

¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados¹

How do young people decide about the transition to Secondary Post-Compulsory education? Differences between state and private schools

Marina Elias Andreu, Lidia Daza Pérez²

Resumen

El objetivo del presente artículo es examinar el papel que juega la titularidad del centro donde se cursa la educación secundaria obligatoria (ESO) en la decisión de transitar a la educación postobligatoria. En dicha encrucijada se contemplan también otras variables que se han manifestado relevantes en dicha decisión, como son las notas previas obtenidas, el nivel formativo familiar, el sexo, o las expectativas y las aspiraciones. Todo ello partiendo del modelo decisional de transiciones educativas³ y de las aportaciones de Boudon sobre los efectos primarios y secundarios. Los resultados obtenidos son los derivados de un estudio tipo panel que se inicia con la entrevista a jóvenes de secundaria a los 15 años –cuando están cursando el último año de la ESO–, de diferentes institutos de la ciudad de Barcelona, y se les vuelve a entrevistar en los dos años siguientes para saber cuál ha sido su trayectoria y experiencia educativa. Los análisis llevados a cabo permiten afirmar que el nivel formativo familiar es el factor que tiene una mayor incidencia en el rendimiento de los jóvenes, pero no en la elección de qué hacer al finalizar la ESO, donde pesa más la titularidad del centro.

Palabras clave

Transición, expectativas, titularidad del centro, elecciones, notas.

Abstract

The objective of this article is to examine the role played by high school ownership in the young people decision to move to Secondary Post-Compulsory education. In this crossroad relevant variables are contemplated such as previous grades obtained, family educational level, gender, or expectations and aspirations. The article has as starting point the decisional model of educational transitions and the Boudon's contributions about primary and secondary effects. The results obtained are those derived from a panel study that begins with the interview of high school youth at age 15 –when they are in the last year of Sec-

1 Esta investigación tiene el apoyo del Plan Nacional I+D (referencia CSO2013-44540-P), y también forma parte de una investigación internacional de comparación de trayectorias formativas y laborales de jóvenes de distintas ciudades (www.iscy.org).

2 Universitat de Barcelona, marinaelias@ub.edu; Universitat de Barcelona, ldaza@ub.edu

3 Se puede consultar su explicación completa y extendida en la página web del grupo GRET (Troiano, 2015) <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-an%C3%A1lisis-de-la-decisi%C3%B3n-de-ir-la-universidad-y-de-la-elecci%C3%B3n>, consultado 26 de marzo de 2015.

ondary Compulsory Education–, from different high schools in Barcelona. Young people are interviewed in the next two years in order to find out their trajectory and educational experience.

With the results obtained it is possible to affirm that the family educational level is the factor that has a greater impact on the young people performance, but not on the choice of what to do at the end of the Secondary Compulsory Education, where the high school ownership is more important.

Keywords

Transition, expectations, school ownership, choices, grades.

Recibido: 19-09-2016

Aceptado: 03-11-2016

1. Introducción

El tema de investigación que se presenta en este artículo consiste en el análisis del proceso de decisión que llevan a cabo los jóvenes que finalizan 4.º de la ESO, y por tanto cuando se encuentran en la encrucijada del inicio de la escolarización postobligatoria. El objetivo es ver qué elementos pesan en dicha decisión teniendo en cuenta las notas previas, el nivel formativo familiar (NFF a partir de ahora), el sexo y la titularidad del centro de secundaria (público o privado-concertado) y las aspiraciones y expectativas de los jóvenes.

Al acabar la educación obligatoria, los jóvenes tienen que elegir entre distintas alternativas. Si tienen el graduado tienen que escoger entre ir al bachillerato, ir a un CFGM, ir a estudiar fuera de la oferta del sistema educativo, o dejar de estudiar. También tienen que decidir qué modalidad del bachillerato, o qué familia/ciclo de formación profesional. Y también tienen que decidir si buscan trabajo, como actividad principal o como complemento a sus estudios. Si no obtienen el graduado el campo de elección se restringe, bien a un dispositivo de formación-inserción (vinculado al sistema educativo, como Programa de Calificación Profesional Inicial (PCPI), Formación Profesional Básica (FPB), o vinculado a la administración laboral o al sistema de protección social), o bien a la inserción directa en el mercado de trabajo.

Dentro de este marco de posibles elecciones es importante analizar qué factores, tales como las aspiraciones, las expectativas, la percepción de éxito, el sexo o el NFF, juegan un papel destacado. Además el peso de la institución, en este caso si se trata de un centro público o privado-concertado, puede incidir en dicha decisión. Considerar todas estas cuestiones al examinar las elecciones de los jóvenes actualmente puede ayudar a comprender la configuración de su itinerario.

En trabajos anteriores se ha analizado la configuración de las expectativas y las aspiraciones, y la relación que se establece entre ambas, y la elección final que realizan los jóvenes. En ellos se constata cómo la gran mayoría de los jóvenes desea tener un trabajo que requiere formación universitaria, y tiene expectativas de hacer bachillerato para ir a la universidad. Además los jóvenes son coherentes en la relación entre aspiraciones a largo plazo y las expectativas a corto plazo (Elias y Sánchez-Gelabert, 2016; García, 2016). Este artículo se centra más en el proceso de elección que en la configuración de los elementos que inciden en la elección. Aunque sí que se analiza en profundidad la relación entre las notas que se creía que se obtendrían y las que realmente se obtienen en el curso siguiente.

El artículo presenta en primer lugar la revisión bibliográfica entorno a las elecciones de los jóvenes. A continuación se desarrolla el apartado de metodología, en el que se especifica la muestra con la que se ha trabajado, las variables examinadas, el modelo de análisis y las hipótesis. Posteriormente se muestran los resultados que incluyen una panorámica de la relación entre las notas, las expectativas y las elecciones según algunas variables de control (NFF, titularidad del centro y sexo), y un análisis de regresión logística binaria para obtener una jerarquización de las variables que inciden en la elección que hacen los jóvenes de estudios postobligatorios una vez finalizada la ESO. Finalmente, se presentan las conclusiones.

1.1. Revisión de la literatura

En las últimas décadas se ha producido una clara expansión educativa acompañada en los últimos años de la reducción del abandono educativo temprano, debido básicamente al aumento del paro y la reducción de puestos de trabajo de baja calificación (Fernández Enguita *et al.*, 2010; Puig, 2015). De todos modos, todavía se detectan diferencias en los rendimientos obtenidos como en el acceso, según el origen socioeconómico y cultural de la familia. Lo cual no permite dejar atrás el discurso de la desigualdad en las oportunidades educativas y la necesidad de aumentar la equidad de nuestro sistema educativo. Incluso algunos autores (Bonal *et al.*, 2015) ponen de manifiesto que las desigualdades educativas han empeorado en Cataluña entre el año 2003 y el 2012.

Para analizar la desigualdad de oportunidades educativas partimos de la aportación de Boudon (1983), que hizo fortuna gracias los trabajos llevados a cabo por un buen número de autores posteriores que siguieron sus planteamientos (Breen y Goldthorpe, 1997; Mayer *et al.*, 2007; Breen *et al.*, 2009; Jackson, 2013).

