

Itinerarios educativos, trazabilidad y autopercepción de notas en las transiciones postobligatorias¹

Educational pathways, traceability, and self-perception of academic performance in post-compulsory transitions

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-531

Maribel Garcia Gracia

Albert Sánchez-Gelabert

Universidad Autónoma de Barcelona

Ona Valls Casas

Universidad de Viena

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo describir y analizar las continuidades y rupturas en los itinerarios formativos de los jóvenes en sus transiciones tras finalizar de la enseñanza secundaria obligatoria. Se ha analizado la incidencia de las desigualdades sociales y la mediación de la autopercepción de las notas en sus elecciones educativas. A partir de un modelo de *Path analysis* se han explotado los datos de un panel de seguimiento, de una cohorte de jóvenes de la ciudad de Barcelona nacidos en 1998. La muestra final fue de 868 jóvenes, sobre una muestra inicial de 2056, dada la atrición de la misma. La muestra fue estratificada en función de la titularidad de los centros) y la complejidad social del entorno. Los resultados muestran que las trayectorias educativas “no tradicionales” son cada vez más comunes entre los estudiantes, con una mayor

¹ Este artículo es parte de los resultados del proyecto: “Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de formación profesional y abandono del sistema educativo” (Referencia CSO2016-79945-P), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Agradecemos también al Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña (CSASEC) y al Consorcio de Educación de Barcelona el apoyo recibido, así como la colaboración de los centros de secundaria que han participado en el estudio.

presencia de discontinuidades, rupturas y cambios de estudios en los itinerarios de formación profesional y en las vías de segunda oportunidad. También ilustran el dilema existente entre la des-estandarización de los itinerarios de los/las jóvenes y las rigideces del sistema educativo y la desigual incidencia del origen social y la autopercepción de notas sobre las elecciones educativas. Ello sitúa la discusión de los resultados en el plano de las políticas de orientación académica y profesional y en el papel de los agentes educativos, en particular de los centros de secundaria. Los resultados ponen también de manifiesto la relevancia de incorporar el análisis longitudinal y su dimensión de trazabilidad en el estudio de las transiciones postobligatorias

Palabras clave: Educación secundaria; abandono escolar; desigualdad social; estudio longitudinal. (auto) percepción

Abstract

The aim of this article is to describe and analyze the continuities and ruptures in students' educational trajectories in the transition to post-compulsory education. The incidence of social inequalities and the mediation of the self-perception of school grades in their educational choices are investigated. Using a path analysis model, we analyze data from a follow-up panel of a cohort of young Barcelona students born in 1998. The final sample is 868 young people, out of the initial 2,056, given the attrition. The sample is stratified according to the ownership of the schools (private/public) and the social complexity of the school context. The results show that "non-traditional" educational trajectories are increasingly common among students, with a greater presence of discontinuities, ruptures, and changes of studies in vocational training itineraries and second chance pathways. They also evidence the dichotomy between the de-standardization of young people's trajectories and the rigidities of the educational system and the unequal incidence of social origin and self-perceived grades on educational choices. This places the discussion about results in the sphere of academic and vocational guidance policies and the role of educational agents, particularly secondary schools. The results also highlight the relevance of incorporating longitudinal analysis and its traceability dimension into the study of post-compulsory transitions.

Keywords: Secondary education, dropout, social inequality, longitudinal studies. (Self-perception)

Introducción

El paso de la enseñanza secundaria obligatoria a la post obligatoria es un suceso crucial en el curso de vida de los jóvenes y en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas (Jackson, 2013; Martínez, 2007; Triventi et al., 2016). El tránsito hacia a la enseñanza secundaria superior es un punto de decisión privilegiado para el análisis de los itinerarios y las desigualdades sociales (Breen & Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987; Mare, 1980). Estas decisiones condicionan, en gran medida, las trayectorias profesionales y la adquisición de posición social en el futuro. No se trata de una “elección” que tomen los jóvenes y/o sus familias en el vacío. Es más bien una decisión resultante de un proceso complejo, en el que operan las desigualdades sociales, con desigual impacto en los resultados escolares y en las elecciones. En el análisis de las transiciones, es particularmente importante considerar la conjunción del contexto de oportunidades y las decisiones educativas del alumnado, siendo los itinerarios formativos la expresión de un espacio social de desigualdad, donde las elecciones están mediadas por el origen social. Esto se debe, por un lado, a la desigualdad sobre el rendimiento educativo -efectos primarios (EP, en adelante), esto es, la influencia del origen social sobre el logro académico desigual, ampliamente estudiada por la sociología de la educación desde las teorías de la Reproducción Cultural (Bourdieu & Passeron, 1981). Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto que son los jóvenes provenientes de orígenes socioeconómicos humildes y con bajo capital cultural los que están más representados en itinerarios de abandono escolar (García, Casal, Merino, & Sánchez-Gelabert, 2013; Julià, 2018; Valdés, 2019). Otros análisis apuntan a la diversidad y vulnerabilidad en que se encuentran los jóvenes provenientes de un entorno familiar con bajo capital económico y cultural y de origen inmigrante, que tienen mayor probabilidad de desarrollar un itinerario de abandono educativo o en programas de “Formación Profesional Básica” (Olmos, Mas, & Salvà, 2020). Estas variables son fundamentales para explicar la desigualdad de rendimiento educativo si bien no son suficientes a la hora de explicar las elecciones en la transición hacia la enseñanza secundaria obligatoria (Jackson, 2013). La influencia de la clase social opera, también, como efecto secundario en los procesos de decisión (ES en adelante).

De acuerdo con Boudon (1974) las elecciones dependen, por un lado, de los efectos del origen social sobre el rendimiento del estudiante (EP) y, por otro lado, de los ES, que influyen en el análisis del cálculo coste-riesgo-beneficio que realiza el individuo, más allá de las capacidades objetivas de que disponen (Erikson & Jonsson, 1996). Los ES tienen que ver, con las desiguales aspiraciones y expectativas individuales y familiares (construidas socialmente) con la percepción del riesgo o del éxito ante una determinada opción educativa y con los costes económicos y de oportunidad de cada opción (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). Estos efectos han estado ampliamente estudiados desde el paradigma de la Teoría de la Elección Racional, en su versión sociológica, (Boudon, 1983) y en particular del modelo de decisiones educativas (Breen & Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987).

En nuestro modelo incorporamos la autopercepción de las notas en su dimensión de ES, de acuerdo con los resultados de estudios como los de Sullivan (2001) o Torrents (2016) que identifican los efectos del origen social en la sobreestimación o subestimación de las capacidades educativas. De acuerdo con Torrents (2016) el sesgo de origen social en la autopercepción de rendimiento le confiere dimensión de ES. Siguiendo el esquema analítico de Hedström (2005), conocido como esquema DBO (Desires, Beliefs and Opportunities), la autopercepción de las notas es un factor que forma parte de las creencias del estudiante, que puede tener un claro efecto en las elecciones educativas, al definir indirectamente las probabilidades de éxito percibidas para cada opción educativa. Así, el modelo de análisis que se propone trata de aportar nuevas evidencias en la relación entre el origen social y las elecciones educativas, tomando la autopercepción de las capacidades como proxy a las probabilidades de éxito percibidas (ES), y su mediación en las transiciones post obligatorias.

