



EXCLUSIÓN SOCIAL Y POBREZA: TRANSICIÓN EDUCATIVO - FORMATIVA E INSERCIÓN LABORAL EN LA POBLACIÓN JOVEN

RESPONSABLE: CECILIA ALBERT VERDÚ

Investigación financiada mediante subvención recibida de acuerdo con lo previsto en la Orden TAS/940/2007, de 28 de marzo (subvenciones para el Fomento de la Investigación de la Protección Social –FIPROS-)

La Seguridad Social no se identifica con el contenido y/o conclusiones de esta investigación, cuya total responsabilidad corresponde a sus autores.



EXCLUSIÓN SOCIAL Y POBREZA: TRANSICIÓN EDUCATIVO - FORMATIVA E INSERCIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN JOVEN

Cecilia Albert Verdú (Universidad de Alcalá)

(Directora del proyecto)

María Ángeles Davia Rodríguez (Universidad de Castilla La Mancha)

(Investigadora principal)

Luis Toharia Cortés (Universidad de Alcalá)

(Asesor)



INFORME

Diciembre de 2008

Estudio financiado al amparo de lo previsto
en la Orden TAS/940/2007 de 28 de marzo

(Subvenciones para el Fomento de la Investigación Social, **FIPROS**)

INDICE

1.	Presentación.....	3
2.	Revisión de la literatura.....	7
2.1.	La teoría del capital humano y la demanda de educación.....	7
2.2.	La inserción laboral.....	14
2.3.	Pobreza y exclusión educativa.....	21
3.	La base de datos: ETEFIL-2005.....	26
4.	Trayectorias educativas: fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano	32
4.1.	Delimitación de los conceptos de fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano.....	32
4.2.	Trayectorias educativas y medición del fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano.....	34
5.	Características personales, formación no reglada y valores.....	48
5.1.	Características personales.....	48
5.2.	Formación no reglada.....	51
5.3.	Valores de los jóvenes.....	60
A)	Valores sobre aspectos generales de la vida.....	60
B)	Prioridades vitales.....	66
C)	Valoración de diferentes aspectos del empleo.....	73
6.	La transición del sistema educativo al mercado de trabajo.....	78
7.	Experiencias de inactividad y desempleo.....	84
8.	El logro del primer empleo “significativo”.....	104
8.1.	La incidencia del primer empleo “significativo”.....	105
8.2.	Vías de acceso al primer empleo “significativo”.....	110
8.3.	Características del primer empleo “significativo”: empleadores y puestos.....	116
8.4.	Vías de finalización del primer empleo “significativo”.....	129
9.	Indicadores de exclusión educativa, satisfacción, empleabilidad y éxito laboral.....	134
9.1.	Indicadores de exclusión educativa y abandono escolar temprano.....	135
9.2.	Indicadores de satisfacción.....	142
9.3.	Indicadores de empleabilidad.....	152
9.4.	Indicadores de éxito en el empleo.....	163
10.	Resumen de resultados y conclusiones.....	169
	Referencias bibliográficas.....	184

1. Presentación

Según las cifras del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, del total de jóvenes que salieron de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el curso 2004-05, el 27,7 por ciento no habían obtenido el título de Graduado en ESO (GESO), apreciándose importantes diferencias entre varones y mujeres (no había alcanzado el título de GESO el 34,5 por ciento de los varones frente al 20,6 de las mujeres). A la preocupación por esta cifra se suman las dificultades que las autoridades educativas españolas encuentran a la hora de reducir el indicador de Abandono Escolar Temprano¹. Este indicador es uno de los más significativos en la evaluación del logro de los objetivos para el año 2010 de la Estrategia de Política Social marcada en la Agenda Europea de Lisboa, que sitúa en un 85 por ciento el porcentaje de jóvenes que deben tener educación secundaria post obligatoria, cifra que en la actualidad para España apenas rebasa el 60 por ciento. De hecho, la media de la Unión Europea en el indicador de Abandono Escolar Temprano está en torno al 17 por ciento, mientras que España se sitúa alrededor del 30 por ciento desde el año 1996, registrando así una de las tasas más elevadas, sólo superada por Portugal, Malta y Turquía.

Muy probablemente, las dificultades que experimenta el sistema educativo español a la hora de reducir los niveles de abandono escolar responden a problemas estructurales que afectan no sólo al funcionamiento interno de las escuelas y las familias, sino también a la falta de coordinación entre el sistema educativo reglado y el mercado laboral. De hecho, una de las propuestas que en la actualidad está siendo considerada para paliar la falta de certificación educativa de los jóvenes que no alcanzan niveles educativos de secundaria post obligatoria, además de las propuestas de refuerzo educativo mediante Programas de Cualificación Profesional Inicial, clases extra, etc., es favorecer el reconocimiento de estas habilidades aun cuando se hayan adquirido a través de la experiencia laboral y fuera del sistema educativo reglado.

En este contexto, se muestra una gran preocupación por los jóvenes menos cualificados, fundamentalmente debido a sus dificultades a la hora de encontrar un

¹ Este es un Indicador Estructural de la Unión Europea que se obtiene a partir de las encuestas de la fuerza laboral existentes en cada país (Encuesta de Población Activa (EPA), en España). Este indicador recoge el porcentaje de población de 18 a 24 años de edad que no ha completado ningún nivel de secundaria post obligatoria (o de segunda etapa) y no ha seguido ningún tipo de formación en los cuatro últimos meses.

empleo estable y bien remunerado derivadas de su baja cualificación (o de lo poco adecuada que es ésta) que les permita integrarse plenamente en la sociedad. Además, es importante tener presente que la exclusión educativa es un factor de riesgo de pobreza en términos de acceso a la renta y a los recursos materiales pero va más allá de estos tipos de pobreza, pues amenaza directamente a las “capacidades” de los jóvenes para acceder a un nivel y estilo de vida acorde a las exigencias y oportunidades que ofrece la sociedad globalizada, una sociedad que se sostiene cada vez más en el conocimiento y en la que la educación, más que un recurso para una integración laboral y social exitosa, actúa cada vez más también como un escudo para protegerse de la exclusión social.

La idea de pobreza de “capacidades”, basada en los trabajos de Sen (1992, 1999), hace referencia a las posibilidades de los individuos de desarrollarse plenamente. En términos de Sen (1992), la capacidad es la habilidad para lograr un estado de funcionamiento o logros. Por ejemplo, es más importante tener la capacidad de generar ingresos (empleo, salud, condiciones de nutrición, educación) que tenerlos. En el ámbito económico, la educación puede contribuir a que el joven consiga un empleo, a la estabilidad laboral y a asimilar información que le permitirá tomar “buenas” decisiones económicas y de consumo. Este rol instrumental de la educación en el contexto económico constituye el núcleo del enfoque de capital humano (Becker, 1964), pero el enfoque de las “capacidades” también contempla la naturaleza instrumental de la educación fuera de lo estrictamente económico: mayores habilidades comunicativas, libertad de pensamiento, etc. Estas reflexiones dan sustento a la relevancia del análisis de la exclusión educativa de los jóvenes, ya que la mayor parte de la inversión en educación se lleva a cabo en esta edad.

La situación de los menos cualificados, los jóvenes con menos recursos para enfrentarse al mercado de trabajo, ha recibido más bien escasa atención en la literatura económica. Una excepción son los trabajos de Petrongolo y San Segundo (2002) y más recientemente Waisgrais y Calero (2008). Este último trabajo, a partir del Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE) del año 2000, se centra en los jóvenes que tienen sólo educación secundaria obligatoria y en los que tienen algún tipo de educación post obligatoria. Los resultados apuntan a una importante relación entre las condiciones socioeconómicas del hogar y la probabilidad de tener un empleo “de calidad”. La razón fundamental por la que son escasos los trabajos que describen y analizan la inserción laboral de los jóvenes con baja cualificación es la falta de información específica apropiada. Recientemente, la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción

Laboral del año 2005 (ETEFIL-2005) viene a subsanar, al menos en parte, esta carencia. Tomando como punto de partida esta base de datos, el objetivo de esta investigación es detectar los riesgos de exclusión educativa y las dificultades de inserción laboral de los jóvenes menos cualificados.

Consideramos que sufren riesgo de exclusión educativa, de mayor a menor intensidad, los jóvenes que en la ESO sufren fracaso y retraso escolar y aquellos que tras la ESO abandonan la formación reglada, lo que suele conocerse como abandono escolar temprano. Así pues, los colectivos objeto de nuestro análisis son tres: los jóvenes que sufren fracaso escolar, entendido éste como el no haber alcanzado el título de GESO o haber Abandonado la Educación Secundaria Obligatoria (AESO); y los otros dos colectivos están formados por los jóvenes que alcanzan el GESO, entre los que diferenciamos si han alcanzado el título con retraso (a una edad superior a la estipulada que son los 16 años) o sin él. Estos tres colectivos se delimitan atendiendo a su situación en el cursos 2000-01. Sin embargo, dado que la ETEFIL-2005 ofrece información de su trayectoria educativa para los cuatro cursos académicos siguientes, podemos determinar cuáles de ellos han experimentado un abandono escolar temprano y cuales no, entendiendo el abandono escolar temprano como la situación en la que, cuatro cursos académicos después, el joven no ha alcanzado un nivel educativo de secundaria post obligatoria. Así pues, para los tres colectivos anteriores (AESO, GESO con retraso y GESO sin retraso) distinguimos entre aquellos que han mejorado su nivel educativo, es decir, alcanzando algún título de secundaria post obligatoria (Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio –CFGM-) a lo largo de los cuatro cursos académicos siguiente y aquellos que no mejoran y por lo tanto no han logrado un título de secundaria post obligatoria.

Con el fin de detectar los riesgos de exclusión educativa y los problemas de inserción laboral asociados a los jóvenes menos cualificados, en este informe se trabaja en cuatro ámbitos: la trayectoria educativa; el proceso de transición del sistema educativo al mercado de trabajo; las experiencias de inactividad y desempleo; y el logro de una posición laboral estable, que identificaremos con el primer empleo “significativo” definido como un empleo con 20 o más horas de trabajo a la semana y seis meses de duración. En estos tres ámbitos se estudiarán las características personales y familiares de los jóvenes (sexo y estudios de los padres) y se dedica también espacio a explorar su satisfacción, valores y prioridades vitales. Como síntesis de todo el análisis se proponen una serie de indicadores que se agrupan de la siguiente manera: Indicadores

de exclusión educativa y abandono escolar temprano; Indicadores de satisfacción; Indicadores de empleabilidad; Indicadores de éxito en el empleo.

El presente informe se estructura en nueve secciones, además de esta introducción. En la segunda sección se presenta una revisión de la literatura económica de carácter teórico y empírico atendiendo a los tres ejes fundamentales para el análisis de la trayectoria educativa-laboral de los jóvenes menos cualificados. En la siguiente se expone las características fundamentales de la base de datos (ETEFI-2005) utilizada en los análisis. En la cuarta sección se define de forma detallada los distintos colectivos que son objeto del estudio. A continuación, se describe las trayectorias y logros educativos. La sección sexta se dedica al análisis de la transición del sistema educativo al mercado de trabajo. Seguidamente, en la séptima sección, se estudia las experiencias de inactividad y desempleo. La octava sección se dedica al análisis del primer empleo “significativo”. En la penúltima sección se propone una batería de indicadores que cubre los cuatro ámbitos analizados anteriormente: la exclusión educativa y el abandono escolar temprano; la satisfacción; la empleabilidad y el éxito laboral. El informe finaliza con una sección de conclusiones en la que se resumen los resultados fundamentales de la investigación.

2. Revisión de la literatura

El objeto de esta sección es ofrecer una panorámica de las principales aportaciones desde la teoría económica a la comprensión de tres cuestiones fundamentales que constituyen los ejes sobre los que bascula este trabajo: de un lado, la decisión de los jóvenes de invertir en capital humano, sus determinantes y sus resultados; de otro, enlazando con los resultados de las decisiones de capital humano, la influencia de la educación y de otros elementos en su éxito laboral. Finalmente, el fracaso en la inversión en capital humano puede traducirse, a través de los malos resultados laborales, en pobreza monetaria y material. La exclusión educativa, entendida como la falta de recursos educativos esenciales o básicos para poder integrarse en la sociedad actual, puede ser además por sí sola una forma de pobreza, la llamada pobreza en capacidades, condicionante de la capacidad para que los jóvenes puedan “vivir la vida que quieren vivir” (Sen 1992).

Esta panorámica de aportaciones teóricas incluye en cada uno de sus apartados referencias a trabajos empíricos relevantes en los tres ámbitos o ejes, ya sean nacionales o internacionales y, en la medida de lo posible, vinculados a la población joven. La sección se divide en tres apartados: en el primero se plantean los fundamentos de la teoría del capital humano que sirve de marco teórico para el análisis de la demanda de educación; en el segundo se exponen las hipótesis fundamentales sobre la inserción laboral de los jóvenes; y el tercero presenta los distintos puntos de vista que suelen adoptarse a la hora de estudiar la pobre, haciendo especial énfasis en las carencias educativas.

2.1. La teoría del capital humano y la demanda de educación

En 1960 T.W. Schultz pronunció un discurso en la *American Economic Association* en el que aplicó el concepto de capital de Irving Fisher a los seres humanos, al considerar que la capacidad y los conocimientos de las personas son una forma de capital que se ha obtenido mediante una inversión en educación, y cuya expresión máxima puede encontrarse en los ingresos que los estudiantes dejan de ganar en su periodo de formación. De esta forma la educación, que hasta principios de los años

sesenta fue considerada por los economistas como un bien de consumo, pasaba a ser entendida como una actividad fundamentalmente inversora.

Partiendo de la observación de que individuos con mayor nivel educativo alcanzan mayores niveles de ingresos, la teoría del capital humano ha formulado la siguiente hipótesis (Becker, 1962 y 1964): el proceso educativo produce un aumento de la productividad que se verá reflejado en un aumento de la renta. Esta formulación tiene dos tipos de consecuencias:

- Social: la educación, al igual que el capital físico, es una forma de inversión que contribuye a incrementar la producción de bienes y servicios.
- Individual: los individuos invierten en educación siempre y cuando el flujo de rentas netas a lo largo de su vida sea mayor que si no realizaran la inversión.

Los modelos de demanda de educación basados en la teoría del capital humano han partido del análisis coste-beneficio y se han extendido mediante la estimación generalizada de la ecuación *minceriana* de ingresos (Mincer, 1974)², a partir de la cual y bajo ciertos supuestos puede obtenerse la tasa de rendimiento de la educación y analizar el comportamiento inversor de los individuos.

A pesar de que la ecuación de ingresos de Mincer ha sido muy criticada a lo largo de la literatura del capital humano³, es, sin duda alguna, uno de los instrumentos más ampliamente utilizados para el estudio de las diferencias salariales en general y de las inversiones educativas en particular. Rosen (1992), elogiando las distintas aportaciones de Mincer a la economía laboral, resalta que los trabajos que han profundizado en las dos razones fundamentales que tienen los individuos para aumentar su nivel educativo, y que no están reflejadas en las ecuaciones mincerianas, la capacidad innata (la cual afecta al valor marginal de la educación) y al entorno familiar (que afecta a las oportunidades de financiación), han concluido que la tasa de rendimiento de la educación no se ha visto muy afectada al tener en cuenta dichos factores. Uno de los ejemplos más claros se encuentra en el trabajo de Willis y Rosen (1979) en el que se estima que el sesgo al alza del coeficiente de la variable educación en una ecuación minceriana no supera el 10 por ciento.

² Las ecuaciones mincerianas de ingresos son regresiones del logaritmo de los ingresos (salarios o rentas, anuales, mensuales o por hora) sobre la experiencia laboral del individuo, los años de estudios (y/o niveles educativos) y un conjunto de variables que reflejan las características personales del individuo, del puesto de trabajo, del mercado laboral, etc.

³ Para un examen de estos problemas puede consultarse Griliches (1977) y más recientemente Card (2001).

Los trabajos recopilatorios de Psacharopoulos (1981, 1985 y 1994) son una prueba de que las ecuaciones mincerianas se han aplicado a multitud de países, regiones y momentos del tiempo. De hecho, podríamos llegar a decir, sin riesgo de exagerar, que la regularidad empírica más estable (a lo largo del tiempo y del espacio) de la economía laboral es que un mayor nivel educativo está asociado a mayores niveles de ingresos (en términos medios). Para el caso español, hasta donde nosotros conocemos, el primer trabajo publicado en el que se utilizan ecuaciones mincerianas para estimar la tasa de rendimiento de la educación fue el de Calvo (1988), al que le han seguido los trabajos de Andrés y García (1991), Alba Ramírez y San Segundo (1995) y Barceinas *et al* (2000 y 2002), entre otros⁴.

Dentro de la teoría del capital humano la idea de cómo la educación contribuye a la productividad ha evolucionado considerablemente. Mientras que una parte de los economistas de la educación aceptan, sin ningún género de dudas, que la educación aumenta la productividad de los trabajadores, los trabajos de Spence (1973), Arrow (1973) y Riley (1976) sirvieron como base para el desarrollo de la teoría credencialista, que en su versión más radical rechaza la idea de la educación como generadora de habilidades y conocimientos, lo que les lleva a afirmar que la educación no aumenta la productividad de los individuos, siendo su único papel el de señalar (diferenciar) a los que ya eran más productivos antes de iniciar su proceso educativo. Esta teoría se basa en dos supuestos fundamentales. El primero se sustenta en la idea de que la información sobre la productividad del trabajador se distribuye asimétricamente en el mercado de trabajo, es decir, los trabajadores conocen su productividad pero las empresas no conocen la productividad de los candidatos a ser contratados, lo que lleva a las empresas a elaborar índices y señales para predecir la productividad de los trabajadores que contratan. Los índices hacen referencia a las características que el trabajador no puede modificar como es la raza, el sexo, la edad, etc., y las señales se refieren a características que el trabajador puede modificar, entre las que se encuentra su nivel educativo. El segundo supuesto promulga que a los trabajadores más capaces les resulta más rentable invertir en una señal que a los menos capaces.

Si nos detenemos un poco en los fundamentos de la teoría credencialista y en los de la teoría del capital humano, podemos apreciar que ambas teorías se sustentan en el supuesto de que los individuos son “racionales” desde un punto de vista económico, es

⁴ Salas Velasco (2004) muestra una interesante revisión de la literatura internacional y nacional sobre la estimación de la ecuación minceriana.

decir, sea por lo que sea, los individuos demandarán educación siempre que los beneficios de esta inversión sean superiores a los costes, bien porque así adquieren mayores conocimientos y habilidades, bien porque les permite diferenciarse ("señalarse") de los que son peores que ellos.

La consecuencia más dramática de la versión "credencialista" de la teoría del capital humano es que, si se lleva al extremo, puede llegarse a afirmar que la educación no mejora los conocimientos y capacidades de los individuos, y por lo tanto, ninguna inversión educativa resulta rentable desde un punto de vista social, ya que la educación no afecta a la productividad agregada del trabajo. Sin embargo, una versión menos radical afirmaría que los trabajadores más valiosos se ven obligados a sobrecualificarse en su empeño por señalizarse frente a los menos valiosos, lo que acarrearía la aparición del fenómeno conocido como "sobreeducación". La contrastación de esta hipótesis implica estudiar el ajuste entre el mercado de trabajo y el sistema educativo. Esta línea de investigación se ha llevado a cabo fundamentalmente mediante dos vías: analizando la evolución de la tasa de rendimiento de la educación a lo largo del tiempo; o contrastando el acoplamiento entre los niveles educativos de los trabajadores y las necesidades de educación requeridas para desempeñar un puesto de trabajo (Sicherman, 1991 y Hartog, 2000). En España, la primera línea de trabajo ha sido poco explorada debido a la escasez de series homogéneas de datos de ingresos asociados a características personales y laborales de los individuos, Lassibille y Navarro (1998) y Vila y Mora (1998) son los únicos trabajos que exploran esta vía utilizando la Encuesta de Presupuestos Familiares. En cuanto a la segunda vía de trabajo, destacan en España las publicaciones de Alba Ramírez (1993) y García Serrano y Malo (1996).

Parejo a la proliferación de ecuaciones de salarios se produjo a mediados de los años ochenta un desarrollo de los modelos de elección discreta que sirvieron de marco para el estudio de la demanda de educación con datos que no contienen ingresos de los individuos. Estos modelos permiten la estimación de la probabilidad de que un individuo demande educación en función de determinadas características. Son diversos los trabajos que han optado por esta línea para el estudio de la demanda de educación, entre ellos destaca el libro de Manski y Wise (1983) en el que se aborda una amplia aplicación de los modelos de elección discreta a las distintas decisiones educativas que llevan a cabo los individuos y las instituciones. Esta metodología es utilizada en España por primera vez en el trabajo de Modrego (1986) y se extendió posteriormente con los trabajos de Cea y Mora

(1992), Peraita y Sánchez (1998), Albert (1998(a)), Albert (1998(b)) y Rahona (2006), entre otros.

En una sociedad democrática sustentada sobre la idea de igualdad de derechos y deberes de cada uno de sus miembros, la educación es el elemento fundamental para sostener esta igualdad, enraizada a su vez en la idea de igualdad de oportunidades. Si la inteligencia humana se distribuye según una campana de Gauss ¿por qué los niveles educativos de los individuos no siguen esta distribución? La respuesta es sencilla: las posibilidades de que un individuo aumente su nivel educativo son mayores si se dan determinadas circunstancias familiares. Este hecho sucede en multitud de países y hay muchos trabajos que así lo corroboran, entre ellos podemos destacar los trabajos de Micklewright (1989) para el Reino Unido, Kodde y Ritzen (1994) para Holanda, Parish y Willis (1994) para Taiwán, Acemoglu y Pischke (2001) para Estados Unidos, Albert et al (2002) comparando España, Alemania e Irlanda, Davia (2004) que compara once países de la UE en la segunda mitad de los años noventa y Corak et al. (2004) para Canadá, entre otros. Para el caso de España sirvan como muestra los siguientes: Albert (2000), Albert y Toharia (2000) González y Dávila (1998), Peraita y Sánchez (1998) Marcenaro y Navarro (2001), Valiente (2003) y, más recientemente, Rahona (2006). Todos estos trabajos confirman que las características familiares del individuo determinan en gran medida su nivel educativo. Probablemente la característica familiar más relevante sea el nivel educativo de los padres. Esta variable, en ausencia de información sobre ingresos familiares puede reflejar el nivel de renta de la familia, la expectativa más cercana al individuo sobre estatus sociolaboral y las preferencias por el estudio de su entorno más cercano. Todas las investigaciones que han tratado este tema han llegado a la conclusión de que los hijos de padres con estudios elevados tienen más probabilidad de ir a la universidad que los hijos de padres con estudios inferiores. La constatación de este hecho alimenta la preocupación sobre la falta de igualdad ante los logros educativos y también ante las oportunidades de progreso y bienestar de los individuos.

La evidencia española sobre las decisiones de educación y participación laboral de los egresados de secundaria es algo más escasa que la relativa a los jóvenes universitarios, quizá por el interés en conocer la rentabilidad de los estudios superiores conforme se va generalizando el acceso a los mismos frente a la educación secundaria. Sin embargo recientemente se ha advertido un patrón dual en la demanda de educación en España: la demanda de educación superior se está manteniendo o estancando,

mientras que el colectivo que ni siquiera alcanza la posibilidad de ingresar en la universidad sigue siendo no sólo importante, sino (preocupantemente) estable (Albert, 2008).

En síntesis, desde el punto de vista de la teoría del capital humano, los beneficios laborales, monetarios y sociales que pueden obtener los individuos si cursan un nivel educativo determinado dependen de si éstos obtienen finalmente un título o no. Sin embargo, no podemos decir que aquellos que abandonan los estudios sin el título no obtengan beneficios. El cursar estudios post obligatorios puede ser para un joven parte del proceso de búsqueda de empleo. También podemos pensar que al igual que hay personas que aceptan un empleo con el propósito de "probar" pueden haber individuos que demanden educación post secundaria con el mismo propósito. Estos argumentos están impregnados de un espíritu optimista frente al problema del abandono, considerándolo en el fondo como un abandono voluntario o cuanto menos como parte de un proceso "natural" que conduce al individuo hacia su inserción en el mercado de trabajo. Fruto de esta idea es que muchos autores, al plantear el problema del abandono de los estudios post obligatorios no lo hacen en los mismos términos que suele hacerse al estudiar el abandono en el nivel obligatorio, es decir, no lo hacen en términos de lo que se conoce como fracaso escolar (el conocido *drop out* en lengua inglesa), sino en términos de abandono (*leaving* en lengua inglesa) o de su complementario conocido como *persistencia* en la consecución de un título (*persistence* en lengua inglesa). Algunos trabajos destacados son los de Venti y Wise (1983) que han incorporado el problema de la persistencia en la consecución de un título académico a los modelos de demanda de educación y han comprobado que si una persona tiene una baja probabilidad de acudir a un determinado nivel educativo y finalmente decide ir, esta persona tendrá una alta probabilidad de abandonar los estudios sin obtener el título correspondiente. Otra conclusión importante de este trabajo es que mientras los estudios de los padres son muy importantes en la demanda de educación, a la hora de que un joven persista en sus estudios es mucho más importante la renta familiar⁵. Desde este punto de vista se ha considerado la decisión de persistir en la obtención de un título académico como parte del cálculo económico que realizan los estudiantes comparando los rendimientos de las distintas alternativas laborales que tienen. Así pues, un modelo sencillo de inversión en capital humano sugiere que un individuo decide

⁵ Por otra parte, Ehrenberg y Mavros (1995) estudian este problema para el nivel de postgrado y DeBrock, Hendricks y Koenker (1996) han adaptado el modelo de Venti y Wise (1983) al estudio de la persistencia de los atletas universitarios.

estudiar después de la educación obligatoria si los rendimientos esperados por esta inversión son mayores que los rendimientos que obtendría si el individuo gastara el tiempo en otras actividades. El rendimiento de demandar estudios secundarios post obligatorios puede descomponerse en dos aspectos: la probabilidad de conseguir un título y las ganancias esperadas que dicho título nos reportará en un futuro. Este planteamiento podría perfectamente convivir con la corriente credencialista de la teoría del capital humano que orienta las inversiones educativas a la obtención de un título y cuestiona los rendimientos de la educación por el efecto que ésta pueda tener sobre la productividad del trabajo, atribuyendo todos los beneficios a la señalización que el título ejerce sobre los individuos más productivos ya de antemano.

