

Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional

Rafael Merino

Universitat Autònoma de Barcelona
rafael.merino@uab.cat

José Saturnino Martínez García

Universidad de La Laguna
pepemart@gmail.com

Ona Valls

Universitat Autònoma de Barcelona
ona.valls@uab.cat



Recepción: 17-10-2019
Aceptación: 27-01-2020
Publicación: 01-04-2020

Resumen

El presente artículo analiza primero las expectativas que tienen las personas jóvenes en su último año de educación obligatoria respecto al camino a elegir después de su educación obligatoria, singularmente entre la opción académica y la opción profesional. En segundo lugar, estudia las motivaciones de las personas jóvenes que han escogido la opción de la Formación Profesional. Se parte del marco teórico de los efectos secundarios de Boudon y del marco de la identificación con la institución escolar. Se utilizan técnicas bivariadas y multivariadas para valorar los datos de un estudio longitudinal que empezó en el curso 2013-14 con una muestra de 2.056 jóvenes. Los principales resultados son que el nivel de estudios de la familia y sobre todo las notas influyen en la expectativa de ir al Bachillerato o a la Formación Profesional. La mayoría de jóvenes que escogen la Formación Profesional tienen elevadas motivaciones expresivas e instrumentales, y en general muestran también un elevado grado de autonomía en sus opciones profesionales.

Palabras clave: educación secundaria; itinerario formativo; elección escolar; desigualdad educativa

Abstract. *Secondary effects and motivation of young people to choose vocational training*

This article analyses young people's expectations in their last year of compulsory education regarding which path to choose after completing compulsory education, particularly between academic and professional tracks. Secondly, it analyses the motivations of young people who have chosen the vocational training option. The theoretical framework is grounded in Boudon's theory of secondary effects and identification with the school institution. Bivariate and multivariate techniques are used to analyse data from a longitudinal study that began in the academic year 2013-2014 with a sample of 2,056 young people. The main results are that the family's educational level, but especially grades influence the expectation of going to high school or doing vocational training. The majority of young people who choose vocational training have high expressive and instrumental motivations and generally exhibit a large degree of autonomy in their vocational choices.

Keywords: secondary education; training pathways; school choice; educational inequality

Sumario

1. Introducción	5. Conclusiones
2. Objetivos y marco teórico	Agradecimientos
3. Metodología y modelo de análisis	Referencias bibliográficas
4. Resultados	Anexo 1. Modelos de regresión

1. Introducción

La elección entre Bachillerato o Formación Profesional es una de las primeras decisiones que el sistema escolar deja a los jóvenes y a sus familias, después de 10 años de escolaridad obligatoria. Esta decisión tiene sesgos sociales, como ya se constató en los años 70, cuando aumentó de forma considerable la expansión educativa. Pero además del origen social, hay otras variables que intervienen en la decisión, como el rendimiento educativo, la experiencia escolar, el sexo, el origen geográfico o el centro donde se ha estudiado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En la literatura se apunta a una mayor orientación a la Formación Profesional de los jóvenes de origen social bajo y con un menor rendimiento escolar. Lo que se ha estudiado menos han sido las motivaciones concretas que lleva a los jóvenes a escoger la Formación Profesional. En este artículo se pretende analizar las diferencias sociales en la opción posobligatoria entre la vía académica y la vía profesional y las motivaciones que expresan los jóvenes para escoger la Formación Profesional. Los datos se basan en un estudio longitudinal realizado a una muestra de 2.046 jóvenes de la ciudad de Barcelona que hicieron su tránsito de cuarto de la ESO a primero de Bachillerato o de Formación Profesional entre los cursos 2013-14 y 2016-17.

2. Objetivos y marco teórico

En este artículo se pretende analizar en primer lugar si hay diferencias significativas entre los jóvenes que están acabando la ESO y tienen que decidir si desean continuar su formación en el Bachillerato o en la Formación Profesional. Y en segundo lugar qué tipo de motivaciones tienen los alumnos que escogen la Formación Profesional.

De acuerdo con Gambetta (Gambetta, 1987), existen cuatro mecanismos que explicarían la desigualdad educativa, en nuestro caso la diferencia entre escoger Bachillerato o Formación Profesional:

- a) *Constricción económica*: la familia no puede asumir los costes económicos de seguir estudiando, incluyendo el coste de oportunidad, por lo que o bien se deja de estudiar o se escoge una vía corta de profesionalización para el rápido ingreso en el mercado de trabajo.
- b) *Constricción cultural*: un escaso capital cultural familiar sitúa en desventaja a los hijos de estas familias respecto a las exigencias de la institución escolar, lo que se traduce en peores resultados y en la limitación a seguir vías formativas poco exigentes.
- c) *Cálculo de probabilidades*: en función del grado del riesgo de aversión y de las probabilidades asociadas a cada vía, los individuos escogen de acuerdo con la información sobre su pasado escolar.
- d) *Nivel de aspiración*: a partir de constricciones cognitivas delimitadas por la familia, el grupo de iguales o por la propia experiencia, el nivel de aspiración educativa y laboral puede ser más o menos elevado, por lo que condicionará la elección escolar.

Para el caso de Barcelona, podemos desestimar el primer mecanismo, ya que tanto el Bachillerato como la opción profesional no suponen un aumento del gasto, por lo menos en las escuelas públicas, y las tasas de actividad y de ocupación de menores de 18 años son muy bajas —con los efectos de la crisis todavía coleando, la oferta de empleos para este segmento es muy reducida. Sí puede tener cierta incidencia en la elección de la modalidad de Formación Profesional si se elige la que tenga más probabilidades de acceder al mercado de trabajo y tener unos ingresos para poder contribuir a la economía familiar.