Itinerarios, vías y trazabilidad

Desde las últimas décadas del pasado siglo hemos asistido a un proceso creciente de diversificación de los itinerarios de los jóvenes (Casal, García, Merino, & Quesada, 2006; Serracant, 2015), consecuencia, en parte, de la expansión educativa que tuvo lugar en España a lo largo de la década de los años 80 y 90 del pasado siglo. Esta expansión ha dado lugar a una creciente heterogeneidad social de alumnado y de itinerarios.

Los procesos de reforma y contrarreforma educativa, (LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013 y LOMLOE, 2020) han tenido también incidencia en la diversidad de itinerarios. A partir de la aprobación e implementación de la LOE (2006) se introducen en España formas de diversificación en el último curso de la enseñanza secundaria inferior (orientación hacia la formación profesional o al bachillerato), que reformas posteriores como la LOMCE amplifican. También asistimos a una reglamentación de pruebas y cursos que flexibilizan el acceso a la formación profesional de grado medio y desde éste al grado profesional superior (LOE, 2006). La última reforma, la LOMLOE (2020) establece el acceso a los CFGM con el título de Técnico Básico. Contempla la repetición con carácter excepcional y reestablece un único título al finalizar la ESO, dando respuesta a la diversidad mediante adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular y ciclos formativos de grado básico. Estas reformas han generado una mayor complejidad en las transiciones postobligatorias, siendo las trayectorias educativas “no tradicionales” cada vez más comunes entre los estudiantes (Milesi, 2010). También asistimos a una creciente individualización y diversificación de itinerarios, reduciendo la presencia de los itinerarios lineales y otorgando una nueva centralidad al estudio de la desigualdad de oportunidades en las transiciones educativas (Denice, 2019; Valdés, 2019).

Conviene distinguir conceptual y analíticamente los itinerarios que construyen los jóvenes de las vías formativas que establecen los sistemas de enseñanza. Las vías en la enseñanza secundaria son un producto del diseño curricular y normativo, es decir, del ordenamiento del sistema educativo (niveles) y las normativas de accesos y conectividad entre éstos. Los itinerarios formativos, en cambio, tienen un componente biográfico fundamental al combinar las decisiones educativas que toman los jóvenes en un contexto social y normativo. Si bien las vías formativas constituyen un elemento estructurador, el análisis de los itinerarios incorpora una dimensión dinámica y de agencia.

Los itinerarios son constructos sociales, a partir de las decisiones educativas de los individuos y expresan una relación compleja entre estructura y agencia, entre los condicionantes estructurales de la desigualdad y los márgenes de libertad de los individuos en la toma de decisiones.

Pero la desigualdad educativa no solo se *cristaliza* en los niveles educativos alcanzados por los/las jóvenes sino también en diferentes

indicadores de proceso, en base a los cuales se definen sus trayectorias. Es decir: la *trazabilidad educativa*. La trazabilidad hace referencia a las formas como los jóvenes transitan hacia la educación postobligatoria. Introducir la trazabilidad en el análisis de los itinerarios educativos es esencial para reconocer diferencias cualitativas en las transiciones post obligatorias (Lucas, 2001).

Estudios como los de Milesi (2010) revelan que las desviaciones de una trayectoria tradicional (lineal) están muy extendidas, siendo más frecuentes entre los estudiantes socioeconómica y académicamente desfavorecidos. Conviene pues considerar el posible impacto de los modos de transitar en los resultados finalmente alcanzados. Algunas investigaciones han analizado las experiencias de repetición de los estudiantes y su impacto en el rendimiento académico, mostrando que los alumnos con experiencias de repetición incrementan la probabilidad de presentar unos pésimos resultados en las pruebas PISA (Calero et al., 2010) y aumentar el desapego y la baja motivación (Krüger, Formichella, & Lekuona, 2015) y presentar problemas actitudinales y de desafección escolar (Méndez & Cerezo, 2017). Ikeda y García (2014) destacan también un efecto del origen social sobre el rendimiento escolar en aquellos países en donde hay un mayor número de alumnos repetidores.

Otro de los indicadores que nos permite medir la trazabilidad educativa son las interrupciones o discontinuidades. Estudios como los de Andrews (2018) muestran los efectos de estas trayectorias sobre el *engagement* (emocional, conductual y cognitivo) o el abandono. Los resultados muestran un menor nivel de implicación entre los estudiantes con discontinuidad y retraso, así como unas tasas de abandono mayores que las de los estudiantes con itinerarios lineales, en el caso de educación superior (Bozick & DeLuca, 2005; Milesi, 2010).

Investigaciones, como la de González-Rodríguez (2019) apuntan la incidencia de las variables individuales, asociadas a la conducta y las variables familiares sobre el abandono, mientras que otras investigaciones apuntan un efecto de centro escolar y de expectativas docentes (Tarabini, 2016). Asimismo, las situaciones de ruptura e interrupciones educativas inciden sobre el abandono definitivo y son de especial importancia por la baja tasa de retorno y por las consecuencias negativas en el progreso educativo futuro de los jóvenes (Pfeffer & Goldrick-Rab, 2011).

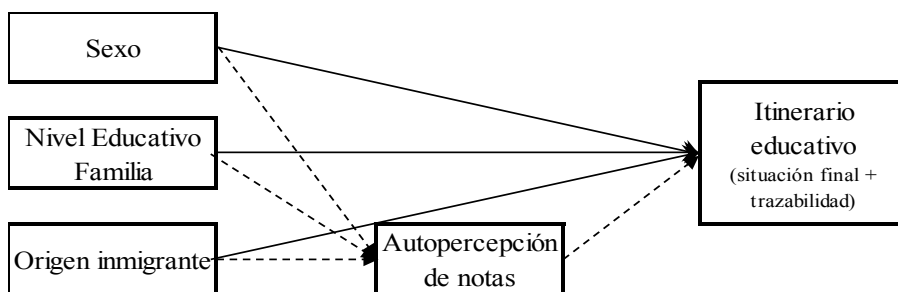
La perspectiva longitudinal y biográfica permite identificar nuevas formas bajo las cuales puede operar la desigualdad educativa. El análisis

de la trazabilidad de las trayectorias educativas requiere una aproximación metodológica longitudinal y biográfica.

Método

A fin de analizar como inciden la autopercepción de las notas en las elecciones educativas en la transición post obligatoria se ha considerado la incidencia de las desigualdades educativas (características sociodemográficas del alumnado) sobre la autopercepción de resultados y caracterizado los itinerarios según la desigual presencia de trayectorias lineales y “no lineales”. En primer lugar, se ha procedido a elaborar una tipología de itinerario formativo, desde la perspectiva longitudinal, que incorpora la situación final alcanzada por los jóvenes y diferentes dimensiones de trazabilidad educativa (repeticiones, discontinuidades y cambios de orientación hacia otras opciones formativas). A partir de esta tipología se realiza un modelo de *Path Analysis* para estudiar la incidencia de las variables sociodemográficas sobre los itinerarios y la mediación que sobre esta relación introduce la autopercepción del alumnado de los resultados que espera obtener al finalizar el curso.

