

Informes
d'Avaluació 15

L'educació postobligatòria a Catalunya

Eixos de desigualtat
en les trajectòries
formatives més enllà
de l'ESO



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Informes
d'Avaluació 15

L'educació postobligatòria a Catalunya

Eixos de desigualtat
en les trajectòries
formatives més enllà
de l'ESO



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

L'Educació postobligatòria a Catalunya : eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO. – (Informes d'avaluació ; 15)
Bibliografia. – A la part superior de la portada: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació
I. Alegre, Miquel Àngel, 1975- II. Subirats, Joan, (Subirats i Humet), dir. III. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Catalunya) IV. Catalunya. Departament d'Educació V. Col·lecció: Informes d'avaluació ; 15
1. Avaluació educativa – Catalunya 2. Educació secundària postobligatòria – Catalunya – Avaluació 3. Igualtat d'oportunitats educatives – Educació secundària postobligatòria – Catalunya
4. Alumnes d'ensenyament secundari – Catalunya – Condicions socials
371.04(467.1)

Responsable de l'estudi

Joan Subirats. Institut de Govern i polítiques (IGOP), UAB.

Autors i autora

Miquel Àngel Alegre. Àrea d'Educació. Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP), UAB.

Ricard Benito. Àrea d'Educació. Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP), UAB.

Xènia Chela. Àrea d'Educació. Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP), UAB.

Isaac González. Universitat Oberta de Catalunya.

Bernat Albaigés. Síndic de Greuges.

Col·laboració externa

Gerard Ferrer.

Jaume Blasco.

Coordinació des del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

Emili Palacios. Tècnic superior del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Educació.

Suport tècnic

Sílvia Moral. Tècnica superior. Pedagoga del Consell Superior del Sistema Educatiu.

© Generalitat de Catalunya

Departament d'Educació

Edició: Servei de Comunicació i Publicacions

Disseny coberta: Carme Vives

1a edició: febrer de 2010

Tiratge: 1.000 exemplars

Impressió: Novatesa, SL

Dipòsit legal: B-5.448-2010

No és permesa la reproducció total ni parcial d'aquest document per cap mitjà electrònic, per a cap propòsit, sense l'aprovació expressa del Departament d'Educació.

Presentació	5
1. Introducció	7
2. Metodologia	9
3. L'estat dels ensenyaments postobligatoris no universitaris a Catalunya	11
3.1. Evolució de l'alumnat als ensenyaments postobligatoris no universitaris.....	11
3.2. Anàlisi comparada amb la resta de països europeus i de comunitats autònomes	16
3.2.1. Entorn de la finalització dels ensenyaments secundaris obligatoris.....	16
3.2.2. Entorn de les vies d'accés als ensenyaments postobligatoris.....	20
3.2.3. Entorn de l'escolarització als ensenyaments postobligatoris	22
3.2.4. Entorn de l'estructura de l'oferta d'ensenyaments postobligatoris.....	27
3.2.5. Entorn de la promoció educativa en els ensenyaments postobligatoris	30
3.2.6. Entorn de la finalització dels ensenyaments postobligatoris.....	33
3.3. Desigualtats socials en l'accés als ensenyaments postobligatoris no universitaris.....	39
3.4. Desigualtats territorials.....	44
4. Els resultats escolars	53
4.1. Marc teòric	53
4.1.1. El pes del background individual (variables personals i familiars)	54
4.1.2. El pes de l'efecte escola	55
4.1.3. Més enllà de l'escola: l'efecte barri i l'efecte sistema	56
4.2. El rendiment: les notes mitjanes	57
4.2.1. El rendiment a l'ESO	58
4.2.2. El rendiment més enllà de l'ESO.....	63
4.3. Les acreditacions.....	67
4.3.1. L'acreditació de l'ESO.....	67
4.3.2. L'acreditació al batxillerat	73
4.3.3. L'acreditació als CFGM	76
4.3.4. L'acreditació als CFGS.....	79
5. Les expectatives formatives	83
5.1. Marc teòric	83
5.1.1. El pes del <i>background</i> individual: assoliments escolars previs i origen social de l'alumnat	83
5.1.2. El pes de l'efecte escola	85
5.1.3. Més enllà de l'escola: l'efecte barri i l'efecte sistema	86
5.2. Les cruïlles més enllà de l'ESO	87
5.2.1. La cruïlla de l'ESO.....	88
5.2.2. La cruïlla del batxillerat	95
5.2.3. La cruïlla dels CFGM	100
5.2.4. La cruïlla dels CFGS.....	104
5.3. Els itineraris més enllà de l'ESO.....	108
5.3.1. Els horitzons formatius des de l'ESO	109
5.3.2. Composició social dels itineraris.....	115

6. Conclusions	119
6.1. La incidència de les variables individuals (personals i familiars).....	120
6.1.1. La variable sexe de l'alumnat	120
6.1.2. La variable procedència de l'alumnat.....	123
6.1.3. La variable capital instructiu familiar.....	125
6.1.4. Altres variables individuals: la llengua d'ús familiar i la categoria professional dels progenitors	127
6.2. La incidència de les variables de centre: la composició escolar	128
6.2.1. Composició escolar i rendiment acadèmic.....	128
6.2.2. Composició escolar i graduació	128
6.2.3. Composició escolar i expectatives.....	128
6.2.4. En resum: composició escolar, equitat i excel·lència	129
7. Bibliografia	131
8. Índex de taules	135
9. Índex de figures	137

PRESENTACIÓ

Les dades de l'OCDE mostren que la participació del jovent en l'educació secundària postobligatòria és substancialment inferior a Catalunya que en els països de l'entorn, mentre que passa a la inversa en l'educació universitària: la participació del jovent català en els estudis universitaris és sensiblement superior a la del seu voltant. Aquesta realitat contrasta amb les demandes i necessitats d'un entorn social, econòmic i cultural que requereix un jovent format i qualificat, que sigui capaç d'afrontar els reptes competitiu d'un món cada cop més exigent. A banda d'aquest fet, que ja és prou significatiu, aquesta diferència de participació condiciona l'objectiu de cohesió social que és propi del sistema educatiu.

És singular en el cas català (i, en general, en l'espanyol) l'elevat nombre de joves que acaben l'ensenyament secundari obligatori (ESO) sense graduació, així com el desafecte de bona part d'aquest jovent a continuar formant-se posteriorment. Així, segons dades de l'any 2008 (IDESCAT), la taxa mitjana de persones de 18 a 24 anys que han completat l'ESO i que no continuen estudis posteriors és del 31,4% a Catalunya (un punt per sobre de la mitjana espanyola), enfront del 15,2% de la mitjana dels països de la Unió Europea (UE-27).

Els condicionaments socials i culturals de la família i el sexe o la procedència territorial de l'alumnat són factors que contribueixen a explicar aquest assoliment educatiu i formatiu del jovent? Les expectatives de l'alumnat de quart d'ESO i de segon de batxillerat i dels cicles formatius de formació professional, estan relacionades amb la desigualtat social? Podem acostar-nos a l'anàlisi de les variables de centre o de barri per interpretar l'itinerari formatiu? Fins a quin punt la cruïlla que suposa el pas de l'educació postobligatòria és un encreuament de camins amb dificultats de decisió i d'elecció per al jovent? Quin paper juguen la procedència de l'alumnat, el context familiar i el context socioeconòmic en aquesta presa de decisió, en l'elecció dels itineraris formatius posteriors i durant tota la secundària postobligatòria?

El número 15 de la col·lecció "Informes d'Avaluació" tracta de respondre totes aquestes preguntes, que considerem clau en uns temps com els actuals, en què cada cop es fa més urgent i necessari apujar el nivell formatiu i educatiu de la societat catalana en general i, de manera especial, del jovent. Aquesta és la ruta que cal seguir en el camí d'integració en una societat global basada en el coneixement.

Joaquim Prats Cuevas
President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

1. INTRODUCCIÓ

En els darrers deu anys, les taxes de matriculació a l'ensenyament universitari han augmentat, tant a Catalunya com a Espanya, a un nivell i a un ritme força notables. Aquest increment s'ha recolzat en dues dinàmiques tan significatives com interessants: d'una banda, en el remarcable increment del nombre de noies que accedeixen a la universitat (que han arribat a superar en termes absoluts el nombre de nois) i, de l'altra, en la progressiva incorporació als estudis universitaris de nois i noies fills i filles de famílies de classe obrera. Tanmateix, el sentit i la mesura d'aquestes dues dinàmiques, així com, en general, el volum i perfil del conjunt dels i les estudiants que aconsegueixen accedir als estudis superiors, es troben clarament condicionats pels processos d'escolarització i certificació en les etapes i els cicles educatius que donen pas a la universitat, els estudis secundaris postobligatoris, tant en la seva via acadèmica com professional superior. I en aquest terreny les dades disponibles ens informen de l'existència d'un panorama en bona mesura preocupant.

Els darrers informes publicats sobre la situació del sistema educatiu a Catalunya coincideixen a destacar com un dels seus principals déficits els baixos nivells d'escolarització als ensenyaments postobligatoris no universitaris.¹ Aquesta realitat contrasta amb les necessitats plantejades en el camp de l'educació per les principals organitzacions polítiques i econòmiques en àmbit nacional i internacional, les quals estableixen com a condició necessària per al progrés social i econòmic comptar amb elevats nivells d'escolarització en les etapes postobligatòries. El desenvolupament de les noves economies del coneixement depèn, en bona part, d'aquest capital humà.

Aquesta importància estratègica de l'escolarització dels ensenyaments postobligatoris es constata en àmbit europeu, bàsicament, amb l'Estratègia de Lisboa, fixada pels estats membres amb la finalitat de convertir la Unió Europea en l'economia més competitiva del món l'any 2010. En el programa Educació i Formació 2010, que estableix l'estratègia en l'àmbit educatiu, es proposen com a fites reduir l'abandonament educatiu prematur i incrementar els nivells de superació d'estudis postobligatoris per part de la població jove. És prou il·lustratiu que en l'àmbit europeu es consideri prematur, com a déficit educatiu, l'abandonament escolar dels i les joves que no han superat ensenyaments secundaris postobligatoris (en el nostre cas, batxillerat o cicles formatius de grau mitjà), o també que, de les cinc fites que permeten a la Unió Europea fer el seguiment del compliment de l'estratègia per part dels estats membres, dues facin referència a l'educació postobligatòria no superior.

Concretament, els objectius de la Unió Europea establerts a Lisboa l'any 2000 en matèria d'educació estableixen com a *benchmark* per als seus països membres que l'any 2010 com a mínim un 85% dels i les joves de 22 anys tinguin completats els estudis secundaris postobligatoris reglats; un mandat que s'empara en dos arguments bàsics: d'una banda, és clar que l'augment del grau de formació dels i les treballadores és requisit per a l'assoliment d'una economia europea dinàmica i competitiva; de l'altra, es constata com l'acreditació dels estudis postobligatoris augmenta les garanties d'èxit en l'entrada al mercat laboral, i alhora permet obrir portes a la continuïtat acadèmica amb l'accés a les diferents vies de l'ensenyament superior. En definitiva, ens trobem davant d'un objectiu la legitimació del qual troba fonament en clau d'equitat educativa, únicament assolible en la mesura que un conjunt majoritari de l'alumnat finalitzi amb èxit els estudis postobligatoris.

En l'àmbit català, i també com a evidència d'aquesta importància de l'escolarització als ensenyaments postobligatoris, convé fer esment de l'*Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, signat l'any 2005 pels principals agents socials i econòmics del país i revisat i impulsat actualment per al període 2008-2011. Aquest acord, que ha inspirat posteriorment altres estratègies en l'àmbit de l'ocupació i l'educació, té com una de les seves prioritats la millora de l'èxit escolar i la promoció dels ensenyaments postobligatoris, especialment de la formació professional. En aquesta línia s'emmarca el nou impuls que el Govern català, en coordinació amb els agents socials i econòmics, ha volgut donar recentment a la formació professional, amb l'elaboració del II Pla general de la formació professional a Catalunya per al període 2007-2010.

1. Per a més informació sobre les taxes d'escolarització als ensenyaments postobligatoris, vegeu CSd'A, 2008b.

L'any 2006, el percentatge de jovent europeu d'entre 20 i 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris finalitzats se situava en un 77,7%. Aquest percentatge descendeix de manera preocupant si atenem al cas espanyol i al català (a l'entorn del 65,7% en ambdós casos). Dades recents publicades per l'OCDE en la seva anàlisi anual titulada *Education at a Glance* situen el nivell de fracàs escolar a Espanya en acabar l'educació secundària obligatòria al voltant del 30%, el percentatge més elevat de tots els països europeus analitzats, percentatge que es troba a l'alçada del de països com del Brasil o Turquia. En la mateixa publicació es fa constar com el dèficit educatiu espanyol afecta especialment la formació secundària postobligatòria relacionada amb la formació professional, en els seus diferents nivells.

El fet que Catalunya es trobi encara lluny d'aquest llindar ens situa davant d'un repte urgent i de primer ordre: trobar elements clau interpretatius i planificar polítiques que permetin, d'una banda, augmentar significativament les taxes d'escolarització a la secundària postobligatòria i, de l'altra, assegurar que els efectius escolars que s'hi escolaritzen aconseguixin completar-la amb èxit. En aquest sentit, aquesta recerca té per objectiu aproximar-se a l'estudi dels factors que incideixen en l'obtenció (i en la no obtenció) de les titulacions postobligatòries, dels factors que ajudin a desentrellar quins col·lectius d'alumnes tenen més probabilitats d'acreditar i quins menys, i en quina mesura tot això s'esdevé.

L'anàlisi feta pot dividir-se en dues aproximacions metodològicament diferenciades. Per una banda, s'han analitzat un seguit de dades secundàries que pretenen oferir una perspectiva global sobre la situació de l'educació postobligatòria a Catalunya, posant l'èmfasi tant en la comparativa externa amb la resta de l'Estat espanyol i amb els països de la Unió Europea com en la comparativa territorial de caràcter intern. Aquesta mirada de caràcter més macrosociològic, basada en un conjunt d'indicadors clau sobre l'estat de l'educació postobligatòria (incorporant-hi una de longitudinal), es presenta en el capítol 3.

Per altra banda, en els capítols 4 i 5 s'aborda la realitat dels ensenyaments postobligatoris a partir de les dades recollides mitjançant l'administració d'una enquesta passada a una mostra d'alumnes de 4t d'ESO, 2n de batxillerat i últim curs dels CFGM i dels CFGS. L'anàlisi d'aquestes dades ha perseguit una doble finalitat. En primer lloc, s'ha pretès destriar el pes de diferents variables de caràcter estructural en la superació de les diferents etapes formatives que entren en joc en l'educació postobligatòria i, en segon lloc, s'ha mirat de destriar el pes d'aquestes mateixes variables en les diferents trajectòries formatives que s'articulen al llarg de les diferents etapes formatives postobligatòries. Per a la realització d'aquestes anàlisis s'ha treballat tant amb dades relatives als resultats escolars de l'alumnat enquestat (nota mitjana i acreditació) com amb dades referents a les seves expectatives (a curt i a llarg termini). El treball amb les expectatives de l'alumnat ha permès oferir una mirada global al pes de les variables estructurals tant en les diferents "cruïlles" que van des de l'ESO fins a la universitat com en els diferents itineraris que articulen els i les alumnes en l'educació postobligatòria.

Entenem per cruïlles aquelles interseccions del sistema educatiu corresponents a l'acabament d'una etapa educativa i que impliquen una presa de decisió de continuïtat/discontinuitat de la trajectòria formativa per part de l'alumnat. En aquest sentit, en relació amb l'educació postobligatòria no universitària, identifiquem les quatre cruïlles següents: acabament de l'ESO, acabament del batxillerat, acabament dels CFGM i acabament dels CFGS. L'objectiu d'aquestes anàlisis ha estat identificar el pes de diferents variables estructurals individuals i de centre en les diferents opcions formatives que es plantegen en cadascuna d'aquestes cruïlles. Pel que fa a l'anàlisi d'itineraris, l'objectiu ha estat contrastar el pes que aquestes variables individuals i de centre tenen sobre els principals recorreguts formatius que es configuren en l'educació postobligatòria no universitària a Catalunya. Finalment, en el capítol 6 es presenten les conclusions globals de l'estudi.

2. METODOLOGIA

El gruix de l'anàlisi es fonamenta en l'explotació estadística d'una enquesta administrada a una mostra significativa d'alumnes dels darrers cursos de les etapes formatives que es pretenen analitzar: ESO, batxillerat, CFGM i CFGS. La selecció dels centres s'ha fet mitjançant un mostreig estratificat a partir dels cinc estrats següents: ESO públic, ESO privat, batxillerat, CFGM i CFGS. Al marge de la distinció per etapes formatives, s'ha estratificat l'ESO segons la titularitat considerant que es tracta d'una variable de centre especialment rellevant en l'escolarització obligatòria. La variable de titularitat no s'ha tingut en compte més enllà de l'ESO perquè no s'ha mostrat significativa en les anàlisis exploratòries dutes a terme. En cadascun d'aquests cinc estrats s'ha fet una selecció aleatòria entre aquells centres de secundària catalans que ofereixen l'etapa formativa en qüestió (en el cas dels dos estrats d'ESO, s'ha diferenciat també la titularitat dels centres).²

Aquestes seleccions aleatòries entre el conjunt de centres de cada estrat (mostreig inicial) han estat complementades amb aquells centres de la resta d'estrats que també ofereixen l'etapa formativa en qüestió (mostreig creuat). Així, el nombre de centres seleccionat en cada estrat s'ha vist incrementat a partir de la selecció de centres de la resta d'estrats. Per a l'estrat de batxillerat, s'han seleccionat només el 60% dels centres d'ESO, CFM i CFGS que ofereixen també batxillerat per evitar una sobrerepresentació dels centres d'aquesta etapa.

En el cas de les etapes de CFGM i CFGS, en aquells centres que ofereixen més d'un cicle formatiu s'ha seleccionat només un cicle (de manera aleatòria) per etapa. Tan sols s'han seleccionat, de forma excepcional, fins a un màxim de tres cicles formatius per etapa en aquells centres en els quals la selecció d'un o dos cicles situava la suma total d'alumnes de l'etapa per sota dels 30.

Pel que fa a la selecció de l'alumnat, en cadascun dels centres inclosos en la mostra s'ha administrat l'enquesta a la totalitat d'alumnes del darrer curs de les diferents etapes formatives. Per tant, l'alumnat enquestat cursa quart d'ESO, segon de batxillerat i el darrer curs dels CFGM i CFGS. En la taula 2.1 es detallen el total de centres de la mostra desglossats per estrats (tant del mostreig inicial com del mostreig creuat), així com el total d'alumnes de cada estrat. La xifra total de centres és de 56 i el nombre total d'alumnes és de 4.860.

Taula 2.1. Mostra de centres i alumnes avaluats segons els estrats

Estrat	Mostreig inicial	Mostreig creuat	Total centres	Total alumnes
ESO públic	13	13	25	1.580
ESO privat	19	6	13	1.373
Batxillerat	7	20	27	964
CFGM	8	21	29	566
CFGS	9	12	21	377
Total	56			4.860

Al marge de la configuració d'aquests cinc estrats per a l'elaboració de la mostra, també s'ha comprovat que hi hagi un cert equilibri entre les característiques de la mostra i les característiques de l'univers pel que fa a les variables següents: distribució territorial (serveis territorials d'educació), dimensions del municipi, titularitat del centre, nombre d'alumnes per curs i oferta formativa complementària. Per ajustar les dades a les característiques de l'univers, s'ha ponderat la sub-

2. La pluralitat de situacions pel que fa a l'oferta formativa dels centres dificulta l'extracció d'una mostra aleatòria per al conjunt de les etapes, ja que algunes tendeixen a quedar sobrerepresentades en la mesura que són més presents en el conjunt de centres de secundària catalans.

mostra de cada etapa segons el sexe i la procedència de l'alumnat i la titularitat del centre. Per a l'elaboració dels itineraris, s'ha elaborat una submostra agrupant les dades corresponents al batxillerat, als CFGM i als CFGS. En aquest cas, al marge de ponderar el pes del sexe, la procedència i la titularitat, també s'han ponderat les dades segons el pes que aquestes tres etapes tenen en el conjunt de l'educació postobligatòria no universitària.

L'enquesta s'ha administrat a l'alumnat d'aquests centres mitjançant un aplicatiu web que s'ha utilitzat a les aules d'informàtica dins de l'horari lectiu. Per garantir l'anonimat de les respostes i, al mateix temps, poder-hi vincular les notes acadèmiques una vegada acabat el curs, s'ha distribuït una llista d'identificadors als tutors i les tutores dels diferents grups-classe que ells han assignat als i les alumnes. Una vegada acabat el curs, els tutors i les tutores ens han facilitat les notes de l'alumnat d'acord amb la distribució prèvia d'identificadors. D'aquesta manera, s'ha pogut vincular l'enquesta de cada alumne/a amb les seves notes tot garantint-ne l'anonimat.

Per a cada etapa formativa s'ha dissenyat un qüestionari específic.

3. L'ESTAT DELS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS NO UNIVERSITARIS A CATALUNYA

Aquest capítol es proposa fer una diagnosi de l'estat dels ensenyaments postobligatoris no universitaris a Catalunya des d'una perspectiva macrosociològica. Amb aquest propòsit, es reproduïxen i s'analitzen alguns dels principals indicadors d'escolarització i de resultats d'aquesta etapa, tant pel que fa a la seva evolució d'ençà de l'any 2000 com pel que fa a la comparació externa (per països europeus i comunitats autònomes) i interna (per comarques i municipis).

3.1. Evolució de l'alumnat als ensenyaments postobligatoris no universitaris

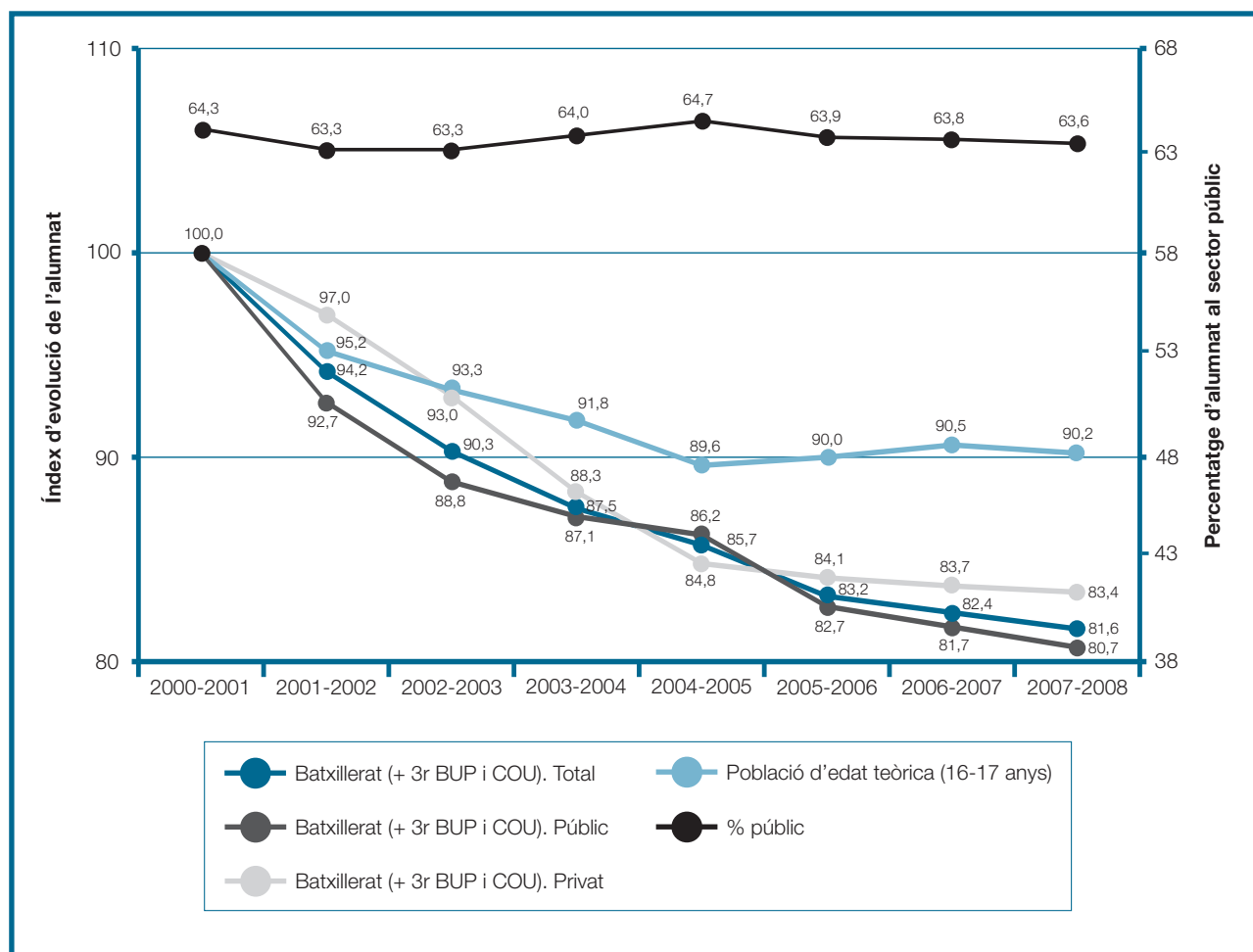
D'entrada, convé destacar que, des d'una perspectiva evolutiva, els ensenyaments postobligatoris no universitaris a Catalunya presenten tendències diferenciades segons l'itinerari formatiu. Les tendències per al batxillerat i per als cicles formatius s'observen clarament a les figures 3.1 i 3.2.

D'una banda, val a dir que el batxillerat presenta una tendència constant de pèrdua d'alumnat matriculat, similar a la del conjunt de l'Estat espanyol, propera al 20% d'ençà del curs 2000-2001 (hi ha al voltant de 19.000 alumnes menys) (vegeu la figura 3.1). Aquesta pèrdua s'explica per raons sociodemogràfiques, fruit del decrement de la població d'edat teòrica d'accés a aquesta etapa educativa, proper al 10% d'ençà de l'any 2000, ocasionat bàsicament pel descens de les taxes de natalitat durant la dècada dels anys vuitanta i noranta del segle passat i per l'impacte encara limitat del fet migratori en aquest grup d'edat, però també s'explica per raons econòmiques i polítiques, que es tradueixen en dificultats a l'hora de retenir l'alumnat en aquest itinerari formatiu. La bona situació del mercat de treball durant els anys objecte d'observació i les facilitats d'accés a l'ocupació, reclam per a l'abandonament prematur del sistema educatiu, els canvis en la composició socioeconòmica de l'alumnat als ensenyaments obligatoris i la incidència d'aquesta composició en la presa de decisions de l'alumnat i les seves famílies sobre les trajectòries formatives, o el desplegament progressiu de la formació professional com a alternativa formativa i la millora de la seva valoració social, són alguns dels factors que explicarien aquesta pèrdua relativa d'escolarització de l'alumnat al batxillerat.

D'altra banda, i en contrast amb aquesta evolució negativa, els cicles formatius mostren una tendència de creixement del nombre d'alumnat matriculat, proper al 30% d'ençà del curs 2000-2001 (hi ha al voltant de 18.000 alumnes més, 10.000 dels quals als cicles formatius de grau mitjà), especialment accentuada en els darrers dos cursos (vegeu la figura 3.2). Aquesta acceleració dels darrers dos cursos ha permès que la tendència d'evolució de l'alumnat matriculat als cicles formatius sigui més positiva a Catalunya que al conjunt de l'Estat (que ha experimentat un increment del 23%, per sota del cas català). El desplegament de l'oferta ja esmentat, la seva diversificació interna quant a especialitats i nivells oferts, l'increment de la demanda de professionals formats per part del mercat de treball, l'increment de la inversió pública, etc. són factors que han afavorit, i afavoriran en el futur immediat, aquest procés d'expansió. Aquest procés és meritori si es té en compte que, d'ençà de l'any 2000, la població d'edat teòrica d'accés als cicles formatius de grau mitjà i superior s'ha reduït prop d'un 15%.

És pertinent destacar que, en valors absoluts, i agrupats, els ensenyaments postobligatoris no universitaris a Catalunya han perdut alumnat (al voltant de 1.000 alumnes en total). Malgrat aquest descens dels estocs educatius, la davallada demogràfica de la població d'edat teòrica d'accés als ensenyaments postobligatoris no universitaris ha permès que els nivells relatius d'escolarització hagin augmentat lleument en els darrers anys.

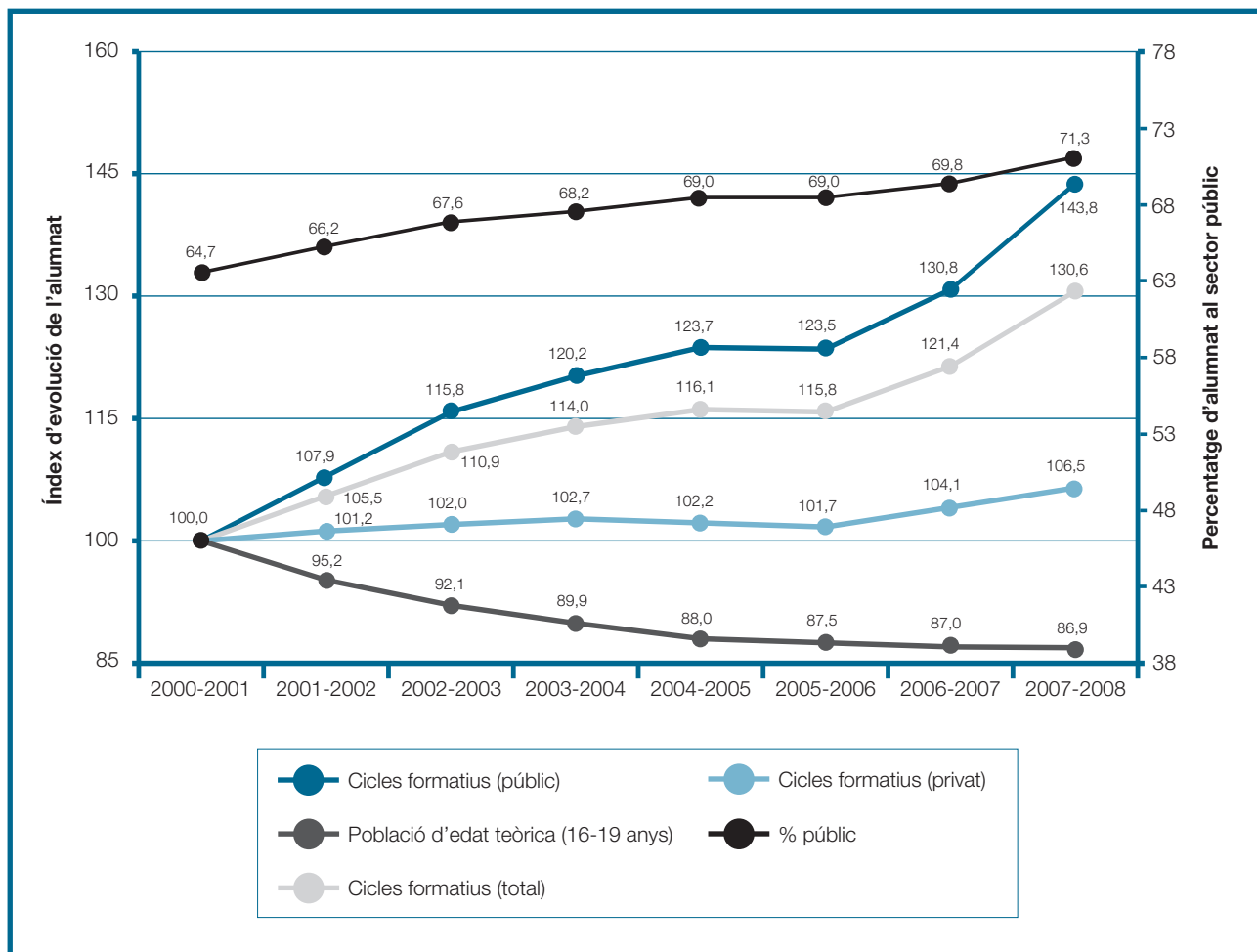
Figura 3.1. Índex d'evolució de l'alumnat al batxillerat a Catalunya (2000-2008)



Batxillerat	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Catalunya	100,0	94,2	90,3	87,5	85,7	83,2	82,4	81,6
Espanya	100,0	93,2	88,7	85,8	84,3	83,5	82,2	80,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació (2007-2008). L'índex d'evolució per a Catalunya i Espanya inclou les dades d'alumnat en formació a distància.

Figura 3.2. Índex d'evolució de l'alumnat als cicles formatius a Catalunya (2000-2008)



Cicles formatius	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Catalunya	100,0	105,5	110,9	114,0	116,1	115,8	121,4	130,6
Espanya	100,0	111,6	120,9	123,7	122,6	120,2	120,1	122,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació (2007-2008). L'índex d'evolució per a Catalunya i Espanya inclou les dades d'alumnat en formació a distància. En el cas dels cicles formatius, no es considera l'alumnat d'FP-I i FP-II que encara estava escolaritzat a l'inici de la sèrie (1.491, en total, a Catalunya).

Precisament, la taula 3.1 permet observar aquesta evolució de l'escolarització en les diferents edats significatives. Convé fer esment, especialment, que, mentre les taxes d'escolarització als 16 i als 18 anys mantenen una certa tendència a l'estancament, la taxa d'escolarització als 17 anys ha experimentat un augment de més de tres punts percentuals d'ençà de l'any 2000 fins al 72,1% corresponent al curs 2006-2007. Per etapes educatives, però, s'observa que aquest increment té a veure sobretot amb una retenció més elevada als ensenyaments obligatoris de l'alumnat de 17 anys (que passa del 4,3% al 6,5%) i amb una més gran presència d'aquest alumnat als cicles formatius de grau mitjà (que passa de l'11,4% al 15,6%). La taxa d'escolarització als 17 anys al batxillerat, en canvi, tal com ja s'ha esmentat, s'ha reduït en dos punts percentuals d'ençà del curs 2000-2001 (passa del 51,6% al 49,1%). Això confirma que el batxillerat perd força, en valors absoluts i relatius, en els processos d'elecció d'itineraris formatius dels i les joves.

La taula 3.1 també permet anticipar algunes anàlisis comparatives amb el conjunt de l'Estat. D'entrada, convé esmentar que Catalunya té taxes d'escolarització en les diferents edats significatives inferiors a les de la mitjana espanyola (al voltant de tres punts percentuals per sota). Tot i que la taxa d'escolarització als 17 anys segueix aquest mateix patró, és oportú destacar que Catalunya presenta un accés als ensenyaments postobligatoris dels i les joves d'aquesta edat comparativament més baix que el del conjunt d'Espanya (72,1% i 75,7%, respectivament). Aquesta situació, però, respon bàsica-

ment a diferències importants en les taxes d'admissió en edats d'escolarització obligatòria i en els nivells de retenció de l'alumnat al sistema educatiu un cop superada l'edat d'escolarització obligatòria (sense haver acabat l'ESO). En aquest sentit, val a dir que, respecte al conjunt de l'Estat, el sistema educatiu català té menys nivells de repetició al llarg de l'escolarització obligatòria i més nivells d'abandonament prematur, de manera que hi ha menys alumnes que als 17 anys no han acabat l'ESO i romanen al sistema (6,5% a Catalunya, 12,1% a Espanya).

Taula 3.1. Evolució de la taxa neta d'escolarització als 16, 17 i 18 anys a Catalunya i a Espanya (2000-2007)

Catalunya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
16 anys	84,7	84,3	84,0	84,0	86,3	84,1	84,9
17 anys	68,8	69,2	70,4	69,5	70,6	71,5	72,1
17 anys (educació obligatòria)	4,3	4,0	4,0	4,4	5,1	5,6	6,5
17 anys (educació secundària postobligatòria)	64,5	65,2	66,4	65,1	65,4	65,9	65,6
17 anys (batxillerat)	51,6	51,6	50,2	50,4	49,7	49,1	49,1
17 anys (CFGM)	11,4	13,0	13,9	14,0	14,8	14,9	15,6
18 anys	37,4	35,6	36,5	36,6	36,4	35,5	36,6
Espanya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
16 anys	88,6	88,2	87,9	87,8	87,8	87,8	87,6
17 anys	74,8	75,8	75,3	74,9	74,8	75,5	75,7
17 anys (educació obligatòria)	11,6	10,8	11,0	11,2	11,4	11,8	12,1
17 anys (educació secundària postobligatòria)	63,2	65,0	64,2	63,7	63,3	63,6	63,5
18 anys	39,5	39,0	39,5	38,7	38,2	37,7	38,0

Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació, del Departament d'Educació (2006-2007) i de l'Institut d'Estadística de Catalunya (padró d'habitants). Les taxes d'escolarització estan calculades a partir de l'alumnat matriculat als ensenyaments no universitaris. En cursiva, les taxes d'escolarització calculades a partir de dades del Departament d'Educació i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Finalment, i pel que fa a la revisió de les dades evolutives, convé fer esment de la distribució de l'alumnat per sectors de titularitat. La taula 3.2 constata que dues terceres parts de l'alumnat escolaritzat als ensenyaments obligatoris ho està en el sector públic (67,2%) i que aquesta proporció ha anat augmentant d'ençà del curs 2000-2001. Aquest augment s'explica pel fet que l'increment d'alumnat que s'ha produït als cicles formatius es concentra fonamentalment al sector públic.

En comparació amb el conjunt de l'Estat, i en la línia del que també succeeix amb l'etapa d'escolarització obligatòria, el sector privat a Catalunya té un pes més important, especialment en l'itinerari de batxillerat. Això coincideix amb les diferències entre comunitats autònomes en els règims de provisió educativa, que responen a raons econòmiques, culturals, de tradició educativa, etc., de cada territori. Com també passa amb comunitats com el País Basc, Navarra, les Balears o Madrid, Catalunya té un règim de tipus "subsidiari", caracteritzat pel pes important del sector privat, mentre que altres comunitats, com ara Extremadura, Canàries, Castella-la Manxa o Andalusia, tenen un règim de provisió "públic", caracteritzat pel pes poc rellevant del sector privat (Calero i Bonal, 2004). En qualsevol cas, la importància relativa del sector privat en els ensenyaments postobligatoris en comparació amb la mitjana espanyola respon a aquestes lògiques de provisió generals del sistema.

Taula 3.2. Evolució del percentatge de distribució de l'alumnat al sector públic a Catalunya i Espanya (2000-2008)

Catalunya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Batxillerat (+3r de BUP+COU)	64,3	63,3	63,3	64,0	64,7	63,9	63,8	63,6
Cicles formatius	64,7	66,2	67,6	68,2	69,0	69,0	69,8	71,3
Ensenyaments postobligatoris (no universitari)	64,5	64,4	65,0	65,8	66,6	66,2	66,5	67,2
Espanya	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Batxillerat	76,5	75,8	75,1	75,3	75,3	75,0	74,6	74,1
Cicles formatius	73,4	73,7	74,2	74,9	75,4	75,9	75,9	76,3
Ensenyaments postobligatoris (no universitari)	75,5	75,0	74,7	75,1	75,3	75,3	75,1	75,0

Font: Ministeri d'Educació (2007-2008).

3.2. Anàlisi comparada amb la resta de països europeus i de comunitats autònomes

L'anàlisi comparada de Catalunya amb la resta de països europeus i de comunitats autònomes en els principals indicadors sobre la situació dels ensenyaments postobligatoris no universitaris ens permet identificar els dèficits estructurals que té aquesta etapa educativa al nostre país. A continuació, s'exposen alguns dels principals dèficits sobre l'accés i els resultats dels i les joves als ensenyaments postobligatoris no universitaris.

3.2.1. ENTORN DE LA FINALITZACIÓ DELS ENSENYAMENTS SECUNDARIS OBLIGATORIS

La graduació en educació secundària obligatòria (ESO) representa un moment clau de la trajectòria educativa dels i les joves, especialment perquè en determina les oportunitats de prosseguir l'escolarització en els ensenyaments secundaris postobligatoris i, consegüentment també, en condiciona la permanència en el sistema educatiu reglat. En aquest moment clau, la selectivitat restringeix els estocs educatius que estan en disposició de poder accedir al batxillerat o als cicles formatius de grau mitjà.

En aquest sentit, la taula 3.3 mostra com Catalunya té una taxa de graduació en ESO del 79,0% (curs 2006-2007, calculada sobre l'alumnat avaluat) i una taxa de certificació sense graduació del 17,7% (curs 2005-2006). Aquestes dades posen de manifest que de cada deu alumnes de quart d'ESO de Catalunya, més de dos no es gradua. D'aquests dos, la majoria opta per certificar i no repetir curs, fet que porta a l'abandonament del sistema educatiu sense graduació.

Si bé es cert que la taula 3.3 indica que l'evolució temporal ha estat positiva en els darrers anys, amb un increment de sis punts percentuals el curs 2003-2004, tot i que hi ha hagut un cert estancament d'aleshores ençà, la comparativa amb el conjunt de l'Estat espanyol ens indica que Catalunya encara presenta pitjors resultats en graduació a l'ESO (un 75,9% de graduats sobre el conjunt de matriculats a Catalunya, per un 77,6% a Espanya).

Taula 3.3. Evolució de les taxes de graduació en els ensenyaments secundaris obligatoris (2001-2007)

Catalunya	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Taxa de graduació en ESO (1)	70,9	69,6	69,6	75,9	75,9	–
Taxa de graduació en ESO (sector públic) (1)	62,4	61	61,1	68,1	69,1	–
Taxa de graduació en ESO (sector privat) (1)	82,4	81,3	81,8	86,1	85,2	–
Taxa de graduació en ESO (2)	73,2	72,1	73,1	79,0	77,7	79,0
Taxa de graduació en ESO (sector públic) (2)	–	–	65,4	72,2	71,0	73,2
Taxa de graduació en ESO (sector privat) (2)	–	–	83,6	87,7	86,7	86,9
Taxa de no graduació en ESO (3)	26,8	27,9	26,9	21,0	22,3	21,0
Taxa de no graduació en ESO (sector públic) (3)	–	–	34,6	27,8	29,0	26,8
Taxa de no graduació en ESO (sector privat) (3)	–	–	16,4	12,3	13,3	13,1
Taxa de certificació en ESO (sense graduació) (4)	14,6	15,2	13,1	6,7	17,7	–
Taxa de certificació en ESO (sense graduació) (sector públic) (4)	–	–	16,7	7,8	26,9	–
Taxa de certificació en ESO (sense graduació) (sector privat) (4)	–	–	8,0	5,3	5,3	–
Espanya	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Taxa de graduació en ESO (1)	75,2	74,3	75,3	77,8	77,6	–
Taxa de graduació en ESO (sector públic) (1)	70,5	69,5	70,5	73,5	73,1	–
Taxa de graduació en ESO (sector privat) (1)	83,5	82,9	83,7	85,3	85,5	–

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació i del Ministeri d'Educació (2008). Taxa de graduació = graduats * 100 / matriculats; taxa de graduació = graduats * 100 / avaluats; taxa de no graduació = no graduats * 100 / avaluats; taxa de certificació = certificats * 100 / avaluats.

Precisament, la taula 3.4 mostra com Catalunya, després de la Comunitat Valenciana, és la comunitat autònoma amb una taxa de graduació en ESO més baixa, juntament amb altres comunitats com Extremadura, Andalusia o Castella-la Manxa. En canvi, comunitats com el País Basc, Navarra o la Rioja tenen els millors resultats de graduació en ESO, amb taxes deu punts percentuals superiors a Catalunya. Les diferències en les característiques dels mercats de treball locals i en els nivells de riquesa expliquen bona part de les desigualtats territorials educatives relacionades amb les taxes de graduació. A més dels factors contextuais, caldria afegir-hi raons de caràcter intern, relacionades amb factors com ara la despesa pública en educació, la composició social de la demanda i els nivells d'equitat i de qualitat del sistema.

En aquest sentit, és prou significativa la taula 3.4 pel que fa a les desigualtats en les taxes de graduació entre sectors de titularitat. Catalunya presenta la distància entre sectors de titularitat més elevada de totes, només superada per Madrid. La diferència és de setze punts percentuals, per sobre de la de la mitjana espanyola (dotze punts) i de la de les comunitats amb millors resultats globals de graduació, com són el País Basc i Navarra. Els nivells de segregació interna dels sistemes educatius i les diferències en la composició social dels centres són elements clau per comprendre aquestes desigualtats entre sectors de titularitat.

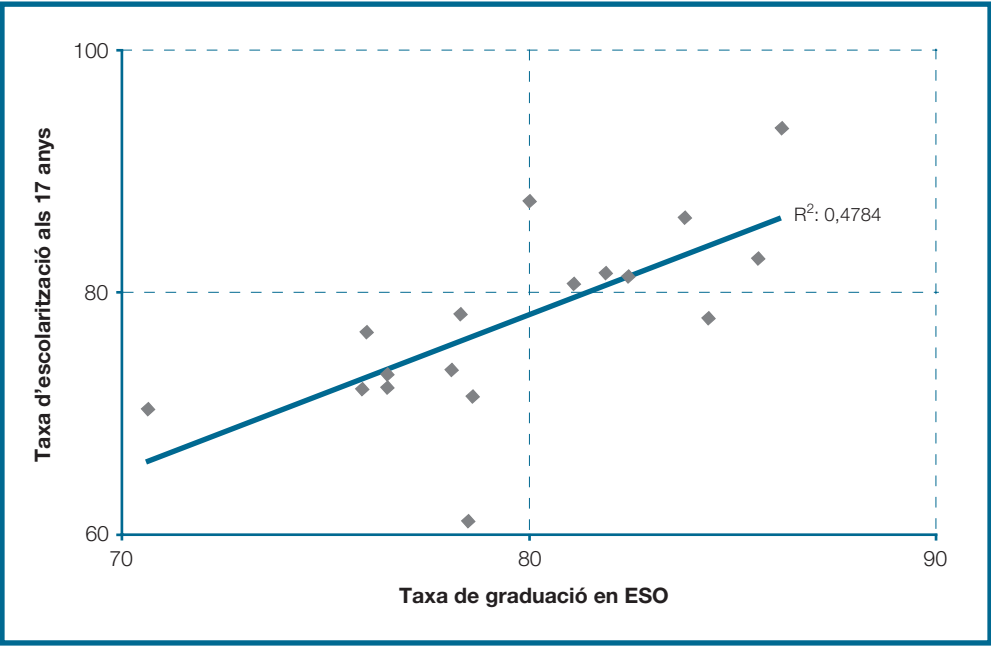
Taula 3.4. Taxa de graduació en els ensenyaments secundaris obligatoris per comunitats autònomes (curs 2005-2006)

Comunitats autònomes	Taxa de graduació en ESO	Taxa de graduació en ESO (sector públic)	Taxa de graduació en ESO (sector privat)	Diferències entre sectors
Espanya	77,6	73,1	85,5	-12,4
Andalusia	76,5	73,7	83,8	-10,1
Aragó	82,4	79,2	87,0	-7,8
Astúries	83,8	80,5	90,0	-9,5
Balears	78,5	74,6	83,6	-9,0
Canàries	78,6	75,6	87,2	-11,6
Cantàbria	81,9	78,9	86,7	-7,8
Castella i Lleó	80,0	75,9	87,0	-11,1
Castella-la Manxa	76,5	74,5	84,0	-9,5
Catalunya	75,9	69,1	85,2	-16,1
Comunitat Valenciana	70,6	65,4	80,4	-15,0
Extremadura	76,0	73,6	83,6	-10,0
Galícia	81,1	78,9	86,1	-7,2
Madrid	78,3	69,8	87,1	-17,3
Múrcia	78,1	74,8	86,4	-11,6
Navarra	85,6	83,5	88,5	-5,0
País Basc	86,2	81,5	89,5	-8,0
La Rioja	84,4	80,7	90,2	-9,5

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació (2008). Taxa de graduació = graduats * 100 / matriculats (en les taules per comarques la taxa es construeix sobre els avaluats).

Finalment, la figura 3.3 permet veure la importància de la graduació en ESO per entendre el comportament de les diferents comunitats autònomes en l'escolarització en els ensenyaments postobligatoris. S'hi observa la relació positiva existent entre la graduació en ESO i la permanència en el sistema educatiu en edats d'escolarització postobligatòria. Les comunitats que presenten baixes taxes de graduació són també les que tenen un abandonament més gran del sistema educatiu als 17 anys.

Figura 3.3. Relació entre la taxa de graduació en els ensenyaments secundaris obligatoris i la taxa d'escolarització als 17 anys per comunitats autònomes (curs 2005-2006)



Font: Elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació.

3.2.2. ENTORN DE LES VIES D'ACCÉS ALS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

Com ja s'ha esmentat, el graduat de secundària (o equivalent) dóna l'oportunitat a l'alumnat d'accedir al batxillerat i als cicles formatius de grau mitjà. La superació d'aquests estudis secundaris postobligatoris (o d'altres estudis equivalents) dóna l'oportunitat, al seu torn, d'accedir als cicles formatius de grau superior. Dit això, però, cal considerar que, paral·lelament, els sistemes educatius es proveeixen d'altres vies d'accés per promoure el retorn i les oportunitats educatives d'aquells que no han seguit una trajectòria formativa "convencional". En efecte, en el cas de l'Estat espanyol, l'alumnat que no té els requeriments acadèmics exigits per accedir als ensenyaments postobligatoris (i que aconsegueix altres criteris d'edat) pot optar per fer unes proves d'accés. La capacitat que mostra un sistema educatiu d'explotar al màxim aquestes vies alternatives també incideix en els nivells d'escolarització postobligatòria.

Pel que fa a Catalunya, la taula 3.5 (que conté les dades de procedència de l'alumnat de nova incorporació als cicles formatius de grau mitjà i superior per al curs 2006-2007) mostra com al voltant del 95% de l'alumnat hi accedeix d'acord amb alguna de les titulacions requerides, mentre que menys del 5% ho fa per la via de les proves d'accés.

Taula 3.5. Procedència de l'alumnat que inicia els CFGM i els CFGS a Catalunya (curs 2006-2007)

Etapla	CFGM		CFGS	
	Total	% del total	Total	% del total
FP 1	56	0,2	–	–
FP 2	–	–	99	0,5
2n de BUP	25	0,1	–	–
COU	–	–	86	0,4
ESO	20.130	79,0	–	–
Batxillerat	295	1,2	16.803	85,5
Un altre cicle formatiu	661	2,6	398	2,0
Prova d'accés	517	2,0	912	4,6
Repeteix curs	3.766	14,8	1.328	6,8
Diplomatura	5	0,0	12	0,1
Llicenciatura	3	0,0	13	0,1
No consta	15	0,1	0	0,0
Total	25.473	100,0	19.651	100,0

Font: Departament d'Educació (2008).

L'anàlisi per comunitats autònomes de la taula 3.6 permet constatar que, tot i les baixes taxes de graduació en ESO i les elevades taxes d'abandonament escolar existents a Catalunya, la prevalença del retorn al sistema educatiu mitjançant les proves d'accés és comparativament poc important, especialment als cicles formatius de grau mitjà. En l'accés a aquesta oferta, Catalunya és una de les comunitats amb un pes menys significatiu de l'alumnat que prové d'aquestes proves (2,4%), clarament per sota de la mitjana espanyola (10,5%) i només superat per Canàries. Comunitats que abans s'han esmentat per les seves baixes taxes de graduació en ESO, com ara la Comunitat Valenciana, Extremadura, Andalusia o Castella-la Manxa, presenten un accés mitjançant la prova proporcionalment molt més elevat. Aquestes dades sembla que confirmen, doncs, que els processos de retorn al sistema educatiu a Catalunya són comparativament menors, la qual cosa no és positiva per a l'accés als ensenyaments postobligatoris.

Taula 3.6. Procedència de l'alumnat que inicia els CFGM i els CFGS per comunitats autònomes (curs 2006-2007)

Comunitats autònomes	Accés directe CFGM	Proves d'accés CFGM	Accés directe CFGS	Proves d'accés CFGS
Espanya	89,5	10,5	92,1	7,9
Andalusia	82,1	17,9	85,6	14,4
Aragó	85,8	14,2	87,2	12,8
Astúries	87,7	12,3	93,7	6,3
Balears	86,3	13,7	77,6	22,4
Canàries	99,6	0,4	99,9	0,1
Cantàbria	91,4	8,6	94,9	5,1
Castella i Lleó	84,5	15,5	95,6	4,4
Castella-la Manxa	85,9	14,1	88,9	11,1
Catalunya	97,6	2,4	95,0	5,0
C. Valenciana	79,8	20,2	70,4	29,6
Extremadura	89,4	10,6	84,9	15,1
Galícia	92,6	7,4	99,7	0,3
Madrid	92,7	7,3	96,6	3,4
Múrcia	91,5	8,5	96,9	3,1
Navarra	90,0	10,0	81,8	18,2
País Basc	97,0	3,0	95,7	4,3
La Rioja	88,4	11,6	85,2	14,8

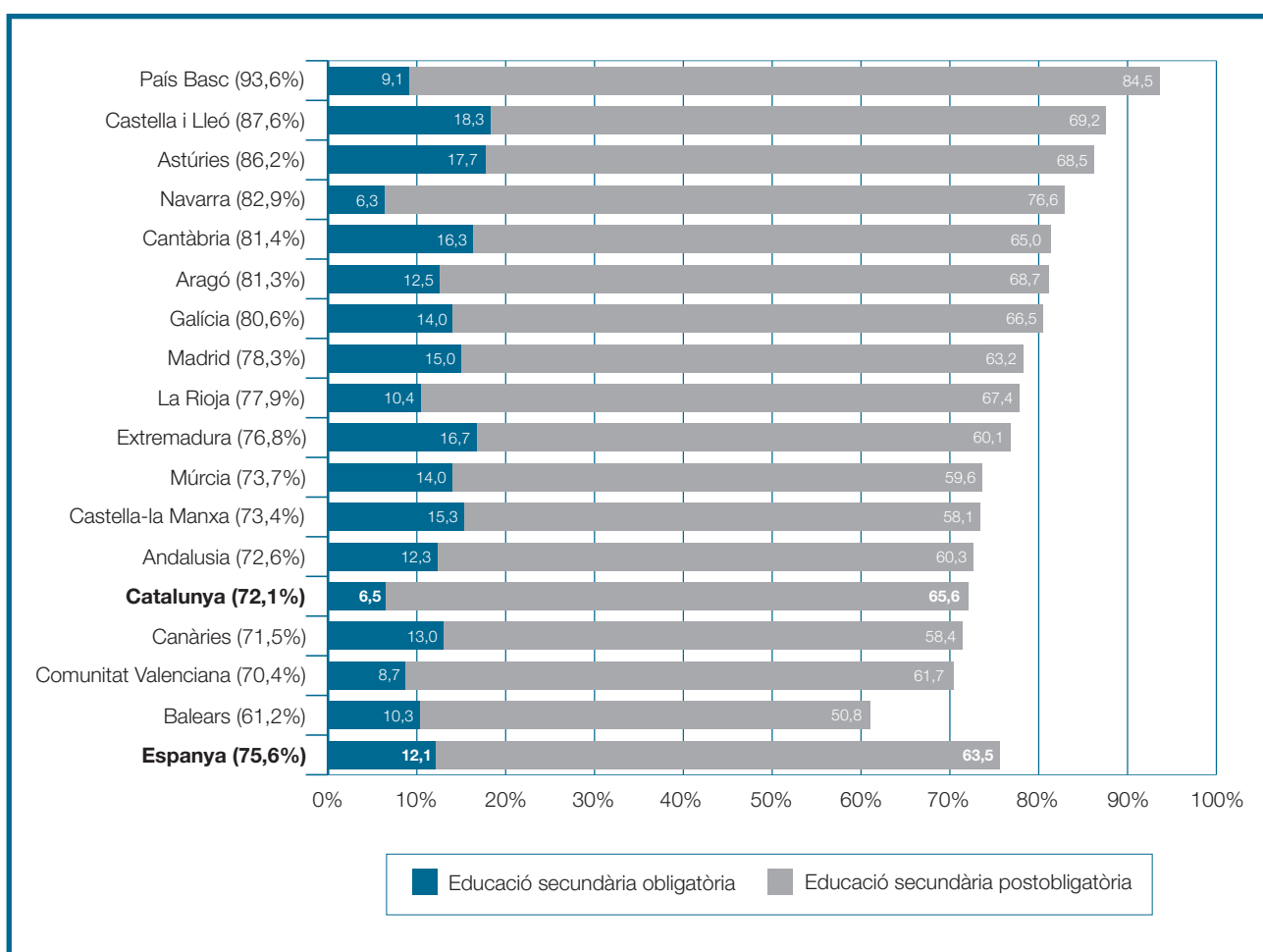
Font: Ministeri d'Educació.