El segundo mecanismo sería la primera hipótesis principal, en línea con la corriente de la sociología de la reproducción (Bourdieu, 1988), que relaciona el capital cultural de la familia con el tipo de escuela que escoge y con el rendimiento escolar de sus hijos. Pero en los años 70 se estudió empíricamente que la desviación (tanto en sentido estadístico como social) era muy amplia (Leibowitz, 1977), por lo que había que introducir otros mecanismos explicativos, como los llamados efectos secundarios (Boudon, 1974), es decir, decisiones individuales más allá de las constricciones sociales de origen, que en algunos casos pueden añadir desigualdad a los efectos primarios, pero en otros casos pueden compensar estas desigualdades (Jackson, 2013). Esto nos lleva al tercer mecanismo, que explicaría por qué los jóvenes con una experiencia

escolar negativa, o con resultados previos mediocres, optan más por la Formación Profesional, porque asocian una mayor dificultad al Bachillerato y por lo tanto un mayor riesgo de fracaso. Aunque, según la literatura, existe una interacción entre estos dos mecanismos, ya que se ha comprobado que jóvenes con notas bajas pero con familias de clase media tienden más a escoger estudios académicos y jóvenes con notas altas pero con familias de clase baja tienden a escoger menos los estudios académicos que sus coetáneos de clase media. El primer fenómeno es conocido como efecto compensación, y el segundo como efecto de información incompleta (Troiano et al., 2019; Bernardi y Cebolla, 2014).

El cuarto mecanismo está relacionado con las aspiraciones y expectativas de los jóvenes y sobre todo de sus familias. Hay una abundante literatura sobre esta cuestión, muy marcada en la corriente de la sociología de la reproducción (Furlong y Biggart, 1999; OECD, 2012), que se podría resumir en el hecho de que las familias de clase media tienen mayores aspiraciones a largo plazo que generan expectativas a corto y medio plazo, que a su vez se trasladan a las decisiones educativas, lo que genera itinerarios formativos largos y de mayor prestigio social; y a la inversa, familias de escaso capital cultural o familias de origen inmigrante o con referentes culturales distantes de la cultura escolar dominante tienen expectativas menores respecto al éxito escolar y las trayectorias educativas de sus hijos.. Aunque en general se trata de una versión de la profecía autocumplida, hay algunos ejemplos en los que una mayor aspiración puede estar asociada a posiciones sociales subalternas, y eso explicaría, en el caso de los Estados Unidos, una mayor expectativa o ambición de ir a la universidad de los jóvenes de origen inmigrante (Portes et al., 2016).

Respecto a la motivación para escoger la Formación Profesional, hay muy pocos estudios que analicen esta cuestión. Sí hay mucha literatura en el campo del *engagement*, identificación o compromiso con el centro o con la institución escolar como categoría más abstracta, pero la mayor parte de la investigación se ha realizado en la Escuela Secundaria Obligatoria (Appleton et al., 2008; Rumberger y Rotermund, 2012) y en relación con el abandono escolar (Archambault et al., 2009). De todas maneras, también hay algunos estudios recientes que centran su atención en la Formación Profesional (Nielsen, 2016; Niitylahti et al., 2019) que destacan el aumento de la sensación de inutilidad en los estudiantes que acceden a las vías profesionales, o que introducen la orientación al trabajo como elemento de *engagement* (Cerdà-Navarro et al., 2019). Desde el punto de vista teórico, el esquema de adecuación a medios y fines de Merton adaptado por Bernstein a la institución escolar (Fernández-Enguita, 1988) podría aplicarse a la Formación Profesional. El esquema básico es que la adecuación a medios se traduce en una motivación expresiva para estar en la escuela, es decir, se comparten valores y cultura entre institución e individuos. En cambio, la adecuación a fines se traduce en una motivación instrumental, es decir, que se espera una utilidad de la inversión escolar. En el campo de la Formación Profesional, se podría decir que existen estas dos motivaciones, muy en relación con la especialidad de la formación. La motiva-

ción expresiva se puede traducir con una identificación cultural asociada a un ethos profesional determinado. Por ejemplo, desde la perspectiva de género, las chicas se sienten más identificadas con oficios de cuidados, y los chicos con oficios manuales (García Gracia y Merino, 2006; Urrea-Solano et al., 2018). La motivación instrumental se puede traducir con una expectativa razonable de acceder al mercado de trabajo en mejores condiciones que sin haber hecho la formación. Buena parte de la investigación sobre Formación Profesional se ha centrado y se centra en esta dimensión de adecuación de la Formación Profesional a las necesidades del tejido productivo (Planas, 2014). Esta perspectiva adecuacionista, heredera de la teoría del capital humano, ha sido criticada por no entender las dinámicas distintas del mercado de trabajo y de la institución escolar (Planas, 2014) y por centrar las elecciones de los individuos en el cálculo de beneficios y costes y dejar de lado deseos y emociones. También se ha situado en el debate sobre la Formación Profesional la posibilidad de que la inserción laboral no sea la única finalidad o función, y se ha incorporado la conectividad con otros ciclos o etapas educativas (Planas y Merino, 2015). Esta conectividad daría otra dimensión a la motivación instrumental, por ejemplo, el acceso a estudios superiores.

Por último, para entender las motivaciones de las personas jóvenes para escoger estudios de Formación Profesional, hay que entrar en el análisis de las elecciones. En la sociología de la juventud, hace tiempo que existe el debate entre las posiciones tradicionalmente estructuralistas y las que reivindican el papel de las elecciones en la construcción de las biografías juveniles (Furlong et al., 2006). Desde el punto de vista estructuralista, las motivaciones de los jóvenes no serían más que racionalizaciones o justificaciones de las elecciones marcadas por la subjetividad vinculada a la posición social y el *habitus* (Woodman y Wyn, 2015), es decir, determinadas por los otros sujetos e instituciones. Con la incorporación de la agencia, se abre el espacio para una mayor autonomía del sujeto, en particular de los jóvenes que están en proceso de construcción de sus itinerarios formativos (Casal et al., 2011), autonomía que en parte de la literatura se conceptualiza como empoderamiento (Richez et al., 2012), es decir, la capacidad de los jóvenes de tomar decisiones más allá de las constricciones sociales, o la reivindicación de la *voice* como capacidad (*capability*, en términos de Amartya Sen, citado por Otto, 2015) de decidir en función de intereses propios y no ajenos.