GRÁFICO I. Modelo de análisis



Seguindo este modelo, se plantean cuatro hipótesis de trabajo:

1. Las trayectorias educativas lineales y no lineales (repetición, cambios de estudio y discontinuidades) tienen una desigual presencia en los itinerarios finales. Es de esperar una mayor linealidad en los itinerarios académicos (bachillerato) por la mayor presencia de los jóvenes provenientes de familias con mayor capital cultural (padres con estudios universitarios) y los requerimientos académicos asociados. La repetición de estudios será más presente en los itinerarios profesionales de formación profesional de grado medio, por la existencia de un porcentaje de jóvenes que han acumulado dificultades académicas a lo largo de su escolaridad (García & Sánchez-Gelabert, 2020). Las trayectorias discontinuas (abandono y retorno a la formación) serán más presentes en los itinerarios configurados por un perfil de alumnado socioeconómico y académicamente desfavorecido, de acuerdo con Milesi (2010).
2. Las variables sociodemográficas tales como el capital cultural familiar, el sexo y el origen inmigrante del alumnado afectarán a la autopercepción de notas. En concreto es de esperar que los y las jóvenes provenientes de familias con alto capital cultural (estudios universitarios) tengan una autopercepción alta que, con independencia de las capacidades objetivas, puede estar actuando como mecanismo de aversión al riesgo (Breen & Goldthorpe, 1997), mientras que el sexo y el origen migratorio tendrán una incidencia menor, si bien es de esperar una menor autopercepción de las chicas, de acuerdo con los resultados obtenidos por Torrents (2016), quien señala que la subestimación de las capacidades entre los alumnos avanzados de origen social bajo se produce principalmente para el caso de las chicas y la población autóctona, respecto a la de origen inmigrante.
3. Las variables sociodemográficas tendrán un efecto directo sobre los itinerarios educativos como consecuencia del origen migratorio, el sexo, y el capital cultural familiar. Del mismo modo, la autopercepción de las notas también tendrá un efecto directo sobre los itinerarios puesto que estas expectativas orientan las elecciones. Serán los jóvenes con expectativas de obtener notas altas, los provenientes de familias con elevado capital cultural, los autóctonos y las mujeres los que tendrán mayor presencia en itinerarios académicos y lineales mientras los jóvenes varones, los de origen inmigrante, los provenientes de familias con bajo capital

cultural y los que tienen bajas expectativas de resultados tendrán mayor presencia en los itinerarios restantes.

La combinación de las variables sociodemográficas y la autopercepción de las notas tendrá un impacto diferencial en los itinerarios educativos (efectos indirectos, mediados por la autopercepción de las notas). Los jóvenes provenientes de familias con niveles educativos elevados tenderán a una mayor presencia en itinerarios postobligatorios superiores lineales, aun cuando la autopercepción de notas sea baja, mientras que los que provienen de familias con niveles formativos medios -estudios postobligatorios- y bajos -obligatorios- tendrán menor presencia en los itinerarios académicos lineales, aun cuando la autopercepción de las notas sea elevada.

Muestra

Los datos que se presentan son fruto de un estudio de panel. Forma parte, a su vez, de un estudio internacional (ISCY Project²) cuyo objetivo general era analizar las elecciones educativas en de las transiciones postobligatorias de los y las jóvenes que habitan en contextos urbanos y los fenómenos de desigualdad asociados. La muestra fue elaborada por cada equipo participante, considerando un criterio de ciudad (contexto urbano) y un criterio de cohorte, (nacidos en 1998), con independencia del nivel o curso escolar en que se encontraran. En el caso que nos ocupa se seleccionó la ciudad de Barcelona, dado el contexto de oportunidad que brindaba para el equipo de investigación y se confeccionó una muestra estratificada y bietápica de 27 centros y 2056 estudiantes (T0) con un 95% de confianza y un error de muestreo del 5%. La muestra se estratificó en función de la titularidad de los centros, públicos o privados subvencionados (concertados) y la complejidad social del entorno a partir de un índice elaborado por la Inspección de Educación de la administración educativa.

² Se trata de un proyecto, ya finalizado, que fue codirigido por los profesores Stephen Lamb (CIRES, Universidad de Vitoria, Melbourne) y Eifred Markussen (NIFU, Oslo). Más información en <https://www.vu.edu.au/centre-for-international-research-on-education-systems-cires/our-research/international-comparisons-of-policy-practice> y <https://www.nifu.no/projects/international-study-of-city-youth-iscy>.

El diseño del proyecto responde a una metodología de panel. En el caso de Barcelona el trabajo de campo se ha levantado en cuatro tiempos (T0, en 2014, que es el año del primer levantamiento y tres olas posteriores: T1 en 2015, T2 en 2016 y T3 en 2017)³. La atrición de la muestra, inevitable en este tipo de estudios longitudinales, redujo el número total del alumnado hasta 1794 alumnos en la segunda encuesta, 1482 en la tercera y 868 alumnos en la última. Para subsanar los efectos de la atrición hemos procedido a ponderar la base de datos (*Inverse Probability Weighting*). A partir de la primera encuesta (muestra sobre cohorte), se calculó la probabilidad de la información no ausente mediante un modelo de regresión logística, en las olas sucesivas y las covariables son sus posibles predictores. Las variables que muestran significatividad son: repetición de curso (en años anteriores); nivel formativo familiar; y expectativa de notas. A partir de estas tres variables se ha calculado la probabilidad (mediante regresión logística) de “sí respuesta” para cada individuo y el peso correspondiente a cada individuo. Por último, hemos aplicado la ponderación y seleccionado los casos de sí respuesta a la última ola analizada, obteniendo una muestra final, ponderada, de 1670 casos (T3).

Instrumentos

Para la recogida de datos, fue diseñado un cuestionario específico para cada ola. El primero (T0) recoge, en un primer bloque de preguntas, informaciones sociodemográficas básica, como la edad, sexo, condición de inmigrante, estructura familiar, capital cultural familiar y situación laboral de los progenitores, así como a la trayectoria escolar previa. El segundo bloque de preguntas recoge información sobre el “engagement” (cognitivo, conductual y emocional) del alumnado y el tercero se centra en las expectativas académicas, profesionales y de elección de estudios. Los cuestionarios posteriores (T1, T2 i T3), más breves, recogen información sobre la situación actual del alumno/a con relación a los estudios, el trabajo y otras situaciones. También recogen información sobre el rendimiento escolar, la motivación de la elección y del abandono, así como las expectativas para el próximo curso.

³ La base de datos de este estudio ha sido entregada al CIS y se encuentran en proceso de publicación en el repositorio ARCE. <http://www.arces.cis.es/arces.jsp>.

El cuestionario fue construido y debatido por los equipos internacionales de investigación y testado en diferentes ciudades. En el caso que nos ocupa fue previamente pilotado en dos centros de secundaria con desigual composición social (130 respuestas) para validar su consistencia interna.

Un Comité de Ética de la Investigación (integrado por el equipo de investigación nacional, el Consorcio de Educación de Barcelona y el CSASEC autorizó el cuestionario, asegurando el cumplimiento de los principios éticos de respeto a la dignidad humana, confidencialidad y no discriminación. Los cuestionarios fueron realizados gracias a la implicación y apoyo de las entidades referidas y la inspección educativa, así como a los 27 centros participantes.