Pero independientemente del pesimismo u optimismo con el que nos podamos referir al abordar este problema, a la hora de plantearse el análisis del abandono de los estudios se hace necesaria una primera reflexión sobre su definición y sus posibles causas. El libro de Tinto (1993) ofrece una discusión detallada de ambas cuestiones. En cuanto a la definición, según Tinto (1993) debemos tener en cuenta que un individuo puede persistir voluntariamente o puede ser obligado a abandonar sus estudios como consecuencia de su bajo rendimiento académico (este sería el llamado *drop out* en la lengua inglesa). Otro importante aspecto consiste en diferenciar entre el concepto de persistencia como el número de años que un individuo gasta en obtener un título académico y el concepto de persistencia relacionado con un determinado periodo de tiempo que es el mismo para todos los individuos, por ejemplo un año. La definición de persistencia no sólo está sujeta al significado que nosotros queramos darle, sino a la información y datos disponibles para afrontar su análisis. En general, los datos son de tres tipos: datos agregados, datos de corte transversal y datos longitudinales. Los modelos de persistencia encontrados en la literatura adaptan en todos los casos la definición de persistencia a los datos disponibles.

En relación con las causas de la persistencia, Tinto (1993) presenta tres posibilidades:

- *Causas A priori*: entre las que estarían la predisposición, la entrega y el compromiso del alumno con el estudio.
- *Causas A posteriori*: entre las que se incluyen las dificultades de adaptación de los estudiantes al mundo educativo.
- Factores externos: como las condiciones familiares, las obligaciones laborales y las restricciones financieras.

Es difícil tener en cuenta el conjunto de causas que pueden afectar al abandono, y es difícil incluir todos ellos en el análisis y obtener su importancia relativa debido a la deficiencia en la información disponible.

2.2. *La inserción laboral*

El ya comentado modelo de capital humano es una de las herramientas teóricas esenciales en el estudio de la primera decisión que toman los jóvenes con relación a su trayectoria laboral: cuánto tiempo desean invertir en capital humano, y cuándo dar por terminada esta inversión para dedicar más horas al mercado de trabajo. Los supuestos de este modelo son bastante serios: información sin costes, educación que se traduce en productividad y ésta directamente en salarios, etc.

Desde la teoría económica también se han abordado distintos escenarios de restricciones a la competencia en el mercado de trabajo y a las implicaciones que esto tiene sobre los resultados laborales de los jóvenes. Por ejemplo, la restricción o los costes de acceso a la información sobre las características de la oferta (la cualificación de los jóvenes y sus habilidades y actitudes, todo lo que puede influir en su productividad). Cuando los empleadores no tienen información perfecta sobre la cualificación y capacidad de los jóvenes pueden utilizar la educación como una señal de la capacidad innata (los modelos de selección y señalización, ambos credencialistas en la línea de Spence (1973) y Arrow (1973)), o como una señal de la capacidad de formación en la empresa (modelo de competencia por los puestos de trabajo (Thurow, 1975)). Estos modelos cuestionan la capacidad de la educación para hacer más productivos a los jóvenes: los certificados educativos actúan como meras señales para los empleadores de capacidad o productividad. Esta concepción del papel de la educación en el mercado de trabajo tiene serias consecuencias de cara a las políticas educativas, al rebajar el valor de la educación al de una mera señal. Si este es el único papel de la educación entonces la inversión en educación en los sistemas educativos actuales resulta excesiva a todas luces: bastaría con un sistema más barato que no dedique recursos a los contenidos sino a acreditar habilidades.

Del igual modo que los empleadores pueden no tener información perfecta sobre los candidatos a cubrir las vacantes en sus empresas, también los jóvenes pueden no disponer de información perfecta en cuanto a la existencia y características esenciales de

esas vacantes: la información sobre oportunidades laborales también dista de ser perfecta, lo que lleva a la necesidad de abordar un proceso de búsqueda (desempleo), que puede terminar enquistándose en un problema de paro de larga duración⁶. El modelo económico estándar para atender a los procesos de búsqueda es el llamado comúnmente “modelo de búsqueda” donde el joven desarrolla una estrategia que le permita conocer la distribución salarial y detener la búsqueda en el momento en que maximice la distancia entre el salario esperado y los costes del proceso de búsqueda. La educación juega un papel importante aquí porque aumenta la probabilidad de recibir ofertas al tiempo que aumenta el nivel de exigencia salarial de los jóvenes (lo que se identifica, en términos de MacCall (1970), con el concepto económico de *salarios de reserva*), amenazando así a sus posibilidades de empleo. Otros factores del proceso de búsqueda son la renta de la que disfrutaban los jóvenes y la propia duración del desempleo si llega a generar desgaste u obsolescencia del capital humano del trabajador, así como desilusión y apatía que se traducen en una decreciente intensidad de búsqueda de empleo o incluso el tránsito a la inactividad. El papel de la educación (medida en términos de logros educativos) en el modelo de búsqueda tiene un efecto global que no está plenamente definido *a priori*: por un lado un mayor nivel educativo o un tipo de cualificación que se ajuste a las necesidades en el mercado de trabajo aumenta la probabilidad de recibir ofertas en este mercado, lo que reduce el tiempo de búsqueda de empleo a igualdad de otras condiciones o características del buscador. Por otro lado, el mayor nivel educativo también eleva las expectativas salariales de los jóvenes, y con ellas sus salarios de reserva, de forma se reduce el porcentaje de ofertas recibidas que serían susceptibles de ser aceptadas por el joven y con él podrían incluso aumentar sus tiempos de búsqueda a pesar de tener una mayor “empleabilidad”.

La búsqueda de empleo se puede prolongar más allá del logro del primer empleo, durante varios años de exploración del mercado. Varias teorías interpretan la alta temporalidad de los jóvenes y la rotación laboral como el resultado de la necesaria exploración que estos hacen de las oportunidades que les ofrece el mercado y de su propia productividad. La duración de esta primera etapa exploratoria en la vida laboral refleja la calidad del proceso de ajuste que experimenta el joven. Tanto la teoría del

⁶ Stigler (1962) pone especial énfasis en el problema de la falta de información sobre oportunidades de empleo: la información es un elemento de capital adicional al capital humano de Becker, mencionado más arriba. Los jóvenes pueden invertir en información sobre el mercado de trabajo del mismo modo en que invierten en capital humano, de forma que las medidas destinadas a reducir los costes de la inversión en información contribuyen a reducir el desempleo y a mejorar el ajuste entre los trabajadores y los puestos de trabajo.

acoplamiento al puesto de trabajo (*job-matching*), de Jovanovic (1979a, 1979b, 1984) como la más reciente teoría de la movilidad profesional (*career mobility*) de Sicherman y Galor (1990) entienden la movilidad laboral como un proceso de ajuste entre las características del trabajador y las del puesto de trabajo. La calidad de dicho ajuste condiciona la productividad y, con ella, los salarios. Los trabajadores sobrecualificados o mal ajustados tienen una mayor probabilidad de rotar entre puestos buscando un mejor ajuste. (Sicherman, 1991 y Hersch, 1991). También el desajuste puede llevar al empleador a desprenderse de un trabajador⁷, al no encontrar en éste el nivel de productividad deseado.

Cuando las restricciones a la competencia en el mercado de trabajo responden a cuestiones institucionales o a procesos de segmentación vinculados a estrategias empresariales, aparecen nuevas interpretaciones del desempleo, el desajuste educativo y la rotación laboral de los jóvenes cambian. Por ejemplo, Thurow (1983) plantea el mercado de trabajo como una “cola de puestos”, un sistema caracterizado por las disparidades en las recompensas laborales pero que no delimita segmentos concretos. Otros plantean que el mercado de trabajo está compartimentado en segmentos (Doeringer y Piore entre otros) que funcionan como círculos viciosos y virtuosos, de modo que resulta difícil salir de ellos.

En el modelo de Thurow los empleadores escogen a los mejor situados en la cola laboral, independientemente de que las calificaciones de los trabajadores queden por encima de los requerimientos de los puestos. Estas tendencias son más relevantes en contextos de lento crecimiento del empleo o en cualquier otro escenario donde haya una situación de exceso de oferta. En este modelo la demanda de empleo tiene un notable protagonismo, más que en los modelos anteriores, puesto que la cuestión clave aquí es la cantidad y el tipo de empleo que se crea en el sistema productivo. En este modelo la decisión de invertir en capital humano depende más del incremento en la probabilidad de encontrar un empleo si se adquieren credenciales educativas adicionales del diferencial de ingresos esperados como consecuencia de estas credenciales educativas adicionales. Resulta entonces rentable acumular credenciales educativas incluso sobrepasando las necesidades objetivas de los empleadores. La sobrecualificación es el

⁷ En este modelo la oferta de trabajo es la única que decide sobre la duración de los emparejamientos. El modelo predice que los individuos menos productivos recibirán salarios menores; de hecho el salario puede bajar hasta un umbral donde el trabajador decide buscar puestos en los que encuentre un mejor ajuste, su productividad sea mayor y también así su salario, con lo que todas las separaciones de empleadores y trabajadores son voluntarias para el trabajador incluso cuando la iniciativa pueda proceder del empleador.

sobrecoste que pagan los jóvenes por aumentar la probabilidad de conseguir un empleo, mientras los empleadores contratan a los mejor situados en las colas laborales y emplean sólo a los trabajadores con mejores credenciales, sin necesidad de remunerar vía salarios los recursos educativos iniciales con que cuentan los aspirantes a un puesto cuando éstos superen a los necesarios para el desempeño de la ocupación. De este modo los jóvenes de un cierto nivel educativo que no logran un empleo adecuado a su cualificación se ven desplazados “hacia abajo” en la escala laboral⁸. A esta dinámica se la denomina efecto desplazamiento o efecto expulsión (*crowding-out*) y termina expulsando a los trabajadores con menor nivel educativo fuera del mercado de trabajo. Este argumento ha sido ampliamente utilizado en el estudio de los problemas de desempleo y de desajuste educativo en los mercados de trabajo de los jóvenes (como, por ejemplo, para el caso español, en Dolado *et al.*, 2000). Este modelo de competencia por los puestos tiene un notable atractivo como herramienta para interpretar lo que ocurre en el mercado de trabajo de los jóvenes españoles, aunque resulta difícil contrastar empíricamente sus hipótesis.

También pueden disminuir la competencia en el mercado de trabajo las instituciones (el sistema de contratación, la negociación colectiva, la protección del empleo y de la antigüedad, el sistema educativo y de aprendizaje y la institución familiar), en las que pone énfasis la teoría de la segmentación ((Doeringer y Piore (1971) y, en una dimensión más radical, Gordon, Edwards y Reich (1982), y Bowles y Gintis (1976)). En el enfoque dual de la segmentación se parte de la existencia de segmentos en el mercado de trabajo (primario y secundario): mientras que en el primero hay buenas posibilidades de ascenso, estabilidad del empleo y salarios, el segundo se caracteriza por una notable precariedad laboral, materializada en una alta temporalidad y escasa remuneración. La educación formal parece ser un requisito fundamental para acceder al segmento primario, de modo que constituye una barrera a la entrada en este segmento. La competencia entre los trabajadores de cada segmento del mercado es muy débil y en cada uno de ellos se mantiene una zona de competencia que está regida por las leyes de la oferta y la demanda. Esta dualidad responde a factores de demanda

⁸ Incluso individuos con el mismo nivel educativo pueden estar situados en distintas posiciones si difieren en otras características que actúan como señales de costes de formación (la experiencia profesional, la calidad del centro educativo donde se ha formado el trabajador) pero también en otras características meramente señalizadoras empleadas para quienes practican la discriminación estadística (el sexo, la raza y la familia de origen en cuanto que proveedora de habilidades conductivas y relacionales y capital cultural).

(relacionada con la incertidumbre en los mercados de productos⁹ y las necesidades de cualificación que impone el cambio tecnológico), de oferta (por las características que imprime clase social de pertenencia en los trabajadores) e identifican un tercer factor como “la costumbre” (la estabilidad de trabajadores en el segmento primario permite la creación de normas basadas en la experiencia de otros trabajadores que dotan de estabilidad al funcionamiento de la empresa y a las relaciones entre el empleador y los asalariados).

Finalmente, en una visión más radical de la segmentación de los mercados destaca el papel que adquiere la familia de origen (Bowles (1973)) en la determinación y legitimación de las diferencias en los logros laborales, lo que se identifica como una relativa “inmovilidad intergeneracional”. Este autor pone especial énfasis en la correlación entre logros educativos de padres e hijos y los diversos mecanismos a través de los cuales la desigualdad en los recursos y resultados (renta) se mantiene entre generaciones. La familia de origen determina la dotación inicial de recursos productivos y las señales que los futuros trabajadores enviarán al mercado y con ello también condiciona los logros laborales. Bowles integra en el análisis económico del mercado de trabajo los atributos y recursos que los hijos heredan de sus padres. Bowles plantea la relación entre éstos y los criterios empresariales para la contratación, la asignación de puestos y la recompensa laboral a través de ascensos, y lo enlaza con la forma en que la familia y el sistema educativo asigna los atributos que luego servirán como criterios de decisión en el mercado de trabajo.

Los autores neoclásicos han conseguido integrar algunos de los elementos de los mercados de trabajo internos y la segmentación en su análisis tanto teórico como empírico. En esta sección vamos a revisar el diálogo entre ambos enfoques y terminaremos con propuestas que, aunque enmarcadas en el enfoque convencional, han tenido la oportunidad de incorporar algunos de los elementos que aporta el enfoque institucionalista. Básicamente incorporan un mayor realismo en los supuestos de competencia en los mercados de trabajo, lo que les ha llevado en ocasiones a “engullir” algunos de los postulados de la teoría de la segmentación, tales como la persistencia del desempleo involuntario y la rigidez salarial y de las desigualdades en la distribución de la renta a través de modelos coherentes con el marco neoclásico: los modelos de

⁹ McNabb y Ryan (1990) recogen entre las fuentes importantes de segmentación la inestabilidad del empleo y la ausencia de inversión en capital (ya sea humano o técnico) en sectores de demanda inestable o débil.

trabajadores internos-externos (Lindbeck y Snower, 1986)¹⁰ y el concepto de salarios de eficiencia (Akerloff y Yellen, 1988). Los modelos neoclásicos que incorporan la dinámica de los mercados internos de trabajo pueden colaborar en la explicación de cómo funcionan los mercados de trabajo de los jóvenes: cuando a los empleadores no les interesa formar a más trabajadores estarán provocando una relativa situación de “estancamiento” de los jóvenes en los segmentos secundarios del mercado de trabajo. Del mismo modo, la movilidad laboral ascendente que experimentan ciertos jóvenes se corresponde con la necesidad de los empleadores de ascender a algunos empleados para ahorrar costes al cubrir vacantes en puestos de responsabilidad. En las ocupaciones y sectores donde se consideran más convenientes los mercados internos de trabajo los jóvenes experimentarán especiales dificultades para integrarse. Por el contrario, es de esperar una mayor presencia de jóvenes en aquellos puestos de trabajo donde no tenga sentido la formación de mercados internos de trabajo.

Regresando de nuevo a la tradición del modelo de rotación laboral y de emparejamiento de puestos y trabajadores (que ya se recogió en párrafos anteriores) Sicherman y Galor (1990) desarrollan un modelo que contempla no sólo la decisión de abandonar un emparejamiento insatisfactorio sino, además, la movilidad entre puestos de trabajo diferenciados por algo más que los salarios: los contenidos (tareas, requisitos de formación, desarrollo de capacidades, prestigio). Para estos autores la movilidad laboral constituye una estrategia para optimizar el rendimiento de la carrera laboral completa. El modelo presta especial atención al problema de optimizar las trayectorias de carrera. Una trayectoria de carrera está constituida por una serie de ocupaciones, caracterizadas por la posibilidad de transferir cualificaciones y experiencia de una ocupación a otra. El modelo presta especial atención al problema de optimizar las trayectorias de carrera: una trayectoria de carrera está conformada por una serie de ocupaciones, caracterizadas por las habilidades, experiencias y conocimientos transferibles entre ellas.

¹⁰ El modelo de trabajadores internos-externos (Lindbeck y Snower, 1986) examina el comportamiento de los agentes económicos en el mercado de trabajo cuando algunos participantes están protegidos de la competencia de trabajadores similares, lo que reduce notablemente la flexibilidad salarial. Este modelo parte de la idea de que cuando un grupo de trabajadores consigue imponer un coste adicional al empleador que impide su sustitución sin costes por otros trabajadores con la misma productividad, entonces no se dan condiciones de competencia en el mercado y un segmento de la población activa queda protegido de la competencia de los demás. Los factores que generan este coste de rotación de determinados trabajadores son, en muchos casos, institucionales, como la presión sindical o los costes de despido. También pueden ser costes derivados de la contratación de nuevos trabajadores y su formación profesional. Una aplicación de la dinámica de trabajadores internos-externos a la dicotomía trabajadores jóvenes frente a adultos aparece en Andersen y Vetter (1995).

La inversión óptima en capital humano, así como las decisiones acertadas de abandono de determinados puestos maximizan la renta que se logra a lo largo de la vida laboral. Una idea muy atractiva de este modelo es que algunos individuos elegirán para comenzar sus vidas laborales una ocupación en la que los rendimientos de su capital humano inicial sean bajos, siempre que en ella la probabilidad de moverse hacia otra superior sea más alta que en las ocupaciones inicialmente “superiores” (Sicherman, 1991).

En España, los años noventa del siglo XX fueron una época de altas tasas de paro que dificultaban la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo. Algunos de los estudios sobre transiciones laborales (Albert *et al*, 2000 y 2003) planteaban análisis sobre los factores que ayudan a que los jóvenes persistan en el sistema educativo y las características personales y del entorno laboral de joven según la situación laboral en la que se encontraba (ocupación y desempleo). Junto a los factores personales (nivel educativo) y familiares (capital humano y relacional de los padres) el ciclo económico se aparecía en los estudios como un fuerte condicionante tanto de las salidas del sistema educativo como de las entradas en el empleo, las cuales se veían beneficiadas por los periodos de expansión económica. Un estudio de estos años de mayores dificultades es Aguilar (2004).

Un aspecto que debemos tener presente es que, necesariamente, la inserción laboral de los jóvenes está condicionada tanto por la demanda de educación como por la persistencia en la consecución de un título académico (véase Albert y Toharia (2000) para la persistencia en los estudios universitarios y Petrongolo y San Segundo (2002) para la persistencia en la educación a los 16 años).

Los problemas estructurales del mercado de trabajo de los jóvenes en España hacen referencia fundamentalmente a la “calidad” del empleo y a las dificultades para el logro del primer empleo, tanto si éste es de mayor o menor “calidad”. Los informes de instituciones nacionales tales como el Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE), el Consejo Económico y Social (CES) y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) con la Obra Social de Bancaja (CES, (2005), García-Montalvo *et al* (2005) e internacionales (OCDE, 2007) abordan estas cuestiones.

Especial atención reciben en la literatura los problemas de acceso al empleo en general, y a un empleo de cierta estabilidad (en la terminología utilizada por Eurostat, un empleo “significativo”) en particular. Junto con la estabilidad laboral otro indicador de la calidad del empleo de los jóvenes es el grado de (des)ajuste educativo. Las

primeras cuestiones fueron abordadas en trabajos como Fernández (2006) explotando la Encuesta de Población Activa (EPA) en su versión longitudinal. Uno de los resultados más interesantes de este trabajo es que el nivel educativo no parece ser garantía suficiente de éxito en la transición hacia el empleo a la vez que la experiencia laboral resulta relevante, de manera que lo jóvenes con un nivel de Formación Profesional realizan mejor la transición del paro al empleo que los universitarios.

También resulta interesante la literatura sobre el logro del primer empleo “significativo” gracias al módulo *ad hoc* de la EPA en el año 2000 en el que se incluyeron preguntas retrospectivas respecto a los primeros episodios de búsqueda y empleo a lo largo de los años noventa. La realidad del mercado de trabajo joven en los años noventa del siglo XX destacan los que tratan el acceso al primer empleo “significativo”, como Rahona (2005), Rahona (2007), Corrales y Rodríguez Prado (2005) y Albert *et al* (2008). Otros trabajos (Blázquez (2005) y Rahona (2008)) aportan evidencia sobre el riesgo notable de los jóvenes españoles de sufrir desajuste educativo, el cual está vinculado, entre otras cosas, a periodos prolongados de búsqueda de empleo que a su vez favorece la movilidad laboral subsiguiente.

2.3. Pobreza y exclusión educativa

Hay tres enfoques generales de aproximación a la pobreza en la literatura: el bienestar económico, las capacidades y la exclusión social. Cada uno de ellos presta atención a distintos indicadores que requieren metodologías diferentes y apunta hacia diversos modelos de políticas sociales o de lucha contra la pobreza.

El enfoque del bienestar económico utiliza los ingresos, el consumo y el bienestar (generalmente material) como indicadores (cuantificables) de pobreza y la renta (y su distribución) y el consumo (Atkinson, 1970) como variables focales. Desde su perspectiva las políticas de lucha contra la pobreza han de facilitar la redistribución de la renta y el acceso a recursos, servicios y bienes públicos (Wagle, 2002). La pregunta fundamental a que se enfrenta este enfoque es: ¿qué factores permiten a un individuo alcanzar los ingresos y el nivel de consumo suficiente para salir de la pobreza? La respuesta a esta pregunta tiene una dimensión individual y otra social y/o institucional, tratadas en los enfoques de las capacidades y de la exclusión social.

El enfoque de las capacidades pone de manifiesto una dimensión adicional que debe tenerse en cuenta en la medición de la pobreza. La idea de pobreza de capacidades, basada en los trabajos de Sen (1992,1999), hace referencia a las posibilidades de los individuos de desarrollarse plenamente. En términos de Sen (1992), la capacidad es la habilidad para lograr un estado de funcionamiento o logros. Es más importante tener la capacidad de generar ingresos (empleo, salud, condiciones de nutrición, educación) que tenerlos. Sen (1999) señala que la capacidad determina tanto los ingresos como las privaciones, ya que las capacidades instrumentales (entre las que se encuentran la educación y la salud aunque no sólo sean instrumentales) facilitan la generación de ingresos necesarios para aumentar el consumo. De esta forma, Sen no renuncia a la medición de la renta, que es uno de los recursos de que disponen los individuos para “vivir la vida que quieren vivir”. El principal talón de Aquiles de este enfoque es la dificultad para medir capacidades y *funcionamientos* y llevarlo así a la práctica¹¹.

El enfoque de exclusión social viene a completar los anteriores, apuntando a las dimensiones tanto individuales como institucionales del proceso de exclusión social, que tiene consecuencias económicas, políticas¹², cívicas o culturales¹³ en la pobreza (Wagle, 2002). Por ejemplo, desde el punto de vista económico, las instituciones pueden generar exclusión social si imponen obstáculos a ciertos grupos o individuos en el desarrollo de las actividades económicas (la participación en el mercado laboral, el crédito y el desarrollo empresarial, entre otras). Para Sen (2000) la principal aportación del concepto de exclusión social es el énfasis en las conexiones sociales y las relaciones personales¹⁴. En la misma línea, Silver y Miller (2003) identifican la pobreza con el resultado de la distribución (de la renta), y la exclusión con las relaciones

¹¹ Haverman y Bershadker (2001) proponen un indicador para medir la capacidad de los hogares de capitalizar sus propios recursos físicos e intelectuales y escapar de la pobreza. Dicho indicador adolece de problemas de consistencia con las medidas monetarias de pobreza. En cuanto a la identificación de indicadores agregados a partir del enfoque de capacidades, el PNUD (2000a, 2000b) lo ha adoptado al incluir en el IDH (Índice de Desarrollo Humano) indicadores de capital humano, tanto de educación (tasa de alfabetización) como de salud (tasa de mortalidad infantil o la esperanza de vida), para aproximar la pobreza de capacidades. El indicador IDH fue a su vez propuesto por el propio Sen para las Naciones Unidas (Armand y Sen (1997)).

¹² Se da cuando se excluye a ciertos individuos o grupos de los derechos de ciudadanía y de igualdad política, y de procesos como la organización política, la formación de partidos y el derecho de sufragio.

¹³ Aquellos que quedan excluidos de las redes sociales y los grupos culturales sufrirán de grandes desventajas sociales, psicológicas, políticas e incluso económicas, con lo cual se refuerza su tendencia hacia la pobreza y/o su permanencia en esa condición.

¹⁴ La exclusión social es una forma de privación en sí misma (carecer de redes sociales o de derechos a participar en instituciones y mercados es un problema *per se*) pero por otro lado puede ser la fuente de otros problemas y privaciones. Además, puede ser activa (resultado de políticas o normas que excluyen a ciertos grupos de determinados derechos) o pasiva (cuando no hay una intención deliberada de excluir).

sociales¹⁵ y se materializa en una pérdida de participación, solidaridad y acceso (a recursos). Por su parte, Laparra (2005) encuentra múltiples procesos de exclusión articulados entre sí: el de la precariedad (inadecuación respecto a los estándares medios, inseguridad y vulnerabilidad), el de la exclusión (no-acceso al empleo decente, a la vivienda digna, etc.) y el de la marginación (la estigmatización, la criminalización y la segregación espacial).