En definitiva, este es el marco teórico que cobija las dos preguntas de la investigación: ¿qué factores influyen en la preferencia por el Bachillerato o la Formación Profesional al acabar la educación obligatoria?; ¿qué motivaciones tienen las personas jóvenes cuando eligen la Formación Profesional?

3. Metodología y modelo de análisis

El artículo se inscribe en una investigación más amplia realizada en la ciudad de Barcelona, un trabajo de carácter longitudinal que empezó en el curso 2013-14, en el que se entrevistó a 2.056 estudiantes de cuarto de ESO, o que

habían nacido en el año 1998 y que estaban en cursos inferiores. La muestra, representativa para los jóvenes de Barcelona de 16 años, se extrajo a partir de 27 centros de secundaria de la ciudad, estratificados por titularidad y complejidad. Entre otras muchas cuestiones, se preguntó a los jóvenes sobre su experiencia escolar y sus expectativas para la educación posobligatoria. Durante los tres cursos siguientes, se realizó un seguimiento de estos jóvenes, así que tenemos información de qué hicieron finalmente, así como de las motivaciones que les llevaron a escoger entre las diferentes opciones.

El primer modelo de análisis se centra en las preferencias por el Bachillerato o por la Formación Profesional. Para ello, la variable dependiente la hemos construido a partir de una pregunta que se hizo entre febrero y abril del curso 2013-14, sobre las preferencias de seguir en el Bachillerato o hacer un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM).

Las variables independientes son las siguientes:

- Nivel formativo familiar: máximo nivel educativo alcanzado por los padres, primario, secundario o superior.
- Sexo: variable convencional y binaria chico-chica.
- Origen geográfico: nacido en el extranjero o con padres nacidos en el extranjero.
- Capacidad escolar: puntuación en una prueba externa de competencias básicas.
- Experiencia escolar: identificación del chico o chica con el centro escolar, construida a partir de varias preguntas del cuestionario.

La técnica de análisis utilizada ha sido primero un análisis bivariado para ver el marco general de relación entre las variables, y en segundo lugar un análisis multivariable, basado en la regresión logarítmica binaria, para ver el peso de los distintos coeficientes.

El segundo modelo de análisis se centra en las motivaciones para escoger la modalidad de Formación Profesional, una vez el/la alumno/a ya está matriculado en un CFGM. A partir de nueve preguntas del cuestionario sobre diferentes motivaciones, se ha realizado un análisis de componentes principales de los que se han extraído dos factores que identifican dos tipos de motivaciones, y un análisis de clústeres con una configuración de tres colectivos diferenciados. Debido al tamaño de la muestra, se ha desechado realizar un análisis de regresión y se ha llevado a cabo un análisis con las variables independientes estructurales (nivel formativo familiar, sexo y origen geográfico), y dos variables de experiencia escolar, la capacidad escolar (puntuación en una prueba externa) y el itinerario previo. El itinerario previo es la vía de acceso al CFGM y, básicamente, existen tres formas: el acceso estándar después de la ESO y con el graduado en secundaria; el acceso después de pasar por el Bachillerato, normalmente sin acabarlo; y el acceso desde la no graduación de la ESO por las vías alternativas (pruebas de acceso o programas compensatorios).

4. Resultados

Para el primer modelo de análisis, se ha realizado, en primer lugar, un análisis descriptivo de la diferencia de preferencias en función del nivel educativo familiar y de las notas.

En el análisis bivariado confirmamos lo que ya sabíamos, que las probabilidades de querer ir al Bachillerato o a la Formación Profesional son muy distintas en función del nivel de estudios de la familia (Martínez y Merino, 2011). Hay una elevada propensión de los/as hijos/as de padres universitarios a tener como primera opción la vía académica después del Bachillerato, muy lejos de la opción por el CFGM, una reducida proporción de indecisos y prácticamente ninguno se plantea dejar de estudiar. En cambio, las cifras cambian considerablemente en los hijos e hijas de familias con pocos estudios. La probabilidad de preferir un CFGM quintuplica la de sus coetáneos con familias de alto nivel educativo, así como de plantearse dejar de estudiar o tener dudas. Pero hay dos datos que se suelen pasar por alto. El primero es que, incluso para la clase baja (en términos educativos), la opción mayoritaria es el Bachillerato. Esto quiere decir que las preferencias de una parte importante de esta clase se sitúan en la vía académica como vía de promoción social. El segundo dato es que las familias con pocos estudios ya son minoritarias en la sociedad catalana, y más en particular en la ciudad de Barcelona, lo que explicaría en parte la inercia de las opciones académicas en los estratos medios y altos del nivel educativo.

También hay una correlación clara entre las notas obtenidas en las pruebas de competencias básicas y las preferencias para ir al Bachillerato o a la universidad. Un 90 % de los jóvenes con notas altas se decantan por el Bachillerato (sumando Bachillerato para ir a la universidad o para ir a un CFGS). Pero es de destacar que más del 60 % de jóvenes con notas bajas también quieren ir al Bachillerato. La probabilidad de preferir un CFGM casi se quintuplica al pasar de notas altas a notas bajas.