3.2.3. ENTORN DE L'ESCOLARITZACIÓ ALS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

Abans ja s'ha exposat que Catalunya presenta dèficits d'escolarització en relació amb el conjunt de l'Estat espanyol i que aquests dèficits responen bàsicament a una menor capacitat de retenció de l'alumnat que, un cop superada l'edat d'escolarització obligatòria, no s'ha graduat, i a una menor capacitat d'atracció cap al batxillerat de l'alumnat que es gradua.

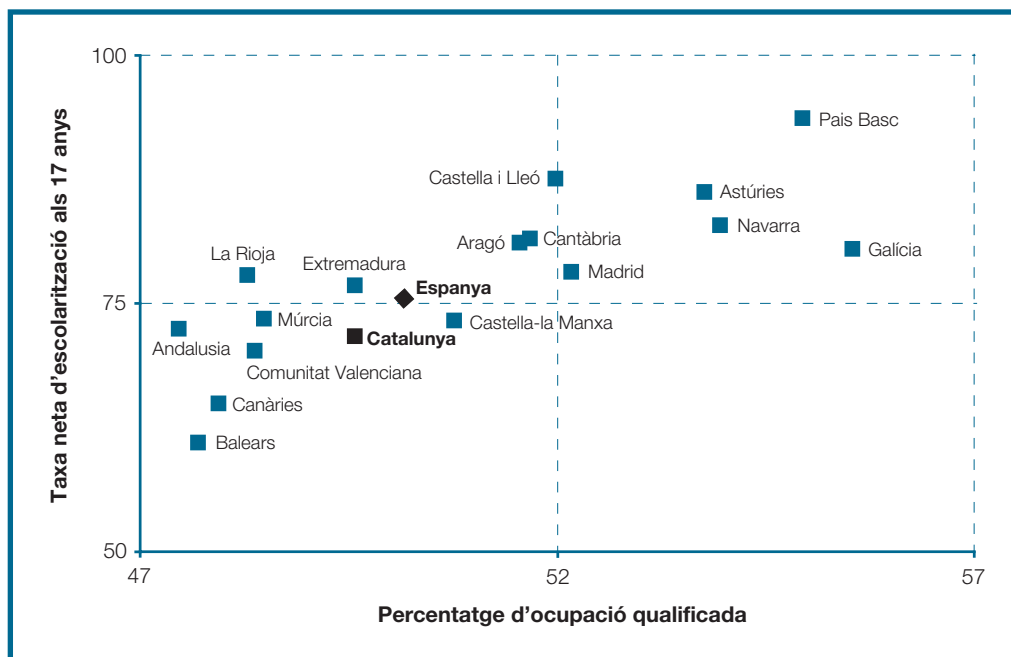
D'entrada, la figura 3.4 ofereix una mirada comparada per comunitats autònomes sobre les taxes netes d'escolarització als 17 anys. Els dèficits d'escolarització esmentats es posen de manifest en observar que Catalunya és una de les comunitats amb una taxa més baixa (72,1%), situada només per sobre de les Balears (61,2%), la Comunitat Valenciana (70,4%) i les Canàries (71,5%). Es troba per sota de la mitjana espanyola (75,6%), juntament amb Andalusia (72,6%), Castella-la Manxa (73,4%) i Múrcia (73,7%). En l'altre extrem, se situen el País Basc (93,6%), a més de vint punts percentuals de diferència, Castella i Lleó (87,6%), Astúries (86,2%), Navarra (82,9%) i Cantàbria (81,4%). La figura 3.5 constata la relació que hi ha entre les facilitats d'accés al mercat de treball per a la població sense formació i l'escolarització en edats postobligatòries. Les comunitats que tenen un sector serveis, eminentment centrat en el turisme, que ofereix oportunitats d'ocupació no qualificada, presenten taxes d'escolarització als 17 anys més negatives (Ferrer i Albaigés, 2008).

Figura 3.4. Evolució de la taxa neta d'escolarització als 17 anys per comunitats autònomes (2006-2007)



Font: Elaboració a partir del Ministeri d'Educació (2007-2008). Entre parèntesis, es mostra la taxa neta d'escolarització total als 17 anys.

Figura 3.5. Relació entre la taxa neta d'escolarització als 17 anys i el percentatge d'ocupació qualificada per comunitats autònomes (2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació (2006-2007) i de Ferrer i Albaigés (2008).

En analitzar l'escolarització als 17 anys per etapes, la figura 3.4 també constata que la mala posició que ocupa Catalunya en el conjunt de l'Estat espanyol s'explica bàsicament per les diferències en l'escolarització de la població d'aquesta edat a l'ESO. En efecte, Catalunya és una de les comunitats que presenta una taxa d'escolarització als 17 anys a l'ESO més baixa (6,5%), només superada per Navarra (6,3%) i seguida pel País Basc (9,0%). Ara bé, mentre aquestes dues comunitats deuen aquesta situació, bàsicament, a les seves elevades taxes de graduació en ESO, Catalunya ho explica per una incidència més gran de la no graduació, amb abandonament del sistema educatiu inclòs.

Les millors taxes d'idoneïtat que presenta Catalunya al llarg de l'escolarització obligatòria, bàsicament per la baixa repetició a primària i a secundària, propicien que les taxes d'escolarització als 17 anys als ensenyaments secundaris postobligatoris (65,6%) siguin superiors a la mitjana espanyola (63,5%). El País Basc (84,5%) i Navarra (76,6%), però, presenten taxes d'escolarització als 17 anys als ensenyaments postobligatoris substancialment superiors.

Aquestes consideracions remeten a processos de dualització en el comportament de les trajectòries formatives de l'alumnat a Catalunya. Mentre que, comparativament a altres comunitats, hi ha segments més importants de joves que abandonen el sistema educatiu abans dels 17 anys, sense haver obtingut la graduació en ESO o la titulació en algun ensenyament postobligatori, també hi ha segments més importants de joves que prossegueixen la seva formació en els ensenyaments postobligatoris a un ritme idoni de promoció d'etapes.

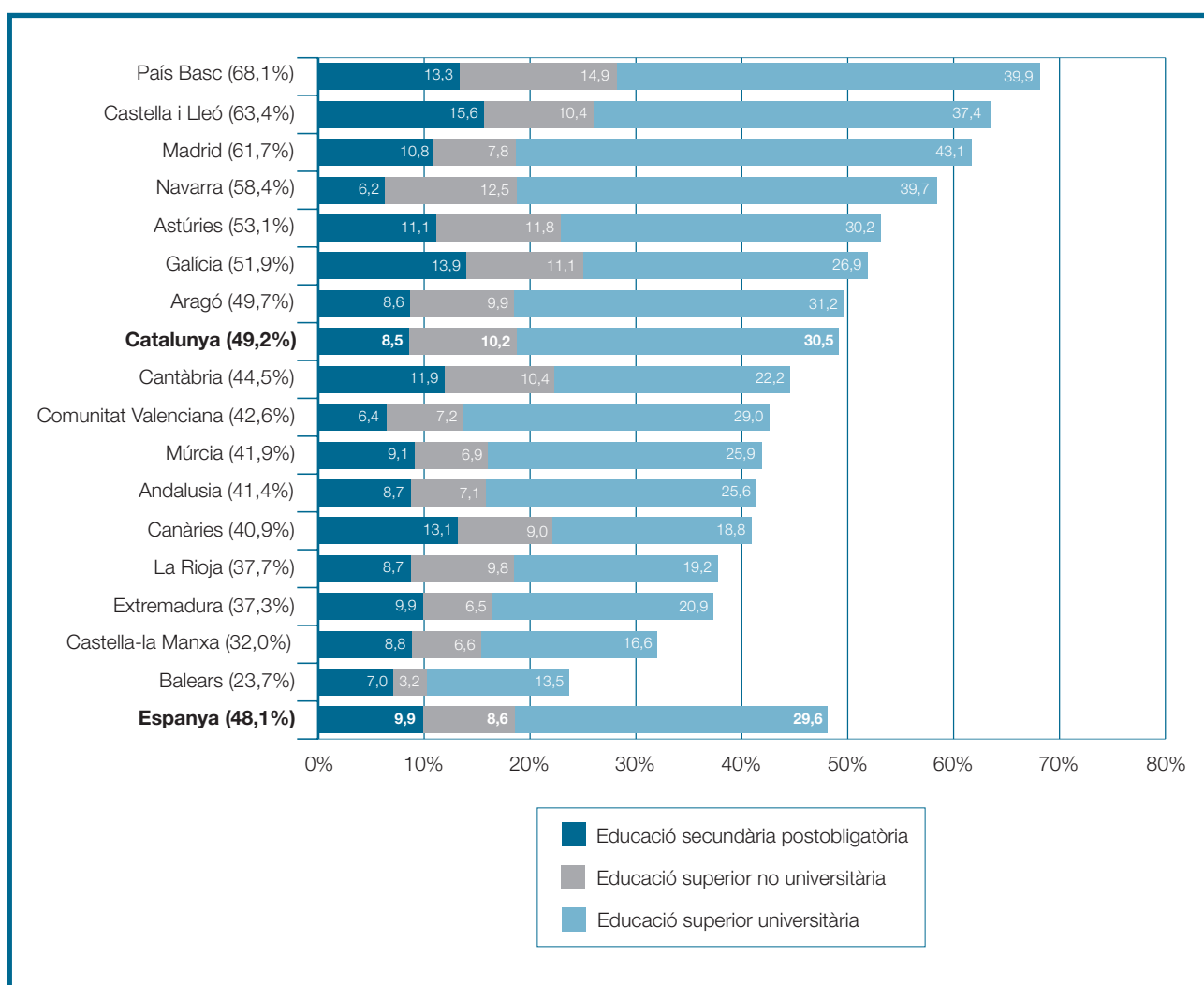
De fet, quan s'observa la taxa d'escolarització als 20 anys de la figura 3.6, es veu que Catalunya millora la seva posició comparada per comunitats autònomes. Això significa que, si bé Catalunya compta amb un dels abandonaments escolars abans dels 17 anys més elevats del conjunt de l'Estat espanyol, la permanència en el sistema als 20 anys és substancialment millor (49,2%), per sobre de la mitjana espanyola (48,1%), especialment pels bons resultats d'accés a l'educació superior (universitària i no universitària). Novament, el País Basc (68,1%), Castella i Lleó (63,4%) i Navarra (58,4%), amb la incorporació de Madrid (61,7%), presenten els resultats més positius. Catalunya, però, se situa en el grup capdavanter de comunitats pel que fa a les taxes d'escolarització als 20 anys en els ensenyaments superiors.

En termes comparatius a la resta de comunitats autònomes, doncs, tot i que el sistema no sigui capaç de retenir una part important de l'alumnat en acabar l'educació obligatòria, a Catalunya l'alumnat que continua amb els estudis a partir dels 17 anys roman comparativament més temps en el sistema que l'alumnat d'altres comunitats autònomes.

Per entendre aquests processos de dualització formativa convé fer referència a dinàmiques de polarització de les qualificacions requerides pel mercat de treball i també a l'estructura formativa de la població adulta i a les seves lògiques de

reproducció. Comparativament a d'altres comunitats autònomes i països europeus, Catalunya presenta proporcions més grans de població adulta amb estudis superiors i amb estudis bàsics i una proporció més reduïda de població adulta amb estudis mitjans (Ferrer i Albaigés, 2008).³

Figura 3.6. Taxa neta d'escolarització als 20 anys segons el nivell d'estudis, per comunitats autònomes (2005-2006)



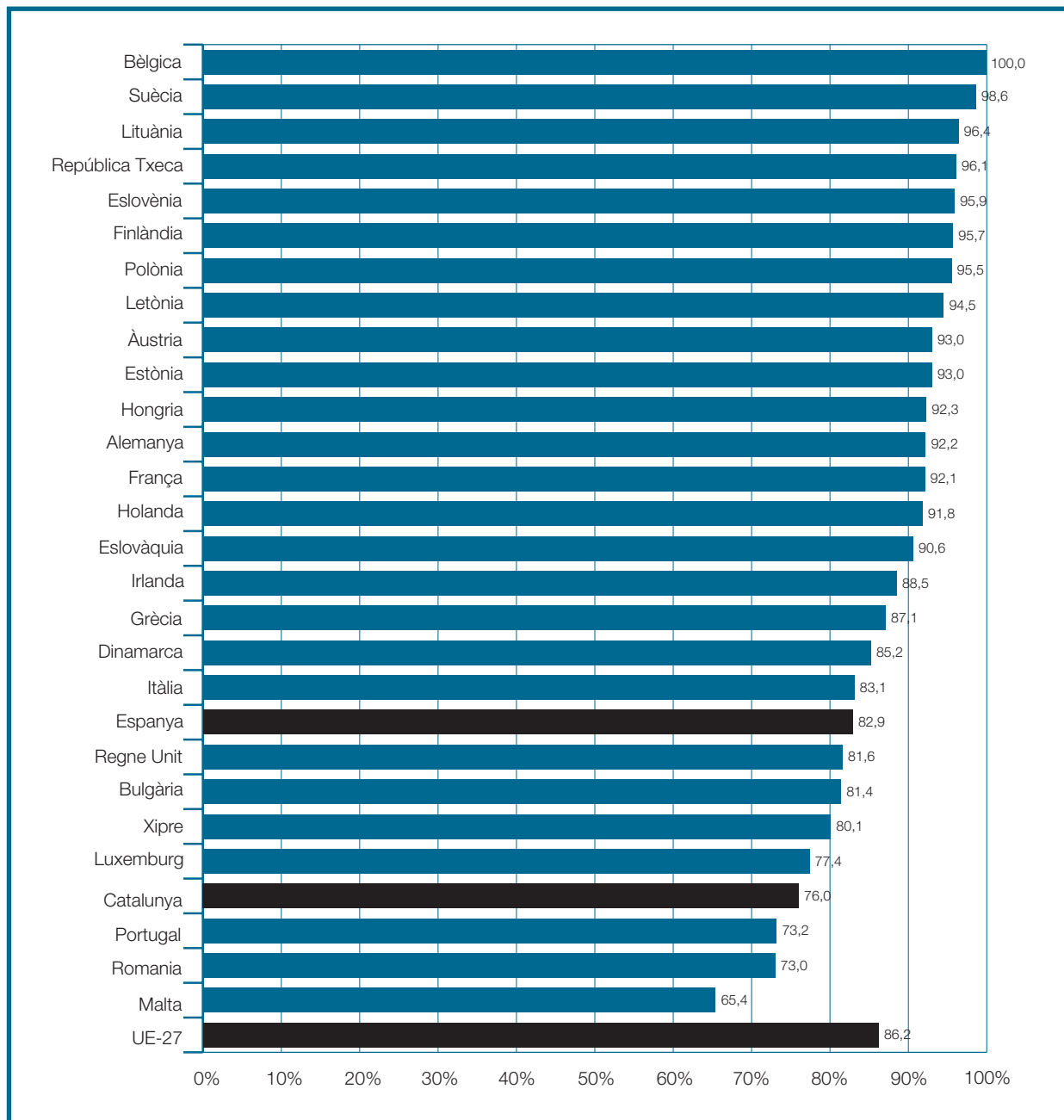
Font: Elaboració a partir del Ministeri d'Educació (2005-2006). Entre parèntesis, es mostra la taxa neta d'escolarització total als 20 anys.

Les consideracions formulades en l'anàlisi comparada per comunitats autònomes es poden aplicar també en la comparativa per països europeus. D'una banda, la figura 3.7 constata la mala posició que ocupa Catalunya en la taxa d'escolarització als 17 anys (76,0%) respecte al conjunt de la Unió Europea (82,9%). La taxa de Catalunya només és millor que la de Portugal, Romania o Malta i es troba a una distància de més de vint punts percentuals respecte als països capdavanters, que són els nòrdics i els de l'est d'Europa. Aquestes dades constaten la importància dels factors no només socioeconòmics, sinó també geopolítics: Catalunya, encara que amb dèficits més grans d'escolarització als 17 anys, mostra un comportament similar al que viuen els països del sud d'Europa, caracteritzats per menors nivells de despesa pública en educació i per menors nivells de desenvolupament de polítiques de benestar i d'expansió educativa (Ferrer i Albaigés, 2008).

3. L'any 2005, un 49,0% de la població de 25 a 64 anys de Catalunya supera estudis bàsics o inferiors (ISCED 2 o inferior), mentre que aquesta proporció decreix fins al 29,1% en el cas de la Unió Europea. Un 29,6% de la població catalana té un nivell d'estudis superior (ISCED 5 i 6), mentre que aquesta proporció baixa fins al 22,4% en el cas europeu. En canvi, la proporció de població adulta amb nivell d'estudis mitjans (ISCED 3 i 4) és inferior a Catalunya (21,4%) respecte de la Unió Europea (48,6%).

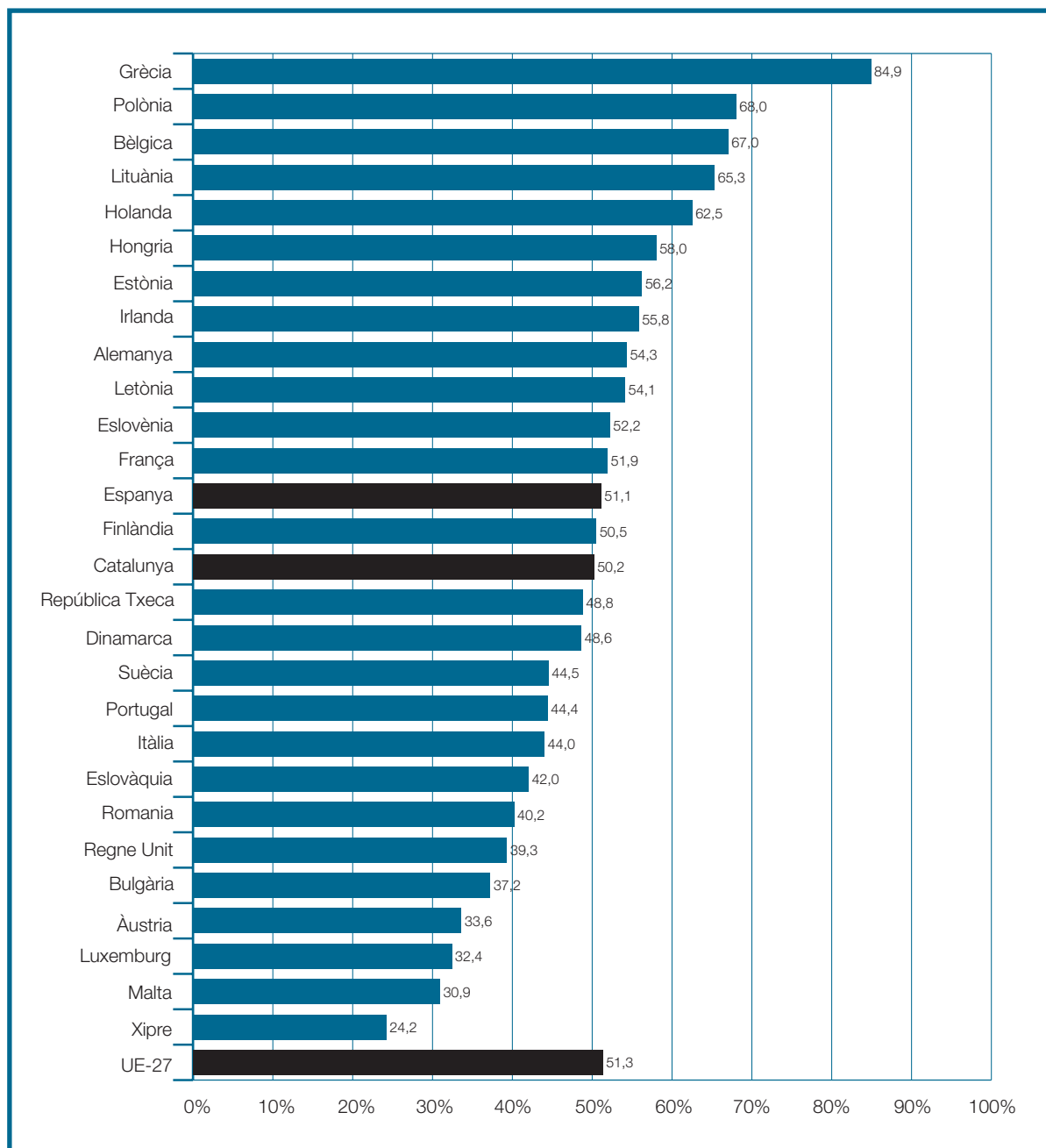
D'altra banda, tal com succeïa en l'àmbit estatal, la figura 3.8 posa de manifest que Catalunya millora la seva posició en la taxa d'escolarització als 20 anys. El valor d'aquesta taxa quasi arriba als nivells de la Unió Europea (el 51,3%, enfront del 50,2% del cas català segons dades d'Eurostat). Aquest canvi de posicionament s'explica per la capacitat que té el sistema educatiu català de retenir els joves que continuen estudiant més enllà dels 17 anys.

Figura 3.7. Taxa d'escolarització als 17 anys per països europeus (2006)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2008). Les dades de Suècia, del Regne Unit i de Dinamarca corresponen al 2005.

Figura 3.8. Taxa d'escolarització als 20 anys per països europeus (2006)



Font: Elaboració a partir de dades d'Eurostat (2008).

3.2.4. ENTORN DE L'ESTRUCTURA DE L'OFERTA D'ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

En iniciar el subapartat referent a l'escolarització en els ensenyaments postobligatoris, i d'acord també amb les consideracions formulades en l'apartat d'anàlisi de les dades d'evolució, s'ha fet referència a les dificultats que presenta el sistema educatiu català, en comparació amb la resta de comunitats autònomes, a l'hora d'atraure la demanda que es gradua cap al batxillerat. En aquest sentit, la taula 3.7, que conté les taxes brutes d'escolarització en els ensenyaments postobligatoris, mostra com, en el cas català, aquestes són, en comparació amb la mitjana espanyola, més negatives per al batxillerat i més positives per als cicles formatius de grau mitjà i superior. En la línia del que ja s'ha comentat en anteriors apartats, doncs, això significa que, a Catalunya, els i les joves tenen més tendència, comparativament al que ocorre al conjunt de l'Estat espanyol, a optar pels cicles formatius i menys tendència a fer-ho pel batxillerat, encara que cap d'aquestes opcions situï el nostre país en posicions extremes.

De fet, val a dir que els patrons d'escolarització en la postobligatòria són ben diversos: mentre que, per exemple i comparativament a la resta de comunitats, el País Basc mostra altes taxes d'escolarització tant al batxillerat com als cicles formatius, les Balears mostren baixes taxes d'escolarització tant al batxillerat com als cicles formatius, Madrid les mostra altes al batxillerat i baixes als cicles formatius. Catalunya mostra baixes taxes d'escolarització al batxillerat i altes als cicles formatius, encara que amb tendències menys accentuades.

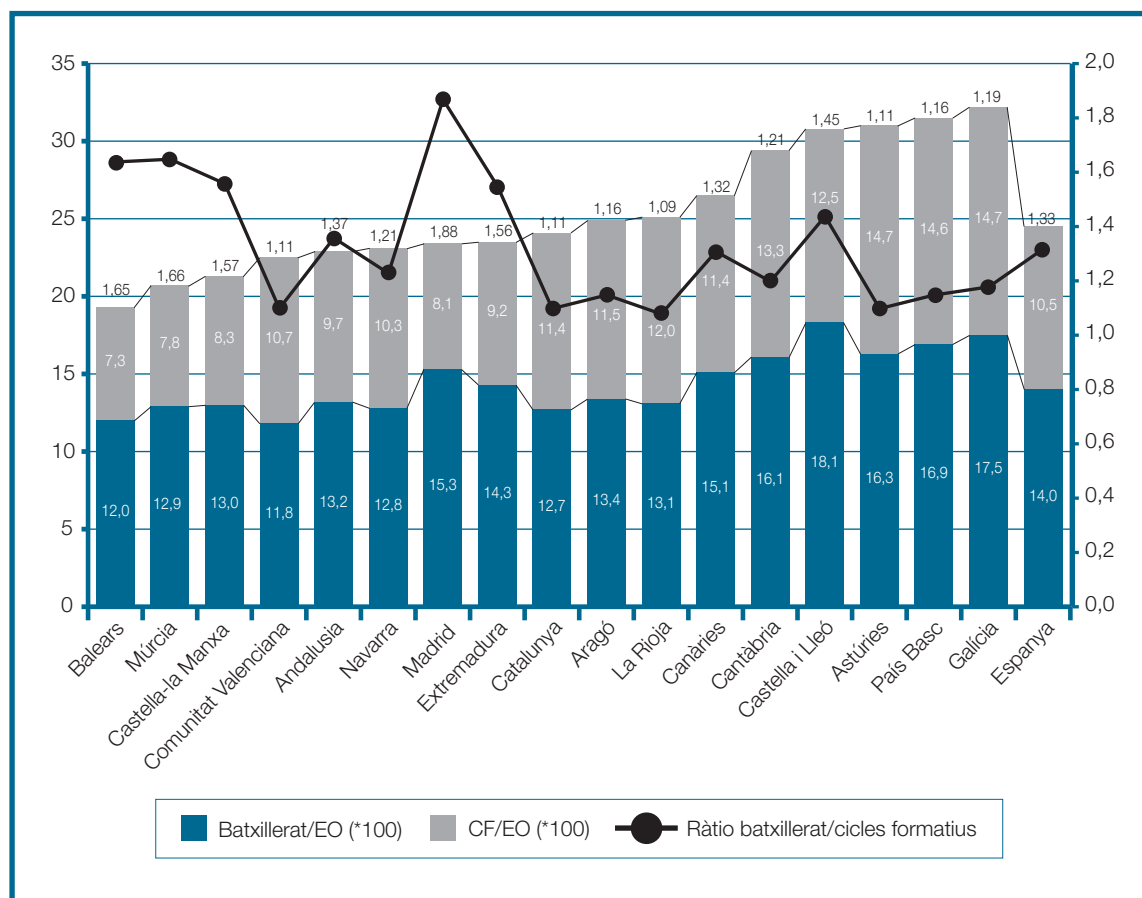
Taula 3.7. Taxes brutes d'escolarització als ensenyaments postobligatoris per comunitats autònomes (2005-2006)

Comunitats autònomes	16-17 anys. Batxillerat	16-17 anys. CFGM	18-19 anys. CFGS
Espanya	68,8	26,6	23,7
Andalusia	64,3	26,5	19,7
Aragó	67,9	29,8	26,1
Astúries	76,5	30,7	33,3
Balears	56,1	22,3	11,2
Canàries	71,4	27,5	23,0
Cantàbria	76,6	33,8	26,7
Castella i Lleó	86,7	29,7	26,8
Castella-la Manxa	64,5	21,2	18,1
Catalunya	64,7	28,7	27,9
Comunitat Valenciana	57,9	28,4	22,9
Extremadura	66,6	23,9	17,9
Galícia	79,2	32,2	31,7
Madrid	76,3	17,8	21,1
Múrcia	65,5	21,7	17,0
Navarra	68,7	28,4	26,0
País Basc	87,4	30,9	41,6
La Rioja	66,1	33,7	25,1

Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació (2006-2007).

Aquestes consideracions queden ben il·lustrades en la figura 3.9, que posa en relació el nombre d'alumnes dels diferents ensenyaments postobligatoris no amb la població d'una determinada edat d'accés teòric a aquesta oferta (com s'ha fet amb les taxes brutes d'escolarització, ja esmentades) sinó amb la resta d'alumnat escolaritzat al sistema. Això permet copsar com és l'estructura del sistema educatiu i quin pes hi tenen els ensenyaments postobligatoris. En fer aquest exercici, s'observa que Catalunya presenta una ràtio d'alumnat de batxillerat i de cicles formatius més equilibrada (1,11) que la de comunitats com Madrid (1,88), per exemple, i que se situa en les posicions intermèdies a escala estatal pel que fa al pes de l'alumnat en els ensenyaments postobligatoris respecte dels ensenyaments obligatoris. Aquesta posició intermèdia s'explica, bàsicament, pels bons nivells comparats d'escolarització a la formació professional, ja que el pes del batxillerat és comparativament reduït. De fet, Catalunya (12,7) només se situa darrere de la Comunitat Valenciana (11,8) i les Balears (12,0) pel que fa al pes dins del sistema de l'alumnat de batxillerat.

Figura 3.9. Indicadors del pes de l'alumnat dels ensenyaments postobligatoris per comunitats autònomes (2007-2008)

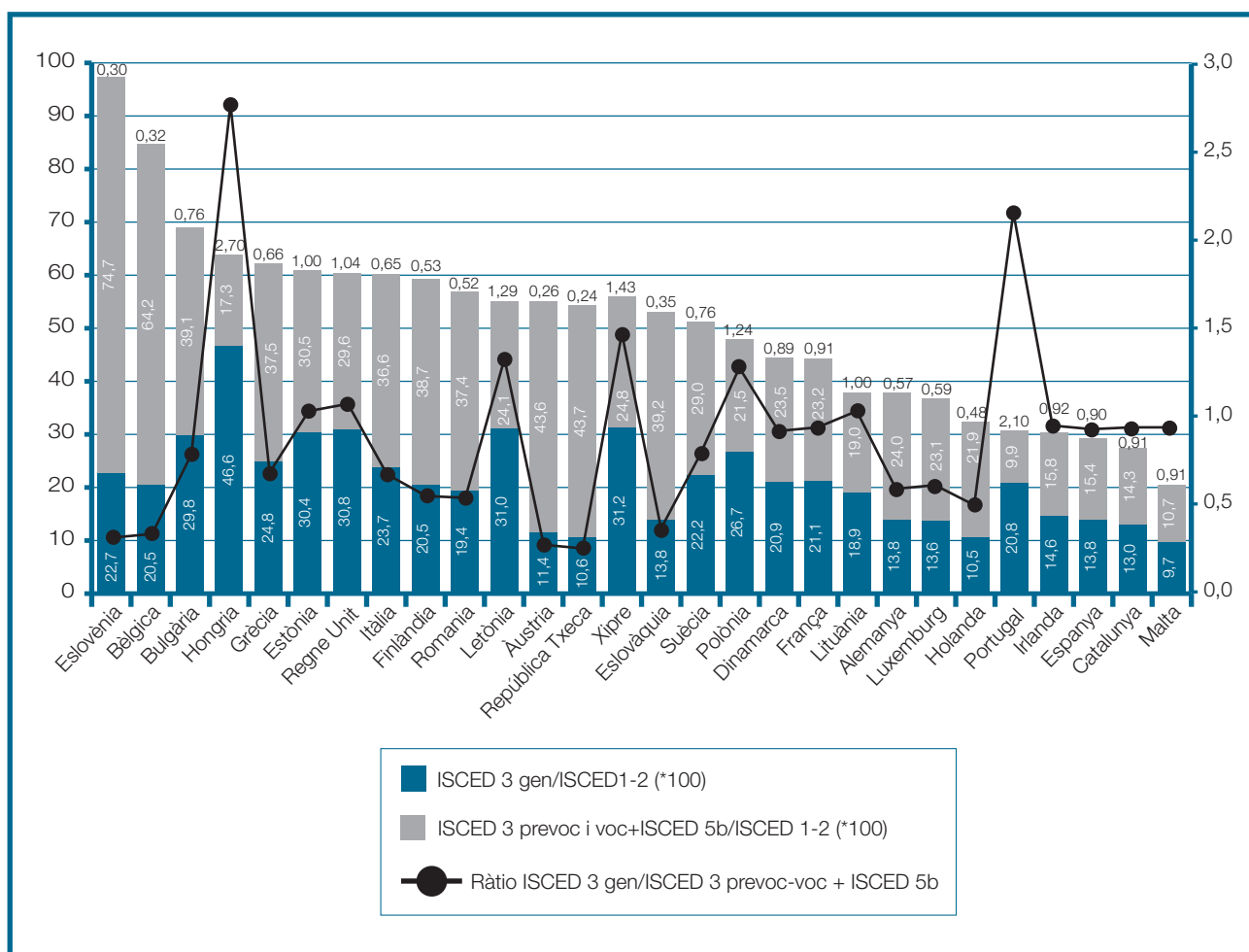


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació (2007-2008).

Val a dir, però, que aquestes consideracions s'han de situar en el context de l'Estat espanyol, caracteritzat per baixes taxes d'escolarització en els ensenyaments postobligatoris. La comparativa europea de la figura 3.10 és prou il·lustrativa del baix pes de l'alumnat d'estudis secundaris de segona etapa i d'estudis terciaris no universitaris en el conjunt de l'Estat i a Catalunya en particular. Els dèficits d'escolarització postobligatòria assenyalats prèviament expliquen que Catalunya sigui un dels països europeus, només superat per Malta, que presenta un pes més reduït en aquests nivells. És interessant contemplar, a més, la disparitat de patrons d'escolarització dels diferents països, alguns més dominats pel pes dels programes secundaris d'orientació acadèmica, mentre que d'altres estan més dominats pels programes secundaris i terciaris prevocacionals o vocacionals, d'orientació més professional.

En la majoria dels països europeus, la formació d'itinerari més professionalitzador té un pes més important que la formació d'itinerari més acadèmic. Això podria indicar que el marge que té el sistema educatiu català d'incrementar els seus nivells d'escolarització a la formació professional és encara ampli.

Figura 3.10. Indicadors del pes de l'alumnat dels ensenyaments postobligatoris per països europeus (2006)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat (2006).

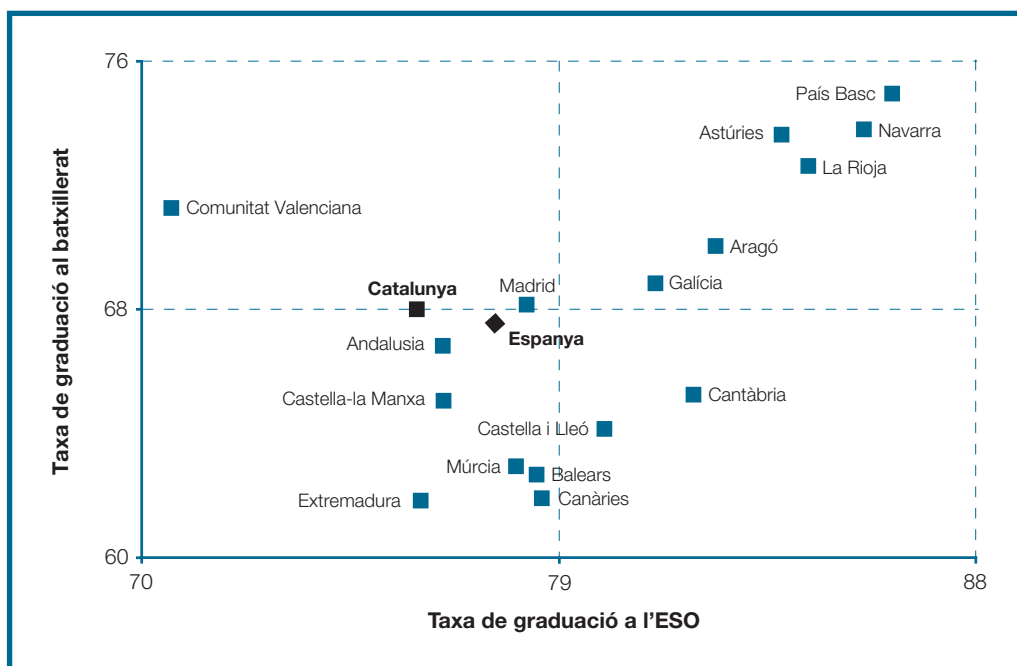
3.2.5. ENTORN DE LA PROMOCIÓ EDUCATIVA EN ELS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

Un cop l'alumnat accedeix als ensenyaments postobligatoris, els resultats educatius que hi obté condicionen les seves transicions educatives. La selectivitat en el pas de curs i en la graduació interfereix les possibilitats de l'alumnat de continuar amb els estudis i d'accedir a altres estudis superiors.

La taula 3.8 conté un resum dels principals resultats de repetició i graduació de l'alumnat en els ensenyaments postobligatoris per comunitats autònomes. En general, les taxes de repetició en els estudis secundaris postobligatoris són superiors a la repetició que es dona en les etapes obligatòries (també a quart d'ESO), mentre que la taxa de graduació de batxillerat (sobre l'alumnat matriculat) és sensiblement inferior a la taxa de graduació d'ESO. A Catalunya, per exemple, la taxa de graduació d'ESO, com ja s'ha vist, gira al voltant del 76% i la taxa de repetició a quart d'ESO ho fa al voltant del 14%, mentre que la taxa de graduació de batxillerat és del 68,0% i la de repetició, del 15,0%.

Feta aquesta consideració, és convenient indicar que, a diferència del que passa en el darrer curs dels ensenyaments obligatoris (en el qual Catalunya obté pitjors resultats educatius comparativament a la resta de comunitats autònomes), les taxes de repetició i de graduació en els ensenyaments postobligatoris són força equiparables a les del conjunt de l'Estat. De fet, la figura 3.11 constata que, amb l'excepció de Catalunya i la Comunitat Valenciana, hi ha una relació força directa entre les posicions que ocupen les diferents comunitats en les taxes de graduació a l'ESO i al batxillerat. Comparativament a la resta de comunitats autònomes, doncs, Catalunya obté millors resultats en els ensenyaments postobligatoris que en acabar l'educació obligatòria.

Figura 3.11. Relació entre la taxa de graduació a l'ESO i la taxa de graduació al batxillerat per comunitats autònomes (curs 2005-2006)

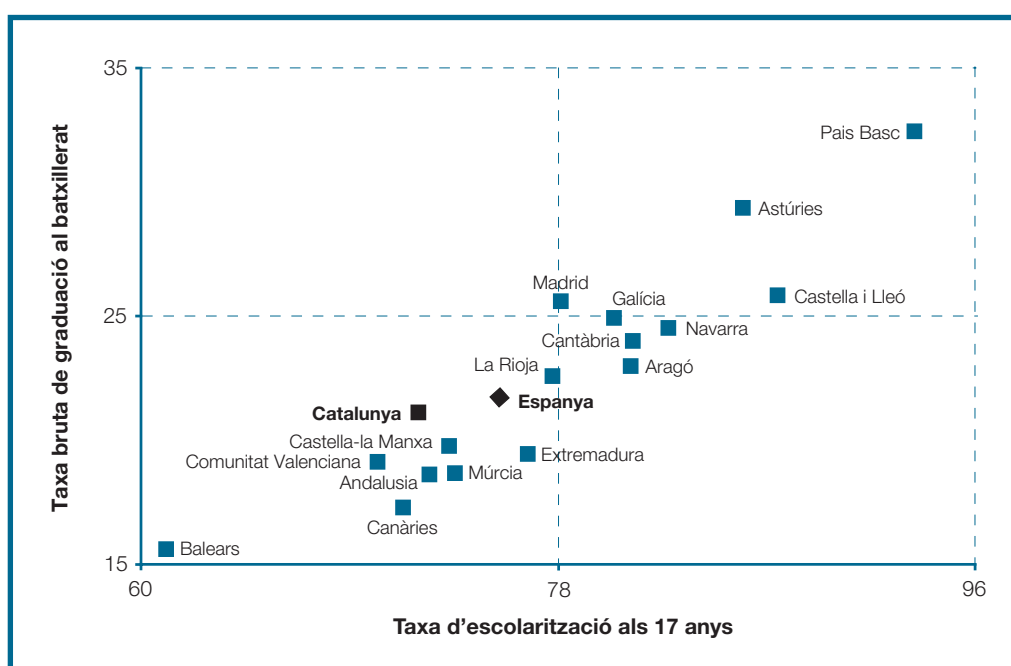


Font: Elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació (2008).

La taula 3.8 també constata que les comunitats autònomes amb les taxes d'escolarització postobligatòria més elevades, com són el País Basc, Astúries i Navarra (no, en canvi, Castella i Lleó), combinen baixos nivells de repetició i elevats nivells de graduació. Això significa que aquestes comunitats tenen proporcionalment més alumnes que accedeixen als ensenyaments postobligatoris i més d'aquests que passen de curs amb èxit. Catalunya, en canvi, obté pitjors resultats en les dades d'escolarització i en les de pas de curs (tot i que en pas de curs millori la seva posició respecte de la resta de comunitats). Això significa que, a diferència de comunitats com el País Basc, els ensenyaments postobligatoris a Catalunya són selectius tant en l'accés com en pas de curs.

Finalment, la taula 3.8 proporciona també informació respecte de les taxes brutes de graduació, calculades sobre la població d'edat teòrica que cursa aquests estudis. En general, i com és lògic, els nivells de graduació són més positius en aquelles comunitats autònomes que presenten nivells d'escolarització més elevats. Tot i que Catalunya millora la seva posició en la graduació en els ensenyaments postobligatoris respecte de les dades d'escolarització, especialment en els cicles formatius de grau mitjà i superior, se situa encara a una gran distància de les comunitats capdavanteres. La figura 3.12 il·lustra aquesta relació en el cas del batxillerat.

Figura 3.12. Relació entre la taxa d'escolarització als 17 anys i la taxa bruta de graduació al batxillerat per comunitats autònomes (curs 2005-2006)



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Ministeri d'Educació i de l'Institut Nacional d'Estadística (2008).

Taula 3.8. Repetició i graduació en els ensenyaments postobligatoris segons la titularitat dels centres, per comunitats autònomes (curs 2006-2007). Percentatges

Comunitats autònomes	Batxillerat					CFGM		CFGS	
	Taxa de repetició	Taxa de graduació (sobre matriculats a segon curs)	Centre públic	Centre privat	Taxa bruta de graduació (sobre la població de 16 i 17 anys) (2005-2006)	Taxa de repetició	Taxa bruta de graduació (sobre la població de 16 i 17 anys) (2005-2006)	Taxa de repetició	Taxa bruta de graduació (sobre la població de 18 i 19 anys) (2005-2006)
Espanya	15,6	67,6	62,2	83,0	21,8	16,7	8,1	11,8	8,1
Andalusia	23,8	66,8	63,7	80,6	18,8	28,6	9,2	20,0	6,5
Aragó	11,2	70,0	64,0	85,1	23,1	10,0	8,8	9,6	9,2
Astúries	9,7	73,5	68,1	91,3	29,4	15,6	10,0	12,3	12,2
Balears	15,3	62,8	59,6	72,0	15,7	14,3	6,5	13,0	3,4
Canàries	15,5	62,0	58,3	85,1	17,5	14,9	6,2	9,5	6,4
Cantàbria	14,8	65,3	62,3	78,4	24,1	12,3	10,9	9,5	10,0
Castella i Lleó	15,5	64,2	59,6	80,5	25,9	16,8	9,5	13,1	9,6
Castella-la Manxa	13,8	65,1	63,1	81,9	19,9	13,6	5,7	13,4	5,4
Catalunya	15,0	68,0	61,3	79,5	21,2	15,9	8,1	9,9	8,6
Comunitat Valenciana	12,6	71,2	67,1	86,1	19,2	12,3	8,7	10,7	7,5
Extremadura	14,6	61,9	58,9	80,9	19,6	13,1	6,6	10,8	5,2
Galícia	12,7	68,8	65,3	86,9	25,0	7,8	–	8,7	–
Madrid	13,9	68,1	55,6	85,5	25,6	14,3	5,9	10,0	8,1
Múrcia	14,1	63,0	60,3	81,2	18,8	11,6	5,7	9,7	6,3
Navarra	12,9	73,7	68,7	84,2	24,6	15,1	9,8	12,0	10,8
País Basc	9,4	74,8	66,3	84,4	32,5	10,6	10,7	6,5	16,5
Rioja (la)	9,9	72,5	67,8	87,7	22,7	12,9	9,9	15,5	7,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació (2008). En la repetició no es comptabilitza l'alumnat dels ensenyaments a distància.

3.2.6. ENTORN DE LA FINALITZACIÓ DELS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

Els dèficits identificats prèviament d'accés i de pas de curs als ensenyaments postobligatoris tenen el seu impacte en la seva finalització. En aquest punt, és oportú analitzar la situació de Catalunya respecte als dos *benchmarks* referents a educació postobligatòria que la Unió Europea incorpora en el seguiment del compliment de l'Estratègia de Lisboa.

D'una banda, la Unió Europea fixa per a l'any 2010 la fita que els països europeus redueixin l'abandonament escolar prematur fins al 10%. L'abandonament es considera prematur en el cas que l'alumnat abandoni el sistema educatiu sense haver superat cap ensenyament secundari postobligatori (batxillerat i cicles formatius de grau mitjà, en el nostre cas). Respecte a aquest *benchmark*, tal com mostra la taula 3.9, i com a conseqüència dels dèficits de graduació en ESO i d'accés als ensenyaments postobligatoris, Catalunya quasi triplica la fita del 10% marcada per a l'any 2010. En total, i tot i la millora observada en el darrer any que ha permès col·locar el nostre país per sota de la mitjana espanyola, el 27,0% del jovent català de 18 a 24 anys ha abandonat el sistema sense haver completat estudis secundaris postobligatoris. Aquesta prevalença de l'abandonament quasi dobla els nivells del conjunt de la Unió Europea (15,2%).

Taula 3.9. Evolució de l'abandonament educatiu prematur per àmbit territorial (2000-2007). Percentatges

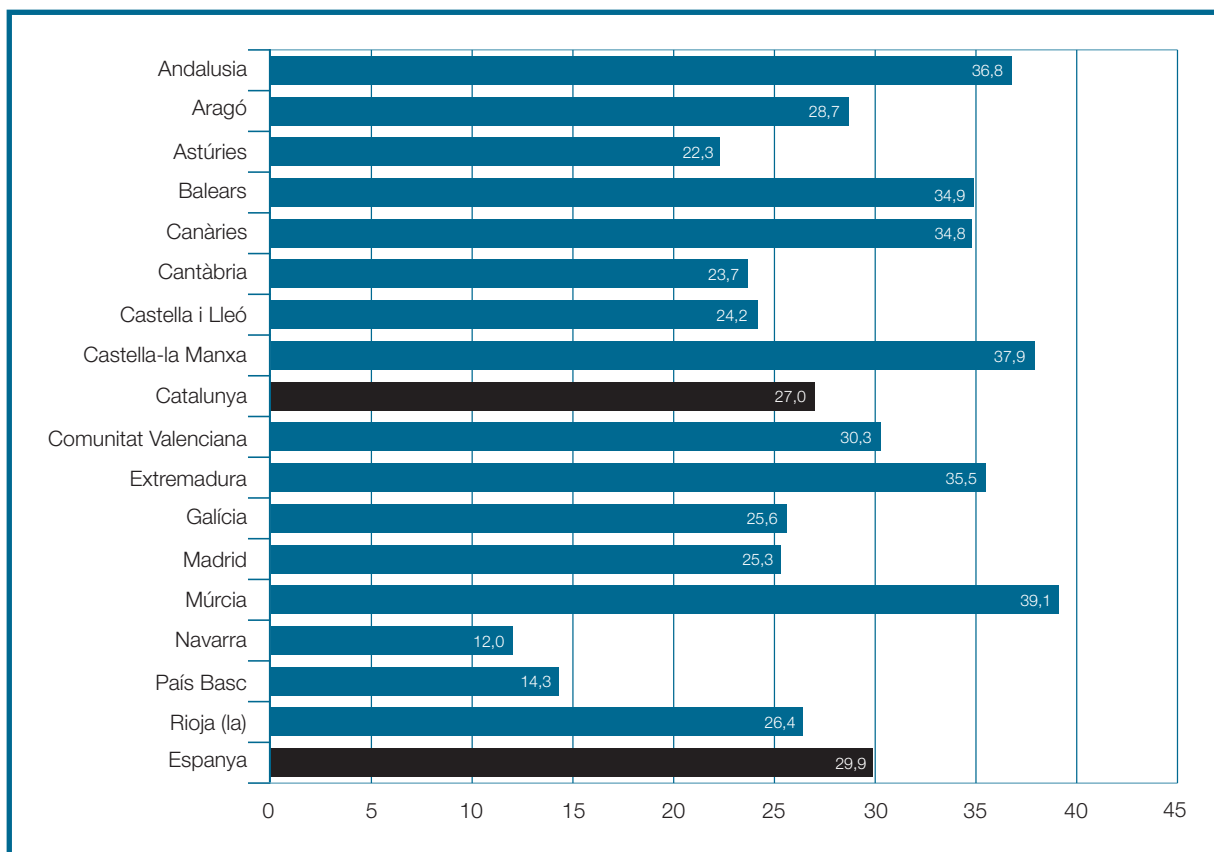
Àmbit territorial	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	29,7	29,6	28,1	33,3	34,2	34,1	27,0	–
Espanya	29,1	29,2	29,9	31,3	31,7	30,8	29,9	31,0
UE-27	17,6	17,3	17,1	16,3	15,8	15,5	15,2	15,2

Font: Eurostat i Ministeri d'Educació (2008).

Per comunitats autònomes, la figura 3.13 mostra com només Navarra (12,0%) i el País Basc (14,3%) s'aproximen a la fita marcada del 10%, seguides d'Astúries (22,3%), Cantàbria (23,7%) i Castella i Lleó (24,2%). Com ja s'ha anat indicant, aquestes són les comunitats amb nivells més elevats d'escolarització en els ensenyaments postobligatoris. Per la seva banda, Catalunya ocupa una posició intermèdia, juntament amb altres comunitats com ara Madrid (25,3%), Galícia (25,6%), la Rioja (26,4%) i Aragó (28,7%). Les comunitats costaneres del sud i de l'est espanyol (la Comunitat Valenciana, les Balears, Múrcia, Andalusia i Extremadura), les Canàries i Castella-la Manxa, econòmicament més centrades en els sectors primari i turístic, de baixa qualificació, són les que presenten taxes d'abandonament més elevades. Com ja s'ha destacat, també per al cas de Catalunya, l'estructura productiva i del seu mercat de treball condicionen l'accés i la permanència al sistema educatiu. Les comunitats amb un pes més baix d'ocupació qualificada tenen nivells d'abandonament educatiu prematur més elevats, i a la inversa.

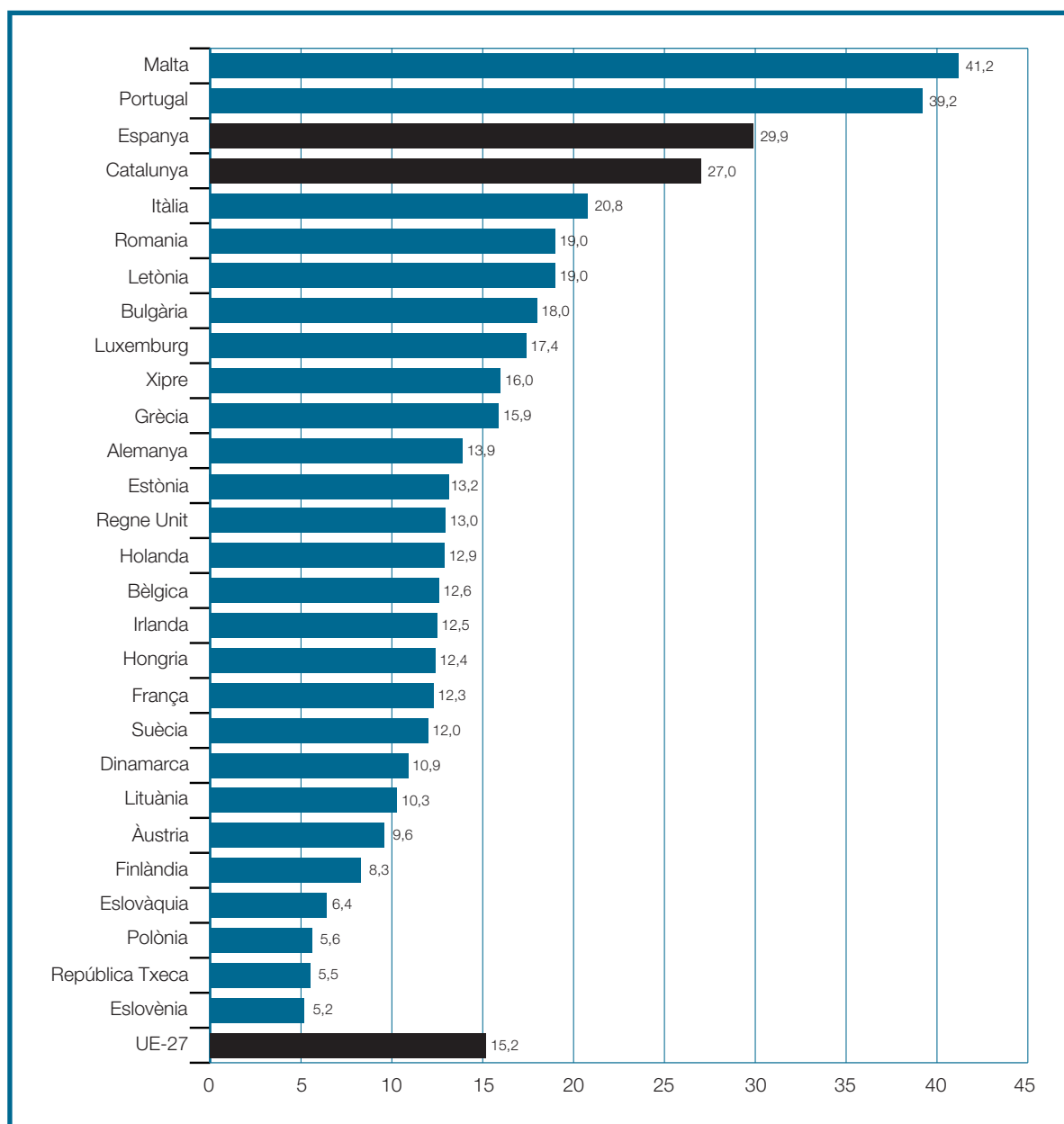
Per països europeus, la figura 3.14 constata d'una manera més evident els dèficits que té el nostre país quant a l'abandonament educatiu prematur. Catalunya, en aquest cas, ocuparia una posició cuera, només per sota d'Espanya (29,9%), Portugal (39,2%) i Malta (41,2%). De la mateixa manera que passava amb les dades d'escolarització, els països del sud d'Europa són els que globalment presenten els resultats més negatius i Catalunya no s'allunya d'aquest patró de comportament, d'acord amb la seva situació geopolítica (tot i que altres països com ara Itàlia o Grècia, també mediterranis, tenen una situació substancialment millor). En canvi, els països nòrdics i de l'Europa de l'Est són els que presenten els nivells d'abandonament més positius.

Figura 3.13. Abandonament educatiu prematur per comunitats autònomes (2006)



Font: Ministeri d'Educació (2008).