Boudon separa entre los efectos primarios y los secundarios. Los primarios explican la desigualdad educativa a partir de cómo 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; que tiene una relación directa con el rendimiento de sus hijos. Los secundarios, explican cómo el origen social afecta directamente las decisiones educativas, a pesar de que los hijos de una y otra clase social tengan el mismo nivel de competencias. Es decir, estudiantes con las mismas notas toman decisiones diferentes respecto a qué itinerario educativo seguir, de acuerdo a su origen social. Eso ocurre porque entra en juego la valoración de coste-beneficio que hacen los estudiantes de su posible decisión, así como las expectativas que tienen respecto a los estudios, siendo que ambos elementos están estrechamente relacionados con su posición en la estructura social. Se trata por tanto de comprender en qué medida la desigualdad referida a las oportunidades educativas es atribuible al desempeño del estudiante, o bien a las decisiones que toman en cada encrucijada educativa, en función de la clase social de origen.

En los últimos años se han realizado en el territorio español un volumen destacable de investigaciones entorno a las elecciones educativas de los jóvenes (Tarabini y Curran, 2015; Bernardi y Cebolla, 2014; Daza, Troiano y Elías, en revisión; Troiano y Daza, en revisión). Todos estos estudios trabajan con encuestas que formulan preguntas de forma retrospectiva con el fin de obtener información sobre su experiencia educativa pasada. Como también hay otra literatura que aporta información retrospectiva con metodología biográfica (Hernández y Villar, 2015). Sin embargo, lo que se aporta en este artículo es la disposición de datos longitudinales que permiten ver temporalmente las expectativas, aspiraciones y percepción de éxito de los jóvenes en un año, y la elección y el éxito real (notas obtenidas) en el año siguiente.

1.2. Las aspiraciones y expectativas en las elecciones de los jóvenes

Se ha venido elaborando un marco conceptual centrado en el estudio de los efectos secundarios, incorporando los efectos primarios en los mecanismos de influencia. Es decir, lo que se examina es qué decide elegir el estudiante de entre las opciones que se le abren a cada cruce de su etapa educativa; incorporando, entre otros mecanismos de influencia, también los efectos primarios, o sea, el rendimiento que obtiene el estudiante en la etapa educativa que está cursando (Boudon, 1983; Bernardi y Cebolla, 2014).

Dentro de este marco conceptual, las aspiraciones sociales e individuales tienen un papel fundamental y se configuran alrededor del deseo de evitar la pérdida de posición social de los progenitores (*demotion*) y en este sentido en la búsqueda de igualar o superar el estatus de estos, de acuerdo con el mecanismo de la aversión relativa al riesgo (RRA, por sus siglas en inglés) (Breen y Goldthorpe, 1997; Hillmert y Jacob, 2013). Así la aspiración de tener un trabajo en el futuro que requiera una calificación alta y la correspondiente expectativa de acceder a la universidad es cada vez más mayoritaria (Elias y Sanchez-Gelabert, 2016). Tal y como indica recientemente Alejandro Portes (2016), la ambición familiar es un elemento clave para entender las expectativas y las decisiones de los jóvenes.

Las aspiraciones individuales están indudablemente influidas por las aspiraciones familiares, pero es evidente que también hay en ellas un gran componente de carácter personal. Tanto desde el punto de vista de la ambición social, como de definición de lo que una persona piensa que le va a gustar hacer con su futuro, es esperable que ésta sea una fuente de variabilidad en la configuración de expectativas y, por ende, de preferencias. Los aspectos relacionados con la socialización y el capital cultural familiar también tienen algún efecto en este punto (Martínez García, 2002).

Los estudios han constatado cómo la clase social de origen influye tanto sobre los efectos primarios como sobre los secundarios. Aunque no es una tarea fácil, gran número de investigadores dedica esfuerzos a distinguir un efecto del otro, tal y como se muestra en algunos estudios comparativos en el ámbito internacional (Jackson, 2013). Pero el problema ha resultado de gran complejidad precisamente porque los contextos de los diferentes países son muy diferenciados. Añadida a esta dificultad, Bernardi y Cebolla (2014) muestran que existe cierta interacción entre las variables, encontrándose una influencia directa de la clase social sobre los efectos primarios y secundarios.

En este sentido, se muestra cómo los jóvenes de clase media son más proclives a la continuidad de los estudios. Por una parte porque el coste de oportunidad de dejar los estudios es más alto ya que para ellos el riesgo de bajar de clase social es mayor que para la clase trabajadora, y por otra parte disponen de más recursos económicos, sociales y culturales que reduce la presión de la inversión educativa. Por el contrario, las clases bajas no pueden descender de clase con lo que no corren ese riesgo y, en consecuencia, se subestima el beneficio de la inversión educativa (Martínez García, 2011).

Por otro lado, la conexión entre expectativas y elecciones pasa por la elaboración de estrategias y la toma de decisiones (Hernández y Villar, 2015). La estrategia consistiría en la movilización de recursos para conseguir los fines marcados por las expectativas, y la toma de decisiones el proceso mediante el cual se producen las elecciones finales. Por ejemplo, en el caso de chicos y chicas de clase obrera que optan por la formación profesional encuentran tres tipos de estrategias acorde con las expectativas: la promoción por la vía de los ciclos formativos de grado medio, la permanencia desencantada en la ESO por no haber podido entrar en el bachillerato, o la conexión con el abandono escolar.

Finalmente, cabe señalar que la configuración de expectativas/preferencias puede venir por la presión normativa que ejercen los grupos de referencia y de pares (Sullivan, 2006), o por la diferente orientación valorativa hacia el trabajo manual o intelectual en diversos grupos sociales, o por procesos de consolidación de las pautas de interacción cotidianas en las escuelas (cristalización en expectativas del efecto Pigmalión), o por la diversa conciencia de clase mostrada por diversos grupos sociales (Gambetta, 1987; Hatcher, 1998; Langa, 2003; Stocké, 2007; Reay *et al.*, 2009).

1.3. El rendimiento académico

Una de las oportunidades que afecta claramente a los efectos secundarios, es decir, las decisiones sobre los diferentes itinerarios educativos, son los efectos primarios, que quedan plasmados en las notas obtenidas. De modo que, si bien las notas son el resultado de los efectos primarios, también influyen en los efectos secundarios como suministradores de oportunidades de elección (las notas obtenidas pueden abrir o cerrar puertas de continuidad de estudios a diferentes vías), y como información sobre la probabilidad de éxito futura, de la cual el individuo hace una estimación a partir de la valoración de su propia capacidad.

En este sentido dichas notas tienen una influencia clara en la configuración de expectativas, aspiraciones y también en las decisiones y elecciones finales que los jóvenes van tomando. Una buenas notas se relacionan con un mejor autoconcepto, y por lo tanto con unas expectativas altas (CIREM, 1994).