Para ver hasta qué punto la preferencia por la Formación Profesional se debe al origen familiar o a la experiencia escolar traducida en pruebas de competencias básicas, hemos realizado la segunda fase del análisis, la regresión logarítmica, con la inclusión de las variables de sexo y origen geográfico. Para hacer

Tabla 1. Preferencias de formación posobligatoria según el nivel educativo familiar

	Nivel educativo familiar		
	Primarios	Secundarios	Universitarios
Bachillerato y universidad	34,9	59,0	79,3
Bachillerato y CFGS	10,5	11,3	6,3
CFGM	35,9	20,4	7,7
Dejar de estudiar	6,7	0,6	0,4
Indeciso/a	12,1	8,7	6,2
	100	100	100
	(N = 373)	(N = 646)	(N = 898)

Fuente: elaboración propia.

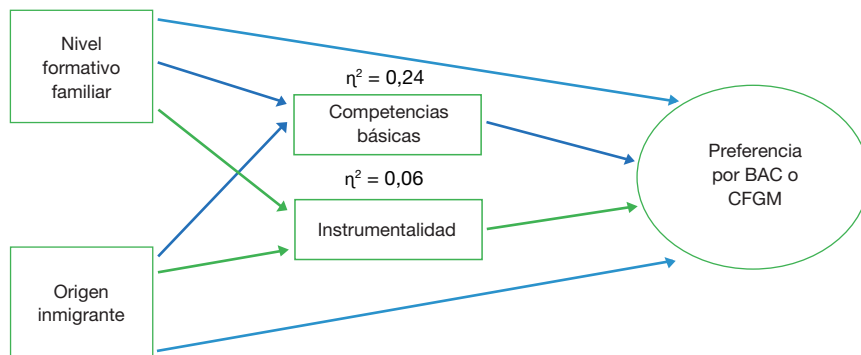
Tabla 2. Preferencias de formación posobligatoria en función del resultado de la prueba de competencias básicas

	Tercil bajo	Tercil medio	Tercil alto
Bachillerato y universidad	51,5	71,5	84,7
Bachillerato y CFGS	11,2	9,1	4,6
CFGM	27,5	12,2	5,7
Dejar de estudiar	1,7	0,2	0,6
Indeciso/a	8,1	6,9	4,4
	100 (N = 534)	100 (N = 548)	100 (N = 541)

Fuente: elaboración propia.

la regresión más robusta y a la vez sencilla, hemos dicotomizado la variable dependiente, con dos valores, preferencia por el Bachillerato o por un CFGM, y el resto de opciones las hemos declarado *missing*, ya que no hay una relación ordinal con la opción de dejar de estudiar o con la indecisión. El efecto negativo es que se reduce la muestra, pero, a cambio, el análisis es más inteligible. Para eliminar el posible efecto de la relación del nivel educativo de los padres con las notas obtenidas, hemos utilizado el residuo estandarizado de la correlación entre estas dos variables como variable independiente de la regresión.

Para averiguar en qué medida la orientación entre estudios académicos o profesionales depende del nivel de competencias, de la experiencia escolar, el capital cultural de la familia o el origen inmigrante, hemos procedido a realizar regresiones logísticas (CFGM = 0, Bachillerato = 1) para chicos y chicas por separado. Dada la posible relación del origen social con características educativas como las competencias y la experiencia escolar ante los estudios, hemos procedido a establecer en primer lugar un análisis de varianza con estas dos

Gráfico 1. Análisis de varianza de las competencias básicas y la identificación según nivel formativo familiar y origen inmigrante

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Probabilidad neta estimada de regresiones logísticas de la preferencia de Bachillerato

	Chicos	Chicas
Referencia (Bat)	81,8 %	92,8 %
Competencia	+10,4 %	+6,3 %
Experiencia escolar	+8,1 %	+2,5 %
Padres con estudios elementales	-38,9 %	-21,1 %
Padres con estudios medios	-33,6 %	-6,3 %

Fuente: elaboración propia.

últimas características como variables dependientes (por separado) con respecto al capital cultural y al estatus migratorio. Los análisis han salido significativos, con mayor asociación en el caso de las competencias ($\eta^2 = 0,24$) que en el de la experiencia escolar ($\eta^2 = 0,06$). Los residuos de cada uno de estos análisis son los que se han tomado en las regresiones logísticas.

Son seis las regresiones estimadas, con variables añadidas en cada paso: competencias, nivel de estudios de la familia, experiencia escolar, inmigración, interacciones entre competencias y nivel de estudios de la familia, e interacciones entre instrumentalidad y nivel de estudios de la familia. El criterio de información bayesiano, más empleado en las investigaciones sociológicas que buscan validar modelos explicativos (Kuha, 2004), nos lleva a elegir el modelo que tiene en cuenta competencias, nivel de estudios de la familia y experiencia escolar (modelo 4 del anexo), con la consideración de que los efectos observados en el estatus migratorio se explican por la diferente composición cultural de estas familias, y de que las competencias y la experiencia escolar producen el mismo efecto en todos los hogares, independientemente de su nivel cultural. En el caso de las mujeres, que optan en menor medida que los varones por FP, la experiencia escolar es estadísticamente significativa, pero no es coherente con el BIC. Un estudio más pormenorizado nos ha llevado a la conclusión de que sí debemos tener en cuenta la experiencia escolar en el caso de las mujeres.¹ Apreciamos que las variaciones de probabilidades netas entre las dos opciones se ven más afectadas en el caso de los varones por variaciones en valores de las variables independientes.

Respecto al segundo modelo de análisis, a continuación se muestra una tabla con las frecuencias de las nueve motivaciones que se preguntan en la encuesta.

De estos datos descriptivos se puede deducir que la motivación instrumental es muy elevada, así como también la motivación expresiva. En general, los jóvenes de la muestra que optan por un CFGM escogen una modalidad que les gusta y de la que esperan tener más probabilidades de encontrar un empleo o bien de continuar su formación en un CFGS. En cambio, las opciones más anómicas o por inercia familiar o escolar tienen un peso muy inferior.