El modo de administración de la encuesta en la primera fase del proyecto (T0) fue presencial en los centros educativos, a través de un aplicativo online. En algunos casos los y las estudiantes respondieron la encuesta en papel, siempre con la presencia de algún miembro del grupo de investigación. En la segunda ola del proyecto la mayoría de las encuestas se administraron de forma presencial en los centros educativos exceptuando los alumnos había cambiado de centro a los que se entrevistó telefónicamente. En la tercera ola del proyecto únicamente una tercera parte de las encuestas se pudieron administrar en el mismo centro educativo. El resto se administraron principalmente por teléfono, dado que la mayoría del alumnado ya no se encontraba en el mismo. Durante la 4ª ola del proyecto las encuestas fueron todas telefónicas.

Procedimiento

Para realizar el análisis se ha utilizado la técnica del *Path analysis* a partir del software estadístico MPlus 8. Este tipo de análisis se utiliza para modelar relaciones estructurales entre variables observadas, y permite analizar como una o más variables median la relación entre otras. El *Path analysis* permite evaluar el ajuste de modelos teóricos en los que se proponen un conjunto de relaciones de dependencia entre variables. De este modo, cada flecha presenta un coeficiente estandarizado que indica la magnitud y el signo del efecto (positivo o negativo) de una variable sobre otra variable endógena. Es decir, dichos coeficientes son coeficientes de regresión parcial que representan el efecto de una variable

sobre otra, controlando el resto de las variables. Para la interpretación de los coeficientes del modelo: $\beta_s > .05$ se considera un efecto pequeño, $\beta_s > .10$ un efecto moderado, y $\beta_s > .25$ un efecto grande (Keith, 2015). Por otro lado, para estimar el modelo se ha utilizado el método de “Weighted Least Squares with Robust Means and Variances” (WLSMV), dado que es adecuado para variables dependientes dicotómicas y categóricas.

Este tipo de análisis permite analizar el modelo teórico completo incorporando los seis itinerarios resultantes como variables dependientes y controlando las regresiones por las variables sociodemográficas. Además, permite analizar los efectos indirectos de las variables sociodemográficas sobre los itinerarios formativos mediados por la autopercepción de las notas. Dicho de otro modo, permite analizar si el hecho de tener una alta o baja autopercepción de notas modifica -o no- las desigualdades que se dan según el perfil social del alumnado en la elección de estudios. Con este análisis queremos ilustrar un modelo que pone en relación las variables sexo, generación de inmigración, nivel formativo familiar y autopercepción de las notas en 4º de ESO con relación a los itinerarios educativos posteriores.

VARIABLES INDEPENDIENTES

En la tabla siguiente se muestran las variables independientes consideradas en el análisis.

TABLA I. Valores de las variables independientes.

Variable	Opciones de respuesta	N (%)
Nivel educativo familiar ¹	Estudios obligatorios	667 (33.4 %)
	Estudios postobligatorios	516 (25.8%)
	Estudios universitarios	816 (40.8%)
Sexo	Hombre	1087 (52.9%)
	Mujer	969 (47.1%)
Origen inmigrante	Nacidos en España padres autóctonos	1470 (76.7%)
	Nacidos en España padres extranjeros	86 (4.5%)
	Llegados con 11 años o menos	260 (13.6%)
	Llegados con más de 11 años	100 (5.2%)

¹ Nivel máximo de los dos progenitores.

Percepción de Notas	Muy buenas notas	314 (15.4%)
	Buenos resultados	749 (36.7%)
	Aprobaré	729 (35.8%)
	Resultados malos	208 (10.2%)
	Resultados muy malos - muchos suspensos	39 (1.9%)

Coincidimos con Hedström (2005) al considerar la autopercepción de las notas al final de la ESO como un factor que forma parte de las creencias del estudiante, pudiendo tener un efecto claro en las elecciones educativas al definir indirectamente las probabilidades de éxito percibidas para cada opción educativa. Se ha utilizado la siguiente pregunta de la encuesta: “¿Cómo crees que te irán los estudios este año?”, con las siguientes categorías de respuesta: “Creo que obtendré muy buenas notas: excelentes y notables”, “Creo que obtendré buenos resultados: notables y bienes”, “Creo que aprobaré”, “Creo que obtendré malos resultados: algún suspenso”, “Creo que obtendré muy malos resultados: muchos suspensos”. Esta variable expresa diferentes expectativas de éxito del alumnado, en función de la apreciación del rendimiento académico anterior. Para comprobar el posible sesgo de apreciación se ha llevado a cabo un análisis de la correlación que guarda la pregunta “¿Cómo crees que te irán los estudios este año?” registrada en la primera encuesta del panel en 2015, con las notas que declaran en la encuesta de 2016 que finalmente obtuvieron. Y se ha comprobado que existe una alta correlación entre ambas. De este modo, a pesar de tener un elemento de subjetividad, se incorpora la autopercepción de las notas como “proxi” a la percepción de probabilidades de éxito y su mediación en las elecciones educativas, que se analiza para las principales variables sociodemográficas, esto es, el nivel formativo familiar, el origen inmigrante y el sexo.

Variable dependiente: itinerarios formativos

Se ha procedido a realizar un análisis de secuencias para la construcción de los itinerarios formativos en los tres años analizados y se ha identificado la trazabilidad de los mismos.

El análisis revela una alta complejidad de itinerarios (se identificaron más de 130, que han sido simplificados mediante un análisis de clúster, introduciendo la situación educativa al final del período y los eventos relacionados con la trazabilidad educativa (repetición, reorientaciones y discontinuidades (abandonos y reingresos)). En concreto se utiliza la

distancia euclídea al cuadrado como medida de similitud y el método aglomeración de Ward y se seleccionan 6 tipos de itinerarios a partir del dendograma y conservando aquellos grupos que mantienen una fuerte homogeneidad interna. Se describe en los resultados la tipología resultante del clúster jerárquico.

Resultados

Itinerarios formativos y trazabilidad

El análisis de clúster permite identificar seis itinerarios resultantes de la conjugación del nivel educativo y la trazabilidad (tabla II). Se identifica un itinerario claramente lineal (académico lineal); dos itinerarios donde predomina la repetición (académico con repetición y formación profesional de grado medio –CFGM- con repetición); un itinerario de Formación Profesional de Grado Superior (CFGS) caracterizado por los cambios de opción, resultantes en buena medida de procesos de reorientación y dos itinerarios de vulnerabilidad formativa (uno de abandono después de la enseñanza obligatoria y otro de discontinuidad en “vías de segunda oportunidad”).⁵

TABLA II. Itinerario educativo y trazabilidad

Itinerario educativo trazado	n	%
Itin. 1. CFGM con predominio de la repetición	258	14.2
Itin. 2. Académico lineal	1032	57.0
Itin. 3. Segundas oportunidades con discontinuidades	121	6.7
Itin. 4. Abandono tras la ESO	79	4.4
Itin. 5. CFGS con predominio de la reorientación	188	10.4
Itin. 6. Académico con repetición	134	7.4
Total	1812	100

Fuente: elaboración propia

⁵ Se entienden como vías de segunda oportunidad aquellos programas formativos orientados a las personas sin educación obligatoria destinados a la obtención de credenciales, certificados de escolaridad o capacitación profesional.