Wagle (2002) señala la necesidad de integrar los tres enfoques y propone realizar análisis sistemáticos incluyendo indicadores de ingresos, acceso a los bienes, educación, estado de salud y nutricional, participación laboral, política, cívica y cultural. Son diversos los problemas metodológicos que invitan a adoptar una aproximación multidimensional de la pobreza. Este tipo de estrategias aparecen a menudo vinculadas al enfoque de las capacidades de Sen (Chiappero (2000) y Ayala y Navarro (2008)). En cualquier caso, el bienestar en el enfoque de las capacidades es intrínsecamente multidimensional (Bourguignon y Chakravarty (2003)) y los *funcionamientos* se suelen aproximar a través de indicadores de educación y salud, y no sólo de renta, como es tradicional en la literatura sobre pobreza. En un planteamiento ecléctico de la pobreza sería necesario, además del cálculo de tasas de pobreza monetaria, tener en cuenta diversas facetas de las dificultades económicas (la multidimensionalidad de la privación material); a poner énfasis en indicadores de relaciones sociales, conductas, valores, acceso a las instituciones y participación en la vida pública y a no olvidar la importancia de las capacidades de las personas. La educación es una capacidad esencial para los jóvenes y la exclusión de éstos de la vida educativa se materializa en una pérdida de acceso a este tipo de recursos (Silver y Miller (2003)).

La evidencia empírica acerca de la pobreza de los jóvenes es relativamente reciente, sobre todo si lo comparamos con la atención que han recibido otros colectivos, como los niños, los ancianos o las mujeres. Seguramente las primeras estadísticas oficiales que subrayan el problema diferencial de pobreza en la población joven en Europa aparecen en el informe de *Eurostat* (2002) sobre estos temas, donde se recoge

¹⁵ La multidimensionalidad del concepto y el hecho de que tenga componentes individuales y colectivos hace que sea muy difícil de operacionalizar, pero en la Unión Europea las políticas sociales apuntan a la lucha contra la exclusión y esto aviva la necesidad de encontrar indicadores, tales como la no-participación en la vida cívica, la desestructuración familiar y comunitaria, problemas de salud, falta de educación y competencias o habilidades, problemas en la vivienda (incluso falta de techo), precariedad financiera, grado de endeudamiento, exclusión de servicios públicos y privados y de relaciones sociales y actividades colectivas, además de redes de apoyo.

expresamente que los jóvenes (hasta los 25 años) están más expuestos a la privación material que las personas de otras edades.

Según la literatura económica los principales factores de riesgo de pobreza de la población joven son la inestabilidad en sus rentas laborales (dada esta inestabilidad Cantó-Sánchez y Mercader-Prats (1999 y 2001) concluyen que los jóvenes tienden a utilizar sus hogares paternos como refugio contra la pobreza), la relación con la actividad y la composición familiar (Pérez Camarero *et al* (2006), Ayllón (2007) y Toharia *et al.* (2007)), la independencia residencial (Iacovou y Berthoud (2001), Aassve *et al* (2007) y Parisi (2008)), y, una vez alcanzada ésta, la maternidad y paternidad (Aassve *et al* (2005)). La educación, no sólo puede ser vista como un determinante de la pobreza, tal y como se hace habitualmente, sino también como un indicador de las capacidades individuales (Sen, 1992). Dado que la educación ayuda (entre otras cosas) a encontrar un empleo, reduce la precariedad en el mercado de trabajo y favorece el acceso a la información como consumidores (Robeyns (2005)), podemos afirmar que proporciona a los individuos la capacidad de protegerse (a ellos y a sus familias) de la pobreza. Este hecho adquiere más relevancia, si cabe, cuando queremos estudiar la pobreza de las personas jóvenes, ya que la mayor parte de la inversión en educación se lleva a cabo durante la juventud.

En España, uno de los trabajos que integran los tres enfoques sobre la pobreza a la hora de estudiar al colectivo de jóvenes es el de Albert y Davia (2008): la pobreza monetaria, la exclusión educativa y la privación material, esta última referida a los problemas de vivienda, retrasos en los pagos y carencias materiales. Los perfiles de pobreza se dibujan desde varios ámbitos: las características socio-demográficas, los logros educativos, la renta y composición del hogar, la discapacidad y nacionalidad, y la vinculación con el mercado de trabajo. El riesgo de exclusión educativa responde más a la renta del hogar de lo que lo hacen otros indicadores, como los problemas de la vivienda. Es decir, se puede hablar de relación (que no identificación plena) entre pobreza monetaria y otros ámbitos no monetarios de la pobreza. Los jóvenes con menores logros educativos son más vulnerables a la pobreza monetaria y a la privación material, si bien la educación no protege del riesgo de padecer problemas en la vivienda¹⁶.

¹⁶ El indicador de problemas en la vivienda tiene en cuenta las siguientes circunstancias: ausencia de luz natural suficiente en al menos una habitación; ruidos producidos por vecinos o procedentes del exterior (tráfico, negocios, fábricas, etc.); contaminación, suciedad u otros problemas medioambientales

Las diferencias entre los perfiles que presentan cada una de estas tres dimensiones de pobreza corroboran la necesidad de atender a todas ellas (y no sólo a una, la monetaria, que es inicialmente la más inmediata) para profundizar en los factores que aumentan el riesgo de pobreza en los jóvenes. La consecuencia que esto tiene para las políticas sociales destinadas a la reducción de la pobreza de la población joven es que deben tener en cuenta diversos ejes de actuación. Por ejemplo, una mejora en los niveles educativos obligatorios y post obligatorios contribuiría a reducir los niveles de pobreza monetaria y de privación material, excepto en el caso de problemas con la vivienda que parecen afectar a los jóvenes independientemente de su nivel educativo, lo que hace pensar que son necesarias políticas específicas para resolver los problemas de vivienda de los jóvenes.

producidos por la industria o el tráfico; delincuencia, violencia o vandalismo en la zona; goteras y humedades; y falta de espacio.

3. La base de datos: ETEFIL-2005

La ETEFIL es un proyecto común de los Ministerios de Educación y Ciencia, de Trabajo y Asuntos Sociales y el Instituto Nacional de Estadística, y consta de siete encuestas dirigidas a diferentes colectivos de jóvenes no universitarios. Cuatro de las encuestas están destinadas a diversos colectivos según los estudios formales que habían alcanzado al finalizar el curso 2000-01: GESO, Bachillerato, Ciclos de FP de Grado Medio¹⁷ y Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior. Una de ellas está dirigida a los que habían abandonado la ESO y por lo tanto no habían obtenido el GESO; otra a los que han finalizado un curso del Plan de Inserción Profesional (FIP); y otra a los que han finalizado estudios en Escuelas Taller y Casas de Oficio (ET-CO). Es importante aclarar que esta estructura de la ETEFIL y el hecho de que el muestreo de cada uno de los grupos se haya hecho de forma independiente obliga a tratar los colectivos por separado, es decir, impide realizar análisis conjuntos de dos o más colectivos, aunque sí permite realizar estudios comparativos entre ellos.

Las encuestas realizadas a cada uno de los siete colectivos tienen cuatro aspectos en común. El primero de ellos es que comparten una parte importante del cuestionario que aporta información sobre características personales, socio-demográficas, formación ocupacional, valores laborales, opinión sobre itinerarios educativos y laborales, relación con el sistema educativo y el mercado de trabajo, empleo, desempleo e inactividad. El segundo de los aspectos es que en las siete encuestas la población objeto de análisis está formada por los jóvenes que tenían menos de 25 años en el año 2001 (a 31 de diciembre de 2001 no habían cumplido 25 años) y durante el curso 2000-01 terminaron estudios del sistema educativo no universitario, abandonaron la ESO sin obtener un título (en dicho curso), y jóvenes que realizaron cursos de FIP o programas de ET-CO en el año 2001. El tercer aspecto es que en todos los casos se adopta un enfoque longitudinal basado en la información retrospectiva que aporta el entrevistado, recogida tanto en cuatro módulos de cursos académicos como en un calendario mensual en el que se anota la situación educativa-laboral del entrevistado a lo largo de dicho periodo. El cuarto y último aspecto es que las encuestas se realizaron en el conjunto de España y durante el mismo periodo de tiempo (los meses de abril a julio del año 2005).

¹⁷ En este colectivo se incluyen los CFGM de Formación Profesional Específica, de Artes Plásticas y Diseño.

Por tanto, siguiendo los criterios anteriores se han definido como unidades de análisis siete colectivos diferentes que pueden agruparse de la siguiente manera:

a) Según su relación con el sistema educativo formal no universitario:

- GESO. Alumnos graduados en Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2000/2001
- AESO. Alumnos que abandonaron la Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 2000-01 sin el título de Graduado en Secundaria. Estos alumnos pueden continuar matriculados en otras enseñanzas del sistema educativo.
- GBLO. Alumnos graduados en Bachillerato en el curso 2000-01. No se incluyen los alumnos graduados en la enseñanza equivalente de COU. que aún se impartía en el curso 2000-01.
- CFGM. Alumnos graduados en CFGM de Formación Profesional y Artes Plásticas y Diseño en el curso 2000-01.
- CFGS. Alumnos graduados en Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y Artes Plásticas y Diseño en el curso 2000-01 y alumnos graduados en FP II (LGE 1970) y en Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en el curso 2000-01.

b) Según su relación con la formación ocupacional:

- FIP. Alumnos que finalizaron durante el año 2001 con evaluación positiva un curso del plan FIP de al menos 100 horas de duración. Se excluyen que posean una titulación universitaria con el objeto de facilitar comparaciones con el resto de colectivos.
- ET-CO. Alumnos que finalizaron un programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios durante el año 2001.

El diseño de la muestra se adaptó para cada colectivo en función de su cuantía y de la información disponible para cada uno de ellos. Para el primer grupo de colectivos (ESO, AESO, GBLO, CFGM y CFGS) se realizó un muestreo bietápico estratificado: en la primera etapa se seleccionaron los centros educativos (unidades de primera etapa) y en la segunda etapa se seleccionó una muestra de alumnos de cada centro (unidades de segunda etapa). Para el segundo grupo de colectivos (FIP y ET-CO) se realizó un muestreo aleatorio simple en el colectivo de los alumnos que finalizaron un curso del plan FIP o ET-CO.

El cuestionario está dividido en siete apartados que pueden agruparse de la siguiente manera:

a) Apartados comunes que contestan todos los individuos:

- Apartado A: Datos personales y socio-demográficos.
- Apartado C: Calendario.
- Apartado E: Formación ocupacional (hasta 3 cursos en cada caso).
- Apartado F: Valores Laborales.
- Apartado G: Opinión sobre el itinerario.

b) Apartados específicos que contestará el individuo dependiendo del colectivo por el que haya sido seleccionado y de la trayectoria profesional que haya seguido durante el periodo de referencia:

- Apartado B: Educación, se le pregunta al individuo dependiendo del colectivo por el que ha sido seleccionado. Hay siete cuestionarios o módulos distintos y cada individuo responderá uno solo.
- Apartado D: Actividad. Contiene cuatro cuestionarios o módulos que responderán los individuos en función de las respuestas que den en el apartado C (calendario). Estos 4 módulos son:
 - o Módulo de Empleo en la Actualidad (EA) que contestan los individuos que tenían un empleo de 20 o más horas el mes anterior al día en el que se realiza la encuesta;
 - o Módulo de Empleo en el Pasado (EP), dirigido a las personas que han tenido un empleo de más de 20 horas a la semana durante un periodo de al menos 6 meses seguidos en la misma empresa, y para cada individuo se generarán tantos módulos de EP como empleos pasados haya tenido que cumplan las características anteriores;
 - o Módulo de Desempleo Actual (DA) dirigido a los individuos que están buscando activamente empleo o no están trabajando, ni buscan activamente empleo, ni estudian en el Sistema Educativo, el mes anterior al día en el que se realizó la entrevista;
 - o Módulo de Desempleo Pasado (DP) que recoge a los individuos que buscan activamente empleo y no trabajan (desempleo) o no buscan empleo, no trabajan y no estudian en el Sistema Educativo (inactividad) durante al menos 6 meses seguidos. En este caso puede generarse uno o dos registros para un mismo individuo, según el individuo sea considerado parado y/o inactivo.

La información retrospectiva sobre los entrevistados que aporta la encuesta tiene como referencia temporal dos unidades distintas de tiempo: por un lado los cuestionarios sobre educación reglada tienen como referencia el curso académico (y recogen información de los cursos 2000-01 a 2004-05); el fichero calendario tiene como referencia cada uno de los meses del periodo que transcurre entre el abandono o finalización de los estudios en el curso 2000-01 y la entrevista en el año 2005. En el primer caso se recoge información sobre las transiciones educativas en cada uno de los cuatro cursos académicos estudiados que abarca la encuesta (de 2000-01 a 2004-05), mientras que en el segundo, se registran (a través del fichero “calendario mensual”) las actividades educativas y laborales que desarrolla el individuo en cada uno de los meses de la ventana de observación antes descrita, lo que sirve de base para seleccionar los módulos de empleo y desempleo que los jóvenes deben cumplimentar¹⁸. Dado que el objetivo de este estudio es el análisis de la transición al mercado de trabajo se toma como base esta segunda referencia temporal.

El calendario recoge catorce actividades distintas, que hemos resumido en las siete siguientes¹⁹:

- a) No estudia, no trabaja y no busca empleo
- b) No estudia, no trabaja y busca empleo
- c) No estudia y trabaja más de 20 horas a la semana
- d) No estudia y trabaja menos de 20 horas a la semana
- e) Estudia, no trabaja y no busca empleo
- f) Estudia, no trabaja y busca empleo
- g) Estudia y trabaja

La información mensual individual se empieza a recoger en enero del año 2001 y finaliza en junio del 2005 (cuando se realizan las últimas entrevistas), dependiendo del

¹⁸ Para más detalles sobre los distintos módulos que componen cada una de las encuestas así como de la metodología de la encuesta, puede consultarse el documento del INE sobre la misma, disponible en su página web.

¹⁹ El calendario recoge la posibilidad de que el individuo sea Población Contada Aparte (PCA), es decir, que el individuo se encuentre haciendo el antiguo Servicio Militar o Prestación Social Sustitutiva, circunstancia que se extinguió a partir del año 2001. Para el total de los siete colectivos estudiados por la encuesta, sólo hay 45 individuos que en el año 2001 en alguno de los meses del calendario formaban parte de la PCA. Dado que esta situación se producía en los primeros meses del calendario se decidió considerar como primera observación válida el primer mes que el individuo salía de la PCA, lo cual en todos los casos permitía seguir observando a los individuos 36 meses, periodo seleccionado para realizar nuestro análisis.

colectivo²⁰, lo que suma un máximo teórico de 54 meses de observación. Sin embargo, como en la práctica, el momento de entrada y salida del calendario difiere incluso entre individuos del mismo colectivo, el número de meses que les observamos varía notablemente entre entrevistados. Para homogeneizar la muestra, en este trabajo se observa a los entrevistados durante 36 meses contados a partir del primer mes en el que aparece una anotación válida en el calendario. La elección de 36 meses responde al hecho de que es el periodo mínimo para el que todos los individuos tienen observaciones en el calendario. Esta manera de proceder evita que las trayectorias de los jóvenes puedan parecer distintas por el mero hecho de que la ventana temporal de observación de cada uno de ellos sea de duración desigual.

A pesar de la riqueza de la información descrita en este apartado, es importante aclarar que la base de datos que aquí empleamos adolece de falta de variables que, según la teoría económica (corroborada en numerosas ocasiones por la evidencia empírica), serían de gran utilidad en este tipo de estudios: ejemplos son la información sobre la renta familiar, el tamaño y la composición del hogar, la situación laboral de ambos padres, la presencia y comportamiento educativo y laboral de los hermanos del entrevistado, etc.

En síntesis, la ETEFIL está integrada por siete encuestas, una por cada uno de los colectivos objeto de estudio. Estas siete encuestas tiene una parte en común formada por los módulos A, C, D, E, F y G y una parte diferenciada para cada uno de los siete colectivos formada por el módulo B. Tal y como ya se ha comentado anteriormente, esta estructura de la ETEFIL obliga a tratar los colectivos de manera separada, es decir, deja sin sentido análisis de dos o más colectivos de forma conjunta. Por ejemplo, el grupo de GESO es un colectivo representativo del total de la población con el título de GESO que cumple las condiciones de edad y curso establecidas en la selección de la muestra. Y lo mismo sucede con el colectivo de AESO. Pero la suma de estos dos colectivos no tiene

²⁰ El primer mes para el que se recoge información en el fichero llamado “calendario” es el mes del año 2001 en el cual el joven ha finalizado el curso (plan de formación FIP o ET-CO), o el nivel (GESO, Bachillerato, Ciclos de FP de Grado Medio, Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior) por el cual forma parte de la muestra o en el que ha abandonado la ESO sin el título de GESO. Los jóvenes que terminan el GESO y el Bachillerato comienzan a ser observados por primera vez mayoritariamente en junio de 2001, y en menor medida a lo largo del verano y el mes de septiembre de 2001. Sin embargo, en el resto de colectivos la entrada en el fichero de información mensual es más escalonada: quienes abandonan la ESO lo hacen en cualquiera de los meses del año. Por otro lado, los Ciclos de FP de Grado Medio, en función de las prácticas en empresa y otras circunstancias, también pueden tener un momento de finalización algo más flexible. El fichero de información mensual termina en el mes de la entrevista en la primavera de 2005, que puede ser abril, mayo (principalmente) o junio.

por qué ser representativa de la población con GESO y que han abandonado la ESO, en el curso y edad establecidos.

4. Trayectorias educativas: fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano

El objetivo de esta sección es definir el fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano teniendo en cuenta las posibilidades que para ellos ofrece la ETEFIL-2005. Una vez delimitados estos conceptos (apartado 4.1) pasamos a describir las trayectorias educativas de los jóvenes, lo que nos permitirá hacer operativas dichas definiciones e identificar empíricamente los distintos colectivos que serán objeto de nuestro análisis (apartado 4.2).

4.1. *Delimitación de los conceptos de fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano*

Como punto de partida definimos dos colectivos objeto de estudio: los que NO han alcanzado el título de GESO (fracaso escolar) y los que SÍ lo han alcanzado. Dentro de este último colectivo diferenciamos a los que lo han logrado en la edad teórica (éxito) y los que lo han logrado después (retraso). Además, entre aquellos que han logrado el GESO diferenciamos entre los que NO continúan en el sistema educativo reglado (abandono escolar temprano) y los que SÍ continúan estudios en él (demandantes de estudios post obligatorios). A continuación explicamos con mayor detenimiento estos colectivos, en función de los dos criterios siguientes:

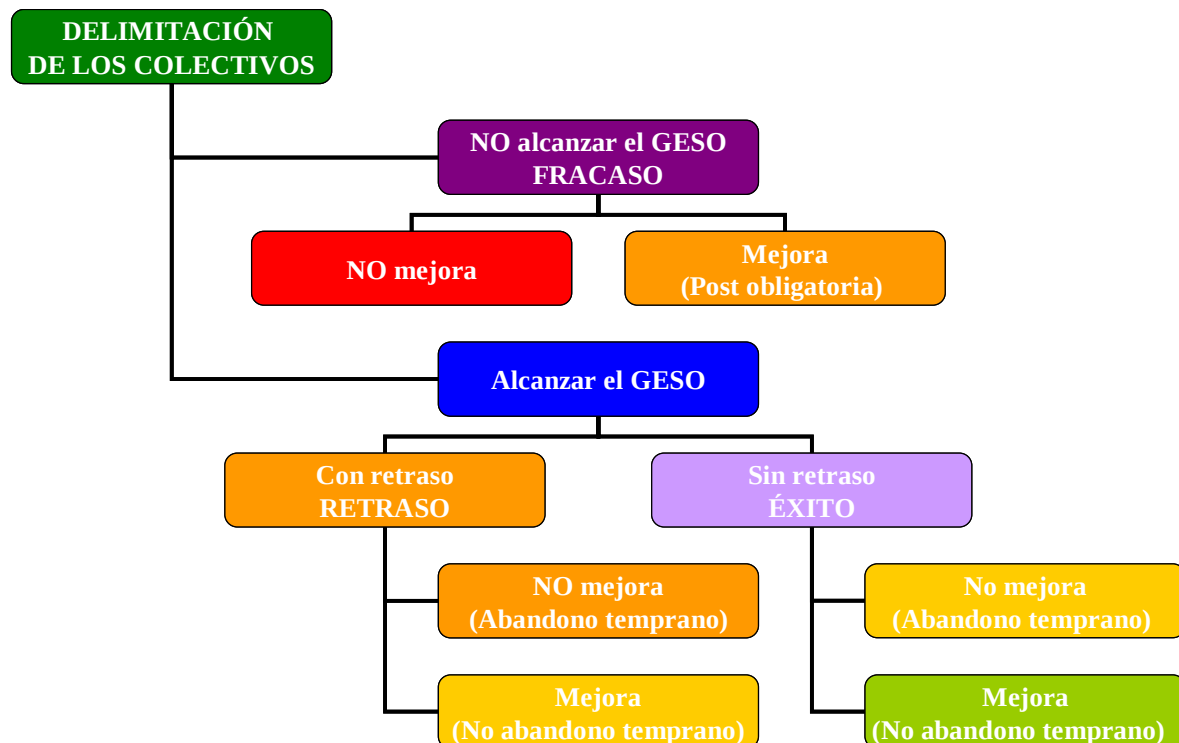
- a) Alcanzar o no el GESO. Diferenciamos dos colectivos:
 - **No alcanzar el GESO.** Este colectivo padece **fracaso escolar** definido como la situación en la que un joven no ha logrado alcanzar los objetivos de la enseñanza obligatoria y por lo tanto no ha alcanzado el título de GESO
 - **Sí alcanza el GESO.** Diferenciamos dos colectivos:
 - o **Retraso escolar** definido como la situación en la que un joven ha alcanzado los objetivos de la educación obligatorio y ha obtenido el título de GESO después de la edad a la que debería haberlo obtenido tal y como está diseñada la educación obligatoria. En el año 2000 estaba implantada de forma completa la enseñanza obligatoria establecida en la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990,

en la que se establecía que la edad teórica de finalización de los estudios obligatorios es de 16 años de edad.

o **Éxito escolar** definido como la situación en la que joven ha alcanzado obtener el GESO a la edad esperada teóricamente 16 años).

- b) Tomando como base el colectivo de jóvenes AESO y GESO y atendiendo al nivel educativo más alto alcanzado recogido en el cuestionario diferenciamos entre:
- Los jóvenes que han conseguido algún título de educación secundaria post obligatoria, como mínimo, es decir, los que han mejorado su nivel educativo. Podemos considerar que este colectivo de jóvenes **NO** ha experimentado un **abandono temprano**.
 - Los jóvenes que no han conseguido algún título de educación secundaria post obligatoria, como mínimo, es decir, los que han no mejorado su nivel educativo. Podemos considerar que este colectivo de jóvenes **SÍ** ha experimentado un **abandono temprano**.

Figura 4.1. Diagrama de los colectivos de jóvenes según su relación con la ESO y la educación secundaria post obligatoria.



4.2. Trayectorias educativas y medición del fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano

El objetivo de este apartado es delimitar empíricamente los colectivos que son objeto de análisis en nuestra investigación y que se conceptualizaron en el apartado anterior. Para alcanzar este objetivo presentamos de forma exhaustiva las trayectorias educativas de los tres colectivos básicos, que han sido definidos a partir de la situación de los jóvenes frente a la ESO en el curso 2000-01: AESO, GESO con retraso y GESO sin retraso. A partir de estos tres colectivos básicos definimos seis colectivos que nos indicarán si los jóvenes que pertenecen a cada uno de los tres colectivos básicos mejoran su nivel educativo (alcance estudios de secundaria post obligatoria) o no, tras cuatro cursos académicos.

Según se desprende del cuadro 4.1, en el curso 2000-01 algo más de 123 mil jóvenes abandonaron el sistema educativo reglado sin obtener el título que les acreditara haber superado la etapa de enseñanza obligatoria, de los cuales el 34,6 por ciento eran mujeres. En ese mismo curso, casi 342 mil jóvenes obtuvieron el título de GESO, de los cuales casi el 48 por ciento son mujeres. Observamos que del total de jóvenes con el título de GESO el 18,4 por ciento han obtenido este título después de la edad establecida o estándar, siendo este porcentaje superior para los varones (casi un 21 por ciento) que para las mujeres (un 16,4 por ciento).

El cuadro 4.1 recoge dos características esenciales de los jóvenes de los distintos colectivos: el peso que tienen las mujeres en cada uno de los grupos y el nivel educativo de sus padres, que está resumido en un único indicador: el porcentaje de jóvenes que tienen un padre o madre con estudios superiores. En cuanto a la composición por sexo de los colectivos, es interesante resaltar que el fracaso y el retraso escolar afectan menos a las mujeres que a los varones. De hecho, entre el colectivo de individuos que han logrado el título de GESO a la edad prescrita el 55 por ciento son mujeres y el resto varones, mientras que las mujeres están menos representadas en los otros colectivos. En resumen, los problemas de retraso y fracaso en la educación obligatoria afectan más a los varones que a las mujeres.

También es importante señalar que la falta de igualdad de oportunidades en la educación se aprecia ya en estos primeros niveles educativos. De hecho, el porcentaje de jóvenes con padre o madre con estudios superiores entre los jóvenes que no han alcanzado el GESO es el 6,3 por ciento, frente a algo más del 30 por ciento de los

jóvenes con GESO sin retraso. Aunque es amplia la evidencia que viene apuntando desde hace años a la correlación entre el nivel de estudios de los padres y el que alcanzan sus hijos en España, lo más relevante que aporta el cuadro es la confirmación de que este patrón se mantiene en los primeros años del siglo XXI.

Cuadro 4.1. Personas de cada colectivo, distribución según género y nivel educativo de los padres y porcentaje de retraso en la obtención del GESO.

