títulos y las transiciones educativas son mucho más probables que para otros. Nos referimos a las mujeres, nativas y de familias con recursos. Éstas, a menudo, incluso si obtienen malas notas, acaban transitando y obteniendo títulos académicos. La situación de clara desventaja entre los y las jóvenes de origen migrante empeora, sobre todo para los hombres, a medida que se avanza en el sistema y es especialmente relevante en la postobligatoria. Por ejemplo, es destacable que las mujeres nativas de ESE medio-alto y buenas notas tienen dos veces y media más probabilidades de transitar a la universidad con título de bachillerato que los hombres de origen migrante de ESE bajo y con malas notas.

Si bien es cierto que el sistema educativo parece un espacio de privilegio para las mujeres —independientemente de su origen migratorio—, su sobreesfuerzo académico también puede ser visto como su vía para contrarrestar la carencia de oportunidades en el mercado laboral, donde la oferta de trabajos de baja calificación está muy masculinizada (Puig, 2016). El hecho que las mujeres de origen migratorio sigan el mismo patrón que las nativas se puede explicar además por el hecho que provienen de países donde el sistema patriarcal es más evidente y hay que asegurarse certificaciones académicas que las permitan alejarse del patrón familiar preestablecido por la cultura de origen.

Partiendo de los resultados de este artículo, se pueden apuntar algunas propuestas para trabajar en la reducción de la desigualdad que todavía persiste en la obtención de títulos y las transiciones educativas. Viendo el papel diferencial que juegan los centros públicos y concertados, hay que pensar en medidas que procuren, en lo posible, la distribución equitativa del alumnado en toda la red de escuelas, para reducir la segregación escolar. Complementariamente, es necesario dotar de más recursos a los centros que tienen un perfil de alumnado más diverso y con mayores necesidades.

Para contrarrestar la diferencia de recursos económicos que dedican las familias, habría que aumentar las becas no ligadas al rendimiento, es



decir, sin requerimientos académicos, para equiparar la situación de mayor tranquilidad que viven las y los jóvenes de familias con más recursos. Hace falta también incentivar la flexibilización del sistema, aumentando la conectividad en las diversas etapas educativas, con el objetivo de que las decisiones tomadas sean reversibles y permitan segundas oportunidades reales. De este modo, se daría oportunidad a itinerarios complejos de jóvenes que no hacen una trayectoria lineal, pero que igualmente pueden ser trayectorias de éxito a la larga.

Se ha constatado de qué manera las notas que obtienen los individuos marcan claramente sus probabilidades de obtener títulos académicos y realizar transiciones educativas de continuidad académica. Así, hay que reflexionar sobre cómo realizar una orientación desde los centros educativos que dé oportunidades a todas y todos los jóvenes. Hay que evitar una orientación únicamente basada en las notas, porque se deben tener en cuenta más elementos y personalizar según las expectativas, los intereses y las habilidades de cada individuo. En este sentido, por un lado, se propone reducir de entrada la separación del alumnado según nivel de rendimiento; por otro lado, continúa siendo básico prestigiar todavía más la formación profesional y romper con el ideario social de que tener un título universitario es el objetivo deseable para todas las personas jóvenes.

Los análisis referidos a la interseccionalidad han permitido poner de relieve que el colectivo de hombres de origen migrante sufre desventajas de manera constante y acumulativa en la trayectoria educativa. Habría que poner especial atención en este colectivo, con apoyo, orientación y ayudas en los diversos ámbitos, para favorecer la retención y la continuidad en el sistema educativo.