Cabe añadir que analizar el rendimiento académico entraña grandes dificultades por el abanico de indicadores a los que se recurre. Algunos autores utilizan el expediente académico, otros las notas percibidas por los alumnos, y algunos pruebas estandarizadas como las PISA. En todos los casos hay limitaciones. En el primer caso, porque las prácticas de evaluación de los centros son muy dispares (Bernardi y Cebolla, 2014). En el segundo caso, porque no deja de ser una autopercepción que tiene sus conocidos sesgos (de sexo y clase, por ejemplo Torrents, 2016). Y en el último caso, según Carabaña (2012), no se pueden considerar las competencias de PISA como indicadores de rendimiento escolar porque miden algo que no tiene que ver ni con los contenidos ni con la organización escolar. Además, no separa las capacidades de los resultados, y entonces se atribuyen a factores sociales los resultados de aprendizaje.

1.4. La probabilidad percibida de éxito

Según el marco conceptual con el que trabajamos, además de los efectos primarios, cabe considerar las oportunidades (opciones posibles) y la duración y dificultad prevista de los estudios, para poder configurar la probabilidad que perciben los estudiantes que tienen de ser exitosos en el sistema educativo. Así, el requerimiento principal que determina las opciones disponibles en el acceso a estudios postobligatorios es haber obtenido las credenciales necesarias.

Además, el joven, con las notas que van obteniendo en el expediente académico, hace una valoración de lo probable que resulta ir avanzando con éxito y terminar los cursos o, dicho de la manera contraria, la probabilidad de retrasar y de abandonar sin haber completado los estudios. Así pues, el rendimiento previo que un estudiante ha obtenido le ha suministrado información valiosa sobre sus propias capacidades académicas y de esfuerzo. Un autoconocimiento preciso es un instrumento que permite tomar decisiones adecuadas, no solo a lo que será intelectualmente capaz de hacer y afrontar, sino también lo que se ajusta a los propios gustos y aptitudes. Es por ello que la actividad de orientación en los institutos supone un apoyo técnico de mucha importancia.

La elección no es solo por la nota, también hay el objetivo de minimizar el riesgo de no obtener el título. Como sabemos por los estudios realizados de acceso a la universidad, los ciclos formativos son utilizados por los jóvenes de familias con menos recursos, todavía más si tienen malas notas en el expediente, como una vía para asegurarse una transición un poco más lenta pero segura (y con certificación formativa) de acceso a la universidad (Daza *et al.*, en revisión).

1.5. Titularidad del centro: Público y Privado-concertado

También es extensa la literatura entorno a las diferencias entre los centros públicos y privados-concertados. Diferencias que tienen que ver por un lado, por el efecto institucional en la configuración de las elecciones que toman los jóvenes, que ya anteriormente se ha hecho referencia. Y por otro lado, por cómo se configura la composición social de cada uno de ellos (Fernández Enguita, 2008). A pesar de que no hay una correlación directa entre la titularidad del centro y su composición social, sí que hay cierta relación debido a la preferencia de las clases medias a evitar centros de alta complejidad. La huida de estas familias a centros concertados o privados provoca una importante segregación del sistema, donde las familias inmigradas y con menos recursos están más presentes en los centros públicos (Sindic de Greuges, 2016). Este proceso de huida se debe básicamente a que la mayoría de padres y madres construye representaciones sociales diferenciadas para cada tipo de centro. La pública se asocia con mayor frecuencia a la idea de justicia en el reconocimiento del mérito, mientras que la educación privada se vincula con mayores niveles de exigencia y empleabilidad (Rogerio-García y Andrés, 2016).

El efecto de la composición social de los centros tiene un impacto doble. Por una parte, por la simple agregación de alumnos con un perfil similar que tienen alguna característica concreta. Y por otra, por los procesos de redes y sociabilidad que tiene lugar en el espacio escolar y que forman, reproducen o transforman las disposiciones escolares de grupos de alumnos. A modo de ejemplo, el primer caso se refiere a que el perfil socioeconómico del alumnado de un centro sea mayoritariamente bajo y esto implique un rendimiento académico bajo en este centro debido a la simple agrupación (Ferrer *et al.*, 2006). Y el segundo caso va más allá de la simple agregación estadística, y contempla el hecho que estos alumnos, al estar todos juntos, crean conjuntamente una bajas expectativas, rechazo al sistema escolar, alto absentismo que se contagia de unos a otros, y acaba provocando un rendimiento académico bajo. De este modo aparece lo que se denomina el *efecto de los pares* (Thrupp *et al.*, 2002) y las subculturas estudiantiles en los centros (Alegre y Benito, 2012).

También es sabido el rendimiento diferencial por clase social y también por composición social de centro (Dumay y Dupriez, 2008; Benito y González-Balletbó, 2012). Aunque los estudios no dejan de demostrar durante los últimos años que el impacto de la composición escolar (composición socioeconómica o étnica) es marcadamente asimétrica, ya que tiene implicaciones para el alumnado más desfavorecido, mientras que es casi nula para aquellos estudiantes pertenecientes a familias con un capital instructivo mayor (Ballestín y González-Motos, 2016).

Las redes sociales que se establecen tienen efectos en las expectativas, y por lo tanto en el rendimiento esperado, y en el que los alumnos se esfuerzan por conseguir. Un interesante estudio (Subirats *et al.*, 2008) que analiza perfiles sociales en diferentes tipos de centros, concluye que los alumnos hijos de familias poco instruidas que inmersos en redes heterogéneas tienden a optar por el itinerario académico, mientras que aquéllos que tienen redes sociales homogéneas, sean parecidas a su perfil o no, tienden a optar por cursar ciclos formativos. Este estudio afirma que los contextos escolares socialmente

heterogéneos favorecen el incremento de expectativas de un colectivo que *a priori*, por su origen social, parte de menos opciones de acceder a la universidad. De este modo, parece ser que la concentración de alumnos del mismo origen social dificulta la igualdad de oportunidades educativas.

Las investigaciones realizadas entre los estudiantes que acceden a la universidad permiten concluir que la probabilidad de la clase trabajadora de acceder al bachillerato en centros públicos es más baja (Elías y Daza, 2014). Proceso que podría verse acentuado a partir del momento en que se produce un incremento de las tasas universitarias que hacen aumentar el coste, y por lo tanto el riesgo para los jóvenes, pero sobre todo entre aquéllos que proceden de familias con menos recursos.

1.6. Metodología

Muestra

La investigación parte de un proyecto más amplio que tiene como objetivo analizar las trayectorias de los jóvenes que acaban la ESO. Durante el curso 2013-14 se pasó un cuestionario a 2000 jóvenes de la ciudad de Barcelona que estaban realizando 4.º de la ESO. Se trata de un estudio que tiene una dimensión comparativa internacional, en la que se examinan las trayectorias de los jóvenes de diferentes ciudades (Barcelona, Melbourne, Hong Kong, Bergen, Gante, entre otras). En el caso de Barcelona se realizó una muestra por conglomerados de centros de secundaria para tener representación de centros de titularidad pública y privada, y de territorios de diferente complejidad social. Estos mismos alumnos están siendo encuestados en los tres años siguientes (ahora estamos realizando la tercera ola de las cuatro que se llevarán a cabo). De este modo los datos son longitudinales (panel).