Tal y como se puede observar en la tabla II, el itinerario académico lineal (ESO- Bachillerato-Universidad) es el predominante, con más de la mitad de los jóvenes de la muestra (57%). Cabe añadir un pequeño porcentaje de jóvenes (7.4%) que describen también un itinerario académico, aunque con repetición.

Los siguientes itinerarios a destacar, con relación al porcentaje sobre el total son: el itinerario de formación profesional de grado medio (CFGM) con predominio de la repetición (CFGM con repetición) y el itinerario en formación profesional superior (CFGS) con predominio de los cambios de orientación (CFGS con experiencias de reorientación). El primero (14.2%) aglutina aquellos estudiantes que han pasado de la enseñanza secundaria inferior (obligatoria) a la formación profesional de grado medio, siendo particularmente relevante la presencia de la repetición. Mientras que la formación profesional superior (10.4%) aglutina a jóvenes con itinerarios de acceso diversificados (desde el bachillerato, la formación profesional media o las pruebas y cursos de acceso a este nivel).

Finalmente, los itinerarios que muestran mayor vulnerabilidad formativa son, el itinerario de segundas oportunidades (6.7%) que describe itinerarios en programas de formación profesional básica; en escuelas de adultos, jóvenes que realizan pruebas o cursos de acceso a la formación profesional de grado medio (Segundas oportunidades con discontinuidad) y el itinerario de abandono escolar (4.4%) caracterizado por una trazabilidad con múltiples experiencias de repetición o por una discontinuidad educativa que culmina en abandono).

De acuerdo, pues, con la primera hipótesis estos resultados visibilizan la desigual presencia de la repetición, los cambios de opción y las discontinuidades en los itinerarios finales alcanzados, y la elevada presencia de itinerarios no lineales.

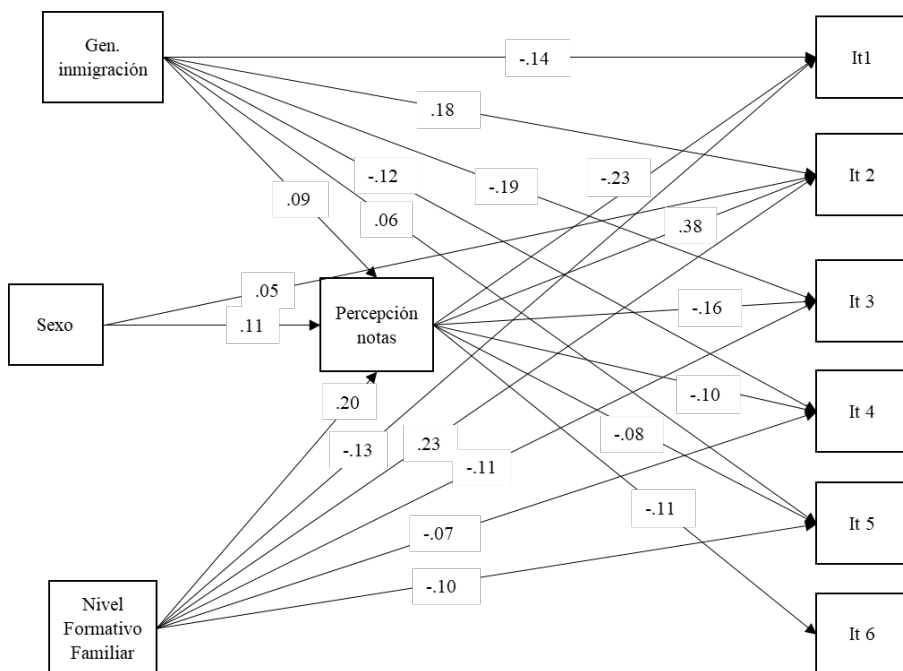
Caracterización de los itinerarios formativos

A partir del modelo teórico se realiza la caracterización de los distintos itinerarios (gráfico II). En la evaluación del ajuste del modelo se considera que la bondad es adecuada si el coeficiente CFI y TLI es mayor de .90 (Byrne, 2001) y si el coeficiente RMSEA es menor de .08 (Kline, 1998). De este modo, se observa que los parámetros CFI y TLI son mayores de .95

(CFI = .974; TLI = .965) y el parámetro RMSEA es menor de .05 (RMSEA = .046) confirmando que el ajuste del modelo final es bueno.

Con relación a la segunda hipótesis los resultados muestran que la percepción que tienen los alumnos sobre las notas que obtendrán en cuarto curso de la ESO guarda una relación directa con las variables sociodemográficas analizadas (sexo, nivel formativo familiar y generación de inmigración). Los resultados que se presentan en el gráfico II pueden interpretarse por la influencia de la autopercepción de las notas y las variables sociodemográficas sobre los itinerarios finales.

GRÁFICO II. Influencia de variables socio demográficas y la autopercepción de las notas sobre itinerarios



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta la hipótesis formulada, los resultados muestran como el nivel formativo familiar es la variable que tiene mayor incidencia

en los itinerarios finales. Los jóvenes provenientes de familias con elevado nivel formativo familiar presentan una correlación positiva significativa (.23) en el itinerario académico lineal y negativa en los itinerarios restantes. También los jóvenes de origen familiar autóctono en el itinerario académico lineal (.18) y de ciclos formativos de grado superior (.06) y una correlación negativa en los restantes. Mientras que el sexo (mujer) únicamente presenta correlación positiva (.05) con el itinerario académico lineal y negativa en los restantes.

En lo que respecta a la autopercepción de notas altas destacan los jóvenes que provienen de familias con estudios universitarios (.20), las chicas sobre los chicos (.11) y la población autóctona (.09), por el orden indicado.

La incidencia de las variables sociodemográficas y la autopercepción de las notas sobre los itinerarios (efectos directos)

Los resultados obtenidos nos permiten mostrar los efectos directos de las variables sociodemográficas y de la autopercepción de las notas sobre cada uno de los itinerarios. Referente al itinerario de CFGM con predominio de la repetición, los jóvenes cuyos padres tienen estudios obligatorios o postobligatorios presentan mayor probabilidad de estar en este itinerario profesional, con una relación fuerte (.30) y moderada (.14), respectivamente. Mientras que los jóvenes de origen autóctono tienen menos probabilidades de estar en este itinerario dado que se observa una relación fuerte negativa (-.29), al igual que los jóvenes que tienen una autopercepción alta de notas (-.23).

Referente al segundo itinerario, el académico lineal, los jóvenes de origen autóctono, los que provienen de familias con estudios universitarios y los jóvenes que esperan obtener notas altas tienen mayores probabilidades de estar en este itinerario, que como ya se ha señalado se caracteriza por la linealidad.

El tercer itinerario (Segundas oportunidades con discontinuidad), caracterizado por las entradas y salidas del sistema educativo, tiene una relación fuerte (.26) en los jóvenes cuyas familias tienen estudios obligatorios, mientras que los jóvenes autóctonos y los que tienen una percepción alta de notas presentan menores probabilidades de estar en ese itinerario dado el sentido negativo del coeficiente (-.41 y -.16,

respectivamente). Siendo los jóvenes autóctonos los que se distancian más de este tipo de itinerarios con un coeficiente muy alto. Se observan resultados similares en el itinerario de abandono tras la ESO.