Finalmente, y teniendo en cuenta que el título universitario es todavía tan importante para acceder al mercado de trabajo, habría que favorecer el acceso de estudiantes de origen migrante en la universidad, donde son una clara minoría. Algunas experiencias apuestan a que las y los jóvenes que sí consiguen llegar a la universidad hagan de mentores al alumnado de secundaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbiati, Giovanni, y Carlo Barone (2017). "Is university education worth the investment? The expectations of upper secondary school seniors and the role of family background". *Rationality and Society* 29 (2): 113-159. <<https://doi.org/10.1177/1043463116679977>>.
- Atria, Jorge (2021). "Los dilemas de la meritocracia. Entrevista con François Dubet". *Revista Mexicana de Sociología* 83 (2). <<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.2.60092>>.
- Alonso Carmona, Carlos (2020). "La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela. Un análisis longitudinal". *Papers, Revista de Sociología* 105 (4): 487-510. <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2696>>.
- Becker, Rolf, y Anna E. Hecken (2009). "Why are working-class children diverted from universities? An empirical assessment of the diversion thesis". *European Sociological Review* 25 (2): 233-250.
- Bernardi, Fabrizio (2012). "Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers". *Research in Social Stratification and Mobility* 30 (2): 159-174.
- Bernardi, Fabrizio (2014). "Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality. A regression discontinuity based on month of birth". *Sociology of Education* 87 (2): 74-88.
- Bernardi, Fabrizio, y Miguel Requena (2010). "Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España". *Revista de Educación. MEC*, número extraordinario.
- Bernardi, Fabrizio, y Héctor Cebolla (2014). "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 146: 3-22. <<https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>>.
- Bernardi, Fabrizio, y Boris Triventi (2018). "Compensatory advantage in educational transitions: Trivial or substantial? A simulated scenario analysis". *Acta Sociológica* 63 (1). <<https://doi.org/10.1177/0001699318780950>>.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Breen, Richard, y John H. Goldthorpe (1997). "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory". *Rationality and Society* 9 (3): 275-305. <[doi:10.1177/104346397009003002](https://doi.org/10.1177/104346397009003002)>.
- Breen, Richard, y Jan O. Jonsson (2000). "Analyzing educational careers: A multinomial transition model". *American Sociological Review* 65 (5): 754-772. <<https://doi.org/10.2307/2657545>>.

- Breen, Richard, Ruud Luijckx, Walter Müller y Reinhard Pollak (2009). "Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries". *American Journal of Sociology* 114 (5): 1475-1521. <<https://doi.org/10.1086/595951>>.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Nueva York: Routledge.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2020). *Universidades españolas en cifras*. Disponible en <[https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718\\_FINAL\\_DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf)> [consulta: 22 de julio de 2021].
- Daza, Lidia, Helena Troiano y Marina Elias (2019). "La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos". *Papers* 104 (3): 425-445. <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>>.
- Elias, Marina, y Lidia Daza (2017). "¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados". *Revista de Sociología de la Educación* 10 (1): 5-22.
- Elias, Marina, y Lidia Daza (2019). "Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal". *Revista de Sociología de la Educación* 8 (3): 206-235.
- Elster, John (1991). "Rationality and social norms". *European Journal of Sociology* 32 (01): 109-129. <<https://doi.org/10.1017/S0003975600006172>>.
- Erikson, Robert, y Frida Rudolphi (2010). "Change in social selection to upper secondary school. Primary and secondary effects in Sweden". *European Sociological Review* 26 (3): 291-305. <<https://doi.org/10.1093/esr/jcp022>>.
- Fernández-Mellizo, María, y José Saturnino Martínez-García (2017). "Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977-2012)". *International Studies in Sociology of Education* 26 (3): 267-287.
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatcher, Richard (1998). "Class differentiation in education: Rational choices?" *British Journal of Sociology of Education* 19 (1): 5-24. <<https://doi.org/10.1080/0142569980190101>>.
- Hegna, Kristinn (2014). "Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling: A three-wave longitudinal study of Oslo youth". *Journal of Youth Studies* 17 (5): 592-613. <<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853870>>.
- Jackson, Michelle (coord.). (2013). *Determined to Succeed? Performance vs Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Jackson, Michelle, y Jan O. Jonsson (2013). "Why does inequality of educational opportunity vary across countries?" En *Determined to Succeed? Performance vs*