El primer cuestionario que se realizó, el más largo de todos, contiene una extensa batería de preguntas sobre diferentes aspectos tanto personales como institucionales, y características sociodemográficas de los estudiantes. Teniendo en cuenta el modelo de análisis sobre el que trabaja este artículo, se les preguntaba por las expectativas para el año siguiente de haber obtenido el título, sus aspiraciones laborales al cumplir los 30 años, y también preguntas referidas a sus notas y de autopercepción.

En las encuestas realizadas posteriormente, en el primer recontacto (curso 2014-15), se les preguntaba qué estudios estaban cursando realmente, sobre las creencias sobre las notas que sacarían a final de curso, las expectativas futuras, su itinerario previsto en 3-4 años y el probable, entre otras cuestiones. Sin embargo, tal y como muestra el modelo de análisis que se presenta a continuación, solo se han considerado algunas de las variables de la primera encuesta, y solo dos de la segunda (qué están cursando realmente, y las notas obtenidas –son autopercebidas–). El resto de información y también los datos obtenidos en el segundo recontacto que se han realizado en el curso 2015-16, estamos seguras que permitirán en el futuro mayores y complejos análisis entorno a cuestión que abordamos aquí.

Variables y operativización

En tiempo 0. Primera encuesta. Año 2013-2014

- Expectativa próximo año: se considera como expectativa a corto plazo. Se parte de la pregunta «Si obtienes el título, ¿qué harás el año que viene?» (por lo tanto condicionada al título). Las opciones posibles son: «bachillerato para ir a la universidad», «bachillerato para hacer un CFGS», «CFGM» y «abandono y otros».
- Aspiración a los 30 años: se parte de la pregunta abierta «Tal y como van las cosas ahora, ¿qué trabajo querrías tener a los 30 años?». Inicialmente se codificó la variable en todas las profesiones que los

jóvenes escribían. Posteriormente, se recodificó la variable en los niveles educativos requeridos para ejercer la profesión (se ha partido de la CNO11 sobre la CIUO08)⁴. En caso de duda se ha escogido la calificación mínima para ejercer (evitando así que la gran mayoría fuera de nivel universitario).

- Sexo: hombre y mujer.
- Nivel formativo familiar (NFF): se debe mencionar que la distribución de esta variable sigue las mismas proporciones que el nivel formativo de los posibles progenitores de estos jóvenes (Datos anuario estadístico de Barcelona 2016, datos 2011)⁵.
 - Estudios primarios: incluye cuando ambos padres tienen estudios primarios o cuando uno de los dos tiene secundarios y el otro primarios. También incluye a familias monoparentales con estudios primarios.
 - Estudios secundarios: incluye cuando ambos padres tienen estudios secundarios o cuando uno tiene primarios y el otro universitarios. También incluye a familias monoparentales con estudios secundarios.
 - Estudios universitarios: incluye cuando ambos padres tienen estudios universitarios o cuando uno tiene universitarios y el otro secundarios. También incluye a familias monoparentales con estudios universitarios.
- Percepción de las notas que se obtendrán: se distribuye en tres categorías: «Obtendré excelentes y notables»; «Obtendré aprobados» y «Obtendré suspensos». Esta variable, conjuntamente con las notas obtenidas en el curso siguiente, proporciona una variable proxy de la percepción de éxito/fracaso.

En tiempo 1. Segunda encuesta. Año 2014-2015

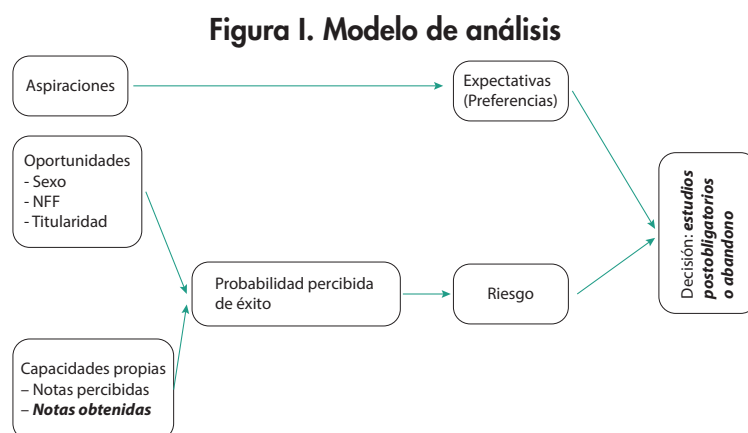
- Qué está cursando actualmente: ESO, CFGM, Bachillerato, PFI/CPPA/PA y Abandono/Trabajo/Buscando trabajo y otros.
- Notas obtenidas el curso pasado (es autopercebida): se divide en tres categorías «bienes, notables y excelentes», «la mayoría aprobadas» y «asignaturas suspendidas».

Modelo de análisis

El modelo de análisis (Figura I) intenta explicar la elección de un tipo de estudios postobligatorios u otros, o el abandono de los estudios. La elección depende, por una parte, de las aspiraciones y las expectativas que configuran las preferencias. Y por otra parte, del riesgo, que consiste en la estimación que hace el individuo del coste-beneficio esperado en relación a los estudios. O dicho de otro modo, se analiza la probabilidad percibida de éxito que viene configurada por las capacidades propias (notas obtenidas y notas que se percibe que se obtendrán –preguntado en el curso anterior–) y las oportunidades (sexo, NFF y titularidad del centro). Insistimos que el modelo decisional es más amplio, pero en este artículo solo se presentan las variables que serán tratadas a continuación en los resultados.

4 Clasificación Nacional de Ocupaciones/Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones.

5 Se elige el nivel formativo familiar y no el ocupacional o la clase social porque éste tiene una clara relación con la ocupación y los ingresos (Erola, Jalonen y Lethi, 2016) y tiene una mayor incidencia en la configuración de expectativas y aspiraciones.



Nota: en negrita y cursiva se destacan las variables que se obtienen de los datos en la segunda oleada del estudio panel, el curso 2014-15, el resto fueron obtenidas en el curso anterior, el 2013-14.

Hipótesis planteadas

1. La relación entre las notas percibidas y las que finalmente se obtienen es variable según origen social y sexo, y titularidad del centro. Por lo tanto, el rendimiento académico depende del origen familiar, pero al mismo tiempo está influido por la titularidad del centro en el que estudia.
2. Las decisiones que toman los estudiantes en relación a la postsecundaria tienen en cuenta el NFF, las aspiraciones, las notas obtenidas, las expectativas, el sexo y la titularidad del centro.
3. Existe coherencia entre las expectativas y la elección según las notas obtenidas, y hay diferencias significativas según la titularidad del centro.

Además cabe enfatizar que dichas expectativas y aspiraciones varían según características individuales (sexo, notas obtenidas), características familiares y sociales (nivel educativo familiar).

Resultados

Siendo conocedores de la relación entre el NFF y la titularidad del centro, y la afectación de la composición social del centro en las notas, empezamos con un análisis previo. Éste consiste en saber cómo influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento de los alumnos

Éste consiste en aportar mayor información acerca de cómo influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento de sus descendientes (efectos primarios), o si bien el rendimiento se debe al efecto composición social.