Figura 3.14. Abandonament educatiu prematur per països europeus (2006)



Font: Eurostat (2008).

D'altra banda, la Unió Europea també fixa per a l'any 2010 que els països europeus garanteixin, com a mínim, que el 85% de la població de 22 anys hagi acabat ensenyaments secundaris superiors o de més nivell. L'elevat abandonament escolar prematur que ja hem constatat a bastament per a Catalunya distancia el nostre país del compliment d'aquesta fita. Malgrat que la taula 3.10 evidencia que la tendència en l'evolució del nivell de formació de la població jove ha estat positiva en els dos darrers anys observats, després d'un quadrienni de decrement, l'any 2006 el percentatge de joves amb estudis secundaris superiors se situa en el 65,7%, encara a vint punts percentuals del 85% esperat, i a més de deu punts percentuals de la mitjana de la Unió Europea (78,1%).

Taula 3.10. Evolució del nivell de formació de la població jove per àmbit territorial (2000-2007). Percentatges

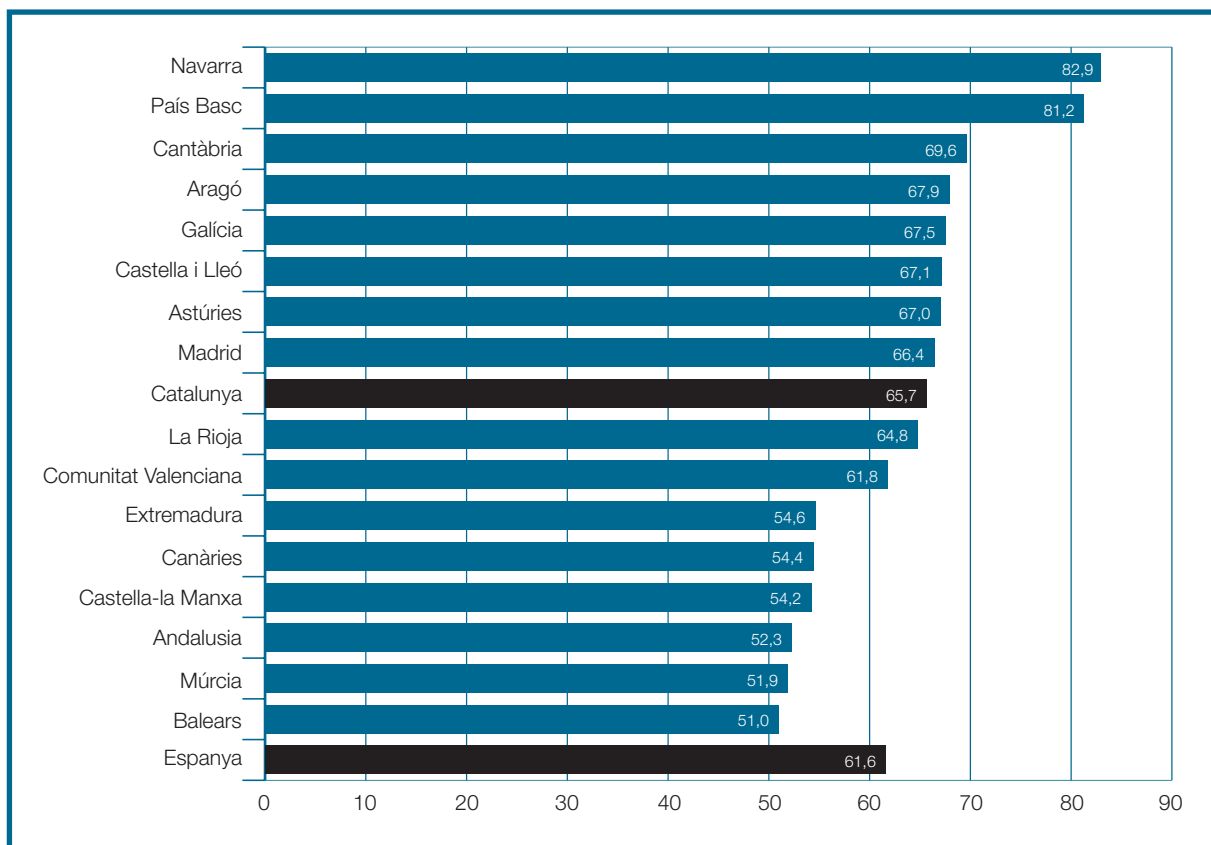
Àmbit territorial	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Catalunya	68,1	65,4	–	61,6	59,3	60,3	65,7	–
Espanya	66,0	65,0	63,7	62,2	61,2	61,8	61,6	61,1
UE-27	76,6	76,6	76,7	76,9	77,1	77,5	77,9	78,1

Font: Eurostat i Ministeri d'Educació (2008).

Catalunya, tal com també succeïa en les dades d'escolarització als 20 anys i d'abandonament escolar, presenta una situació equivalent o relativament més positiva que la mitjana del conjunt de l'Estat (61,1%). La figura 3.15 torna a evidenciar que només Navarra (82,9%) i el País Basc (81,2%) tenen nivells de formació aproximats al que estableix la fita europea per a l'any 2010. En l'altre extrem, novament, se situen les comunitats del sud i est de l'Estat espanyol (en particular, les Balears, Múrcia, Andalusia, Extremadura i la Comunitat Valenciana), a més de Castella-la Manxa i les Canàries. Ja s'ha comentat que l'impacte de l'estructura del mercat de treball i de la qualificació que aquest demana és determinant per entendre aquesta situació.

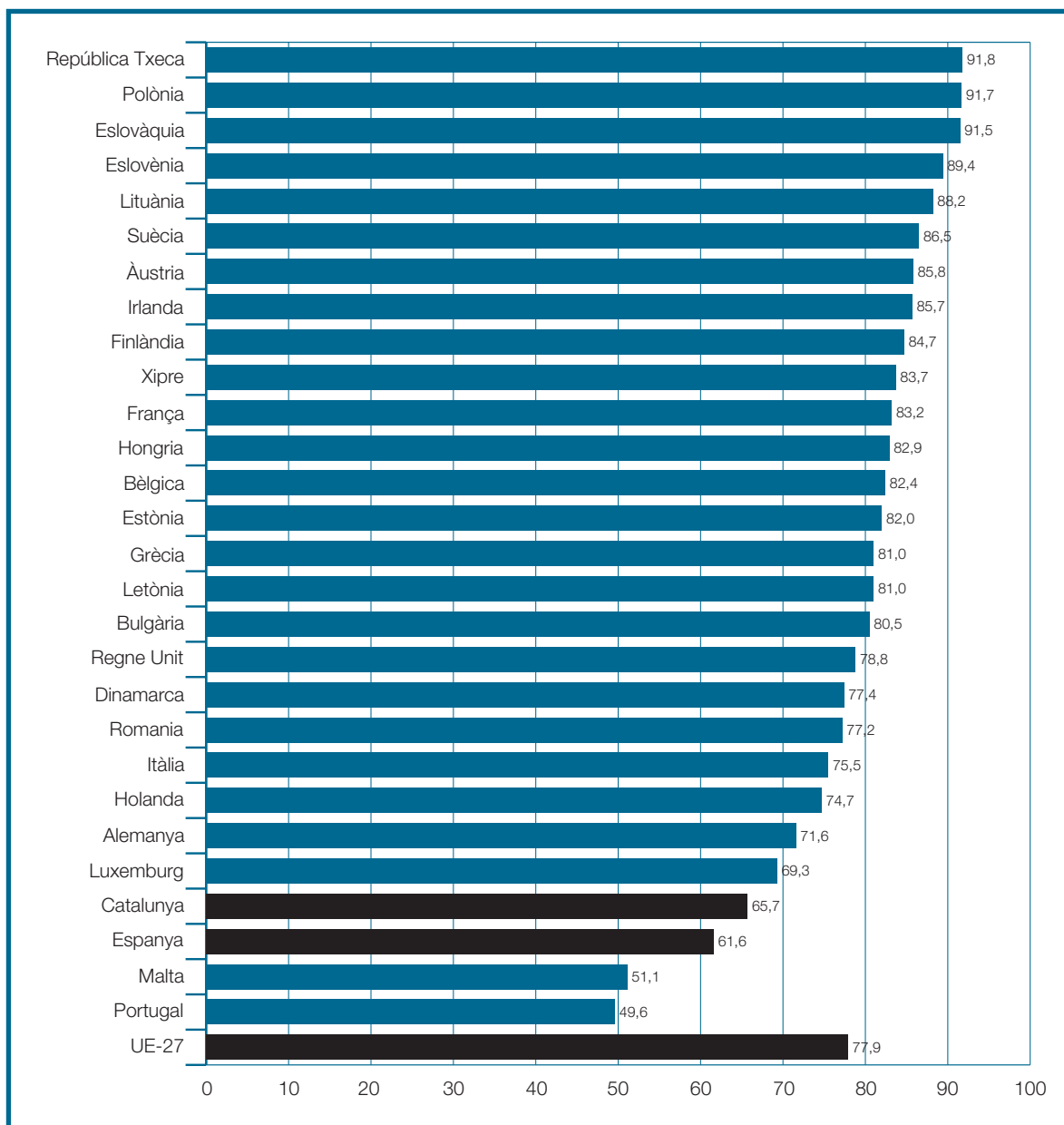
La comparativa europea, exposada en la figura 3.16, situa de nou Catalunya entre els països europeus amb un nivell de formació de la població jove més baix, només per sobre d'Espanya (61,6%), Malta (51,1%) i Portugal (49,6%). Els països nòrdics i de l'Europa oriental, també de nou, són els que ocupen les posicions capdavanteres, assimilables ja a la fita del 85% esperat per a l'any 2010.

Figura 3.15. Nivell de formació de la població jove, per comunitats autònomes (2006)



Font: Ministeri d'Educació (2008).

Figura 3.16. Nivell de formació de la població jove, per països europeus (2006)



Font: Eurostat (2008).

3.3. Desigualtats socials en l'accés als ensenyaments postobligatoris no universitaris

Els mals resultats observats en l'acabament dels ensenyaments postobligatoris en comparació amb la resta de països europeus s'explica, en part, per la incidència dels processos de segmentació social que impregnen el nostre sistema educatiu i el comportament de l'alumnat. Per entendre aquests processos de segmentació és oportú fer esment de les característiques de l'estructura formativa de la població adulta de Catalunya i de les lògiques de reproducció social a través de l'educació. El nostre país, precisament, destaca per les importants desigualtats socials en la distribució del capital educatiu entre la població. Com ja s'ha mencionat prèviament, en comparació amb la majoria de països europeus, la població de 25 a 64 anys amb dèficit formatiu té un pes més elevat a Catalunya (prop de 20 punts percentuals per sobre de la mitjana de la Unió Europea) i també el té la població de 25 a 64 anys amb un nivell d'instrucció superior (prop de 7 punts percentuals per sobre). Si el sistema educatiu no és capaç de neutralitzar la reproducció de les desigualtats d'origen de l'alumnat, la conseqüència és que molts fills o filles de famílies amb dèficit formatiu abandonen prematurament el sistema, mentre que molts fills o filles de famílies amb suficiència formativa hi romanen fins a edats més avançades.

En efecte, la taula 3.11, que conté una explotació de les darreres dades disponibles de cens de població a Catalunya (Bonal i Albaigés, 2006), constata com l'origen social condiona fortament les trajectòries educatives de l'alumnat. Per classe social, per exemple, els fills i les filles de famílies amb treballadores i treballadors qualificats (categoritzats com a *classes mitjanes professionals supraordinades*) mostren una tendència més gran a romandre més temps en el sistema educatiu i a superar els ensenyaments secundaris postobligatoris que no pas els fills i les filles de famílies amb treballadores i treballadors no qualificats (categoritzats com a *classes treballadores*), amb diferències que oscil·len al voltant dels 30 punts percentuals. La proporció de joves provinents de famílies de classes treballadores que no estan escolaritzats als 17 anys triplica la proporció de joves provinents de famílies de classes mitjanes professionals.

La importància que té el capital educatiu a l'hora d'explicar la posició social dels diferents grups socials per raó de classe explica, en part, aquesta elevada reproducció de l'origen social en el comportament de la demanda educativa. De fet, la incidència del capital educatiu també es constata en la taula 3.11 quan es pren com a referència el nivell d'estudis dels progenitors. En aquest cas, les diferències de permanència al sistema i d'assoliment d'ensenyaments postobligatoris entre els fills i les filles de famílies amb un nivell d'estudis superiors i els de famílies amb un nivell d'estudis primaris o inferiors s'amplien a 40 punts percentuals. La proporció d'aquests darrers sense escolaritzar quadruplica la proporció dels i les joves de famílies amb estudis superiors en la mateixa situació. És prou significatiu que més del 40% dels i les joves de famílies de baix capital educatiu hagi abandonat el sistema educatiu als 17 anys, mentre que això només passa en menys d'un 10% dels i les joves de famílies amb un nivell d'instrucció superior.

Aquestes diferències en la prevalença de l'abandonament educatiu als 17 anys evidencien que, per incrementar les taxes d'escolarització en els ensenyaments postobligatoris, convé combatre la incidència d'aquestes desigualtats d'origen en les trajectòries educatives. Les possibilitats d'obtenir millors resultats en els *benchmarks* europeus d'abandonament educatiu prematur i de nivell de formació de la població jove se centren, fonamentalment, en la millora dels resultats educatius dels grups socials que parteixen d'una posició de partida més desfavorida.

Val a dir que l'origen social no només provoca desigualtats en els nivells de permanència en el sistema educatiu, sinó també diferències en la selecció dels diversos itineraris formatius que segueixen els i les joves. Acabada l'educació secundària obligatòria, mentre els fills i les filles de famílies de classes mitjanes professionals o de nivell d'instrucció superior opten més per itineraris eminentment acadèmics (batxillerat), els de famílies de classes treballadores o de dèficit formatiu ho fan més pels itineraris eminentment professionalitzadors (cicles formatius de grau mitjà). Això evidencia la importància de la formació professional a l'hora de promoure la permanència en el sistema educatiu de la població jove amb menys capital educatiu familiar.

Aquestes desigualtats i diferències en el comportament de la demanda també es fan presents en analitzar les taxes d'escolarització i de superació dels ensenyaments secundaris postobligatoris per nacionalitat i per sexe. La taula 3.11 constata, d'entrada, que el grup social amb una vulnerabilitat més gran en el pas pel sistema educatiu és el de nacionalitat estrangera. Amb diferència, és el grup social que té més dèficits en les taxes d'escolarització als 17 anys i de superació dels ensenyaments secundaris postobligatoris als 20 anys. Aquesta desigualtat es constata en comprovar que més del 50% de la població estrangera de 17 anys ja ha abandonat el sistema educatiu. De fet, la població jove de nacionalitat estrangera abandona més aviat el sistema educatiu i, quan hi roman, opta més pels cicles formatius de grau mitjà que la població jove de nacionalitat espanyola.

Les desigualtats per nacionalitat també s'observen en la taula 3.12. Aquesta taula, entre altres indicadors, conté l'índex de normalització en l'accés als ensenyaments postobligatoris, que mesura fins a quin punt la presència d'aquest grup

social entre l'alumnat es correspon amb la seva representació en el conjunt de la població. I les dades constaten que, tot i representar el 6,9% de l'alumnat al batxillerat, i el 9,5% als cicles formatius, l'alumnat estranger hi està infrarepresentat. Això significa que l'accés és inferior al que caldria esperar en una situació de plena equitat, més al batxillerat (0,40) que als cicles formatius (0,55). La més gran tendència de l'alumnat estranger a optar per la formació professional afavoreix que aquests ensenyaments tinguin un dèficit menor de normalització en l'accés.

Els dèficits d'equitat també es palesen en observar la distribució de l'alumnat estranger segons la titularitat dels centres i en comprovar que l'heterogeneïtat entre sectors en la composició social de l'alumnat és força elevada. Com passa amb la resta d'etapes educatives, el sector públic tendeix a concentrar una més gran proporció d'alumnat estranger (9,4% al batxillerat i 10,4% als cicles formatius) que el sector privat (2,7% al batxillerat i 7,3% als cicles formatius). El dèficit d'equitat a Catalunya és superior que al conjunt de l'Estat espanyol (especialment al batxillerat, on l'índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per sectors de titularitat és menys equilibrat a Catalunya —3,5— que a Espanya —2,1—). Aquestes desigualtats d'accés, de fet, reproduïxen els desequilibris que ja hi ha en l'accés als ensenyaments secundaris obligatoris i també les desigualtats de resultats entre sectors de titularitat (vegeu la taula 3.8). D'altra banda, és destacable que en els cicles formatius el dèficit d'equitat és inferior, fins al punt que en els de grau superior és pràcticament nul (índex d'equitat igual a 1,0).

Aquestes consideracions remetent a una doble diferenciació del trànsit de l'alumnat estranger pels ensenyaments post-obligatoris, sigui per la seva més gran concentració en determinats itineraris formatius (formació professional), com també per la seva més elevada concentració en determinats espais escolars (sector públic).

Taula 3.11. Accés a l'educació de la població de 17 i 20 anys segons el perfil socioeconòmic a Catalunya (2001). Percentatges

Perfil socioeconòmic	Població de 17 anys escolaritzada				Població de 17 anys no escolaritzada			Població de 20 anys que ha superat els ensenyaments secundaris postobligatoris
	Total	ESO	Ensenyaments postobligatoris	Batxillerat	CFGM	No estudia	No estudia, però treballa	Ni estudia ni treballa
Total	67,3	5,9	61,4	44,7	11	27	15,8	11,2
Dones	72,6	5,8	66,7	50,9	8,9	21,8	10,7	11,1
Nacionalitat								
Nacionalitat estrangera	40,4	8,7	31,8	22,9	5,9	50,3	26,2	31
Nacionalitat espanyola	68,7	5,8	62,9	45,8	11,2	25,9	15,5	10,4
Classe social de la persona de referència								
Classe empresarial	74,8	5,0	69,7	51,3	11,3	20,2	13,2	7,0
Classes mitjanes patrimonials	69	6,2	62,8	44,2	12,6	25,2	15,2	10
Classes mitjanes professionals supraordinades (directius i tècnics qualificats)	87,7	5,0	82,8	66,0	7,9	9,5	5,5	4,0
Classes mitjanes subordinades (personal de suport)	75,1	5,5	69,6	51,8	11,6	19,7	12,4	7,3
Classes treballadores	58,3	6,6	51,7	35,2	12,4	34,7	22,2	12,6
Nivell educatiu de la persona de referència								
Educació primària o inferior (ISCED 1 o sense estudis)	50,3	7,2	43,1	29,2	10,5	41,8	23,6	18,2
Educació secundària obligatòria (ISCED 2)	65,1	5,5	59,6	41,5	13,1	28,8	17,8	11,0
Educació secundària postobligatòria (ISCED 3 i 4)	77,7	5,6	72,1	53,4	11,5	17,8	10,4	7,4
Educació terciària (ISCED 5 i 6)	88,5	4,8	83,7	66,8	7,6	9	4,9	4,1

Font: Bonal i Albaigés (2006), elaborat a partir de dades del cens de població (2001).

Taula 3.12. Indicadors d'accés i de resultats en els ensenyaments postobligatoris per nacionalitat, a Catalunya i a Espanya (curs 2007-2008). Percentatges

Eta pa	Indicador	Catalunya	Espanya
Batxillerat	Índex de normalització ⁴	0,4	0,39
	Alumnat estranger	6,9	4,7
	Alumnat estranger al sector públic	9,4	5,4
	Alumnat estranger al sector privat	2,7	2,6
	Índex d'equitat ⁵ en la distribució de l'alumnat per sectors de titularitat	3,5	2,1
Cicles formatius	Índex de normalització	0,55	0,51
	Alumnat estranger	9,5	6,1
	Alumnat estranger al sector públic	10,4	6,3
	Alumnat estranger al sector privat	7,3	5,3
	Índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per sectors de titularitat	1,4	1,2
CFGM	Índex de normalització	0,6	–
	Alumnat estranger	10,4	–
	Alumnat estranger al sector públic	13,2	–
	Alumnat estranger al sector privat	7,5	–
	Índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per sectors de titularitat	1,8	–
CFGS	Índex de normalització	0,43	–
	Alumnat estranger	7,4	–
	Alumnat estranger al sector públic	7,5	–
	Alumnat estranger al sector privat	7,2	–
	Índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per sectors de titularitat	1	–

Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació, del Departament d'Educació i de l'Institut Nacional d'Estadística (padró d'habitants de 2007). Les dades de graduació corresponen al curs 2005-2006.

Finalment, la taula 3.13 també exposa les diferències en les trajectòries educatives de l'alumnat segons el sexe. En general, l'alumnat femení presenta taxes més positives tant de graduació en ESO com d'accés i de pas de curs als ensenyaments postobligatoris (menys repetició i més graduació). L'única excepció a aquest patró de comportament s'ubica en els cicles formatius de grau mitjà: mentre que l'alumnat femení està sobrerrepresentat al batxillerat (índex de normalització igual a 1,16) i als cicles formatius de grau superior (1,11), que conformen l'itinerari acadèmic i l'itinerari professionalitzador de més qualificació, en els cicles formatius de grau mitjà està infrarepresentat (0,82). Així doncs, les noies romanen més temps en el sistema educatiu i opten per itineraris formatius que condueixen a estudis de grau superior. Per comprendre aquestes dinàmiques, convé fer referència, entre d'altres, a les desigualtats que pateixen les noies en l'accés al mercat de treball, les quals, indirectament, actuen com a fre a l'abandonament escolar prematur i incentiven l'assoliment de nivells instructius superiors (per incrementar el marge d'oportunitats laborals).

4. L'índex de normalització en l'accés de la població estrangera als ensenyaments postobligatoris, extret de Bonal i Albaigés (2006), correspon al quocient entre la presència d'alumnat estranger sobre el total i la presència de població estrangera de l'edat teòrica al territori de referència (el valor 1 correspon a presència normalitzada).

5. L'índex d'equitat, també extret de Bonal i Albaigés (2006), correspon al percentatge d'alumnat estranger (sector públic) / percentatge d'alumnat estranger (sector privat). Una distribució equitativa d'alumnat estranger per sectors de titularitat comporta un índex d'equitat igual a 1. Quan l'índex és superior a 1, com passa en el cas de Catalunya, indica un desequilibri de l'escolarització de l'alumnat estranger en benefici del sector públic. Com més s'allunya el valor de l'índex de l'1, menys equitativa és la distribució de l'alumnat.

Taula 3.13. Indicadors d'accés i de resultats en els ensenyaments postobligatoris per sexe, a Catalunya i a Espanya (2006-2007). Percentatges

Etapla	Indicador	Catalunya		Espanya	
		Total	Dones	Total	Dones
ESO	Taxa de graduació en ESO (sobre matriculats a quart)	75,9	79,6	77,6	80,5
	Taxa de graduació en ESO (sobre avaluats a quart)	73,2	76,7	–	–
Batxillerat	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys)	48,4	56,1	–	–
	Percentatge d'alumnat femení (16-17 anys)	–	55,8	–	56,3
	Índex de normalització ⁶ (16-17 anys)	–	1,16	–	1,16
	Taxa de repetició	15,0	13,6	16,6	15,0
	Taxa de graduació (sobre matriculats a segon curs)	68,0	71,0	67,6	70,3
	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys)	11,3	9,3	–	–
CFGM	Percentatge d'alumnat femení (16-17 anys)	–	39,6	–	41,5
	Índex de normalització (16-17 anys)	–	0,82	–	0,86
	Taxa de repetició	15,9	16,7	16,7	15,5
	Taxa neta d'escolarització (18-19 anys)	5,7	6,3	–	–
CFGS	Percentatge d'alumnat femení (18-19 anys)	–	54,0	–	54,7
	Índex de normalització (18-19 anys)	–	1,11	–	1,13
	Taxa de repetició	9,9	8,0	11,8	10,0

Font: Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació, del Departament d'Educació i de l'Institut Nacional d'Estadística (padró d'habitants de 2007). Les dades de graduació corresponen al curs 2005-2006.

6. L'índex de normalització en l'accés de la població femenina als ensenyaments postobligatoris, extret de Bonal i Albaigés (2006), correspon al quocient entre la presència d'alumnat femení sobre el total i la presència de població femenina de l'edat teòrica al territori de referència (el valor 1 correspon a presència normalitzada).

3.4. Desigualtats territorials

Un altre eix important de desigualtat té a veure amb la distribució desigual de les oportunitats educatives en el territori. Aquestes desigualtats vénen condicionades bàsicament per les característiques socioeconòmiques de la població que compon cadascun dels territoris, per les característiques de la seva estructura d'ocupació i pels dèficits de cobertura i de desplegament de l'oferta formativa, especialment de la formació professional.

De fet, el mapa de la figura 3.17, que conté la taxa d'escolarització dels i les joves de 17 anys als ensenyaments postobligatoris no universitaris per comarques, constata una primera divisió territorial entre el litoral i l'interior. En termes generals, com ja s'ha exposat en l'anàlisi comparada per comunitats autònomes, les comarques costaneres presenten nivells d'escolarització postobligatoris més baixos que les comarques interiors. Les comarques costaneres, si bé tenen una més gran densitat de població i una més gran diversitat i accessibilitat de l'oferta, també presenten taxes d'ocupació més elevades i, sobretot també, més oportunitats d'ocupació no qualificada al sector serveis, especialment al turístic. Abans ja s'ha fet esment del reclam per a l'abandonament escolar que suposa per a moltes i molts joves disposar de facilitats d'accés a l'ocupació en edats laborals primerenques.

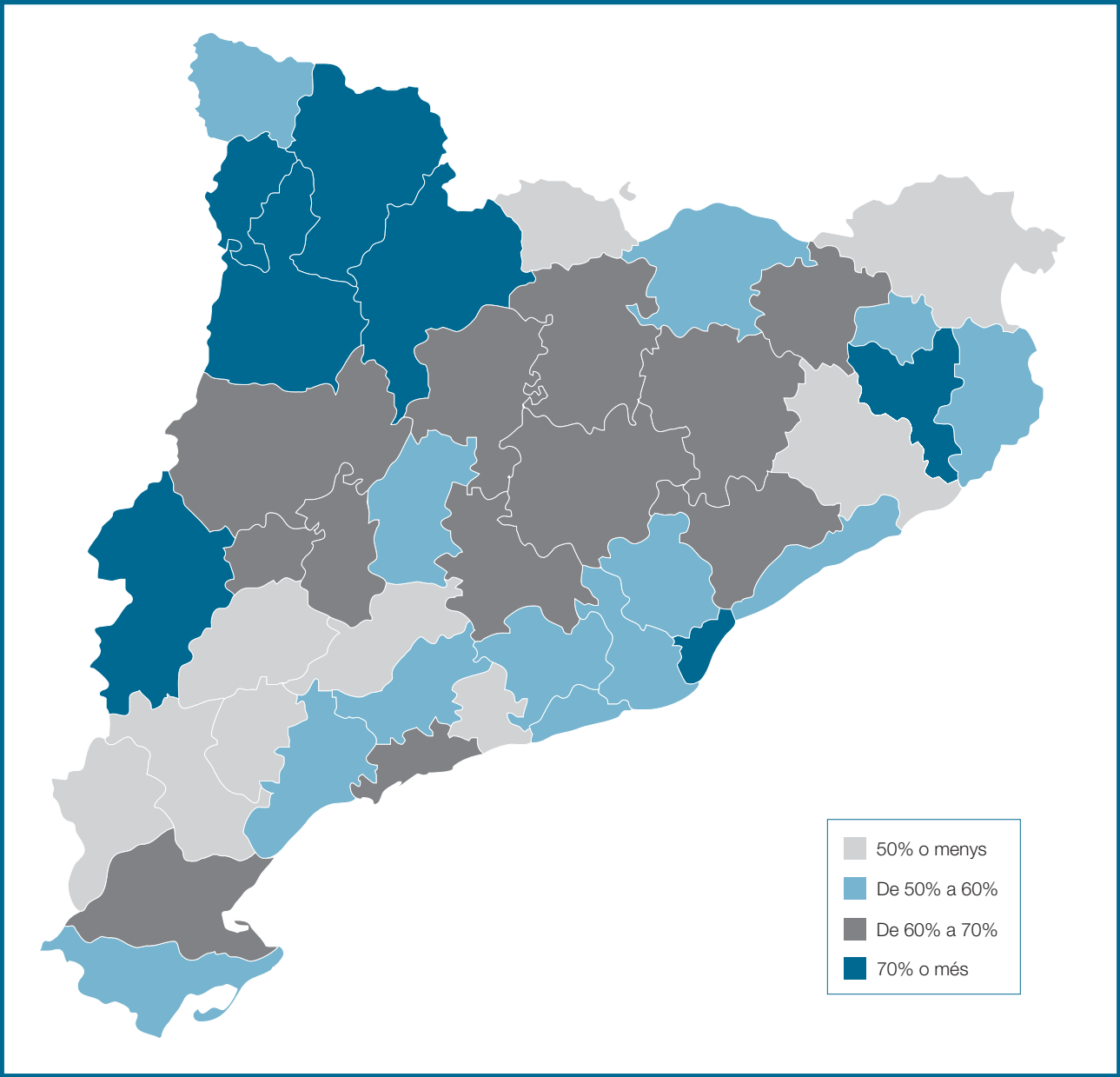
Addicionalment, també cal considerar que les comarques del litoral, demogràficament més poblades i econòmicament més dinàmiques, tenen una més gran concentració de la població d'origen social desafavorit (població immigrada, classes treballadores, etc.), que parteix de posicions amb menys capitals educatiu i econòmic. La incidència de la composició social dels territoris en l'accés als ensenyaments postobligatoris es veu clarament en analitzar les dades per municipis. La taula 3.14, en aquest sentit, mostra com els municipis amb les taxes d'escolarització als 17 anys als ensenyaments postobligatoris més baixes són Santa Coloma de Gramenet (37,0%), Castelldefels (37,1%), el Prat de Llobregat (42,1%), Rubí (47,7%) o Cornellà de Llobregat (49,9%), a més del districte de Nou Barris de Barcelona (49,4%), municipis que tenen un pes molt significatiu de població de classes treballadores. Tot i que aquí convindria ponderar l'impacte de la desigual capacitat d'atracció de demanda formativa d'altres territoris o de la desigual distribució de l'oferta, els municipis amb una presència proporcionalment més important de classes mitjanes professionals, com ara Sant Cugat del Vallès, Girona o els districtes de Sarrià-Sant Gervasi o les Corts de Barcelona, tenen taxes d'escolarització als 17 anys substancialment superiors.

Val a dir, addicionalment, que el pes dels itineraris formatius en uns i altres municipis ve condicionat també per aquesta composició social. Mentre que els municipis de composició social eminentment de classes treballadores acostumen a presentar les taxes netes d'escolarització al batxillerat més baixes, i les taxes netes d'escolarització als cicles formatius de grau mitjà més altes, els municipis de composició social eminentment de classes mitjanes professionals acostumen a tenir un accés als cicles formatius més baix i un accés al batxillerat més elevat (vegeu la taula 3.14).

Aquestes consideracions sobre la composició social dels territoris, aplicades de nou a l'anàlisi del mapa de la figura 3.17, també són oportunes per destacar una segona divisió territorial entre les Terres de l'Ebre i la resta de comarques. En la majoria d'indicadors educatius, i també en l'accés als ensenyaments postobligatoris, les Terres de l'Ebre, globalment, presenten una situació més deficitària, no equiparable a la d'altres zones rurals de les comarques de Ponent o de la Catalunya Central. Cal destacar que les Terres de l'Ebre conformen un dels territoris econòmicament menys dinàmics i menys densament poblats. El baix dinamisme econòmic inhibeix la demanda de formació per part dels i les joves i les necessitats de qualificació per part del mercat de treball. La baixa densitat poblacional dificulta el desplegament de l'oferta i, consegüentment també, la seva accessibilitat (i la seva diversificació interna), condició especialment important si es té en compte que el transport escolar no cobreix l'etapa postobligatòria.

Precisament, l'accessibilitat de l'oferta remet a una tercera divisió territorial observable en el mapa de la figura 3.17 entre les comarques amb capital de província i la resta. En efecte, el Barcelonès, el Gironès, el Segrià i, en menor mesura, el Tarragonès són algunes de les comarques amb les taxes d'escolarització als 17 anys en els ensenyaments postobligatoris més elevades. Aquesta consideració també és constatable en la taula 3.14. Les capitals de província, més enllà del seu més elevat dinamisme econòmic, concentren una quantitat i diversitat més gran d'oferta. Les seves bones comunicacions exteriors, a més, atrauen demanda d'altres territoris veïns.

Figura 3.17. Taxa d'escolarització de la població de 17 anys als ensenyaments postobligatoris (exclosos els universitaris) a Catalunya per comarques (2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007) i del padró d'habitants (2007).

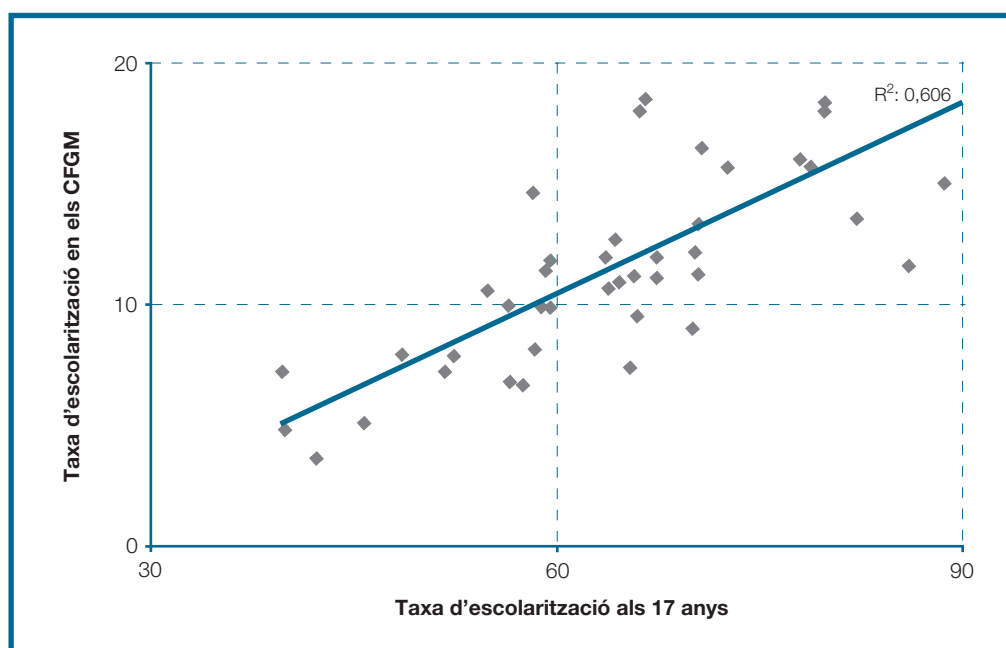
Taula 3.14. Taxa d'escolarització de la població en els ensenyaments postobligatoris no universitaris per municipis més grans de 50.000 habitants (2007)

Municipi	17 anys (postobligatoris)	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys). Batxillerat	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys). CFGM	Taxa neta d'escolarització (18-19 anys). CFGS
Manresa	108,4	66,1	32,2	10,5
Reus	70,3	52,6	11,1	5,6
Castelldefels	37,1	30,2	3,0	1,0
Cornellà de Llobregat	49,9	24,8	16,3	6,2
Prat de Llobregat, el	42,1	28,6	10,4	3,9
Sant Boi de Llobregat	63,6	44,7	11,7	3,6
Viladecans	53,9	36,1	12,6	1,4
Badalona	64,0	46,2	13,0	4,4
Barcelona	88,3	67,5	12,0	11,0
1. Ciutat Vella	81,9	48,5	19,1	18,3
2. Eixample	111,8	82,4	16,3	20,8
3. Sants-Montjuïc	52,1	37,9	8,7	5,5
4. Les Corts	121,5	111,0	8,9	3,5
5. Sarrià-Sant Gervasi	209,2	165,7	19,1	16,6
6. Gràcia	58,6	51,1	3,2	8,8
7. Horta-Guinardó	74,3	56,4	11,2	6,5
8. Nou Barris	49,4	35,8	9,0	7,7
9. Sant Andreu	81,1	60,0	14,6	9,1
10. Sant Martí	50,8	36,3	8,7	8,8
Hospitalet de Llobregat, l'	57,0	42,6	10,4	8,5
Santa Coloma de Gramenet	37,0	25,1	8,4	4,8
Vilanova i la Geltrú	66,3	53,0	9,7	2,8
Girona	113,4	79,7	29,0	11,5
Mataró	86,3	62,7	15,7	6,4
Lleida	111,9	78,0	21,6	17,4
Tarragona	94,0	55,6	23,0	13,7
Cerdanyola del Vallès	54,5	48,8	4,0	1,7
Rubí	47,7	32,9	14,6	3,2
Sabadell	75,8	52,0	18,9	6,6
Sant Cugat del Vallès	74,0	62,8	6,1	6,1
Terrassa	62,5	47,9	12,3	5,1
Granollers	116,9	75,0	35,1	10,0
Mollet del Vallès	79,3	50,7	22,5	13,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007) i del padró d'habitants (2007).

Les condicions d'accessibilitat són especialment pertinents per a l'anàlisi de l'escolarització en els cicles formatius, que conformen l'oferta amb dèficits més grans de desplegament i cobertura per tot el territori. La figura 3.18, en aquest sentit, mostra la relació que hi ha entre l'accés als ensenyaments postobligatoris i la provisió d'oferta de cicles formatius de grau mitjà en el territori. Si fem cas del coeficient R^2 , les diferències entre comarques en l'escolarització als 17 anys s'expliquen en un 60,6% per les diferències d'escolarització als cicles formatius de grau mitjà, tot i que aquesta oferta només concentra el 24,1% de l'alumnat de 17 anys en els ensenyaments postobligatoris en el conjunt de Catalunya. En altres paraules, les polítiques de provisió d'oferta de formació professional són determinants a l'hora de combatre l'abandonament educatiu prematur.

Figura 3.18. Relació entre la taxa d'escolarització de la població de 17 anys i la taxa d'escolarització en els cicles formatius de grau mitjà per comarques (2007)

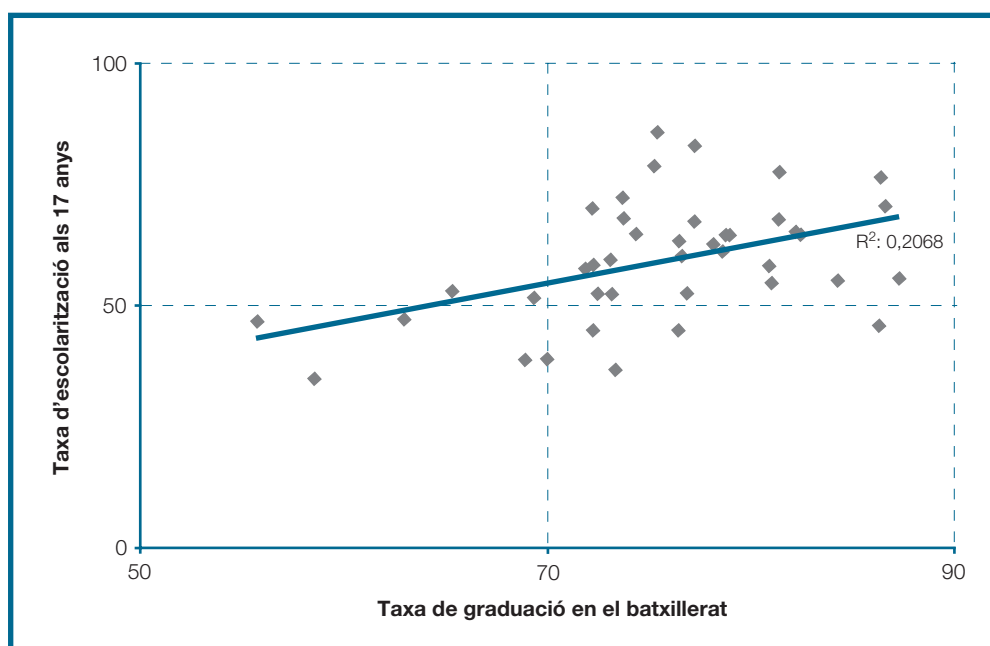


Font: Elaboració pròpia amb dades del Departament d'Educació.

En aquesta mateixa línia, la figura 3.20 permet identificar les desigualtats territorials per comarques en la provisió relativa d'oferta de cicles formatius de grau mitjà. A grans trets, en la lògica de la correlació esmentada per a la figura 3.17, s'hi observen les mateixes divisions territorials que en el mapa de la figura 3.17. En termes generals, les comarques del litoral, les comarques tarragonines i de les Terres de l'Ebre presenten els dèficits més grans d'oferta, mentre que les comarques de Ponent i les comarques amb capitals de província, en general, són les que tenen una provisió més gran d'oferta.

Patrons molt similars s'observen per a la graduació en el batxillerat (figura 3.21). De fet, la figura 3.19 constata la relació que hi ha entre els bons resultats en l'accés als ensenyaments postobligatoris i els bons resultats de pas de curs (els que es graduen a segon de batxillerat respecte dels avaluats en aquest curs). La forta incidència, novament, de la composició social dels territoris explica aquesta relació. La taula 3.15, en àmbit municipal, demostra com, tal com es comentava per a l'escolarització, els territoris amb una composició social eminentment de classes treballadores tenen resultats acadèmics més negatius en el batxillerat (vegeu, novament, Santa Coloma de Gramenet, Castelldefels, Cornellà de Llobregat o Viladecans), mentre que en els territoris amb una prevalença més gran de les classes mitjanes professionals els resultats són més positius (vegeu, novament, Sant Cugat del Vallès o els districtes de Sarrià-Sant Gervasi i les Corts de Barcelona).

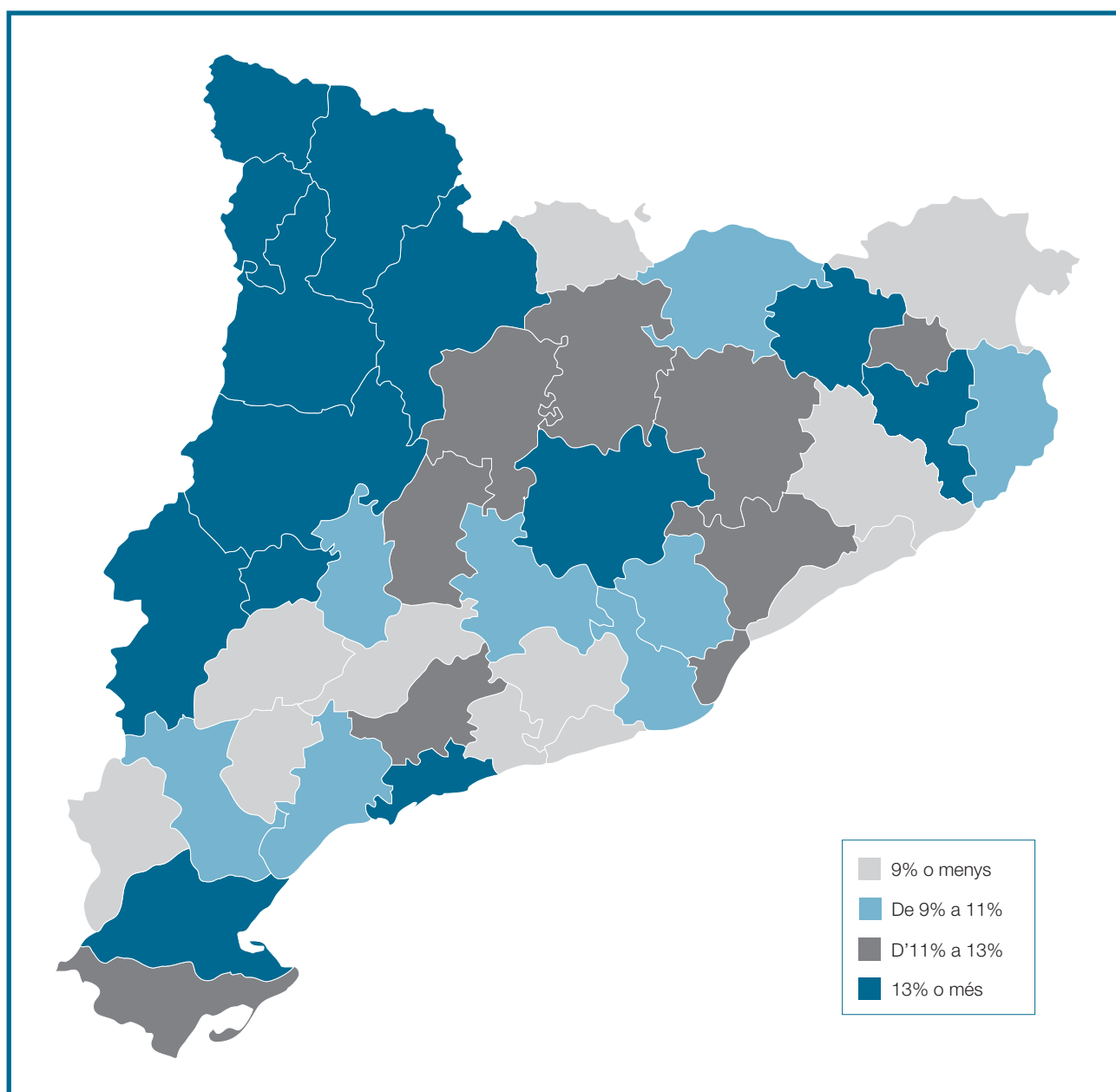
Figura 3.19. Relació entre la taxa d'escolarització de la població de 17 anys i la taxa de graduació en el batxillerat per comarques (2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació i de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

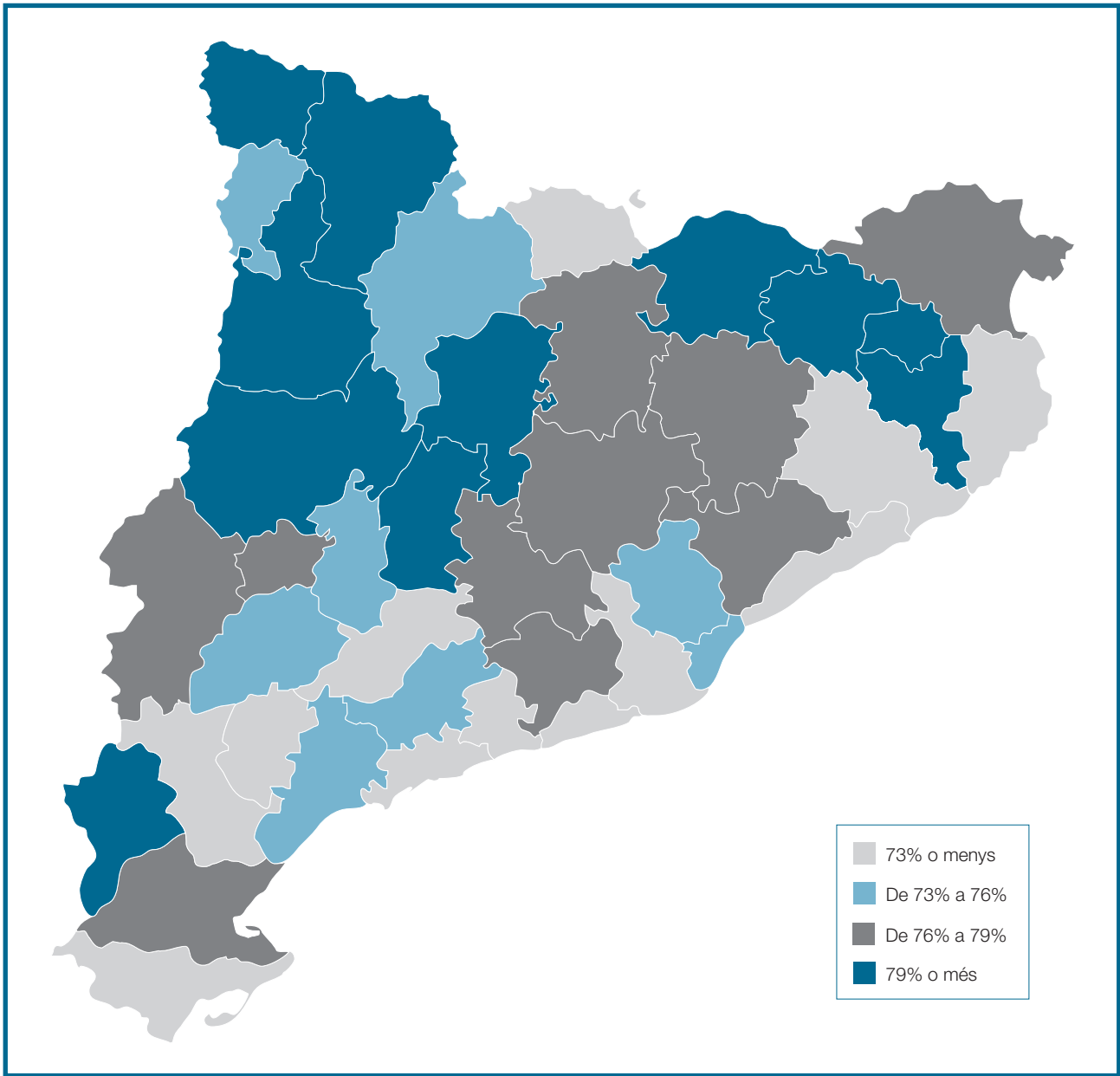
Finalment, la taula 3.16 resumeix les desigualtats territorials que hi ha per comarques en l'accés i la finalització dels ensenyaments postobligatoris. S'hi destaca l'elevada heterogeneïtat de resultats, tant entre comarques com a l'interior de cada una. Si bé hi ha comarques que presenten resultats globalment negatius (vegeu, per exemple, el Baix Empordà o el Baix Llobregat) i d'altres, resultats globalment positius (vegeu, per exemple, el Solsonès), d'acord amb les divisions territorials exposades prèviament, també hi ha territoris que estan ben situats en alguns indicadors i mal situats en d'altres (vegeu, per exemple, el Montsià o el Maresme). Aquesta elevada heterogeneïtat interna i externa remet no només a desigualtats de caràcter social o econòmic, sinó també a dèficits de planificació en el desplegament de l'oferta.

Figura 3.20. Taxa d'escolarització de la població de 16 i 17 anys en els cicles formatius de grau mitjà a Catalunya per comarques (2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007) i del padró d'habitants (2007).

Figura 3.21. Taxa de graduació en el batxillerat per comarques a Catalunya (2006-2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007).

Taula 3.15. Taxa de graduació en el batxillerat per municipis més grans de 50.000 habitants (2006-2007)

Municipi	Total	Centres públics	Centres privats
Manresa	80,0	79,4	81,5
Reus	69,6	64,1	80,7
Castelldefels	64,4	65,4	57,7
Cornellà de Llobregat	65,0	65,0	–
Prat de Llobregat, el	69,0	69,0	–
Sant Boi de Llobregat	70,1	63,9	89,8
Viladecans	68,1	59,8	88,9
Badalona	80,2	73,7	85,9
Barcelona	74,7	59,3	81,0
1. Ciutat Vella	63,3	53,9	69,3
2. Eixample	75,6	63,5	79,7
3. Sants-Montjuïc	62,6	46,6	75,6
4. Les Corts	79,7	63,2	83,9
5. Sarrià-Sant Gervasi	80,2	56,2	84,3
6. Gràcia	75,1	51,9	84,6
7. Horta-Guinardó	73,7	61,2	81,5
8. Nou Barris	69,8	65,6	73,8
9. Sant Andreu	77,8	65,7	81,1
10. Sant Martí	68,2	59,5	79,4
Hospitalet de Llobregat, l'	75,0	67,7	80,7
Santa Coloma de Gramenet	61,7	64,2	55,4
Vilanova i la Geltrú	73,6	72,3	82,1
Girona	76,5	69,4	84,6
Mataró	73,2	61,2	82,9
Lleida	73,9	69,0	82,2
Tarragona	72,8	71,8	74,8
Cerdanyola del Vallès	71,4	71,4	–
Rubí	70,7	68,2	81,8
Sabadell	72,5	67,1	79,6
Sant Cugat del Vallès	79,0	75,1	82,5
Terrassa	77,1	67,3	85,9
Granollers	74,8	64,4	87,0
Mollet del Vallès	67,5	60,2	86,7

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007).

Taula 3.16. Indicadors bàsics dels ensenyaments postobligatoris no universitaris per comarques a Catalunya (2006-2007)

Comarca	Total		ESO	Batxillerat				CFGM			CFGS		
	17 anys	17 anys (postobligatoris)	Taxa de graduació d'ESO	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys)	Taxa de repetició	Taxa de graduació (16-17 anys)	Taxa de graduació	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys)	Taxa de repetició	Taxa de graduació (16-17 anys)	Taxa neta d'escolarització (18-19 anys)	Taxa de repetició	Taxa de graduació (18-19 anys)
Catalunya	70,4	64,7	79,0	48,4	15,0	19,7	74,4	11,3	15,9	9,0	5,7	9,9	8,7
Alt Camp	59,3	52,4	75,1	36,5	10,0	14,9	73,2	11,7	21,4	10,8	3,6	19,4	6,9
Alt Empordà	51,6	45,0	76,0	36,9	8,2	13,3	76,4	7,4	21,8	3,9	1,1	4,5	1,1
Alt Penedès	56,5	52,3	83,1	44,6	14,8	18,1	76,8	6,9	19,5	3,6	2,6	9,7	4,4
Alt Urgell	90,4	85,4	91,4	48,7	20,3	21,7	75,4	23,0	11,1	23,7	2,1	23,3	1,8
Alta Ribagorça	82,1	71,8	88,6	44,6	12,2	18,9	73,7	13,5	25,8	4,1	6,5	6,7	18,2
Anoia	64,3	61,1	78,9	46,5	11,8	19,9	78,5	10,9	18,6	8,2	6,0	12,9	8,1
Bages	70,5	67,0	82,4	48,0	11,4	18,4	77,3	16,4	17,9	14,9	5,7	14,8	6,0
Baix Camp	65,7	59,6	74,2	43,6	17,9	17,8	73,0	9,6	13,6	9,4	4,1	11,7	6,0
Baix Ebre	72,4	62,8	73,8	41,4	14,8	17,3	76,5	15,6	21,1	16,4	6,4	12,2	10,8
Baix Empordà	54,7	52,3	78,0	40,3	14,4	15,7	72,5	10,6	19,6	6,1	1,2	2,7	1,8
Baix Llobregat	58,8	54,2	77,9	39,9	16,6	15,0	69,8	10,0	15,8	6,9	3,3	10,1	5,4
Baix Penedès	52,2	47,0	74,8	32,6	21,1	9,5	55,9	8,0	11,0	3,4	1,1	5,2	0,0
Barcelonès	85,9	78,3	79,4	59,3	15,2	25,7	75,3	11,6	14,4	10,9	9,5	9,4	15,1
Berguedà	67,2	64,1	87,7	49,6	14,9	22,8	78,7	11,2	29,3	7,3	0,9	0,0	3,3
Cerdanya	42,0	39,1	65,0	32,6	13,0	9,7	70,0	3,8	21,2	5,2	0,0	–	0,0
Conca de Barberà	39,8	35,4	71,3	32,6	10,1	9,5	58,6	5,0	4,7	3,3	0,0	–	0,0
Garraf	58,2	52,7	77,4	42,9	16,2	14,3	65,4	8,2	13,2	7,2	1,6	4,6	3,2
Garrigues	39,5	37,2	88,2	29,7	16,5	9,2	73,3	7,3	5,4	5,9	0,0	–	0,0
Garrotxa	66,3	64,3	86,5	43,8	9,4	20,3	82,4	18,4	19,8	15,4	4,4	8,4	5,8
Gironès	79,7	77,0	79,6	56,3	12,5	23,4	81,3	18,1	20,6	10,7	6,5	10,0	10,1
Maresme	65,3	58,1	80,0	46,1	15,4	18,9	72,2	7,4	17,6	6,1	3,1	15,7	5,0
Montsià	67,3	57,3	75,9	40,7	13,3	15,9	72,0	12,0	11,7	13,6	3,7	8,0	6,7
Noguera	70,5	65,0	82,7	49,0	10,0	18,7	82,2	13,3	9,1	8,4	0,9	2,7	0,8
Osona	65,6	64,1	85,0	51,2	15,6	18,0	78,8	11,2	8,3	5,4	4,5	8,9	5,8
Pallars Jussà	77,9	70,5	75,7	42,9	10,5	23,8	86,5	15,9	21,0	21,2	3,5	8,7	4,8
Pallars Sobirà	79,6	75,9	56,5	45,3	5,4	16,2	86,4	17,9	0,0	19,7	1,7	0,0	7,7
Pla de l'Estany	63,4	58,2	80,4	45,0	10,0	23,0	80,9	12,0	19,3	8,2	5,7	13,4	7,6
Pla d'Urgell	66,0	62,3	81,3	38,9	9,2	17,6	78,2	17,9	22,0	14,4	7,8	25,3	7,4
Priorat	45,6	38,9	71,0	26,6	22,8	11,6	69,0	5,2	2,8	6,4	2,4	10,0	4,8
Ribera d'Ebre	59,3	47,4	78,2	36,5	13,1	11,4	63,0	9,9	7,2	11,9	1,5	7,3	4,2
Ripollès	56,3	55,8	89,6	41,0	8,3	18,6	87,2	10,0	20,8	8,6	3,2	7,0	6,6
Segarra	59,1	55,0	80,0	40,4	12,2	16,0	81,0	11,5	17,2	7,0	5,4	4,9	4,2
Segrià	88,5	82,6	77,5	58,4	15,7	25,5	77,2	14,9	18,5	10,7	12,0	7,3	13,4
Selva	48,4	45,0	77,8	34,1	12,3	12,4	72,3	8,0	9,8	4,3	1,9	8,4	2,9
Solsonès	70,0	67,7	87,7	49,1	9,4	21,7	81,3	12,1	17,5	7,1	11,7	1,6	16,9
Tarragonès	78,6	69,9	71,2	44,1	17,4	19,1	72,3	15,6	16,9	13,3	8,2	10,9	15,5
Terra Alta	57,1	45,9	85,7	40,9	16,5	22,8	86,3	6,7	5,9	9,3	0,0	–	0,0
Urgell	69,9	68,0	78,7	54,1	12,7	25,0	73,8	9,0	9,5	6,6	3,5	19,4	8,0
Vall d'Aran	58,1	55,4	59,7	27,3	16,1	9,3	84,2	14,5	18,9	24,4	3,0	5,0	3,0
Vallès Occidental	63,8	59,2	79,5	45,4	15,2	17,8	73,1	10,7	18,6	7,8	4,1	7,6	5,7
Vallès Oriental	64,1	60,2	81,8	45,8	14,3	16,7	76,6	12,6	14,6	8,1	4,4	11,3	7,0

Font: Elaboració a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007). Per a cada indicador, es marquen les quinze comarques amb resultats més negatius (en gris) i les quinze amb els resultats més positius (en blau).