	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	% retraso en GESO
Total (número de personas)	123.522	63.024	278.906	18.4
Sexo (distribución)				
Varones	65.4	52.3	45	20.8
Mujeres	34.6	47.7	55	16.4
Total	100	100	100	-
Nivel educativo más alto alcanzado por uno de los padres (distribución)				
No sabe / no contesta	22.6	12.1	6.4	29.8
Menos de obligatorios	16.2	10.3	5.9	28.4
Obligatorios	43.3	43.9	36.6	21.3
Secundaria	11.7	19.5	20.9	17.4
Superior	6.3	14.2	30.1	9.6
Total	100	100	100	-

Fuente: ETEFIL-2005

De forma coherente con lo anterior, el cuadro 4.1 muestra que los jóvenes que abandonaron la ESO tienen, en mayor medida que el resto de colectivos, padres que no han alcanzado ni siquiera la educación obligatoria, con un 16,2 por ciento frente al 10,3 y 5,9 por ciento de los GESO con y sin retraso, respectivamente²¹. Finalmente, el porcentaje de retraso en la obtención del título de graduado en ESO es mayor cuanto más bajo es el nivel educativo de los padres del joven: entre los jóvenes que obtuvieron el título de la ESO en el curso 2000-01, casi uno de cada tres lo hicieron con retraso en el grupo en el que ninguno de los padres tiene educación obligatoria, mientras que sólo uno de cada diez acabó después de la edad estándar en el colectivo que tiene, al menos, un padre con estudios superiores. Por tanto, el desempeño académico ya desde niveles básicos parece estar seriamente condicionado por el entorno familiar. Posteriormente se verá que tanto los padres como los logros académicos anteriores (medidos a través del

²¹ Destaca que el porcentaje de jóvenes que no saben cuál era el nivel educativo de sus padres sigue la misma pauta: es mayor para los jóvenes que habían abandonado la ESO sin el título (22,6 por ciento), y decrece con los logros educativos iniciales (12,1 y 6,4 por ciento en GESO con y sin retraso respectivamente). El perfil educativo de los jóvenes que tienen padres que ni siquiera alcanzaron la educación obligatoria es muy similar al de los que desconocen el nivel educativo de sus padres, lo que hace sospechar que la opción “no sabe/no contesta” se corresponde con padres no cualificados.

retraso en la obtención del título de la ESO) condicionan las trayectorias educativas posteriores a la educación secundaria obligatoria.

El cuestionario de la ETEFIL permite seguir a todos los entrevistados a lo largo de cuatro cursos académicos, del 2001-02 hasta el 2004-05. En cada uno de estos cursos podemos distinguir el tipo de estudios cursados por el joven (nivel y rama de estudios o familia INCUAL) en el caso de los jóvenes que optan por ciclos formativos de formación profesional. Para comenzar a describir estas trayectorias, el cuadro 4.2 muestra los patrones más relevantes de permanencia en el sistema educativo reglado en los cuatro años siguientes al abandono o finalización de la ESO. Las filas identifican las posibles combinaciones de permanencia y abandono curso tras curso. En las etiquetas el “0” identifica el hecho de no participar en el sistema educativo reglado, mientras que “E” identifica el hecho de haberse matriculado en el sistema educativo reglado. Por ejemplo, la trayectoria definida en la primera fila, “0000” se refiere a quienes no se han matriculado en el sistema educativo reglado en ninguno de los cursos académicos mencionados, mientras que la segunda, “000E”, identifica a quienes abandonan el sistema educativo reglado al comienzo de la ventana de observación (2000-01) y no regresan a él hasta el curso 2004-05.

Del cuadro 4.2 se desprende que el abandono permanente (al menos en lo que se refiere a los cuatro años para los que la ETEFIL recaba información) del sistema educativo es muy frecuente entre los jóvenes que abandonaron la ESO sin el título (el 68,9 por ciento de ellos no regresan al sistema educativo reglado en los cuatro cursos académicos siguientes), mientras que es realmente minoritario entre los que terminaron la ESO exitosamente (no llega al 3 por ciento). En un grupo intermedio, con un riesgo cinco veces mayor de abandono permanente (15,3 por ciento) que el de los jóvenes GESO de forma exitosa están los jóvenes que acabaron la ESO después de la edad estándar. Del mismo modo resulta preocupante el abandono temprano que se encuentra en la trayectoria “E000” puesto que el 16 por ciento de los jóvenes que terminan la ESO tarde se matriculan un año adicional en el sistema educativo reglado, en el que difícilmente podrán conseguir un nivel educativo postobligatorio. Por tanto, sumando las trayectorias “0000” y “E000” obtenemos que el 31 por ciento de los jóvenes con retraso en la ESO dejan el sistema educativo sin posibilidad de mejorar su nivel, algo que sólo le ocurre al 6 por ciento de los que terminan con éxito la ESO. Así pues, la probabilidad de abandono muy temprano y sin posibilidades de mejorar, al menos en los

4 años observados, es cinco veces mayor entre quienes terminan la ESO con retraso que entre los que la terminan en la edad habitual.

Cuadro 4.2. Pautas de entrada y salida al sistema educativo reglado: cursos 2001-02 hasta 2004-05.

	AESO	GESO CON retraso	GESO SIN retraso
0000	68,9	15,3	2,7
000E	1,6	0,1	0,1
00E0	1,9		0,0
00EE	1,5	0,3	0,1
0E00	3,7	0,4	0,1
0E0E	0,0		
0EE0	1,9	0,4	0,1
0EEE	1,9	0,0	0,1
E000	7,9	16,4	3,4
E00E	0,0	0,8	0,2
E0E0	0,2	0,5	0,2
E0EE	0,2	0,8	0,6
EE00	4,0	22,0	8,0
EE0E	0,2	2,2	2,5
EEE0	2,3	10,7	6,4
EEEE	3,8	30,1	75,4
Total	100	100	100

Fuente: ETEFIL-2005

En el extremo opuesto, mientras el 3,8 por ciento de los jóvenes que abandonaron la ESO sin el título regresan al sistema educativo y persisten en él durante los cuatro cursos académicos, ésta es la tónica más común para los jóvenes que terminaron la ESO en el plazo esperado (75,4 por ciento de ellos) y tan sólo se corresponde con el 30 por ciento de los que acabaron la ESO con retraso. Las diferencias entre los que terminaron la ESO con y sin retraso, más que en el abandono por completo durante cuatro cursos académicos se centran en el hecho de que los jóvenes que terminan con retraso tienden a permanecer en mayor medida sólo dos años más (22 por ciento en los jóvenes que terminaron la ESO con retraso frente al 8 por ciento en los que terminaron con éxito) o incluso tres (10,7 frente a 6,4 por ciento) en el sistema educativo para abandonar después, algo que más tarde identificaremos con las distintas opciones de secundaria por las que optan unos y otros. Las trayectorias intermedias o re-enganches, son poco frecuentes, como se advierte en las filas que comienzan por “0” o las que tienen “0” en cursos intermedios. Esto puede ser sintomático de una escasa flexibilidad del sistema educativo para facilitar los re-enganches, al menos en la práctica.

Las trayectorias presentadas en el cuadro 4.2 se han resumido en las cuatro trayectorias siguientes:

- No regresa al sistema educativo: recoge a los jóvenes que no se matricularon en ninguno de los cuatro cursos académicos posteriores al curso 2000-01.
- Sigue los cuatro años en el sistema educativo reglado: recoge las trayectorias en las que los jóvenes se han matriculado los cuatro cursos académicos siguientes.
- Abandona el sistema educativo reglado antes de cuatro años: recoge las situaciones en las que el joven se matricula uno, dos o tres cursos seguidos y abandona después, por lo tanto todos ellos no estaban matriculados en el curso 2004-05.
- Reenganches: en este grupo están el resto de trayectorias que se caracterizan por abandono(s) y vuelta(s) al sistema educativo reglado.

En el cuadro 4.3 se advierte con más contundencia que casi uno de cada dos jóvenes que acaban la ESO con retraso termina su vinculación con el sistema educativo reglado antes de cuatro años, mientras que esto sólo ocurre en uno de cada cinco (17,8 por ciento) que la terminan con éxito. En general este colectivo presenta una desvinculación severa del sistema educativo reglado ya que sólo el 30 por ciento ha vuelto a tener alguna experiencia educativa, que raramente sobrepasa dos cursos académicos. Además, se advierte que en el caso de los que abandonan la ESO hay casi tantos re-enganches e interrupciones (13 por ciento) como abandonos antes de los cuatro años (14 por ciento), lo que apunta a un deseo de participar en el sistema educativo reglado que, por algún problema, no termina de ser fructífero. En total, los reenganches al sistema educativo que registra el 30 por ciento de los jóvenes del colectivo que han abandonado la ESO (puesto que el hecho de matricularse incluso en el curso 2001-02 representa para este colectivo un regreso a un sistema que abandonaron en el curso 2000-01) muestran su deseo de volver a estudiar, de forma que, tras cuatro cursos académicos, tal y como veremos más adelante, algo más del 23 por ciento ha logrado alguna titulación académica. Merece especial atención este colectivo de jóvenes que consiguen este re-enganche en el sistema para poder advertir si, al menos, logran el título de la ESO tras su nuevo paso por el sistema educativo reglado.

Cuadro 4.3. Patrones de permanencia y salida del sistema educativo reglado (SER).

	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
No regresa al SER	68,9	15,3	2,7
Sigue 4 años en el SER	3,8	30,1	75,4
Abandona el SER antes de 4 años	14,1	49,2	17,8
Reenganches	13,2	5,5	4,1
Total	100	100	100

Fuente: ETEFIL-2005

Tal y como mencionábamos en párrafos anteriores, podemos distinguir las trayectorias educativas no sólo identificando los cursos en los que los jóvenes se matriculan, sino también el tipo de enseñanza y nivel en los que participan. El cuadro 4.4 recoge las cinco trayectorias más frecuentes de cada colectivo. Cuando la trayectoria de no haberse matriculado en ninguno de los cursos académicos (0000) no está entre las cinco más frecuentes, la quinta trayectoria más frecuente ha sido sustituida por ésta. Este cuadro viene a confirmar lo que ya sabíamos sobre las diferencias en la continuidad en el sistema educativo de los distintos colectivos, pero anuncia nuevos matices.

Cuadro 4.4. Distribución de los jóvenes, según diversas características, en las cinco trayectorias educativas más frecuentes a lo largo de los cursos 2001-02 a 2004-05.

	Máximo nivel educativo de los padres					
	Sec. Post					
	Total	Varones	Mujeres	Obligatorios	obligatorios	Superiores
AESO						
0000	68,9	70,1	66,7	72,1	55,8	52,5
A000	3,7	3,3	4,4	3,5	5,7	2,7
G000	2,3	2,3	2,2	2,4	2,4	0,5
MM00	2	2,2	2	1,8	3,1	3,6
0A00	2	2,1	1,8	1,8	3,9	1,7
Resto	21,1	19,9	22,9	18,5	29,2	39,1
Total	100	100	100	100	100	100
ESO con retraso						
MM00	15,5	16,6	14,3	16,0	16,7	11,6
0000	15,3	15,4	15,2	19,3	9,8	4,1
M000	10,3	9,3	11,5	11,5	10,3	4,8
BBBB	6,4	6,5	6,3	4,8	8,5	10,8
BBUU	6,3	5,9	6,7	4,3	6,1	16,0
Resto	46,2	46,3	46,1	44,1	48,6	52,8
Total	100	100	100	100	100	100
ESO sin retraso						
BBUU	44,6	39,3	48,8	31,7	45,2	65,0
BBBB	7,3	7,4	7,1	7,7	8,6	5,6
BBSS	6,8	6,6	6,9	7,8	6,8	5,1
BBBU	6	5,6	6,3	5,2	7,5	6,3

0000	2,7	3,1	2,3	4,6	1,3	0,5
Resto	32,8	38	28,4	43,1	30,6	17,5
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL - 2005

Nota: 0: NO se ha matriculado en el curso correspondiente); A: se ha matriculado en Educación Secundaria de Personas Adultas; G: se ha matriculado en Programas de Garantía Social; B: se ha matriculado en el Bachillerato; M: se ha matriculado en CFGM; S; se ha matriculado en CFGS; U: se ha matriculado en la universidad.

Cuando la trayectoria de no haberse matriculado en ninguno de los cursos académicos (0000) no está entre las cinco más frecuentes, la quinta trayectoria más frecuente ha sido sustituida por ésta.

Para empezar, se puede ver que el colectivo de los que abandonaron la ESO persigue el logro del título de ESO a través de otras vías, como los dedicados a personas adultas (5,7 por ciento si sumamos los que van directamente a estos programas y los que optan a ellos tras un año fuera del sistema educativo reglado) y los Programas de Garantía Social (2,3 por ciento). En una proporción también muy pequeña, y tras pasar las pruebas de acceso, optan a algún CFGM en el que se mantienen dos años. La opción del acceso al Bachillerato después del logro de la ESO es tan poco frecuente que no aparece en el cuadro 4.4. Las diferencias en el colectivo AESO, que son poco pronunciadas entre los varones y las mujeres, sí que se muestran muy importantes entre jóvenes con distinto contexto familiar: así, el riesgo de abandonar definitivamente los estudios es casi 20 puntos porcentuales mayor entre los jóvenes cuyos padres alcanzan, como máximo, la educación obligatoria (72,1 por ciento), que en los jóvenes con padres más cualificados (52,5 por ciento).

Aparecen importantes diferencias en las trayectorias educativas en los GESO según que hayan obtenido el título sin o con retraso. En los primeros la trayectoria de mayor peso consiste en matricularse en los dos primeros años en el Bachillerato y en los dos últimos en la universidad. Esta trayectoria la siguen el 44,6 por ciento del total y casi el 48 por ciento de las mujeres, que superan en nueve puntos a los varones. Sin embargo, los segundos tienen trayectorias más dispersas, de manera que algo más del 15 por ciento optan por cursar dos años de CFGM y no volver a matricularse después, un 10 por ciento se matricula en CFGM sólo un año y otro 15 por ciento no se matricula en ninguno de los cuatro cursos académicos. Destaca que mientras el 6,3 por ciento de los que consiguen el GESO con retraso alcanzan el Bachillerato en dos cursos y permanecen en la universidad, al menos dos cursos más, este porcentaje es del 44,6 por ciento entre los que han conseguido el título sin retraso.

Y de nuevo se puede advertir las diferencias en las trayectorias educativas según el nivel educativo de los padres: en el caso de los que terminaron la ESO sin retraso la

opción más frecuente (dos años de Bachillerato seguidos de estudios universitarios) se convierte en mayoritaria entre los jóvenes que tienen al menos un padre con estudios superiores: la sigue el 65 por ciento de los jóvenes con este perfil familiar frente al 31,7 por ciento de jóvenes cuyos padres alcanzaron, como máximo, estudios obligatorios. En cambio, la opción de cursar estudios superiores no universitarios (CFGS) al finalizar el Bachillerato es más frecuente en los jóvenes cuyos padres son menos cualificados. De alguna forma se perfila una opción por la educación superior más breve y menos costosa entre estos jóvenes que, teniendo un buen desempeño académico, no cuentan con un capital social familiar (y quizá tampoco con recursos, pero la encuesta no nos proporciona información a este respecto) para hacer una inversión educativa que les mantenga en el sistema más allá de los veinte años de edad y en opciones educativas (los estudios universitarios) que a veces requieren de más tiempo para traducirse en puestos de trabajo estables y significativos.

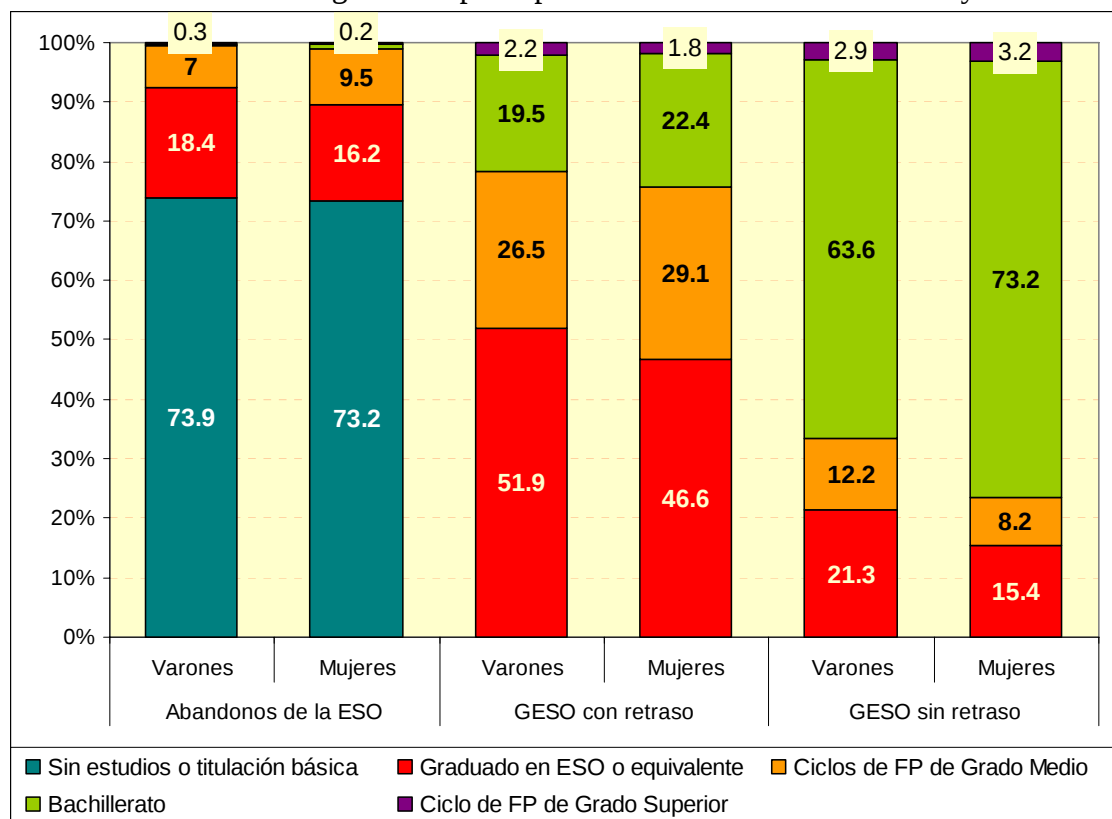
En cuanto a los jóvenes que terminan la ESO con retraso, las diferencias que los padres marcan vuelven a ser notables: cuando estos jóvenes tienen padres muy cualificados tienen una mayor propensión a seguir la misma trayectoria educativa que es mayoritaria entre los jóvenes sin retraso: dos años en el Bachillerato y después, universidad, que sigue el 16 por ciento de los jóvenes con padres con estudios superiores frente al 4,3 por ciento de los jóvenes con padres muy poco cualificados. En el extremo contrario, el riesgo de abandonar el sistema educativo permanentemente es casi cinco veces mayor para los jóvenes con padres poco cualificados (19 por ciento) que para los jóvenes con padres muy cualificados (4,1 por ciento). Por tanto, después del retraso en la obtención del título, los jóvenes cuyos padres tienen estudios superiores tienen más posibilidades de seguir trayectorias iguales a las de los jóvenes con un mismo origen familiar que terminaron sin retraso, y menos riesgo de abandonar la educación, ya sea temprana o permanentemente.

Por último, en el colectivo de los AESO, se aprecia mayor tendencia a mantener algún contacto con el sistema educativo reglado entre los que tienen padres con estudios post obligatorios o superiores que los que tienen padres con estudios universitarios.

De las tendencias anteriores se desprende que, necesariamente, los jóvenes con distintos grados de éxito en la ESO, al tener trayectorias educativas muy dispares en los años siguientes, logran diferentes niveles educativos al cabo de este tiempo. El gráfico 4.1 refleja la distribución de jóvenes por nivel educativo más alto alcanzado en el curso

2004-05 según el grado de éxito, retraso o fracaso en la ESO en el curso 2000-01, y por sexo.

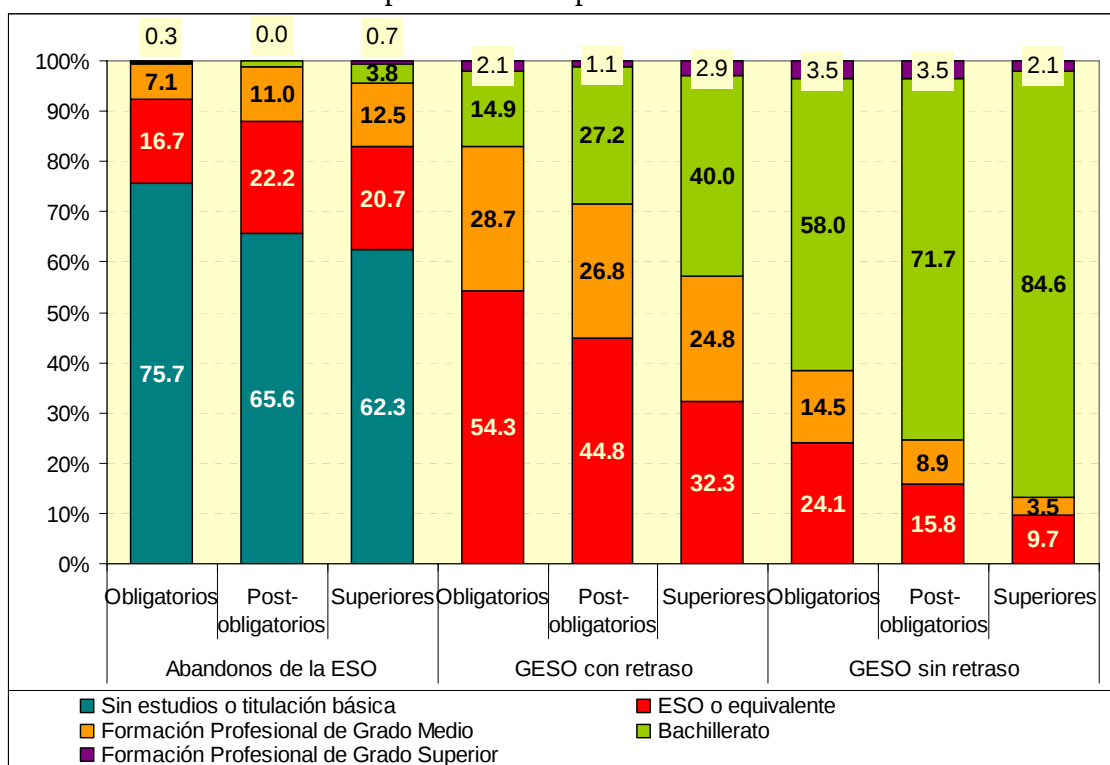
Gráfico 4.1. Distribución del nivel educativo más alto alcanzado según el grado de éxito en la educación obligatoria al principio de la ventana de observación y sexo.



Fuente: ETEFIL-2005

Puede advertirse en el gráfico 4.1 que los perfiles de puntos de llegada en el sistema educativo reglado oscilan notablemente en función de los puntos de partida, de forma que los jóvenes que terminaron con éxito la ESO son los que tienen más probabilidades de acabar cuatro años después, no sólo con estudios de Bachillerato terminados sino, como ya apuntábamos anteriormente, con estudios universitarios ya en curso. Las diferencias entre varones y mujeres no son notables, si bien se advierte que las mujeres tienden a alcanzar la educación secundaria post secundaria de cualquier tipo con algo más de éxito que los varones. Las diferencias más claras se pueden advertir, sin embargo, con el nivel educativo de los padres, como puede apreciarse en el gráfico 4.2.

Gráfico 4.2. Distribución del nivel educativo más alto alcanzado según el grado de éxito en la educación obligatoria al principio de la ventana de observación y nivel educativo más alto alcanzado por uno de los padres.



Fuente: ETEFIL-2005.

El gráfico 4.2 muestra cómo el nivel educativo de los padres viene a “modular” las diferencias en los niveles educativos alcanzados por los jóvenes, de forma que el fracaso o el retraso escolar hace menos mella en los logros educativos finales cuando los padres tienen un mayor nivel de cualificación. Del mismo modo el éxito en la ESO viene seguido de más éxito en la educación post secundaria cuando los padres pertenecen al colectivo más cualificado. El caso más llamativo lo representa la comparación de los jóvenes que han obtenido el GESO con retraso y tienen padres muy cualificados con los que han obtenido el GESO en la edad estándar y tienen padres poco cualificados: aunque se mantienen las ventajas en los logros educativos posteriores de los que terminan en la edad adecuada, la distancia no es especialmente llamativa; de hecho, los jóvenes que, a pesar de terminar la ESO con retraso, contaban con padres cualificados, tienen una probabilidad media de no alcanzar estudios post-obligatorios sólo ocho puntos porcentuales por debajo de los que la terminaron sin retraso pero tenían padres poco cualificados. El perfil de educación post obligatoria conseguida está más orientada hacia la formación profesional de grado medio en los jóvenes que acaban la ESO con retraso.

De igual manera, si comparamos a los dos extremos de GESO (los que no sólo no tenían retraso sino que tenían padres muy cualificados frente a los que no sólo terminaron con retraso sino que tenían padres con estudios obligatorios como máximo) las diferencias son muy marcadas: el riesgo de terminar después de cuatro años sin ningún título de educación post obligatoria es cinco veces más alto (54,3 por ciento frente a 9,7 por ciento) para los que acumulan ambas circunstancias (retraso escolar y perfil familiar de baja cualificación).

A continuación se muestran en el cuadro 4.5 las consecuencias de las distintas trayectorias educativas que se perfilaron en cuadros anteriores: se advierte el grado de éxito de los jóvenes en el logro de niveles educativos superiores a los que tenían al inicio de la ventana de observación y cómo las mejoras en el nivel educativo de los jóvenes se relacionan con las distintas trayectorias educativas.

Cuadro 4.5. Nivel de estudios alcanzado al final del periodo (después de 4 cursos académicos) según colectivo y patrones de entrada y salida al sistema educativo reglado (SER).

	No regresa al SER	Sigue 4 años en el SER	Abandona el SER antes de 4 años	Re- enganches	Total
AESO					
Sin estudios o titulación básica	92.6	16.1	24.6	43.8	73.7
Graduado Escolar (Pr. Libres EGB)	6.4		2.5	1.5	5.0
Programas de Garantía Social	0	11.4	18.6	4.3	3.6
GESO	1.0	22.7	25.7	29.5	9.0
CFGM	0	38.4	28.3	18.4	7.9
Bach.	0	8.6	0.3	1.2	0.5
CFGM		2.8	0.0	1.2	0.3
Total	100	100	100	100	100
GESO con retraso					
GESO	100	24.2	48.1	56.7	49.4
CFGM	0	14.5	44.1	30.7	27.7
Bach.	0	56.8	6.3	12.6	20.9
CFGM		4.4	1.4		2.0
Total	100	100	100	100	100
GESO sin retraso					
GESO	100	9.4	38.6	34.3	18.0
CFGM	0	3.0	38.7	20.0	10.0
Bach.	0	83.9	21.4	43.9	68.9
CFGM		3.7	1.3	1.8	3.1
Total	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL - 2005

En el caso de los jóvenes que abandonaron la ESO y no regresaron al sistema educativo reglado, el 7,4 por ciento consiguieron un certificado de escolaridad obligatoria a través de pruebas libres (EGB o GESO). Entre quienes se reengancharon y no lo abandonaron en cuatro años, el 38,4 por ciento ha llegado a terminar CFGM, porcentajes que se ven reducidos al 28,3 por ciento entre quienes abandonaron el sistema educativo reglado ante de los cuatro años y el 18,4 por ciento entre los que se reenganchan posteriormente. Los jóvenes de este colectivo que concluyen un Bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Superior son absolutamente minoritarios.