Tabla I. Notas obtenidas por los alumnos según NFF y titularidad del centro (curso 2013-14)

	NOTAS OBTENIDAS			Total	N
	Bienes, notables y excelentes	Mayoría aprobados	Asignaturas suspendidas		
	%	%	%	%	
TOTAL	63,1	22,1	14,8	100	1153
Nivel formativo familiar [0,133]**					1131
Estudios obligatorios	51,5	<u>27</u>	<u>21,5</u>	100	274
Estudios postobligatorios	57,7	24,9	17,4	100	281
Estudios universitarios	<u>71,5</u>	18,6	9,9	100	576
Titularidad del centro [0,146]**					1153
Público	54,3	<u>25,9</u>	<u>19,9</u>	100	433
Privado-concertado	<u>68,3</u>	19,9	11,8	100	720

Nota: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$ prueba chi-cuadrado. Entre corchetes V Cramer. Los porcentajes subrayados son valores más grandes de 1,96 para los residuos corregidos tipificados. Elaboración propia a partir de ISCY Project.

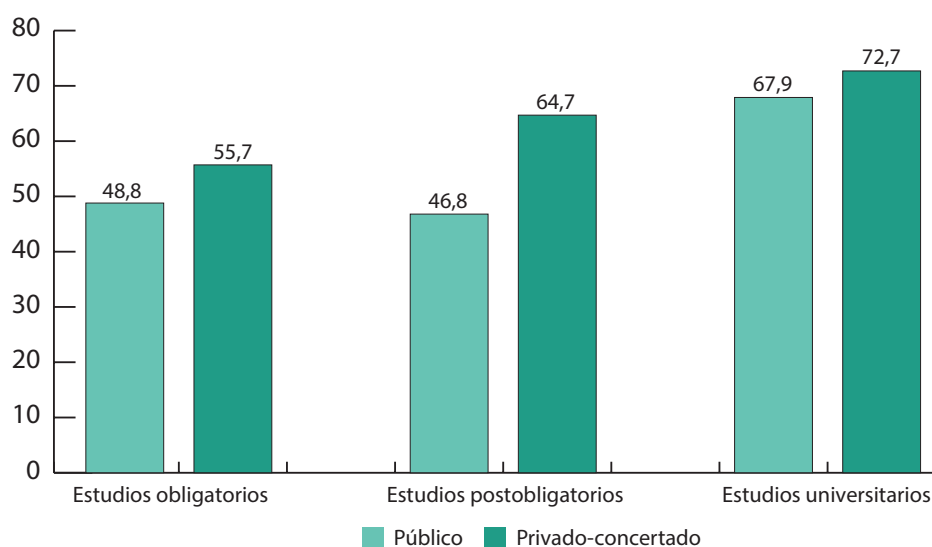
Tabla II. Notas percibidas (que se cree que se obtendrán) según NFF y titularidad del centro (curso 2014-15)

	NOTAS PERCIBIDAS			Total	
	Obtendré notables y excelentes	Obtendré aprobados	Obtendré suspensos	%	N
	%	%	%	%	N
TOTAL	55,9	34,5	9,7	100	1751
Nivel formativo familiar [0,123]**					1712
Estudios obligatorios	45	42,8	12,2	100	493
Estudios postobligatorios	52,9	37,6	9,5	100	444
Estudios universitarios	65	26,8	8,1	100	775
Titularidad del centro					1751
Público	52,6	37,7	9,7	100	701
Privado-concertado	58	32,4	9,6	100	1050

Nota: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ prueba chi-cuadrado. Entre corchetes V Cramer. Los porcentajes subrayados son valores más grandes de 1,96 para los residuos corregidos tipificados. Elaboración propia a partir de ISCY Project.

Si se analiza el rendimiento de los jóvenes en la ESO teniendo en cuenta la titularidad del centro, se puede ver cómo los jóvenes que estudian en centros privado-concertados perciben que obtendrán mejores notas (tabla II) y además las obtienen mejores (tabla I), que los que estudian en los centros públicos. En la misma línea, los que provienen de familias con mayor NFF, creen que obtendrán y además obtienen mejores notas que el resto de colectivos.

No obstante, como es conocido, los estudios sobre segregación escolar ponen de manifiesto que el origen social es uno de los elementos que diferencian a los centros. Los jóvenes pertenecientes a familias con mayor nivel de estudios se concentran en centros privado-concertados, mientras que los públicos acogen mayoritariamente a jóvenes pertenecientes a clases sociales con menor nivel de estudios. Por esta razón se analiza si la relación entre el tipo de centro y las notas, en este caso buenas, se mantienen para los diferentes orígenes sociales de los jóvenes estudiantes (ver Gráfico I).

Gráfico I. Jóvenes con buenas notas (bienes, notables y excelentes) según la titularidad del centro y el NFF

Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=715

El Gráfico I muestra la distribución de los estudiantes con buenas notas según la titularidad del centro y controlando por el nivel de estudios. Lo primero que se observa es que los hijos de familias con estudios universitarios son los que obtienen buenas notas en un porcentaje mayor que el resto de estudiantes. Por otro lado, tanto para los hijos de familias con estudios universitarios, como para los hijos de familias con estudios obligatorios, la variación en el porcentaje de jóvenes con buenas notas en un tipo de centro u otro es relativamente positiva en los centros privados (unos seis puntos porcentuales aproximadamente). Mientras que para los hijos de familias con estudios postobligatorios ir a un centro u otro marca una diferencia estadísticamente significativa, pasando de un 46,8% de estudiantes con buenas notas en el público a un 64,7% en el privado-concertado.

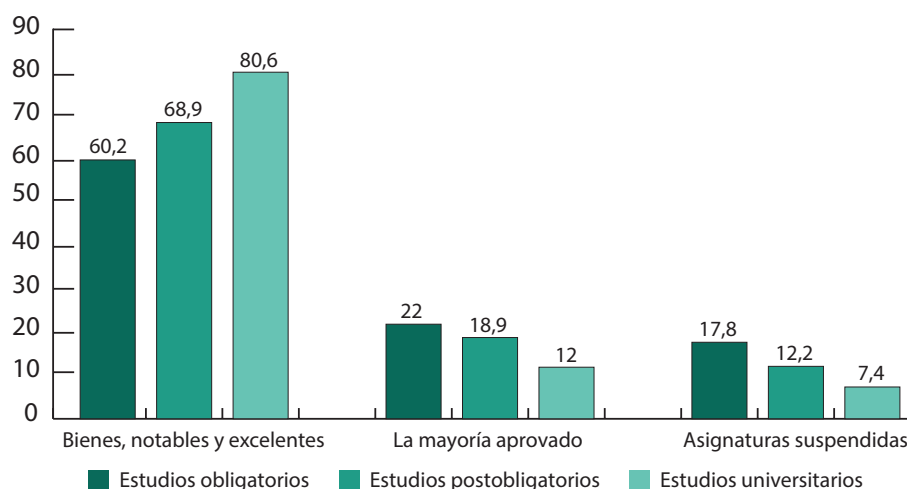
Por lo tanto, podemos afirmar que los buenos resultados en los centros privado-concertados se explican por una mayor concentración en sus aulas de jóvenes procedentes de familias con un mayor nivel de estudios. Frente al hecho de que en los públicos se concentran jóvenes con menor capital cultural familiar. Diferente es lo que sucede con las familias de estudios postobligatorios, los hijos de las cuales se evidencia que ven mejorados sus resultados académicos al acudir a centros de carácter privado-concertado. Cabrá ver si ello se explica por un efecto de contagio (efecto pares) que acaba repercutiendo en un mejor desempeño por parte del joven, o si bien la explicación está relacionada el funcionamiento del centro y sus sistemas de puntuación.