En el itinerario CFGS con experiencias de reorientación destacan los jóvenes de origen autóctono con un coeficiente moderado (.16), nivel formativo familiar de estudios postobligatorios con un coeficiente elevado (.27) y de estudios obligatorios, con un coeficiente moderado (.19).

Finalmente, en el itinerario académico con repetición se observa únicamente como la autopercepción de las notas (bajas) guarda relación directa con este itinerario.

El impacto diferencial de la autopercepción de notas según variables sociodemográficas en los itinerarios (efectos indirectos)

Con relación a la hipótesis 4 se analiza el impacto conjunto de las variables sociodemográficas y la autopercepción de las notas sobre los itinerarios educativos descritos, esto es, el impacto diferencial o la mediación desigual de la autopercepción de notas sobre los itinerarios, en función del nivel formativo familiar, el sexo y el origen inmigrante del alumnado.

Los resultados muestran como el itinerario en CFGM con predominio de la repetición presenta mayores probabilidades para los jóvenes varones aun teniendo una percepción alta de notas. Del mismo modo sucede para los jóvenes de origen inmigrante y los provenientes de familias con niveles formativos bajos (obligatorios) y medios (postobligatorios). De este modo, entre estos estudiantes, la percepción de la nota no *jugaría* un papel decisivo en la transición educativa.

El itinerario académico lineal, a diferencia del anterior, es más probable entre jóvenes de origen autóctono y entre las mujeres, respecto de los jóvenes de origen inmigrante con notas altas y los varones con notas altas. Este itinerario es menos probable en el caso de los jóvenes cuyos padres tienen bajo nivel de estudios, aun cuando la autopercepción de notas sea alta. Estos resultados pudieran interpretarse como consecuencia de un desigual efecto de los costes económicos y de oportunidad de los jóvenes, según su condición social, así como por una autopercepción desigual del riesgo (dificultad) asociado a un itinerario académico, más largo. También por el “efecto techo” de los grupos sociales con mayor

capital cultural dada la mayor exigencia académica para mantener su posición social (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997).

En el itinerario de segundas oportunidades con discontinuidad, tienen mayores probabilidades aquellos jóvenes que provienen de familias con niveles de estudios obligatorios o son de origen inmigrante, aún con una autopercepción alta de notas. Cabe señalar que el sexo deviene un factor determinante en éste. A igualdad de condiciones sociales y de notas las chicas se encuentran infrarrepresentadas en las opciones de segunda oportunidad. Las características en términos de trazabilidad son la salida y retorno al sistema educativo.

El itinerario de abandono tras la ESO tiene importantes similitudes con el anterior. Los jóvenes de origen inmigrante, los varones y aquellos que provienen de familias con niveles de estudios obligatorios son los que presentan mayores probabilidades de estar en este itinerario, aun teniendo percepción de notas altas. Esto no ocurre, como ya hemos visto, con los jóvenes cuyos padres tienen estudios medios y universitarios.

En los itinerarios de CFGS con predominio de la reorientación y el académico con repetición, la autopercepción alta de notas tiene también un impacto desigual. En estos dos itinerarios, están más presentes los jóvenes provenientes de familias con bajo capital cultural, los varones y los de origen inmigrante aun teniendo percepción de notas altas.

Conclusiones y discusión

Los resultados presentados aportan reflexiones relevantes, tanto en lo relativo a las relaciones del modelo y las principales características de cada itinerario, como por su contribución al debate sobre las políticas educativas y de transición, particularmente orientadas al alumnado socialmente vulnerable al abandono educativo. Destacamos cuatro aportaciones al debate científico y político.

En primer lugar, los resultados muestran, de acuerdo con Milesi (2010) como las trayectorias educativas “no tradicionales” son cada vez más comunes entre los estudiantes. Esta “des-estandarización” de las trayectorias en las transiciones post obligatorias son desigualmente distribuidas entre las vías académicas y profesionales, afectando en mayor grado a estas últimas, y a los itinerarios de “segunda oportunidad.” Las dificultades académicas del alumnado es uno de los factores que

explica la presencia de trayectorias no lineales, aunque no es el único factor, puesto que las variables sociodemográficas también inciden. Cabe preguntarse hasta qué punto las trayectorias no lineales son trayectorias fallidas o se trata de elecciones que responden a una racionalidad práctica. La no linealidad en las transiciones post obligatorias requiere de estudios específicos que permitan identificar los factores que condicionan estas trayectorias, pudiendo estar asociados también a una baja calidad de la orientación, académica y profesional, a los costes económicos y de oportunidad de las elecciones o a incidentes críticos que impactan en la biografía de los/las jóvenes. Estas trayectorias “no lineales” chocan con las rigideces normativas del sistema educativo, tanto organizativas como curriculares y de los tiempos de aprendizaje. Ello introduce el debate sobre la subjetividad de las políticas. Como señala Ulrich Beck “para dar forma a la modernización reflexiva, es necesario que las instituciones proporcionen oportunidades -espacios y recursos- que permitan a los individuos aprender, actuar y tomar decisiones. Ello supone ir más allá de los planes normativos y sus lógicas de causalidad” (Beck, 1992).

En segundo lugar, los resultados muestran la desigual interacción de la relación entre origen social y la autopercepción de notas sobre la toma de decisiones educativas en las transiciones postobligatorias, de acuerdo con otros estudios (Bernardi & Cebolla, 2014). La relación entre el nivel formativo familiar y los itinerarios formativos de los jóvenes está desigualmente mediada por la autopercepción de las notas: Se constata una mayor presencia de hijos e hijas de familias con niveles educativos elevados (padres con estudios universitarios) en el itinerario académico aun cuando las notas sean más bajas (efecto compensación mediante estrategias de reconversión de capitales), mientras que los que provienen de familias con niveles formativos medios y bajos tienen menores probabilidades, aun cuando la autopercepción de las notas sea elevada. Los jóvenes de orígenes inmigrantes aun teniendo notas altas están menos presentes en el itinerario académico. Estos resultados tienen importantes implicaciones para las políticas de orientación y las prácticas de los centros de secundaria, pudiendo ampliar las expectativas de aquellos jóvenes que provienen de familias con bajo capital cultural y de origen inmigrante y alcanzan buenos resultados escolares.

Se ha identificado también un posible efecto de percepción desigual del riesgo (económico y/o a académico) entre los jóvenes varones de origen inmigrante y bajo capital cultural familiar con percepción de notas

altas que “no se atreven” a hacer elecciones universitarias. Esta disonancia pudiera explicarse por factores asociados al aumento de los costes de la formación universitaria (directos, indirectos y de oportunidad, asociados a la relegación de ingresos y de tiempo), por una cuestión de información imperfecta o por una estrategia de minimización del riesgo percibido, que pasa por la obtención de un título profesional superior.