Mientras tanto, en los jóvenes con GESO el nivel más alto terminado difiere entre aquellos que terminaron con y sin retraso, lo que responde también a las diferentes trayectorias educativas que siguen: quienes terminaron en la edad estándar tienen una probabilidad de terminar con éxito el Bachillerato más de tres veces mayor que quienes acaban con retraso (68,9 frente a 20,9 por ciento), e incluso hay diferencias entre quienes se mantienen en el sistema educativo cuatro años (83,9 frente a 56,8 por ciento). Sin embargo, los que obtuvieron el GESO con retraso tienen mayor probabilidad de haber concluido con un título de CFGM independientemente de la persistencia en el sistema educativo. Se advierte en ambos colectivos (los que alcanzaron el GESO con y sin retraso) que la longitud de la ventana de observación apenas ha permitido encontrar a jóvenes que hayan alcanzado en el plazo de cuatro años un CFGS.

El cuadro 4.6 resume los patrones anteriores de persistencia en los estudios y logros educativos derivados de estas trayectorias. Clasifica a los jóvenes en tres grupos según el nivel que han alcanzado: a los que habiendo alcanzado la ESO no logran el certificado de ESO, a los que no logran ninguno superior al de Secundaria Obligatoria y a los que consiguen estudios post obligatorios de cualquier tipo, independientemente del punto de partida. En primer lugar compararemos a los tres colectivos entre sí y después veremos las consecuencias, dentro de cada colectivo, de las distintas trayectorias educativas, sobre los logros educativos siguientes. Se advierte en primer lugar la más que notable diferencia en el porcentaje de jóvenes que concluyen el periodo de observación con estudios post obligatorios entre los jóvenes que abandonaron la ESO (sólo el 8,7 por ciento había alcanzado un título de educación post obligatoria al cabo de cuatro años), los que la terminaron con retraso (sólo uno de cada dos logró algún título de educación post obligatoria al cabo de cuatro años) y los que terminaron exitosamente (alcanzan el 82 por ciento).

De nuevo se advierte que pasar el mismo número de años en el sistema educativo no es garantía de lograr niveles educativos similares, a pesar de haber partido del mismo nivel educativo (GESO) cuando se ha terminado la ESO con o sin retraso: mientras el 9,4 por ciento de los alcanzaron el GESO en la edad estándar no han podido alcanzar ningún título de educación post obligatoria tras cuatro años en el sistema educativo, el porcentaje de fracaso en la post obligatoria alcanza el 24,2 por ciento entre los que entraron con retraso acumulado en ella cuando también se les observa cuatro años en el sistema educativo reglado. El resto de trayectorias educativas resultan más difíciles de comparar pero se mantiene la ventaja de los jóvenes que comenzaron la post obligatoria sin retraso independientemente del contacto que hayan tenido después con el sistema educativo reglado: incluso cuando han abandonado el sistema educativo reglado antes de cuatro años o han registrado algún tipo de interrupción y re-enganche registran mejores resultados posteriores en términos de logro de un nivel post bligatorio de educación.

Cuadro 4.6. Progreso en los logros educativos a lo largo de los cuatro cursos académicos según colectivo y patrones de entrada y salida al sistema educativo reglado.

	No sigue estudiando	4 años en el SER	Abandona antes de 4 años	Re- enganches	Total
AESO					
No alcanza el GESO	92,6	16,1	24,6	43,8	73,7
GESO o equivalente	7,4	34,1	46,8	35,4	17,6
Post-obligatorios	---	49,8	28,6	20,8	8,7
Total	100	100	100	100	100
GESO o equivalente	100	24,2	48,1	56,7	49,4
Post-obligatorios		75,8	51,9	43,3	50,6
Total	100	100	100	100	100
GESO o equivalente	100	9,4	38,6	34,3	18
Post-obligatorios	---	90,6	61,4	65,7	82
Total	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL-2005

En cuanto al colectivo más desfavorecido, los AESO, resulta preocupante que del total de los que se matriculan en los cuatro cursos en el sistema educativo, el 16 por ciento sigue sin conseguir el título de GESO. Entre quienes se re-enganchan uno, dos o tres cursos seguidos, el porcentaje de los que salen finalmente del sistema educativo sin el GESO es del 24,6 por ciento, mientras que este porcentaje es del 43,8 por ciento para los que experimentaron re-enganches más irregulares.

La distinción anterior entre los jóvenes que han podido alcanzar la educación post obligatoria ha resultado ser tan relevante que va a marcar los contenidos del resto del informe: en aras de la exhaustividad, y puesto que los logros laborales vienen también marcados por los educativos, identificaremos a los colectivos no sólo por el punto de partida (fracaso, retraso o éxito en la ESO) sino por el punto de llegada en términos de nivel educativo (educación post obligatoria o menos).

Cuadro 4.7. Progreso en los logros educativos a lo largo de 4 cursos académicos según colectivo, por sexo y nivel educativo de los padres

	AESO		GESO con retraso		GESO sin retraso	
	NO mejora	SÍ mejora	NO mejora	SÍ mejora	NO mejora	SÍ mejora
Total						
(Nº de personas)	112.807	10.715	31.106	31.919	50.285	228.621
Ambos sexos	91,3	8,7	49,4	50,6	18,0	82,0
Varón	92,3	7,7	51,9	48,1	21,3	78,7
Mujer	89,4	10,6	46,6	53,4	15,4	84,6
Nivel educativo más alto alcanzado por uno de los padres						
Obligatorios	92,5	7,5	54,3	45,7	24,1	75,9
Post-obligatorios	87,9	12,1	44,8	55,2	15,8	84,2
Superiores	83,0	17,0	32,3	67,7	9,7	90,3

Fuente: ETEFIL-2005

El cuadro 4.7 muestra la distribución de los tres colectivos que hemos utilizado en esta primera sección del informe incorporando el matiz de haber mejorado o no el nivel educativo al final de la ventana de observación. El colectivo de jóvenes AESO se divide en dos grupos: los que no alcanzaron ningún título de educación obligatoria o superior al final de la ventana de observación, que tienen un peso del 91,3 por ciento sobre el total de los AESO; y los que si lo alcanzaron (alcanzaron el GESO o equivalente o educación post obligatoria) que son el 8,7 por ciento restante. El colectivo de los GESO con retraso se distribuye con igual peso entre los que mejoran y los que no mejoran, mientras que en el colectivo de los que obtuvieron el GESO sin retraso el grupo de los que mejoran (consiguen algún tipo de educación post obligatoria) representará el 82 por ciento. Del cuadro también se desprende que el logro de un título de educación post obligatoria es más frecuente en las mujeres que en los varones y en los jóvenes con padres más cualificados que en los menos cualificados. Esto condicionará necesariamente la composición de los seis colectivos, tal y como veremos en la siguiente sección.

5. Características personales, formación no reglada y valores

El objetivo de esta sección es describir el perfil de los colectivos de jóvenes que acabamos de identificar en la sección 4. Esta descripción del perfil se hace atendiendo a tres ámbitos diferentes: las características personales, concretamente el sexo y el nivel educativo de los padres del joven (apartado 5.1); la relación con la educación no reglada (apartado 5.2); y los valores, diferenciando entre, valores relacionados con aspectos generales de la vida, las prioridades vitales y la valoración que hacen los jóvenes de las diferentes características que puede tener un puesto de trabajo (apartado 5.3).

5.1. Características personales

En este apartado vamos a describir a los colectivos que acabamos a identificar a partir del fracaso, retraso y éxito inicial en la ESO y los logros educativos posteriores atendiendo a su distribución por sexo y al nivel educativo más alto alcanzado por sus padres. Según se desprende de la información recogida en el cuadro 5.1, las mujeres no sólo están infrarepresentadas en el colectivo que abandonó la ESO sin el título y más representadas en los jóvenes con éxito en la ESO sino que, dentro del colectivo AESO tienen más presencia entre quienes logran alcanzar algún tipo de educación post secundaria que entre quienes no lo logran, y también tienen más peso en los jóvenes que teniendo el graduado en ESO que mejoran su nivel educativo, independientemente de que lo hayan logrado con o sin retraso. Por tanto parece que las mujeres tienden a lograr un mayor nivel de éxito en la ESO y, cuando fracasan o cuando se retrasan en el logro del título, “remontan” en mayor medida que sus compañeros varones.

En segundo lugar se advierte la tendencia ya contrastada en la sección 4r a una mayor representación de los padres cualificados cuanto mayor es el nivel de éxito en la ESO, y del mismo modo, de forma coherente con la información que arrojaba el gráfico 4.2., los jóvenes que alcanzan la secundaria post obligatoria sistemáticamente se corresponden con padres más cualificados, independientemente del grupo de origen (ya provengan del colectivo con fracaso, con retraso o con éxito en la ESO). De nuevo, por

tanto, la distribución de estos colectivos apunta a que los estudios de los padres no sólo influyen en el éxito en la ESO sino que también contribuyen a “remontar” o superar problemas de retraso o fracaso escolar en este nivel y reconducir así las trayectorias educativas.

Cuadro 5.1. Características personales y familiares de los colectivos según el grado de fracaso, retraso escolar o éxito en el logro del GESO y los logros educativos posteriores (completar estudios post-obligatorios a lo largo de los cuatro cursos académicos en que son observados)

	AESO	Todos		No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
		GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Varón	65,4	52,3	45,0	66,1	55,0	53,1	57,9	49,7	43,2
Mujer	34,6	47,7	55,0	33,9	45,0	46,9	42,1	50,3	56,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Nivel educativo más alto alcanzado por uno de los padres									
No sabe / no contesta	22,6	12,1	6,4	23,3	14,1	11,0	14,3	10,1	5,4
Menos de obligatorios	16,2	10,3	5,9	16,5	12,1	11,4	12,2	8,7	4,7
Obligatorios	43,3	43,9	36,6	43,1	46,8	42,9	44,8	41,0	35,2
Secundaria	11,7	19,5	20,9	11,2	17,7	18,4	16,4	21,3	21,5
Superior	6,3	14,2	30,1	5,7	9,3	16,2	12,4	19,0	33,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Trayectoria educativa									
No sigue estudiando	68,9	15,3	2,7	75,5	31,0	14,8	0	0	0
4 años en el SER	3,8	30,1	75,4	2,1	14,8	39,3	21,8	45,0	83,4
Abandona antes de 4 años	14,1	49,2	17,8	11,0	47,9	38,1	46,6	50,3	13,4
Re-enganches	13,2	5,5	4,1	11,4	6,3	7,8	31,6	4,7	3,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

Finalmente el cuadro 5.1 registra de modo sintético la trayectoria educativa de los distintos colectivos. Aunque necesariamente encontramos una mayor participación de los jóvenes en el sistema educativo cuando terminan con un mayor nivel alcanzado que el que tenían al inicio del periodo de observación, los resultados obtenidos también recogen matices interesantes: por ejemplo, sólo el 31 por ciento de los jóvenes que alcanzaron el GESO con retraso pero terminaron sin ningún título de educación post secundaria abandonaron por completo el sistema educativo reglado; es decir, el 69 por ciento de estos jóvenes, a pesar de que han participado en el sistema educativo reglado, no han alcanzado un nivel superior al de GESO. De ese 69 por ciento, cerca de la cuarta parte (el 14,8 por ciento) permaneció en el sistema educativo reglado durante cuatro cursos académicos más, pero aún así sin éxito (no logró aumentar su nivel educativo). Algo parecido pero menos marcado ocurre con los GESO sin retraso que no mejoran su nivel educativo: el 39,3 por ciento de los que no consiguieron ningún título de educación post secundaria finalmente había permanecido cuatro años en el sistema educativo reglado. En cuanto a aquellos que sí han conseguido un certificado de educación post obligatoria (han mejorado), se puede advertir que siguen distintas estrategias educativas para conseguirlo: aproximadamente la mitad de los AESO y los GESO con retraso consiguen un título de educación post obligatoria en menos de cuatro años, lo que apunta a que utilizan en mayor medida los CFGM; sin embargo, los GESO sin retraso que además mejoran su nivel educativo participan en un 83,4 por ciento en el sistema educativo reglado durante todos los cursos académicos de la ventana de observación, lo que recoge la trayectoria Bachillerato-Universidad ya registrada en la sección anterior.

5.2. Formación no reglada

¿Con qué intensidad recurren los jóvenes a la formación no reglada para completar su educación en el sistema educativo reglado? ¿Es distinto el tipo de formación no reglada (formación no reglada) en el que participan según los logros educativos anteriores? Los cuestionarios de la ETEFIL permiten obtener información detallada acerca de la participación de los jóvenes en formación no reglada a lo largo de cuatro años, que pueden ser muy diversos: cursos del Plan FIP (para desempleados), ET-CO, idiomas, informática y “otros cursos de formación no reglada”, que han de ser distintos de los proporcionados por los servicios públicos de empleo. En los cursos de

idiomas el más habitual es el inglés y en los de informática, los aspectos relativos a la Ofimática. En cuanto a otros cursos de formación no reglada, la variedad es considerable, y destacan los vinculados a “secretariado y administrativo” en todos los colectivos, los de “música” en los GESO sin retraso y los de “peluquería y servicios de belleza” entre los GESO con retraso y los que abandonaron la ESO sin el título.

El cuadro 5.2(A) registra la proporción de jóvenes que ha cursado algún tipo de formación no reglada y diferencia el porcentaje de los que han cursado, al menos, un curso de cada uno de los tipos de formación no reglada que se mencionaban en el párrafo anterior. Las categorías no son mutuamente excluyentes, por cuanto cada entrevistado ha podido aportar información de hasta tres cursos FIP, tres participaciones en ET-CO, tres cursos de idiomas, tres de informática y tres de otro tipo. En el cuadro 5.2(B) se registra además, en primer lugar, el porcentaje de jóvenes que registran información de más de un curso, sobre aquellos que registran información sobre al menos uno de ellos. Finalmente este cuadro 5.2(B) recoge también, para aquellos jóvenes que registran al menos un tipo de formación no reglada, cuál es el tipo de formación que registran en mayor medida.

Cuadro 5.2(A). Porcentaje de jóvenes que han realizado algún curso de formación no reglada (sin diferenciar por tipo de FNR), y porcentaje de jóvenes que han realizado al menos un curso de formación no reglada (FNR), por tipo de curso y sexo.

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Ambos sexos									
<i>Algún curso de FNR</i>	35,9	41,2	45,3	36,0	38,5	38,5	35,2	43,9	46,8
FIP	11,4	13,5	4,5	11,6	13,4	7,5	10,0	13,5	3,9
ET-CO	9,4	2,3	0,7	9,9	3,3	1,6	4,1	1,3	0,5
Idiomas	3,1	10,1	25,4	2,8	6,8	11,4	6,5	13,4	28,4
Informática	8,7	14,5	14,2	8,1	12,7	15,9	14,1	16,2	13,8
Otros cursos	11,6	13,4	14,3	11,8	13,2	14,2	9,7	13,6	14,3
Varones									
<i>Algún curso de FNR</i>	34,2	39,0	40,8	34,6	37,7	36,9	29,7	40,4	41,9
FIP	10,8	11,2	4,2	11,0	10,1	7,8	7,5	12,5	3,3
ET-CO	11,3	3,3	0,6	11,9	4,2	1,5	4,4	2,3	0,4
Idiomas	2,5	9,3	21,9	2,2	5,7	10,5	5,6	13,2	25,0
Informática	7,6	14,8	13,2	6,9	13,9	14,9	15,2	15,9	12,8
Otros cursos	8,7	11,9	11,5	9,0	13,1	12,3	5,6	10,6	11,3
Mujeres									
<i>Algún curso de FNR</i>	39,2	43,7	49,0	38,8	39,5	40,3	42,7	47,3	50,5
FIP	12,7	15,9	4,8	12,6	17,5	7,1	13,5	14,4	4,3
ET-CO	5,7	1,2	0,8	6,0	2,2	1,8	3,8	0,4	0,7
Idiomas	4,3	11,0	28,2	3,9	8,2	12,4	7,8	13,5	31,0
Informática	10,7	14,1	14,9	10,5	11,3	17,1	12,7	16,5	14,5
Otros cursos	17,2	15,1	16,6	17,4	13,5	16,3	15,3	16,4	16,6

Nota: No se trata de categorías mutuamente excluyentes puesto que se pregunta por hasta cinco tipos distintos de cursos y cada entrevistado puede informar de hasta tres cursos distintos de cada tipo,

Fuente: ETEFIL-2005

Comenzamos observamos la incidencia de al menos un curso de formación no reglada en los aproximadamente cuatro años desde que termina o se abandona la educación obligatoria. El cuadro 5.2(A) muestra, para todos los colectivos de interés y por sexo, el porcentaje de jóvenes que al menos participa en algún tipo de formación no reglada. A partir de la mera proporción de jóvenes que cursa al menos un curso de formación no reglada se advierten tres tendencias: la primera es que la participación en formación no reglada es mayor cuanto mayor es el grado de éxito en la obtención del GESO (35,9 por ciento en los que abandonaron frente al 41,2 por ciento de los que lo obtuvieron con retraso y el 45,3 por ciento de los que lo hicieron con éxito); la segunda es que dentro del colectivo de quienes sí alcanzaron la ESO, aquellos jóvenes que tienen una trayectoria principalmente educativa y, por tanto, logran niveles superiores de educación, son también los que más participan en la formación no reglada (en términos globales). Por tanto, aunque es necesario perfilar el tipo de formación no reglada que cursa cada colectivo, en una primera impresión parece que la formación no reglada puede ser más un complemento de la formación reglada que un sustituto en situaciones de abandono temprano de la educación. La primera gran tendencia es que las mujeres tienden a participar más en algún tipo de formación no reglada que los varones, y que las distancias entre mujeres y varones se acentúan en los colectivos que siguen una trayectoria educativa en el sistema educativo reglado. A falta de contemplar qué tipo de formación no reglada cursan las mujeres y los varones, parece que las mujeres no sólo tienden a seguir trayectorias educativas en el sistema educativo reglado en mayor proporción que los varones sino que, además, quizá en aras de una mayor diferenciación las combinan más que ellos con formación no reglada como complemento a la educación reglada.

Dado que los cursos de formación no reglada pueden ser de muy diverso carácter, el cuadro 5.2(A) muestra también el porcentaje de jóvenes de cada colectivo que informa de, al menos, un curso de cada uno de los tipos contemplados en el cuestionario de la ETEFIL. Aquí se advierten importantes matices en cuanto a la incidencia de la formación no reglada entre distintos colectivos, puesto que recurren a diversos tipos de refuerzo: en primer lugar, la participación en los cursos del Plan FIP, que tienen como objetivo a los colectivos de desempleados, es más frecuente entre los jóvenes que optan en mayor medida por participar en el mercado de trabajo (AESO y jóvenes que obtuvieron el GESO con retraso, con una incidencia del 11,4 y el 13,5 por

ciento, respectivamente) que en los que tienen trayectorias eminentemente educativas (los que obtienen el título sin retraso, con una tasa de participación en cursos FIP en un 4,5 por ciento). Las mujeres parecen recurrir a estos cursos en mayor grado que los varones. Y cuando se advierte la trayectoria educativa en el sistema educativo reglado curiosamente las diferencias no son notables entre AESO y los GESO con retraso independientemente de que obtengan además un título de secundaria post obligatoria, mientras que los jóvenes sin retraso en el GESO, cuando no mejoran su nivel educativo, recurren bastante más que los que sí mejoran a los cursos del plan FIP.

De forma coherente con el perfil de beneficiarios de las ET-CO, observamos que, a lo largo de, aproximadamente, cuatro años, el 9,4 por ciento de los jóvenes que dejaron la ESO en el curso 2000-01 (AESO) han participado en al menos un programa de ET-CO, siendo aquí esta participación notablemente más frecuente entre los varones (11,3 por ciento) que entre las mujeres (5,7 por ciento), lo que puede responder al perfil ocupacional que tienen estos programas, vinculados a la construcción, la restauración de edificios, el cuidado del medio ambiente, la artesanía y, en general, lo que comúnmente se conoce como “oficios”. En cambio, las jóvenes que abandonaron la ESO sin el título (e incluso las que lo obtuvieron en su momento) participan en mayor medida en “otros cursos” de formación no reglada, y aquí los programas más habituales son “secretariado y administrativo” y “peluquería y servicios de belleza personal”, lo que apunta a una mayor feminización de este tipo de cursos frente a los programas de ET-CO. También en la medida en que las ET-CO están orientadas a la formación de jóvenes desvinculados del sistema educativo reglado, es mayor la participación en estos programas en los jóvenes que no regresan al sistema educativo reglado o, regresando, no consiguen un nivel educativo superior que en aquellos jóvenes que, tras un reenganche, son capaces de alcanzar un título de educación post obligatoria.

La participación en estudios de idiomas son registran grandes diferencias entre los jóvenes que han abandonado tempranamente y los que los han continuado o al menos tienen un perfil más proclive a continuarlos. Así, sólo el 3,1 de los jóvenes que abandonaron la ESO sin el título registra en los cuatro años siguientes algún tipo de participación en cursos de idiomas, mientras que el porcentaje sube al 10,1 por ciento si obtuvieron el título de la ESO con retraso y llega al 25,4 por ciento si lo obtuvieron sin retraso: también se consolida la distancia entre quienes siguen una trayectoria posterior más vinculada al sistema educativo reglado, lo que consolida estos programas de formación no reglada como complementos, y no sustitutos, de esta educación reglada: la

proporción de jóvenes que cursa algún tipo de cursos de idiomas se multiplica por 2,5 cuando éstos siguen en el sistema educativo reglado hasta conseguir un título de educación post secundaria. Y aquí es donde se advierte una mayor participación de las mujeres que de los varones en todos los niveles educativos: casi una de cada tres mujeres (el 31 por ciento) que obtuvieron con éxito el título de la ESO y siguieron estudiando después han cursado idiomas en algún momento, proporción que se reduce a uno de cada cuatro varones con igual éxito en la secundaria y semejante trayectoria educativa. Sin embargo, si terminaron con retraso, la proporción de los que cursan idiomas cae a un 13 por ciento si siguen estudiando y algo menos si dejan tempranamente el sistema educativo reglado. Idiomas y educación post secundaria son, por tanto, complementos frecuentes y constituyen un elemento de diferenciación más habitual entre las mujeres.

Sin embargo los cursos de informática no tienen una vinculación tan estrecha con los logros en el sistema educativo reglado: aunque hay una mayor participación entre los que inicialmente resultaron más exitosos en la ESO que en los que la abandonaron (8,7 de jóvenes sin el título estudian informática, y en torno al 14 por ciento de los que lo han conseguido, ya sea con o sin retraso), después no se advierten grandes diferencias entre los que optan por trayectorias más vinculadas al sistema educativo reglado y los que están más vinculados al mercado de trabajo. Quizá sí algún matiz como que los varones que abandonaron la ESO, cuando se reenganchan al sistema educativo y siguen de forma exitosa, parecen estudiar informática con mayor frecuencia, así como las mujeres que prosiguen los estudios hasta el post-obligatorio después de haber terminado la ESO con retraso.

Finalmente los “otros cursos” de formación no reglada resultan algo más difíciles de interpretar puesto que son de muy diversa naturaleza y la dispersión en materias es más que notable. El hecho de que sean más frecuentes en las mujeres que en los varones, especialmente en el caso de las chicas que abandonaron la ESO sin el título, podría estar relacionado como se apuntaba más arriba, con el perfil ocupacional de los más frecuentes (secretariado y administrativo y peluquería y belleza personal), de forma que en muchos casos están más feminizados que los programas de ET-CO, más comunes entre los varones. Tal y como ocurría con los cursos de informática, los “otros cursos” de formación no reglada no resultan significativamente más demandados por los jóvenes con trayectorias educativas que por los que tienen trayectorias más laborales.

Cuadro 5.2(B). Del total de jóvenes que han realizado un curso no reglado, porcentaje de los que cursan más de uno (indicadores de intensidad en la formación no reglada), según colectivo, trayectoria educativa y sexo.

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
FIP	15,3	22,1	17,6	13,3	22,3	16,7	40,0	21,8	17,9
ET-CO	5,7	9,6	2,7	4,8	13,6	6,8	27,7	0,0	0,0
Idiomas	9,9	16,4	16,8	5,5	16,0	11,1	29,3	16,6	17,3
Informática	11,2	14,7	12,9	10,1	18,0	11,1	17,4	12,2	13,4
Otros cursos	19,6	21,7	19,7	19,7	20,4	16,8	18,0	23,0	20,4

Combinación de tipos de formación no reglada (sobre aquellos que al menos registran un curso de formación no reglada)

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Sólo plan FIP	23,0	20,2	5,6	23,1	22,5	11,4	21,1	18,1	4,6
Sólo ET-CO	19,4	2,9	0,8	20,6	5,2	2,7	5,7	0,9	0,4
Sólo idiomas	3,5	12,6	36,3	2,9	9,2	14,9	10,2	15,6	40,1
Sólo informática	12,4	17,7	14,4	11,4	15,7	21,6	23,3	19,4	13,1
Sólo Idiomas e informática	1,1	6,1	8,4	0,9	3,9	6,5	2,9	8,1	8,8
Sólo "otros cursos"	22,0	20,2	16,6	22,2	23,1	22,5	19,8	17,8	15,5
Otras combinaciones	18,6	20,3	17,9	18,8	20,4	20,4	16,9	20,2	17,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

A continuación pasamos a analizar los indicadores de “intensidad” en la demanda de formación no reglada, recogidos en el cuadro 5.2(B).