1. *La relación entre las notas percibidas y las que finalmente se obtienen es variable según origen social y sexo, y titularidad del centro.*

La hipótesis que se examina antes de analizar las variables que más influyen en la decisión de qué cursar después de la ESO, es si existe consonancia entre la percepción que tienen los jóvenes sobre las notas que obtendrán y las que finalmente obtienen. Entendemos que debido a la segregación escolar manifestada y el perfil de cada tipo de centro, la consonancia será mayor en los centros de titularidad privada-concertada.

Los datos analizados evidencian que la consonancia es efectivamente mayor en los centros privado-concertados. Pero se comprueba nuevamente si existen diferencias por NFF, y por tanto si se debe a una cuestión de composición social en los centros. Con este objetivo se resaltan los que tienen mejores percepciones acerca de las notas que obtendrán al finalizar el curso (ver Gráfico II).

Gráfico II. Notas obtenidas por los estudiantes que tenían la percepción de obtener buenas notas (excelentes y notables) según la titularidad del centro y el NFF. Centros públicos



Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=300

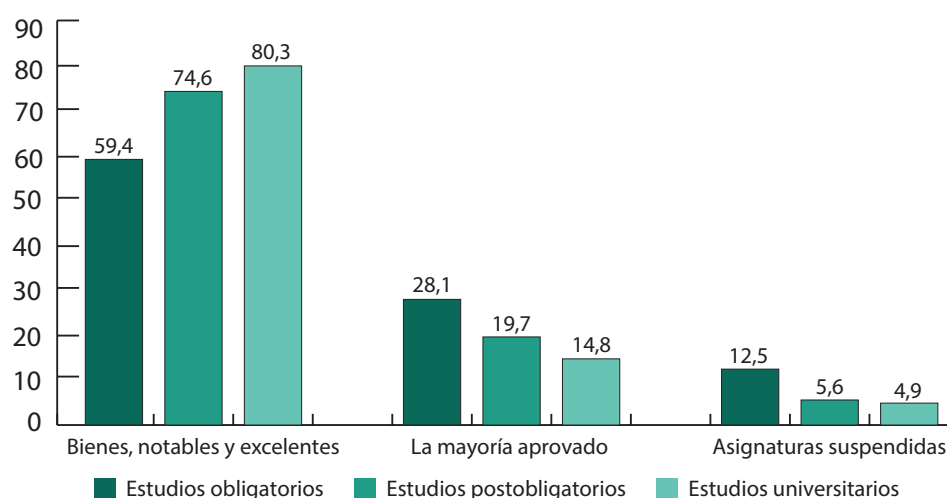
En primer lugar, destacar que no existen diferencias significativas entre niveles de estudios de los padres en los centros privado-concertados, es por ello que en el gráfico solo se muestran los resultados por centros públicos dónde sí aparecen estas diferencias. Es destacable también que en los centros privado-concertados los jóvenes de familias menos formadas y con una percepción de obtener buenas notas (excelentes y notables) acaban obteniéndolas en un 88% de los casos, mientras que es solo un 60% en el caso de los públicos, tal y cómo se puede ver en la primera barra del Gráfico II. En este gráfico además se puede ver cómo en los centros hay diferencia según NFF en relación a la obtención de notas, un 80% de los jóvenes que provienen de familias con estudios universitarios obtienen buenas notas cuando así lo creían el curso anterior (percepción), frente a un 60% de jóvenes cuyos padres poseen como máximo estudios obligatorios. Esta diferencia puede venir tanto por una autopercepción diferente según la familia de origen, como por factores y dinámicas institucionales que premien más a un tipo de estudiante de familias de alto nivel cultural.

A continuación analizamos la relación que tiene el sexo con las notas obtenidas, con la percepción de las notas que obtendrán, y qué lugar ocupa el tipo de centro.

Los datos ponen de manifiesto que las estudiantes de sexo femenino obtienen mejores notas que los hombres, tanto en los centros públicos como en los privado-concertados, siendo en éstos mayores. También la autopercepción de las estudiantes es mayor que la de sus compañeros, y más ajustada a las notas finalmente obtenidas. Se observa que los estudiantes de sexo masculino sobreestiman sus capacidades teniendo una percepción de las notas que van a obtener muy elevada, siendo que finalmente acaban obteniendo un rendimiento más bajo. Al analizar estas diferencias según el NFF se pone de manifiesto que esta sobreestimación se da entre los estudiantes de familias con estudios obligatorios (12,5% frente alrededor del 5% de los padres con estudios postobligatorios y universitarios) (ver Gráfico III).

Entre las mujeres no hay diferencias significativas por clase social. Y hay mucha más coherencia entre lo que perciben y las notas que acaban obteniendo. El 88% de las mujeres que tenían la percepción de obtener excelentes y notables, acaban obteniendo estas notas, frente al 75,1% de los hombres. En el caso de los hombres sí que hay diferencias según el NFF, el 36,4% de los hombres con padres con estudios obligatorios que creían que obtendrían buenas notas finalmente suspenden.

Gráfico III. Notas obtenidas por los estudiantes de sexo masculino que tenían la percepción de obtener buenas notas (excelentes y notables) según el NFF



Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=338

2. *Las decisiones que toman los estudiantes en relación a la postsecundaria tienen en cuenta el NFF, las aspiraciones, las notas obtenidas, las expectativas, el sexo y la titularidad del centro.*

Una vez visto cómo se configuran las percepciones y los efectos primarios en el rendimiento en el último curso de la ESO, pasamos a examinar los efectos secundarios. A partir del estudio tipo panel realizado, nos centramos en analizar las variables que influyen en la encrucijada que se presenta al finalizar la etapa educativa obligatoria e inicio de la postobligatoria. Siguiendo el modelo decisional más arriba presentado, utilizamos la técnica de la regresión logística binaria para descubrir los factores que juegan una mayor influencia en la decisión de cursar bachillerato (70,6% de los jóvenes del panel), (probabilidad del suceso a analizar), frente a la decisión de no hacer bachillerato (CFGS, CFGM, PCPI, CPPA, PA o abandono y otros).