4. ELS RESULTATS ESCOLARS

Els continguts d'aquest apartat es fonamenten en l'estudi dels resultats de l'enquesta administrada a una mostra d'alumnes de l'últim curs d'ESO, batxillerat, CFGM i CFGS. Com s'ha apuntat abans en el capítol metodològic (punt 2), l'enquesta proporciona unes dades primàries de gran interès i rellevància, atès tant el tipus de mostreig i el seu abast com el procediment més específic d'administració del qüestionari.

4.1. Marc teòric

No correspon a aquest capítol corroborar la importància dels resultats escolars obtinguts al llarg de l'educació formal reglada com a factor d'igualació d'oportunitats laborals, de mobilitat social i de cohesió social. Efectivament, aquesta tesi ha estat bastament substanciada, a diferents nivells, tant en l'àmbit internacional (Baker, Goesling, & Letendre, 2002; OECD, 2009) com en el cas de la realitat catalana (Salvadó, 2005). D'una banda, les acreditacions que s'obtenen al llarg de l'itinerari acadèmic (allò que en el món anglosaxó s'anomena *attainment*) tenen una evident traducció, si bé no directa ni immediata, en termes de possibilitats d'accessibilitat al mercat laboral i, alhora, els aprenentatges que s'hi obtenen (i que es mesuren mitjançant el rendiment o *achievement*), ja siguin competencials o més estrictament substantius, constitueixen eines per al desenvolupament personal i la participació en la vida social.

Sembla clar que la finalització de l'escolarització obligatòria representa un dels primers i principals punts d'inflexió en les trajectòries socioeducatives dels i les adolescents. Entre altres coses, hi ha aquí en joc les seves possibilitats de continuïtat formativa (però també laboral). Així s'entén que sigui habitual associar la noció de "fracàs escolar" al fet d'acabar el pas per l'ESO sense assolir l'acreditació corresponent. Els darrers temps, les preocupants xifres d'aquest fracàs escolar existents a casa nostra, juntament amb el baix resultat obtingut per l'alumnat català i espanyol en algunes proves de competències establertes en àmbit internacional (n'és un exemple paradigmàtic els resultats de les diferents onades del PISA), han obert un profund debat sobre la qualitat i l'eficàcia del nostre sistema educatiu, tant a l'etapa secundària com a l'educació primària. Paral·lelament, la constatació que els resultats de l'alumnat (espanyol i català), tant en termes de rendiment com d'acreditació, són marcadament desiguals i significativament atribuïbles a factors estructurals relacionats amb l'extracció social de l'alumnat —molt més del que ho són en la majoria de països europeus— (MEC, 2007; OECD, 2007), exigeix que la preocupació per l'equitat educativa i les capacitats igualadores del sistema en el seu conjunt passi a situar-se en les primeres posicions de l'agenda política.

4.1.1. EL PES DEL *BACKGROUND* INDIVIDUAL (VARIABLES PERSONALS I FAMILIARS)

Indubtablement són molts i ben diversos els factors que poden incidir en l'explicació dels resultats escolars (en termes de rendiment i d'acreditació) que l'alumnat assoleix en les diferents etapes de la seva trajectòria educativa. Les variables que s'han demostrat més significatives a l'hora d'explicar les desigualtats de resultats existents entre diferents col·lectius d'estudiants i centres educatius tenen a veure amb les característiques individuals (personals i familiars) dels primers. Queda fora de les possibilitats d'aquest apartat presentar una revisió exhaustiva de les obres especialitzades que han analitzat els efectes d'aquestes variables sobre els assoliments acadèmics de l'alumnat i, de manera agregada, dels centres educatius. En tot cas, sí que convé explicitar que situem en aquest nivell aquells efectes que poden ser atribuïts a factors que van des del capital socioeconòmic o educatiu de l'alumnat fins al seu capital social, passant per altres variables clau com ara el sexe o la procedència. I cal també emfasitzar que bona part d'aquests factors individuals interaccionen significativament entre ells, en altres paraules, que es troben marcadament correlacionats, fet que provoca una certa dificultat per destriar-ne l'impacte net d'alguns. Sigui com sigui, i a la llum de diferents recerques internacionals, sí que semblen afermar-se aquelles variables que fan referència al capital instructiu dels seus pares i, sobretot, de les seves mares (OECD, 2004) com a factors especialment rellevants a l'hora de donar compte de les desigualtats de resultats obtinguts per l'alumnat.

El pes explicatiu global d'aquest conjunt de factors és tan significatiu que ha dut autors com ara Stephen Gorard (2006) a qualificar de "patològic" qualsevol intent insistent de cercar efectes sobre les desigualtats educatives atribuïbles a variables més enllà d'aquest nivell individual-familiar (per exemple, factors escolars o de context). D'acord amb aquest autor, si es prenen en consideració les conclusions d'aquells estudis més rellevants sobre aquesta matèria, es pot extreure com a conclusió general que la varianza de resultats entre l'alumnat queda explicada per l'efecte d'aquestes variables —*background* individual— en una proporció que va des d'un 70% fins a un 100%. És més, aquesta proporció tendeix a incrementar-se a mesura que augmenta el volum de la mostra considerada (Shipman, 1997).

4.1.2. EL PES DE L'EFFECTE ESCOLA

Atès que en molt bona mesura es considera vàlid l'argument de Gorard, s'entén que cal no menysprear la importància d'esforçar-se a explicar allò que els factors individuals no acaben d'abastar; entre altres coses perquè és aleshores quan entren en joc processos d'influència directament tractables tant des de la planificació escolar, en particular, com des de la política educativa, en general. És, per exemple, el que passa quan és a debat la major o menor transcendència del denominat "efecte escola", un efecte que, alhora, pot desgranar-se en dues dinàmiques diferenciades: l'"efecte composició" i l'"efecte procés".

És fonamentalment arran de les conclusions de l'influent informe Coleman (1966) quan la discussió sobre els efectes de la composició escolar s'estén en àmbit internacional i passa a ocupar un lloc destacat en l'agenda d'investigadors i dissenyadors polítics. No en va, un dels seus principals arguments situava el perfil socioeconòmic i acadèmic del centre com l'únic factor pròpiament escolar que, més enllà de l'origen social de cada alumne/a (individualment), impactava significativament sobre els seus resultats escolars. A més, Coleman comprovava com l'efecte composició era de naturalesa "asimètrica", i era l'alumnat socialment menys afavorit el qui més es beneficiava d'assistir a escoles més avantatjades.

Des d'aleshores, i malgrat les diverses crítiques efectuades a les conclusions d'aquest informe, tant en el pla metodològic com en el de les seves implicacions polítiques (Thrupp, 1995), han continuat proliferant recerques que no deixen de corroborar l'existència d'efectes significatius de diferents variables de composició escolar sobre els resultats acadèmics d'alumnes i escoles. Alguns d'ells han centrat les seves anàlisis en la influència del perfil socioeconòmic i cultural de les classes i les escoles (Caldas & Bankston, 1997; Willms, 1986), altres en els efectes nets atribuïbles a la seva composició ètnica (Dronkers & Levels, 2006; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2002), altres en els impactes agregats i asimètrics de la composició per habilitat (rendiment acadèmic) d'uns i altres contextos escolars (Dar & Resh, 1986; De Fraine, Van Damme, Van Landeghem, & Opdenakker, 2003).

D'altra banda, durant els anys vuitanta pren importància el moviment d'investigació denominat School Effectiveness Research (SER). Des de la seva emergència, el seu missatge principal ha estat que les escoles, per elles mateixes, poden marcar la diferència ("schools can make a difference") —i, per tant, poden ser efectives també a l'hora de reduir les distàncies entre els resultats del seu alumnat— si basen la seva feina quotidiana en el desenvolupament de tot un seguit de processos pedagògics i organitzatius que s'han constatat positius en aquest sentit (Teddle & Reynolds, 2000). Per exemple, crear un clima de consens, cohesió i cooperació entre el professorat, l'existència d'una "atmosfera ordenada" dins de l'escola o l'orientació de la pràctica docent cap a l'èxit acadèmic (Scheerens & Bosker, 1997). Ens situem aquí davant la defensa del denominat "efecte procés".

Una de les principals crítiques a la tradició d'estudis d'efectivitat escolar és que, en la seva majoria, no han incorporat adequadament el pes de les diferents variables de composició escolar sobre els resultats del seu alumnat, establint una relació de causalitat massa directa entre processos institucionals i organitzatius, d'una banda, i resultats acadèmics, de l'altra (Slee, Weiner, & Tomlinson, 1998; Thrupp, 1999). Però més enllà d'aquesta crítica, si bé sembla prendre força la tesi segons la qual, en termes generals, les distintes variables que descriuen el tipus de composició social de les escoles contribueixen de manera més significativa que aquelles altres que remeten als diferents processos pedagògics i organitzatius quan es tracta d'explicar les desigualtats de resultats acadèmics obtinguts per l'alumnat i entre les escoles (Alegre & Arnett, 2007; Dumay & Dupriez, 2004), han estat també paleses les interaccions mútues existents entre l'un i l'altre conjunt de variables (Kilgore, 1991; Opdenakker & Van Damme, 2001). En una direcció similar, altres recerques qualitatives han emfasitzat com el tipus de composició de les escoles (per raó socioeconòmica, d'habilitats o d'origen ètnic) mediatitza el marc de possibilitats que obre més o menys marge al desenvolupament de determinats processos i aplicacions pedagògiques i organitzatives, així com a l'emergència d'un clima escolar més o menys positiu (Lupton, 2005; Van Zanten, 2001).

4.1.3. MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA: L'EFECTE BARRI I L'EFECTE SISTEMA

D'altres recerques han centrat les seves explicacions de les desigualtats educatives en la incidència de factors que van més enllà tant de l'àmbit individual com de l'escolar. Destaquen sobretot aquí aquells estudis comparatius que analitzen el pes de determinades característiques pròpies dels diferents sistemes educatius sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat, tant en termes d'eficàcia (mitjana global de resultats) com d'equitat (variança de resultats entre alumnes i escoles). En aquest nivell, una de les variables que més atenció ha concentrat ha estat el grau de diferenciació-jerarquització formativa que els diferents sistemes educatius configuren. En relació amb aquesta qüestió, un bon grapat d'estudis confirmen la tendència d'aquells sistemes educatius menys comprensius cap a l'aprofundiment de les desigualtats en els resultats acadèmics basades en l'extracció socioeconòmica de l'alumnat (Duru-Bellat, Mons, & Suchaut, 2004; OECD, 2007). De ben segur, aquest procés té com a base la possibilitat de relegar i concentrar l'alumnat amb més dificultats d'adhesió escolar cap a centres o vies formatives de menys valor acadèmic. Altres recerques afegeixen al grau de diferenciació institucional del sistema educatiu l'anàlisi del pes d'altres variables indicatives de la força amb què la lògica del quasi mercat impregna el conjunt del sistema. S'han considerat aquí variables com ara la rellevància del sector privat (escoles privades concertades o no), el grau d'autonomia dels centres (tant en l'aspecte curricular com en la selecció de l'alumnat) o les diferents modalitats de regulació de l'accés escolar (més o menys intervingudes i públicament controlades) (Alegre & Ferrer, en premsa; Jenkins, Micklewright, & Schnepf, 2008; Reardon, 2008). Molt sintèticament, s'apunta aleshores la tendència d'aquells règims escolars més basats en les premisses del quasi mercat a aprofundir les dinàmiques de segregació socioeconòmica i ètnica dels centres i, en conseqüència, les desigualtats en el rendiment acadèmic mitjà de les escoles.

Pel que fa a les variables situades en l'àmbit contextual, diversos estudis s'han ocupat d'aprofundir en l'efecte de l'entorn o del barri (*neighbourhood effects*) sobre els resultats escolars de l'alumnat. Aquesta línia de recerca arrela bàsicament als Estats Units (Ainsworth, 2002; Crowder & South, 2003; South, Baumer, & Lutz, 2003), si bé la seva atenció tant en l'òrbita europea (Andersson, 2004; Brännström, 2007) com llatinoamericana (Kaztman & Retamoso, 2007; Queiroz & Kaztman, 2008) ha anat prenent rellevància en els darrers temps. La majoria d'aquests estudis, tot i reconèixer el valor intermediador que en la producció de l'efecte barri té el context escolar (més particularment, l'efecte composició escolar), arriben a identificar la presència d'un impacte net sobre el rendiment associat a la composició social de l'entorn escolar, un impacte que va més enllà de les característiques individuals-familiars de l'alumnat així com de les característiques pròpies de les seves escoles.

4.2. El rendiment: les notes mitjanes

No correspon a aquest informe demostrar la transcendència dels aprenentatges que s'obtenen al llarg de la trajectòria formativa reglada. Malgrat les crítiques formulables a l'enfocament i estructura dels currículums escolars actuals, així com al plantejament de certes pràctiques d'avaluació de coneixements, és poc qüestionable que bona part dels continguts i les competències que s'adquireixen —i s'avaluen— durant l'escolarització aporten eines necessàries per al desenvolupament personal i la participació en la vida social. Al mateix temps, cal entendre que els resultats de l'avaluació del rendiment acadèmic —les notes— representen un clar indicador sobre les possibilitats d'acreditació, i alhora poden ser entesos com a causa i com a conseqüència de la construcció d'unes determinades disposicions i expectatives en relació amb el món escolar i els horitzons formatius i laborals.

Convé apuntar un advertiment relatiu a la variable utilitzada com a mesura de rendiment acadèmic en les diferents etapes formatives considerades; justament, les notes, o més concretament, la nota mitjana —en una escala del 0 al 4 en el cas de l'ESO, i del 0 a 10 en el de la resta d'etapes— de les avaluacions rebudes per part de l'alumnat en acabar el darrer curs d'aquestes etapes. La principal limitació d'aquesta mesura és que no respon a una pràctica avaluativa estandarditzada. En altres paraules, no totes les escoles segueixen uns criteris idèntics i apliquen uns paràmetres comparables a l'hora d'avaluar el rendiment del seu alumnat. Acostuma a existir (i a fer-se servir) un cert marge d'autonomia per part dels centres a l'hora d'objectivar el grau d'idoneïtat en l'assoliment d'uns continguts curriculars sovint també diversos. No estem indicant que determinats centres tendeixin sistemàticament a “inflar” les notes del conjunt del seu alumnat, mentre que d'altres apliquen criteris més “realistes”. Ni tampoc que certs col·lectius d'estudiants apareguin recurrentment com a “més ben tractats” a l'hora de donar compte dels resultats del seu rendiment. Les casuístiques són, en aquest nivell, múltiples i diverses. En tot cas, són difícilment detectables únicament sobre la base de la mostra d'escoles i d'avaluacions individuals de què es disposa. Així doncs, convé llegir els resultats que tot seguit s'exposen tenint en compte aquesta cautela.

4.2.1. EL RENDIMENT A L'ESO

El raonament que s'acaba de resseguir té especial rellevància en relació amb l'anàlisi de les dades obtingudes per al cas de l'alumnat de quart d'ESO. Es treballa en aquest cas identificant el pes que diferents variables individuals (personals i familiars) i també de centre (composició escolar) tenen en l'explicació de les notes mitjanes obtingudes pel conjunt de l'alumnat. Efectivament, en la mesura que els factors propis del centre s'han mostrat clarament significatius en les anàlisis exploratòries efectuades, els models de regressió que es presenten a la taula 4.1 s'articulen al voltant de dos nivells d'anàlisi: individus i centres educatius. Aquest tractament es fa mitjançant les denominades *regressions multinivell* (vegeu la nota metodològica 1), un exercici que permet identificar l'alumne o l'alumna en el seu centre de referència, i al mateix temps valorar la mesura en què les diferents variables independents contribueixen a explicar la variabilitat de resultats entre alumnes dins dels centres i entre els centres mateixos. Un primer pas en aquesta operació consisteix a identificar la proporció de la varianza total de resultats (el grau de dispersió entre el conjunt de notes de l'alumnat) que és deguda a la diversitat de notes mitjanes dels diferents centres. En un primer cop d'ull pot sobtar que aquesta diversitat de mitjanes (la varianza intercentres) s'estableixi en el 14% (model nul). Certament, aquest percentatge és sensiblement inferior a la importància de la varianza intercentres que es mostra en altres estudis centrats en l'anàlisi dels resultats obtinguts per l'alumnat en determinades proves competencials estandarditzades.⁷ L'explicació d'aquest fet probablement es troba en el raonament de més amunt: la utilització per part dels centres d'un cert marge d'autonomia a l'hora d'avaluar el seu alumnat pot provocar l'efecte d'un ajustament global, d'un procés d'anivellament possiblement motivat per un cert procés d'"atracció" envers aquelles notes de rang menys extrem.

Nota metodològica 1. Els models de regressió lineal i les regressions multinivell

Els models de regressió lineal. L'anàlisi de regressió lineal té com a objectiu predir el valor d'una determinada característica o resultat (variable dependent) segons els valors d'un determinat conjunt de factors explicatius (variables independents). La inclusió en el model de diverses variables independents (sexe, capital instructiu, procedència, categoria professional, etc.) permet detectar la significativitat i l'efecte net de cadascuna sobre la variable a explicar. L'anàlisi de regressió lineal s'aplica en aquells casos en què la variable dependent és numèrica (en el nostre cas, la nota mitjana). Els coeficients de regressió poden utilitzar-se per estimar l'augment (en cas de valors positius) o decrement (en cas de valors negatius) en les mesures de la variable independent atribuïbles a l'augment en una unitat del valor de cadascuna de les variables o factors independents considerats.

Les regressions multinivell o d'efectes mixtos. Aquest procediment d'anàlisi permet identificar (o nidar) cada alumne/a en el seu grup de referència (per exemple, alumnes en escoles), assumint l'efecte de la intracorrelació existent al nivell dels diferents grups. Es parteix així de la hipòtesi que dos individus comparables dins d'un mateix grup tindran més semblança que dos individus comparables en grups diferents, una premissa que no incorporen els models de regressió tradicionals i que sovint els fa transgredir la hipòtesi d'independència entre casos i variables, tot sobredimensionant l'efecte associat a les diferents variables independents. Mitjançant la nidació de casos en grups de referència, l'anàlisi multinivell permet, al mateix temps, incloure en el model explicatiu variables d'agregació (per exemple, tipus de composició del centre on assisteix l'alumnat) controlant els efectes de colinealitat entre les variables individuals i les seves corresponents agregacions (per exemple, tenir un capital instructiu elevat i assistir a centres amb un alt percentatge d'alumnes amb capital instructiu elevat). Finalment, es tracta d'un procediment que proporciona la possibilitat de valorar la mesura en què les diferents variables independents contribueixen a explicar la variabilitat de resultats entre alumnes dins dels centres i entre els centres mateixos. Com en el cas dels models de regressió lineal, el paràmetre resultant més informatiu són els coeficients de regressió associats a cadascuna de les variables independents en el model.

Els models inclosos en la taula 4.1 mostren el pes explicatiu d'aquelles variables individuals i de centre amb més significativitat i capacitat predictora del rendiment acadèmic —nota mitjana— obtingut en acabar l'ESO. En el pla dels estudiants (àmbit individual), aquestes variables són el sexe (noi/noia), la procedència (estranger/autòcton) i el capital instructiu (progenitors amb estudis obligatoris o postobligatoris/progenitors universitaris). Altres variables de caràcter individual i familiar han quedat descartades dels models aquí presentats, bé per la seva elevada correlació amb algunes de les variables considerades (per exemple, la categoria professional amb el capital instructiu familiar), bé per la seva poca força explicativa i significativitat (la llengua parlada a la llar o la renda familiar).

7. Per exemple, la varianza (bruta) de resultats intercentres en l'estudi del PISA 2006 representa el 20% de la varianza total.

A propòsit del pes de la variable de la llengua d'ús familiar, cal afegir un breu comentari. Es tracta d'una variable que demostra un alt nivell de significativitat, tot i que un coeficient comparativament força baix, en models de regressió on apareix acompanyada de les variables de sexe i de procedència de l'alumnat. En canvi, quan s'introdueix la variable familiar de capital instructiu, el fet de parlar català, castellà o altres llengües en l'esfera familiar deixa de representar un factor predictor significatiu. Dit d'una altra manera, més que la llengua que l'alumne o l'alumna parli a casa, allò que és rellevant és el nivell instructiu dels seus pares i mares.

De fet, a la taula 4.1 es veu ben bé el pes significatiu de les tres variables individuals finalment incloses en els models, unes variables el pes específic de les quals és significatiu tant quan apareixen conjuntament (model 3) com quan es controla per l'efecte relatiu de les dues variables de centre (model 5). Així, sobre la base dels coeficients corresponents determinats en el model 3, pot afirmar-se el següent: que les noies tendiran a obtenir, com a mitjana, un avantatge de 0,30 punts (en una escala de 0 a 4) en comparació amb els nois; que l'alumnat autòcton tendirà a obtenir un avantatge de 0,58 punts respecte de l'estranger; i que els fills i les filles de progenitors amb estudis universitaris tendiran a obtenir un guany de 0,41 punts en referència amb els fills i les filles de progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors. La sola consideració d'aquestes tres variables permet donar compte d'un 50% d'aquella part de la variança total atribuïble a les diferències de notes mitjanes entre els centres.

Als centres educatius es prenen en consideració dues variables d'agregació referides a la composició escolar: el fet d'assistir a un centre amb menys o més presència d'alumnes amb pares i mares universitaris (centres agrupats en quartils en ordre ascendent) i el fet d'assistir a un centre amb més o menys proporció d'alumnat estranger (centres agrupats en quartils en ordre descendent). Una mirada al model 4 permet advertir la importància del pes explicatiu de la variable de composició d'estrangers quan no es controla per l'efecte de la variable de composició per raó del capital instructiu. Essent aquest el cas, pot concloure's que, amb un nivell de confiança superior al 99%, el pas d'un centre dins un determinat quartil al quartil successiu (de major a menor presència d'alumnat estranger) representa per al conjunt d'alumnes un guany de 0,10 punts en la seva nota mitjana. Si bé és cert que el trànsit a través dels diferents quartils no ha de ser llegit en clau exactament lineal (ho il·lustrem figuradament tot seguit), això voldrà dir que l'alumnat que va al 25% de centres amb menys presència d'alumnes estrangers tendirà a augmentar les seves notes mitjanes en 0,40 punts en relació amb l'alumnat que va al 25% de centres amb més presència d'alumnes estrangers. Tanmateix, convé remarcar que es tracta d'una variable —composició d'estrangers— que perd tota la seva significativitat predictiva quan s'incorpora en el model la variable de composició per capital instructiu (model 5).

Taula 4.1. Variables individuals i de centre incidents en l'explicació del rendiment a l'ESO

Variables dependents: nota mitjana	Model nul	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Efectes en l'àmbit individual	0	1	2	3	4	5
Constant γ_{00}	1,89 (0,06)	1,76 (0,06)	1,27 (0,07)	1,11 (0,07)	0,98 (0,08)	0,93 (0,08)
Sexe		0,29*** (0,04)	0,30*** (0,03)	0,30*** (0,04)	0,30*** (0,04)	0,30*** (0,04)
Procedència			0,57*** (0,06)	0,58*** (0,06)	0,56*** (0,06)	0,56*** (0,06)
Capital instructiu				0,41*** (0,04)	0,39*** (0,04)	0,38*** (0,04)
Efectes en l'àmbit de centres	0	1	2	3	4	5
Composició per procedència					0,10** (0,03)	0,05 (0,04)
Composició per nivell d'instrucció						0,09* (0,04)
Efectes aleatoris	0	1	2	3	4	5
Variància dins dels centres	0,74 (0,02)	0,73 (0,02)	0,70 (0,02)	0,68 (0,02)	0,68 (0,02)	0,68 (0,02)
Variància entre els centres	0,12 (0,03)	0,12 (0,03)	0,08 (0,02)	0,06 (0,02)	0,05 (0,01)	0,03 (0,01)
Proporció variància atribuïda al centre (ρ)	14%					
Proporció variància explicada dins dels centres		1,4%	5,4%	8,1%	8,1%	8,1%
Proporció variància explicada entre els centres		0%	33,3%	50%	58,3%	75%

Nota: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$, ^ $p \leq 0,10$

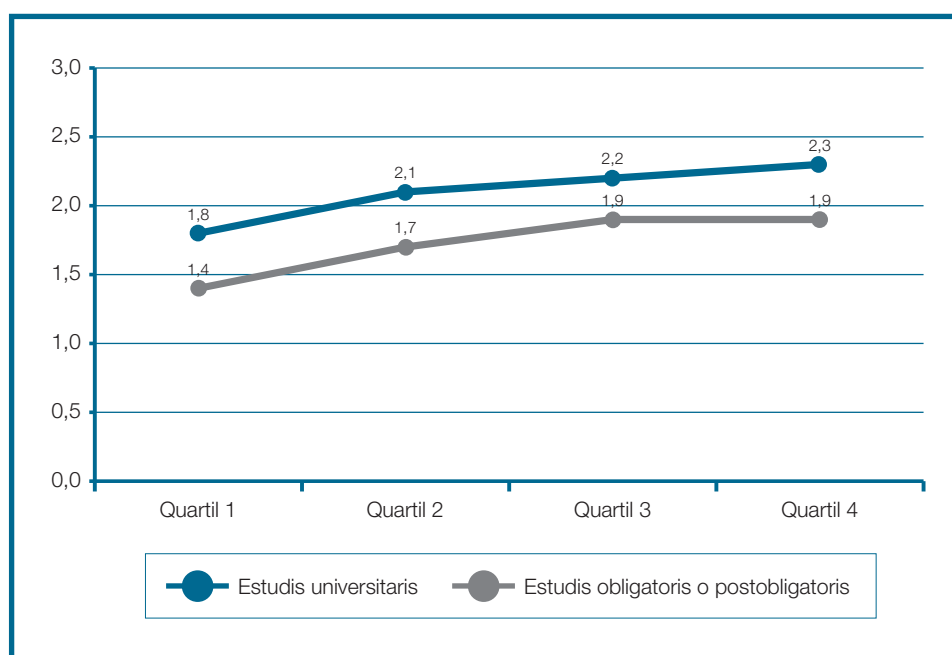
En altres paraules, a partir de les dades presentades en aquest darrer model, podria afirmar-se que, més que compartir escola amb més o menys alumnes estrangers, allò que en el centre influeix en el rendiment de l'alumnat és la proporció d'altres alumnes fills de pares i mares universitaris que hi van. Pel que fa a aquesta variable, que es demostra significativa amb el 95% de confiança, passar d'un centre situat en un quartil al quartil superior (en proporció de fills i filles de progenitors universitaris) implica per a l'alumnat un increment de 0,09 punts en la seva nota mitjana. Amb el benentès de la no estricta linealitat del pas al llarg dels diferents quartils, això suposaria que l'alumnat que va al 25% de centres amb més presència d'alumnes amb un alt capital instructiu familiar augmentarà les seves notes mitjanes en 0,38 punts.

La figura 4.1 ofereix una visió més afinada de l'efecte de la composició escolar sobre el rendiment de l'alumnat. Més específicament, atesa la importància explicativa atorgada al capital instructiu dels progenitors, tant en relació amb les variables individuals com amb les de composició de centre, s'ha procedit a una anàlisi estadística complementària a partir del capital instructiu individual i de centre. S'han dividit les escoles en quatre quartils segons el percentatge d'alumnes amb almenys un progenitor amb estudis universitaris. El primer quartil reuneix el 25% d'escoles amb un percentatge més petit d'aquests alumnes i el quart quartil, el 25% d'escoles amb un percentatge més gran. En cada quartil s'observen els resultats acadèmics obtinguts, de mitjana, per l'alumnat amb almenys un progenitor amb estudis universitaris i per l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors.

La primera evidència empírica que destaca és que en tots els quartils són millors els resultats de l'alumnat amb un perfil instructiu dels progenitors superior. La diferència, però, no és igual d'accentuada en tots els quartils. En els quartils extrems, la diferència entre uns i altres alumnes és més accentuada que no pas en els quartils intermedis, especialment, en el tercer quartil.

Es considera la situació d'aquest tercer quartil especialment il·lustrativa perquè és on es reflecteix un més gran equilibri de composició segons el nivell d'instrucció, en el sentit que si l'alumnat amb almenys un progenitor universitari es distribueix igualitàriament entre totes les escoles de la mostra, la composició resultant (amb un percentatge d'un 36,4% d'alumnes d'aquest perfil en cada escola) estaria ubicada en el tercer quartil. És per això que l'anomenarem, a partir d'ara, *quartil d'equilibri*. Davant d'aquest quartil d'equilibri, les situacions efectivament més favorables quant a resultats (la situació del quart quartil, on tot l'alumnat treu millors notes de mitjana) no són socialment reproduïbles a totes les escoles del territori, perquè la composició social de la mostra ho impossibilita. Perquè hi hagi escoles en el quart quartil és ineludible l'existència parella d'escoles en la resta de quartils i, especialment, en el primer quartil, perquè la sobreconcentració de pares i mares amb alt perfil instructiu del primer quartil fa necessària l'existència d'escoles amb una infraconcentració d'aquests progenitors.

Figura 4.1. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre el rendiment a l'ESO



Nota: la nota mitjana se situa en una escala de 0 a 4 corresponent a les qualificacions següents: 0 = suspens, 1 = aprovat, 2 = bé, 3 = notable i 4 = excel·lent.

La mirada que es proposa en l'anàlisi de quartils permet contrastar què passa en les situacions de distribució escolar més i menys heterogènies, però sempre des de l'evidència que les situacions intermèdies (segon i tercer quartils) serien extrapolables, quant a composició, al conjunt de la mostra,⁸ mentre que les situacions extremes (i molt especialment, la situació del quart quartil) requereixen l'existència d'una alta heterogeneïtat interescolar (situacions idealment representades en la coexistència del primer i tercer quartils alhora). En general, per tant, l'anàlisi de les dades ens permet contrastar els efectes sobre els resultats acadèmics d'un *escenari escolar ideal d'elevada homogeneïtat interescolar* (reflectit en els resultats agregats de l'alumnat ubicat en el segon i —especialment— el tercer quartil) i un *escenari ideal d'elevada heterogeneïtat escolar* (reflectit en els resultats agregats de l'alumnat ubicat en el primer i el quart quartils). Efectivament, totes dues situacions són *models ideals* i no reals, però aquesta anàlisi contrastada permet projectar quins són els efectes sobre els resultats acadèmics de les dinàmiques i les situacions tendents a accentuar un o altre model escolar respecte del capital instructiu familiar.

8. La situació del quartil d'ideïtat, si bé marca la distribució més heterogènia possible, hipotèticament, no planteja un dibuix extrapolable, a la pràctica, a tots els municipis catalans. En canvi, la lectura combinada dels resultats del segon i tercer quartils sí que mostra, de manera més realista, un dibuix de les situacions d'heterogeneïtat en la composició escolar que, d'una banda, trobem a la meitat de les escoles de la mostra, i, de l'altra, configuren un model ideal d'heterogeneïtat més realista.

A partir d'aquest prisma interpretatiu, emergeix com a especialment rellevant el fet que les diferències acumulades en el primer i el quart quartils són superiors a les diferències en els quartils intermedis. Per tant, les situacions de composició social extremes accentuen les diferències en els resultats segons el nivell d'instrucció dels progenitors. D'altra banda, i més enllà de la influència genèrica en la millora de les notes en el pas d'un quartil a un altre, ser alumne o alumna d'una escola en el primer quartil perjudica amb més intensitat els resultats tant en l'alumnat amb progenitors amb un alt perfil instructiu com en els que no el tenen. En tots dos casos, la millora és més gran en el pas del primer al segon quartil que no pas en el pas del segon al tercer quartil. Per contra, les escoles del quart quartil no comporten un guany de més intensitat en l'alumnat d'alt perfil instructiu (es millora tant en el pas del segon al tercer quartil com en el pas del tercer al quart quartil) i, en canvi, comporten un guany especialment petit en l'alumnat de baix perfil instructiu dels progenitors.

Per tant, en termes de resultats individuals agregats, la comparació entre un escenari d'elevada homogeneïtat interescolar i un escenari ideal tendent a la dualitat escolar, d'elevada heterogeneïtat interescolar, mostra com el primer dels escenaris és millor tant en termes d'equitat educativa com d'excel·lència educativa. Quant a l'equitat educativa, es minimitzen les diferències de resultats segons el nivell instructiu dels progenitors. Quant a l'excel·lència educativa, els resultats acadèmics mitjans de l'alumnat tendeixen a ser millors perquè s'eviten les situacions extremes que impliquen un més gran efecte d'empitjorament de les notes (primer quartil) que no de millora (quart quartil). L'efecte de millora en els resultats és especialment accentuat en el cas de l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors, però evitar les situacions escolars del primer quartil també és altament positiu per a l'alumnat amb un progenitor amb estudis universitaris que s'hi troba.

4.2.2. EL RENDIMENT MÉS ENLLÀ DE L'ESO

Es ressegueix ara l'anàlisi dels factors incidents en el rendiment escolar de l'alumnat en el batxillerat, els CFGM i els CFGS. Es prenen com a mesura de referència les notes mitjanes de l'alumnat, en una escala de 0 a 10. S'utilitzen aquí models de regressió lineal (vegeu la nota metodològica 2) amb l'objectiu d'aïllar l'efecte d'aquelles variables independents que s'han mostrat més significatives en el decurs de les anàlisis exploratòries dutes a terme. A diferència del tractament estadístic emprat per a l'ESO, no s'inclouen en els models de batxillerat i cicles formatius variables de centre, ja que no s'han mostrat significatives en els esmentats exercicis d'anàlisi exploratòria. Per contra, una variable individual familiar no considerada en el cas de l'ESO pels motius abans justificats —la llengua d'ús familiar— és ara incorporada als models predictius del rendiment escolar en l'educació postobligatòria. En efecte, si bé no de manera recurrent, aquesta variable de-mostra el seu pes explicatiu específic en alguns d'aquests models.

El rendiment al batxillerat

En la taula 4.2 es presenten els valors de regressió per a cadascuna de les variables individuals considerades en l'anàlisi. Una mirada per files posa en relleu com només dues d'aquestes variables apareixen com a significatives un cop són incorporades als models respectius: la procedència (les i els alumnes estrangers/les i els alumnes autòctons) i el capital instructiu (fills i filles de progenitors amb estudis obligatoris o inferiors/amb estudis postobligatoris/amb estudis universitaris). Ambdues variables mantenen la seva significativitat i pes explicatiu quan es controlen per l'efecte de la resta de factors individuals en qüestió (model 4). De l'observació dels coeficients d'aquest darrer model pot derivar-se el següent: que l'alumnat autòcton tendirà a obtenir, com a mitjana, un avantatge de 0,64 punts respecte de l'alumnat estranger (nivell de confiança del 99%); i que el pas de tenir progenitors amb estudis obligatoris a tenir-los amb estudis postobligatoris, i el pas de tenir-los amb estudis postobligatoris a universitaris, representa per als fills un guany successiu mitjà de 0,31 punts en les seves notes mitjanes (nivell de confiança del 99,9%). En relació amb aquest darrer efecte, pot concloure's que els fills i filles de progenitors universitaris tenen una gran probabilitat d'incrementar la seva nota mitjana en 0,62 punts respecte dels fills i filles amb progenitors amb estudis obligatoris o inferiors.

De fet, la importància del capital instructiu anul·la la capacitat predictiva de la variable de llengua d'ús familiar, la qual es mostra molt significativa en aquell model on no es controla per l'efecte del nivell d'instrucció familiar (model 3). En altres paraules, més que la llengua que es parla amb els progenitors, allò que marca diferències en les possibilitats de rendiment és el nivell d'estudis màxim que aquests hagin cursat.

Vist comparativament amb els resultats comentats per al cas de l'ESO, crida l'atenció l'absència de significativitat de la variable sexe en tots els models referits al batxillerat. Probablement, aquesta pèrdua de significativitat va associada a l'efecte de filtratge que suposa el pas per les successives etapes formatives, el qual sembla que provoca un progressiu procés de selecció d'aquell alumnat que manté disposicions d'adhesió escolar més altes, amb relativa independència de quin sigui, en aquest cas, el seu sexe. S'anirà fent referència a l'efecte d'aquest procés de filtratge al llarg de les seccions posteriors en parlar dels factors incidents en altres variables dependents (acreditació, expectatives i itineraris). Més endavant es veurà com les noies estudiants d'ESO tenen gairebé 1,5 vegades més probabilitats d'acabar acreditant l'ESO que no pas els nois i gairebé el doble de probabilitats que els nois de situar l'accés al batxillerat dins de les seves expectatives a curt termini. Tot plegat sembla que indica que entre els "pocs" nois (en comparació amb les noies) que acrediten l'ESO i aposten pel batxillerat prevalen aquelles disposicions escolars afavoridores d'un rendiment acadèmic relativament equiparable al de les noies.

Taula 4.2. Variables individuals relacionades amb l'explicació del rendiment al batxillerat

Variables dependents: nota mitjana	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constant	5,900	4,520	4,270	3,703
	(0,200)	(0,501)	(0,507)	(0,543)
Sexe	0,134	0,154	0,165	0,161
	(0,120)	(0,199)	(0,199)	(0,121)
Procedència		0,698**	0,529*	0,635**
		(0,233)	(0,237)	(0,245)
Llengua parlada a casa			0,369**	0,211
			(0,120)	(0,130)
Capital instructiu				0,308***
				(0,082)

Nota: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$, ^ $p \leq 0,10$

El rendiment als CFGM

En canvi, passa el contrari quan són a debat els factors individuals incidents en l'explicació de les notes mitjanes obtingudes per l'alumnat de CFGM. Tal com es mostra en la taula 4.3, en aquest cas el sexe és l'única variable que demostra tant la seva significativitat com el seu pes explicatiu, tant quan és tractada individualment com quan és incorporada en models que controlen pel pes d'altres variables personals o familiars. Val a concretar, no obstant això, que en absència de cap control (model 1), la variable sexe mostra un coeficient força superior al que representa l'efecte net que manté un cop introduïdes en l'anàlisi la resta de variables independents, malgrat que no aparegui cap d'elles com a significativa (model 4). Sobre la base dels valors presentats en aquest darrer model, pot afirmar-se que les noies obtenen una nota mitjana 0,35 punts per sobre de la dels nois, amb un nivell de confiança del 95%.

Sembla, doncs, que l'efecte de filtratge opera, en el cas dels CFGM, en un sentit diferent de com ho fa en el batxillerat. Es deia abans (i s'analitzarà més endavant) que les noies estudiants d'ESO tenen gairebé el doble de probabilitats que els nois de situar l'accés al batxillerat dins de les seves expectatives a curt termini. En l'anàlisi descriptiva s'observava com les noies es troben clarament infrarepresentades entre aquell alumnat d'ESO que espera cursar un CFGM. Doncs bé, tot plegat apunta al fet que les "poques" noies (en comparació amb els nois) que aposten pels CFGM no perden aquelles disposicions favorables al rendiment escolar que mostraven ja en la secundària obligatòria. Això sí, el fet que el nivell educatiu dels progenitors perdi, en comparació al que succeïa a l'ESO, la seva significativitat explicativa sembla que indica que l'efecte de filtratge sí que es deixa sentir en l'anivellament dels resultats obtinguts per l'alumnat dels diferents perfils de capital instructiu, bé perquè aquests ensenyaments professionals esdevenen més afins que els de l'ESO a les disposicions escolars de l'alumnat amb menys capital instructiu, bé perquè sintonitzen pitjor amb les dels pocs estudiants d'alt capital instructiu que hi aposten.

Taula 4.3. Variables individuals relacionades amb l'explicació del rendiment als CFGM

Variables dependents: nota mitjana	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constant	5,230	5,042	4,849	5,336
	(0,226)	(0,490)	(0,504)	(0,573)
Sexe	0,439**	0,439**	0,396*	0,351*
	(0,155)	(0,155)	(0,157)	(0,170)
Procedència		0,101	0,034	-0,107
		(0,233)	(0,237)	(0,252)
Llengua parlada a casa			0,253	0,214
			(0,155)	(0,172)
Capital instructiu				-0,041
				(0,116)

Nota: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$, ^ $p \leq 0,10$

El rendiment als CFGS

Els diferents processos de filtratge assenyalats en relació amb el batxillerat i els CFGM no sembla que mantingui una clara continuïtat quan és a debat el cas dels CFGS. Molt possiblement, aquest fet té a veure amb la pluralitat de trajectòries que acaben conduint l'alumnat cap a aquests ensenyaments (vegeu l'apartat 5.3). Com en el cas dels CFGM, continua essent significativa la força predictora de la variable sexe, a la qual cal afegir el pes explicatiu de la procedència i la llengua d'ús familiar (taula 4.4). En canvi, la variable de capital instructiu perd la seva significativitat en ser controlada per l'efecte de la resta de variables personals i familiars.

Destaca la rellevància de l'efecte del sexe, que roman inalterat a mesura que s'incorporen en els models els efectes de la resta de variables independents. Així, l'efecte net que s'associa a aquesta variable (model 4) indica que les noies obtenen una nota mitjana 1,16 punts superiors a la dels nois, amb un marge de confiança del 99,9%. Pel que fa a la procedència, val a dir que aquesta variable perd part del seu poder explicatiu i significativitat en ser incorporada en els models la variable de llengua parlada a la llar. Tanmateix, el seu efecte net no deixa de ser rellevant (model 4): l'alumnat autòcton augmenta en un 0,72 punts de mitjana el seu rendiment en comparació amb l'alumnat estranger. Finalment, la llengua d'ús familiar, si bé amb menys capacitat explicativa que les altres dues variables, es mostra significativa amb un nivell de confiança del 99%: aquell alumnat que té el català com a llengua materna obté un increment mitjà en les seves notes globals de 0,43 punts en comparació amb l'alumnat que té el castellà o altres idiomes com a llengua d'ús familiar, i queda sota control l'efecte de la resta de variables incorporades a l'anàlisi.

Taula 4.4. Variables individuals relacionades amb l'explicació del rendiment als CFGS

Variables dependents: nota mitjana	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constant	5,370	3,300	2,802	3,524
	(0,261)	(0,795)	(0,803)	(0,881)
Sexe	1,120***	1,171***	1,210***	1,160***
	(0,165)	(0,164)	(0,163)	(0,161)
Procedència		1,022**	0,864*	0,719*
		(0,371)	(0,371)	(0,389)
Llengua parlada a casa			0,475**	0,429**
			(0,165)	(0,163)
Capital instructiu				-0,141
				(0,105)

Nota: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$, ^ $p \leq 0,10$

4.3. Les acreditacions

D'acord amb l'indicat més amunt, és indubtable la importància de les titulacions obtingudes al llarg de l'educació formal reglada com a factor d'igualació d'oportunitats laborals, de mobilitat social i de cohesió social. En efecte, el fet d'obtenir o no les acreditacions corresponents a cada etapa educativa obre o tanca les portes cap al seguiment d'uns o altres itineraris de continuïtat formativa, al mateix temps que el seu valor té una evident traducció, si bé no directa ni immediata, en termes de possibilitats d'accessibilitat al mercat laboral.

4.3.1. L'ACREDITACIÓ DE L'ESO

L'argument acabat d'apuntar és especialment rellevant quan és a discussió el cas de l'escolarització secundària obligatòria. Certament, la seva finalització situa un dels primers i més transcendents punts d'inflexió en la trajectòria socioeducativa de nois i noies. Les preocupants xifres de fracàs escolar a casa nostra —entenent aquest fracàs com la no acreditació de l'ESO—, juntament amb la constatació, o la sospita, que aquest es distribueix de forma desigual entre els diferents col·lectius d'alumnes, fan necessari abordar decididament l'anàlisi d'aquells factors que poden ser al darrere de la seva explicació.

El pes explicatiu de les variables estructurals

En aquest subapartat es procedeix a aquesta anàlisi, a partir de les dades resultants de l'enquesta i segons l'aplicació de models de regressió logística mitjançant les denominades equacions d'estimació generalitzada (GEE) (vegeu la nota metodològica 2). Les taules 4.5 i 4.6 presenten les mesures més destacades d'aquesta anàlisi. La primera, mostra les dades relatives al pes específic de tres variables individuals —sexe, capital instructiu i procedència— a l'hora d'explicar l'obtenció de l'acreditació de l'ESO. Aquestes tres variables destaquen de manera rellevant sobre la resta de factors individuals per la seva significativitat i pes explicatiu. D'altra banda, a diferència de les anàlisis referides al batxillerat i els cicles formatius, on s'operen models logístics únicament amb variables individuals, en el cas de l'ESO s'ha afegit un segon nivell de variables, el de les característiques de la composició dels centres en qüestió (taula 4.6). En efecte, les variables d'agregació considerades en aquest segon nivell —variables de composició escolar— no han deixat de mostrar-se significatives en les anàlisis exploratòries esmentades.

Els resultats exposats a la taula 4.5. sembla que corroboren les conclusions obtingudes en el marc d'altres estudis i recerques (vegeu l'apartat 4.1). Pel que fa al sexe, s'observa com les noies tenen gairebé 1,5 vegades més probabilitats (*odd ratio* = 1,4) d'acabar acreditant l'ESO que no pas els nois, i queda sota control la incidència de la resta de variables. En relació amb el capital instructiu, l'alumnat amb algun progenitor universitari té gairebé el doble de probabilitats d'obtenir el títol que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i 2,8 vegades més probabilitats (prop del triple de probabilitats) d'obtenir-lo que aquells estudiants amb progenitors amb estudis obligatoris o sense estudis. Finalment, es constata que l'alumnat autòcton, essent controlat el pes de la resta de variables, presenta 4 vegades més probabilitats d'acreditat que l'alumnat estranger. Totes tres variables individuals mostren una elevadíssima significativitat amb un nivell de confiança del 95% (probabilitat associada entre 0,000 – 0,001).

Nota metodològica 2. Els models de regressió logística, els models logístics mitjançant la GEE i les interpretacions de les *odds ratio*

Els models de regressió logística binària. L'anàlisi de regressió logística té com a objectiu predir la presència o absència d'una característica o resultat (variable dependent) segons els valors d'un determinat conjunt de factors explicatius (variables independents). La inclusió en el model de diverses variables independents (sexe, capital instructiu, procedència, categoria professional, etc.) permet detectar la significativitat i l'efecte net de cadascuna de les variables sobre la variable a explicar. A diferència dels models de regressió lineals, l'anàlisi logística s'aplica en aquells casos en què la variable dependent és dicotòmica (acreditar/no acreditar; expectatives immediates d'accés al batxillerat/d'accés a altres opcions; expectatives a llarg termini d'arribada a la universitat/altres opcions, etc.). Els coeficients de regressió logística poden utilitzar-se per estimar les raons d'avantatge o *odds ratio* de cada variable independent en el model (vegeu més avall).

La regressió logística amb GEE (Equacions d'Estimació Generalitzada). El principal avantatge d'aquesta anàlisi és que permet incloure en el model explicatiu variables d'agregació (per exemple, tipus de composició del centre on va l'alumnat) controlant els efectes de colinealitat entre les variables individuals i les seves corresponents agregacions (per exemple, tenir un capital instructiu elevat i anar a centres amb un alt percentatge d'alumnes amb capital instructiu elevat). Al mateix temps, l'anàlisi mitjançant GEE incorpora l'estructura de nidació dels individus en els seus grups de referència, assumint l'efecte de la intracorrelació que hi ha a nivell dels grups. En altres paraules, es controla la probabilitat que dos alumnes comparables en un mateix centre tinguin més semblança que dos alumnes comparables en centres diferents. Pot entendre's, d'aquesta manera, que l'operació efectuada per mitjà de les GEE és similar a la feta mitjançant l'anàlisi de regressió multinivell (per a variables dependents numèriques) (vegeu la nota metodològica 1). Com en el cas dels models de regressió logística binària, el paràmetre resultant més informatiu són les *odds ratio* atribuïbles a cadascuna de les variables independents en el model.

Les raons d'avantatge o *odds ratio*. Es tracta de la mesura més rellevant a l'hora d'interpretar els resultats de l'anàlisi logística. L'*odds ratio* ens indica com s'altera la relació entre la probabilitat d'una situació i la probabilitat de la situació de referència quan s'augmenta en una unitat el valor de la variable considerada (i mantenint constants la resta de variables independents). Així, valors superiors a 1 indiquen creixements (o avantatges) de la relació de probabilitats, mentre que valors inferiors a 1 constaten decreixements (o desavantatges). Considerem, per exemple, que 0 = no obtenir un títol acadèmic i 1 = obtenir-lo. Imaginem que s'obté una *odds ratio* de 2 en la relació entre alumnes amb capital instructiu elevat i alumnes amb capital instructiu baix (essent aquesta darrera la situació de referència) i que aquesta mesura és significativa amb un nivell de confiança del 95% (probabilitat associada < 0,05). Aleshores la interpretació corresponent seria: l'alumnat amb capital instructiu elevat té el doble de probabilitats d'obtenir el títol que el de baix capital instructiu; o a la inversa, que l'alumnat de baix capital instructiu té la meitat de probabilitats d'acreditar que els de capital instructiu elevat.

Taula 4.5. Variables individuals incidents en l'explicació de l'obtenció del títol d'ESO

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe			
Noia respecte de noi	1,448	1,153 – 1,818	0,001
Capital instructiu			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	1,904	1,339 – 2,708	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	2,755	1,852 – 4,096	0,000
Procedència			
Autòcton respecte d'estranger	4,028	2,712 – 5,981	0,000

La taula 4.6 afegeix al model dues variables relatives a la composició dels centres escolars. D'una banda, es diferencien els centres amb una proporció d'alumnes amb progenitors amb estudis postobligatoris o universitaris superior al 70% (centres sobrecapitalitzats) d'aquells altres centres amb una proporció inferior (centres infracapitalitzats) a aquest percentatge. D'altra banda, es distingeixen els centres amb una proporció d'alumnat estranger inferior al 15% d'aquells altres amb una proporció superior a aquest percentatge. S'observa, en resum, com la concentració d'alumnat estranger en el centre comporta un perjudici significatiu sobre les probabilitats d'acreditat del conjunt de l'alumnat; o a la inversa, es veu com passar d'un centre amb més presència d'alumnat estranger a un amb menys presència fa augmentar les probabilitats d'acreditat de l'alumnat, concretament 1,6 vegades. Per contra, la composició escolar per raó de capital instructiu no apareix com una variable significativa en l'explicació de l'obtenció del títol de l'ESO (probabilitat associada = 0,193). Val a dir, en tot cas, que la incorporació d'ambdues variables de centre fa perdre part del pes explicatiu d'algunes d'aquestes variables individuals. Aquest és sobretot el cas del contrast entre tenir progenitors universitaris i tenir-los que no han superat els estudis obligatoris, i entre ser autòcton i ser estranger. Les *odds ratio* de totes dues variables —estudis universitaris/estudis obligatoris i autòctons/estrangers— continuen essent força elevades (2,2 i 3,3), però no tant com apareix en el model sense variable de nivell de centre.