1. El BIC penaliza el número de parámetros. En este caso, al no ser significativo el parámetro que controla la falta de información en la variable (los *missing*), hace que el modelo no ajuste bien. Pero es un artefacto estadístico.

Tabla 4. Motivaciones para escoger un CFGM (familia profesional) (N = 267)

	Sí	No	No lo sé
Más oportunidades para acceder a un CFGS	70,8 %	24,0 %	5,2 %
	Sí	No	No lo sé
Más posibilidad de encontrar trabajo	82,4 %	11,2 %	6,4 %
	Sí	No	Indiferente
Era lo que había en el centro	25,5 %	61,0 %	13,5 %
	No	Posible	Lo más recomendado
Me lo han recomendado en el centro	62,5 %	22,5 %	15,0 %
	Mucho	Bastante	Poco o nada
Es en el que me veo más capaz	65,5 %	25,5 %	9,0 %
	No	Un poco	Mucho
Es el que me gusta más	12,8 %	21,1 %	66,2 %
	Sí	No	No lo sé
Me daba igual	6,0 %	85,4 %	8,6 %
	Sí	No	Indiferente
Es el que quería mi familia	31,5 %	21,3 %	47,2 %
	No	Algunos/as	Muchos/as
Tengo amigos/as	69,3 %	24,0 %	6,7 %

Fuente: elaboración propia.

Para resumir y poder analizar de forma global estos datos, se ha realizado un análisis de correspondencias múltiples. El análisis ha arrojado dos factores, con el aporte de las siguientes variables:

Tabla 5. Resultado del análisis de componentes principales

	Factor 1	Factor 2
Es el que me gusta más	0,571	
Más oportunidades para acceder a un CFGS	0,391	
Es en el que me veo más capaz	0,299	
Más posibilidad de encontrar trabajo	0,212	
Era lo que había en el centro		0,312
Tengo amigos/as		0,242
Me lo han recomendado en el centro		0,251

Fuente: elaboración propia.

En contra de lo esperado, las motivaciones instrumental y expresiva no se encuentran en ejes distintos, sino que se concentran en un mismo factor. Esto quiere decir que las personas jóvenes que tienen una alta motivación instrumental también tienen una alta motivación expresiva. El segundo factor representa el grado de heteronomía, es decir, la influencia de otros sujetos o de la institución escolar, como el efecto oferta o la orientación realizada.

Los valores descriptivos de las variables independientes con relación a los factores son los siguientes:

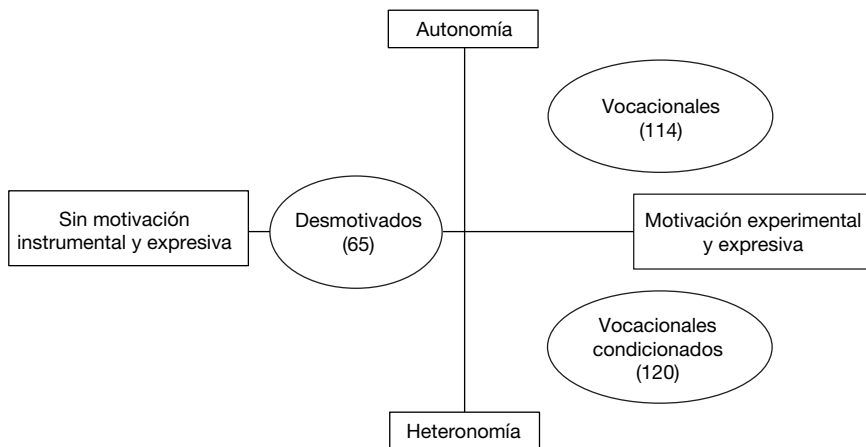
Tabla 6. Puntuación en los factores de motivación y de heteronomía de alumnado que está cursando un CFGM

		%	Motivación Media	Heteronomía Media
Sexo (N = 299)	Chico	61,9 %	7,1	5,4
	Chica	38,1 %	6,8	5,7
Nivel formativo familiar (N = 286)	Estudios obligatorios	50,7 %	6,7	5,9
	Estudios posobligatorios	32,2 %	7,3	5,6
	Estudios universitarios	17,1 %	7,6	5,5
Origen geográfico (N = 274)	No inmigrante	65,3 %	7,05	5,5
	Inmigrante	34,7 %	7,1	5,7
Competencias básicas (N = 299)	Tercil bajo	47,8 %	6,7	5,7
	Tercil medio	51 %	7,8	5,5
	Tercil alto	31 %	7,2	5,4
Acceso a CFGM (N = 297)	ESO	78,1 %	7,1	5,5
	Bachillerato	10,8 %	6,5	5,9
	Otras vías	11,1 %	6,5	6,2

Fuente: elaboración propia.

La puntuación normalizada en el intervalo 0-10 apunta a una elevada motivación expresivo-instrumental y a una baja heteronomía, lo que quiere decir que las personas jóvenes escogen modalidades de Formación Profesional que les gustan, en las que, según piensan, tendrán más oportunidades de empleo o de continuar su formación, y sin tener demasiado en cuenta lo que dicen en la escuela o en su entorno. No hay diferencias significativas en función del perfil del alumno, se han realizado modelos de regresión y o bien no hay significación estadística o cuando la hay las etas parciales son muy bajas (4 % o menos). En el nivel descriptivo, hay dos fenómenos interesantes a comentar. El primero es que los alumnos que tienen un nivel de motivación más alto no son ni los que sacan mejor nota ni los que sacan peor nota en la prueba de competencias básicas. Una interpretación posible es que los que sacan mejor nota estarían más motivados para hacer el Bachillerato, y que los que sacan peor nota tendrían dificultades en las materias del ciclo formativo. El segundo fenómeno a destacar es que la motivación más baja se encuentra en los alumnos que han accedido al CFGM a través de pruebas de acceso o programas de cualificación profesional inicial, como todavía se llamaban antes de implementar la LOMCE. Esto puede sorprender, ya que se trata de jóvenes que han utilizado la Formación Profesional como vía alternativa al fracaso escolar

Gráfico 2. Agrupación de alumnos de CGFM en función de las motivaciones



Fuente: elaboración propia.