Tabla I. Información descriptiva para cada una de las variables incluidas en el modelo

Variables	n	%
Variable dependiente		
Situación actual		
Bachillerato	1 200	68
Otros	564	32
Variables independientes		
NFF		
Estudios obligatorios	500	29
Estudios postobligatorios	444	25,8
Estudios universitarios	778	45,2
Aspiraciones 30 años		
Baja calificación	278	19,3
Media calificación	260	18
Alta calificación	905	62,7
Expectativas sobre qué cursar el siguiente año		
Bachillerato	1 157	70,6
Otros	481	29,4
Titularidad del centro		
Privado-concertado	1 058	60
Público	706	40
Notas curso anterior		
Bienes, notables y excelentes	727	63,1
La mayoría aprobado	255	22,1
Asignaturas suspendidas	171	14,8

Tabla II. Análisis de regresión logística binaria. Variable dependiente: situación actual. Población de jóvenes de 15 años que han finalizado la ESO

	B	Sign.	Exp(B)
Notas curso anterior			
Excelentes y notables	2,958	**	19,253
Suspensos (ref)	1,416	**	4,120
Aspiraciones a los 30 años			
Alta calificación	0,760	*	2,139
Media calificación	0,096	n. s.	1,101
Baja calificación (ref)			
Expectativa próximo año			
Bachillerato	2,741	**	15,500
Otros (ref)			
Titularidad del centro			
Privado-concertado	1,371	**	3,939
Público (ref)			
N			
	1764		
Hosmer & Lemeshow Test			
	0,058		
% de casos correctamente clasificados			
	91,7%		
Nagelkerke R²			
	0,55		

Nota: * p < 0,05; ** p < 0,01

El modelo de regresión logística propuesto, para entender la decisión de estudiar bachillerato al finalizar la ESO, vemos cómo explica la variabilidad de Y en un 55%. En dicho modelo se observa que el indicador que tiene un mayor peso en la toma de la decisión es el rendimiento previo del estudiante, especialmente en el caso de los que obtienen mejores notas, y a continuación la expectativa que tenía en el curso último de la ESO sobre qué cursar el año siguiente. Si tenía la expectativa de cursar bachillerato, la probabilidad de finalmente hacerlo incrementa de forma importante respecto a los que esperaban hacer algo diferente. A continuación, la titularidad del centro es el tercer indicador con mayor peso en la decisión, seguido de las aspiraciones acerca de lo que el joven estará haciendo al cumplir los treinta años. En estos casos, los que acuden a un centro privado o tienen unas aspiraciones elevadas tienen mayor probabilidad de cursar el bachillerato.

Ni el sexo ni el NFF aparecen como factores relevantes en el modelo.

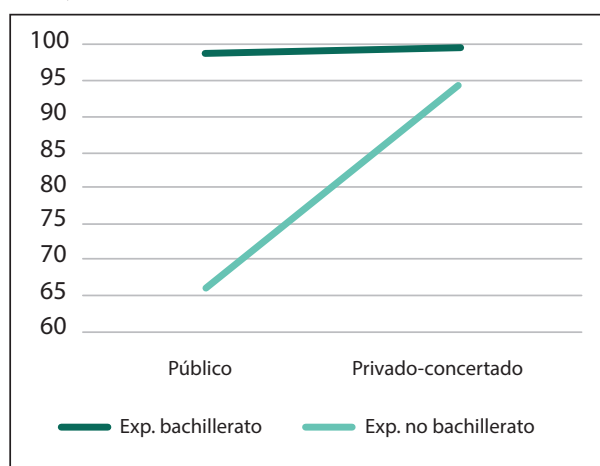
3. *Existe coherencia entre las expectativas y la elección según las notas obtenidas, y hay diferencias significativas según la titularidad del centro.*

Para finalizar, dada la importancia que tienen las expectativas y las notas previas en la elección, se comprueba en qué grado varía dicha elección según la titularidad del centro de secundaria. Se quiere comprobar si la decisión sobre el itinerario postobligatorio se modifica a iguales expectativas en función de las notas, y si existen diferencias según el tipo de centro. Es decir, se trata de examinar si se ha producido alguna elección adaptativa según las notas y si ésta depende del tipo de centro en el que

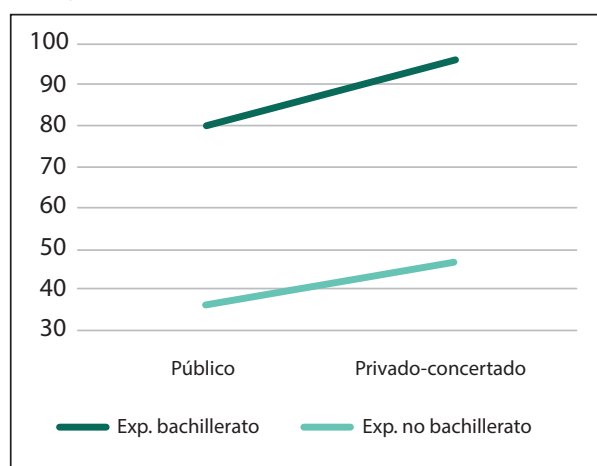
se cursen los estudios. El Gráfico IV permite evidenciar que en los centros privado-concertados los estudiantes con bajas expectativas, es decir con probabilidades de no cursar el bachillerato, al obtener buenas notas, acaban cursándolo. En el caso de los estudiantes con buenas notas y expectativas de no cursar bachillerato, en cierto modo el centro interviene en la trayectoria académica. Mientras que para los jóvenes con expectativas académicas, el tipo de centro no tiene incidencia. Finalmente, en la parte derecha se puede constatar como para los estudiantes con notas bajas la decisión de cursar el bachillerato es muy diferencial entre aquellos que tienen la expectativa de hacerlo respecto a los que no tienen dicha expectativa. Además destaca que no hay diferencias entre centros públicos y privados-concertados.

Gráfico IV. Jóvenes con buenas notas (Bienes, excelentes y notables) y con malas notas (aprobados y algunas suspendidas) que deciden hacer bachillerato según expectativas y titularidad de centro

4. a) Buenas notas



4. b) Malas notas



Fuente: ISCY Project. Datos para la ciudad de Barcelona, n=338

1.6. Conclusiones

En primer lugar es necesario constatar que el modelo conceptual del que partimos y el modelo de análisis particular de este artículo tienen una potencia explicativa relevante para entender las decisiones de los jóvenes en sus transiciones educativas. Del mismo modo, la separación entre los efectos primarios y los secundarios ayuda a constatar cómo la desigualdad educativa aparece tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en sus transiciones educativas. En este sentido el NFF sigue pesando en ambos factores.

Por un lado se ha constatado como el NFF incide de forma clara en las notas y también en el autoconcepto que tienen los estudiantes de su propio desempeño educativo. Así, aquéllos que obtienen notas más altas y además tienen un ajuste más alto respecto a la percepción de las notas que obtendrán y las que finalmente obtienen son los hijos de padres con niveles de estudios universitarios, las mujeres y los que cursan los estudios en centros privados-concertados.

En cambio, en la elección de los estudiantes vemos que la titularidad pesa más que el NFF, ya que la incidencia de éste desaparece al añadir la institución. De este modo parece que las dinámicas institucionales juegan un papel relevante en las transiciones educativas, y éstas son significativamente diferentes en los centros públicos que en los privado-concertados, debido tanto a la composición social de los

centros, como a dinámicas institucionales derivadas seguramente de los procesos de evaluación o de orientación.