- Choice in Educational Attainment*, coordinado por Michelle Jackson, 306-337. Stanford: Stanford University Press.
- Jerrim, John, Anna K. Chmielewski y Phil Parker (2015). "Socioeconomic inequality in access to high-status colleges: A cross-country comparison". *Research in Social Stratification and Mobility* 42: 20-32. <<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.06.003>>.
- Langa-Rosado, Delia, y Myriam David (2006). "A massive university or a university for the masses? Continuity and change in higher education in Spain and England". *Journal of Education Policy* 21 (3): 343-365. <<https://doi.org/10.1080/02680930600630>>.
- Langa-Rosado, Delia, Daniel Torrents y Helena Troiano (2019). "El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social". *Revista de Sociología de la Educación* 12 (2): 228-244. <<https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2020). "Education at a glance". <<https://doi.org/10.1787/69096873-en>>.
- Puig, Josep Maria (2016). "Abandonament escolar prematur. Més pull que push". *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari estadístic de la Fundació Jaume Bofill*. Disponible en <<https://fundaciobofill.cat/publicacions/abandonament-escolar-prematur-mes-pull-que-push>>.
- Reay, Diane, y Stephen J. Ball (1998). "'Making their minds up': Family dynamics of school choice". *British Educational Research Journal* 24 (4): 431-448.
- Richardson, John T.E., Jenna Mittelmeier y Bart Rienties (2020). "The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: An update". *Oxford Review of Education* 46 (3): 346-362. <DOI: 10.1080/03054985.2019.1702012>.
- Serracant, Pau (2015). "The impact of the economic crisis on youth trajectories: A case study from Southern Europe". *Young* 23 (1): 39-58. <DOI: 10.1177/1103308814557398>.
- Simonová, Natalie, y Petr Soukup (2015). "Impact of primary and secondary social origin factors on the transition to university in the Czech Republic". *British Journal of Sociology of Education* 36 (5): 707-728. <<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.854690>>.
- Valdés, Manuel (2020). "Principales procedimientos metodológicos para el análisis de la composición de la desigualdad educativa". *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* 48: 115-145. <<https://doi.org/10.5944/empiria.48.2020.28073>>.
- Van de Werfhorst, Herman G., y Saskia Hofstede (2007). "Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared". *The British Journal of Sociology* 58 (3): 391-415. <<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x>>.

Van de Werfhorst, Herman G., Alice Sullivan y Sin Yi Cheung (2003). "Social class, ability and choice of subject in Secondary and Tertiary Education in Britain". *British Educational Research Journal* 29 (1): 41-62. <<https://doi.org/10.1080/0141192032000057366>>.

Young, Michael (1958). *The Rise of the Meritocracy*. Nueva York: Pelican Books.

---

### **Marina Elias**

Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología, Universidad de Barcelona. Temas de especialización: desigualdades educativas en la educación superior y en las transiciones educativas. ORCID: 0000-0002-1656-2732.

### **Lidia Daza**

Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona. Temas de especialización: desigualdades educativas en la educación superior, transiciones educativas y orientación. ORCID: 0000-0003-4307-7625.

### **Helena Troiano**

Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona. Temas de especialización: desigualdades educativas en la educación superior y en el acceso a la universidad. ORCID: 0000-0002-8352-2415.

### **Albert Sánchez-Gelabert**

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona. Temas de especialización: desigualdad social y educativa, educación superior, abandono universitario, educación en línea, trayectorias educativas desde una perspectiva longitudinal, consumo cultural. ORCID: 0000-0002-4135-6121.