Taula 4.6. Variables individuals i de centre incidents en l'explicació de l'obtenció del títol d'ESO

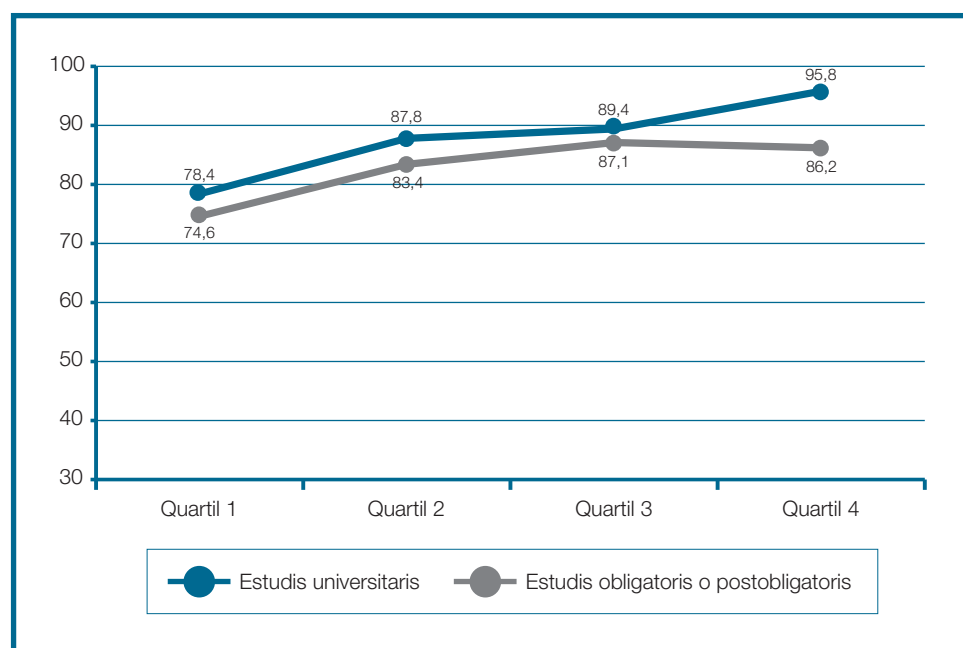
	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe			
Noia respecte de noi	1,447	1,154 – 1,815	0,001
Capital instructiu			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	1,692	1,195 – 2,394	0,003
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	2,220	1,594 – 3,092	0,000
Procedència			
Autòcton respecte d'estranger	3,305	2,360 – 4,630	0,000
Variables de centre			
Composició capital instructiu			
Centre sobrecapitalitzat respecte de l'infracapitalitzat	1,315	0,871 – 1,984	0,193
Composició estrangers			
Centre amb menys estrangers respecte de més estrangers	1,578	1,061 – 2,348	0,024

L'observació dels percentatges d'acreditats en acabar l'ESO es conclou amb l'anàlisi per quartils, que permet fer una aproximació complementària pel que fa al nivell d'instrucció dels progenitors (vegeu la figura 4.2). Reprenem, per tant, l'aproximació conceptual i analítica exposada en l'observació de les diferències en els resultats obtinguts en acabar l'ESO. S'aplica ara al contrast en els percentatges d'alumnes amb almenys un progenitor amb estudis universitaris i el d'alumnes amb progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors, tot diferenciant aquests dos perfils en una distribució d'escoles per quartils, començant pel 25% d'escoles amb menys percentatge d'alumnes amb almenys un progenitor universitari (primer quartil) i acabant pel 25% d'escoles amb un més gran percentatge d'aquests alumnes (quart quartil).

Tal com s'observa en els resultats acadèmics, també en aquest cas el perfil instructiu més alt, tant de l'alumnat com de les escoles, correlaciona gairebé sempre amb un nivell d'acreditació més elevat. Hi ha, però, una excepció: l'alumnat amb perfil instructiu més baix acredita més en les escoles del tercer quartil (on no són minoria) que no pas en les escoles del quart quartil (on sí que poden ser una minoria). En termes generals, s'observa que, com ja passava amb els resultats acadèmics, l'efecte més nociu per a l'acreditació, tant per a alumnes amb un alt perfil instructiu com amb un baix perfil instructiu, és la ubicació en el primer quartil. El salt en la mitjana d'acreditacions és espectacular en el pas del primer al segon quartil (9 punts percentuals de diferència en els dos perfils d'alumnes), molt més gran que els increments que hi ha en el pas del segon al tercer quartil (quatre punts de millora per a l'alumnat de baix perfil instructiu; dos punts per als d'alt perfil instructiu) i del tercer al quart quartil (els i les joves de perfil instructiu elevat guanyen vuit punts, mentre que, com ja s'ha dit, els i les joves de baix perfil instructiu perden volum d'acreditats).

L'element més espectacular de la figura 4.2 és la constatació que en el quartil d'equilibri (tercer quartil) el percentatge d'acreditats amb elevat i baix perfil instructiu parental és molt similar (dos punts percentuals de diferència) i que, en termes més generals, en l'escenari ideal d'elevada homogeneïtat interescolar (quartils segon i tercer) es detecta la mateixa situació. Per contra, en l'escenari d'elevada homogeneïtat social hi ha una gran desigualtat en l'acreditació tant entre el primer i el quart quartil com entre l'alumnat de baix i d'alt perfil instructiu dins del primer quartil i dins del quart quartil. En termes d'equitat educativa, el primer dels escenaris és inqüestionablement millor que el segon, ja que s'atenuen els efectes de la procedència social en els resultats de l'alumnat. Però, a més, el volum total d'acreditats és més alt en el primer que en el segon escenari, cosa que permet afirmar que també en termes d'excel·lència educativa és millor la situació tendent a l'elevada homogeneïtat interescolar.

Figura 4.2. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre l'acreditació a l'ESO



Amb tot, és evident que és una millora en termes d'excel·lència que repercuteix positivament, sobretot, en l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors. Entre l'alumnat amb almenys un progenitor amb estudis universitaris, la generalització de l'escenari d'alta homogeneïtat té resultats més ambivalents. D'una banda, el percentatge de pèrdua d'acreditacions en el pas del segon al primer quartil és superior al guany en el pas del tercer al quart quartil, cosa que ens fa pensar que l'escenari d'alta homogeneïtat interescolar és millor que no pas el d'alta heterogeneïtat: les pèrdues són superiors als guanys. D'altra banda, però, en el primer quartil el volum de progenitors universitaris és molt minoritari (al voltant del 10%), mentre que en el quart quartil són majoria. Per tant, tot i que les pèrdues són superiors, el volum dels que perden és molt inferior, cosa que fa que el volum total d'acreditats sigui una mica superior entre l'alumnat amb progenitors universitaris, en l'escenari d'elevada heterogeneïtat interescolar. En termes relatius, hi ha un empitjorament en excel·lència en aquest escenari —els que perden, perden més que els que guanyen—, però en termes absoluts, hi ha un increment d'excel·lència —són més els que guanyen que els que perden, amb la qual cosa el percentatge final d'acreditació és superior. En qualsevol cas, en fer la lectura d'excel·lència des de la valoració global del volum total d'acreditats —tant d'alt com de baix perfil instructiu—, l'escenari d'elevada homogeneïtat interescolar és inqüestionablement millor.

La composició social de les acreditacions

Sexe de l'alumnat

Les dades de la taula 4.7 indiquen les diferències en cadascun dels tres possibles resultats en acabar quart d'ESO segons el sexe de l'alumnat. S'hi pot veure que del total d'alumnes que repetiran curs, un 60,4% són nois. Aquest percentatge disminueix en l'opció d'obtenir el certificat fins al 55%, i fins al 48,5% en el cas d'aquells que aconsegueixen el graduat.

Taula 4.7. Composició dels resultats a quart d'ESO segons el sexe de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Repetició	60,4	39,6	100
Certificat	55,0	45,0	100
Graduat	48,5	51,5	100
Total	50,1	49,9	100

Per tant, la repetició de curs és una opció masculinitzada, mentre que en la composició de les altres dues opcions els percentatges que representen cada un dels sexes estan més equilibrats. Podríem afegir que l'opció d'obtenir el graduat d'ESO està lleugerament feminitzada, ja que del total d'alumnes que finalitzen amb èxit el pas per l'escolarització obligatòria, un 51,5% són noies, percentatge lleugerament per sobre del percentatge que aquestes representen en el conjunt de la mostra (49,9%).

Capital instructiu familiar

La taula 4.8. presenta les dades relatives a la composició de les tres categories de resultats acadèmics en acabar quart d'ESO segons el capital instructiu familiar de l'alumnat. En l'opció de la repetició, l'alumnat amb més pes és aquell que té els progenitors amb estudis postobligatoris no universitaris (38,5%), seguit de l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris (37,3%), i és l'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris els que representen un percentatge menor (24,2%).

Taula 4.8. Composició dels resultats a quart d'ESO segons el capital instructiu familiar. Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Repetició	37,3	38,5	24,2	100
Certificat	50,0	31,0	19,0	100
Graduat	25,5	34,2	40,3	100
Total	27,6	34,5	37,8	100

La composició de l'alumnat que certifica l'ESO varia significativament respecte de la composició del total d'alumnat que repeteix curs, sobretot en el pes que representa l'alumnat amb progenitors amb un capital instructiu baix: un 50%. L'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris no universitaris té un pes del 31%, mentre que només un 19% del total d'alumnat prové de famílies amb un capital instructiu elevat. Per tant, les dades indiquen que l'opció de rebre el certificat d'ESO queda més infracapitalitzada que no pas l'opció de repetir curs, en la qual els percentatges d'alumnat segons el capital instructiu familiar presenten una distribució més equilibrada.

En canvi, la composició de l'opció d'obtenir el graduat de quart d'ESO està sobrecapitalitzada, ja que el 40,3% de l'alumnat que la forma prové de famílies amb un capital instructiu elevat i el 34,2% té progenitors amb estudis postobligatoris no universitaris. Del total d'alumnat que es gradua, el 25,5% té progenitors amb un capital instructiu baix.

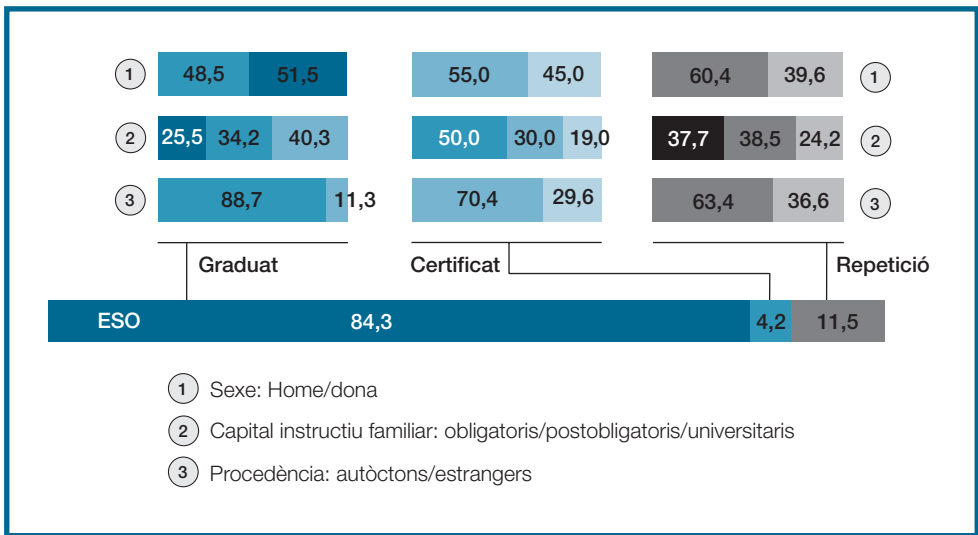
Procedència de l'alumnat

La composició de les categories que agrupen els resultats acadèmics en acabar el quart d'ESO queda clarament desequilibrada segons el lloc de naixement de l'alumnat. L'opció que té una composició menys desequilibrada és la de repetir curs: un 63,4% de l'alumnat és autòcton, mentre que un 36,6% és estranger. Malgrat això, el percentatge d'alumnat estranger que forma aquesta opció es troba més de 20 punts per sobre del que representa en el conjunt de quart d'ESO. A més, cal destacar que del total d'alumnat que s'ubica en aquesta opció, un 28,6% és nascut en països amb un IDH mitjà o baix. El percentatge d'alumnat nascut en un país estranger disminueix fins al 29,6% en la categoria d'obtenir el certificat i fins a un 11,3% en l'opció d'obtenir el graduat.

Taula 4.9. Composició dels resultats a quart d'ESO segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Lloc de naixement		Total
	Autòctons	Estrangers	
		IDH alt	
Repetició	63,4	36,6	100
		7,728,6	
Certificat	70,4	29,6	100
		7,422,2	
Graduat	88,7	11,3	100
		3,57,7	
Total	85,1	14,9	100
		4,110,7	

Figura 4.3. Figura resum de l'acreditació a l'ESO. Percentatges



4.3.2. L'ACREDITACIÓ AL BATXILLERAT

El pes explicatiu de les variables estructurals

En aquest subapartat s'analitza el pes de les variables explicatives incidents en l'obtenció del títol de batxillerat, segons els resultats de l'enquesta de referència i mitjançant l'operació d'anàlisi de regressió logística binària (vegeu la nota metodològica 2). D'acord amb l'enunciat anterior, a diferència dels procediments estadístics emprats per a l'ESO, no es treballa aquí amb variables agregades en l'àmbit del centre. Aquesta decisió respon al fet que aquestes variables d'agregació no s'han mostrat significatives en les anàlisis exploratòries dutes a terme. En canvi, s'ha procedit a incloure en els models logístics altres variables individuals (a més del sexe, la procedència i el capital instructiu) que, a diferència del que succeïa en el cas de l'ESO, sí que demostren la seva significativitat i pes explicatiu a l'hora d'explicar les possibilitats que té l'alumnat d'obtenir les titulacions corresponents a certes opcions formatives postobligatòries. Són les variables de categoria professional familiar i llengua parlada a la llar.

La taula 4.10 presenta els paràmetres de resultats referents a l'única variable individual que apareix com a significativa en l'explicació de l'obtenció de l'acreditació del batxillerat: el capital instructiu de l'alumnat. De fet, de les dues combinacions que permet aquesta variable, tan sols és significativa la que compara l'alumnat amb progenitors universitaris amb l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris o inferiors. Una ullada a l'*odd ratio* corresponent permet afirmar que els primers tenen 2,3 vegades més probabilitats (més del doble) que els segons d'acabar amb èxit els cursos de batxillerat. En canvi, els fills de progenitors universitaris no presenten una raó d'avantatge significativa en comparació amb els fills i les filles de progenitors amb estudis postobligatoris.

La significativitat i el pes explicatiu d'aquesta variable —capital instructiu— treu tota rellevància a qualsevol efecte sobre l'acreditació atribuïble a altres variables individuals. Efectivament, en els passos successius d'ajustament del model han anat descartant-se, per ordre d'exclusió, la categoria professional familiar, la llengua parlada a la llar, el sexe de l'alumnat i la procedència de l'alumnat.

Aquesta situació contrasta amb els resultats obtinguts a l'ESO, on el sexe i la procedència de l'alumnat demostraven en tot cas la seva potència explicativa. Probablement aquest fet té a veure amb l'efecte de filtratge associat al pas per les successives etapes formatives que s'ha esmentat abans. En el cas que ara ens ocupa, aquest procés sembla que implica la selecció d'aquell alumnat que, independentment del seu sexe i procedència, manté disposicions més altes d'adhesió escolar. Més endavant es veurà com les noies estudiants d'ESO tenen gairebé el doble de probabilitats que els nois de situar l'accés al batxillerat dins de les seves expectatives a curt termini; mentre que l'alumnat autòcton té quatre vegades més probabilitats d'esperar accedir al batxillerat que l'alumnat estranger. Tot plegat explica per què entre el conjunt d'alumnes d'ESO que esperen cursar aquests estudis un cop acabada l'educació obligatòria, un 53,3% són noies i un 92% alumnat autòcton. Doncs bé, d'acord amb l'argument esmentat, sembla que entre els "pocs" nois i els "pocs" alumnes estrangers que aposten per aquesta opció és majoritari el manteniment de disposicions, si més no instrumentals, afavoridores de la promoció acadèmica.

Taula 4.10. Variables individuals incidents en l'explicació de l'obtenció del títol de batxillerat

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Capital instructiu			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	1,357	0,839 – 2,192	0,213
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	2,257	1,381 – 3,690	0,001

La composició social de les acreditacions

Sexe de l'alumnat

Les dades de la taula 4.11 mostren que el percentatge de noies en ambdues opcions —suspès i aprovat— és més elevat que el de nois, a causa d'una més gran proporció de noies en aquesta etapa educativa. No obstant això, cal destacar que el 58,3% de noies que formen l'opció de l'aprovat està per sobre del 57,1% total de noies que conformen la mostra de segon de batxillerat, fet que indica una lleugera feminització d'aquesta opció.

Taula 4.11. Composició dels resultats a segon de batxillerat segons el sexe de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Suspès	46,5	53,5	100
Aprovat	41,7	58,3	100
Total	42,9	57,1	100

En canvi, en l'opció del suspès, les dades mostren que són els nois els que representen un percentatge superior (46,5%) a la proporció que signifiquen en el conjunt de segon de batxillerat (42,9%), dades que apunten una masculinització de l'opció del suspès.

Per tant, la tendència assenyalada a quart d'ESO —curs en què les opcions de certificar i repetir eren masculinitzades i la de graduar-se feminitzada— es repeteix en l'alumnat de segon de batxillerat, tot i que no tant clarament com en l'etapa anterior.

Capital instructiu familiar

Les dades de la taula 4.12 mostren la composició de l'opció suspès i aprovat segons el capital instructiu familiar de l'alumnat. El pes de l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris no universitaris és similar en ambdues opcions, i té un pes més gran entre els aprovats (40,8%) que no pas entre els suspesos (37,1%).

Taula 4.12. Composició dels resultats a segon de batxillerat segons el capital instructiu familiar. Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Suspès	40,3	37,1	22,6	100
Aprovat	25,8	40,8	33,4	100
Total	29,5	39,8	30,6	100

Els altres dos grups d'alumnat segons el capital instructiu familiar tenen pesos molt diferents en ambdues opcions. Entre els suspesos, l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris o inferiors és el 40,3%, mentre que l'alumnat amb un capital instructiu familiar alt és el 22,6%. Aquests percentatges s'inverteixen en l'opció d'aprovar: mentre que l'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris representa el 33,4%, l'alumnat amb un capital instructiu familiar baix representa un 25,8%.

En resum, les dades indiquen una sobrecapitalització de l'opció aprovat, ja que gairebé el 75% de l'alumnat que la forma té progenitors amb estudis postobligatoris, i una infracapitalització de l'opció suspès, ja que, en la seva composició, l'alumnat amb un capital instructiu familiar baix representa el 40,3%.

Procedència de l'alumnat

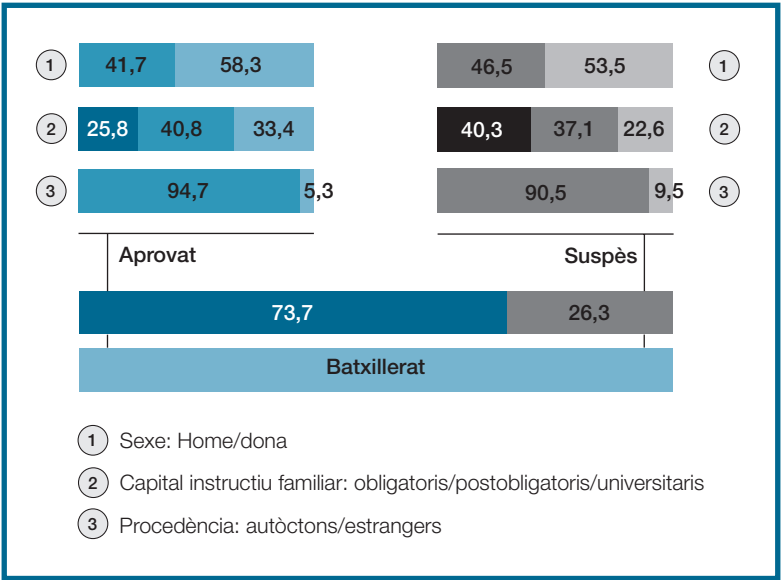
La taula 4.13 mostra la composició d'ambdues opcions de resultats en acabar el segon de batxillerat segons el lloc de naixement de l'alumnat. Convé destacar aquí que el pes que representa l'alumnat estranger en l'opció de suspès és del 9,5%, quatre punts per sobre del pes que té en l'opció d'aprovat i tres punts per sobre del percentatge que representa en el conjunt del segon de batxillerat.

Per tant, les desigualtats segons el lloc de naixement en les composicions dels resultats en acabar el curs es mantenen respecte de quart d'ESO, malgrat que en el batxillerat no siguin tan acusades.

Taula 4.13. Composició dels resultats a segon de batxillerat segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Lloc de naixement			Total
	Autòctons	Estrangers		
		IDH alt	IDH mitjà o baix	
Suspès	90,5	9,5		100
		4,1	5,3	
Aprovat	94,7	5,3		100
		2,9	2,3	
Total	93,6	6,4		100
		3,3	3,1	

Figura 4.4. Figura resum de l'acreditació al batxillerat. Percentatges



4.3.3. L'ACREDITACIÓ ALS CFGM

El pes explicatiu de les variables estructurals

Un efecte similar de filtratge sembla que es produeix en el cas dels CFGM, si bé en un sentit força divers al del batxillerat. La taula 4.14 mostra com les úniques variables individuals que apareixen com a significatives en l'explicació del fet d'acabar amb èxit els CFGM són el capital instructiu familiar i la llengua parlada a casa. Es descarten del model, per ordre d'exclusió, el sexe de l'alumnat, la categoria professional familiar i la procedència de l'alumnat.

Pel que fa a la segona d'aquestes variables amb pes explicatiu significatiu —la llengua parlada en l'àmbit familiar—, s'observa que l'alumnat que té com a llengua materna el català té més del doble de probabilitats d'acabar acreditant-se (*odd ratio* = 2,3) que l'alumnat que té el castellà com a llengua materna. Es tracta d'una relació força significativa (probabilitat associada = 0,008), que causa la pèrdua de significativitat de la variable de procedència de l'alumnat.

En canvi, sobta, en certa mesura, el sentit de les raons d'avantatge referents a les diferents combinacions possibles de la variable de capital instructiu. A diferència del que succeïa en el cas de l'ESO i del batxillerat, l'alumnat amb progenitors universitaris resulta sensiblement perjudicat a l'hora d'acreditar en comparació amb l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i encara més en comparació amb els fills i filles de progenitors amb estudis obligatoris. Més concretament, l'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris té menys de la meitat de probabilitats d'obtenir l'acreditació dels CFGM que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris (*odd ratio* = 0,4) i menys d'un terç de probabilitats de fer-ho que els fills i filles de progenitors que no han superat els estudis obligatoris (*odd ratio* = 0,3).

Més endavant es veurà com l'alumnat d'ESO amb progenitors universitaris té gairebé 10 vegades més probabilitats d'apostar a curt termini per l'ingrés al batxillerat que l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris i més de quatre vegades més probabilitats de fer-ho que els fills i filles de progenitors amb estudis postobligatoris. Aquestes tendències expliquen el poc pes d'aquest col·lectiu entre el conjunt d'alumnes d'ESO que esperen matricular-se en un CFGM un cop acabada l'escolarització obligatòria (12,7%). En definitiva, i en certa correspondència amb l'assenyalat en comentar el cas del rendiment als CFGM, els resultats mostrats a la taula 4.8 semblen indicar bé que els pocs estudiants universitaris que aposten per aquesta opció es caracteritzen pel manteniment de disposicions menys afins a l'ensenyament professional, bé que la majoria d'alumnes amb menor capital instructiu que hi aposten mostren disposicions de clara adhesió a aquests ensenyaments.

Taula 4.14. Variables individuals incidents en l'explicació de l'acreditació dels CFGM

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	0,420	0,181 – 0,970	0,042
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	0,330	0,140 – 0,784	0,012
Llengua parlada a la llar			
Català respecte del castellà	2,278	1,245 – 4,167	0,008

La composició social de les acreditacions

Sexe de l'alumnat

Al final dels CFGM, tant en l'opció suspès com en l'opció aprovat (taula 4.15), el pes dels nois és molt superior al de les noies, perquè en la composició total dels CFGM el 64,8% de l'alumnat són nois. No obstant això, entre l'alumnat que suspèn el curs, els nois representen el 68,7%, gairebé quatre punts per sobre del pes total que tenen en els CFGM. En canvi, entre aquell alumnat que aprova el curs, els nois són un 62,5%.

Quant a les noies, el seu pes total en els CFGM és del 35,2%, percentatge que disminueix fins al 31,3% entre l'alumnat que suspèn i augmenta fins al 37,5% entre l'alumnat que aprova el curs.

Taula 4.15. Composició dels resultats a CFGM segons el sexe de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Suspès	68,7	31,3	100
Aprovat	62,5	37,5	100
Total	64,8	35,2	100

Així doncs, en ambdues opcions els nois són majoritaris, tot i que tenen un pes més rellevant en el suspès que en l'aprovat. El mateix indicaven les dades per al batxillerat.

Capital instructiu familiar

Les dades de la taula 4.16 mostren la composició de l'aprovat i del suspès segons el capital instructiu familiar de l'alumnat. Per fer una interpretació adequada de la composició d'ambdues opcions, cal tenir en compte que el percentatge d'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris és el que té un menor pes sobre el total de l'alumnat matriculat a CFGM, ja que representa un 14%. No sorprèn, per tant, que també sigui el grup amb menys pes en cada una de les dues opcions: representa un 20,5% del total de suspesos (6,5 punts per sobre del pes que té en l'etapa) i el 10,7% del total d'aprovat (gairebé tres punts i mig per sota del pes que té en l'etapa). Per tant, podríem dir que l'alumnat amb un capital instructiu més elevat està sobrerrepresentat en la composició del suspès i infrarepresentat en l'opció de l'aprovat.

Taula 4.16. Composició dels resultats a CFGM segons el capital instructiu familiar. Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Suspès	38,6	40,9	20,5	100
Aprovat	46,3	42,9	10,7	100
Total	43,8	42,3	14,0	100

En ambdues opcions, els dos grups d'alumnat que representen un percentatge més rellevant són aquells amb un capital instructiu familiar d'estudis obligatoris i postobligatoris no universitaris. Entre l'alumnat que suspèn el curs, un 38,6% té progenitors amb estudis obligatoris i un 40,9%, progenitors amb estudis postobligatoris no universitaris. Ambdós grups queden infrarepresentats en aquesta opció, ja que el seu pes total entre l'alumnat de CFGM és del 43,8% i del 42,3%, respectivament. En canvi, en l'opció d'aprovat, els dos grups amb menys capital instructiu familiar queden sobrerrepresentats: l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris és un 46,3%, mentre que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris és un 42,9% (percentatge lleugerament per sobre del seu pes total, que és un 42,3%).

Per tant, la tendència que apuntaven les dades de les dues etapes abans comentades, és a dir, el pes més gran de l'alumnat amb un capital instructiu familiar elevat en l'opció d'aprovar el curs i el pes més important de l'alumnat amb un capital instructiu familiar més baix en l'opció de suspendre el curs, no es manté en el cas del CFGM.

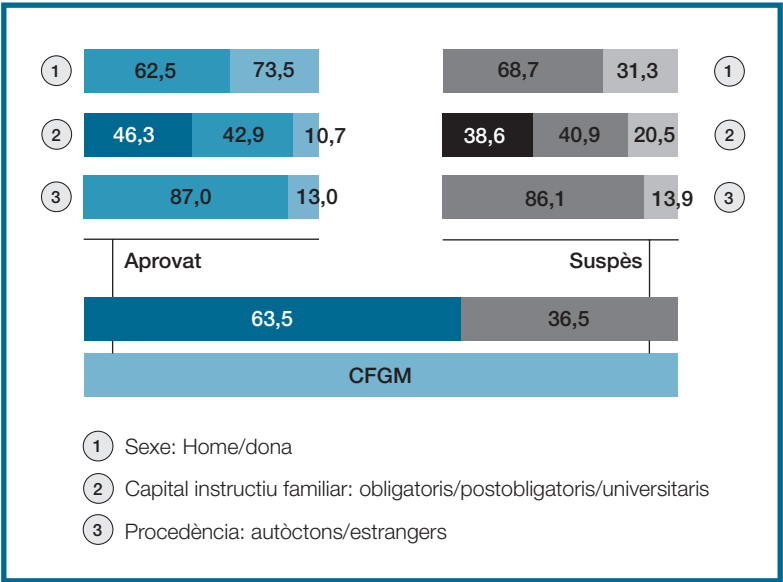
Procedència de l'alumnat

Les dades de la taula 4.17 mostren que en ambdues opcions, suspendre o aprovar el curs, el percentatge d'alumnat autòcton i estranger és molt similar. D'una banda, els autòctons tenen un pes del 86,1% entre l'alumnat que suspèn el curs, percentatge molt similar al del seu pes en el conjunt de la mostra de CFGM (86,7%). El mateix succeeix amb l'opció d'aprovar el curs, on l'alumnat autòcton representa un pes del 87%. D'altra banda, l'alumnat nascut a l'estranger representa un 13,9% del total d'alumnat que suspèn i un 13% del que aprova, proporcions molt pròximes al d'aquest alumnat en el conjunt de la mostra (13,3%).

Taula 4.17. Composició dels resultats a CFGM segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Lloc de naixement			Total
	Autòctons	Estrangers		
		IDH alt	IDH mitjà o baix	
Suspès	86,1	13,9		100
		3,5	10,4	
Aprovat	87,0	13,0		100
		5,0	8,0	
Total	86,7	13,3		100
		4,4	8,9	

Figura 4.5. Figura resum de l'acreditació als CFGM. Percentatges



4.3.4. L'ACREDITACIÓ ALS CFGS

El pes explicatiu de les variables estructurals

En correspondència amb l'assenyalat en relació amb el cas del rendiment, els diferents possibles efectes de filtratge associables a les dues opcions de secundària postobligatòria —batxillerat i CFGM— semblen que no es manifesten ni amb la mateixa intensitat ni en unes direccions similars en el cas dels CFGS, probablement a causa de la diversitat d'itineraris formatius que condueixen cap a l'ingrés a aquests ensenyaments de grau superior. En efecte, com que es tracta de donar compte dels factors que incideixen en l'obtenció de l'acreditació dels CFGS, apareixen com a significatives les variables de sexe de l'alumnat, llengua parlada a la llar i categoria professional familiar. Per contra, es descarten del model la procedència de l'alumnat i el nivell instructiu familiar (aquesta segona per efecte de la força de la categoria professional).

D'entre les variables independents significatives, destaca la força de l'efecte net del sexe, tal com passava en la valoració dels factors que incideixen en el rendiment acadèmic als CFGS: les noies tenen gairebé 7,5 vegades més probabilitats d'acreditat que els nois. També és rellevant el pes explicatiu de la categoria professional, concretament d'aquella combinació que compara l'alumnat amb progenitors amb una categoria professional alta amb fills i filles de progenitors amb una categoria professional baixa: els primers tenen més de quatre vegades més probabilitats d'acabar acreditant els CFGS que els segons. En canvi, el contrast entre fills i filles de progenitors amb una categoria professional alta i alumnes amb progenitors amb una categoria professional mitjana no és significatiu. Finalment, torna a fer-se evident la importància de la llengua parlada a casa com a factor explicatiu de l'acreditació (tal com passava en el rendiment). De fet, cal atribuir a la seva incorporació en el model l'exclusió de la procedència com a variable significativa. L'alumnat que té com a llengua materna el català disposa de 2,8 vegades més probabilitats d'acreditat que l'alumnat de llengua materna castellana, tot ple-gat controlat pel pes de la resta de variables incloses en el model.

Taula 4.18. Variables individuals que incideixen en l'explicació de l'acreditació dels CFGS

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Sexe			
Noia respecte de noi	7,463	3,012 – 18,519	0,000
Llengua parlada a la llar			
Català respecte del castellà	2,755	1,215 – 6,250	0,015
Categoria professional			
Nivell alt respecte del nivell mitjà	1,946	0,728 – 5,181	0,185
Nivell alt respecte del nivell baix	4,184	1,433 – 12,195	0,009

La composició social de les acreditacions

Sexe de l'alumnat

Les dades de la taula 4.19 presenten la composició de les dues opcions de resultats en acabar el CFGS: el suspès i l'aprobat. En correspondència amb allò comentat per als CFGM, en els CFGS hi ha una clara masculinització en la composició del suspens, mentre que les dades mostren una feminització de l'aprobat.

Entre l'alumnat que suspèn el curs, un 70,4% són nois i un 29,6%, noies. En l'aprobat, els nois representen un 36,2% i les noies un 63,8%. Aquests percentatges són encara més rellevants si tenim en compte que en el conjunt dels CFGS els nois tenen un pes del 44,7% i les noies, d'un 55,3%.

Així doncs, la tendència que s'ha observat en les composicions dels resultats en acabar quart d'ESO es repeteixen en els CFGS, és a dir, la feminització de la superació del curs i la masculinització del suspens.

Taula 4.19. Composició dels resultats als CFGS segons el sexe de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Suspès	70,4	29,6	100
Aprovat	36,2	63,8	100
Total	44,7	55,3	100

Capital instructiu familiar

Respecte de la composició del suspès i de l'aprovat segons el capital instructiu familiar de l'alumnat, la taula 4.20 indica que, en les dues opcions, l'alumnat que té un pes més alt és aquell amb un capital instructiu familiar més baix. No obstant això, hem de tenir en compte que aquest grup d'alumnat és el que té un pes més alt en el total d'alumnat de CFGS, ja que representa un 44,7%. Així doncs, l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris queda sobrerrepresentat entre l'alumnat que suspèn (48%) i lleugerament infrarepresentat entre el que aprova (43,7%).

Taula 4.20. Composició dels resultats als CFGS segons el capital instructiu familiar. Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Suspès	48,0	38,0	14,0	100
Aprovat	43,7	34,2	22,2	100
Total	44,7	35,1	20,2	100

D'altra banda, l'alumnat amb un capital instructiu familiar més elevat presenta una tendència inversa. Del total d'alumnat matriculat a CFGS, l'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris és un 20,2%. Per tant, entre els suspesos, aquest grup d'alumnat està infrarepresentat, pel fet que té un pes del 14%, sis punts per sota del pes en el total. Entre l'alumnat que aprova està lleugerament sobrerrepresentat, essent un 22,2%.

En aquest cas, la composició de les opcions segueix una lògica molt similar a la comentada abans per als CFGM, és a dir, hi ha una proporció més gran en les dues opcions de l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris i una proporció menor d'alumnat amb un capital instructiu familiar alt, i el primer grup té un pes més elevat en el suspès i el segon grup en l'aprovat.

Procedència de l'alumnat

Les dades de la taula 4.21 mostren la composició del suspès i de l'aprovat segons el lloc de naixement de l'alumnat. Cal destacar que el pes de l'alumnat autòcton és més elevat entre l'alumnat que aprova el curs (un 96,3% sobre el total d'alumnat que aprova) que no pas entre aquell que el suspèn (88,9% d'autòctons sobre l'alumnat que no acredita). Tenint present que aquest alumnat representa el 94,5% sobre el total de la mostra, se'n constata la sobrerrepresentació en l'obtenció de l'acreditació.

També cal destacar que l'alumnat estranger representa un 11,1% del total de l'alumnat que suspèn el curs, i que aquest 11,1% és format per alumnes que provenen de països amb un mitjà o baix IDH. El pes de l'alumnat estranger baixa fins al 3,7% en l'opció de l'aprovat. Considerant el pes total d'aquest alumnat en el conjunt de la mostra, es fa evident la seva sobrerrepresentació en l'opció del suspès i la seva infrarepresentació en la d'aprovat.

Així doncs, la tendència observada tant a quart d'ESO com en el batxillerat també la trobem en els CFGS, és a dir, el més gran pes de l'alumnat autòcton, en comparació amb el d'origen estranger, entre l'alumnat que aprova el curs i menys pes entre el que el suspèn.

Taula 4.21. Composició dels resultats a CFGS segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges

Opcions	Lloc de naixement			Total
	Autòctons	Estrangers		
		IDH alt	IDH mitjà o baix	
Suspès	88,9	11,1		100
		0,0	11,1	
Aprovat	96,3	3,7		100
		1,8	1,8	
Total	94,5	5,5		100
		1,4	4,1	

Figura 4.6. Figura resum de l'acreditació als CFGS. Percentatges

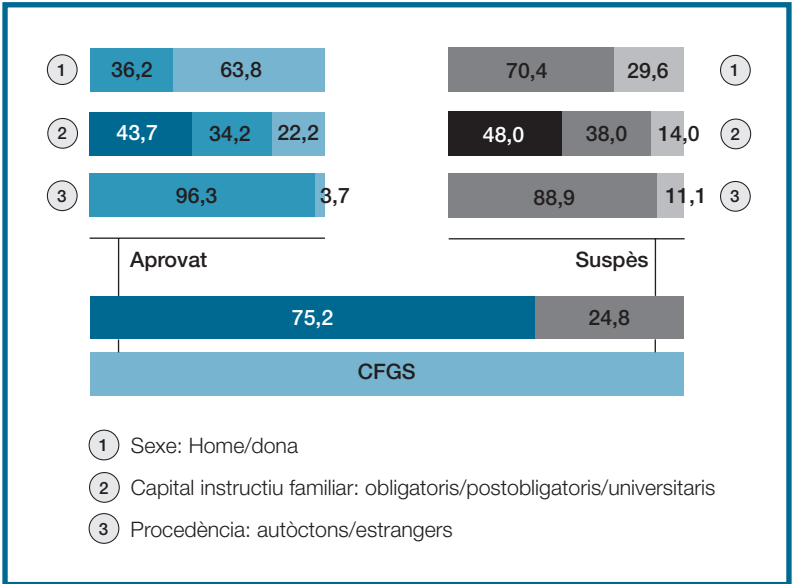
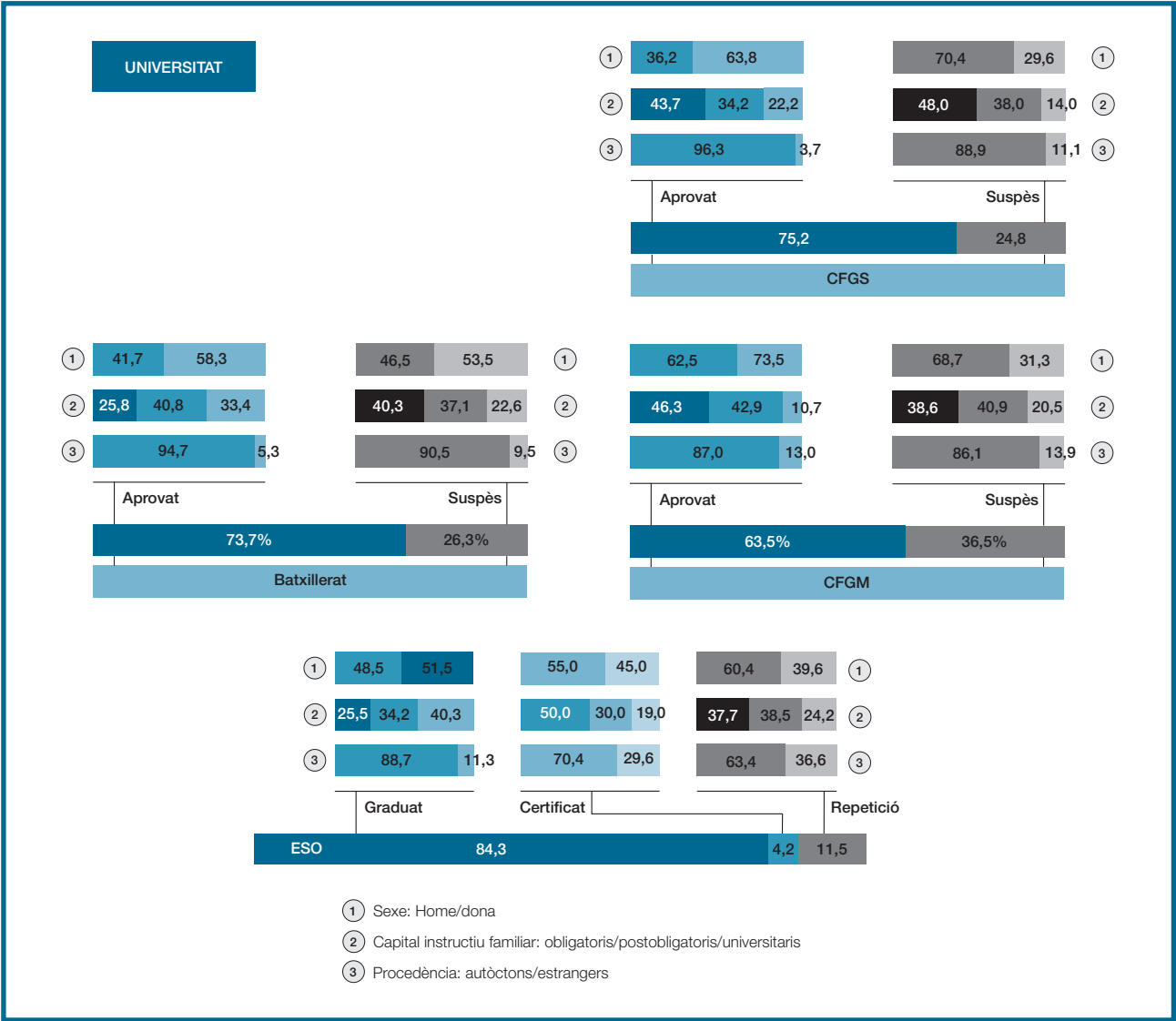


Figura 4.7. Figura resum de l'acreditació en el conjunt d'etapes. Percentatges



5. LES EXPECTATIVES FORMATIVES

5.1. Marc teòric

En aquest apartat es revisa breument el lloc que ha ocupat l'estudi de les expectatives i els itineraris més enllà de l'ESO en l'agenda de recerca nacional i internacional. Convé llegir aquesta revisió tenint en compte les aportacions dutes a terme en l'apar-tat homòleg d'introducció al capítol 4 ("Els resultats escolars»), tant en el nivell substantiu com en el metodològic. No en va, és evident que els processos de formació d'expectatives i les decisions de continuïtat/discontinuitat formativa a les diferents etapes de l'itinerari escolar es troben clarament relacionats amb els resultats escolars obtinguts, en termes tant de rendiment com d'assoliment d'acreditacions. En altres paraules, les expectatives de l'alumnat condicionen —i alhora estan condicionades per— l'assoliment d'uns o altres resultats acadèmics.

5.1.1. EL PES DEL *BACKGROUND* INDIVIDUAL: ASSOLIMENTS ESCOLARS PREVIS I ORIGEN SOCIAL DE L'ALUMNAT

De fet, ja des de principis dels anys seixanta, les recerques pioneres en l'anàlisi de les expectatives i les eleccions acadèmiques de l'alumnat arribaven a identificar els assoliments escolars previs dels i les alumnes com un factor de gran pes explicatiu en la conformació d'aquestes expectatives i eleccions (Sewell, 1961, 1963; Sewell & Shah, 1968a, 1968b); això juntament amb la transcendència d'aquelles variables individuals-familiars, com ara l'estatus socioeconòmic o el nivell instructiu de pares i mares, el pes de les quals es manifesta de forma equivalent a com ho fa en tractar-se d'explicar les desigualtats educatives en termes de resultats. I ja pràcticament des d'aleshores s'insistia en la importància de les aspiracions o expectatives educatives en l'explicació del futur acadèmic (seguiment d'uns o altres itineraris, rendiment i acreditacions, etc.) i ocupacional (inserció més o menys precoç en el mercat de treball i amb més o menys garanties quant a les condicions laborals) dels estudiants (Hauser, 1972; Sewell, Haller, & Portes, 1969).

Des d'aleshores han continuat proliferant estudis que corroboren el sentit d'aquesta relació entre expectatives i decisions educatives, d'una banda, i assoliments escolars, de l'altra. Val a dir que l'efecte dels resultats escolars no té només a veure amb el joc de l'element motivacional. Sobretot quan es mesuren els resultats en termes d'acreditació, els seus efectes sobre les aspiracions i les eleccions educatives s'expliquen des del seu paper de condicionament objectiu de les possibilitats de tendir cap a un o altre itinerari.

Així per exemple, diferents estudis longitudinals permeten demostrar com les expectatives educatives i les transicions formatives a què aboquen s'expliquen en bona mesura segons l'itinerari seguit prèviament (l'anomenada *path dependence*), i alhora el conjunt de tries de transició efectuades, sobretot les fetes abans en el temps o les que se surten dels corrents habituals, es troben marcades per l'origen socioeconòmic de l'alumnat (Breen & Jonsson, 2000, 2005). També a casa nostra algunes autores i autors han tractat d'abordar el pes dels assoliments escolars (en termes d'acreditació) en la construcció d'expectatives i itineraris més enllà de l'ESO.

En la mesura que no disposem a Catalunya (ni a Espanya) de dades longitudinals sòlides que permetin aprofundir aquesta qüestió, alguns estudis han optat per estratègies metodològiques de transformació de dades *stock* en dades longitudinals "fictícies" (Merino, 2003). Es descriuen aleshores els fluxos principals de transició des de les diferents etapes del sistema educatiu segons l'obtenció o no de les titulacions corresponents (Merino & García, 2007). Així es detecta, per exemple, com aproximadament un terç de la generació amb el graduat d'ESO arriba a la universitat, la majoria a través del batxillerat i una petita part després d'haver cursat un CFGS (i és també significativa la proporció de joves que estudien un CFGS després d'haver provat sort a la universitat). Pel que fa als joves que no acrediten l'ESO, s'apunta que gairebé dues terceres parts deixen els estudis i ingressen al mercat laboral, mentre que la resta es divideix entre els que fan la inscripció en un PGS i la preparació de les proves d'accés als CFGM.

Sigui com sigui, la principal limitació d'aquests estudis és la manca d'atenció al pes de les variables socioestructurals en el dibuix d'expectatives i itineraris, una informació que no recull l'estadística oficial a casa nostra. Altres recerques han tractat de superar aquesta mancança bé a través de fer anàlisis més micro basades en el treball amb una mostra pròpia o bé aprofitant bases de dades no estrictament educatives. Per exemple, Corominas (2003), sobre la base d'una enquesta específica administrada a l'alumnat de quart d'ESO d'una àmplia mostra d'escoles gironines, aconsegueix insistir en la importància del nivell d'estudis i la qualificació de pares i mares a l'hora d'explicar les decisions de continuïtat acadèmica o laboral dels seus fills i filles, decisions que són també en bona part explicades segons els seus assoliments escolars previs.

Per la seva banda, Calero (2006), utilitzant dades extretes del Panell de Llars de la Unió Europea (PHOGUE) per al cas espanyol, arriba a delimitar la incidència de tres variables individuals clau sobre la probabilitat que l'alumnat opti pel seguiment d'un o altre itinerari més enllà de l'ESO. Més concretament, Calero conclou que els nois tenen més probabilitats que les noies d'optar per l'ingrés al món laboral o estudiar CFGM en relació amb l'opció de continuïtat acadèmica (batxillerat); que la probabilitat de cursar batxillerat augmenta segons els anys d'estudis de les mares; i que els fills i les filles de treballadors manuals qualificats i no qualificats tenen poques probabilitats d'acabar optant pel batxillerat en comparació amb els fills i les filles de famílies pertanyents a altres classes socials.

Tot plegat permet sostenir la línia argumental següent: el *background* familiar (socioeconòmic i cultural) de l'alumnat condiciona les seves actituds i disposicions cap a la institució escolar, tendint a la formació d'unes o altres expectatives educatives,⁹ les quals necessàriament condicionen els seus assoliments acadèmics; finalment, aquests últims reforcen en una direcció o altra el sentit d'aquestes mateixes expectatives, les decisions de continuïtat/discontinuitat educativa i, en conseqüència, els itineraris que s'acaben resseguint.

En definitiva, ens situem en el marc d'aquella perspectiva que Kerckhoff (1976) designa com a "enfocament de la socialització" (*socialisation approach*). Efectivament, es tracta d'una perspectiva eminentment centrada en la transcendència dels processos de socialització familiar en la transmissió de models, valors i actituds referits als sentits de l'escolarització. I és en aquest terreny on les tesis de Basil Bernstein són de referència obligada. Aquest sociòleg identificava a mitjan anys setanta quatre grans tipologies de disposició escolar, segons el posicionament de l'alumnat entorn dels valors instrumentals (utilitat pràctica de les competències adquirides i valor de canvi de les acreditacions) i expressius (aprenentatges relacionats amb la maduració personal, amb la consciència ciutadana...) de l'escolarització: *adhesió* (identificació amb valors instrumentals i expressius); *acomodació* (identificació amb els valors instrumentals, però no amb els expressius); *dissociació* (identificació amb els valors expressius, però no amb els instrumentals); *resistència* (rebuig dels valors instrumentals i expressius) (Bernstein, 1975). D'acord amb aquest autor, aquestes disposicions tenen una clara correspondència amb les posicions desiguals que les famílies ocupen en l'estructura social, una correspondència que convé interpretar tenint en compte, les distàncies o proximitats entre els codis de socialització familiar (més elaborats o més restringits) i els codis educatius (pedagogies visibles o invisibles). A partir d'aquí, el fet que el manteniment d'unes o altres disposicions i expectatives afavoreixi o inhibeixi l'obtenció d'uns o uns altres resultats escolars permet justificar aquells arguments que entenen l'escolarització com un instrument de selecció i de reproducció sociocultural (Bourdieu & Passeron, 1970).

9. De fet, el mateix grau de definició o indefinició de les expectatives educatives de l'alumnat es troba condicionat fonamentalment pel nivell d'estudis dels progenitors (Corominas, 2003; Gimeno Sacristán, 1996).

5.1.2. EL PES DE L'EFFECTE ESCOLA

Més enllà, però, de la transcendència d'aquest conjunt de variables i processos associats a l'origen individual i familiar de l'alumnat, convé també fer referència als efectes d'altres dinàmiques de socialització que tenen lloc en el mateix marc de la institució escolar i que en bona mesura depenen de les característiques de la composició social dels centres. De fet, en el marc del debat sobre l'efecte escola, els estudis sobre l'impacte de la composició social dels centres sobre les expectatives i decisions acadèmiques de l'alumnat precedeixen en el temps aquelles recerques centrades en els efectes de la composició escolar sobre els resultats escolars dels i les alumnes. Més concretament, ja des de finals dels anys cinquanta, als Estats Units, diverses investigacions analitzaven l'impacte de l'estatus socioeconòmic mitjà de les escoles sobre les aspiracions acadèmiques del seu alumnat (Michael, 1961; Turner, 1964; Wilson, 1959).

Sigui com sigui, són a debat els efectes atribuïbles a la posició dels individus en unes o altres xarxes escolars d'amistat o companyia. Perquè l'escola no és tan sols un espai socialitzador, sinó que també representa un camp de sociabilitat. D'això ens informen els nombrosos estudis i etnografies que s'han ocupat de descriure i comprendre algunes d'aquestes articulacions juvenils en determinats contextos escolars. Els *lads* de Willis (1977), els *rasta heads* de Mac an Ghaill (1988) o les *new wave girls* de Blackman (1995), per citar exemples d'etnografies clau en aquest terreny, il·lustren la manera com prenen forma en l'àmbit escolar conjunts de relacions juvenils —tallats en aquests exemples per les variables de classe, sexe i ètniques— que acaben configurant grups compactes d'iguals que desenvolupen actituds de resistència cap a la cultura escolar. Efectivament, tant des de l'acadèmia com des de l'administració s'ha prioritzat un tipus d'enfocament que redueix la cultura juvenil a manifestacions subculturals "extremes", que ha provocat en molt bona mesura que s'hagi arribat a donar per descomptada la necessària incompatibilitat entre "enculturació juvenil" i socialització escolar. En altres paraules, tot signe de penetració de cultures juvenils en l'àmbit escolar tradicionalment s'ha llegit en clau de subcultura resistent. I és en aquest sentit que convé fer dos advertiments.

En primer lloc, és evident que la conformació de grups compactes d'iguals, on les relacions entre les seues membres són estretes i constants, no ha d'anar necessàriament associada al manteniment d'actituds de resistència escolar. Altrament dit, la tesi subjacent als denominats *peer-effects*, això és, la tesi del "contagi" (Mayer & Jencks, 1989), pot perfectament implicar processos d'arrossegament d'expectatives a l'alça. Estenent les referències etnogràfiques abans apuntades, l'actitud identitària de grups com els *swots* (Brown, 1987), els *academic achievers* (Mac an Ghaill, 1994) o les *black Sisters* (Mac an Ghaill, 1988), tots ells integrats per estudiants de classe treballadora —autòctons els primers i ètnicament minoritaris els segons—, ens parlen d'aquesta possibilitat. I podem aquí fer menció dels resultats d'un estudi recent sobre els efectes de la composició escolar damunt el rendiment i les expectatives de l'alumnat (Benito, Chela, & González, 2007). En efecte, aquests autors observaven com en diverses aules de quart d'ESO coexistien grups compactes caracteritzats per la manca d'expectatives de continuïtat acadèmica al costat d'altres agrupaments (igualment compactes) d'adolescents amb aspiracions d'ingrés al batxillerat. Això sí, eren grups diferenciats i internament força homogenis quant a l'extracció social familiar.

En segon lloc, val a dir que les disposicions i les expectatives acadèmiques no tan sols es "contagien" en el marc de grups restringits i compactes. Perquè finalment importa allò vist com a "normal", com a ordinari, com a habitual. Els sentits d'aquesta normalitat es fan visibles més enllà del nucli més reduït d'amistats més intenses. Aquests sentits, aquests "marcs de rellevància significatius" (Schütz, 1962), es fan propis a través de l'experiència social quotidiana de l'alumnat, mitjançant el coneixement més o menys mediatitzat d'allò que "típicament" fan i pensen aquells a qui un creu assemblar-se, siguin o no coneguts directes. Es parla, doncs, de models generals interioritzats per mitjà de processos d'emmirallament no sempre conscients. És en aquest sentit que els mapes culturals de l'escola en el seu conjunt afecten la conformació de disposicions, expectatives i decisions educatives (Alegre, 2007). Si es torna a insistir en les correspondències existents entre expectatives i eleccions educatives, d'una banda, i resultats escolars, de l'altra, és també probablement aquest el motiu que explica per què, a l'hora de donar compte de les desigualtats d'assoliments acadèmics, acostumen a tenir més incidència les variables de composició escolar que les de procés pedagògic i organitzatiu (vegeu l'apartat 4.1).

5.1.3. MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA: L'EFECTE BARRI I L'EFECTE SISTEMA

Altres recerques han fet palès que aquests processos d'emmirallament transcendeixen l'àmbit pròpiament escolar, i és possible aïllar efectes de contagi d'expectatives atribuïbles a la composició social del barri o de l'entorn comunitari. Efectivament, la literatura sobre els *neighbourhood effects* ha combinat l'anàlisi dels impactes nets del barri sobre els resultats de l'alumnat que s'escolaritza a les seves escoles amb l'estudi dels seus efectes específics sobre la formació d'expectatives i d'itineraris educatius entre l'alumnat (Furlong, 1996; Kauppinen, 2007).

En bona mesura, l'existència d'aquests efectes pot ser entesa en termes molt similars als establerts per a la interpretació dels efectes de la composició social general de les escoles sobre les expectatives i les tries educatives del seu alumnat. Al capdavant, es deixa sentir l'abast d'allò vist com a "normal", ja no en el marc de la quotidianitat escolar, sinó ara en el context de la "familiaritat" del barri. De fet, és aquesta la raó que explica que l'efecte barri sigui en gran mesura mediatitzat per l'efecte de la composició social de l'escola (Kauppinen, 2008).

Al mateix temps, convé també tenir present la transcendència de l'estructura d'oportunitats que obre el desenvolupament de l'estructura productiva del territori de referència (Furlong, Biggart, & Cartmel, 1996). Així, per exemple, en el seu estudi abans esmentat, Calero (2006) conclou que l'alumnat accedeix en menor proporció a l'educació secundària postobligatòria, sobretot en la seva via acadèmica, en aquelles comunitats autònomes on els sectors productius estructuraven amplis àmbits laborals de poca qualificació (per exemple, comunitats autònomes de l'arc mediterrani: les Balears, Catalunya, València i Múrcia).