Hemos generado dos tipos de indicadores de intensidad en la demanda de formación no reglada que pretenden completar al anterior análisis de la mera incidencia de la formación no reglada. En primer lugar, hemos cuantificado el porcentaje de jóvenes que, registrando información sobre algún curso de cada uno de los tipos señalados arriba (FIP, ET-CO, idiomas, informática u “otros cursos”) ofrecen información sobre más de un curso (cada entrevistado puede registrar información hasta de tres cursos de cada tipo). En segundo lugar, se ha establecido el perfil de combinaciones de cursos de diversos tipos y se muestran las combinaciones más habituales (que realmente son “no combinaciones”, como veremos inmediatamente). Todo el análisis se muestra para los tres colectivos objeto de análisis y sus respectivas bifurcaciones en función de si han mejorado o no su nivel educativo.

En primer lugar, los cursos donde los jóvenes registran mayores niveles de incidencia son por lo general los “otros cursos”. Esto puede responder a la mayor variabilidad en duración y temática que otros tipos de cursos. Otros programas de formación no reglada que también se repiten con cierta frecuencia son los cursos del plan FIP: uno de cada ocho jóvenes que, tras abandonar la ESO, participó en cursos FIP registra más de un curso, y lo mismo ocurre con uno de cada cinco jóvenes que terminó la ESO con retraso. Finalmente entre los demandantes más frecuentes de idiomas los GESO) el 16,4 y el 16,8 por ciento de los jóvenes que cursan idiomas en algún momento informa de más de un curso. Los programas de las ET-CO se duplican muy poco. En muy raras ocasiones un mismo joven informa de más de un programa de este tipo, lo que también es consistente con una mayor duración media de los mismos y la propia naturaleza de este tipo de programas.

En segundo lugar, se ha tratado de ver si los jóvenes que cursan algún tipo de formación no reglada combinan dos o más tipos de formación no reglada a lo largo del periodo de observación, pero los resultados de la parte inferior del cuadro 5.2(B) muestran que no es habitual combinarlos. Salvando la combinación esperable de “idiomas e informática”, que registra el 8,4 y el 6,1 por ciento de los jóvenes con el título de la ESO, sin y con retraso en su obtención, las demás combinaciones de cursos, que son muy diversas se aglutinan en la fila de “otras combinaciones” y no son muy numerosas. El perfil de cursos refuerza lo que ya se vio en el cuadro 5.2.(A): en el

colectivo de los que abandonaron la ESO sin el título, lo más frecuente es tomar parte únicamente en cursos del Plan FIP (el 23 por ciento sólo participa en ellos), en “otros cursos” (22 por ciento) o en ET-CO (el 19,4 por ciento). El matiz aquí viene con la trayectoria educativa en el sistema educativo reglado: los que se reenganchan en el sistema educativo reglado y llegan a conseguir formación post obligatoria recurren necesariamente menos a las ET-CO y más a los cursos de informática como única vía de formación no reglada (en un 23,3 por ciento). En cuanto a los jóvenes que alcanzaron la ESO con retraso, también participan con cierta frecuencia sólo en programas del plan FIP o sólo en “otros cursos” (con un 20,2 por ciento en ambos casos), pero cuando optan por una trayectoria educativa a pesar de este retraso inicial tienen un perfil de mayor demanda de idiomas, informática, o una combinación de ambas. Los jóvenes exitosos en el logro del título de la ESO, inicialmente muy especializados en los estudios de idiomas sin recurrir a otros tipos, cuando siguen la trayectoria no educativa que no es la habitual en ellos tienen un perfil diferente, y recurren más que la media al plan FIP, menos a los idiomas y más a la informática.

De lo anterior puede inferirse que los jóvenes con un perfil inicialmente menos académico recurren más a cursos con contenidos directamente transferibles al mercado de trabajo (cursos FIP, otros cursos, informática), mientras que los jóvenes con un perfil inicialmente más académico (GESO sin retraso) complementan su formación generalista con idiomas, que constituyen conocimientos instrumentales con aplicación indirecta en el mercado de trabajo y más vinculados a profesiones de alta cualificación a las que aspiran estos jóvenes cuando terminen la educación superior. Sin embargo, cuando los jóvenes de un perfil inicialmente menos académico terminan persistiendo en la educación reglada, cambian el tipo de cursos de formación no reglada que necesitan y los hacen más similares a los de los jóvenes que acabaron la ESO sin retraso, y lo mismo ocurre, pero en sentido contrario, con los jóvenes que, a pesar de su perfil generalista, no logran un título de educación post secundaria y terminan más vinculados al mercado de trabajo que al sistema educativo reglado.

Destaca el tamaño de la categoría residual “otras combinaciones” en todos los colectivos. Esta categoría residual contempla todo tipo de situaciones, jóvenes que pasan por programas FIP pero también por idiomas y/o informática, jóvenes con “otros cursos” combinados con programas FIP o con informática, y un largo etcétera que alberga todo tipo de casuísticas.

5.3. Valores de los jóvenes

A) Valores sobre aspectos generales de la vida

La ETEFIL-2005 dispone de información que tradicionalmente no estaba presente en las encuestas de inserción laboral previas, como por ejemplo el módulo *ad-hoc* de la EPA del año 2000. Estas variables reflejan las preferencias subjetivas de los jóvenes en una amplia gama de cuestiones. En este informe vamos a centrar nuestra atención en dos grupos de preguntas que recogen valores y preferencias laborales de los jóvenes.

En primer lugar, los jóvenes han de repartir diez puntos entre cinco aspectos que pueden considerar importantes en sus vidas: el tiempo de ocio, la participación social, el trabajo, la familia y la formación. Antes de mostrar indicadores de la distribución de las valoraciones personales entre distintos colectivos merece la pena hacer dos aclaraciones. La primera es que el indicador escogido para resumir la distribución de valores ha sido el porcentaje de jóvenes en cada colectivo que otorga una puntuación por encima de dos puntos a los distintos aspectos que recoge el cuestionario. Se ha establecido el umbral de dos puntos porque, al tener que repartir diez puntos entre cinco aspectos vitales, cuando un joven otorgue más de dos puntos a un aspecto necesariamente tendrá que otorgar menos a otro u otros. Además, la moda en las distribuciones marginales de las valoraciones de los cinco aspectos es “2”, por lo que las diferencias relevantes entre entrevistados se perfilan por encima de esa cifra.

La segunda aclaración es que la información sobre los valores de los jóvenes se recoge en el momento de realizar la entrevista, de forma que cabe la posibilidad de que, en parte, la distribución de los valores en distintos colectivos sea resultado de la trayectoria laboral y educativa que han seguido los jóvenes y no un condicionante de ésta. Por tanto, cuando se encuentren correspondencias entre las trayectorias fuertemente educativas y el valor que se otorga a la formación y entre trayectorias fuertemente laborales y el valor que se otorga al trabajo no se podrá inferir una relación causal desde los valores a las decisiones educativo-laborales, puesto que la relación puede ir también en dirección contraria (es la trayectoria seguida la que puede estar influyendo en los valores que el joven comunica en el momento de la entrevista).

A continuación se recoge en el cuadro 5.3 el porcentaje de jóvenes que valora en más de 2 puntos cada uno de los cinco aspectos vitales, por colectivo y sexo. Este

cuadro muestra una considerable cantidad de información, por cuanto permite comparar colectivos con distinto nivel de éxito e el logro de la ESO entre sí, a esos mismos colectivos según la trayectoria educativa que hayan seguido (según hayan logrado un título de educación secundaria post obligatoria o no), y finalmente todos ellos diferenciando entre varones y mujeres.

Comencemos por las diferencias entre colectivos independientemente de la trayectoria educativa posterior y del sexo: éstas son muy escasas en la valoración del tiempo de ocio, de participación y de la familia (la cual, resulta destacable, siempre ostenta valoraciones muy por encima de cualquier otro ámbito vital), tanto entre colectivos como por sexo dentro de cada colectivo. Las mayores diferencias, que son las que recibirán aquí más atención, se producen en el ámbito de la valoración del trabajo y de la valoración de la formación. La tendencia habitual es que los jóvenes valoran más el trabajo cuando menores son sus éxitos educativos: el 40,7 por ciento de los jóvenes que fracasaron en la ESO otorgan más de 2 puntos al trabajo, mientras que sólo lo hace el 30,8 por ciento de los que obtuvieron en graduado aunque con retraso y el 23,6 por ciento de los que lo obtuvieron en la edad de referencia. En claro contraste la tendencia contraria se da en cuanto a la valoración de la formación: la valoran más los más exitosos, de forma que sólo el 6,2 por ciento de los que fracasaron en la ESO le conceden más de dos puntos, frente al 11,1 por ciento de los que consiguieron el título con retraso y el 19,9 por ciento de los que lo lograron en la edad establecida.

Estas tendencias se repiten en varones y mujeres, pero las diferencias por sexo ofrecen nuevos matices: las mujeres valoran menos que los varones el tiempo de ocio en todos los colectivos, y a veces también valoran más a la familia que los varones. Esta última pauta no está totalmente clara al no haber diferencias apreciables entre las mujeres que lograron el título de la ESO con retraso y sus compañeros varones.

Las diferencias iniciales entre los tres colectivos se acentúan cuando se bifurcan éstos en función de sus logros educativos posteriores: en línea con los resultados anteriores, la valoración del trabajo por parte de los GESO es menor entre los jóvenes que siguen en el sistema educativo reglado hasta alcanzar un nivel superior, y tienden a valorar más la formación cuando siguen una trayectoria educativa. La excepción aquí la marcan los que abandonaron la ESO, quienes ni aumentan el valor que otorgan a la educación ni reducen el que otorgan al trabajo aunque se reenganchen en el sistema educativo y logren un nivel post-obligatorio de educación.

Por tanto encontramos que los valores más susceptibles de oscilar en función de los logros y trayectorias educativas son precisamente los relativos a la opción vital por la que han de decidirse los jóvenes en esta edad, al terminar la ESO o abandonarla: mantenerse o recuperar la conexión con el sistema educativo reglado o trabajar. Los que inicialmente son más proclives a tener trayectorias laborales valoran más el empleo, y los que tienen una mayor probabilidad de registrar trayectorias educativas, valoran más la formación. Por otro lado, una vez que se diferencia la trayectoria educativa que realmente han seguido, se advierte que los que siguen una pauta más vinculada al sistema educativo todavía acentúan más el valor que dan a la formación, mientras que los que siguen una trayectoria más laboral acentúan todavía más su valoración del trabajo.

De lo anterior, tal y como se decía algunos párrafos más arriba, no cabe establecer ninguna conclusión sobre una relación causal o argumental que vaya de los valores a los logros educativos y trayectorias educativas posteriores, puesto que la información sobre valores se registra en un momento posterior al año en el que se registró el éxito, retraso o fracaso en la ESO y también una vez que ha concluido la ventana de observación de la trayectoria educativa.

Cuadro 5.3. Porcentaje de jóvenes que asigna un valor de más de 2 puntos a los distintos aspectos vitales (debe distribuir 10 puntos entre los cinco), por sexo.

	AESO	No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)				
		Todos GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO Sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso
				AESO			AESO		
Ambos sexos									
Tiempo de ocio	27,5	29,7	25,5	27,8	30,0	27,5	24,2	29,5	25,0
Participación social	6,0	6,6	6,6	6,1	7,8	6,7	5,0	5,6	6,5
Trabajo	40,7	30,8	23,6	41,2	34,7	33,9	35,7	27,1	21,4
Familia	53,6	55,8	55,0	53,6	57,4	54,4	53,4	54,2	55,1
Formación	6,2	11,1	19,9	6,3	9,0	12,1	6,1	13,1	21,6
Varones									
Tiempo de ocio	31,1	32,2	30,9	31,3	32,1	31,3	28,0	32,2	30,8
Participación social	5,1	6,1	6,5	5,1	6,6	4,6	4,2	5,4	7,0
Trabajo	40,2	28,4	24,6	40,5	32,2	35,5	35,7	24,3	21,7
Familia	51,7	57,2	50,6	52,1	60,6	52,4	47,6	53,5	50,1
Formación	5,8	9,9	18,7	5,5	8,5	11,3	8,8	11,4	20,6
Mujeres									
Tiempo de ocio	20,8	27,1	21,0	21,0	27,4	23,1	18,9	26,8	20,6
Participación social	7,7	7,3	6,6	7,9	9,2	9,2	6,1	5,7	6,2
Trabajo	41,6	33,5	22,8	42,3	37,7	32,1	35,7	29,8	21,2
Familia	57,0	54,3	58,6	56,5	53,6	56,6	61,4	54,9	58,9
Formación	7,1	12,4	20,9	7,7	9,6	12,9	2,3	14,8	22,4

Fuente: ETEFIL-2005

Cuadro 5.4. Porcentaje de jóvenes que asigna un valor de más de 2 puntos a los distintos aspectos vitales (debe distribuir 10 puntos entre los cinco), por nivel educativo más alto de uno de los padres.

	AESO	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso	
Todos										
Tiempo de ocio	27,5	29,7	25,5	27,8	30,0	27,5	24,2	29,5	25,0	
Participación social	6,0	6,6	6,6	6,1	7,8	6,7	5,0	5,6	6,5	
Trabajo	40,7	30,8	23,6	41,2	34,7	33,9	35,7	27,1	21,4	
Familia	53,6	55,8	55,0	53,6	57,4	54,4	53,4	54,2	55,1	
Formación	6,2	11,1	19,9	6,3	9,0	12,1	6,1	13,1	21,6	
Obligatorios										
Tiempo de ocio	27,2	28,3	24,4	27,4	29,0	27,4	25,4	27,4	23,5	
Participación social	6,1	6,6	6,9	6,3	7,6	7,4	3,7	5,4	6,8	
Trabajo	40,9	34,1	26,1	41,1	37,0	33,7	38,7	30,6	23,7	
Familia	54,5	57,3	55,7	54,4	58,2	56,1	54,8	56,2	55,5	
Formación	5,9	10,9	17,7	5,9	8,7	11,2	5,6	13,5	19,7	
Post-obligatorios										
Tiempo de ocio	30,5	29,5	25,5	31,1	32,8	25,8	26,2	26,8	25,4	
Participación social	5,7	6,9	6,1	4,4	8,9	7,5	14,6	5,4	5,8	
Trabajo	40,3	24,5	24,0	42,5	31,0	35,3	24,5	19,2	21,9	
Familia	49,9	54,2	54,3	50,2	54,1	49,8	47,9	54,4	55,2	
Formación	6,8	9,6	20,5	7,0	6,8	12,2	5,4	11,9	22,0	
Superiores										
Tiempo de ocio	27,3	33,4	28,0	29,3	30,5	30,1	18,4	34,7	27,8	
Participación social	5,6	6,5	6,6	6,8	6,1	3,3	0,0	6,6	6,9	
Trabajo	35,5	24,8	18,8	36,3	18,6	30,4	31,7	27,7	17,7	
Familia	46,7	51,2	54,6	45,0	58,5	53,9	54,6	47,7	54,7	
Formación	11,9	13,8	23,3	11,8	15,9	16,2	12,8	12,8	24,0	

Fuente: ETEFIL-2005

Después de advertir diferencias por sexo en las valoraciones de distintos ámbitos de la vida merece la pena también preguntarse si estas valoraciones pueden verse influidas por el perfil socio-económico familiar, que en la ETEFIL únicamente se aproxima a través del nivel educativo de los padres. Con tal objeto se presenta la información del cuadro 5.4 donde se presentan, tal y como ocurría en el cuadro 5.3, los porcentajes, en cada colectivo, de jóvenes que otorgan más de dos puntos a cada uno de los cinco ámbitos vitales entre los que deben repartir 10 puntos. Las diferencias entre colectivos fueron ya comentadas en el cuadro anterior y aquí sólo se hará referencia a las diferencias que se advierten dentro de los mismos colectivos que aparecían en aquel cuadro, pero según el origen familiar. En primer lugar, no se advierten diferencias relevantes entre la valoración del tiempo de ocio, la participación social y la familia entre jóvenes del mismo colectivo pero diferentes orígenes familiares. De nuevo las diferencias más destacables se concentran en la valoración de la formación y del empleo. En el colectivo de los que abandonaron la ESO en el curso 2000-01 sin el título, los pocos jóvenes que tienen algún progenitor con educación superior tienden a valorar algo menos el trabajo y algo más la formación que los demás jóvenes que fracasaron en la ESO (mientras sólo el 5,9 de los jóvenes que fracasan en un momento dado en la ESO y tienen padres poco cualificados valora la formación, el 11,9 por ciento de los que, con el mismo bagaje, tienen padres muy cualificados la valoran). Esta tendencia también se da entre los GESO, independientemente de que hayan conseguido el título con o sin retraso: cuando tienen padres poco cualificados sólo el 10,9 y el 17,7 por ciento valora en más de 2 puntos la formación, mientras que cuando tienen padres cualificados estos porcentajes ascienden al 13,8 y 23,3, respectivamente.

Se puede por tanto concluir que la familia de origen tiende a reforzar las trayectorias educativas en consonancia con los logros educativos iniciales y, con ellos la distribución de los valores. Quizá una buena forma de verlo sea comparar los casos extremos: los jóvenes que abandonaron la ESO sin el título, no remontaron en el sistema educativo y tienen padres poco cualificados frente a los jóvenes que, habiendo terminado la ESO en la edad establecida, siguieron estudiando en el sistema educativo reglado de forma exitosa y tenían, además padres muy cualificados. En el primer caso el 41,1 por ciento de los jóvenes asigna más de dos puntos al trabajo, mientras que en el segundo sólo lo hace el 17,7 por ciento; de forma coherente, en el primer caso el 5,9 por ciento de los jóvenes asignan más de dos puntos a la formación, mientras que en el

segundo lo hace el 24 por ciento de los jóvenes. Ahora repitamos el mismo ejercicio, con los jóvenes que tienen muy bajos logros educativos (abandona la ESO y no remonta después) pero un perfil familiar de alta cualificación, con jóvenes que representan logros y trayectorias educativas más satisfactorias (ESO sin retraso y continuidad y éxito en el sistema educativo reglado) pero un perfil familiar de baja cualificación: los primeros valoran el trabajo por encima de 2 en el 36,3 por ciento de los casos, frente al 23,7 por ciento de los segundos, y los primeros valoran la educación por encima de dos puntos en un 11,8 por ciento de los casos, frente al 19,7 por ciento de los segundos. Por tanto la mayor valoración de la formación y la menor valoración del trabajo se corresponde en los segundos con el mayor éxito educativo y menor vocación por el mercado de trabajo pero las diferencias en el peso que les otorgan son menos acentuadas que en los casos extremos antes comparados, lo que apunta a una influencia del entorno familiar en los valores adicional a la que éste de por sí tiene ya en los logros educativos iniciales y las trayectorias educativas subsiguientes.

B) Prioridades vitales

Los cuadros 5.12 a 5.15 nos permiten conocer cuáles son las prioridades vitales de los jóvenes que son objeto de este informe. El cuadro 5.5 presenta la distribución para cada colectivo según cual ha sido su prioridad principal en la vida en los últimos tres años y diferenciando entre por sexo, nivel educativo de los padres (el nivel educativo más elevado del padre y la madre) y logros educativos. Se aprecian importantes diferencias por colectivos: casi el 50 del colectivo AESO manifiesta que su prioridad fundamental en la vida ha sido encontrar un primer empleo estable, porcentaje que disminuye al 26,4 por ciento para el grupo de estos jóvenes que han mejorado su nivel educativo al alcanzar un título de secundaria post obligatoria. Para los AESO no se aprecian diferencias importantes entre varones y mujeres y el nivel educativo de los padres.

Cuadro 5.5. Distribución de los jóvenes según cual ha sido su prioridad principal en los últimos tres años transcurridos para cada colectivo y por sexo, estudios de los padres y trayectoria educativa.

	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Diferencias por sexo		Ambos sexos			Mujeres			Varones	
Conseguir un empleo	14,2	9,3	2,9	13,9	7,3	3,3	14,9	11,4	2,6
Encontrar un empleo adecuado a mi cualificación	8,3	10,1	3,8	8,7	9,0	4,2	7,5	11,2	3,4
Conseguir un empleo estable	49,6	34,2	10,6	49,7	37,0	13,8	49,3	31,1	8,0
Cont. est. reglados hasta alcanzar el título	7,3	34,1	76,3	6,8	33,7	70,7	8,3	34,5	80,9
Organizar mi vida fuera del trabajo	9,4	5,4	2,4	9,5	5,8	3,4	9,3	5,0	1,6
Otra	11,1	7,0	4,0	11,3	7,2	4,7	10,7	6,8	3,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Estudios de los padres		Obligatorios			Secundarios			Superiores	
Conseguir un empleo	15,7	10,1	4,0	14,3	6,9	2,3	12,1	9,3	2,1
Encontrar un empleo adecuado a mi cualificación	7,8	10,7	5,7	7,4	9,8	3,3	9,4	9,1	2,0
Conseguir un empleo estable	50,0	39,1	14,9	42,7	27,2	8,5	51,0	30,3	7,3
Cont. est. reglados hasta alcanzar el título	6,6	28,3	69,3	10,8	43,6	79,5	7,5	37,8	81,8
Organizar mi vida fuera del trabajo	9,5	5,1	2,5	12,1	6,9	2,0	8,6	5,0	2,4
Otra	10,5	6,6	3,5	12,6	5,5	4,4	11,5	8,5	4,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Trayectoria educativa		Ambos sexos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)	
Conseguir un empleo	14,2	9,3	2,9	14,7	12,1	6,9	9,7	6,5	2,0
Encontrar un empleo adecuado a mi cualificación	8,3	10,1	3,8	7,4	7,6	6,4	17,8	12,4	3,2
Conseguir un empleo estable	49,6	34,2	10,6	51,8	46,4	32,9	26,4	22,2	5,7
Cont. est. reglados hasta alcanzar el título	7,3	34,1	76,3	5,1	17,7	41,2	31,2	50,1	84,0
Organizar mi vida fuera del trabajo	9,4	5,4	2,4	9,7	7,8	5,3	6,7	3,1	1,8
Otra	11,1	7,0	4,0	11,4	8,4	7,2	8,2	5,6	3,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL-2005

En el cuadro 4.6 aparecen interesantes diferencias entre los que han conseguido el GESO con y sin retraso, mientras que el 34 por ciento de los primeros dicen que su prioridad ha sido encontrar un primer empleo estable, este porcentaje es del 10,6 por ciento en los segundos. Por su parte, el 34 por ciento de los GESO con retraso tienen como prioridad vital alcanzar un empleo estable y el mismo porcentaje contesta que su prioridad es continuar estudiando. También observamos que al aumentar el nivel educativo de los padres aumenta el porcentaje de jóvenes que su prioridad es continuar estudiando y disminuye el porcentaje de la prioridad de empleo estable. Esta pauta, aunque de forma más pronunciada se observa también cuando se ve aumentar el nivel educativo del joven al final del periodo de observación.

En realidad, la prioridad fundamental de los GESO sin retraso es continuar estudiando hasta alcanzar el título, de hecho es la prioridad fundamental de tres de cada cuatro jóvenes, destacando las importantes diferencias por género ya que el 70 por ciento de los varones declaran esta prioridad mientras que en las mujeres este porcentaje pasa al 80 por ciento. El porcentaje de jóvenes con dicha prioridad aumenta con el nivel educativo de los padres y de forma muy considerable con la mejora en los logros educativos (el 41 por ciento de los que no mejoran frente al 84 por ciento de los que mejoran).

El cuadro 5.6 muestra, para el colectivo de jóvenes que declararon en el cuadro 5.4 que su prioridad era seguir estudiando y alcanzar el título, la distribución según cuales eran los estudios reglados en los que deseaba continuar hasta alcanzar el correspondiente título. Estas distribuciones se presentan para cada colectivo y diferencian, al igual que en el cuadro anterior, según sexo, estudios de los padres y logros educativos de los jóvenes.

Destacamos que el 42,1 por ciento del colectivo AESO que declaran que su prioridad era seguir estudiando dicen que el nivel de estudios que quieren estudiar hasta alcanzar el título es el de CFGM, porcentaje que es mayor en los varones (54,6 por ciento) que en las mujeres (22,8 por ciento), muy semejante según el nivel educativo de los padres y mayor cuando el joven mejora su nivel educativo (34,3 por ciento de los que no mejoran frente al 54,4 por ciento de los que mejoran).

Los jóvenes que han obtenido el GESO presentan un porcentaje muy bajo en los que declaran la ESO como nivel que quieren alcanzar (1,4 y 0,7 por ciento para los con retraso y sin retraso, respectivamente) lo cual puede considerarse un error o anomalía en las respuestas a estas preguntas. Destacamos que entre el colectivo de los GESO con

retraso (y que declaran que tienen como objetivo continuar estudiando hasta alcanzar el título) se distribuyen de igual forma entre el Bachillerato, CFGM, CFGS y universitarios. No se aprecian importantes diferencias por sexo y nivel educativo de los padres, aunque los jóvenes que no ha mejorado su nivel educativo han ajustado su prioridad vital a los estudios de bachillerato y CFGM: el 53,7 y el 28,9 por ciento, respectivamente.

Los jóvenes que han alcanzado el GESO sin retraso (y que declaran que tienen como objetivo continuar estudiando hasta alcanzar un determinado título) responden en un 66,8 por ciento que su prioridad es alcanzar estudios universitarios, porcentaje algo superior en las mujeres que en los varones (un 69,4 por ciento frente a un 63,3 por ciento) y en los hijos de padres universitarios en los que llega a representar el 75,1 por ciento. Es muy interesante resaltar como este colectivo de jóvenes que han obtenido el GESO sin retraso ajustan de forma más importante sus expectativas cuando no han conseguido mejorar su nivel educativo, de hecho, entre los que no han mejorado el 14,7 por ciento dice que su prioridad son los CFGM frente al 7,3 por ciento que declara que es la universidad. Sin embargo, en los que sí han mejorado el nivel educativo en el momento de la entrevista, el 3,6 por ciento afirma que el título educativo que persigue de forma prioritaria es un título en un CFGM frente al 73,3 por ciento que aspira a un título universitario.