(Termes, 2012). En contraposición, los alumnos que vienen por esta vía o por el Bachillerato tienen un menor grado de autonomía, lo que quiere decir que han sido más recomendados que los que optaron en primera opción por un CFGM después del Bachillerato. En cualquier caso, estos resultados hay que tomarlos con cautela debido a la baja muestra, ya que no permiten ir mucho más allá ni ver interacciones entre diferentes variables para encontrar patrones explicativos.

A partir de los dos factores, se ha realizado un análisis de clústeres. La agrupación más consistente desde el punto de vista de la interpretación es la que ha dado tres grupos, que se han ubicado de la siguiente forma respecto a los factores.

El primer grupo, denominado *vocacionales*, son jóvenes que declaran una alta motivación expresiva e instrumental y que han tenido poco en cuenta la opinión del entorno escolar y social, y está compuesto por el 38 % del colectivo. En segundo lugar, se configura el grupo denominado *vocacionales condicionados*, que tienen valores altos en la motivación instrumental y expresiva, pero valores más altos de heteronomía, lo cual no quiere decir que no hayan tenido parte activa en sus decisiones —hay que recordar que la media de la heteronomía es muy baja. Este segundo grupo representa el 40 % del total. Y, en tercer lugar, ha aparecido un grupo heterogéneo desde el punto de vista del eje autonomía-heteronomía, pero con una puntuación baja en el eje de motivación instrumental y expresiva, por lo que se ha denominado el grupo de los *desmotivados*, y son el 22 % del total.

Como la muestra es pequeña, se ha desestimado elaborar análisis multivariados, por lo que se presentan solo las características descriptivas de cada colectivo.

Tabla 7. Descriptivo de los grupos de alumnos/as en función de la motivación

		Vocacionales	Vocacionales condicionados	Desmotivados
Sexo (N = 299)	Chico	42	37	22
	Chica	32	46	22
Nivel formativo familiar (N = 286)	Estudios obligatorios	33	45	22
	Estudios posobligatorios	45	40	15
	Estudios universitarios	47	26	26
Origen geográfico (N = 274)	No inmigrante	41	37	22
	Inmigrante	37	46	17
Competencias básicas (N = 299)	Tercil bajo	34	43	24
	Tercil medio	49	33	18
	Tercil alto	42	45	13
Acceso a CFGM (N = 297)	ESO	38	45	18
	Bachillerato	41	25	34
	Otras vías	39	21	39

Fuente: elaboración propia.

Los chicos tienen un porcentaje mayor de vocacionales, lo que puede tener relación con la oferta de Formación Profesional. La muestra tampoco da para realizar un análisis en función de la especialidad de formación, lo que tendrá que hacerse por otros estudios, pero es sabido que la oferta de Formación Profesional está más sesgada a favor de los chicos, y que las chicas no encuentran una oferta más ajustada a sus expectativas. También tienen más tendencia a seguir las orientaciones del centro o de su entorno.

Respecto al nivel de estudios familiar, hay dos fenómenos interesantes. El primero es que las personas jóvenes con padres con menos estudios se ven más condicionadas por su entorno. Esto puede estar relacionado con el hecho de que las familias con más capital cultural dan más autonomía a sus hijos porque tienen patrones o estilos educativos más contractuales (Musitu y García, 2004). Y el segundo fenómeno es que los hijos de familias con estudios superiores son los que están más polarizados, es decir, más de la mitad son vocacionales, pero una cuarta parte están desmotivados, lo que apunta a una relación más compleja entre padres e hijos.

Las personas jóvenes de origen inmigrante están menos desmotivados que los jóvenes autóctonos. Es posible que sea debido a una mayor adaptación a la Formación Profesional como mecanismo de promoción laboral condicionada a su origen inmigrante.

Las notas tienen una cierta incidencia en la motivación. A pesar de que, como se ha apuntado anteriormente, tener bajas notas en la educación secundaria es un predictor de la expectativa de ir a la Formación Profesional, eso no quiere decir que la formación se ajuste al alumnado con peores notas. Hay una cierta selección, es decir, están más motivados los que han sacado mejores notas, lo que cuestiona en cierta forma que la Formación Profesional se adapte

mejor a los alumnos con menos bagaje académico, cosa que ya se detectó en los años 80 del pasado siglo (Merino, 2005).

Hay una clara diferenciación de los grupos en función de la vía de acceso. La vía de acceso después de la ESO, al ser claramente la mayoritaria, representa la media del total. Pero la vía de Bachillerato y otras vías tienen una cierta polarización. Se puede decir que los alumnos que vienen del Bachillerato, que normalmente tienen una experiencia de fracaso, en un porcentaje elevado se reorientan a la Formación Profesional como una continuidad formativa de inercia, sin estar muy motivados por lo que hacen, y el entorno tiene un papel secundario, contrariamente a lo observado en otros estudios (Merino y Llosada, 2007). Y el porcentaje más elevado de desmotivación se encuentra en el colectivo de jóvenes que tiene como vía de acceso las pruebas o los programas de Formación Profesional de nivel 1. Aunque hay pocos casos, es relevante detectar que estos programas llamados de segunda oportunidad conectan con los CFGM, pero sin demasiado entusiasmo, a pesar de que es una vía que ha crecido en los últimos años (Marhuenda-Fluixá et al., 2015). Estos itinerarios fluctuantes merecen una reflexión sobre las posibilidades de orientar mejor a los chicos y chicas, como se comentará en el siguiente apartado.