Però més enllà de la importància de la socialització familiar (i, per tant, de l'origen individual) de l'alumnat, de l'efecte escola i de l'efecte barri, convé també referir-se a la rellevància d'aquells altres factors que tenen directament a veure amb les mateixes característiques del sistema educatiu en el seu conjunt. Ens movem aquí a l'entorn de la perspectiva de la localització institucional de l'alumnat, segons Kerckhoff (1976), en el marc de l'*allocation theory*. Es defensa la importància de situar la conformació d'expectatives i la presa de decisions educatives en el marc de les condicions institucionals que dibuixen les possibilitats objectives de tria acadèmica. Des d'aquest punt de vista esdevé prioritari parar atenció a la manera com s'articulen els sistemes educatius, en termes de comprensivitat (nombre i tipus d'itineraris acadèmics i edat en què s'operen les diferents seleccions), de porositat (possibilitat de transferiment entre itineraris), d'especialització de les escoles i programes formatius, gratuïtat i amplitud de l'oferta de places als itineraris postobligatoris, etc. En certa manera, aquesta caracterització entronca amb el concepte de "vies" formatives que Merino i Garcia (2007) reconstrueixen segons la conceptualització corresponent de Baudelot i Establet (1971).

És clar que el tractament d'aquests efectes necessita una anàlisi internacional comparada. En els últims temps, la disposició de dades comparables derivades de fer proves estandarditzades de competències en àmbit internacional ha permès dur a terme estudis centrats en aquesta qüestió. Així, autors com ara Buchmann i Dalton (2002) o, més recentment, Mateju *et al.* (2007) —els primers fent ús dels resultats del TIMSS 1995, i els segons dels del PISA 2003—, han pogut concloure com en aquells sistemes educatius més estratificats i selectius (nivell baix de comprensivitat en l'educació secundària) les aspiracions educatives de l'alumnat tendeixen a estar més influenciades per les característiques institucionals de l'escola on van, així com pel nivell educatiu dels seus progenitors; uns efectes que sembla que s'atenueïen en sistemes educatius menys diferenciats. Més encara, Mateju *et al.* conclouen que aquesta característica del sistema (nivell de comprensivitat) té un efecte molt més significatiu sobre les expectatives educatives de l'alumnat del que es pot atribuir a l'esforç en la despesa pública que els governs destinen a l'ensenyament postobligatori.

5.2. Les cruïlles més enllà de l'ESO

En aquest apartat es fa una mirada a les diferents cruïlles del sistema educatiu que entren en joc al llarg de l'educació postobligatòria, des de l'acabament de l'ESO fins a l'accés a la universitat. S'entén per cruïlles aquelles interseccions del sistema educatiu corresponents a la finalització d'una etapa educativa i que impliquen una presa de decisió de continuïtat/finalització de l'itinerari formatiu per part de l'alumnat. En aquest sentit, en relació amb l'educació postobligatòria no universitària s'identifiquen les quatre cruïlles següents: acabament de l'ESO, acabament del batxillerat, acabament dels CFGM i acabament dels CFGS.

L'anàlisi d'aquestes cruïlles respon a un doble objectiu. Per una banda, destriar el pes de diferents variables estructurals en les decisions de continuïtat/discontinuitat que l'alumnat pren en acabar cadascuna de les quatre etapes i, per l'altra, caracteritzar la composició social dels principals trànsits que s'articulen entre etapes. L'objectiu d'aquestes dues anàlisis complementàries és, doncs, disposar d'un mapa general de la incidència que les variables personals i familiars tenen en les diferents transicions que s'esdevenen al llarg de l'educació postobligatòria. En aquest sentit, al final de l'apartat es presenta una figura resum que pretén sintetitzar i il·lustrar les anàlisis fetes, oferint una visió més global de la incidència de les variables estructurals sobre aquestes transicions.

Per fer aquestes anàlisis s'ha treballat amb les expectatives a curt termini explicitades per l'alumnat de la mostra, alumnat que cursa el darrer curs de cadascuna de les quatre etapes. Concretament, aquestes expectatives a curt termini s'han elaborat combinant les preguntes següents del qüestionari: "Què creus que faràs l'any vinent?" i "Què creus que estudiaràs l'any vinent?". Mentre la primera pregunta fa referència a les intencions de continuar o finalitzar els estudis en acabar l'etapa en qüestió, la segona pregunta (només feta a aquells alumnes que tenen la intenció de continuar estudiant) fa referència a les diferents opcions de continuïtat formativa possibles després de cada etapa.

Certament, el dispositiu metodològic més idoni per analitzar les trajectòries formatives de l'alumnat són les anàlisis longitudinals, però, com s'ha dit abans, a Catalunya (ni a Espanya) no hi ha de dades longitudinals sòlides. És per això que a l'hora d'aproximar-nos tant a les cruïlles com als itineraris (apartat 5.3) hem optat per treballar amb les expectatives de l'alumnat.

Malgrat que les dades recollides no són directament assimilables als trànsits finalment duts a terme, sí que ens permeten elaborar una aproximació força acurada, perquè el qüestionari ha estat administrat durant els darrers mesos de curs. Per tant, en el moment d'explicitar les expectatives de cara al curs vinent, l'alumnat es trobava en el tram final del seu pas per l'etapa educativa en qüestió. A més, per afinar la informació recollida, també s'han incorporat al qüestionari preguntes referents a les "expectatives ideals" dels alumnes: "Què t'agradaria fer l'any vinent?" i "Què t'agradaria estudiar l'any vinent?". D'aquesta manera, s'han pogut contrastar les opcions de continuïtat/finalització que són anhelades per l'alumnat respecte de les "expectatives realistes" que finalment executaran i que seran objecte de les nostres anàlisis.¹⁰

10. En els qüestionaris, les preguntes referents a les "expectatives ideals" s'han situat justament abans de les preguntes referents a les "expectatives realistes" per obtenir un grau més elevat de realisme en les respostes.

5.2.1. LA CRUÏLLA DE L'ESO

La cruïlla de l'ESO constitueix el primer espai de transició educativa al qual ha de fer front l'alumnat en acabar l'educació obligatòria. Sens dubte, es tracta d'una de les interseccions més transcendents del sistema educatiu, si no la que més. Continuar estudiant més enllà de l'educació obligatòria o no, optar per la via acadèmica o per la via professionalitzadora són dilemes d'especial rellevància per a les futures trajectòries formatives —i, de retruc, laborals— de l'alumnat que acaba quart d'ESO.

En efecte, l'opció presa en aquest punt «marca» el futur acadèmic i professional de l'alumnat, ja que allò que és en joc no és només l'accés a una formació de caràcter més acadèmic o professionalitzador. La inexistència d'una connexió directa entre els CFGM i els CFGS provoca que la decisió que l'alumnat ha de prendre en acabar l'educació obligatòria condicioni, en bona mesura, les seves possibilitats d'accedir als estudis superiors. Com es veurà en analitzar la cruïlla del batxillerat (5.2.2), un 85,5% de l'alumnat que accedeix a un CFGS ho fa des del batxillerat, mentre que tan sols un 4,6% ho fa des dels CFGM mitjançant les provés d'accés.¹¹

El marc de possibilitats de l'alumnat a la cruïlla de l'ESO està fortament condicionat pel seu rendiment acadèmic, perquè l'obtenció del graduat en educació secundària obligatòria és una condició *sine qua non* per poder accedir als estudis postobligatoris. En l'apartat anterior s'ha analitzat el pes que diferents variables estructurals tenen en l'obtenció del graduat de l'ESO. En aquest apartat, es pretén aprofundir en el pes que tenen aquestes variables més enllà de l'obtenció o no del graduat, ja que, com s'anirà comprovant, entre el conjunt d'alumnes que obtenen aquesta titulació també hi ha diferències significatives segons si opten per la via acadèmica o per la via professionalitzadora.

Abans d'entrar a analitzar el pes de les variables estructurals, però, fem un cop d'ull al grau de seguiment que tenen cadascuna de les opcions de continuïtat/discontinuitat en acabar l'ESO. Com s'observa a la taula 5.1, la majoria d'alumnes pensa seguir la seva carrera formativa un cop acabada l'etapa obligatòria (tan sols un 2,7% creu que deixarà els estudis i s'incorporarà al mercat de treball, un 3,1% creu que repetirà curs i un 7,3% no sap què farà el curs vinent). Convé, en tot cas, destacar el predomini de l'opció de continuïtat per la via acadèmica: un 65,3% de l'alumnat té la intenció de cursar batxillerat, una proporció que representa pràcticament el triple del percentatge d'alumnes de quart d'ESO que tenen la intenció de cursar un CFGM l'any següent (22,1%).

Taula 5.1. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa al final de l'ESO

Opcions	Percentatges
Treballar	2,7
Un PGS	0,8
Un CFGM	22,1
Batxillerat	63,9
Repetir quart d'ESO	3,1
No ho sap	7,3
Total	100

El pes explicatiu de les variables estructurals

A l'hora d'analitzar la incidència de les variables estructurals en la cruïlla de l'ESO, al marge de les variables de caràcter individual (personals i familiars) també s'han incorporat als models algunes variables en àmbit de centre. Així, com en el cas de les anàlisis relatives a la graduació a l'ESO (subapartat 4.3.1), s'han aplicat els models de *regressió logística binària* mitjançant les equacions d'estimació generalitzada (GEE) (vegeu la nota metodològica 2). Pel que fa referència a la variable depenent (expectatives a curt termini), s'ha optat per diferenciar els i les alumnes que opten per fer els estudis de batxillerat de la resta, considerant que al marge de ser l'opció prioritària entre l'alumnat de quart d'ESO és també l'opció de més capitalització acadèmica i la que ofereix un accés directe als estudis superiors.

11. A la taula 5.8 es poden consultar les dades completes d'accés als CFGS.

Entre les variables de caràcter individual i familiar que més condicionen les decisions de continuïtat/discontinuitat formativa en acabar l'ESO, destaquen el sexe, el capital instructiu familiar i la procedència. Pel que fa al sexe, com s'observa a la taula 5.2, el valor de l'*odds ratio* posa de manifest que les noies tenen 1,8 vegades més probabilitats d'optar per l'opció de batxillerat que no pas els nois. Així, com es veurà més endavant, l'opció de continuïtat formativa postobligatòria de caràcter acadèmic té, proporcionalment, una més gran presència de noies que de nois (mentre a quart d'ESO les noies tenen un pes del 49,8%, entre l'alumnat que opta pel batxillerat les noies representen el 53,5%).

Taula 5.2. Expectatives a curt termini en acabar l'ESO, opció batxillerat (variables individuals)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe			
Noia respecte de noi	1,818	1,483 – 2,229	0,000
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	4,641	3,133 – 6,874	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	9,727	6,276 – 15,075	0,000
Procedència			
Autòcton respecte d'estranger	4,392	2,990 – 6,451	0,000

Un altre factor que marca diferències importants entre l'alumnat de quart d'ESO és la procedència. Segons els resultats de les regressions dutes a terme, l'alumnat autòcton té 4,4 vegades més probabilitats d'estudiar batxillerat que no pas l'alumnat nascut a l'estranger (controlant el pes del sexe i del capital instructiu familiar). Com es veurà més endavant, el pes de l'alumnat estranger es redueix pràcticament a la meitat en el pas cap al batxillerat. Mentre que a quart d'ESO representa un 14,9% del total d'alumnes, entre el grup d'alumnes que opten per la via acadèmica té un pes del 8,1%.

Ara bé, la variable de caràcter estructural que explica diferències més importants en la transició de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria no és una variable de caràcter individual, sinó una variable familiar: el nivell d'estudis dels pares i les mares. A la taula 5.2 es comparen les probabilitats de cursar batxillerat dels fills i les filles de famílies universitàries en relació amb els fills i les filles de famílies amb nivells d'estudis més baixos. Els valors de les *odds ratio* mostren un avantatge clar dels i les alumnes amb progenitors universitaris; les seves probabilitats d'optar pel batxillerat són 4,6 vegades superiors a les dels fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 9,7 vegades superiors a les dels i les alumnes amb pares amb estudis obligatoris o inferiors. Així, l'alumnat amb pares i mares universitaris passen de representar un 36,4% a representar gairebé la meitat de l'alumnat que opta pel batxillerat (concretament un 47%). En canvi, l'alumnat amb un capital instructiu familiar més baix passa de representar el 28,6% de l'alumnat de quart d'ESO a representar el 19,9% de l'alumnat que opta per la via acadèmica.

Si es compara el pes de les tres variables individuals (sexe, capital instructiu familiar i procedència) en les expectatives a curt termini amb les dades referents a la graduació a l'ESO (apartat 4.3.1), s'observa que les diferències en totes tres variables individuals s'accentuen, especialment en el cas del capital instructiu familiar. El pes del sexe i de la procedència de l'alumnat en la projecció de les expectatives més enllà de l'ESO experimenta un lleuger increment, però el canvi més destacable es produeix en el pes del nivell d'estudis dels progenitors. Si la procedència era la variable que més diferències explicava en l'obtenció del graduat d'ESO, la variable que més condiciona les expectatives de continuïtat formativa és, amb diferència, el capital instructiu familiar. Així, les probabilitats d'optar per la via acadèmica (batxillerat) una vegada acabat l'ensenyament obligatori són clarament favorables a l'alumnat procedent de famílies amb nivells d'estudis elevats.

Per tant, més enllà que aquesta variable tingui una incidència destacable en els resultats acadèmics obtinguts a l'ESO (tant en termes de nota mitjana com de graduació), el nivell d'estudis dels progenitors és, sobretot, un factor determinant en la transició a l'educació postobligatòria.

Tal com s'ha procedit en l'anàlisi de la graduació, en l'anàlisi de les expectatives també s'ha incorporat al model algunes variables relatives a la composició social dels centres. Com es pot observar a la taula 5.3, tant el fet d'anar a una escola sobrecapitalitzada com a una escola amb menys percentatge d'alumnes estrangers té una incidència positiva sobre les expectatives a curt termini de l'alumnat de quart d'ESO. Controlant el pes de les variables individuals, el fet d'estar escolaritzat en un centre amb un més gran capital instructiu és un factor que incrementa 1,5 vegades les probabilitats d'optar per la via del batxillerat.

Taula 5.3. Expectatives a curt termini en acabar l'ESO, opció batxillerat (variables individuals i de centre)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe			
Noia respecte de noi	1,838	1,490 – 2,268	0,000
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	4,143	2,862 – 5,997	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	7,728	5,211 – 11,460	0,000
Procedència			
Autòcton respecte d'estranger	3,701	2,586 – 5,297	0,000
Variables de centre			
Composició capital instructiu			
Centre sobrecapitalitzat respecte de l'fracapitalitzat	1,541	1,155 – 2,056	0,003
Composició estrangers			
Centre amb menys estrangers respecte del centre amb més estrangers	1,460	1,097 – 1,945	0,010

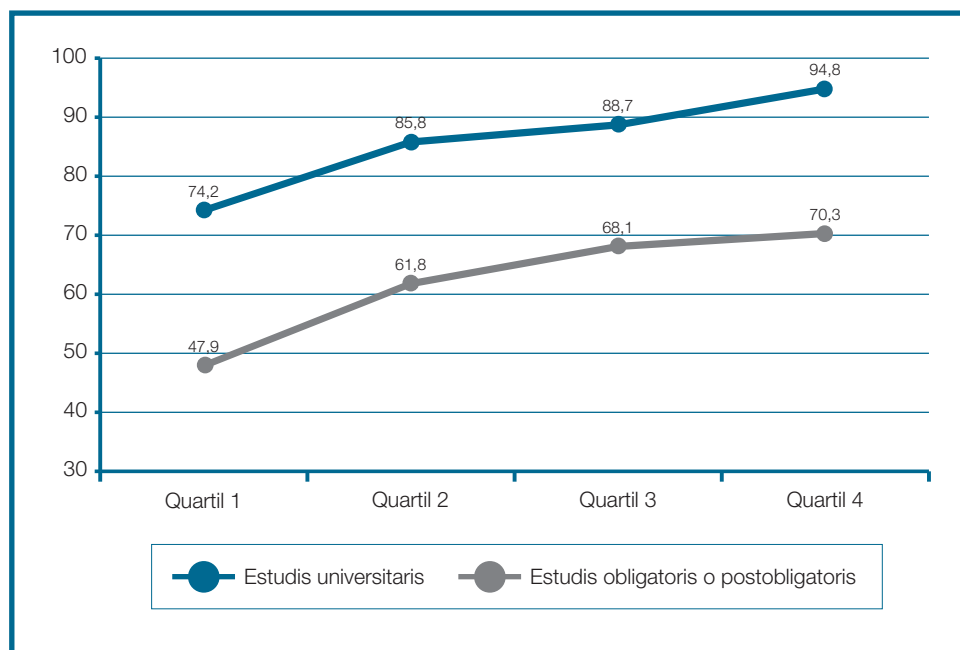
Com s'ha vist abans, aquest “efecte composició» no era estadísticament significatiu en l'anàlisi sobre la graduació al final de l'ESO. Així doncs, en analitzar les expectatives a curt termini d'aquest alumnat, al marge d'incrementar-se notablement la incidència del capital instructiu familiar en àmbit individual, també entra en joc el capital instructiu familiar del conjunt de les famílies escolaritzades al centre. Pel que fa a la procedència de l'alumnat, estar escolaritzat en un centre amb menys concentració d'alumnes estrangers incrementa en un 1,4 les probabilitats d'optar per la via acadèmica.

Cal destacar que la incorporació d'aquestes dues variables al model, com succeïa en el cas de la graduació, provoca alguns canvis en el pes de les variables individuals i familiars. Concretament, els canvis es produeixen en el pes del capital instructiu familiar i de la procedència de l'alumnat. Els valors de les *odds ratio* decreixen en tots dos casos: la diferència entre alumnat autòcton i estranger passa d'un 4,4 a un 3,7, i la diferència dels capitals instructius universitaris respecte de capitals instructius més baixos passa d'un 4,6 a un 4,1 (en relació amb els estudis postobligatoris) i d'un 9,7 a un 7,7 (en relació amb els estudis obligatoris o inferiors). Ara bé, malgrat aquest descens, cal destacar que el pes d'aquestes dues variables continua sent molt destacat, especialment el pes del nivell d'estudis dels progenitors.

Si s'analitza amb més detall l'efecte de la composició social dels centres (agrupant els centres per quartils),¹² es constata, una vegada més, que els capitals instructius familiars més elevats —tant en l'àmbit individual com en el de centre— incrementen el percentatge d'alumnes que opten per accedir al batxillerat. Més enllà de constatar novament aquesta evidència, la figura 5.1 aporta informació complementària de gran interès.

12. Recordem que anem des del primer quartil amb el 25% dels centres amb menys percentatge d'alumnes amb pare i/o mare amb estudis universitaris fins al quart quartil amb el 25% dels centres amb més percentatge d'alumnes amb un capital instructiu familiar elevat.

Figura 5.1. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre les expectatives a curt termini a l'ESO



De nou, l'escenari òptim d'elevada homogeneïtat interescolar (quartils segon i tercer) afavoreix millores globals tant en termes d'equitat educativa com d'excel·lència. D'una banda, es redueixen les desigualtats en els percentatges d'optar per batxillerat entre l'alumnat amb progenitors amb elevat o baix perfil instructiu. Tot i que aquests continuen sent importants, als centres del segon i tercer quartil hi ha unes diferències de 24 punts percentuals (segon quartil) i de 20 punts percentuals (tercer quartil; el "quartil d'equilibri"). En canvi, en el primer quartil les diferències són de 26 punts percentuals i en el quart, de 25 punts. Les diferències no són excessivament accentuades, però comporten una distribució més equitativa de les expectatives.

D'altra banda, la dada més rellevant és la que té a veure amb l'increment de l'excel·lència, valorada aquí a partir de les diferències en els percentatges dels que volen opten per batxillerat en l'escenari d'elevada homogeneïtat interescolar i l'escenari d'elevada heterogeneïtat interescolar. Com ja s'ha vist en els resultats i l'acreditació en acabar l'ESO, l'efecte negatiu d'estar ubicat en un centre del primer quartil és especialment intens, tant en el cas de l'alumnat d'alt perfil instructiu familiar com, sobretot, en el cas de l'alumnat de baix perfil instructiu. En canvi, l'efecte positiu d'estar en el quart perfil és menys intens, especialment per a l'alumnat de baix perfil instructiu (l'increment d'expectatives d'estar en el tercer o quart quartil és perceptualment molt petit). Per tant, l'escenari de generalització de les situacions en el segon i —sobretot— tercer quartil comporten un increment general en les expectatives d'estudiar batxillerat, amb efectes especialment positius en l'alumnat de baix perfil instructiu familiar.

La composició social dels trànsits

D'acord amb la capacitat explicativa de les variables estructurals acabades d'analitzar, els grups d'alumnes que protagonitzaran els diferents fluxos de transició cap a l'educació postobligatòria presentaran unes característiques individuals diferenciades. En aquest subapartat s'analitza amb detall quines són les diferències en la composició social d'aquests fluxos pel que fa al sexe, el capital instructiu familiar i la procedència de l'alumnat.

Sexe de l'alumnat

La taula 5.4 ofereix una visió centrada en el tipus de composició del conjunt de decisions de continuïtat/discontinuitat formativa preses per l'alumnat de quart d'ESO segons el sexe. D'una banda, de tots aquells que esperen cursar batxillerat un cop acabada l'ESO, un 53,5% són noies i un 46,5%, nois. De l'altra, l'opció per la via professionalitzadora (CFGM) presenta un perfil més masculinitzat: d'entre tots aquells que l'assenyalen, el 58,3% són nois i el 41,7% són noies.

Taula 5.4. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (ESO). Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Treballar	75,6	24,4	100
Un PGS	62,5	37,5	100
Un CFGM	58,3	41,7	100
Batxillerat	46,5	53,5	100
Repetir quart d'ESO	37,4	62,6	100
No ho sap	49,1	50,9	100
Total	50,0	50,0	100

En la resta d'opcions també es poden observar algunes tendències rellevants quant a la seva composició per sexe. Així, algunes de les opcions representen un perfil marcadament masculinitzat; és el cas de l'opció laboral (d'entre aquells que l'assenyalen, un 75,6% són nois) i de l'opció per programes de garantia social (62,5% nois). En canvi, l'opció de resposta de repetir quart d'ESO dibuixa una composició més feminitzada: el 62,6% de l'alumnat que pensa que repetirà curs són noies.

Capital instructiu familiar

Les dades de la taula 5.5 evidencien el pes determinant que el nivell d'estudis dels progenitors té en la primera cruïlla del sistema educatiu una vegada acabada l'escolarització obligatòria. Aquesta influència configura una composició social de les dues vies postobligatòries contrastades. D'acord amb les decisions de continuïtat/discontinuitat manifestades per l'alumnat de quart d'ESO enquestat, el perfil de l'alumnat que cursarà l'any següent batxillerat presenta, en conjunt, un nivell instructiu familiar molt superior al de l'alumnat que farà un CFGM. Com s'ha dit, pràcticament la meitat de l'alumnat que opta per cursar batxillerat és fill de famílies amb estudis universitaris, mentre que l'alumnat amb menys capital instructiu té un pes del 19,9%. En canvi, entre l'alumnat que farà un CFGM tan sols hi ha un 12,7% d'alumnes amb progenitors universitaris, mentre que l'alumnat amb un perfil instructiu familiar baix representa un 45,7%.

Taula 5.5. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar (ESO). Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Treballar	62,1	25,9	12,1	100
Un PGS	81,3	6,3	12,5	100
Un CFGM	45,7	41,7	12,7	100
Batxillerat	19,9	33,1	47,0	100
Repetir quart d'ESO	43,8	38,4	17,8	100
No ho sap	40,0	36,3	23,4	100
Total	27,9	34,9	37,2	100

Es configura, doncs, una via acadèmica "sobrecapitalitzada", el batxillerat, i una via de professionalització "infracapitalitzada", els CFGM. Aquestes diferències s'accentuen si parem atenció a l'alumnat que no optarà per cap d'aquestes dues opcions formatives. Ens referim a l'alumnat que optarà per acabar els estudis i accedir al mercat laboral i a l'alumnat que optarà per fer un PGS. En tots dos casos, el perfil majoritari és el d'alumnes procedents de famílies amb estudis obligatoris o inferiors. Entre aquells que opten per accedir al mercat laboral una vegada acabada l'ESO, aquest perfil d'alumnes té un pes del 62,1%. En el cas de l'alumnat que opta per fer un PGS, aquest percentatge s'incrementa fins al 81,3%.

En definitiva, les dues opcions majoritàries de continuïtat d'estudis (batxillerat i CFGM) són seleccionades de forma desigual segons el perfil instructiu familiar de l'alumnat: el grup més nombrós entre els qui opten pel batxillerat és el de capital instructiu familiar més elevat (estudis universitaris), i el grup més nombrós entre els qui opten per un CFGM és el d'alumnes amb un capital instructiu més baix (estudis obligatoris o inferiors). Aquestes diferències s'accentuen entre aquell alumnat que optarà per fer un programa de garantia social o que accedirà directament al mercat laboral, casos en què la presència d'alumnes procedents de famílies amb un nivell instructiu baix és majoritària.

Procedència de l'alumnat

Pel que fa a la procedència, les dades de la taula 5.6 posen de manifest que l'opció de batxillerat té una menor presència d'alumnes estrangers (8,1%) que no pas l'ESO, en la qual aquests representen un 14,9%. En l'opció dels CGFM, en canvi, la presència dels alumnes nascuts a l'estranger és superior: representen un 22,2% de l'alumnat que opta per la via professionalitzadora. D'aquest 22,2% d'alumnes, cal destacar que el percentatge dels nascuts en països amb un IDH mitjà o baix és del 15,9%, mentre que les i els alumnes nascuts en països amb un IDH alt representen un 6,4%. Per tant, el perfil d'alumnes estrangers que opten per un CFGM està format majoritàriament per alumnat nascut en països amb un IDH mitjà o baix.

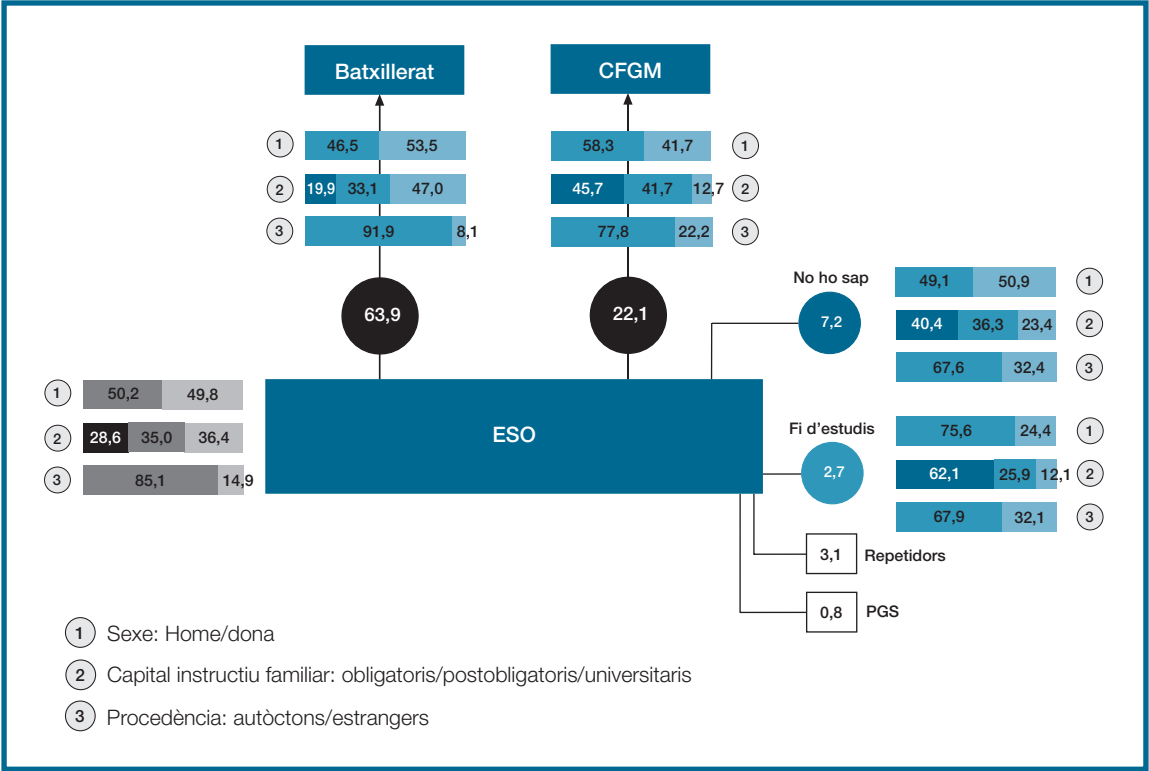
Taula 5.6. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (ESO). Percentatges

Opcions	Lloc de naixement		Total
	Autòctons	Estrangers	
		IDH alt	
Treballar	67,9	32,1	100
		2,627,6	
Un PGS	45,8	54,2	100
		4,250,0	
Un CFGM	77,8	22,2	100
		6,415,9	
Batxillerat	91,1	8,1	100
		3,44,5	
Repetir quart d'ESO	63,7	36,3	100
		8,926,7	
No ho sap	67,6	32,4	100
		7,624,2	
Total	86,5	13,5	100
		4,39,1	

Pel que fa a la resta d'opcions, el percentatge d'alumnes d'origen estranger és encara superior. Entre els que opten per finalitzar els estudis hi ha un 32,1% d'alumnes nascut a l'estranger (un 2,6% nascuts en països amb un índex de desenvolupament humà [IDH] alt i un 27,6% nascuts en països amb un IDH mitjà o baix). Els percentatges d'alumnat segons el lloc de naixement que opten per un PGS s'inverteixen en relació amb les opcions comentades fins ara, ja que passen a ser majoritaris els alumnes estrangers (54,2%). A més, cal destacar que només un 4,2% del total d'alumnes que opten per programes de garantia social ha nascut en països amb un IDH elevat, i és majoritària la presència d'alumnes procedents de països amb un IDH mitjà o baix.

Per tant, aquestes dades apunten que el percentatge d'alumnes estrangers tendeix a incrementar-se progressivament en les opcions de menor capitalització acadèmica, i té una presència proporcionalment inferior en l'opció de batxillerat respecte al pes que aquestes i aquests alumnes tenen entre el conjunt de l'alumnat de quart d'ESO.

Figura 5.2. Figura-resum de la cruïlla de l'ESO. Percentatges



5.2.2. LA CRUÏLLA DEL BATXILLERAT

La cruïlla del batxillerat és rellevant perquè es tracta de la principal porta d'accés als estudis superiors, tant als estudis universitaris com a la formació professional superior. Com s'observa a la taula 5.7, l'opció de continuïtat formativa acadèmica és majoritària entre l'alumnat de segon de batxillerat: el 68,1% dels i les alumnes opten per accedir a la universitat. La resta d'alumnes, si deixem de banda els que repetiran curs (8,6%) i els que encara no tenen clares les seves expectatives (5%), opten principalment per accedir a la formació professional de grau superior (16,4%). Tan sols un 1,2% dels i les alumnes opten per posar punt final a la seva trajectòria formativa després del batxillerat i accedir al mercat laboral. Aquesta dada contrasta amb el percentatge d'alumnes que opten per acabar la seva trajectòria formativa una vegada finalitzat un CFGM (22,9%) o un CFGS (37,1%).

Taula 5.7. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa al final del batxillerat

Opcions	Percentatges
Treballar	1,2
Un CFGM	0,8
Un CFGS	16,4
Una carrera universitària	68,1
Repetir segon de batxillerat	8,6
No ho sap	5,0
Total	100

Font: Estadística del Departament d'Educació.

En definitiva, aquestes dades posen de manifest que la pràctica totalitat de l'alumnat de batxillerat opta per continuar la seva trajectòria formativa una vegada acabada aquesta etapa i que la major part opta per accedir als estudis universitaris, i l'opció dels CFGS és minoritària entre l'alumnat segon de batxillerat. Ara bé, el fet que es tracti d'una opció minoritària entre l'alumnat que fa batxillerat no implica que l'accés als CFGS per la via acadèmica sigui minoritari.

A la taula 5.8 es presenten les dades d'accés al cicles formatius de grau superior del curs 2006-2007. Com es pot observar, un 85,5% de l'alumnat que accedeix a la formació professional superior ho fa des del batxillerat. Per tant, l'accés als CFGS es produeix sobretot mitjançant la via acadèmica, ja que tan sols un 4,6% dels i les alumnes hi accedeix des dels CFGM per la via de les proves d'accés.

Taula 5.8. Procedència de l'alumnat que inicia un CFGS (curs 2006-2007)

Opcions	Freqüència	Percentatges
FP2	99	0,5
COU	86	0,4
Batxillerat	16.803	85,5
Un altre cicle formatiu	398	2,0
Prova d'accés	912	4,6
Repeteix curs	1.328	6,8
Diplomatura	12	0,1
Llicenciatura	13	0,1
Total	19.651	100

Font: Estadística del Departament d'Educació.

El pes explicatiu de les variables estructurals

Com s'ha dit en l'apartat 4.3, en les anàlisis corresponents al batxillerat, als CFGM i als CFGS s'ha optat per no incorporar als models variables de composició de centre ni ampliar l'anàlisi del pes de les variables individuals amb noves variables familiars. Pel que fa a la variable dependent, s'ha situat com a referència l'opció d'accés a la universitat. Així, en aquest cas, els valors de les *odds ratio* fan referència a les probabilitats de l'alumnat de continuar la formació acadèmica a la universitat una vegada acabat el batxillerat.

En primer lloc, cal destacar que el sexe i la procedència de l'alumnat —dues de les variables individuals que incideixen sobre les expectatives a curt termini en acabar l'ESO— no són estadísticament significatives quan s'analitzen les expectatives de l'alumnat de segon de batxillerat. Sí que es manté, en canvi, la incidència del capital instructiu familiar.

Malgrat que el pes del nivell d'estudis dels progenitors és inferior al que hem vist a l'ESO, la seva incidència és estadísticament significativa i els valors de les *odds ratio* continuen essent elevats. Com s'observa a la taula 5.9, l'alumnat amb progenitors universitaris té 3 vegades més probabilitats d'optar per la universitat una vegada acabat el batxillerat que els fills i les filles de famílies amb estudis postobligatoris i 4 vegades més que els fills i les filles de famílies amb estudis obligatoris o inferiors. Així doncs, malgrat que les diferències es redueixen respecte de l'ESO (recordem que les *odds ratio* tenien un valor de 4,6 i 9,7, respectivament), l'avantatge competitiu dels fills i les filles de famílies universitàries es manté a l'hora de continuar els estudis per la via acadèmica.

Aquestes dades mostren, doncs, que en les dues cruïlles de la via acadèmica (el pas de l'ESO al batxillerat i el pas del batxillerat a la universitat) el nivell d'estudis dels progenitors és el principal factor de desigualtat. Al marge de disposar de més probabilitats d'accedir a la via acadèmica, l'alumnat amb un capital instructiu familiar més elevat també disposa de més probabilitats de completar la via acadèmica amb el pas directe a la universitat. El fet que el pes del capital instructiu se situï per sota de la finalització de l'ESO probablement està relacionat amb l'efecte de filtratge que s'ha comentat abans; en el pas de l'ESO al batxillerat es produeix un procés de selecció d'aquell alumnat que manté més disposicions d'adhesió escolar, amb relativa independència de quin sigui el seu capital instructiu familiar.

Al marge del capital instructiu familiar, hi ha dues variables familiars més que marquen diferències estadísticament significatives en el pas del batxillerat a la universitat: la llengua d'ús familiar i la categoria professional dels pares i les mares. Controlades per la resta de variables familiars, les anàlisis dutes a terme indiquen que el fet que hi hagi presència del català a la llar incrementa les probabilitats d'accedir directament a la universitat respecte d'aquell alumnat de segon de batxillerat que a casa parla castellà. Concretament, l'alumnat que parla català a casa té 1,6 més probabilitats d'optar per la universitat després del batxillerat.

Pel que fa a la categoria professional dels pares i les mares, l'alumnat amb pare i/o mare amb una categoria professional de nivell elevat té 2 vegades més probabilitats d'accedir directament a la universitat que els fills i les filles de famílies amb categories professionals mitjanes. Les diferències respecte de les categories professionals de nivell baix, en canvi, no són estadísticament significatives.

Taula 5.9. Expectatives a curt termini en acabar batxillerat, opció universitat (variables individuals)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Capital instructiu			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	3,058	1,964 – 4,762	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	4,032	2,463 – 6,849	0,000
Llengua parlada a la llar			
Català respecte del castellà	1,603	1,142 – 2,247	0,006
Categoria professional			
Nivell alt respecte del nivell mitjà	1,957	1,300 – 2,950	0,001
Nivell alt respecte del nivell baix	1,577	0,983 – 2,532	0,059

La composició social dels trànsits

Sexe de l'alumnat

La taula 5.10 permet il·lustrar com es componen les diferents expectatives en les opcions de continuïtat/discontinuitat formativa de què disposa l'alumnat de 2n de batxillerat segons el sexe.

Taula 5.10. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (batxillerat). Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Treballar	36,4	63,6	100
Una carrera universitària	44,1	55,9	100
Un CFGM	42,9	57,1	100
Un CFGS	47,1	52,9	100
Repetir 2n de batxillerat	46,3	53,7	100
No ho sap	53,2	46,8	100
Total	44,7	55,3	100

De l'alumnat que es decanta per la via de la universitat, un 55,9% són noies i un 44,1% nois. Aquesta distribució és pràcticament idèntica als percentatges totals de nois i noies escolaritzats a segon de batxillerat. És a dir, l'opció de continuïtat acadèmica situa una cruïlla lleugerament feminitzada en termes absoluts, però no pas en termes relatius. El mateix succeeix en referència a la distribució resultant de les respostes que es decanten per l'opció de cursar un CFGS; si bé entre l'alumnat que hi opta són majoria les noies, les seves proporcions són força similars a les del conjunt del segon de batxillerat.

Capital instructiu familiar

Abans s'ha pogut constatar el pes que el capital instructiu familiar té en la transició de l'ESO cap a les vies acadèmica i professionalitzadora, en el sentit que en l'opció de batxillerat es produïa una clara sobrecapitalització de l'alumnat, mentre que, per contra, en l'opció professionalitzadora (CFGM) es produïa un procés d'infracapitalització.

Les dades de la taula 5.11 permeten observar les diferències en la composició de l'alumnat que opta per cadascuna de les opcions continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar. Les dades mostren com les diferències detectades al final de l'ESO es mantenen al final del batxillerat. Així, entre l'alumnat que opta per accedir a la universitat, el pes d'aquell que té un capital instructiu familiar elevat és d'un 49%, percentatge molt superior al que representa en qualsevol de les altres opcions. Mentre que gairebé la meitat de l'alumnat que opta per aquesta opció té pare i/o mare amb estudis universitaris, el seu pes entre aquell que opta per repetir segon de batxillerat baixa fins al 21,1% i fins al 15,7% entre el que farà un CFGS.

Les dades evidencien el més gran capital instructiu del perfil de l'alumnat que continuarà la via acadèmica fins a la universitat. A més, tenint present que en el pas de l'etapa obligatòria a la postobligatòria, tal com s'ha vist, l'alumnat amb un capital instructiu més elevat adquireix més pes relatiu en l'opció de batxillerat, cal tenir en consideració que el capital instructiu familiar de l'alumnat que arriba a la universitat és proporcionalment superior al capital instructiu familiar de l'alumnat que opta per altres vies. Així doncs, en les dues cruïlles analitzades fins ara s'observa que en l'itinerari acadèmic que culmina a la universitat es produeix un procés de sobrecapitalització dels perfils dels estudiants. Ras i curt: l'efecte del nivell d'estudis dels progenitors en aquestes dues cruïlles provoca que, proporcionalment, el conjunt d'alumnes que accedeix a la via professional (bé des de l'ESO a un CFGM, bé des del batxillerat a un CFGS) presenti un capital instructiu més baix que aquells que segueixen la via acadèmica en la seva totalitat.

Taula 5.11. Decisions de continuïtat/discontinuïtat formativa segons el capital instructiu familiar (batxillerat). Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Treballar	36,4	54,5	9,1	100
Una carrera universitària	18,8	32,2	49	100
Un CFGM	42,9	42,9	14,3	100
Un CFGS	39,2	45,1	15,7	100
Repetir segon de batxillerat	42,1	36,8	21,1	100
No ho sap	28,3	47,8	23,9	100
Total	24,8	35,2	40	100

Procedència de l'alumnat

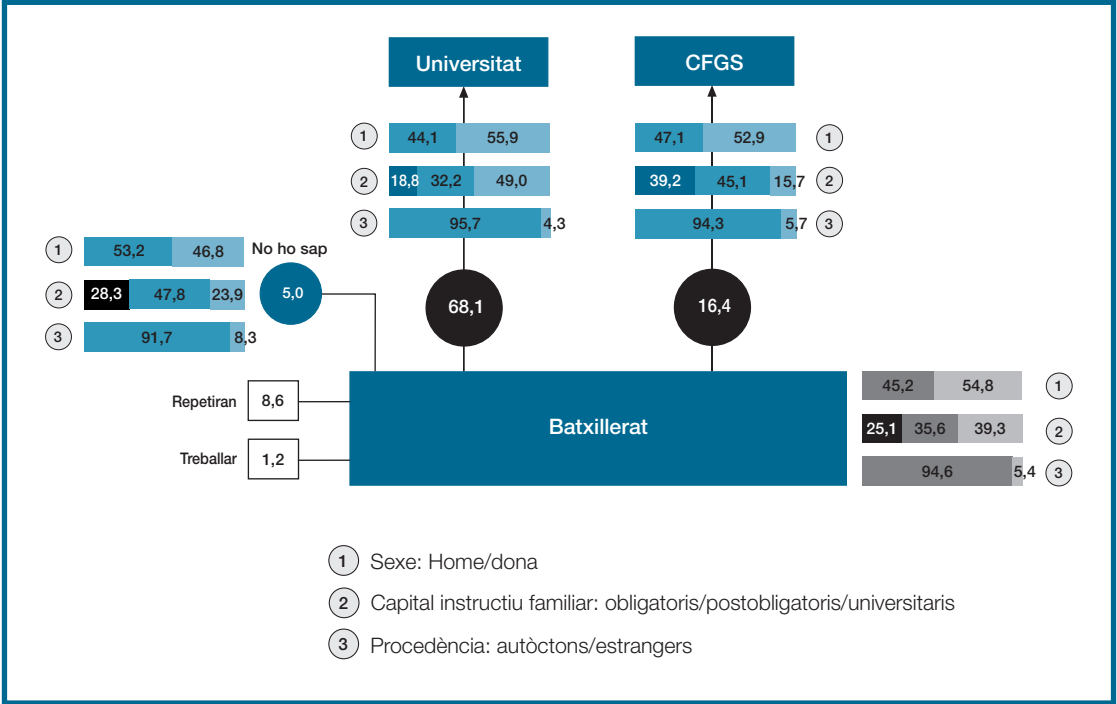
La taula 5.12 mostra el perfil de l'alumnat que opta per cadascuna de les opcions segons la seva procedència. L'opció en la qual l'alumnat estranger té un pes relatiu més elevat és l'opció de continuïtat formativa mitjançant l'accés a un CFGS. Entre l'alumnat que opta per accedir a la formació professional de grau superior, l'alumnat estranger representa el 14,3%, la totalitat del qual són alumnes nascuts en països amb un IDH mitjà o baix.

Taula 5.12. Decisions de continuïtat/discontinuïtat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (batxillerat). Percentatges

Opcions	Lloc de naixement		Total
	Autòctons	Estrangers	
		IDH alt	
Treballar	90,0	9,1	100
		0	9,1
Una carrera universitària	95,7	4,3	100
		2,6	1,8
Un CFGM	85,7	14,3	100
		0	14,3
Un CFGS	94,3	5,7	100
		1,3	4,5
Repetir segon de batxillerat	90,4	9,6	100
		3,6	6
No ho sap	91,7	8,3	100
		4,2	4,2
Total	94,8	5,2	100
		2,4	2,9

En l'opció d'accés a la universitat s'observa un escenari força contrastat: un 95,7% de l'alumnat que opta per fer estudis universitaris és autòcton i tan sols un 4,3% és nascut a l'estranger (la majoria ha nascut en països amb un IDH elevat). Entre l'alumnat que es decanta pels CFGS els percentatges són similars, i es redueixen lleugerament les diferències: hi ha un 94,3% d'alumnes autòctons i un 5,7% d'alumnes estrangers. Això sí, en aquest cas, la majoria de l'alumnat estranger ha nascut en països amb una situació socioeconòmica més desfavorida.

Figura 5.3. Figura resum de la cruïlla del batxillerat. Percentatges



5.2.3. LA CRUÏLLA DELS CFGM

S'analitza tot seguit la primera de les cruïlles de la via professionalitzadora: la finalització dels CFGM. Lògicament, en comparació amb les cruïlles analitzades anteriorment, el percentatge d'alumnes que posen punt final a la seva trajectòria formativa en acabar un CFGM és superior (concretament un 18,9%). Ara bé, cal destacar que el 51,4% de l'alumnat del darrer curs d'un CFGM té la intenció de fer un CFGS l'any vinent.

Malgrat que, com es veu a la taula 5.13, la major part d'alumnes que accedeixen als CFGS ho fa des del batxillerat, aquestes dades apunten que un percentatge destacable d'alumnes que es troben al final d'un cicle formatiu de grau mitjà té la intenció de fer estudis superiors.

Taula 5.13. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa en acabar els CFGM

Opcions	Percentatges
Treballar	18,9
Un PGS	1,0
Un altre CFGM	9,5
Un CFGS	51,4
Batxillerat	1,0
No ho sap	17,2
Total	100

També cal destacar que un 9,5% de l'alumnat enquestat té la intenció de fer un altre CFGM en acabar l'actual, que el pas dels CFGM cap al batxillerat té un pes molt marginal (1%) i que el percentatge d'alumnes que encara no sap amb certesa què farà l'any vinent és força elevat: un 17,2%.

El pes explicatiu de les variables estructurals

Per a l'anàlisi de les regressions logístiques binàries s'ha optat per agrupar les expectatives segons si es pretén accedir a un CFGS o no. Així, les anàlisis dutes a terme tenen en consideració el pes de les variables estructurals sobre el fet que l'alumnat dels CFGM es plantegi donar continuïtat a la seva trajectòria formativa accedint als CFGS.

Si les dades corresponents al batxillerat posaven de manifest la transcendent incidència del capital instructiu familiar en les opcions de continuïtat/discontinuitat al llarg de la via acadèmica, les dades corresponents als CFGM i al CFGS mostren una pèrdua de capacitat explicativa d'aquesta variable. Efectivament, en la cruïlla de la via professionalitzadora —el pas dels CFGM als CFGS—, el nivell d'estudis dels progenitors no marca diferències significatives entre l'alumnat. Segurament, com s'ha comentat en apartats precedents, aquesta pèrdua de significativitat està relacionada amb l'efecte de filtratge en la transició de l'educació obligatòria a la postobligatòria que genera un més gran accés de l'alumnat que manté més disposicions d'adhesió escolar al batxillerat, amb relativa independència de quin sigui el seu capital instructiu familiar.

De les diferents variables estructurals analitzades, l'única que es mostra estadísticament significativa és el sexe. Les noies d'últim curs de CFGM tenen 1,8 vegades més probabilitats d'optar per un CFGS que no pas els nois. Així, en la via professionalitzadora, la continuïtat formativa cap als estudis superiors és més present entre les noies.

Taula 5.14. Expectatives a curt termini en acabar els CFGM, opció CFGS (variables individuals)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Sexe			
Noia respecte de noi	1,757	1,111 – 2,778	0,016

La composició social dels trànsits

Sexe de l'alumnat

La taula 5.15 permet il·lustrar el perfil de cadascuna de les opcions que caracteritza la cruïlla dels CFGM segons el sexe de l'alumnat. Per una banda, destaca el percentatge de noies que integren les principals opcions de continuïtat formativa: cursar un CFGS (46,6%), fer un altre CFGM (47,1%) i accedir al batxillerat (50%). Aquests percentatges estan per sobre del percentatge total de noies que cursen el darrer curs dels CFGM. Per altra banda, malgrat que els nois representen el percentatge majoritari en totes les opcions, la seva presència és proporcionalment superior en la finalització de la trajectòria formativa en aquest punt: un 68,3%. S'ha de destacar també la composició clarament masculinitzada de la indecisió respecte del proper curs: del total d'alumnat que afirma indeterminació, un 70,8% són nois, gairebé 15 punts per sobre del percentatge que representen els nois en el total del CFGM.

Taula 5.15. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (CFGM). Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Treballar	68,3	31,7	100
Un PGS	60,0	40,0	100
Un altre CFGM	52,9	47,1	100
Un CFGS	53,4	46,6	100
Batxillerat	50,0	50,0	100
No ho sap	70,8	29,2	100
Total	56,8	43,2	100

Per tant, malgrat que els nois són majoritaris en les diferents opcions, tan sols en dues se situen per sobre del pes que tenen entre el conjunt de l'alumnat de darrer curs d'un CFGM (deixant de banda la indecisió): l'opció d'accés al mercat laboral i la d'accés a un PGS. Aquestes dades contrasten amb les assenyalades a la cruïlla de batxillerat (taula 5.10), on les noies tenen més pes en l'opció d'incorporar-se al mercat de treball que no pas els nois (un 63,6% de noies).

Capital instructiu familiar

En comparació amb les cruïlles d'ESO i de batxillerat, en el cas de la cruïlla dels CFGM les diferències segons el capital instructiu familiar són inferiors. Tot i així, com es pot observar a la taula 5.16, hi ha algunes diferències segons l'opció de continuïtat/discontinuitat seleccionada. Per exemple, cal destacar el fet que la presència d'alumnes procedents de famílies amb un capital instructiu elevat és superior en les opcions de continuïtat acadèmica que en l'opció de finalització dels estudis o d'accés a un PGS.

Tot i així, cal destacar que la presència d'alumnes procedents de famílies universitàries és minoritària en tots els casos, i és majoritària la presència d'alumnes amb progenitors amb estudis obligatoris o postobligatoris depenent del cas.

Taula 5.16. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar (CFGM). Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Treballar	57,8	33,3	8,9	100
Un PGS	40,0	60,0	0,0	100
Un altre CFGM	38,8	38,8	22,4	100
CFGS	39,8	43,7	16,5	100
Batxillerat	50,0	25,0	25,0	100
No ho sap	47,8	35,8	16,4	100
Total	43,8	40,5	15,7	100

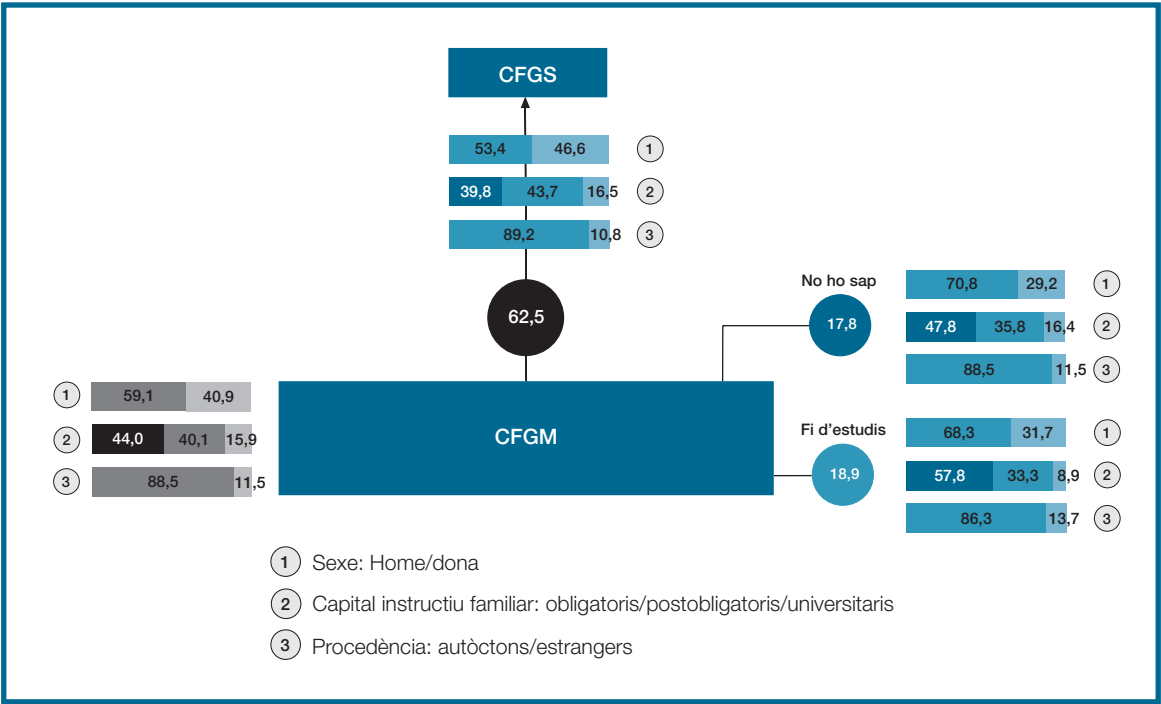
Procedència de l'alumnat

Pel que fa a la procedència de l'alumnat, les dades mostren que no hi ha diferències rellevants entre els perfils que formaran cadascuna de les opcions de continuïtat/discontinuitat formativa, diferències que sí que s'apreciaven en les dades per a la cruiïlla de quart d'ESO. No obstant això, cal destacar que aquella opció en la qual la presència d'alumnes estrangers és més baixa és en la continuïtat dels estudis de formació professional en un CFGS, és a dir, en l'accés a l'educació superior (un 10%).

Taula 5.17. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (CFGM). Percentatges

Opcions	Lloc de naixement		Total
	Autòctons	Estrangers	
		IDH alt	
Treballar	86,3	13,7	100
		5,0	7,9
Un PGS	83,3	16,7	100
		0,0	16,7
Un altre CFGM	88,2	11,8	100
		2,0	9,8
Un CFGS	89,2	10,8	100
		3,2	7,6
Batxillerat	85,7	14,3	100
		12,5	12,5
No ho sap	88,5	11,5	100
		3,1	8,3
Total	88,3	11,7	100
		3,6	8,1

Figura 5.4. Figura-resum de la cruïlla dels CFGM. Percentatges



5.2.4. LA CRUÏLLA DELS CFGS

Finalment, analitzarem la cruïlla de finalització dels CFGS. Es tracta d'una cruïlla que principalment preveu dues opcions: l'accés al mercat laboral (finalització de l'itinerari formatiu) i l'accés a la universitat. Com s'observa a la taula 5.18, l'opció majoritària entre l'alumnat que fa el darrer curs d'un CFGS és l'accés a la universitat. Concretament, un 43,2% de l'alumnat pretén fer una carrera universitària, mentre que un 28,4% es planteja acabar la seva trajectòria formativa amb el CFGS. Cal destacar, també, que un 5,1% de l'alumnat té la intenció de fer un altre cicle formatiu de grau superior i que un 23,3% no té clares les seves expectatives a curt termini.

Taula 5.18. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa en acabar els CFGS

Opcions	Percentatges
Treballar	28,4
Un altre CFGS	5,1
Una carrera universitària	43,2
No ho sap	23,3
Total	100

El pes explicatiu de les variables estructurals

En aquest cas, per fer les regressions logístiques binàries s'han agafat com a referència les expectatives d'accés a la universitat. Així, l'anàlisi que es presenta mesura les probabilitats que té l'alumnat d'optar per aquesta opció formativa segons les seves característiques individuals.

Com en el cas de la cruïlla dels CFGM, en la cruïlla dels CFGS l'única variable individual i familiar que té una incidència estadísticament significativa sobre les expectatives a curt termini és el sexe. Com s'ha vist en el subapartat anterior, el "filtratge" que es produeix al final de l'ESO genera una composició social dels CFGM força homogènia. Si a més tenim en compte el segon "filtratge" que es produeix a la cruïlla de batxillerat (que provoca que entre l'alumnat que opta per un CFGS, proporcionalment, sigui majoritari aquell que prové de famílies menys instruïdes), es pot observar que l'homogeneïtat social dels CFGM també és extensiva als CFGS.