Cuadro 5.6. Para aquellos cuya prioridad principal en los últimos tres años ha sido continuar estudios hasta alcanzar un determinado título, distribución según cuáles eran los estudios reglados que quería continuar hasta alcanzar el título, por colectivo, sexo, nivel de estudios de los padres y trayectoria educativa.

	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Sexo		Ambos sexos			Varones			Mujeres	
ESO	24,1	1,4	0,7	17,2	1,9	0,9	34,7	0,9	0,5
Bachillerato	16,5	22,6	11,9	14,1	24,7	12,4	20,2	20,4	11,5
CFGM	42,1	24,4	4,7	54,6	23,6	6,6	22,8	25,4	3,4
CFGS	14,2	26,1	15,9	11,4	26,1	16,8	18,7	26,1	15,2
Estudios universitarios	3,1	25,4	66,8	2,8	23,7	63,3	3,6	27,2	69,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Nivel educativo de los padres		Obligatorios			Secundarios			Superiores	
ESO	26,2	0,5	0,8	17,8	4,3	0,9	23,8	0,5	0,5
Bachillerato	15,2	19,4	14,7	17,0	21,2	12,1	18,1	27,6	9,4
CFGM	45,0	28,6	6,1	28,3	24,4	5,1	44,0	19,6	3,4
CFGS	10,7	26,8	21,4	36,9	24,7	14,8	9,5	26,3	11,6
Estudios universitarios	2,9	24,7	57,0		25,4	67,1	4,6	26,1	75,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Trayectoria educativa		Ambos sexos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)	
ESO	24,1	1,4	0,7	36,4	2,8	2,1	3,0	0,9	0,5
Bachillerato	16,5	22,6	11,9	17,4	53,6	72,1	15,1	12,0	5,4
CFGM	42,1	24,4	4,7	34,3	28,9	14,7	55,4	22,9	3,6
CFGS	14,2	26,1	15,9	9,8	9,2	3,7	21,8	31,9	17,2
Estudios universitarios	3,1	25,4	66,8	2,1	5,4	7,3	4,7	32,2	73,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL-2005

Cuadro 5.7. Distribución según la medida en la que el joven considera que ha alcanzado dicha prioridad (cuadro 5.5) según colectivo.

	Ambos sexos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
La media de todas las prioridades									
Completamente o en bastante medida	55,1	57,9	71,1	58,8	60,2	68,0	47,9	55,5	73,6
A medias	32,7	29,7	23,4	31,8	30,2	25,3	34,5	29,3	21,9
En poca o ninguna medida	12,2	12,3	5,5	9,4	9,7	6,7	17,6	15,2	4,5
Prioridad: conseguir un empleo									
Completamente o en bastante medida	49,2	46,0	57,1	47,9	46,2	55,4	70,0	45,7	58,4
A medias	35,1	34,8	30,2	35,7	35,8	30,1	25,8	33,2	30,2
En poca o ninguna medida	15,7	19,2	12,7	16,4	18,1	14,5	4,3	21,2	11,4
Prioridad: Encontrar un empleo adecuado a mi cualificación									
Completamente o en bastante medida	59,6	55,2	57,2	59,1	43,8	52,0	61,7	62,0	59,5
A medias	30,1	26,4	29,9	30,7	38,4	35,7	27,4	19,3	27,2
En poca o ninguna medida	10,3	18,4	12,9	10,2	17,9	12,3	10,9	18,7	13,2
Prioridad: Conseguir un empleo estable									
Completamente o en bastante medida	53,3	52,1	56,1	53,3	50,8	55,6	52,8	54,7	56,8
A medias	32,9	31,0	30,1	33,1	32,6	29,7	28,2	27,8	30,6
En poca o ninguna medida	13,8	16,8	13,8	13,6	16,5	14,8	19,0	17,5	12,6
Prioridad: Continuar estudios reglados hasta alcanzar el título									
Completamente o en bastante medida	71,7	68,2	74,9	61,1	44,6	40,7	89,8	76,3	78,6
A medias	18,2	25,1	21,5	23,9	37,7	45,2	8,5	20,7	19,0
En poca o ninguna medida	10,1	6,7	3,5	15,0	17,7	14,1	1,7	2,9	2,4
Prioridad: Organizar mi vida fuera del trabajo									
Completamente o en bastante medida	55,8	56,1	65,5	56,7	51,4	57,7	42,6	67,6	70,7
A medias	37,8	39,3	31,0	37,0	42,1	36,5	49,7	32,4	27,2
En poca o ninguna medida	6,5	4,6	3,6	6,4	6,5	5,8	7,7	0,0	2,1
Otra prioridad									
Completamente o en bastante medida	55,4	57,4	64,4	54,8	45,7	47,8	64,1	74,1	72,4
A medias	36,6	36,9	26,0	37,4	47,7	32,7	24,3	21,5	22,8
En poca o ninguna medida	8,1	5,7	9,6	7,8	6,6	19,5	11,6	4,4	4,8

Nota: las categorías “completamente o en bastante medida”, “a medias” y “en poca o ninguna medida” son mutuamente excluyentes, con lo que suman 100 en todos los casos.

Fuente: ETEFIL-2005

Cuadro 5.8. Porcentaje de jóvenes que cree que la razón "X" ha sido muy importante (5 en una escala de 1 a 5) para no haber conseguido su prioridad o haberla conseguido en poca medida, en los últimos tres años.

Prioridad fundamental que ha declarado en los últimos 3 años							
	Media de todas las prioridades.	Conseguir un empleo	Encontrar un empleo adecuado a mi cualifica.	Conseguir un empleo estable	Cont. est. reglados hasta alcanzar el título	Organizar mi vida fuera del trabajo	Otra
Problemas familiares							
AESO	8,9	4,7	15,0	9,0	23,3	0,0	7,2
GESO con retraso	7,9	5,7	5,6	10,1	8,0	0,0	0,0
GESO sin retraso	6,6	6,9	2,1	5,9	6,9	0,0	13,6
Problemas económicos							
AESO	10,7	6,8	17,8	8,7	9,2	25,0	20,6
GESO con retraso	8,7	7,0	12,6	9,4	7,6	0,0	0,0
GESO sin retraso	6,8	6,0	6,8	9,7	3,6	10,7	18,0
Situación difícil en el mercado de trabajo							
AESO	58,4	55,4	48,0	72,4	25,6	12,7	26,7
GESO con retraso	42,7	45,5	48,1	59,3	6,5	0,0	0,0
GESO sin retraso	27,3	46,4	58,2	58,4	4,7	27,2	10,2
Excesiva dificultad de los estudios							
AESO	20,4	33,1	15,0	21,1	12,3	0,0	9,0
GESO con retraso	12,2	21,0	5,4	10,9	17,5	0,0	0,0
GESO sin retraso	13,4	4,6	7,4	3,8	21,3	0,0	13,2
No tener claras las metas							
AESO	13,3	11,6	16,2	12,3	20,9	18,4	12,5
GESO con retraso	14,2	5,7	18,1	15,8	15,6	0,0	11,6
GESO sin retraso	14,3	2,9	2,1	15,0	15,7	13,5	28,7
No haber hecho el esfuerzo necesario							
AESO	18,1	27,3	33,8	10,3	40,3	15,6	22,8
GESO con retraso	15,2	3,3	8,7	13,2	30,2	0,0	49,7
GESO sin retraso	25,9	13,3	8,1	9,3	38,7	15,8	37,1
Otras razones							
AESO	14,2	15,9	10,5	9,8	19,8	9,7	46,4
GESO con retraso	10,1	11,3	14,3	5,9	15,5	35,7	0,0
GESO sin retraso	13,5	0,0	16,1	12,9	12,4	11,5	33,4

Fuente: ETEFIL-2005

El cuadro 5.7 presenta el porcentaje de jóvenes dentro de cada colectivo según el grado en el que consideran haber alcanzado su prioridad: completamente o en bastante medida; a medias; o en poca o ninguna medida. En general, más del 50 por ciento de los jóvenes declaran haber conseguido completamente o en bastante medida la prioridad que se han marcado, tanto en general como en particular cada una de ellas, salvo en el caso de que esta prioridad haya sido conseguir un empleo ya que en algunos grupos no se llega al 50 por ciento.

El mayor grado de éxito en el logro del título que se habían propuesto los jóvenes se corresponde, de forma coherente, con un mayor grado de éxito observado en el logro de un título de educación post obligatoria. Los logros educativos posteriores no están vinculados a un mayor grado de éxito a la hora de encontrar un empleo estable pero sí que lo están respecto al objetivo de encontrar un empleo adecuado a la cualificación del joven: están más satisfechos en este ámbito los jóvenes que han alcanzado educación post obligatoria independientemente del punto de partida.

El cuadro 5.8 presenta el porcentaje de jóvenes que creen que las distintas razones planteadas por la encuesta ha sido muy importante (le dan 5 puntos en una escala de 1 a 5) a la hora de no conseguir su prioridad o haberla conseguido en poco medida. Destacamos dos resultados interesantes: en primer lugar, en la mayoría de los casos más del 50 por ciento de los jóvenes que tiene como prioridad conseguir un empleo tanto si este estable y está ajustado a su cualificación o no ven que la situación difícil del mercado de trabajo es la culpable de no haber alcanzado dicho objetivo; y en segundo lugar, entre el 30 y el 40 por ciento de jóvenes declaran que no han alcanzado su objetivo de continuar estudiando y lograr el título por no haberse esforzado lo suficiente.

Por último es también interesante y positivo que entre los jóvenes que afirman haber fracasado en la obtención del título educativo que se había propuesto como prioridad, es mayor el porcentaje de los que afirman que el problema ha sido de falta de esfuerzo que el de los que alegan excesiva dificultad en los estudios, y a su vez ambas explicaciones del fracaso son considerablemente más frecuentes que el declarar que los problemas económicos dificultaron el logro de los objetivos iniciales respecto a los estudios.

C) Valoración de diferentes aspectos del empleo

A continuación se presta atención a la valoración que hacen los jóvenes de distintos aspectos relacionados con el empleo. En los cuadros 5.9 y 5.17 se presenta el porcentaje de jóvenes que han dado un cinco en una escala de uno a 5 a cada una de las 18 características del empleo que se presentan en la encuesta. Con el fin de facilitar la comprensión de dichas características, éstas han sido agrupadas en cinco indicadores: Indicadores "objetivos" de calidad del empleo; Indicadores de condiciones "subjetivas" (autonomía, variedad de tareas, agobio) del puesto; Características relativas a las

posibilidades de aprendizaje y ajuste con cualificación; Características relativas a la disponibilidad de tiempo para otras actividades; Indicadores de características "sociales" del puesto de trabajo (relaciones con otros, status, utilidad pública); e Indicadores sobre los supervisores. Estos porcentajes se representan para cada colectivo diferenciando según el sexo (cuadro 5.9) y según los logros educativos (cuadro 5.10).

Lo más destacado del cuadro 5.9 (y 5.17 en el que se han repetido las tres primeras columnas para facilitar la lectura del cuadro) es que, en general, los indicadores "objetivos" de calidad del empleo son valorados como muy importantes por más del 50 por ciento de los jóvenes de todos los colectivos. Los indicadores objetivos del empleo son cuatro: que tengan oportunidades de ascenso; que el contrato sea de larga duración; que el sueldo sea bueno; y que las condiciones de trabajo sean saludables e higiénicas. También más del 50 por ciento valoran como muy importante una de las características relativas a la posibilidad de aprendizaje y ajuste de cualificación que es ofrecer posibilidades para aprender, característica que es valorada más por los que tienen un menor éxito en la ESO: el 61 por ciento del colectivo AESO frente al 57,8 por ciento de los GESO con retraso y el 50,8 por ciento de los GESO sin retraso.

Es interesante destacar que las características que en general valoran menos son las relacionadas con la disponibilidad de tiempo para otras actividades que el empleo ofrece. En cuanto a las diferencias según los logros educativos merece la pena destacar que los que no mejoran valoran más las condiciones "subjetivas" del empleo como son que sea posible desarrollar el trabajo autónomamente; que el trabajo no resulte agobiante; y que el trabajo no sea monótono.

El cuadro 5.9 muestra pequeñas diferencias por sexo, que no siempre resultan ser sistemáticas (no en todos los colectivos las mujeres se diferencian de forma homogénea de los varones). Algunas de las diferencias, sin embargo, más frecuentes son que las mujeres tienden a valorar casi siempre un poco más que los varones las características relativas a las posibilidades de aprendizaje y ajuste con la cualificación, y que también valoran más por lo general los indicadores de Indicadores de características "sociales" del puesto de trabajo (relaciones con otros, status, utilidad pública, etcétera). Además valoran más que sus compañeros varones que los supervisores acepten propuestas o ideas nuevas. Los varones, en cambio, valoran más que las mujeres tener más días de vacaciones pero en los otros ámbitos relativos a la disponibilidad de tiempo para otras actividades no hay diferencias relevantes entre varones y mujeres.

Cuadro 5.9. Porcentaje de jóvenes que manifiesta que el aspecto “X” es muy importante (5 en una escala de 1 a 5), según colectivo y sexo.

	AESO			GESO Con retraso			GESO sin retraso		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Indicadores "objetivos" de calidad del empleo									
Que tenga oportunidades de ascenso	56,3	56,9	55,1	53,8	56,6	50,8	47,3	45,5	48,8
Que el contrato sea de larga duración	64,2	64,0	64,7	54,8	57,5	51,8	47,3	44,9	49,3
Que el sueldo sea bueno	68,8	68,4	69,6	60,5	64,5	56,1	53,3	52,5	54,1
Que las condiciones de trabajo sean saludables e higiénicas	66,4	65,4	68,3	63,0	62,6	63,3	64,3	57,2	70,0
Indicadores de condiciones "subjetivas" (autonomía, variedad de tareas, agobio) del puesto									
Que sea posible desarrollar el trabajo autónomamente	46,7	46,4	47,3	39,5	39,1	39,9	30,5	27,2	33,2
Que el trabajo no resulte agobiante	47,8	47,0	49,4	43,1	40,5	46,1	36,8	33,4	39,5
Que el trabajo no sea monótono	44,8	44,4	45,4	44,6	46,0	43,1	41,2	37,2	44,5
Características relativas a las posibilidades de aprendizaje y ajuste con cualificación									
Que ofrezca posibilidades para aprender	61,0	60,7	61,5	57,8	56,1	59,6	50,8	44,8	55,7
Que sea adecuado a la formación que he recibido.	43,8	43,4	44,3	43,0	41,8	44,4	47,7	42,6	51,9
Características relativas a la disponibilidad de tiempo para otras actividades									
Que el horario se adapte a mis otras actividades.	37,9	36,9	39,9	34,6	36,0	33,2	32,5	31,6	33,2
Que tenga bastantes días de vacaciones	35,0	38,0	29,3	27,6	29,3	25,8	21,3	23,2	19,8
Que emplee poco tiempo en llegar al trabajo desde casa	42,4	42,8	41,6	28,8	31,8	25,5	22,7	22,3	23,0
Indicadores de características "sociales" del puesto de trabajo (relaciones con otros, status, utilidad pública)									
Que facilite las relaciones con los compañeros de trabajo	53,7	53,6	53,9	45,8	45,6	46,0	36,7	32,9	39,9
Que facilite relaciones con otras personas (clientes, usuarios, etc.)	46,0	44,5	48,9	36,1	34,0	38,4	29,0	23,4	33,7
Que sea útil a la sociedad	44,9	44,3	45,9	35,7	34,9	36,5	36,1	29,4	41,6
Que sea un trabajo bien considerado.	45,7	43,9	49,0	34,0	32,7	35,5	27,5	24,7	29,9
Indicadores sobre los supervisores									
Que el jefe te oriente en tus tareas y te apoye en tus decisiones	53,4	53,3	53,5	49,3	50,7	47,8	37,6	32,3	41,9
Que se acepten propuestas o nuevas ideas.	50,6	48,7	54,0	42,6	40,5	44,9	37,7	34,0	40,7

Fuente: ETEFIL-2005

Cuadro 5.10. Porcentaje de jóvenes que manifiesta que el aspecto “X” es muy importante (5 en una escala de 1 a 5), según colectivo y trayectoria educativa.

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Indicadores "objetivos" de calidad del empleo									
Que tenga oportunidades de ascenso	56,3	53,8	47,3	56,1	48,8	51,8	57,8	58,8	46,3
Que el contrato sea de larga duración	64,2	54,8	47,3	64,5	53,8	52,6	61,5	55,7	46,2
Que el sueldo sea bueno	68,8	60,5	53,3	69,0	62,5	59,2	67,0	58,5	52,1
Que las condiciones de trabajo sean saludables e higiénicas	66,4	63,0	64,3	66,1	59,7	63,7	70,3	66,1	64,4
Indicadores de condiciones "subjetivas" (autonomía, variedad de tareas, agobio) del puesto									
Que sea posible desarrollar el trabajo autónomamente	46,7	39,5	30,5	47,7	39,1	34,8	36,7	39,9	29,6
Que el trabajo no resulte agobiante	47,8	43,1	36,8	47,9	40,8	40,3	47,0	45,5	36,0
Que el trabajo no sea monótono	44,8	44,6	41,2	44,8	42,2	38,4	44,6	46,9	41,9
Características relativas a las posibilidades de aprendizaje y ajuste con cualificación									
Que ofrezca posibilidades para aprender	61,0	57,8	50,8	61,2	56,0	52,6	59,4	59,5	50,4
Que sea adecuado a la formación que he recibido.	43,8	43,0	47,7	43,0	36,3	35,6	52,1	49,6	50,3
Características relativas a la disponibilidad de tiempo para otras actividades									
Que el horario se adapte a mis otras actividades.	37,9	34,6	32,5	37,6	32,9	33,9	40,7	36,3	32,2
Que tenga bastantes días de vacaciones	35,0	27,6	21,3	35,4	25,6	25,4	31,0	29,6	20,4
Que emplee poco tiempo en llegar al trabajo desde casa	42,4	28,8	22,7	42,5	28,9	27,9	41,6	28,6	21,6
Indicadores de características "sociales" del puesto de trabajo (relaciones con otros, status, utilidad pública)									
Que facilite las relaciones con los compañeros de trabajo	53,7	45,8	36,7	53,8	44,6	41,2	53,2	46,9	35,8
Que facilite relaciones con otras personas (clientes, usuarios, etc.)	46,0	36,1	29,0	46,5	33,2	33,3	41,0	38,9	28,1
Que sea útil a la sociedad	44,9	35,7	36,1	45,0	35,4	36,2	43,1	35,9	36,1
Que sea un trabajo bien considerado.	45,7	34,0	27,5	46,1	33,0	32,2	40,8	35,1	26,5
Indicadores sobre los supervisores									
Que el jefe te oriente en tus tareas y te apoye en tus decisiones	53,4	49,3	37,6	54,0	50,0	43,5	46,4	48,7	36,3
Que se acepten propuestas o nuevas ideas.	50,6	42,6	37,7	50,5	42,6	38,5	51,1	42,6	37,5

Fuente: ETEFIL-2005

Finalmente los logros educativos a lo largo del periodo (cuadro 5.10) tampoco marcan grandes ni sistemáticas diferencias en términos de características que se consideran importantes en un empleo: la única regularidad que se advierte es que los que consiguen educación post secundaria siempre otorgan más importancia a que el empleo sea adecuado a la formación que han recibido.

6. La transición del sistema educativo al mercado de trabajo

El objetivo de esta sección es ofrecer información detallada sobre las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes de los tres colectivos en los que se centra todo el análisis de las secciones anteriores. En este caso no atenderemos a la bifurcación entre los que han logrado algún título de educación secundaria post obligatoria a lo largo del periodo y los que no lo han conseguido porque tal diferenciación estaría por sí sola implicando una trayectoria marcada por la persistencia en el sistema educativo.

Tal y como se indicó en el apartado 3 de este estudio, la información retrospectiva en esta encuesta tiene una doble referencia temporal: por un lado los cuestionarios sobre educación reglada tienen como referencia el curso académico (y recogen información de los cursos 2000-01 a 2004-05); el fichero calendario tiene como referencia cada uno de los meses del periodo que transcurre entre el abandono o finalización de los estudios en el curso 2000-01 y la entrevista en el año 2005. En el primer caso se recoge información sobre las transiciones educativas en cada uno de los cuatro cursos académicos estudiados que abarca la encuesta (de 2000-01 a 2004-05), mientras que en el segundo, se registran (a través del fichero “calendario”) las actividades educativas y laborales que desarrolla el individuo en cada uno de los meses, lo que sirve de base para seleccionar los módulos de empleo y desempleo que los jóvenes deben cumplimentar²². La primera unidad temporal fue la utilizada en la sección anterior para describir patrones de permanencia y abandono del sistema educativo reglado. En esta sección, sin embargo, haremos uso del fichero calendario.

El calendario recoge catorce actividades distintas, que hemos resumido en las siete siguientes:

- No estudia, no trabaja y no busca empleo
- No estudia, no trabaja y busca empleo
- No estudia y trabaja más de 20 horas a la semana
- No estudia y trabaja menos de 20 horas a la semana

²² Para más detalles sobre los distintos módulos que componen cada una de las encuestas así como de la metodología de la encuesta, puede consultarse el documento del INE sobre la misma, disponible en su página web.

- Estudia, no trabaja y no busca empleo
- Estudia, no trabaja y busca empleo
- Estudia y trabaja

La información mensual individual se empieza a recoger en enero del año 2001 y finaliza en junio del 2005 (cuando se realizan las últimas entrevistas), dependiendo del colectivo²³, lo que suma un máximo teórico de 54 meses de observación. Sin embargo, como en la práctica, el momento de entrada y salida del calendario difiere incluso entre individuos del mismo colectivo, el número de meses que les observamos varía notablemente entre entrevistados. Para homogeneizar la muestra, en este trabajo se observa a los entrevistados durante 36 meses contados a partir del primer mes en el que aparece una anotación válida en el calendario. La elección de 36 meses responde al hecho de que es el periodo mínimo para el que todos los individuos tienen observaciones en el calendario. Esta manera de proceder evita que las trayectorias de los jóvenes puedan parecer distintas por el mero hecho de que la ventana temporal de observación de cada uno de ellos sea de duración desigual.

La información de carácter mensual nos permite identificar, a lo largo de estos 36 meses, episodios de los siete tipos que acabamos de mencionar. El cuadro 6.1 presenta el número medio de meses que los jóvenes pasan en cada una de las siete situaciones (o estados) en las que pueden encontrarse a lo largo de los 36 meses. También se presenta el número medio de episodios que el joven ha tenido en cada una de las situaciones y la duración media de dichos episodios.

²³ El primer mes para el que se recoge información en el fichero llamado “calendario” es el mes del año 2001 en el cual el joven ha finalizado el curso (plan de formación FIP o ET-CO), o el nivel (GESO, Bachillerato, CFGM, CFGS) por el cual forma parte de la muestra o en el que ha abandonado la ESO sin el título de GESO. Los jóvenes que terminan el GESO comienzan a ser observados por primera vez mayoritariamente en junio de 2001, y en menor medida a lo largo del verano y el mes de septiembre de 2001. Sin embargo, en el resto de colectivos la entrada en el fichero de información mensual es más escalonada: quienes abandonan la ESO lo hacen en cualquiera de los meses del año. El fichero de información mensual termina en el mes de la entrevista en la primavera de 2005, que puede ser abril, mayo (principalmente) o, junio.

Cuadro 6.1. Número medio de meses, episodios y duración media de los episodios en cada una de las siete actividades educativo-laborales (periodo de observación: 36 meses desde que entraron en el calendario).

	No estudia, no trabaja y no busca			No estudia, no trabaja y sí busca			No estudia y trabaja 20 h. o más			No estudia y trabaja menos de 20 h.			Estudia, no trabaja y no busca			Estudia, no trabaja y sí busca			Estudia y trabaja		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
TOTAL																					
Abandonos de la ESO	4,9	0,4	13	5	0,7	8,7	20	1,2	21	0,8	0,1	10	3,8	0,2	16	0,4	0,1	5,5	1,5	0,2	8,5
GESO sin retraso	0,7	0,1	9,2	0,5	0,1	6,8	1,9	0,2	13	0,2	0	7	28	1,2	28	1,8	0,1	14	3	0,6	6,9
GESO con retraso	2	0,2	9,5	1,8	0,3	6,4	8,3	0,6	15	0,8	0,1	9,4	18	1	21	1,3	0,2	9,3	3,5	0,6	7,4
VARONES																					
Abandonos de la ESO	3,9	0,4	12	4,2	0,7	7,8	22	1,2	23	0,6	0,1	11	3,7	0,2	16	0,4	0,1	5,3	1,5	0,2	8,6
GESO sin retraso	0,6	0,1	8	0,5	0,1	6,2	2,7	0,2	13	0,1	0	5,7	27	1,2	28	1,8	0,1	15	2,9	0,6	6,4
GESO con retraso	1,6	0,2	8,6	1,5	0,3	5,9	9,1	0,7	16	0,6	0,1	10	18	1	21	1,2	0,1	9,3	3,8	0,6	7,5
MUJERES																					
Abandonos de la ESO	6,9	0,6	14	6,5	0,8	9,9	16	1,2	18	1,2	0,2	9,3	3,9	0,3	16	0,4	0,1	5,7	1,3	0,2	8,4
GESO sin retraso	0,7	0,1	10	0,5	0,1	7,4	1,3	0,1	11	0,2	0	7,8	28	1,2	29	1,8	0,2	14	3	0,5	7,5
GESO con retraso	2,4	0,2	10	2,1	0,4	6,9	7,4	0,6	14	1	0,1	9,1	18	1	22	1,5	0,2	9,3	3,2	0,6	7,3

(1) Número medio de meses; (2) Número medio de episodios; (3) Duración media de los episodios

Fuente: ETEFIL - 2005

Para facilitar la interpretación de este cuadro podemos fijarnos en el primer colectivo y el primer tipo de episodio que éste recoge: los jóvenes que abandonan la ESO pasan, a lo largo de los 36 primeros meses desde este abandono, 5 meses en media en la inactividad (*no estudia, no trabaja, no busca empleo*). Cada uno de ellos tiene, en media, 0,4 episodios de inactividad (de forma que muchos no pasan por ese estado); finalmente, entre los que registran episodios de inactividad, la duración media de cada episodio es de 13 meses. Como una buena parte de los jóvenes registra 0 meses en la inactividad, así la permanencia media queda reducida a 5 meses.