Constatamos también cómo en la elección de cursar bachillerato tienen un peso fundamental las notas obtenidas y las expectativas de los estudiantes. Además, se ha podido concluir que a iguales notas, en este caso buenas, aquéllos que tenían la expectativa de hacer bachillerato y después realmente lo hacen es diferencial para unos centros y otros. En el caso de los privados aunque no haya la expectativa de hacer bachillerato, finalmente lo acaban cursando casi todos los estudiantes. A diferencia de los públicos, dónde solo lo hacen un poco más de la mitad de ellos. Por lo tanto, la presión institucional para cursar bachillerato parece quedar evidenciada.

Se debe concluir el artículo asumiendo las limitaciones del estudio. Para analizar el efecto de la composición social, más allá de asumir que en los centros públicos hay más complejidad que en los privado-concertados, sería de gran interés ver el efecto de los diferentes perfiles sociales en cada uno de los centros. Estos análisis han sido llevados a cabo por otros trabajos realizados en el grupo de investigación GRET (Torrents *et al.*, en prensa). En este artículo nos hemos centrado en la titularidad del centro, asumiendo que entre los centros educativos puede haber diferencias según la composición social, dinámicas institucionales debidas a los conciertos educativos y diferencias según los mecanismos de evaluación empleados.

Referencias bibliográficas

- Anuario estadístico de Barcelona (2016). <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/anuari/cap05/C0501030.htm>, consultado el 11 de octubre de 2016
- Alegre, Miquel Àngel y Benito, Ricard (2012): “Climes i (sobretot) cultures escolars: com s’expliquen i què permeten explicar” en AAVV. (2012): *Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància*. IV Informe CIIMU.
- Ballestín, Beatriz y González-Motos, Sheila (2016): “Educació i alumnat d’origen immigrant: vells i nous reptes per a l’èxit escolar i la cohesió social” en Josep M. Vilalta, (coord.): *Anuari 2015. Reptes de l’educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.
- Benito, Ricard y González-Ballebó, Isaac (2013): “¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (1).
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014): “Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.
- Bonal, Xavier; Castejón, Alba; Zancajo, Adrián y Castel, José Luis (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Informe Breu 60. Fundació Jaume Bofill.
- Boudon, Raymond (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Breen, Richard y Goldthorpe, John H. (1997): “Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory”. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Carabaña, Julio (2012): “Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico” en Manuel Puelles (ed.): *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid: WoltersKluwer.

- CIREM (1994). *Éxit i fracàs escolar a Catalunya*. CIREM: Fundació Bofill.
- Daza, Lidia; Troiano, Helena y Elias, Marina (en revisión): “Trayectoria post-obligatoria académica versus trayectoria post-obligatoria profesional: el acceso de los jóvenes catalanes a la universidad”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
- Dumay, Xavier y Dupriez, Vicent (2008): “Does the School Composition Effect Matter? Evidence from Belgian data”. *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), 440-477.
- Elias, Marina y Sanchez-Gelabert, Albert (2016). *Aspiraciones y expectativas educativas de los jóvenes*. XII Congreso español de sociología. Julio 2016, Gijón.
- Elias, Marina y Daza, Lidia (2014a). “Elección de los estudios universitarios según la clase social de origen en un contexto de crisis económica”. Ponencia presentada en Congreso: ¿Qué dicen las Ciencias Sociales sobre la crisis? Congreso de la Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política. Bilbao, julio 2014.
- Erola, Jani; Jalonen, Sanni y Lehti, Hannu (2016): “Parental education, class and income over early life course and children’s achievement”. *Research in social education and mobility*, 44, 33-43.
- Fernández Enguita, Mariano; Mena, Luis y Rivière, Jaime (2010): “Fracaso y abandono escolar en España”. *Colección de Estudios Sociales*, 29. Fundació La Caixa.
- Fernández Enguita, Mariano (2008): “La escuela pública y privada en España: la segregación rampante”. *Revista de la Asociación Española de Sociología*, 1 (2), 42-69.
- Ferrer, Gerard; Castel, José Luis y Ferrer, Ferran (2006): “Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003”. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 399-428.
- García, Maribel (2016). “Trajectoires scolaires des jeunes filles après l’école obligatoire. Les intersections du genre et de l’origine sociale sur leurs choix et leurs projections”. *Rencontres jeunes et Sociétés “Genre et jeunesse”* (8ème édition). Lyon 12 de octubre de 2016.
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, Francesc J. y Villar, Alicia (2015). *Educación y biografías*. València: UOC.
- Jackson, Michelle (2013). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Standord University Press.
- Langa Rosado, Delia (2003): “Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social”. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología I.
- Martínez García, José Saturnino (2002). “¿Habitús o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la encuesta socio-demográfica”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez García José Saturnino (2011): “Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 270-285.
- Portes, Alejandro (2016). *Spanish Legacies*. California: University of California Press.

- Puig, Miquel (2016): "Abandonament escolar prematur: més pull que push" en Josep M. Vilalta (coord.) Anuari 2015. Reptes de l'educació a Catalunya. Fundació Jaume Bofill.
- Reay, Diane; Crozier, Gill & Clayton, John (2009): "'Fitting in' or 'Standing out': Working-class Students in UK Higher Education". *British Educational Research Journal*, 32 (1), 1-19.
- Rogero-García, Jesús y Andrés, Mario (2016): "Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1).
- Síndic de Greuges (2016). La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió de l'alumnat. Resum executiu. Enlace: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4156/Resum%20executiu_cat.pdf, consultado el 15 de octubre de 2016.
- Stocké, Volker (2007): "Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment". *European Sociological Review*, 23 (4), 505-519.
- Subirats, Joan (dir.), Benito, Ricard; Chela, Xénia y González, Sheila (2008). *Efectes de la composició social dels centres d'ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat*. Àrea d'Educació: Institut de Govern i Polítiques Públiques.
- Sullivan, Alice (2006): "Students as Rational Decision-Makers: the Question of Beliefs and Attitudes". *London Review of Education*, 4 (3), 271-290.
- Tarabini, Aina y Curran, Marta (2015): "El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes". *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 7-26.
- Thrupp, Martin; Lauder, Hugh & Robinson, Tony (2002): "School Composition and Peer Effects". *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 483-504. doi:10.1016/S0883-0355(03)00016-8.
- Torrents, Dani (2016): "La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 78-93.
- Torrents, Dani; Merino, Rafael; Garcia, Maribel y Valls, Ona (en prensa): "El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria". *Revista Papers*.
- Troiano, Helena y Daza, Lidia (en revisión): "The Transition to University: Identifying the Factors that Influence Primary and Secondary Effects". *Higher Education Policy*.
- Troiano, Helena *et al.* (2015): "Elijiendo el futuro. Las influencias familiares, escolares e individuales en la construcción de expectativas". Presentado en la Primera Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, celebrada en Lisboa del 9 al 11 de julio del 2015. https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2015/133448/Elijiendo_el_futuro_presentacion_DDD.pptx Vallespir, J.; Rincón, J. C. y Morey, M. (2016): La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31-46.
- Vigo, Begoña y Soriano, Juana (2015): "Family Involvement in Creative Teaching Practices for all in Small Rural Schools". *Ethnography and Education*, 10 (3), 325-339.
- Wilder, Sandra (2014): "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis". *Educational Review*, 66 (3), 377-397.