5. Conclusiones

De nuestros datos se derivan algunas conclusiones que contrastan con nuestras hipótesis, aunque también tienen limitaciones que abren nuevos interrogantes a explorar en el futuro. Queda claro que la opción por la Formación Profesional es claramente minoritaria, pero aumenta la probabilidad de escogerla cuando el nivel de estudios de la familia es básico y cuando las notas son bajas. El mayor peso lo encontramos en la familia, lo que vendría a confirmar la hipótesis sobre la influencia del capital cultural, pero también hay que tener en cuenta el peso del propio rendimiento escolar (aunque en nuestro análisis no tenemos las notas obtenidas en la secundaria). Es decir, tener buenos resultados en la prueba de competencias aumenta la probabilidad de ir al Bachillerato, también para los estudiantes con familias de bajo nivel educativo. Con los datos obtenidos, no se ha confirmado la hipótesis del efecto compensación, que sí funciona en niveles educativos superiores (Troiano et al., 2019).

Es de destacar que las chicas son menos sensibles a las variaciones en función de los parámetros estudiados o, dicho de otra forma, tienen una inercia mayor a estudiar Bachillerato y menor a estudiar Formación Profesional. En cambio, las variaciones de los coeficientes son mucho mayores en los chicos; tanto la familia como la experiencia escolar influyen mucho más en la preferencia por Bachillerato o Formación Profesional. Otro resultado destacado respecto a las desigualdades educativas es que el bagaje migratorio no añade variación respecto a la preferencia. Si chicos y chicas de origen inmigrante tienen una mayor preferencia por la Formación Profesional, se debe al nivel de estudios de los padres, no a su origen geográfico.

Respecto a las motivaciones, en general, los jóvenes que escogen los estudios de Formación Profesional tienen una motivación expresiva e instrumental muy elevada. Aunque es muy difícil escapar de la circularidad de la autojustificación, lo que sí se puede concluir de los datos analizados es que no hay una diferenciación clara entre la motivación instrumental y la expresiva, una característica que puede ser atribuida a la misma naturaleza de la Formación Profesional, de conexión con el mercado de trabajo, pero también de conexión con la enseñanza superior. Respecto a la hipótesis de la autonomía, los datos analizados muestran que la mayoría de jóvenes matriculados en los CFGM tienen un grado elevado de autonomía, lo que apoyaría la idea de una mayor agencia, con la notable excepción de los jóvenes que vienen de vías diferentes a la ESO, que, de alguna manera, pueden sentirse forzados a continuar sus estudios, pero en un ámbito en el que no se sienten motivados.

Esta investigación tiene algunas implicaciones importantes en el campo de las políticas educativas, y en particular respecto a la Formación Profesional. Todas las reformas educativas desde la Ley General de Educación de 1970 han tenido como objetivo la promoción de la Formación Profesional, para lograr que más jóvenes se sientan atraídos por ella. Uno de los mecanismos utilizados ha sido el aumento de los requisitos académicos para el acceso a la FP, pero se ha visto que a mayor rendimiento mayor expectativa de ir a la vía académica. Otro mecanismo que se ha utilizado ha sido una mayor conexión con el mundo del trabajo, pero se ha visto que una motivación importante para escoger la FP es la posibilidad de continuidad formativa. Son tensiones que plantean dilemas nada fáciles de resolver, pero que hay tener en cuenta en el diseño y la aplicación de las reformas educativas.

A partir de los resultados de la investigación, se abren nuevas hipótesis a explorar en el futuro, como la relación entre las expectativas y las elecciones *de facto* de las personas jóvenes, para ver la coherencia o incoherencia en sus estrategias y elecciones educativas, o la importancia de factores institucionales, como las prácticas de orientación de los centros o la propia oferta de formación posobligatoria en el territorio.

Agradecimientos

Este artículo es fruto del proyecto de investigación «Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de Formación Profesional y abandono del sistema educativo», financiado por el Plan Nacional I+D (referencia CSO2016-79945-P).

Referencias bibliográficas

- APPLETON, James J.; CHRISTENSON, Sandra L.; FURLONG, Michael J. (2008). «Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct». *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.
<<https://doi.org/10.1002/pits.20303>>.

- ARCHAMBAULT, Isabelle; JANOSZ, Michel; FALLU, Jean-Sébastien; PAGANI, Linda S. (2009). «Student engagement and its relationship with early high school dropout». *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
<<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>>.
- BERNARDI, Fabrizio; CEBOLLA, Héctor (2014). «Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions». *European Sociological Review*, 30 (2), 207-17.
<<https://doi.org/10.1093/esr/jct029>>.
- BOUDON, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Nueva York: John Wiley & Sons Canada, Limited.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CASAL, J.; MERINO, R.; GARCÍA, M. (2011). «Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes». *Papers. Revista de Sociologia*, 96 (4), 1139-1162.
- CERDÀ-NAVARRO, Antoni; SALVÀ-MUT, Francesca; COMAS FORGAS, Rubén (2019). «A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out». *European Journal of Education*, 00:1-16.
<<https://doi.org/10.1111/ejed.12361>>.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano (1988). «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad*, 1, 23-35.
- FURLONG, Andy; BIGGART, Andy (1999). «Framing ‘choices’: a longitudinal study of occupational aspirations among 13 to 16 year-olds». *Journal of Education and Work*, 12 (1), 21-35.
- FURLONG, Andy; CARTMEL, Fred; BIGGART, Andy (2006). «Choice biographies and transitional linearity: re-conceptualising modern youth transitions». *Papers. Revista de Sociologia*, 79, 225-239.
- GAMBETTA, Diego (1987). *They push or they jump?* Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA GRACIA, M.; Merino, R. (2006). «Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 113, 155-162.
- JACKSON, Michelle (ed.) (2013). *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press.
- KUHA, Jouni (2004). «AIC & BIC: Comparisons of Assumptions and Performance». *Sociological Methods & Research*, 33 (2), 189-229.
<<https://doi.org/10.1177/0049124103262065>>.
- LEIBOWITZ, Arleen (1977). «Family background and economic success: a review of evidence». En: TAUBMAN, Paul (ed.). *Kinometrics: determinants of socioeconomic success between and within families*. Amsterdam: North Holland.
- MARHUENDA-FLUJÁ, Fernando; SALVÀ, Francesca; NAVAS, Almudena; ABIÉTAR, Míriam (2015). «Twenty years of basic vocational education provision in Spain. Changes and trends». *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2 (2), 137-151.
- MARTÍNEZ, J. S.; MERINO, R. (2011). «Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Témpora*, 14, 13-37.
- MERINO, R. (2005). «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España». *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 8, 211-236.
- MERINO, R.; LLOSADA, J. (2007). «¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan Formación Profesional? Flujos e itinerarios de Formación Profesional de los jóvenes españoles». *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*. 10, 215-244.