En comparació amb els CFGM, la incidència del sexe és superior en la conformació de les expectatives a curt termini entre l'alumnat d'últim curs dels CFGS. Si abans s'ha apuntat que les noies tenen 1,8 vegades més probabilitats d'accedir a un CFGS que els nois, en el cas dels CFGS les noies tenen més del doble de probabilitats d'accedir a la universitat que els nois (*odd ratio* = 2,4).

Taula 5.19. Expectatives a curt termini en acabar els CFGS, opció universitat (variables individuals)

	Odds ratio	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Sexe			
Noia respecte de noi	2,398	1,383 – 4,167	0,002

La composició social dels trànsits

Sexe de l'alumnat

Les dades de la taula 5.20 mostren el dibuix del perfil en les diferents opcions de continuïtat/discontinuitat formativa en acabar els CFGS segons el sexe de l'alumnat. S'aprecia com l'opció de continuïtat per la via universitària presenta un perfil notablement feminitzat (el 61,3% de l'alumnat que l'assenyalen són noies). En canvi, els nois estan sobrerrepresentats, en termes relatius, entre aquell alumnat que aposta per la incorporació immediata al mercat laboral: un 61% de l'alumnat que marca aquesta opció són nois. El percentatge de nois en l'opció de cursar un altre CFGS és encara més alt que el percentatge que tria incorporar-se al mercat laboral: un 68,4% (davant un 31,6% de noies).

Taula 5.20. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (CFGS). Percentatges

Opcions	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Treballar	61,0	39,0	100
Una carrera universitària	38,8	61,3	100
Un altre CFGS	68,4	31,6	100
No ho sap	57,0	43,0	100
Total	48,9	51,1	100

Cal destacar també que la composició de l'alumnat que manifesta no saber què farà el proper curs segueix la tendència, tot i que no tan acusada, assenyalada per a l'alumnat de CFGM: el 57% dels que es decanten per la indeterminació de cara al curs vinent són nois.

Per tant, el patró detectat en les dades segons el sexe de l'alumnat corresponent a la cruïlla d'ESO i de CFGM, caracteritzades per una més gran presència de nois en les opcions d'incorporació al mercat laboral, es repeteixen en aquesta cruïlla. Destaca també el fet que entre l'alumnat que té la intenció de cursar un altre CFGS la presència de nois és molt superior a la de les noies.

Capital instructiu familiar

Les dades de la taula 5.21 mostren que el perfil d'alumnat que forma cada una de les opcions de continuïtat/discontinuitat és molt més similar que no pas el perfil d'alumnat que forma les diferents opcions en acabar quart d'ESO i el batxillerat, cruïlles on les composicions de cadascuna de les opcions segons el capital instructiu familiar de l'alumnat mostrava diferències més clares.

En acabar el CFGS, el percentatge d'alumnat que forma cadascuna de les opcions possibles és similar independentment de l'opció triada, excepte el percentatge d'alumnat amb famílies amb estudis universitaris situat en l'opció de cursar un altre CFGS (11,1%), que és inferior en les composicions de les altres dues opcions: un 23% de l'alumnat que opta per la universitat té un capital instructiu familiar elevat i un 18% del que s'incorpora al mercat de treball té progenitors amb estudis universitaris.

Taula 5.21. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar (CFGS). Percentatges

Opcions	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Treballar	44	38	18	100
Una carrera universitària	40,8	36,2	23	100
Un altre CFGS	44,4	44,4	11,1	100
No ho sap	41,9	37,2	20,9	100
Total	42,2	37,4	20,4	100

Procedència de l'alumnat

La taula 5.22 indica el percentatge d'alumnat present en cadascuna de les opcions de continuïtat/discontinuitat formativa (treballar, accedir a una carrera universitària i cursar un altre CFGS) segons la variable de procedència.

Allà on l'alumnat estranger té un pes més important és en l'opció de finalització de la trajectòria formativa. De l'alumnat que opta per accedir al mercat laboral, un 11,4% són nascuts a l'estranger. Pel que fa a l'alumnat que opta per accedir a la

universitat, el pes de l'alumnat estranger és del 8,1%, un percentatge lleugerament inferior al pes que l'alumnat estranger té entre el conjunt de l'alumnat de l'últim curs d'un CFGS. D'aquells alumnes que manifesten no saber què faran el proper curs, l'alumnat autòcton està sobrerrepresentat, ja que és un 96,5%, quatre punts per sobre del pes que té en el total de l'etapa.

Taula 5.22. Decisions de continuïtat/discontinuïtat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (CFGS). Percentatges

Opcions	Lloc de naixement			Total
	Autòctons	Estrangers		
		IDH alt	IDH mitjà o baix	
Treballar	88,6	11,4		100
		6,7	3,8	
Una carrera universitària	91,9	8,1		100
		1,9	6,3	
Un altre CFGS	100	0,0		100
		0,0	0,0	
No ho sap	96,5	3,5		100
		1,2	2,3	
Total	92,4	7,6		100
		3,5	4,9	

Per tant, en l'opció de continuïtat formativa per la via universitària el pes de l'alumnat estranger respecte de l'alumnat autòcton és menor al percentatge que representa en l'opció d'incorporació al mercat laboral. Cal destacar, també, que entre aquells alumnes estrangers que tenen la intenció d'accedir a la universitat són majoria els que han nascut en països amb un IDH mitjà o baix, mentre que en el cas de l'accés al mercat laboral són majoritaris els alumnes nascuts en països amb un IDH elevat.

Figura 5.5. Figura-resum de la cruïlla dels CFGS. Percentatges

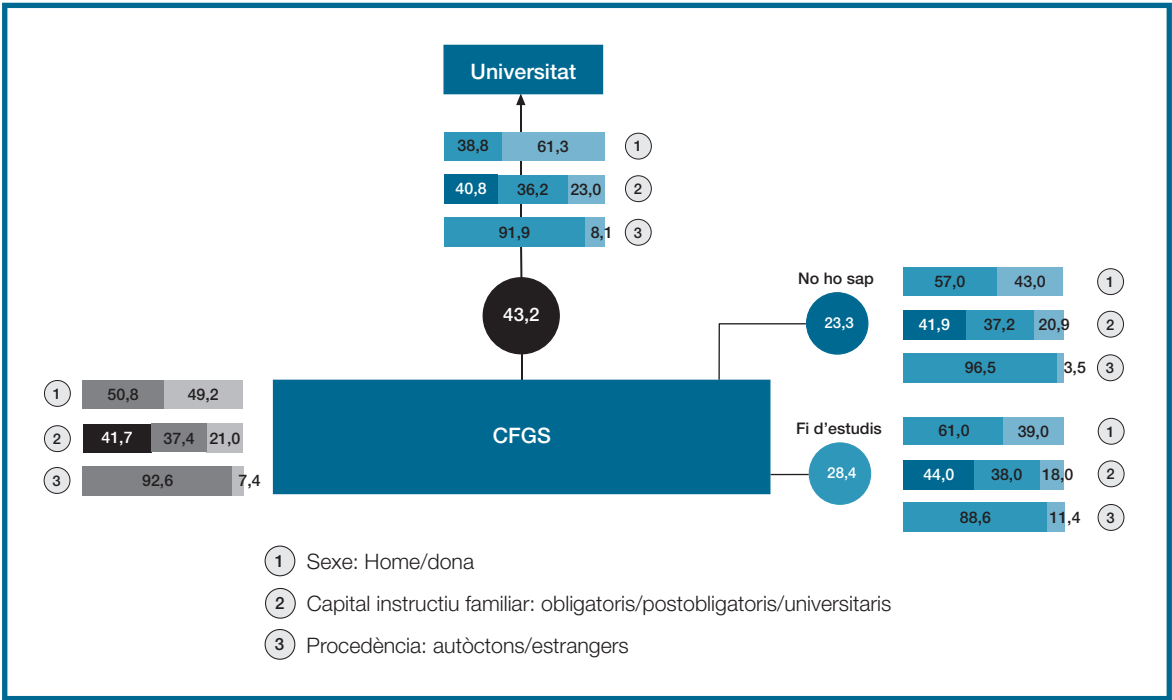
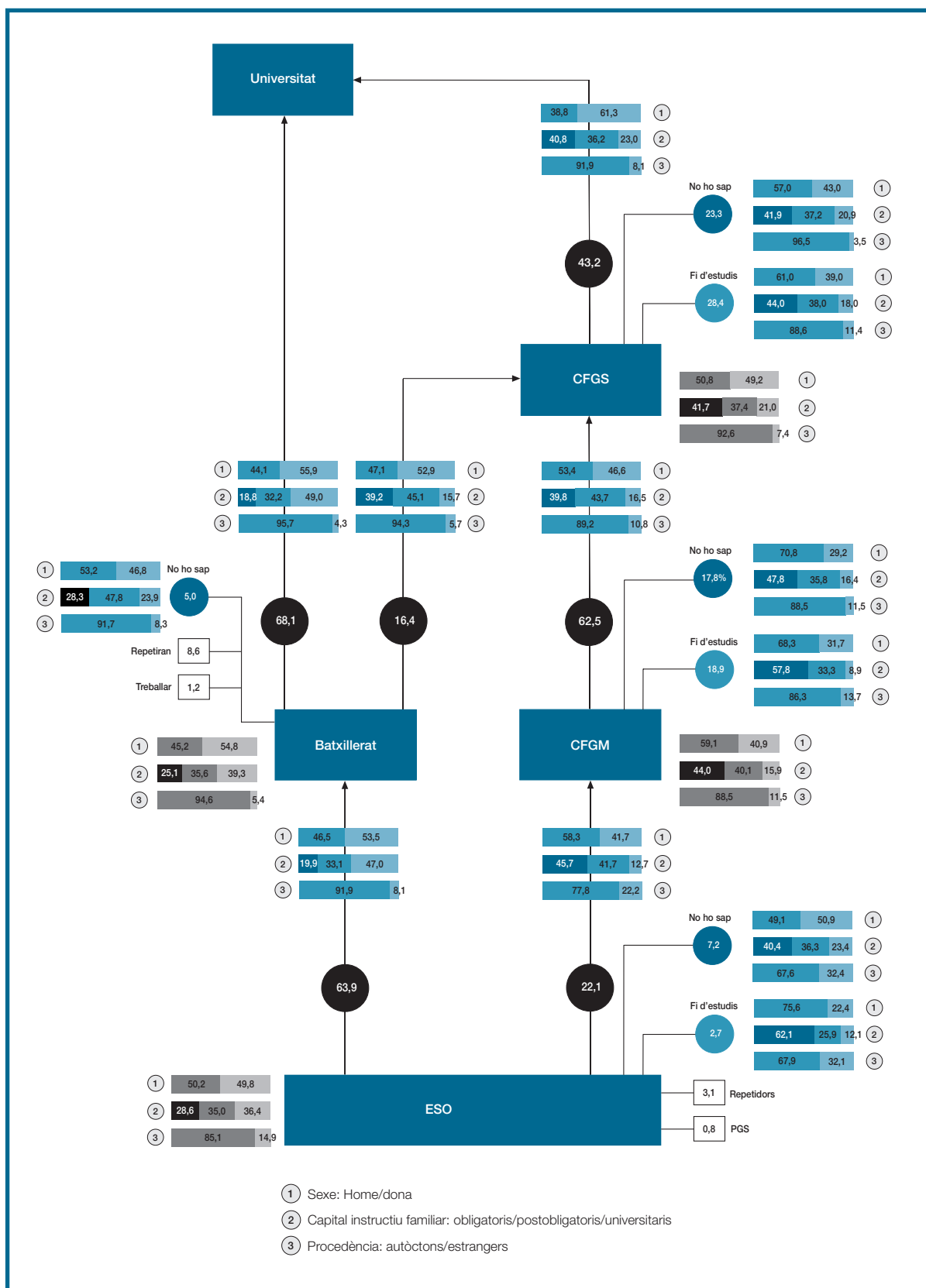


Figura 5.6. Figura resum del conjunt de cruïlles. Percentatges



5.3. Els itineraris més enllà de l'ESO

Una vegada acabada aquesta mirada a les diferents cruïlles del sistema educatiu relacionades amb l'educació postobligatòria, es tracten ara les trajectòries que l'alumnat articula entre les diferents etapes postobligatòries. En l'apartat anterior s'ha fet una aproximació a les expectatives de continuïtat/discontinuitat formativa dels i les alumnes en acabar l'ESO, el batxillerat, els CFGM i els CFGS amb l'objectiu de disposar d'una radiografia de les característiques de les diferents transicions que tenen lloc al llarg de l'educació postobligatòria. En aquest apartat, es pretén analitzar les trajectòries de l'alumnat des d'una perspectiva més global, tot resseguint els diferents itineraris que articulen entre les diferents etapes de l'educació postobligatòria.

Són múltiples les combinacions possibles des del final de l'ESO fins a l'accés a la universitat. Efectivament, les connexions existents entre la via acadèmica i la via professionalitzadora faciliten que l'alumnat tingui diferents opcions a l'hora de configurar el seu propi itinerari formatiu. Amb l'objectiu d'acotar l'anàlisi, s'ha optat per focalitzar l'atenció en aquelles combinacions majoritàries entre l'alumnat de la mostra seleccionada: batxillerat/universitat, batxillerat/CFGS/universitat, batxillerat/CFGS, CFGM/CFGS/universitat, CFGM/CFGS i CFGM (la resta de combinacions possibles tan sols tenen un pes del 2% entre l'alumnat enquestat). És per això que s'ha optat per centrar l'anàlisi en aquests sis itineraris.

L'anàlisi té dues parts diferenciades: l'anàlisi dels factors explicatius de l'edificació dels itineraris a l'ESO i la caracterització de la composició social dels itineraris. Per a l'elaboració dels itineraris, s'ha considerat tot l'alumnat de la mostra que es troba en el darrer curs d'una de les tres etapes postobligatòries no universitàries (batxillerat, CFGM i CFGS). L'itinerari de cada alumne o alumna ha estat elaborat tenint en consideració la trajectòria feta fins al moment, la seva posició actual i les expectatives de continuïtat/discontinuitat projectades. Concretament, s'ha elaborat la variable corresponent als itineraris a partir de la combinació de les variables següents: etapa formativa actual, trajectòria acadèmica feta amb anterioritat, expectatives acadèmiques a curt termini (què pensa l'alumne o alumna que estudiarà l'any vinent) i expectatives acadèmiques a llarg termini (fins a quina etapa formativa pensa l'alumne o alumna que estudiarà).

Mitjançant l'elaboració d'aquesta variable, s'analitzen les diferències segons el sexe, el capital instructiu familiar i la procedència de l'alumnat que actualment fa cadascun d'aquests sis itineraris majoritaris. Però al marge d'aquesta caracterització dels itineraris, també es presenten alguns models de regressió logística amb l'objectiu de destriar quines són aquelles variables estructurals que condicionen fer un o altre itinerari.

Tenint en compte que la mostra per a l'elaboració dels itineraris exclou les i els alumnes que en acabar l'ESO decideixen posar punt final a la seva trajectòria formativa, s'ha optat per fer aquestes anàlisis de regressió logística mitjançant les expectatives a llarg termini explicitades per l'alumnat de quart d'ESO. Aquesta opció permet, per una banda, tenir en compte aquell alumnat que no continua els estudis després de l'ESO, i, per l'altra, detectar aquelles variables estructurals —personals, familiars i de centre— que són a la base d'aquests itineraris, és a dir, aquelles variables estructurals que més pesen en l'edificació dels itineraris en el seu "punt de partida": la finalització de l'ESO.

5.3.1. ELS HORITZONS FORMATIUS DES DE L'ESO

Les expectatives a llarg termini explicitades per l'alumnat de quart d'ESO no permeten identificar els sis itineraris post-obligatoris majoritaris, perquè no assenyalen el recorregut que es pretén fer sinó l'etapa en la qual se situa l'horitzó formatiu de l'itinerari que es té la intenció de seguir. És important remarcar, doncs, que aquest no és un exercici d'anàlisi dels factors explicatius de les diferents trajectòries que s'articulen al llarg de l'educació postobligatòria, sinó una anàlisi preliminar dels factors explicatius dels horitzons formatius que es fixa l'alumnat abans d'iniciar l'educació postobligatòria, horitzons formatius que són a la base de les trajectòries específiques que amb posterioritat farà (i que s'analitzen en el subapartat següent).

Per fer aquesta anàlisi, s'han elaborat tres regressions logístiques binàries d'acord amb tres agrupacions diferents de les expectatives a llarg termini expressades per l'alumnat de quart d'ESO. La primera agrupació té com a propòsit analitzar el pes de les variables estructurals en l'establiment de l'horitzó formatiu a la universitat (diferenciant aquells alumnes que es fixen com a objectiu l'accés a la universitat de la resta de l'alumnat). Es tracta, doncs, d'una primera agrupació que pretén detectar aquells factors de caràcter individual, familiar i de centre que més pesen en l'edificació d'unes expectatives que tenen en el punt final en els estudis superiors de més "capitalització" acadèmica.

La segona agrupació està directament relacionada amb un dels cinc *benchmarks* fixats per la Unió Europea en matèria d'educació de cara a l'any 2010: que el 85% de la població de 22 anys hagi completat estudis secundaris superiors. En aquest cas, doncs, es pretén destriar el pes de les variables estructurals en l'edificació d'unes expectatives formatives orientades a l'assoliment d'una titulació superior, ja sigui mitjançant la via acadèmica o la via professionalitzadora (diferenciant els i les alumnes que es fixen com a objectiu l'accés a la universitat o a un CFGS de la resta de l'alumnat).

Finalment, la tercera agrupació té per objectiu diferenciar l'establiment de les expectatives a llarg termini en la via acadèmica respecte del seu establiment en la via professionalitzadora (diferenciant els i les alumnes que es fixen com a objectiu l'accés a la universitat de l'alumnat que es fixa com a objectiu la finalització d'un CFGM o l'accés a un CFGS). Per tant, es tracta d'una agrupació que només té en compte els i les alumnes que tenen la intenció de donar continuïtat a la seva trajectòria formativa més enllà de l'ESO, diferenciant els seus horitzons formatius segons si se situen en la via acadèmica o en la professionalitzadora.

Horitzons formatius a la universitat

En la taula 5.23 es presenten els resultats de l'anàlisi logística corresponent a la incidència de les variables individuals sobre la primera agrupació (universitat/altres opcions). Les tres variables que tenen un pes estadísticament significatiu són el sexe, el capital instructiu familiar i la procedència. Els valors de les *odds ratio* d'aquestes tres variables, si bé amb algunes diferències, presenten una estructura molt similar als resultats de les expectatives a curt termini (batxillerat/resta d'opcions) analitzats en l'apartat 5.2.

Taula 5.23. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció universitat (variables individuals)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe de l'alumnat			
Noia respecte de noi	1,486	1,275 – 1,731	0,000
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	4,256	3,214 – 5,635	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	8,318	6,074 – 11,391	0,000
Procedència de l'alumnat			
Autòcton respecte d'estranger	2,735	2,024 – 3,695	0,000

Pel que fa al sexe, les noies que es troben a quart d'ESO tenen 1,5 vegades més probabilitats de fixar-se com a objectiu l'accés a la universitat que no pas els nois, un valor tres dècimes per sota de l'*odd ratio* corresponent a les expectatives

de fer batxillerat l'any següent. Aquesta diferència es pot explicar pel fet que l'opció d'accés als CFGS des del batxillerat és més present entre les noies (un 52,9% de l'alumnat que opta per accedir als CFGS des del batxillerat són noies). Així, aquestes dades sembla que apunten que el fet que aquest trànsit des de la via acadèmica cap a la professionalitzadora sigui més seguit per les noies no és conseqüència d'una menor acreditació en el batxillerat sinó d'una més gran predisposició de les noies des de l'ESO d'accedir als CFGS per la via acadèmica.

Novament, la variable individual amb més pes explicatiu és el capital instructiu familiar: els fills i les filles d'universitaris tenen 4,3 vegades més probabilitats d'establir com a horitzó dels seus futurs itineraris la universitat que l'alumnat procedent de famílies amb estudis postobligatoris i 8,3 vegades més que l'alumnat procedent de famílies amb estudis obligatoris o inferiors. Aquests valors són lleugerament inferiors als de les expectatives a curt termini (accés al batxillerat), però segueixen expressant una més gran predisposició dels fills i les filles de famílies universitàries d'accedir a la universitat respecte de la resta d'alumnes, així com dels i les alumnes amb progenitors amb estudis postobligatoris respecte dels i les alumnes procedents de famílies amb un nivell d'estudis més baix.

La variable que presenta més diferències en relació amb les expectatives a curt termini és la procedència. Si les probabilitats d'optar per cursar batxillerat entre l'alumnat autòcton són 4,3 vegades superiors a les de l'alumnat estranger, les probabilitats de fixar-se com a horitzó l'accés a la universitat són 2,7 vegades superiors. Aquestes dades apunten, doncs, que entre una part de la minoria d'alumnes estrangers que opten per cursar batxillerat no es preveu, d'entrada, la possibilitat de completar la seva trajectòria formativa a la universitat.

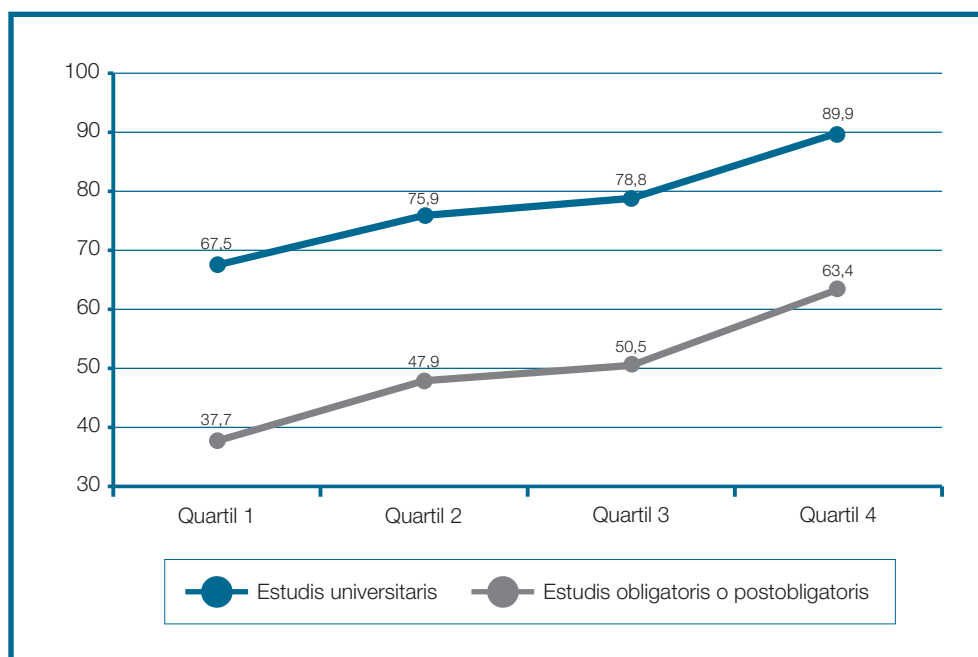
Taula 5.24. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció universitat (variables individuals i de centre)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe de l'alumnat			
Noia respecte de noi	1,493	1,284 – 1,737	0,000
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	3,902	3,008 – 5,063	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	6,889	5,230 – 9,076	0,000
Procedència de l'alumnat			
Autòcton respecte d'estranger	2,352	1,748 – 3,165	0,000
Variables de centre			
Composició del capital instructiu			
Centre sobrecapitalitzat respecte d'infracapitalitzat	1,426	1,132 – 1,797	0,003
Composició dels estrangers			
Centre amb menys estrangers respecte de més estrangers	1,302	1,028 – 1,650	0,028

Quan s'incorporen al model les variables de composició social, el pes de les variables individuals experimenta alguns lleugers decrements (exceptuant el cas del sexe), perquè tant la composició social dels centres per raó de procedència com de capital instructiu familiar tenen una incidència estadísticament significativa sobre les expectatives de l'alumnat (taula 5.7). Concretament, el fet d'estar escolaritzat en un centre "sobrecapitalitzat" i en un centre amb una baixa presència d'alumnat estranger incrementa les probabilitats de fixar-se com a horitzó formatiu la universitat: 1,4 vegades en el primer cas i 1,3 en el segon.

Aprofundint una mica més en els efectes del capital instructiu de l'alumnat dels centres, la figura 5.7, que distribueix l'alumnat per quartils d'escoles, mostra efectes diferents dels observats en les notes mitjanes al final de l'ESO, els percentatges de graduats i les expectatives d'optar pel batxillerat. En aquests casos previs s'ha observat com l'escenari d'elevada homogeneïtat interescolar (quartils segon i tercer) configura situacions escolars millors que l'escenari d'elevada heterogeneïtat interescolar (quartils primer i quart), tant en termes d'increment de l'equitat educativa (decrement en la incidència explicativa del nivell d'instrucció dels progenitors) com en termes d'excel·lència educativa (millora mitjana en les resultats obtinguts per a cada indicador). En les expectatives a llarg termini, els resultats no són tan intensos ni evidents.

Figura 5.7. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre les expectatives a llarg termini, opció universitat



En les expectatives d'anar a la universitat, la lectura del volum percentual d'alumnes que tenen aquest horitzó formatiu no mostra resultats del tot concloents quant a quin dels dos escenaris l'afavoreix més. L'escenari d'elevada heterogeneïtat interescolar (primer i quart quartil) afavoreix que entre l'alumnat amb pare i/o mare amb estudis universitaris s'incrementi notablement el percentatge dels que volen accedir a la universitat. Els guanys percentuals en el pas del tercer al quart quartil són superiors a les pèrdues percentuals entre el segon i el tercer quartil i, a més, el volum d'universitaris en el quart quartil és superior.

Quant a l'alumnat amb progenitors que tenen estudis postobligatoris o inferiors, la millora que representa el pas del tercer al quart quartil és una mica superior a l'empitjorament del pas del segon al primer quartil. Amb tot, el volum d'alumnes ubicats en el quart quartil és molt menor entre els pares i les mares amb baix perfil acadèmic que no pas en els situats en el primer quartil, de manera que la més gran intensitat del guany es veu neutralitzada pel menor nombre d'efectius afectats per aquest guany. En volum total d'alumnes, el percentatge d'alumnes amb pares i/o mares amb estudis postobligatoris o inferiors que volen anar a la universitat no és superior a l'escenari d'elevada heterogeneïtat interescolar. La confluència de totes aquestes tendències fa poc clar si, en percentatge final d'alumnes amb expectatives d'accés a la universitat, és millor un o un altre escenari escolar.

Pel que fa a l'equitat educativa, una primera mirada pot fer concloure que l'escenari d'elevada heterogeneïtat interescolar no és menys equitatiu que el d'elevada homogeneïtat. Les distàncies percentuals dels que tenen la intenció d'accedir a la universitat amb progenitors d'alt perfil instructiu i de baix perfil instructiu són similars en un i altre escenari. Amb tot, aquesta similaritat és fictícia perquè en l'escenari d'elevada heterogeneïtat interescolar (primer i quart quartil) hi pesen més un o altre perfil d'alumnes. En el primer quartil són una immensa majoria els i les alumnes amb baix perfil instructiu dels progenitors, que només en un 37,7% dels casos tenen per objectiu l'accés a la universitat. En canvi, en el quart quartil són majoria els i les alumnes d'elevat perfil instructiu familiar, que en un 89,9% dels casos volen arribar a la universitat. En canvi, la diferència en el volum de joves amb un i altre perfil instructiu és menor entre el segon i el tercer quartils, fet que atenua la distància final quant a expectatives a llarg termini entre uns i altres alumnes. Per tant, malgrat la primera aparença visual, l'escenari d'elevada homogeneïtat interescolar afavoreix indubtablement l'equitat educativa, si bé no amb la contundència que s'havia observat en l'anàlisi de les variables dependents precedents.

Horitzons formatius als estudis superiors

Si s'agrupen les expectatives a llarg termini orientades cap als estudis superiors (ja sigui a la universitat o a un CFGS), el pes de les variables individuals és força similar a l'agrupació anterior (universitat/altres opcions). En el cas del sexe, les probabilitats de fixar-se com a horitzó els estudis superiors són 1,5 vegades superiors en les noies que en els nois (el ma-

teix valor que per al cas dels estudis universitaris). En canvi, en el cas del capital instructiu familiar sí que trobem algunes lleugeres diferències. En comparació amb l'agrupació analitzada en el punt anterior, les distàncies dels capitals instructius universitaris respecte dels capitals postobligatoris experimenten un lleuger increment (*odd ratio* = 4,5; en el cas anterior era de 4,3), mentre que les distàncies respecte dels capitals més baixos se situen lleugerament per sota (*odd ratio* = 7,9; anteriorment, 8,3).

Taula 5.25. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció d'estudis superiors (variables individuals)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe de l'alumant			
Noia respecte de noi	1,498	1,239 – 1,812	0,000
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	4,503	3,200 – 6,336	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	7,865	5,568 – 11,109	0,000
Procedència			
Autòcton respecte d'estranger	2,293	1,569 – 3,355	0,000

El fet que en passar de les expectatives d'accés a la universitat a les expectatives d'accés al conjunt d'estudis superiors els valors les *odds ratio* tan sols experimentin lleugeres variacions, apunta que el capital instructiu condiciona pràcticament amb la mateixa intensitat tant les expectatives d'arribar a la universitat com d'obtenir una titulació superior en general. Dit d'una altra manera, tant si situem el llindar d'allò que podem considerar un horitzó formatiu "elevat" en l'accés a la universitat com en l'accés als estudis superiors, el pes del nivell d'estudis dels progenitors és similar.

Aquestes dades, doncs, reafirmen algunes de les idees apuntades en l'apartat on es tracta la dualització social dels sistemes educatius català i espanyol. S'ha dit allà que mentre que l'alumnat procedent de famílies amb un estatus més elevat tendeix a accedir en una proporció més gran a les posicions més altes del sistema educatiu, l'alumnat procedent de les famílies amb un estatus més baix té un menor accés als estudis superiors, un factor que es troba a la base del fet que en l'anàlisi comparada amb altres països l'assoliment d'estudis superiors entre la població jove catalana i espanyola sigui inferior.

En definitiva, aquestes dades mostren que el capital instructiu familiar és una variable determinant a l'hora d'optar per fer estudis superiors (i no només a l'hora d'optar per traçar un itinerari formatiu que acabi a la universitat). Així, l'accés al conjunt dels estudis superiors se situa amb més força en l'imaginari formatiu de l'alumnat amb progenitors més instruïts que no pas entre l'alumnat amb un capital instructiu familiar inferior: un 90,5% dels alumnes de quart d'ESO amb progenitors universitaris pretén fer estudis superiors, percentatge que se situa en el 78,3% en el cas dels postobligatoris i en el 62,1% en el cas dels obligatoris o inferiors.

En incorporar les variables de centre, tal com succeïa en l'agrupació anterior, el pes individual del capital instructiu familiar i la procedència experimenten un lleuger decrement. En aquest cas, però, tan sols es mostra com a significativa la composició social dels centres segons el capital instructiu familiar del seu alumnat. Així, el fet d'estar escolaritzat en un centre sobrecapitalitzat genera 1,4 vegades més probabilitats de fixar-se com a horitzó formatiu els estudis superiors. En canvi, la composició segons la procedència de l'alumnat no és estadísticament significativa.

Taula 5.26. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció d'estudis superiors (variables individuals i de centre)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe de l'alumnat			
Noia respecte de noi	1,509	1,250 – 1,823	0,000
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	4,229	3,050 – 5,863	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	6,855	4,952 – 9,490	0,000
Procedència de l'alumnat			
Autòcton respecte d'estranger	2,105	1,445 – 3,076	0,000
Variables de centre			
Composició del capital instructiu			
Centre sobrecapitalitzat respecte d'infracapitalitzat	1,357	1,034 – 1,781	0,028
Composició dels estrangers			
Centre amb menys estrangers respecte de més estrangers	1,120	0,844 – 1,485	0,432

Horitzons formatius a les vies acadèmica i professionalitzadora

En agrupar les expectatives a llarg termini segons si aquestes se situen a la via acadèmica (batxillerat o universitat) o a la via professionalitzadora (CFGM o CFGS), s'observen algunes variacions en el pes de les variables individuals.

Pel que fa al sexe de l'alumnat, el valor de l'*odd ratio* és inferior al de les dues agrupacions que s'han analitzat abans. Les noies continuen tenint més probabilitats de situar el seu horitzó formatiu a la via acadèmica, però les diferències es redueixen: en aquest cas, les noies tenen 1,3 vegades més probabilitats que els nois (dues dècimes menys que en els casos anteriors). Aquesta reducció pot explicar-se pel fet que, si bé els CFGM tenen una presència proporcionalment superior de nois, els CFGS tenen més proporció de noies.

Taula 5.27. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció via acadèmica (variables individuals)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe de l'alumnat			
Noia respecte de noi	1,285	1,072 – 1,539	0,007
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	2,634	1,891 – 3,668	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	5,785	4,171 – 8,022	0,000
Procedència de l'alumnat			
Autòcton respecte d'estranger	2,710	2,131 – 3,448	0,000

En fer les regressions logístiques per a les expectatives a curt termini de l'ESO, es detectava una més gran incidència del sexe en l'accés al batxillerat (*odd ratio* = 1,8). En aquell cas, el contrast era superior entre l'opció de batxillerat i la resta d'opcions (més seguides pels nois); entre l'alumnat que optava per fer batxillerat hi ha un 53,5% de noies i entre el que optava per un CFGM, un 41,7%.

En aquest cas, quan comparem les dues vies formatives, les diferències es redueixen pel fet que els CFGS no tenen tanta presència de nois com els CFGM. Encara que hi ha més nois que noies, en la formació professional de grau superior la presència de noies s'acosta molt als nivells de l'ESO: concretament, el 49,2% dels estudiants d'últim curs dels CFGS són noies. Per tant, la reducció del pes del sexe en l'edificació d'expectatives a llarg termini "acadèmiques" o "professionalitzadores" és conseqüència d'un més gran accés proporcional de les noies a la formació professional de grau superior.

També en el cas del capital instructiu familiar els valors de les *odd ratio* són inferiors als de les dues agrupacions anteriors. Tot i així, les diferències són estadísticament significatives i els valors són més que destacables: l'alumnat procedent de famílies universitàries té 2,6 vegades més probabilitats d'orientar el seu horitzó acadèmic cap a la via acadèmica que els fills i les filles de famílies amb estudis postobligatoris i 5,8 vegades més probabilitats que els fills i les filles de famílies amb estudis obligatoris o inferiors. El pes de la procedència de l'alumnat se situa en el nivell de l'anàlisi duta a terme per a les expectatives d'acabar la trajectòria acadèmica a la universitat: l'alumnat autòcton té 2,7 vegades més probabilitats d'optar per la via acadèmica que l'alumnat estranger.

Taula 5.28. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció via acadèmica (variables individuals i de centre)

	<i>Odds ratio</i>	Interval de confiança (95%)	Probabilitat associada
Variables individuals			
Sexe de l'alumnat			
Noia respecte de noi	1,288	1,078 – 1,540	0,005
Capital instructiu familiar			
Estudis universitaris respecte dels postobligatoris	2,392	1,732 – 3,303	0,000
Estudis universitaris respecte dels obligatoris	4,780	3,500 – 6,529	0,000
Procedència de l'alumnat			
Autòcton respecte d'estranger	2,331	1,855 – 2,923	0,000
Variables de centre			
Composició del capital instructiu			
Centre sobrecapitalitzat respecte d'infracapitalitzat	1,370	1,053 – 1,783	0,019
Composició dels estrangers			
Centre amb menys estrangers respecte de més estrangers	1,364	1,053 – 1,767	0,019

Com en els casos precedents, en incorporar les variables de centre, el pes individual del capital instructiu i la procedència experimenten un lleuger descens. A diferència del que succeïa per a les expectatives d'assolir estudis superiors, en aquest cas ambdues variables de composició són estadísticament significatives: tant l'escolarització en un centre amb un capital instructiu familiar més elevat com en un centre amb menys percentatge d'estrangers afavoreix la creació d'expectatives de caràcter acadèmic, concretament hi ha 1,4 vegades més probabilitats en tots dos casos.

5.3.2. COMPOSICIÓ SOCIAL DELS ITINERARIS

Sexe de l'alumnat

Dels tres itineraris que acaben a la universitat, cal destacar que els dos que s'inicien al batxillerat tenen més proporció de noies que de nois: l'itinerari acadèmic (batxillerat/universitat) està format per un 55,9% de noies, i l'itinerari on es combinen la via acadèmica i la professionalitzadora (batxillerat/CFGS/universitat), per un 64,5% de noies. En canvi, l'itinerari que s'inicia als CFGM i acaba a la universitat —havent passat per un CFGS— té una composició més “masculinitzada»: un 56,1% de l'alumnat que el segueix són nois.

Taula 5.29. Composició dels itineraris en l'ensenyament postobligatori segons el sexe de l'alumnat. Percentatges

Itineraris	Sexe		Total
	Noi	Noia	
Batxillerat-universitat	44,1	55,9	100
Batxillerat-CFGS-universitat	35,5	64,5	100
Batxillerat-CFGS	52,9	47,1	100
CFGM-CFGS-universitat	56,1	43,9	100
CFGM-CFGS	59,8	40,2	100
CFGM	69,7	30,3	100
Altres	52,9	47,1	100
Total	51,1	48,9	100

Els itineraris que acaben als CFGS també tenen una més gran proporció de nois: un 52,9% de l'alumnat que segueix l'itinerari que combina la via acadèmica amb la professionalitzadora (batxillerat/CFGS) són nois, percentatge que arriba fins al 59,8% en el cas de l'itinerari que transcorre exclusivament per la via professionalitzadora (CFGM/CFGS). Ara bé, d'entre els sis itineraris analitzats, aquell on el percentatge de nois és més elevat (69,7%) és el de menor recorregut: la realització d'un CFGM.

Per tant, les dades apunten que aquells itineraris que s'inicien al batxillerat i acaben a la universitat tenen un perfil més “feminitzat», mentre que en la resta d'itineraris la presència de nois és majoritària.

Capital instructiu familiar

En l'apartat referent a les cruïlles, s'ha constatat la rellevància del capital instructiu familiar en les expectatives de l'alumnat. En la taula 5.30 es mostra la composició de cadascuna de les trajectòries articulades per les diferents etapes de l'ensenyament postobligatori segons el nivell d'estudis dels pares i les mares.

Com es pot observar, hi ha una diferència destacada en el perfil de l'alumnat que fa els diferents itineraris segons el seu capital instructiu familiar. Així, l'itinerari estrictament acadèmic (batxillerat/universitat) és el que presenta un perfil d'alumnat de capital instructiu més gran: el 47,5% del total d'alumnes que opten per aquest itinerari són fills i filles de famílies universitàries (cal destacar que en el conjunt de les etapes postobligatòries aquest alumnat representa el 25,9% del total).

En els altres dos itineraris que culminen a la universitat, la presència d'alumnes amb pares universitaris es redueix més de la meitat. En l'itinerari iniciat en la via acadèmica (batxillerat/CFGS/universitat) aquest grup d'alumnes representa un 22,2% del total, essent els alumnes amb estudis postobligatoris el grup més nombrós (44,8%). En l'itinerari iniciat en la via professionalitzadora (CFGM/CFGS/universitat), la presència d'alumnes fills i filles d'universitaris és molt similar (20,9%), però, en canvi, el grup més nombrós no són els i les alumnes amb progenitors amb estudis postobligatoris, sinó les i els alumnes amb un capital instructiu familiar més baix (45,3%).

Pel que fa als itineraris que acaben en el grau superior de la formació professional, els grups majoritaris són l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris o inferiors i l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris, amb percentatges molt similars entre ells i molt superiors als de l'alumnat fills d'universitaris. En el cas de l'itinerari iniciat en la via

acadèmica (batxillerat/CFGS), els grups menys instruïts tenen un pes del 45,9% i del 41,8%, respectivament, mentre que l'alumnat amb un capital instructiu familiar elevat té un pes molt inferior (12,4%). En el cas de l'itinerari iniciat a la via professionalitzadora (CFGM/CFGS), els pesos dels diferents grups d'alumnes responen a un patró similar: 40,4% amb estudis obligatoris, 42,9% postobligatoris i 16,7% universitaris.

Taula 5.30. Composició dels itineraris en l'ensenyament postobligatori segons el capital instructiu familiar. Percentatges

Itineraris	Capital instructiu familiar			Total
	Estudis obligatoris	Estudis postobligatoris	Estudis universitaris	
Batxillerat-universitat	20,0	32,5	47,5	100
Batxillerat-CFGS-universitat	32,9	44,8	22,2	100
Batxillerat-CFGS	45,9	41,8	12,4	100
CFGM-CFGS-universitat	45,3	33,7	20,9	100
CFGM-CFGS	40,4	42,9	16,7	100
CFGM	61,5	29,9	8,5	100
Altres	50,0	28,1	21,9	100
Total	36,3	37,8	25,9	100

Per tant, en conjunt, es troba un itinerari amb un capital instructiu molt elevat a la resta en l'itinerari de perfil més acadèmic que permet accedir «directament» a la universitat (batxillerat/universitat). Per sota d'aquest itinerari, hi ha els altres dos itineraris que acaben a la universitat, en els quals la presència dels capitals instructius familiars més elevats es redueix considerablement, i adquireix més protagonisme l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris (batxillerat/CFGS/universitat) i l'alumnat amb un capital instructiu inferior (CFGM/CFGS/universitat).

En els dos itineraris que acaben als CFGS (batxillerat/CFGS i CFGM/CFGS), el pes dels dos nivells instructius més baixos és força similar, mentre que el pes dels fills i les filles d'universitaris és inferior al dels dos itineraris anteriors. Finalment, cal destacar el nivell d'fracapitalització de l'itinerari restant, l'itinerari que s'inicia i acaba als CFGM. En aquest cas, el pes de l'alumnat amb progenitors universitaris és marginal (8,5%), mentre que el pes de l'alumnat amb un capital instructiu d'estudis obligatoris o inferior és del 61,5%. Ens trobem, en definitiva, davant d'un conjunt d'itineraris formatius en l'ensenyament postobligatori força contrastats pel que fa al capital instructiu familiar de l'alumnat que els protagonitza.

Procedència de l'alumnat

En la taula 5.31 es detallen les dades de la composició dels itineraris segons el lloc de naixement de l'alumnat. Els itineraris on el pes de l'alumnat autòcton és més gran són aquells que acaben a la universitat. En l'itinerari que ressegueix la via acadèmica (batxillerat/universitat), el percentatge d'alumnat estranger és del 4,6%, un percentatge inferior al pes que tenen les i els alumnes estrangers en el conjunt d'etapes de l'ensenyament postobligatori (7,7%). A més, cal destacar que entre l'alumnat d'origen estranger, els que han nascut en països amb un IDH mitjà o baix representen un 1,9% del conjunt d'alumnes que fan aquest itinerari.

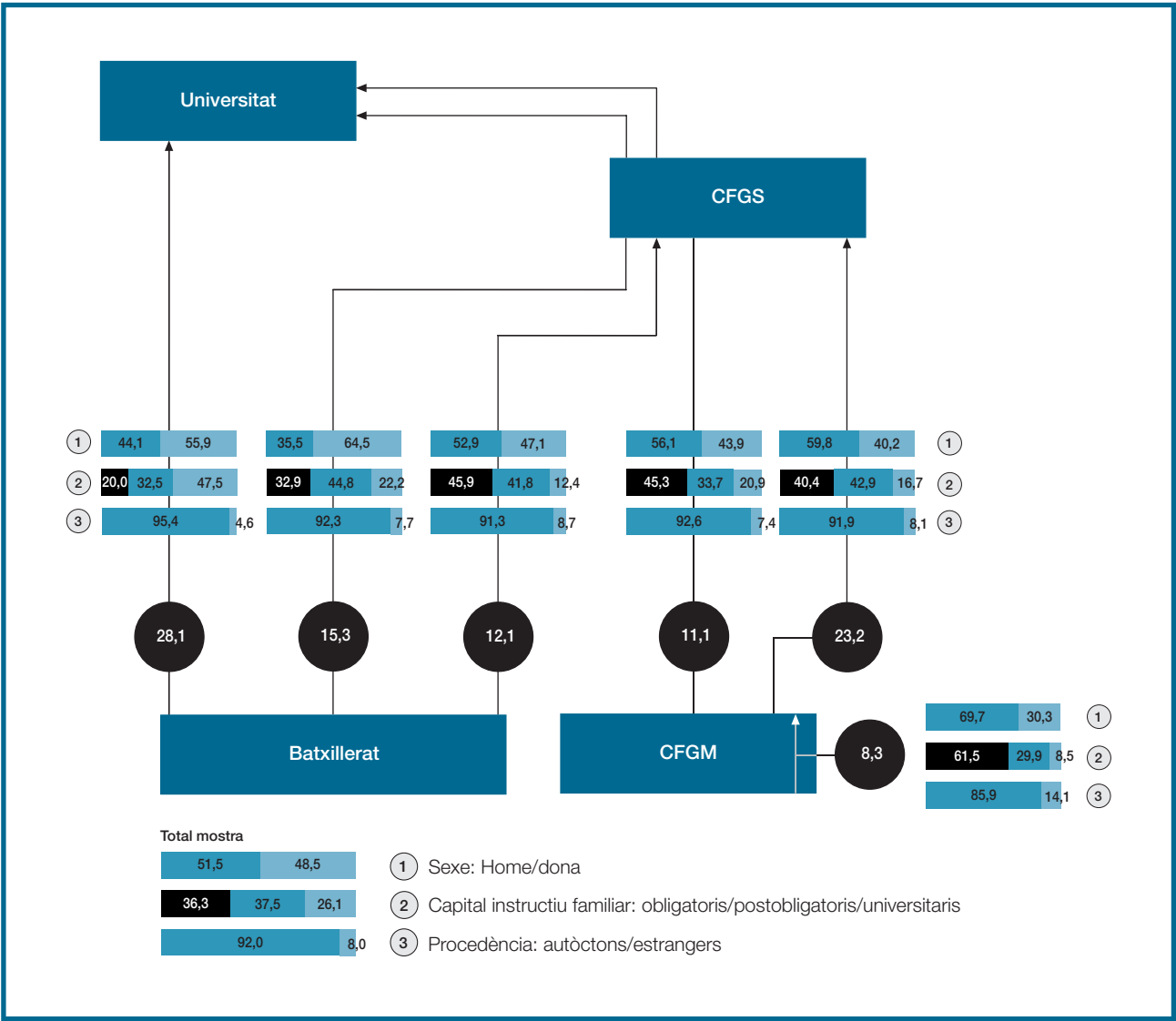
En els altres dos itineraris que acaben a la universitat (batxillerat/CFGS/universitat i CFGM/CFGS/universitat), el percentatge d'alumnat estranger és superior: 7,7% i 7,4%, respectivament. A més, en tots dos casos les i els alumnes nascuts en països amb un IDH mitjà o baix tenen un pes superior al de l'itinerari de perfil més acadèmic. Concretament, un 6,5% en el primer cas i un 6,3% en el segon.

Els itineraris que acaben en els CFGS tenen un percentatge d'alumnat estranger força similar al d'aquests dos darrers itineraris. En el cas de l'itinerari que s'inicia en la via professionalitzadora (CFGM/CFGS), aquest percentatge és del 8,1%, mentre que en l'itinerari que s'inicia al batxillerat aquest percentatge és del 8,7%. Ara bé, l'itinerari on la presència de l'alumnat nascut a l'estranger és més destacable és en el de menor recorregut i menor capitalització acadèmica: la realització d'un CFGM. Entre l'alumnat que fa l'únic itinerari formatiu que no dona accés a una titulació superior, la presència d'alumnat estranger s'incrementa fins al 14,1%, i dobla pràcticament el pes que aquest grup d'alumnes té entre el conjunt de l'alumnat que cursa estudis postobligatoris. A més, es tracta de l'itinerari amb una presència més elevada d'alumnat nascut en països amb un IDH mitjà o baix (un 8,5%).

Taula 5.31. Composició dels itineraris en l'ensenyament postobligatori segons el lloc de naixement de l'alumnat-IDH. Percentatges

Itineraris	Lloc de naixement (IDH)			Total
	Autòctons	Alt desenvolupament humà	Mitjà i baix desenvolupament humà	
Batxillerat-universitat	95,4	4,6		100
		2,7	1,9	
Batxillerat-CFGS-universitat	92,3	7,7		100
		1,1	6,5	
Batxillerat-CFGS	91,3	8,7		100
		4,4	4,4	
CFGM-CFGS-universitat	92,6	7,4		100
		1,1	6,3	
CFGM-CFGS	91,9	8,1		100
		2,0	6,1	
CFGM	85,9	14,1		100
		5,6	8,5	
Altres	82,4	17,6		100
		5,9	11,8	
Total	92,3	7,7		100
		2,6	5,1	

Figura 5.8. Figura resum del conjunt d'itineraris. Percentatges



6. CONCLUSIONS

L'exposició dels principals continguts d'aquest informe s'han estructurat segons els diferents fenòmens i processos que emmarquen els camins formatius dels i les adolescents i les i els joves més enllà de l'ESO. S'han tractat així qüestions que tenen a veure tant amb els resultats escolars de l'alumnat escolaritzat en les diferents etapes considerades com amb les seves expectatives i itineraris de continuïtat/discontinuitat formativa. En el marc d'aquesta estructuració han estat analitzats els efectes que diferents variables individuals (personals i familiars) i de centre (composició escolar) tenen en relació amb els fenòmens i processos esmentats.

En aquest apartat de conclusions es proposa una relectura sintètica dels principals resultats obtinguts, fent servir una lògica expositiva inversa. Es planteja tot seguit una entrada en l'exposició d'aquests resultats articulada entorn del pes de les variables tingudes en compte al llarg de l'informe. En primer lloc, es para atenció als efectes atribuïbles a cadascuna de les variables individuals en el marc de les diferents etapes formatives estudiades. En segon lloc, s'analitzen els efectes propis de les variables de centre treballades.

6.1. La incidència de les variables individuals (personals i familiars)

Tot seguit es repassa la incidència de les variables individuals que s'han mostrat més recurrentment significatives en l'explicació dels resultats escolars i de les expectatives expressades per l'alumnat enquestat. Són el sexe i la procedència de l'alumnat i el capital instructiu familiar. En termes generals, la preeminència detectada del pes d'aquestes variables confirma en bona mesura les conclusions resultants d'altres estudis comparatius centrats en l'anàlisi dels efectes d'aquestes i d'altres variables sobre els resultats dels i les alumnes (OECD, 2007; Alegre & Ferrer, en premsa), així com sobre les seves expectatives i itineraris formatius (Breen & Jonsson, 2000, 2005; Calero, 2006; Corominas, 2003).

6.1.1. LA VARIABLE SEXE DE L'ALUMNAT

El sexe en el marc de l'ESO

El sexe és una de les variables individuals amb més incidència a l'hora de donar compte de les diferències que, entre l'alumnat d'ESO, es produeixen en el terreny tant dels resultats escolars com de les expectatives relacionades amb la continuïtat/discontinuitat formativa (a curt i a llarg termini).

Tractant d'explicar les variacions en el **rendiment** de l'alumnat (mesurat mitjançant les seves notes mitjanes, en una escala de 0 a 4), s'observa com, en ser controlat pel pes d'altres variables individuals, el sexe continua mantenint-se com un factor predictor de primer ordre. D'acord amb els resultats de les regressions multinivell repassats més amunt, les noies obtenen, com a mitjana, un avantatge de 0,30 punts en les seves notes en comparació amb els nois (i és controlat l'efecte de la resta de variables individuals).

En l'explicació de les diferències entre alumnes i centres pel que fa als nivells de **graduació** (obtenció del graduat d'ESO), es torna a constatar el sexe com a variable individual de gran significativitat i capacitat predictora. Segons indica l'anàlisi de regressió logística (equacions d'estimació generalitzada), s'observa com les noies tenen gairebé 1,5 vegades més probabilitats d'acabar obtenint el graduat que no pas els nois, mantenint sota control la incidència de la resta de variables individuals. Aquest fet té el seu reflex en el dibuix de la composició per sexe de l'alumnat que, efectivament, acaba l'escolarització obligatòria obtenint el graduat d'ESO: entre el conjunt d'alumnes que es graduen, el 51,5% són noies, un percentatge superior al pes de les noies en la mostra d'ESO (49,8%).

El treball fet al voltant d'allò que aquí hem denominat cruïlles (interseccions corresponents a l'acabament d'una etapa educativa) ha permès analitzar els factors incidents en l'explicació de la diversitat d'**expectatives a curt termini** explicades per l'alumnat. Doncs bé, també el sexe demostra aquí la seva significativitat i poder explicatiu en el marc de l'ESO. Les noies tenen 1,8 vegades més probabilitats d'optar per l'opció de batxillerat que no pas els nois, fins i tot en el model que incorpora el pes de les variables de centre. A la pràctica, aquesta tendència dibuixa una aposta per l'opció de continuïtat per la via acadèmica significativament feminitzada: si a quart d'ESO les noies tenen un pes del 49,8%, entre l'alumnat que opta pel batxillerat les noies representen el 53,5%.

Aquest mateix patró es reproduïx en parar atenció al pes del sexe en l'explicació de les **expectatives a llarg termini** formulades per l'alumnat d'ESO: les noies que es troben a quart d'ESO tenen 1,5 vegades més probabilitats de fixar-se com a objectiu l'accés a la universitat que no pas els nois. Quan s'agrupen les expectatives a llarg termini segons si s'orienten cap als estudis superiors (ja sigui cap la universitat o cap a un CFGS) o si s'aposta per la via acadèmica (batxillerat o universitat) en comptes de per la via professionalitzadora (CFGM), l'avantatge de les noies roman pràcticament inalterat. Tot plegat explica que els dos itineraris que s'inicien en el batxillerat tinguin una composició clarament feminitzada: l'itinerari acadèmic (batxillerat/universitat) està format per un 55,9% de noies, mentre que l'itinerari on es combina la via acadèmica i la professionalitzadora (batxillerat/CFGS/universitat) ho està per un 64,5% de noies.

El sexe en el marc del batxillerat

El pes i la significació de la variable sexe en l'àmbit del batxillerat es redueix notablement en comparació amb l'ESO.

Efectivament, pel que fa referència al **rendiment escolar**, crida l'atenció l'absència de significativitat de la variable sexe en tots els models referits al batxillerat. En correspondència amb aquesta constatació, s'observa també com aquesta variable deixa de ser significativa en l'explicació de les probabilitats d'**acreditació**, això és, d'obtenció del títol de batxillerat. També en l'anàlisi de les **expectatives a curt termini** de l'alumnat que es troba en la cruïlla del batxillerat s'evidencia la

pèrdua de significativitat de la variable sexe. Tot plegat fa que entre el conjunt d'estudiants que acrediten, o que esperen anar a la universitat, la proporció de nois i noies sigui força equiparable al pes de cadascun d'aquests col·lectius en la mostra ponderada del batxillerat.

Tal com s'ha anat detallant al llarg dels apartats corresponents, és probable que la manca de significació de la variable sexe tingui molt a veure amb l'efecte de filtratge que suposa el pas per les successives etapes formatives. S'ha dit abans que aquest efecte sembla que provoca un progressiu procés de selecció de l'alumnat que manté més disposicions d'adhesió escolar, amb relativa independència de quin sigui, en aquest cas, el seu sexe. Si recordem que les noies estudiants d'ESO tenen gairebé 1,5 vegades més probabilitats d'acabar obtenint el graduat d'ESO que no pas els nois i gairebé el doble de probabilitats que els nois de situar l'accés al batxillerat dins de les expectatives a curt termini, aleshores tot apunta que entre els "pocs" nois (en comparació amb les noies) que acaben ingressant al batxillerat prevalen les disposicions escolars afavoridores d'uns resultats escolars i d'unes expectatives acadèmiques relativament equiparables als de les noies.