Anexo 1  
Modelo de regresión logística binomial sobre itinerario  
(referencia obtención título de la ESO)

Variables	B	Exp(B)
Sexo (1=mujer)	0,31	1,364**
Origen migrante (1=migrante)	-0,742	,476***
Aspiración (1=universitaria)	0,564	1,758***
Padres pendientes (1=mucho)	-0,115	0,891
Ánimo padres (1=mucho)	-0,123	0,884
Ánimo maestros (1=mucho)	-0,123	0,885
Notas (1=buenas)	0,923	2,516***
Titularidad centro ESO (1=privado)	0,264	1,303
Nivel formativo familiar (1=bajo)	-0,307	,736*
Constante	1,26	3,526***
R2 de Negelkerke		0,116

Significatividad: \* p<0.1; \*\*p<0.05; p<0.01.  
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2  
Modelo de regresión logística binomial sobre itinerario  
(referencia transición al bachillerato)

Variables	B	Exp(B)
Sexo (1=mujer)	,035	1,035
Origen migrante (1=migrante)	,194	1,214***
Aspiración (1=universitaria)	,253	1,288***
Padres pendientes (1=mucho)	,369	1,446***
Ánimo padres (1=mucho)	2,288	9,858***
Ánimo maestros (1=mucho)	-,954	,385***
Notas (1=buenas)	1,586	4,882***
Titularidad centro Bach. (1=privado)	,631	1,879***
Estatus socioeconómico familiar (1=alto)	1,424	,241***
Constante	2,360	10,588***
R2 de Negelkerke		0.166

Significatividad: \* p<0.1; \*\*p<0.05; p<0.01.  
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3  
Modelo de regresión logística binomial sobre itinerario  
(referencia obtención título de bachillerato)

Variables	B	Exp(B)
Sexo (1=mujeres)	,367	1,443***
Origen migrante (1=migrante)	-,558	,572***
Aspiración (1=universitaria)	1,355	3,878***
Padres pendientes (1=mucho)	-,053	,948***
Ánimo padres (1=mucho)	,196	1,217***
Ánimo maestros (1=mucho)	,235	1,265***
Notas (1=buenas)	,177	1,194***
Titularidad centro Bach. (1=privado)	,618	1,855***
Estatus socioeconómico familiar (1=alto)	,413	1,511***
Constante	1,600	,202***
R2 de Negelkerke		0.136

Significatividad: \* p<0.1; \*\*p<0.05; p<0.01.  
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4  
Modelo de regresión logística binomial sobre itinerario  
(referencia transición de bachillerato a la universidad)

Variables	B	Exp(B)
Sexo (1=mujeres)	0,222	,801***
Origen migrante (1=migrante)	0,901	2,463***
Padres pendientes (1=mucho)	0,33	1,391***
Ánimo padres (1=mucho)	0,204	1,226***
Ánimo maestros (1=mucho)	0,139	1,150***
Aspiración (1=universitaria)	5,154	173,202***
Titularidad centro ESO (1=privado)	-0,297	,743***
Aspiración_(1=universitaria)	0,91	2,484***
Notas (1=buenas)	0,94	2,560***
Constante	-5,498	,004***
R2 de Negelkerke		0.386***

Significatividad: \* p<0.1; \*\*p<0.05; p<0.01.  
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5  
Modelo de regresión logística binomial sobre itinerario  
(referencia transición de bachillerato al CFGS)

Variables	B	Exp(B)
Sexo (1=mujer)	-,121	0,873***
Origen migrante (1=migrante)	1,256	3,552***
Padres pendientes (1=mucho)	-,176	0,846***
Ánimo padres (1=mucho)	,602	1,801***
Ánimo maestros (1=mucho)	-,088	0,904***
Aspiración (1=universitaria)	2,825	16,99***
Titularidad centro ESO (1=privado)	-,455	0,638***
Estatus socioeconómico familiar (1=alto)	,466	1,321***
Notas (1=buenas)	,193	1,085***
Constante	-3,490	0,0223***
R2 de Nagelkerke		0,272***

Significatividad: \* p<0.1; \*\*p<0.05; p<0.01.  
Fuente: Elaboración propia.