El itinerario académico con repetición que como se recordará se caracteriza por una autopercepción de bajas notas, puede interpretarse como resultado del valor social de la vía académica, particularmente entre los jóvenes que provienen de familias con niveles formativos elevados (estudios superiores y universitarios), dando lugar a un posible efecto de inercia y a un posible efecto compensación (ya referido). Se observan también otros procesos de desigualdad en los itinerarios más vulnerables en la relación entre las variables sociodemográficas y la autopercepción de las notas, que plantean retos importantes para la política educativa en términos de mejora de éxito (en las primeras oportunidades y en los dispositivos de “segunda oportunidad: diversificación de la oferta, acompañamiento personalizado, etc.). También para la política de becas, particularmente pertinente para aquellos jóvenes que aun pudiendo continuar en el sistema educativo (autopercepción de notas altas) acaban abandonando o son “relegados” a vías de formación profesional con menor prestigio social. En definitiva, cabe avanzar hacia unas políticas de transición integradas, especialmente las políticas de educación y formación y las políticas de acompañamiento y orientación.

En tercer lugar, los resultados muestran el predominio de los itinerarios de formación académica sobre los itinerarios profesionales con un claro sesgo en clave de género. Esta desigualdad se pone de manifiesto también en las menores oportunidades de las chicas en las vías de “segunda oportunidad”, que pudiera interpretarse como resultado de una menor visibilidad de ellas en estos itinerarios, que tienen además una oferta de especialidades muy “masculinizadas”. Ello genera una mayor polarización entre las que tienen un itinerario de abandono, a menudo asociado a una asunción prematura de roles de género y las que desarrollan itinerarios académicos prolongados.

En cuarto lugar, se constata la relevancia de incorporar el análisis longitudinal y su dimensión de trazabilidad en el estudio de las transiciones postobligatorias. Ello permite el análisis dialéctico de las relaciones entre estructura y agencia y permite una mayor comprensión de las trayectorias

y los posibles efectos de acumulación de las desigualdades. La elevada presencia de itinerarios no lineales apunta la necesidad de seguir investigando sobre los eventos biográficos y las experiencias escolares y su incidencia en los itinerarios y su trazabilidad.

La *trazabilidad educativa* resulta así un elemento importante en el análisis de los itinerarios y transiciones educativas y los fenómenos de desigualdad asociados, puesto que las variables sociodemográficas no solo tienen un impacto en el nivel de estudios que los jóvenes alcanzan, sino que también influye en las formas de transitar en la educación postobligatoria. En este sentido resulta relevante complementar el análisis con una aproximación metodológica cualitativa que permita profundizar en las motivaciones a los abandonos y a los retornos a la formación. Una de las dificultades mayores de este estudio ha sido la fidelización de la muestra para evitar la atrición propia de los estudios de panel. Por ello, pero también por el elevado coste y esfuerzo que representa un estudio de estas características, sería recomendable disponer de un registro anual del alumnado, desde que inicia su andadura en el sistema educativo, con informaciones académicas personales y sociodemográficas, que permita seguir y analizar sus itinerarios formativos a lo largo de su escolarización, como de hecho ya existe en algunas CCAA. Ello permitiría disponer de un observatorio privilegiado sobre las transiciones educativas, cuya explotación contribuiría a orientar las políticas de orientación y formación en base a evidencias.

Referencias bibliográficas

- Andrews, B. D. (2018). Delayed Enrollment and Student Involvement: Linkages to College Degree Attainment. *The Journal of Higher Education*, 89(3), 368–396. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1390972>
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: SAGE Publications.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (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>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons Canada, Limited.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bozick, R., & DeLuca, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, 84(1), 531–554. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0089>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Calero, J., Choi, Á., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, Número Extra 1*, 225–256.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias, VIII(22)*, 9–20.
- Denice, P. (2019). Trajectories through postsecondary education and students' life course transitions. *Social Science Research*, 80(January), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.02.005>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press.
- García, M., Casal, J., Merino, R., & Sánchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65–94. <https://doi.org/https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- García, M., & Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica. *Metamorfosis: Revista Del Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud*, 8, 129–143.

- García, M., & Sánchez-Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 235–257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). The perception of Primary and Secondary School teachers about the variables that influence Early School Leaving. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181–200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social: On the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikeda, M., & García, E. (2014). Grade Repetition. *OECD Journal: Economic Studies*, 1, 269–315. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Jackson, M. (2013). *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0009>
- Julià, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers. Revista de Sociología*, 9004(1), 5–28. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>
- Keith, T. Z. (2015). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Krüger, N., Formichella, M. M., & Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: La actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, (367), 10–35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281>
- LOCE. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre, de 45188 a 45220. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- LOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 04 de Mayo, de 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- LOGSE. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 octubre, de 28927 a 28942. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 diciembre, de 97858 a 97921. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- LOMLOE. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre, de 122868 a 122953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295–305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>
- Martínez, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, (342), 287–306.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2017). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41–62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23–44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>
- Olmos, P., Mas, Ó., & Salvà, F. (2020). Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación*, 2020(389), 69–94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>
- Pfeffer, F. T., & Goldrick-Rab, S. (2011). *Unequal pathways through American Universities* (No. Discussion Paper no. 1391-11). Recuperado de <http://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp139111.pdf>
- Serracant, P. (2015). The Impact of the Economic Crisis on Youth Trajectories: a Case Study from Southern Europe. *YOUNG*, 23(1), 39–58. <https://doi.org/10.1177/1103308814557398>
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 3, 8–12.

- Torrents, D. (2016). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 78–93.
- Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S., & Blossfeld, H.-P. (2016). Varieties of secondary education models and social inequality: conclusions from a large-scale international comparison. In H. P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (Eds.), *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison* (pp. 377–400). Massachusetts | Glos: Edward Elgar Publishing.
- Valdés, M. T. (2019). La construcción del itinerario formativo postobligatorio: Efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 3, 77–104. <https://doi.org/10.5944/ts.3.2019.23589>

Información de contacto: Maribel García Gracia. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología, Campus de Bellaterra. C.P. 08193. Bellaterra, Barcelona. E-mail: Maribel.Garcia@uab.cat

Anexos

1. Influencia de variables socio demográficas y autopercepción de notas sobre itinerarios (efectos directos)

	EFECTOS DIRECTOS			
	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
Itinerario 1. CFGM con predominio de la repetición				
Hombre > Itin. 1. CFGM con repetición	Ref.			
Mujer > Itin. 1. CFGM con repetición	-.08	.05	-1.79	.079
Origen inmigrante > Itin. 1. CFGM con repetición	Ref.			
Autóctonos > Itin. 1. CFGM con repetición	-.29	.05	-6.31	.00***
Est. universitarios > Itin. 1. CFGM con repetición	Ref.			
Est. obligatorios > Itin. 1. CFGM con repetición	.30	.06	5.38	.00***
Est. postobligatorios > Itin. 1. CFGM con repetición	.14	.06	2.19	.03*
Autoperc. notas altas > Itin. 1. CFGM con repetición	-.23	.03	-8.88	.00***
Itinerario 2. Académico lineal				
Hombre > Itin. 2. Académico lineal	Ref.			
Mujer > Itin. 2. Académico lineal	.11	.04	2.80	.005**
Origen inmigrante > Itin. 2. Académico lineal	Ref.			
Autóctonos > Itin. 2. Académico lineal	.40	.056	7.13	.00***
Est. universitarios > Itin. 2. Académico lineal	Ref.			
Est. obligatorios > Itin. 2. Académico lineal	-.48	.066	-7.38	.00***
Est. postobligatorios > Itin. 2. Académico lineal	-.32	.058	-5.49	.00***
Autoperc. Notas altas > Itin. 2. Académico lineal	.38	.036	10.63	.00***
Itinerario 3. Segundas oportunidades con discontinuidad				
Hombre > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	Ref.			
Mujer > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	-.01	.05	-.28	.78
Origen inmigrante > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	Ref.			
Autóctonos > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	-.41	.05	-9.04	.00***
Est. universitarios > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	Ref.			
Est. obligatorios > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	.26	.07	3.80	.00***
Est. postobligatorios > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	.10	.08	1.27	.20
Autoperc. Notas altas > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	-.16	.02	-7.43	.00***