- MUSITU, Gonzalo; GARCÍA, Fernando (2004). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: Tea.
- NIELSEN, Klaus (2016). «Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system». *Journal of Vocational Education & Training*, 68 (2), 198-213.
<<https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694>>.
- NIITTYLAHTI, Satu; ANNALA, Johanna; MÄKINEN, Marita (2019). «Student engagement at the beginning of vocational studies». *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9 (1), 21-42.
<<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121>>.
- OECD (2012). *Grade expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA. París: OECD Publishing.
<<https://doi.org/10.1787/9789264187528-en>>.
- OTTO, Hans-Uwe (ed.) (2015). *Facing trajectories from school to work: towards a capability-friendly youth policy in Europe*. Springer.
- PLANAS, Jordi (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis «adecuacionistas» de la relación entre formación y empleo*. Publicaciones ANUIES, col. Temas de Hoy, n. 32.
- PLANAS, J.; MERINO, R. «La formación profesional». En: *ESPAÑA 2015. Situación Social*. Centro de Investigaciones Sociológicas, 539-546.
- PORTES, Alejandro; APARICIO, Rosa; HALLER, William (2016). *Spanish Legacies: The Coming of Age of the Second Generation*. Oakland: University of California Press.
- RICHEZ, Jean-Claude; LABADIE, Francine; LINARES, Chantal de (2012). «Youth empowerment» dans *l'espace euroméditerranéen*. París: INJEP.
- RUMBERGER, Russell W.; ROTERMUND, Susan (2012). «The Relationship Between Engagement and High School Dropout». En: CHRISTENSON, Sandra (ed.). *Handbook of Research on Student Engagement*, 491-513.
<<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>>.
- TERMES, Andreu (2012). «La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites». *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- TROIANO, Helena; TORRENTS, Dani; DAZA, Lidia (2019). «Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices». *Studies in Higher Education*.
<<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666262>>.
- URREA-SOLANO, María E.; FERNÁNDEZ-SOGORB, Aitana; APARICIO-FLORES, María del Pilar; HERNÁNDEZ AMORÓS, María J. (2018). «La cultura de género del alumnado de Formación Profesional en el ámbito laboral». *Revista Infad de Psicología*, 1, 23-32.
<<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1156>>.
- WOODMAN, Dan; WYN, Johanna (2015). *Youth and Generation. Rethinking change and inequality in the lives of young people*. Londres: SAGE Publications.

Anexo 1. Modelos de regresión

Variable	Varones					
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Notas	0,66***	0,68***	0,69***	0,69***	(omitted)	(omitted)
Notas <i>missing</i>	-0,3	-0,01	0,09	0,15	(omitted)	0,12
NFF <i>missing</i>		0,39*	0,43**	0,39*	0,40*	0,42*
NFF obligatorios		2,12***	2,20***	2,14***	2,36***	2,34***
NFF posobligatorio		0,29	0,34	0,29	0,56	0,48
Identificación			0,50***	0,51***	0,57***	(omitted)
Identificación <i>missing</i>			0,27	0,15	0,12	0,18
Inmigrante				-0,25	-0,31	-0,33
NFF <i>missing</i> * notas					0,06	0,04
NFF obligatorio * notas					0,4	0,35
NFF posobligatorio * notas					0,53	0,47
Inmigrante * notas					-0,16	-0,17
NFF <i>missing</i> * identificación						0,09
NFF obligatorio * identificación						0,02
NFF posobligatorio * identificación						-0,14
Inmigrante * identificación						-0,01
Constante	1,44***	0,61***	0,60***	0,68***	0,68***	0,67***
N	902	902	902	902	902	902
LL	-471,8	-418,63	-403,51	-402,85	-400,26	-400,83
BIC	964,02	878,08	861,46	866,94	895,79	917,34

* p<,1; ** p<,05; *** p<,01

Mujeres						
Variable	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Notas	0,86***	0,89***	0,91***	0,91***	(omitted)	(omitted)
Notas <i>missing</i>	-1,02***	-0,65***	-0,60**	-0,61**	(omitted)	-0,69**
NFF <i>missing</i>		1,24***	1,24***	1,25***	1,89***	1,91***
NFF obligatorios		1,97***	1,99***	2,00***	2,02***	2,21***
Identificación			0,19	0,19	0,18	(omitted)
Identificación <i>missing</i>			0,15	0,17	0,19	0,27
Inmigrante				0,04	-0,18	-0,23
NFF <i>missing</i> * notas					0,74	0,75
NFF obligatorio * notas					0,07	0,13
Inmigrante * notas					-0,28	-0,32
				-0,03		
				0,38		
				-0,4		
Constante	2,66***	1,63***	1,62***	1,61***	1,56***	1,57***
N	852	852	852	852	852	852
LL	-293,81	-265,04	-263,81	-263,79	-261,29	-258,82
BIC	607,86	563,82	574,85	581,57	596,81	612,1

* p<,1; ** p<,05; *** p<,01