El sexe en el marc dels CFGM

A diferència del que passa en el cas del batxillerat, el sexe sí que demostra tant la seva significativitat com el seu pes explicatiu quan es tracta d'abordar les diferències en el **rendiment** obtingut per l'alumnat de CFGM.

De fet, el sexe es mostra aquí com l'única variable independent que veritablement incideix en aquesta explicació. El pes i la significació d'aquesta variable es posen de manifest tant quan és tractada individualment com quan s'incorpora a models controlats pel pes d'altres variables personals o familiars. En aquest cas, pot afirmar-se que les noies obtenen una nota mitjana 0,35 punts (en una escala de 0 a 10) per sobre de la dels nois.

En contrast amb aquests resultats, la variable sexe perd significativitat quan es valoren altres factors individuals que incideixen en l'**acreditació** (aprovar els CFGM). Si bé no s'hauria de menystenir la cautela formulada a propòsit dels possibles límits de la mesura de rendiment utilitzada (nota mitjana),¹³ aquesta discrepància entre les dades referides als nivells de rendiment i als d'acreditació en els CFGM poden ser degudes a un cert efecte de filtratge de sentit diferent de l'apuntat en relació amb el batxillerat. Podrien apuntar-se dues hipòtesis: bé les poques noies estudiants d'ESO (en comparació amb els nois) que aposten pels CFGM es caracteritzen pel manteniment de disposicions "menys afins" a l'ensenyament professional que als de l'ESO, bé la majoria de nois que hi aposten mostren disposicions de més gran adhesió a aquests ensenyaments que als de l'ESO. Tot plegat deriva en un significatiu anivellament entre els uns i les altres a l'hora d'obtenir efectivament la titulació corresponent.

En canvi, aquest possible efecte de filtratge no sembla que afecti la conformació de les **expectatives a curt termini** de l'alumnat en la cruïlla dels CFGM. En aquest cas, el sexe es presenta com l'única variable estadísticament significativa. Més concretament, s'observa que les noies d'últim curs d'un CFGM tenen 1,8 vegades més probabilitats d'optar per un CFGS que no pas els nois. Així, en la via professionalitzadora, la continuïtat formativa cap als estudis superiors està significativament feminitzada: un 46,6% de l'alumnat que espera accedir a un CFGS són noies, percentatge sensiblement superior al pes que ocupen les noies en el conjunt de la mostra (40,9%).

El sexe en el marc dels CFGS

El sexe torna a mostrar-se com una variable explicativa de primer ordre a l'hora de donar compte del conjunt de fenòmens estudiats en el marc dels ensenyaments professionals de grau superior.

Destaca, d'entrada, la seva rellevància en l'explicació de les diferències de **rendiment** entre els i les estudiants. El seu pes i significativitat romanen inalterats a mesura que s'incorporen als models els efectes de la resta de variables independents. Així, l'efecte net que s'associa a aquesta variable indica que les noies obtenen una nota mitjana 1,16 punts (escala de 0 a 10) superior a la dels nois.

En correspondència amb aquests resultats, sobresurt per sobre de la resta de variables individuals la força de l'efecte net del sexe quan són a debat les possibilitats d'obtenir la titulació corresponent als CFGS (**acreditació**): les noies tenen

13. Com s'ha dit, la principal limitació d'aquesta mesura és que no respon a una pràctica avaluadora estandarditzada.

gairebé 7,5 vegades més probabilitats d'acreditar que els nois. Aquestes dades expliquen per què la composició per sexe del conjunt d'alumnes que acaben amb èxit un CFGS està marcadament feminitzada: el 63,8% dels qui acrediten són noies, un percentatge molt superior al pes de les noies en la mostra de CFGS (49,2%).

Pel que fa a la cruïlla dels CFGS, val a dir que l'única variable individual amb una incidència estadísticament significativa sobre les **expectatives a curt termini** és precisament el sexe. D'acord amb les dades abans comentades, es constata com les noies tenen més del doble de probabilitats d'apostar per l'ingrés a la universitat que no pas els nois. Aquesta tendència dibuixa, al seu torn, una composició per sexe clarament feminitzada del conjunt d'alumnes que esperen cursar estudis universitaris un cop acabat el CFGS, ja que un 61,3% són noies. Recordem també com l'itinerari on es combina la via acadèmica i la professionalitzadora (batxillerat/CFGS/universitat) està majoritàriament compost per noies (64,5%).

Tot plegat fa complex interpretar els sentits dels efectes dels processos de filtratge que puguin estar tenint lloc en el pas cap als CFGS. En tot cas, sembla clar que els possibles efectes d'aquests processos assenyalats en relació amb el batxillerat i els CFGM no sembla que mantinguin continuïtat quan és a debat el cas dels CFGS, molt possiblement a causa de la pluralitat de trajectòries que acaben conduint els alumnes cap a aquests ensenyaments de grau superior.

6.1.2. LA VARIABLE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT

La procedència en el marc de l'ESO

Com en el cas del sexe, la variable de procedència (alumnat estranger/alumnat autòcton) emergeix com un factor de gran rellevància en l'explicació tant dels resultats escolars com de les expectatives relacionades amb la continuïtat/discontinuitat formativa (a curt i a llarg termini) de l'alumnat d'ESO.

Quant al **rendiment**, i sobre la base dels resultats de les regressions multinivell exposats abans, s'observa com l'alumnat autòcton obté, com a mitjana, un guany de 0,58 punts (en una escala de 0 a 4) respecte de l'estranger i es manté sota control l'efecte de la resta de variables individuals considerades en l'anàlisi (per exemple, el sexe i el capital instructiu familiar).

Pel que fa a les possibilitats d'**acreditació**, es constata que l'alumnat autòcton, essent controlat el pes de la resta de variables, presenta 4 vegades més probabilitats de graduar-se que l'alumnat estranger. Aquesta tendència és al darrere de la infrarepresentació de l'alumnat nouvingut entre el conjunt d'alumnes que obtenen el graduat de l'ESO: tan sols un 11,3% dels qui acaben amb èxit l'escolarització obligatòria són alumnes d'origen estranger, un percentatge inferior al pes d'aquest col·lectiu en la mostra corresponent (14,9%).

Així mateix, la procedència sembla que marca diferències importants entre l'alumnat que afronta la cruïlla de quart d'ESO en les seves **expectatives a curt termini**. Més específicament, s'adverteix que l'alumnat autòcton té 4,4 vegades més probabilitats d'optar pel batxillerat que no pas l'alumnat nascut a l'estranger (controlant el pes del sexe i el capital instructiu familiar). De fet, el pes de l'alumnat estranger es redueix pràcticament a la meitat en el pas cap al batxillerat: mentre que a quart d'ESO representa un 14,9% del total d'alumnes, entre el grup d'alumnes que opten per la via acadèmica aquest percentatge d'estrangers es redueix fins al 8,1%.

Un patró equivalent es reproduïx en l'explicació de les **expectatives a llarg termini** formulades per l'alumnat d'ESO. Així, les probabilitats de fixar-se com a horitzó l'accés a la universitat són 2,7 vegades superiors entre l'alumnat autòcton que entre el d'origen estranger. Aquestes ràtios són força similars quan els horitzons agrupen expectatives d'estudis superiors (universitat o CFGS) o opcions de via acadèmica (batxillerat o universitat). De resultes de tot plegat, s'explica que el pes de l'alumnat estranger (particularment d'aquell procedent de països amb un IDH baix o mitjà) sigui fortament residual en el marc del conjunt d'itineraris que acaben a la universitat (batxillerat/universitat, batxillerat/CFGS/universitat i CFGM/CFGS/universitat).

La procedència en el marc del batxillerat

El pes de la procedència de l'alumnat continua fent-se sentir quan es para atenció a les prediccions del **rendiment** escolar de l'alumnat que estudia batxillerat.

L'efecte net d'aquesta variable (això és, essent sota control els efectes de la resta de variables individuals) assenyalava la direcció següent: l'alumnat autòcton tendeix a obtenir, com a mitjana, un avantatge de 0,64 punts (escala de 0 a 10) respecte de l'alumnat estranger. Comparativament amb el comportament de la variable sexe, sembla que el possible procés de filtratge en el pas de l'ESO al batxillerat no té els mateixos efectes en el cas de la variable de procedència.

En canvi, l'efecte de filtratge sí que sembla que actua quan es tracta de valorar la variable de resultats més decisiva, l'**acreditació**. En aquest cas, tal com passa en el cas del sexe, s'aprecia la pèrdua de significativitat de la procedència en el trànsit de l'escolarització obligatòria al batxillerat. Si tornem a fer referència al descens en la proporció d'alumnat estranger entre una etapa i l'altra, aleshores pot defensar-se la tesi que entre els "pocs" alumnes estrangers que aposten per aquesta opció és majoritari el manteniment de disposicions afavoridores de la promoció acadèmica.

També com en el cas del sexe, la procedència perd el poder explicatiu que tenia en el marc de l'ESO a l'hora de tractar les diferències entre les **expectatives a curt termini** de l'alumnat que afronta la cruïlla de segon de batxillerat. Tot plegat explica que entre el total d'alumnat que acredita o espera anar a la universitat, el percentatge d'alumnat estranger s'aproximi al pes d'aquest col·lectiu en la mostra ponderada corresponent.

La procedència en el marc dels CFGM

Tampoc no són significatius els efectes de la procedència de l'alumnat en els processos analitzats en el marc dels CFGM, una situació que contrasta amb el cas de l'ESO.

Efectivament, la procedència no apareix com a factor significatiu ni a l'hora d'explicar les diferències en els **resultats** escolars de l'alumnat de CFGM (ni en el rendiment ni en l'acreditació), ni a l'hora de donar compte de la seva diversitat d'**expectatives**. Tot plegat es relaciona amb el fet que l'itinerari que s'inicia i acaba en els CFGM és aquell on el pes de l'alumnat estranger és superior (14,1%).

Aquesta situació podria respondre no tant als efectes d'un procés de filtratge en el pas de l'ESO als CFGM (recordem que la proporció d'alumnat estranger als CFGM és superior a la de l'ESO), com al fet que o bé els ensenyaments que s'ofereixen en la via professional de grau mitjà s'adeqüen millor a les disposicions (i les reforcen en un sentit positiu) de l'alumnat nouvingut que els aprenentatges propis de l'ESO, o bé l'alumnat autòcton que s'inscriu als CFGM manté unes disposicions menys afavoridores de la promoció escolar. Com a conseqüència, es produïria un cert anivellament en els resultats i expectatives d'alumnat autòcton i estranger quan es controla el pes d'aquesta variable per la resta de factors explicatius.

La procedència en el marc dels CFGS

En relació amb el **rendiment** escolar, la variable procedència de l'alumnat perd part del seu poder explicatiu i de la seva significativitat en el moment que la variable de llengua parlada a la llar és incorporada als models d'anàlisi.

Tanmateix, el seu efecte net no deixa de ser rellevant: l'alumnat autòcton augmenta, com a mitjana, en un 0,72 punts (escala de 0 a 10) el seu rendiment en comparació amb l'alumnat estranger. En canvi, i confirmant les tendències observades per al cas dels CFGM, la procedència no es presenta com a variable significativa ni en l'explicació de les probabilitats d'**acreditat**, ni a l'hora de donar compte de la diversitat d'**expectatives** de l'alumnat de CFGS.

Simplificant probablement en excés, es torna a defensar aquí l'existència d'un procés de filtratge en l'arribada als CFGS, que porta a la selecció d'aquell alumnat estranger amb unes disposicions escolars més afins als ensenyaments professionalitzadors que als impartits a l'ESO o al batxillerat. Tanmateix, les trajectòries que condueixen als CFGS són d'un grau de complexitat tal que fan poc convenient anar més enllà en aquesta direcció interpretativa.

6.1.3. LA VARIABLE CAPITAL INSTRUCTIU FAMILIAR

El capital instructiu en el marc de l'ESO

Com en el cas del sexe i la procedència de l'alumnat, el capital instructiu familiar representa una variable transcendental en l'explicació dels resultats escolars i de les expectatives de continuïtat/discontinuitat formativa de l'alumnat d'ESO.

Així, en l'explicació de la varianza existent en les notes mitjanes de l'alumnat d'ESO (mesura de **rendiment**, en una escala de 0 a 4), l'anàlisi dels resultats de la regressió multinivell duta a terme permet concloure que els fills i les filles de progenitors amb estudis universitaris experimenten un guany de 0,41 punts en comparació amb els fills i les filles de progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors. Es tracta d'un efecte individual net, controlat pel pes explicatiu de les variables de sexe i procedència.

Igualment significatiu és el pes del capital instructiu en l'explicació de les probabilitats de **graduació** (obtenció del graduat d'ESO). Més concretament, s'ha constatat com l'alumnat amb algun progenitor universitari té gairebé el doble de probabilitats d'obtenir el títol que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i prop del triple de probabilitats (2,8 vegades més) d'obtenir-lo que aquells estudiants els pares i mares dels quals no han superat els estudis obligatoris. A la pràctica, aquesta tendència té el seu reflex en la sobrerepresentació de l'alumnat amb progenitors universitaris entre el conjunt d'estudiants que obtenen el graduat d'ESO: un 40,3% de l'alumnat que acredita té progenitors amb estudis universitaris, mentre que el pes d'aquest col·lectiu en la mostra d'ESO és del 36,4%.

La força d'aquesta variable destaca per sobre de la de la resta en afrontar pròpiament la cruïlla del final de l'ESO. En comparar les probabilitats que té l'alumnat d'optar per ingressar al batxillerat (**expectatives a curt termini**), s'evidencien els guanys que en aquest sentit acompanyen el fet de tenir progenitors amb un elevat nivell instructiu. En efecte, les probabilitats d'optar pel batxillerat de l'alumnat amb progenitors universitaris són 4,6 vegades superiors a les dels fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 9,7 vegades superiors a les de l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris o inferiors. Com a resultat, l'alumnat amb progenitors universitaris passa de representar un 36,4% en el conjunt de la mostra d'ESO a representar gairebé la meitat de l'alumnat que aposta pel batxillerat (concretament un 47%). En canvi, l'alumnat amb pares i mares amb estudis obligatoris o inferiors, que en la mostra té un pes del 28,6%, representa el 19,9% entre el conjunt d'alumnes que opta per la via acadèmica.

Aquesta tendència es manifesta també en el terreny de les **expectatives a llarg termini** de l'alumnat d'ESO. Novament, la variable individual amb més pes explicatiu és el capital instructiu familiar: els fills i filles d'universitaris tenen 4,3 vegades més probabilitats d'establir com a horitzó dels seus itineraris la universitat que l'alumnat procedent de famílies amb estudis postobligatoris i 8,3 vegades més que l'alumnat procedent de famílies amb estudis obligatoris o inferiors. Aquestes ràtios es mantenen pràcticament inalterades quan aquests horitzons engloben expectatives d'estudis superiors (universitat o CFGS), si bé decauen relativament quan es diferencien les probabilitats d'optar per la via acadèmica (batxillerat o universitat). Tot això acaba revertint en el fet que l'itinerari més purament acadèmic (batxillerat/universitat) estigui clarament sobrecapitalitzat (el 47,5% del total d'alumnat que el segueix és fill o filla d'universitaris). Per contra, en els altres dos itineraris que culminen a la universitat (batxillerat/CFGS/universitat i CFGM/CFGS/universitat), la presència d'alumnes amb progenitors universitaris es redueix més de la meitat.

El capital instructiu en el marc del batxillerat

El nivell instructiu dels progenitors es presenta també com un factor de gran rellevància a l'hora de donar compte de les diferències en les notes mitjanes (mesura de **rendiment** en una escala de 0 a 10) de l'alumnat de segon de batxillerat. De fet, aquesta és, juntament amb la procedència, l'única variable significativa.

D'acord amb el que s'ha evidenciat anteriorment, la diferència entre tenir progenitors amb estudis obligatoris i tenir-los amb estudis postobligatoris, i entre tenir els progenitors amb estudis postobligatoris i tenir-los amb estudis universitaris, representa per als fills i les filles un guany successiu mitjà de 0,31 punts en les seves notes mitjanes. Si bé cal recordar aquí que el trànsit a través de les diferents categories de nivell instructiu no ha de ser llegit en clau exactament lineal, sí que es podria concloure que els fills i filles de progenitors universitaris tenen una gran probabilitat d'incrementar la seva nota mitjana en 0,62 punts respecte dels fills i filles amb pares i mares amb estudis obligatoris o inferiors.

Pel que fa als valors de l'**acreditació**, el capital instructiu familiar apareix com l'única variable individual significativa en l'explicació de l'obtenció de la titulació corresponent i ho fa només en comparar-se l'alumnat amb progenitors universitaris amb l'alumnat amb progenitors que no han superat els estudis obligatoris: els primers tenen 2,3 vegades més probabili-

tats (més del doble) que els segons d'acabar amb èxit els cursos de batxillerat. En canvi, els fills i filles de progenitors universitaris no presenten una raó d'avantatge significativa en comparació amb els fills i filles de progenitors amb estudis postobligatoris.

En el cas del batxillerat com a cruïlla educativa, interessa remarcar que també en l'explicació de les diferències en les **expectatives a curt termini** mantingudes per l'alumnat, el nivell d'estudis dels progenitors és el principal factor de desigualtat. Més amunt s'ha dit que l'alumnat amb progenitors universitaris té 3 vegades més probabilitats d'optar per la universitat una vegada acabat el batxillerat que els fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 4 vegades més que els de famílies amb estudis obligatoris o inferiors. Aquesta tendència explica per què l'alumnat amb progenitors universitaris es troba efectivament sobrerrepresentat entre aquell alumnat de batxillerat que aposta per l'arribada a la universitat: aquest col·lectiu d'alumnes representa un 39,3% en el conjunt de la mostra i un 49% entre aquells qui opten per la via universitària.

Tot plegat apunta en la direcció que l'efecte de filtratge en el pas de l'ESO al batxillerat que es detectava en el comportament de la variable sexe o procedència de l'alumnat no sembla que es deixi sentir en el comportament del capital instructiu familiar.

El capital instructiu en el marc dels CFGM

En canvi, el fet que el nivell educatiu dels progenitors perdi als CFGM, en comparació amb el que succeïa a l'ESO, la seva significativitat explicativa en relació amb el **rendiment**, sembla que indica que l'efecte de filtratge sí que tendeix cap a l'anivellament dels resultats obtinguts per l'alumnat dels diferents perfils de capital instructiu, bé perquè aquests ensenyaments professionals s'adeqüen millor que els de l'ESO a les disposicions escolars dels i les alumnes amb menor capital instructiu, bé perquè s'adeqüen pitjor a les dels pocs estudiants d'alt capital instructiu que hi aposten.

Per la seva banda, pot sorprendre el tipus d'efecte net que el nivell instructiu dels progenitors té en l'explicació de les probabilitats d'**acreditació**. A diferència del que succeïa en el cas de l'ESO i del batxillerat, l'alumnat estudiant de CFGM amb progenitors universitaris resulta sensiblement perjudicat a l'hora d'acreditar en comparació amb l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i encara més en comparació amb els fills i filles de progenitors amb estudis obligatoris. Més concretament, l'alumnat amb progenitors universitaris té menys de la meitat de probabilitats d'obtenir l'acreditació dels CFGM que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i menys d'un terç de probabilitats de fer-ho que els fills i filles de progenitors que no han superat els estudis obligatoris. En altres paraules, o bé els "pocs" i "poques" estudiants amb progenitors universitaris matriculats als CFGM mantenen unes disposicions escolars menys adequades a l'ensenyament professional, o bé la majoria d'alumnes amb menor capital instructiu que hi són presents mostren disposicions d'adhesió més gran a aquests ensenyaments. Sigui com sigui, aquesta situació provoca que els i les estudiants amb progenitors universitaris es trobin efectivament infrarepresentats entre l'alumnat que acaba amb èxit els CFGM: aquestes i aquests estudiants representen un 16% de la mostra corresponent i entre els i les estudiants que aproven aquests cicles tan sols el 10,7% són fills o filles de progenitors universitaris.

Pel que fa als CFGM com a cruïlla educativa, el capital instructiu familiar no es presenta com a variable significativa en l'explicació de les **expectatives a curt termini** de l'alumnat. Tot plegat es relaciona amb la caiguda de la preeminència de l'alumnat amb progenitors universitaris en aquells itineraris que culminen a la universitat havent passat per la via professional, així com en aquells altres que acaben o bé en els CFGS o bé en els CFGM.

El capital instructiu en el marc dels CFGS

Com en el marc dels CFGM, la variable de capital instructiu perd la seva significativitat en l'explicació del **rendiment** acadèmic de l'alumnat de CFGS en ser controlada per l'efecte de la resta de variables personals i familiars.

Val a remarcar que aquesta mateixa variable tampoc no mostra cap mena d'incidència a l'hora de donar compte de les probabilitats dels diferents col·lectius d'alumnes d'acabar amb èxit els ensenyaments professionals de grau superior (**acreditacions**). Com en el cas dels CFGM, tampoc no apareix el capital instructiu familiar com un factor significatiu en l'explicació de les diferents opcions d'**expectatives** que obre la cruïlla dels CFGS.

Si bé sembla que s'ha operat un cert procés de filtratge en l'arribada als CFGS basat en la selecció d'aquell alumnat amb menor capital instructiu familiar amb més disposicions d'adhesió o acomodació escolar, anar més enllà en la interpretació dels possibles efectes d'aquest procés resulta excessivament arriscat. Com s'ha anat defensant al llarg d'aquestes pàgines, els camins conduents a l'ingrés al CFGS són massa diversos per identificar regularitats significatives sobre la base de les dades disponibles.

6.1.4. ALTRES VARIABLES INDIVIDUALS: LA LLENGUA D'ÚS FAMILIAR I LA CATEGORIA PROFESSIONAL DELS PROGENITORS

Es tracta aquí la incidència de dues variables familiars que, simplificant, es poden entendre com a factors explicatius de segon ordre, sempre en comparació amb la força explicativa del sexe i la procedència de l'alumnat i del capital instructiu familiar. De fet, s'ha pogut constatar que, tant la llengua d'ús familiar com la categoria professional dels progenitors no representen factors predictors significatius en cap dels fenòmens estudiats en el marc de l'ESO. Més específicament, aquestes variables perden automàticament el pes explicatiu que manifesten en relació amb alguns d'aquests fenòmens tan bon punt són neutralitzades per la força explicativa del capital instructiu. No obstant això, sí que demostren la seva significativitat (i el seu efecte net) en relació amb algunes de les variables dependents considerades en l'àmbit de les opcions postobligatòries repassades.

El pes de la llengua d'ús familiar

La incidència d'aquesta variable en l'explicació de les diferències de resultats escolars (rendiment i acreditacions) de l'alumnat es deixa sentir únicament en el marc de la formació professional, tant en la de grau mitjà com en la de grau superior.

Pel que fa al **rendiment**, la llengua parlada a la llar demostra un pes explicatiu significatiu en els CFGM quan no es controla per l'efecte del capital instructiu. Essent aquesta variable absent del model, la llengua d'ús familiar presenta un coeficient de regressió de 0,3 punts, cosa que vol dir que l'alumnat que té el català com a llengua materna incrementa en 0,3 punts (en una escala de 0 al 10) les seves notes mitjanes en comparació amb l'alumnat que no parla català a la llar. Sigui com sigui, es tracta d'una variable l'efecte de la qual es veu neutralitzat un cop es considera en l'anàlisi la força del capital instructiu. En canvi, sí que es manté com a significativa en el marc dels CFGS, fins i tot essent sota control el nivell educatiu dels progenitors. S'observa aleshores un efecte net que assenyalava en la direcció següent: l'alumnat que parla català a la llar augmenta, com a mitjana, 0,43 punts el seu rendiment respecte de l'alumnat que no el parla.

En el terreny de les **acreditacions**, els resultats obtinguts permeten concloure que els i les alumnes que tenen el català com a llengua d'ús habitual en l'àmbit familiar tenen 2,3 i 2,7 vegades més possibilitats d'acabar amb èxit els CFGM i els CFGS, respectivament, que no pas els que no parlen el català a la llar (essent sota control els efectes de la resta de variables individuals).

Pel que fa a les **expectatives a curt termini**, aquesta variable únicament manté el seu efecte net en la cruïlla del batxillerat i ho fa en la direcció següent: l'alumnat que té el català com a llengua d'ús familiar té 2,6 vegades més probabilitats d'apostar per l'ingrés a la universitat que no pas l'alumnat que no el té.

El pes de la categoria professional

La variable de la categoria professional dels progenitors manté el seu efecte net únicament en el moment d'explicar, d'una banda, les probabilitats d'obtenció de la titulació dels CFGS (**acreditació**) i, de l'altra, les expectatives a curt termini que s'obren en la cruïlla del batxillerat.

En relació amb el primer d'aquests efectes es constata la significació d'aquella combinació que compara l'alumnat amb progenitors amb una categoria alta amb els fills i filles de progenitors amb una categoria professional baixa: els primers tenen 4 vegades més probabilitats d'acabar acreditant els CFGS que els segons. En canvi, el contrast entre fills i filles de pares i mares amb una categoria alta i alumnes amb progenitors amb una categoria professional mitjana no és significatiu.

Pel que fa al poder explicatiu de la categoria professional en relació amb les **expectatives a curt termini** dels i les estudiants de batxillerat, s'evidencia com l'alumnat amb pare i/o mare amb una categoria professional de nivell elevat té 2 vegades més probabilitats d'accedir directament a la universitat que els fills i filles de famílies amb categories professionals mitjanes. Les diferències respecte de les categories professionals de nivell baix, en canvi, no són estadísticament significatives.

6.2. La incidència de les variables de centre: la composició escolar

En l'anàlisi dels factors incidents en els resultats escolars (rendiment i acreditació), així com en l'explicació de les expectatives a curt i llarg termini dels estudiants, s'ha pres en consideració el joc de variables d'agregació referides a la composició escolar: el fet d'assistir a un centre amb presència més petita o més elevada d'alumnes amb progenitors universitaris i el fet d'assistir a un centre amb una proporció més petita o més gran d'alumnat estranger. Aquestes variables s'han mostrat fonamentalment significatives en el marc de l'ESO, en certa mesura, la demostració de la seva incidència corrobora els resultats dels estudis que, més enllà dels efectes dels processos organitzatius i pedagògics de les escoles, localitzen la transcendència de l'efecte centre en el pes preeminent de la composició escolar, ja sigui en relació amb els assoliments escolars del seu alumnat (Caldas & Bankston, 1997; Dronkers & Levels, 2006; Opdenakker & Van Damme, 2001), ja sigui en les dinàmiques de conformació de les seves aspiracions educatives (Michael, 1961; Turner, 1964).

6.2.1. COMPOSICIÓ ESCOLAR I RENDIMENT ACADÈMIC

El tractament d'aquestes variables de centre ha estat dut a terme sobre la base de l'operació de models de regressió multinivell. La construcció d'aquestes variables s'ha dut a terme, en el cas de la composició per raó de capital instructiu, agrupant els centres en quartils de sentit ascendent (de menys a més presència d'alumnes amb progenitors universitaris); en el cas de la composició d'alumnat estranger, agrupant els centres en quartils de sentit descendent (de més a menys presència d'alumnes d'origen immigrat). Així s'ha pogut arribar a la constatació següent: la composició d'estrangers perd tota la seva força predictiva en ser incorporada al model la variable de composició per capital instructiu familiar. Aquesta confirmació condueix a assenyalar que més que la proporció d'estrangers que hi ha en el centre on s'estudia, allò que en el centre influeix en el rendiment de l'alumnat és la proporció d'altres alumnes fills de progenitors universitaris que hi van. Més concretament, s'observa com el fet de passar d'un centre dins d'un quartil al quartil immediatament superior (en proporció de fills de progenitors universitaris) implica per a l'alumnat un increment de 0,09 punts en la seva nota mitjana. Si s'apliqués la lògica lineal a aquesta interpretació, es podria concloure que l'alumnat que va al 25% de centres amb una més gran presència d'alumnes amb un alt capital instructiu familiar augmentarà les seves notes mitjanes en 0,36 punts.

6.2.2. COMPOSICIÓ ESCOLAR I GRADUACIÓ

Mitjançant la regressió logística amb GEE (equacions d'estimació generalitzada), s'han incorporat als models explicatius de la graduació a l'ESO (obtenció del graduat) dues variables relatives a la composició dels centres escolars. Així, s'han diferenciat, d'una banda, aquells centres amb una proporció d'alumnes amb progenitors amb estudis postobligatoris o universitaris superior al 70% d'aquells altres centres amb una proporció inferior a aquest percentatge; i de l'altra, aquells centres amb una proporció d'alumnat estranger inferior al 15% d'aquells altres amb una proporció superior a aquest percentatge. Com a resultat, s'ha pogut observar com el pas d'un centre amb més presència d'alumnat estranger a un amb menys presència fa augmentar les probabilitats d'acreditat de l'alumnat 1,6 vegades. En canvi, la composició escolar per raó de capital instructiu familiar no apareix com una variable significativa en l'explicació de l'obtenció del títol de l'ESO.

6.2.3. COMPOSICIÓ ESCOLAR I EXPECTATIVES

Seguint el mateix procediment que en el cas de la graduació, s'han incorporat aquestes mateixes variables de centre als models explicatius de la diversitat d'expectatives a curt termini mantingudes per l'alumnat d'ESO. Els resultats obtinguts indiquen que el fet d'anar a una escola amb un important percentatge d'alumnat amb un elevat capital instructiu incrementa 1,5 vegades les probabilitats d'optar per la via del batxillerat. Pel que fa a la procedència, estar escolaritzat en un centre amb menys concentració d'alumnat estranger incrementa en un 1,4 les probabilitats d'optar per la via acadèmica.

Pel que fa a les expectatives a llarg termini, es comprova que el fet d'estar escolaritzat bé en un centre amb una elevada proporció d'alumnes amb un alt capital instructiu familiar, bé en un centre amb una baixa presència d'alumnat estranger incrementa les probabilitats de fixar-se com a horitzó formatiu la universitat (1,4 vegades en el primer cas i 1,3 en el segon). Aquest patró es reafirma quan les expectatives acadèmiques diferencien entre l'opció per la via acadèmica o la professional. En canvi, quan aquests horitzons agrupen expectatives d'estudis superiors (universitat o CFGS), l'única variable de composició escolar que es mostra significativa és aquella que fa referència a la concentració de capitals instructius elevats. També aquí, el fet d'estar escolaritzat en un centre amb una elevada proporció d'alumnes amb un alt capital instructiu familiar genera 1,4 vegades més probabilitats de fixar-se com a horitzó formatiu els estudis superiors.

6.2.4. EN RESUM: COMPOSICIÓ ESCOLAR, EQUITAT I EXCEL·LÈNCIA

Les variables dependents mitjançant les quals s'han observat les diferències d'expectatives subjectives i de resultats objectius en acabar l'ESO (percentatge de joves que volen estudiar batxillerat i anar a la universitat, nota obtinguda a final de curs i percentatge de graduats) han estat sotmeses a una anàlisi complementària que ha permès una aproximació més normativa als contextos educatius que afavoreixen uns millors nivells d'equitat i d'excel·lència educativa segons les composicions socials dels centres. S'ha estudiat aquesta anàlisi a partir de les variables relatives al nivell d'instrucció dels progenitors de l'alumnat, tant individualment com en grup. Els resultats de l'anàlisi del rendiment i de les expectatives de l'alumnat amb alt perfil instructiu dels progenitors (almenys un amb estudis universitaris) i amb baix perfil instructiu (progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors) en el marc d'uns quartils que representen contextos escolars amb diferents densitats de progenitors amb elevat perfil instructiu aporten evidències sistemàtiques sobre els efectes positius dels escenaris ideals d'elevada homogeneïtat interescolar (representats pels quartils intermedis) quant a la millora de l'equitat educativa i de l'excel·lència educativa.

En el terreny de l'equitat educativa, els contextos escolars d'elevada homogeneïtat interescolar afavoreixen que les diferències de resultats i d'expectatives (sobretot d'anar a batxillerat) estiguin menys condicionades per l'origen instructiu dels progenitors. Per contra, els escenaris educatius d'elevada heterogeneïtat interescolar accentuen les diferències vinculades a l'origen dels progenitors. Pel que fa a l'excel·lència educativa, el contrast entre els quartils associats a l'homogeneïtat interescolar (quartils intermedis) i els associats a l'heterogeneïtat interescolar (quartils extrems) evidencia que, en resultats generals, l'escenari d'homogeneïtat genera millores en les notes mitjanes, el percentatge de graduats i el volum dels que volen estudiar batxillerat. Aquesta millora és evident i sistemàtica en el cas de l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors i qüestionable en el cas de l'alumnat amb almenys un progenitor amb estudis universitaris. El resultat agregat és indicatiu, però, d'una inqüestionable millora en termes d'increment de resultats i d'expectatives, excepte en el cas de les expectatives d'anar a la universitat (aquí els resultats són més incerts). S'evidencia, per tant, que les realitats escolars que impliquen una menor segregació en la composició social dels centres generen millores tant en termes d'equitat educativa —cosa que ja podíem suposar— com en termes d'excel·lència educativa —evidència empírica menys evident.

Taula 6.1. Identificació de les variables individuals i de centre que incideixen en els resultats i les expectatives de l'alumnat de les diferents etapes analitzades

	Variables individuals (personals i familiars)					Variables de centre	
	Sexe	Procedència	Capital instructiu	Llengua a la llar	Categoria professional	Composició instrucció	Composició estrangers
ESO							
Rendiment	+	+	+	---	---	+	---
Acreditació	+	+	+	---	---	---	+
Expectatives a curt termini	+	+	+	---	---	+	+
Expectatives a llarg termini*	+	+	+	---	---	+	---
BATXILLERAT							
Rendiment	---	+	+	---	---	---	---
Acreditació	---	---	+	---	---	---	---
Expectatives a curt termini	---	---	+	+	+	---	---
Expectatives a llarg termini	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
CFGM							
Rendiment	+	---	---	---	---	---	---
Acreditació	---	---	+	+	---	---	---
Expectatives a curt termini	+	---	---	---	---	---	---
Expectatives a llarg termini	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
CFGS							
Rendiment	+	+	---	+	---	---	---
Acreditació	+	---	---	+	+	---	---
Expectatives a curt termini	+	---	---	---	---	---	---
Expectatives a llarg termini	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP

*Opció d'arribada a la universitat

"+" = variable significativa; "---" = variable no significativa; NP = no pertinent (variables no considerades).

7. BIBLIOGRAFIA

AINSWORTH, J. W. (2002). «Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement». *Social Forces*, núm. 81, 117-152.

ALEGRE, M. A. (2007). *Geografies adolescents a secundària: Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrat*. Barcelona, Secretaria de Joventut: Observatori Català de la Joventut, (Estudis; 20).

ALEGRE, M. A.; ARNETT, S. M. (2007). *The effect of school regimes on students achievement: A cross-regional comparison*. Paper presented at the European Sociological Association 8th Conference, Glasgow, Escòcia, 3-6 de setembre.

ALEGRE, M. A.; FERRER, G. [En premsa]. «School Regimes and Education Equity. Some Insights Based on PISA 2006». *British Educational Research Journal*.

«Analysis of the 'Heyneman-Loxley Effect' on Mathematics and Science Achievement», *Comparative Education Review*, núm. 46(3), p. 291-312.

ANDERSSON, E. (2004). «From valley of sadness to hill of happiness: the significance of surroundings for socioeconomic career», *Urban Studies*, núm. 42, p. 641-659.

BAKER, D.; GOESLING, B.; LETENDRE, G. (2002). *Socio-economic Status, School Quality and National Economic Development: A Crossnational*.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París: Maspéro.

BENITO, R.; CHELA, X.; GONZÁLEZ, S. (2007). *Efectes de la composició social dels centres d'ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat (Informe de recerca)*. Bellaterra: IGOP: UAB.

BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*: Londres, Routledge and Keagan Paul.

Blackman, S. (1995). *Youth: positions and oppositions: style, sexuality and schooling*. Aldershot: Avebury Press.

BONAL, X.; ALBAIGÉS, B. (2006). «Indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya». A BONAL X. (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània.

BOURDIEU, P.; PASSERON, L. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.

BRÄNNSTRÖM, L. (2007). *Making their Mark: Disentangling the Effects of Neighbourhoods and School Environment on Educational Achievement*. Estocolm: Institute for Future Studies.

BREEN, R.; JONSSON, J. O. (2000). «Analyzing Educational Careers: a Multinomial Transition Model». *American Sociological Review*, núm. 65(5), p. 754-772.

BREEN, R.; JONSSON, J. O. (2005). «Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility». *Annual Review of Sociology*, núm. 31, p. 223-243.

BROWN, P. (1987). *Schooling ordinary kids*. Londres: Tavistock.

- BUCHMANN, C.; DALTON, B. (2002). «Interpersonal Influences and Educational Expectations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context». *Sociology of Education*, núm. 75, p. 99-122.
- CALDAS, S.; BANKSTON, C. (1997). «Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement». *Journal of Educational Research*, núm. 90, p. 269-277.
- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- CALERO, J.; BONAL, X. (2004). «La financiación de la educación en España». A: NAVARRO, V. (ed.). *El estado del bienestar en España*. Barcelona: Tecnos-UPF, p. 183-207.
- COLEMAN, J. [et al] (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (CSd'A) (2007). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació (Informes d'avaluació; 10).
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (CSd'A) (2008a). *PISA 2006: Resultats de l'alumnat de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació (Informes d'avaluació; 14).
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (CSd'A) (2008b). *Sistema d'indicadors d'educació de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació (Sistema d'Indicadors; 12).
- COROMINAS, E. (2003). «L'opció acadèmica o laboral en acabar 4t d'ESO: Expectatives i realitat. Factors que influeixen en l'opció triada». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 2, p. 277-311.
- CROWDER, K.; SOUTH, S. J. (2003). «Neighborhood distress and school dropout: the variable significance of community context». *Social Science Research*, núm. 32, p. 659-698.
- DAR, Y.; RESH, N. (1986). «Classroom Intellectual Composition and Academic Achievement». *American Educational Research Journal*, núm. 23(3), p. 357-374.
- DE FRAINE, B.; VAN DAMME, J.; VAN LANDEGHEM, G.; OPDENAKKER, M. C. (2003). «The Effect of Schools and Classes on Language Achievement». *British Educational Research Journal*, núm. 29(6), p. 841-859.
- DRONKERS, J.; LEVELS, M. (2006). *Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins*. Paper presented at the Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee 28, Nijmegen, Netherlands, May 11th-14th.
- DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. (2004). «Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition?». *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, núm. 36.
- DURU-BELLAT, M.; MONS, N.; SUCHAUT, B. (2004). «Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays». *Cahiers de l'IREDU*, núm. 66.
- FERRER, F.; ALBAIGÉS, B. (dir.) (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània. 2v.
- FURLONG, A. (1996). «Opportunity Structures and the Management of Transitions». A: HELVE, H.; BYNNER, J. (ed.), *Youth and Life Management. Research Perspectives*. Helsinki: Yliopistopaino.
- FURLONG, A.; BIGGART, A.; CARTMEL, F. (1996). «Neighborhoods, opportunity structures and occupational aspirations». *Sociology*, núm. 30, p. 551-565.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.

- GORARD, S. (2006). «Is there a school mix effect?». *Educational Review*, núm. 58(1), p. 87-94.
- HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F.; RIVKIN, S. G. (2002). *New Evidence about Brown vs. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement* (NBER working papers N. 8741), National Bureau of Economic Research.
- HAUSER, R. M. (1972). «Disaggregating a Social-Psychological Model of Educational Attainment». *Social Science Research*, núm. 11, p. 59-188.
- JENKINS, S. P.; MICKLEWRIGHT, J.; SCHNEPF, S. (2008). «Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?». *Oxford Review of Education*, núm. 34(1), p. 21-37.
- KAUPPINEN, T. M. (2007). «Neighbourhood effects in a European city: secondary education of young people in Helsinki». *Social Science Research*, núm. 36, p. 421-444.
- KAUPPINEN, T. M. (2008). «Schools as Mediators of Neighbourhood Effects on Choice Between Vocational and Academic Tracks of Secondary Education in Helsinki». *European Sociological Review*, núm. 24(3), p. 379-391.
- KAZTMAN, R.; RETAMOSO, A. (2007). «Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo». *Revista de la Cepal*, núm. 91 (abril, 2007).
- KERCKHOFF, A. C. (1976). «The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?». *Social Forces*, núm. 55, p. 368-381.
- KILGORE, S. (1991). «The organisational context of tracking in schools». *American Sociological Review*, núm. 56, p. 189-203.
- LUPTON, R. (2005). «Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods». *British Educational Research Journal*, núm. 31(5), p. 539-604.
- MAC AN GHAILL, M. (1988). *Young, Gifted and Black: Student-teacher Relations in the Schooling of Black Youth*. Buckingham: Open University Press.
- MAC AN GHAILL, M. (1994). *Understanding masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- MATEJU, P.; SMITH, M. L.; SOUKUP, P.; BASL, J. (2007). «Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors». *Czech Sociological Review*, núm. 43(6), p. 1121-1148.
- MAYER, S. E.; JENCKS, C. (1989). «Growing up in poor neighborhoods: how much does it matter?». *Science*, núm. 234, p. 1441-1445.
- MEC. (2007). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: MEC.
- MERINO, R. (2003). «Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari. Inèrcies i canvis malgrat les reformes educatives». *Educar*, núm. 32, p. 85-112.
- MERINO, R.; GARCÍA, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Informes Breus; 4).
- MICHAEL, J. A. (1961). «High school climates and plans for entering college». *Public Opinion Quarterly*, núm. 25, p. 585-595.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. París: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. París: OECD.
- OECD. (2009). *Education at a Glance: OECD Indicators*. París: OECD.
- OPDENAKKER, M. C.; VAN DAMME, J. (2001). «Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement». *British Educational Research Journal*, núm. 27(4), p. 407-432.

- QUEIROZ, L. C.; KAZTMAN, R. (2008). *A Cidade contra a Escola*. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- REARDON, S. (2008). *Suburbanization, School District Fragmentation, and School Segregation*. Paper presented at the International Seminar on School Choice and Equity, 9-10 September, Barcelona.
- SALVADÓ, A. (2005). «Trellall». A: *Informe sobre la joventut al 2005*. Barcelona: Secretaria General de Joventut (Estudis; 17).
- SCHEERENS, J.; BOSKER, R. (1997). *The Foundation of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- SCHÜTZ, A. (1962). «Common-sense and scientific interpretation of human action». A: SCHÜTZ, A. (ed.). *Collected Papers*, 1. Den Haag, Nijhof.
- SEWELL, W. H. (1961). «Social Class and Childhood Personality». *Sociometry*, núm. 24, p. 340-356.
- SEWELL, W. H. (1963). «Some Recent Developments in Socialization Theory and Research». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, núm. 349, p. 163-181.
- SEWELL, W. H.; HALLER, A. O.; PORTES, A. (1969). «The Educational and Early Occupational Attainment Process». *American Sociological Review*, núm. 34, p. 82-92.
- SEWELL, W. H.; SHAH, V. P. (1968a). «Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations». *American Journal of Sociology*, núm. 73, p. 559-572.
- SEWELL, W. H.; SHAH, V. P. (1968b). «Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements». *American Sociological Review*, núm. 33, p. 191-209.
- SHIPMAN, M. (1997). *The limitation of social research*. Harlow: Longman.
- SLEE, R.; WEINER, G.; TOMLINSON, S. (ed.). (1998). *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press.
- SOUTH, S.; J., BAUMER, E. P.; LUTZ, A. (2003). «Interpreting community effects on youth educational attainment». *Youth & Society*, núm. 35, p. 3-36.
- TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.
- THRUPP, M. (1995). «The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice». *British Journal of Sociology of Education*, núm. 16(2), p. 183-203.
- THRUPP, M. (1999). *Schools making a difference? Let's be realistic*. Buckingham: Open University Press.
- TURNER, R. (1964). *The Social Context of Ambition*. San Francisco: Chandler Printing.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: PUF.
- WILSON, A. B. (1959). «Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys». *American Sociological Review*, núm. 24, p. 836-845.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- WILLMS, J. D. (1986). «Social class aggregation and its relationships to pupils' examination results in Scotland». *American Sociological Review*, núm. 51, p. 221-241.

8. ÍNDEX DE TAULES

Taula 2.1. Mostra de centres i alumnes avaluats segons els estrats	9
Taula 3.1. Evolució de la taxa neta d'escolarització als 16, 17 i 18 anys a Catalunya i a Espanya (2000-2007).....	14
Taula 3.2. Evolució del percentatge de distribució de l'alumnat al sector públic a Catalunya i Espanya (2000-2008) ...	15
Taula 3.3. Evolució de les taxes de graduació en els ensenyaments secundaris obligatoris (2001-2007).....	17
Taula 3.4. Taxa de graduació en els ensenyaments secundaris obligatoris per comunitats autònomes (curs 2005-2006)	18
Taula 3.5. Procedència de l'alumnat que inicia els CFGM i els CFGS a Catalunya (curs 2006-2007)	20
Taula 3.6. Procedència de l'alumnat que inicia els CFGM i els CFGS per comunitats autònomes (curs 2006-2007)	21
Taula 3.7. Taxes brutes d'escolarització als ensenyaments postobligatoris per comunitats autònomes (2005-2006) ...	27
Taula 3.8. Repetició i graduació en els ensenyaments postobligatoris segons la titularitat dels centres, per comunitats autònomes (curs 2006-2007). Percentatges.	32
Taula 3.9. Evolució de l'abandonament educatiu prematur per àmbit territorial (2000-2007). Percentatges	33
Taula 3.10. Evolució del nivell de formació de la població jove per àmbit territorial (2000-2007). Percentatges.....	36
Taula 3.11. Accés a l'educació de la població de 17 i 20 anys segons el perfil socioeconòmic a Catalunya (2001). Percentatges	41
Taula 3.12. Indicadors d'accés i de resultats en els ensenyaments postobligatoris per nacionalitat, a Catalunya i a Espanya (curs 2007-2008). Percentatges	42
Taula 3.13. Indicadors d'accés i de resultats en els ensenyaments postobligatoris per sexe, a Catalunya i a Espanya (2006-2007).....	43
Taula 3.14. Taxa d'escolarització de la població en els ensenyaments postobligatoris no universitaris per municipis més grans de 50.000 habitants (2007)	46
Taula 3.15. Taxa de graduació en el batxillerat per municipis més grans de 50.000 habitants (2006-2007)	51
Taula 3.16. Indicadors bàsics dels ensenyaments postobligatoris no universitaris per comarques a Catalunya (2006-2007).....	52
Taula 4.1. Variables individuals i de centre incidents en l'explicació del rendiment a l'ESO	60
Taula 4.2. Variables individuals relacionades amb l'explicació del rendiment al batxillerat.....	64
Taula 4.3. Variables individuals relacionades amb l'explicació del rendiment als CFGM.....	65
Taula 4.4. Variables individuals relacionades amb l'explicació del rendiment als CFGS	66
Taula 4.5. Variables individuals incidents en l'explicació de l'obtenció del títol d'ESO.....	68
Taula 4.6. Variables individuals i de centre incidents en l'explicació de l'obtenció del títol d'ESO	69
Taula 4.7. Composició dels resultats a quart d'ESO segons el sexe de l'alumnat. Percentatges	71
Taula 4.8. Composició dels resultats a quart d'ESO segons el capital instructiu familiar. Percentatges.....	71
Taula 4.9. Composició dels resultats a quart d'ESO segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges.....	72
Taula 4.10. Variables individuals incidents en l'explicació de l'obtenció del títol de batxillerat	73
Taula 4.11. Composició dels resultats a segon de batxillerat segons el sexe de l'alumnat. Percentatges	74
Taula 4.12. Composició dels resultats a segon de batxillerat segons el capital instructiu familiar. Percentatges.....	74
Taula 4.13. Composició dels resultats a segon de batxillerat segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges.	75
Taula 4.14. Variables individuals incidents en l'explicació de l'acreditació dels CFGM	76
Taula 4.15. Composició dels resultats a CFGM segons el sexe de l'alumnat. Percentatges	77
Taula 4.16. Composició dels resultats a CFGM segons el capital instructiu familiar. Percentatges.....	77
Taula 4.17. Composició dels resultats a CFGM segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges.....	78
Taula 4.18. Variables individuals que incideixen en l'explicació de l'acreditació dels CFGS	79
Taula 4.19. Composició dels resultats a CFGS segons el sexe de l'alumnat. Percentatges.....	80
Taula 4.20. Composició dels resultats a CFGS segons el capital instructiu familiar. Percentatges.....	80
Taula 4.21. Composició dels resultats a CFGS segons el lloc de naixement de l'alumnat. Percentatges	81
Taula 5.1. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa al final de l'ESO	88
Taula 5.2. Expectatives a curt termini en acabar l'ESO, opció batxillerat (variables individuals).....	89

Taula 5.3. Expectatives a curt termini en acabar l'ESO, opció batxillerat (variables individuals i de centre).....	90
Taula 5.4. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (ESO). Percentatges.....	92
Taula 5.5. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar (ESO). Percentatges...	92
Taula 5.6. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (ESO). Percentatges	93
Taula 5.7. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa al final del batxillerat	95
Taula 5.8. Procedència de l'alumnat que inicia un CFGS (curs 2006-2007)	95
Taula 5.9. Expectatives a curt termini en acabar batxillerat, opció universitat (variables individuals)	96
Taula 5.10. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (batxillerat). Percentatges ...	97
Taula 5.11. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar (batxillerat). Percentatges	98
Taula 5.12. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (batxillerat). Percentatges	98
Taula 5.13. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa en acabar els CFGM	100
Taula 5.14. Expectatives a curt termini en acabar els CFGM, opció CFGS (variables individuals).....	101
Taula 5.15. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (CFGM). Percentatges.....	101
Taula 5.16. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar (CFGM). Percentatges	102
Taula 5.17. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (CFGM). Percentatges	102
Taula 5.18. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa en acabar els CFGS	104
Taula 5.19. Expectatives a curt termini en acabar CFGS, opció universitat (variables individuals)	104
Taula 5.20. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el sexe de l'alumnat (CFGS). Percentatges	105
Taula 5.21. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el capital instructiu familiar (CFGS). Percentatges	105
Taula 5.22. Decisions de continuïtat/discontinuitat formativa segons el lloc de naixement de l'alumnat (CFGS). Percentatges	106
Taula 5.23. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció universitat (variables individuals).....	109
Taula 5.24. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció universitat (variables individuals i de centre)	110
Taula 5.25. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció estudis superiors (variables individuals)	112
Taula 5.26. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció estudis superiors (variables individuals i de centre)	113
Taula 5.27. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció via acadèmica (variables individuals)	113
Taula 5.28. Expectatives a llarg termini en acabar l'ESO, opció via acadèmica (variables individuals i de centre)	114
Taula 5.29. Composició dels itineraris en l'ensenyament postobligatori segons el sexe de l'alumnat. Percentatges.....	115
Taula 5.30. Composició dels itineraris en l'ensenyament postobligatori segons el capital instructiu familiar. Percentatges	116
Taula 5.31. Composició dels itineraris en l'ensenyament postobligatori segons el lloc de naixement de l'alumnat-IDH. Percentatges.....	117
Taula 6.1. Identificació de les variables individuals i de centre que incideixen en els resultats i les expectatives de l'alumnat sde les diferents etapes analitzades.....	130

9. ÍNDEX DE FIGURES

Figura 3.1. Índex d'evolució de l'alumnat al batxillerat a Catalunya (2000-2008).....	12
Figura 3.2. Índex d'evolució de l'alumnat als cicles formatius a Catalunya (2000-2008).....	13
Figura 3.3. Relació entre la taxa de graduació en els ensenyaments secundaris obligatoris i la taxa d'escolarització als 17 anys per comunitats autònomes (curs 2005-2006).....	19
Figura 3.4. Evolució de la taxa neta d'escolarització als 17 anys per comunitats autònomes (2006-2007).....	22
Figura 3.5. Relació entre la taxa neta d'escolarització als 17 anys i el percentatge d'ocupació qualificada per comunitats autònomes (2007).....	23
Figura 3.6. Taxa neta d'escolarització als 20 anys segons el nivell d'estudis, per comunitats autònomes (2005-2006).....	24
Figura 3.7. Taxa d'escolarització als 17 anys per països europeus (2006).....	25
Figura 3.8. Taxa d'escolarització als 20 anys per països europeus (2006).....	26
Figura 3.9. Indicadors del pes de l'alumnat dels ensenyaments postobligatoris per comunitats autònomes (2007-2008).....	28
Figura 3.10. Indicadors del pes de l'alumnat dels ensenyaments postobligatoris per països europeus (2006).....	29
Figura 3.11. Relació entre la taxa de graduació a l'ESO i la taxa de graduació al batxillerat per comunitats autònomes (curs 2005-2006).....	30
Figura 3.12. Relació entre la taxa d'escolarització als 17 anys i la taxa bruta de graduació al batxillerat per comunitats autònomes (curs 2005-2006).....	31
Figura 3.13. Abandonament educatiu prematur per comunitats autònomes (2006).....	34
Figura 3.14. Abandonament educatiu prematur per països europeus (2006).....	35
Figura 3.15. Nivell de formació de la població jove, per comunitats autònomes (2006).....	37
Figura 3.16. Nivell de formació de la població jove, per països europeus (2006).....	38
Figura 3.17. Taxa d'escolarització de la població de 17 anys als ensenyaments postobligatoris (exclosos els universitaris) a Catalunya per comarques (2007).....	45
Figura 3.18. Relació entre la taxa d'escolarització de la població de 17 anys i la taxa d'escolarització en els cicles formatius de grau mitjà per comarques (2007).....	47
Figura 3.19. Relació entre la taxa d'escolarització de la població de 17 anys i la taxa de graduació en el batxillerat per comarques (2007).....	48
Figura 3.20. Taxa d'escolarització de la població de 16 i 17 anys en els cicles formatius de grau mitjà a Catalunya per comarques (2007).....	49
Figura 3.21. Taxa de graduació en el batxillerat per comarques a Catalunya (2006-2007).....	50
Figura 4.1. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre el rendiment a l'ESO.....	61
Figura 4.2. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre l'acreditació a l'ESO.....	70
Figura 4.3. Figura resum de l'acreditació a l'ESO. Percentatges.....	72
Figura 4.4. Figura resum de l'acreditació al batxillerat. Percentatges.....	75
Figura 4.5. Figura resum de l'acreditació als CFGM. Percentatges.....	78
Figura 4.6. Figura resum de l'acreditació als CFGS. Percentatges.....	81
Figura 4.7. Figura resum de l'acreditació en el conjunt d'etapes. Percentatges.....	82
Figura 5.1. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre les expectatives a curt termini a l'ESO.....	91
Figura 5.2. Figura resum de la cruïlla de l'ESO. Percentatges.....	94
Figura 5.3. Figura resum de la cruïlla del batxillerat. Percentatges.....	99
Figura 5.4. Figura resum de la cruïlla dels CFGM. Percentatges.....	103
Figura 5.5. Figura resum de la cruïlla dels CFGS. Percentatges.....	106
Figura 5.6. Figura resum del conjunt de cruïlles. Percentatges.....	107
Figura 5.7. Efecte de la composició escolar segons la instrucció dels progenitors sobre les expectatives a llarg termini, opció universitat.	111
Figura 5.8. Figura resum del conjunt d'itineraris. Percentatges.....	118