Itinerario 4. Abandono tras la ESO				
Hombre > Itin. 4. Abandono tras la ESO	Ref.			
Mujer > Itin. 4. Abandono tras la ESO	-.03	.05	-.73	.46
Origen inmigrante > Itin. 4. Abandono tras la ESO	Ref.			
Autóctonos > Itin. 4. Abandono tras la ESO	-.27	.05	-5.63	.00***
Est. universitarios > Itin. 4. Abandono tras la ESO	Ref.			
Est. obligatorios > Itin. 4. Abandono tras la ESO	.18	.06	2.81	.005**
Est. postobligatorios > Itin. 4. Abandono tras la ESO	.06	.07	.85	.395
Autoperc. Notas altas > Itin. 4. Abandono tras la ESO	-.09	.02	-3.70	.00***
Itinerario 5. CFGS con predominio de la reorientación				
Hombre > Itin. 5. CFGS con reorientación	Ref.			
Mujer > Itin. 5. CFGS con reorientación	-.01	.05	-.14	.89
Origen inmigrante > Itin. 5. CFGS con reorientación	Ref.			
Autóctonos > Itin. 5. CFGS con reorientación	.16	.06	2.84	.005**
Est. universitarios > Itin. 5. CFGS con reorientación	Ref.			
Est. obligatorios > Itin. 5. CFGS con reorientación	.19	.06	3.20	.001**
Est. postobligatorios > Itin. 5. CFGS con reorientación	.27	.06	4.43	.00***
Autoperc. Notas altas > Itin. 5. CFGS con reorientación	-.08	.03	-2.71	.007**
Itinerario 6. Académico con repetición				
Hombre > Itin. 6. Académico con repetición	Ref.			
Mujer > Itin. 6. Académico con repetición	-.07	.05	-1.4	.16
Origen inmigrante > Itin. 6. Académico con repetición	Ref.			
Autóctonos > Itin. 6. Académico con repetición	.04	.05	.78	.43
Est. universitarios > Itin. 6. Académico con repetición	Ref.			
Est. obligatorios > Itin. 6. Académico con repetición	-.07	.06	-1.27	.21
Est. postobligatorios > Itin. 6. Académico con repetición	.004	.06	.06	.95
Autoperc. notas altas > Itin. 6. Académico con repetición	-.11	.03	-3.190	.001***
Autopercepción notas				
Hombre > Autoperc. Notas altas	Ref.			
Mujer > Autoperc. Notas altas	.21	.05	4.42	.00***
Origen inmigrante > Autoperc. Notas altas	Ref.			
Autóctonos > Autoperc. Notas altas	.20	.05	3.67	.00***
Est. universitarios > Autoperc. Notas altas	Ref.			
Est. obligatorios > Autoperc. Notas altas	-.42	.06	-7.49	.00***
Est. postobligatorios > Autoperc. notas altas	-.28	.06	-4.53	.00***

2. Influencia de las variables socio demográficas y de la autopercepción de las notas sobre itinerarios (efectos indirectos)

	EFECTOS INDIRECTOS			
	Estimat	S.E.	Est./S.E.	P-Value
Itinerario 1. CFGM con predominio de la repetición				
Mujer > Auto. notas altas > Itin. 1. CFGM con repetición	-.05	.01	-3.96	.00***
Autóctono > Auto. notas altas > Itin. 1. CFGM con repetición	-.05	.01	-3.39	.001**
Est. Obligatorios > Auto. notas altas > Itin. 1. CFGM con repetición	.10	.02	5.73	.00***
Est. postobligatorios > Auto. notas altas > Itin. 1. CFGM con repetición	.06	.02	4.04	.00***
Itinerario 2. Académico lineal				
Mujer > Auto. notas altas > Itin. 2. Académico lineal	.08	.02	4.10	.00***
Autóctono > Auto. notas altas > Itin. 2. Académico lineal	.08	.02	3.45	.001**
Est. obligatorios > Auto. notas altas > Itin. 2. Académico lineal	-.16	.03	-6.09	.00***
Est. postobligatorios > Auto. notas altas > Itin. 2. Académico lineal	-.11	.03	-4.20	.00***
Itinerario 3. Segundas oportunidades con discontinuidad				
Mujer > Auto. notas altas > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	-.04	.01	-3.80	.00***
Autóct>Auto. notas altas>Itin. 3.Segundas op. con discontinuidades	-.03	.01	-3.29	.001**
Est. Obligat.>Auto. Notas altas> Itin.3. Segundas op. con discontinuidades	.07	.01	5.23	.00***
Est. postobligatorios > Auto. notas altas > Itin. 3. Segundas op. con discontinuidades	.05	.01	3.85	.00***
Itinerario 4. Abandono tras la ESO				
Mujer > Auto. notas altas > Itin. 4. Abandono tras la ESO	-.02	.01	-2.83	.005**
Autóctono > Auto. notas altas > Itin. 4. Abandono tras la ESO	-.02	.01	-2.62	.009**
Est. obligatorios > Auto. notas altas > Itin. 4. Abandono tras la ESO	.04	.01	3.33	.001**
Est. Postobligatorios > Auto. notas altas > Itin. 4. Abandono tras la ESO	.03	.01	2.86	.004**
Itinerario 5. CFGS con predominio de la reorientación				
Mujer > Auto. notas altas > Itin. 5. CFGS con reorientación	-.02	.01	-2.32	.02**
Autóctono > Auto. notas altas > Itin. 5. CFGS con reorientación	-.02	.01	-2.20	.03**

Est. obligatorios > Auto. notas altas > Itin. 5. CFGS con reorientación	.03	.01	2.54	.01**
Est. postobligatorios >Auto. notas altas >Itin. 5. CFGS con reorientación	.02	.01	2.32	.02**
Itinerario 6. Académico con repetición				
Mujer > Auto. notas altas > Itin. 6. Académico con repetición	-.021	.01	-2.58	.010**
Autóctono > Auto. notas altas > Itin. 6. Académico con repetición	-.020	.01	-2.37	.018**
Est. obligatorios >Auto. notas altas > Itin. 6. Académico con repetición	.041	.014	2.93	.003**
Est. postobligatorios > Auto. notas altas > Itin. 6. Académico con repetición	.027	.010	2.60	.009**