Quizá conviene empezar a describir los episodios vinculados al sistema educativo reglado una vez que se abre la ventana de observación. Se puede advertir que, de los 36 meses en que son observados, los que abandonaron la ESO sin el título sólo dedican 3,8 meses en media al estudio sin compatibilizar con la actividad económica (*estudia, no trabaja, no busca empleo*). Esta tendencia es muy diferente, como veremos más adelante, entre los jóvenes que han logrado el GESO sin retraso.

La actividad a la que más tiempo dedican los colectivos de AESO es la de *no estudiar y trabajar más de 20 horas a la semana*, con una media de 20 meses para los primeros y 24 para los segundos. El número de episodios de *empleo de más de 20 horas* es de 1,2 para los AESO. Los episodios que podríamos llamar desempleo “puro” (*no estudia, no trabaja y sí busca empleo*) representan para los jóvenes que no alcanzaron el título de la ESO 5 meses en media, que se corresponde con un número medio de episodios de paro de 0,7 por persona a lo largo de los 37 meses, cuya duración media es de 8,7 meses. En este colectivo los varones trabajan más que las mujeres y sufren menos el desempleo que ellas. También destaca la mayor incidencia en el colectivo AESO de episodios de inactividad “pura” (*no estudia, no trabaja y no busca empleo*) que en cualquier otro colectivo, más acentuada además entre las mujeres (6,9 meses frente a 3,8 meses de los varones).

Respecto a los jóvenes que consiguieron inicialmente el título de GESO, existen notables diferencias en la distribución del tiempo según lo consiguieron con o sin retraso: los GESO con retraso dedican en media 8,3 meses a *no estudiar y trabajar más de 20 horas* frente a los dos meses de los jóvenes que obtuvieron el GESO sin retraso; los que lo obtuvieron con retraso dedican casi 29,7 meses a *estudiar, no trabajar y no buscar empleo* frente a los 18,4 meses de los que acumulan retraso; también encontramos que los jóvenes que obtuvieron el GESO con retraso pasan algo más de tiempo que los que lo obtuvieron en la edad estándar en la inactividad “pura” (2 frente a

0,7 meses en media, respectivamente). Merece la pena destacar además que los GESO compaginan en una proporción no despreciable de casos estudios y trabajo. La dedicación a ambas actividades simultáneamente es algo mayor (de uno o dos meses más en media) entre los que llevaban retraso en la ESO frente a los que no lo llevan. Por último, las dos actividades a las que todos los colectivos dedican menos tiempo es al trabajo a tiempo parcial (*no estudiar y trabajar menos de 20 horas a la semana*) y a la búsqueda de empleo mientras se sigue estudiando en el sistema educativo (*estudiar, no trabajar y buscar empleo*), a las que en ningún caso dedican en media más de dos meses.

Con el fin de apreciar mejor la dinámica a lo largo de los 36 meses observados en relación con estas siete actividades, presentamos los gráficos 6.1 y 6.2, en los que se muestran, para cada sexo, la distribución de los jóvenes en cuatro momentos del tiempo: a los 6, a los 12, 24 y 36 meses de haber entrado en el fichero calendario. Es interesante destacar para el colectivo AESO el importante porcentaje de varones y, en especial, de mujeres que a los 6, 12, 24 y 36 meses son inactivos “puros”, es decir, ni estudian, ni trabajan ni buscan empleo. También, en este colectivo, el peso de los que *no estudian, no trabajan y buscan empleo* (los parados) es mayor que el de los otros colectivos y, a diferencia de los anteriores, este porcentaje no disminuye a lo largo del tiempo. Dentro de este colectivo, el porcentaje mayor es para los que *no estudian y trabajan más de 20 horas a la semana*, lo que confirma que los jóvenes AESO y GESO con retraso tienen trayectorias fundamentalmente laborales. Los jóvenes que logran alcanzar el título de GESO presentan notables diferencias según hayan logrado el título con o sin retraso. Los que lo hacen sin retraso tienen una trayectoria fundamentalmente educativa, por ejemplo, a los 36 meses de haber alcanzado el GESO sólo el 4 por ciento de los varones y el 2 por ciento de las mujeres estaban fuera del sistema educativo y tenían un empleo de más de 20 horas a la semana, porcentajes que pasan a ser el 16 y el 12 por ciento, respectivamente, para los que consiguen el título con retraso.

Gráfico 6.1. Distribución de los jóvenes, para cada uno de los colectivos, según distintas actividades a los 12, 24 y 36 meses de entrada en el calendario. VARONES.

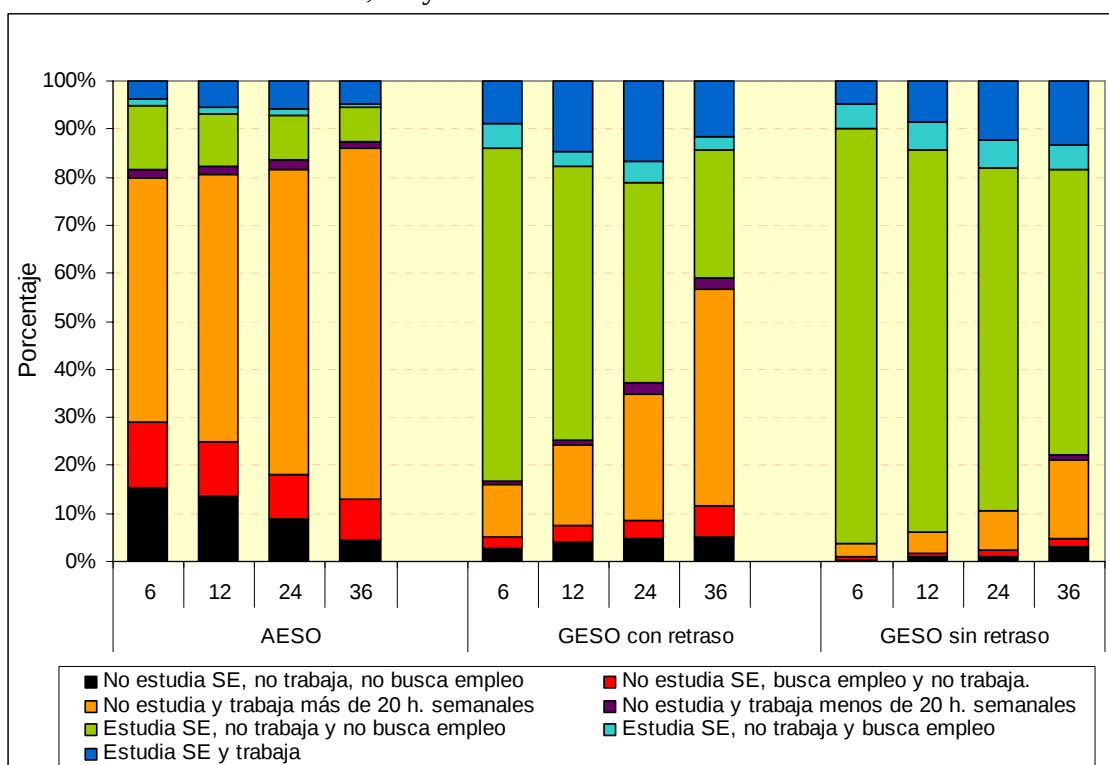
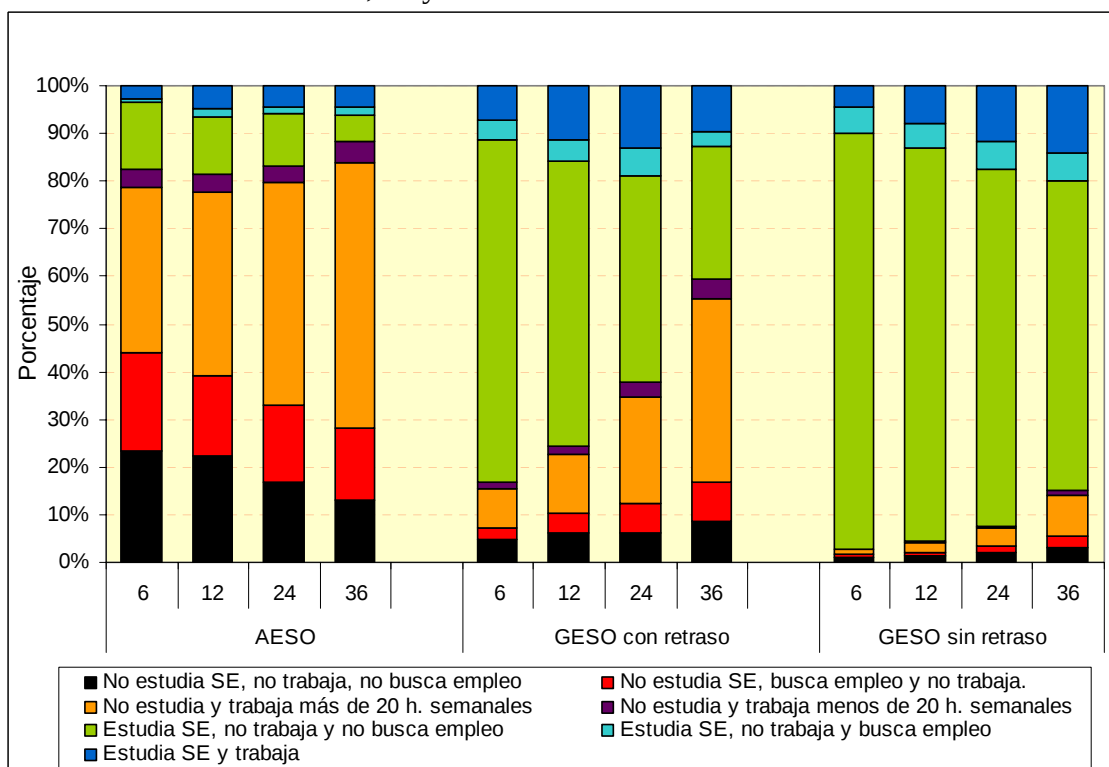


Gráfico 6.2. Distribución de los jóvenes, para cada uno de los colectivos, según distintas actividades a los 12, 24 y 36 meses de entrada en el calendario. MUJERES.



7. Experiencias de inactividad y desempleo

En esta sección exploramos el primer episodio de desempleo o de inactividad que ha tenido (en el pasado) o tiene (en el momento de la entrevista, año 2005) una duración de al menos seis meses. Consideramos un concepto de desempleo en el sentido amplio (compatible con otras actividades, como por ejemplo el estudio en el sistema educativo reglado), mientras que la inactividad se define de forma residual, es decir, es la situación en la que está el joven si no trabaja, no busca empleo y no está estudiando en el sistema educativo reglado. La información sobre si el individuo está parado o inactivo se recoge de forma mensual en el fichero calendario, y aquellos jóvenes que tienen episodios con una duración de seis meses o más (seguidos) responden a un cuestionario relativo a algunos de los episodios más largos de desempleo y/o de inactividad. Si sumamos la información recogida en todos los cuestionarios de paro y de inactividad disponemos de un máximo de tres cuestionarios de desempleo y de tres cuestionarios de inactividad para cada joven. En la encuesta también se recoge información sobre los episodios de desempleo o inactividad que están vigentes en el momento de la entrevista, aún cuando estos episodios no hayan tenido (todavía) seis meses de duración. Por razones de homogeneidad, en esta sección no se utiliza información relativa a los episodios de inactividad o de desempleo que se producen en el momento de la entrevista cuando estos episodios no han alcanzado la duración de seis meses. En resumen, analizamos el primer episodio de desempleo e inactividad que ha tenido una duración mínima de 6 meses, tanto si ese episodio ha finalizado ya como si en el momento de la entrevista todavía no había terminado.

El orden de los contenidos en esta sección es el siguiente: en primer lugar, se presenta la frecuencia con la que los jóvenes registran episodios de inactividad y desempleo y cuántos de ellos han registrado al menos un episodio de inactividad, por un lado, y un episodio de desempleo, por otro. Esto demarcará la proporción de jóvenes que han respondido, al menos, a uno de los cuestionarios cuya información queda reflejada en este informe (recordamos que para cada joven sólo describimos el primer episodio sobre el que se recoge información específica en el cuestionario correspondiente).

En segundo lugar, estudiamos, para los jóvenes que registran al menos un episodio de inactividad (no ocupación y no búsqueda de empleo mientras se está fuera

del sistema educativo reglado), cuál era la razón por la que no buscaban empleo. Esta información es la única de la que disponemos de estos jóvenes. En tercer lugar, analizamos distintas características del primer proceso de búsqueda de empleo del que informa el joven: qué tipo de empleo buscaba, qué métodos de búsqueda empleaba, su relación con oficinas de empleo, percepción de prestaciones por desempleo, si había rechazado ofertas laborales y cuáles eran los factores que influyeron en no encontrar un empleo durante el periodo del que nos está informando.

Comencemos por el grado de incidencia de los episodios de desempleo y de inactividad. El cuadro 7.1(A) recoge la incidencia de episodios de inactividad y el cuadro 7.1(B) los de desempleo en el sentido amplio (compatibles con otras actividades, como el estudio en el sistema educativo reglado, entre otros). Los episodios de desempleo “restringidos” o “puros” serán objeto de atención más adelante en la sección final de indicadores de empleabilidad. Aquí utilizamos estas definiciones amplias porque son éstas las que dan lugar a los cuestionarios de desempleo y de inactividad. Ambos cuadros recogen el porcentaje de jóvenes que tienen durante todo el periodo de observación un episodio de inactividad (cuadro 7.1(A)) o de desempleo (cuadro 7.1(B)) de cualquier duración y el de aquellos que registran algún episodio de inactividad o de desempleo, respectivamente, pero de 6 mes o más de duración.

En el cuadro 7.1(A) se recoge que uno de cada cuatro jóvenes del colectivo AESO (el 26,9 por ciento) ha pasado en algún momento por la inactividad, pero que sólo el 14,2 por ciento ha pasado al menos una vez seis meses o más seguidos en esa situación. Esta incidencia es menor cuanto mayor es la cualificación de los jóvenes: el 21,2 por ciento de los jóvenes con el GESO con retraso registran algún episodio de inactividad, frente al 7,3 por ciento de los que la acabaron en el año estipulado, y la incidencia de la inactividad de 6 ó más meses de duración es del 11,1 y del 3,8 % respectivamente. Esto se corresponde con el hecho de que los GESO son más susceptibles de permanecer en el sistema educativo reglado mientras no participan en el mercado de trabajo. Sin embargo, los jóvenes que abandonaron la ESO sin el título, en la medida en que estudian menos tiempo en el sistema educativo reglado, cuando permanecen fuera del mercado de trabajo (ni trabajan ni buscan empleo) registran episodios de inactividad “pura”, como los que aquí aparecen.

Además de ser mayor la incidencia de la inactividad entre los menos cualificados, también es mayor la distancia entre varones y mujeres cuanto menor es esa cualificación: en el colectivo AESO, el 34,8 por ciento de las mujeres frente al 22,7 por

ciento de los varones; en el colectivo GESO con retraso, el 22,8 por ciento de mujeres frente al 19,8 por ciento de los varones; y en el de los GESO sin retraso la diferencia no sólo no es relevante sino que en este caso los varones superan a las mujeres (7,7 por ciento en varones frente a 7,1 por ciento en mujeres). Lo mismo ocurre con la incidencia de episodios de inactividad de más de 6 meses de duración.

En cuanto a las diferencias en la incidencia de la inactividad según que los jóvenes hayan optado por una trayectoria eminentemente educativa (logrando así completar algún nivel de secundaria post obligatoria) o laboral, resulta interesante que entre los GESO que no logran la post obligatoria la incidencia de la inactividad es notablemente mayor que entre los que sí la logran, mientras que los jóvenes que salen de la ESO sin el título, cuando remontan hasta conseguir el de post obligatoria, sí tienen más episodios de inactividad. La explicación puede ser la siguiente: un joven con GESO que no consigue la post obligatoria necesariamente ha tenido trayectorias educativas breves, marcadas por malos logros académicos y posiblemente abandonos en mitad de curso del Bachillerato o de un CFGM. Estos abandonos o periodos de definición de una nueva estrategia vital pueden venir marcados por la inactividad. Sin embargo, un joven que abandona la ESO, si no tiene una trayectoria educativa estará más marcado por la participación laboral. En el caso de los jóvenes con abandono de la ESO que remontan en el sistema educativo, la mayor incidencia de la inactividad puede venir marcada por el periodo desde que se abandona la ESO hasta que se retoma para continuarla hasta terminar un nivel de estudios de secundaria post obligatoria. Como se recogía ya en secciones anteriores (apartado 5): los que no consiguen el título de secundaria habiendo empezado la ventana de observación con un abandono de la ESO, o bien se reenganchan un año más hasta conseguir el título de GESO pero no siguen más allá y para salir entonces directamente al mercado de trabajo.

Cuadro 7.1(A). Incidencia de episodios de inactividad fuera del sistema educativo.

	Ambos sexos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
ambos sexos									
Al menos un episodio	26,9	21,2	7,3	25,8	28,5	18,4	37,9	14,1	4,9
Al menos un episodio de 6 m	14,2	11,1	3,8	13,9	16,2	10,8	17,6	6,1	2,3
varones									
Al menos un episodio	22,7	19,8	7,7	21,6	24,7	14,7	35,6	14,5	5,7
Al menos un episodio de 6 m	10,7	9,4	3,7	10,3	12,3	7,1	15,2	6,2	2,8
mujeres									
Al menos un episodio	34,8	22,8	7,1	34,0	33,2	22,6	41,1	13,7	4,3
Al menos un episodio de 6 m	20,7	13,1	4,0	20,7	21,1	14,9	21,0	6,0	2,0

Fuente: ETEFIL - 2005

Cuadro 7.1(B). Incidencia de episodios de desempleo (en sentido amplio) fuera del sistema educativo.

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO Sin retraso
Ambos sexos									
Al menos un episodio	52,8	37,3	21,3	52,0	41,9	34,6	61,4	32,9	18,4
Al menos un episodio de 6 m	24,6	16,7	9,1	25,2	20,4	15,7	17,8	13,1	7,7
Varones									
Al menos un episodio	48,2	32,8	20,7	47,5	36,2	32,7	55,9	29,1	17,5
Al menos un episodio de 6 m	20,9	13,6	8,4	21,0	16,7	12,9	18,9	10,2	7,2
Mujeres									
Al menos un episodio	61,6	42,4	21,8	60,8	48,8	36,8	68,9	36,7	19,1
Al menos un episodio de 6 m	31,5	20,1	9,7	33,3	24,8	18,7	16,3	16,0	8,1

Fuente: ETEFIL – 2005

Cuando observamos episodios de búsqueda de empleo (cuadro 7.1(B)) encontramos que la incidencia de la búsqueda de empleo va vinculada a la de la actividad económica, de forma que los jóvenes que optan en mayor medida por el mercado de trabajo (los del colectivo AESO) son también los que en mayor medida se enfrentan a la búsqueda de empleo. Así, el 52,8 por ciento de estos jóvenes registraron a lo largo de todo el periodo de observación algún episodio de desempleo entendido en un sentido amplio (compatible, como se decía más arriba, con los estudios no reglados e incluso con trabajos a tiempo parcial), mientras que esto le ocurre al 37,3 por ciento de los que alcanzaron el GESO con retraso y al 21,3 por ciento de los que lo alcanzaron en la edad establecida. En línea con la afirmación anterior, cuando diferenciamos dentro de cada colectivo a los que tienen una trayectoria educativa más firme de los que no la tienen, ocurre que en el caso de los GESO, independientemente del punto de partida, continuar en la educación está vinculado a una menor incidencia de la búsqueda de empleo. En el caso de los jóvenes del colectivo AESO, de nuevo las tendencias son diferentes: los que se reenganchan en el sistema educativo con éxito tienden también a registrar en mayor medida episodios de búsqueda (61,4 por ciento frente al 52 por ciento de los que no logran llegar más allá de la ESO) pero en menor medida episodios de más de 6 meses (17,8 por ciento frente a 25,2 por ciento), lo que apunta a posibles procesos de búsqueda en el intermedio entre la ESO que abandonan y su recuperación, que no se alarga mucho en el tiempo.

En cuanto a las diferencias por sexo, las mujeres registran con mayor frecuencia procesos de búsqueda (y procesos de búsqueda largos) que los varones y las distancias entre ambos grupos se van reduciendo, al igual que ocurría con la inactividad, conforme mejoran los logros académicos: la distancia en la incidencia de la búsqueda de empleo para el colectivo AESO es del 61,6 por ciento en las mujeres frente al 48,2 por ciento en los hombres, y la incidencia de episodios largos (de seis meses o más) es del 31,5 por ciento de las mujeres frente al 20,9 por ciento de los varones. Se reducen distancias progresivamente hasta el punto en que apenas son perceptibles: las jóvenes que acaban el GESO en la edad estándar tienen una probabilidad media de experimentar algún episodio de búsqueda de empleo del 21,8 por ciento y sus compañeros varones del 20,7 por ciento. En la incidencia de búsquedas largas tampoco hay diferencias destacables: 9,7 por ciento en las mujeres y 8,4 por ciento en los varones. Cuando se advierten las diferencias entre colectivos según la trayectoria educativa, las cifras de búsqueda son

más intensas en las mujeres que en los hombres cuando no alcanzan educación post secundaria, y se palian cuando sí la alcanzan.

Una vez que hemos visto cuál es la incidencia de los episodios de desempleo e inactividad vamos a ver, para los jóvenes que registran episodios de más de seis meses de inactividad, cuáles son las razones por las que no buscaron empleo en dicho periodo. Los cuadros 7.2.(A) y 7.2.(B) presentan la distribución de los jóvenes según las distintas razones, para los tres colectivos objeto de estudio y diferenciando por sexo (cuadro 7.2(A)) y para estos tres colectivos desglosados en función de los logros académicos al final del periodo (cuadro 7.2(B)). En aras a la parsimonia y para facilitar la lectura de los cuadros se repiten las tres primeras columnas del cuadro 7.2(A) en el cuadro 7.2(B). las posibles explicaciones que los jóvenes pueden alegar para no haber buscado empleo en el periodo de inactividad son las siguientes: ya había conseguido uno, estaba preparando oposiciones, iba a iniciar o ya estaba en un curso de formación no reglada, iba a iniciar o a reincorporarse a estudios de formación reglada, creía que no iba a encontrar empleo, tenía responsabilidades familiares o personales, simplemente no quería buscar empleo y además hay una categoría residual de “otros motivos”.

A los jóvenes que registran episodios de inactividad fuera del sistema educativo el cuestionario les abre ocho posibles razones para no estar buscando o no haber buscado empleo en el periodo de inactividad (el primero, en nuestro caso) por el que se les pregunta. Una de ellas es la opción residual de “otros motivos” que recoge entre un 27,8 por ciento de las respuestas de los jóvenes del colectivo AESO y un 37,3 por ciento de las respuestas de los jóvenes que alcanzaron el GESO sin retraso (de hecho es la respuesta más común en los GESO con y sin retraso). Esta categoría residual resulta ser muy importante, lo que invita a reflexionar sobre la complejidad de los procesos o cuestiones que hacen que un joven en estas edades y circunstancias pase por episodios de inactividad. La respuesta más común en el caso de los AESO y la segunda menos común en los GESO es “iba a iniciar o ya estaba en un curso de formación no reglada”, lo que se corresponde con uno de cada tres jóvenes de AESO (el 36,3 por ciento), y uno de cada cuatro jóvenes con GESO (24,2 en el colectivo que llevaba retraso y 22,2 por ciento en el otro). La tercera respuesta más frecuente en el caso de los jóvenes con peores logros académicos es “porque no quiero”, que responden el 14,5 por ciento de los que no tenían el GESO al inicio del periodo, un porcentaje parecido en los que sí lo tenían (13,3 por ciento en los que llevaban retraso al terminar con el GESO y 11,2 por ciento en los que no lo llevaban). La única diferencia relevante entre las respuestas de

los jóvenes con y sin retraso en la obtención del GESO es que estos últimos manifiestan con más frecuencia que su episodio de inactividad respondía al hecho de que iban a iniciar o a reincorporarse a estudios de formación reglada. Finalmente, las responsabilidades familiares o personales como motivo para tener episodios de inactividad son más frecuentes en los jóvenes menos cualificados: 11 por ciento de los del colectivo AESO explican que esto es lo que les llevó a tener ese episodio de inactividad en particular.

Considerando la anterior afirmación, este colectivo de jóvenes sin el título de la ESO presenta fuertes diferencias entre varones (5,3 por ciento) y mujeres (17,2 por ciento) en la importancia de las responsabilidades familiares o personales a la hora de explicar por qué no estaban buscando empleo. Otra diferencia muy pronunciada aparece en los jóvenes que terminan el GESO sin retraso: el 8,6 por ciento de los varones afirma que la razón de su primer episodio de inactividad era la preparación de oposiciones, mientras que esta respuesta no la suelen dar las mujeres (1,1 por ciento). Ellas achacan más sus escasos episodios de inactividad al resto de factores, entre los que están las responsabilidades familiares o personales (5,9 por ciento de mujeres frente a 2,7 por ciento de varones GESO sin retraso). Otra diferencia interesante por género es que entre los varones GESO que terminaron con retraso, el 19,9 por ciento responden que su episodio de inactividad se debía, simplemente, a no querer buscar empleo, porcentaje que es del 7,6 por ciento para las mujeres.

El cuadro 7.2(B) contempla las diferencias entre los tres colectivos desagregados a su vez según los logros académicos posteriores, y en él se puede advertir que la respuesta residual (“otros motivos”) es siempre más frecuente para explicar episodios de inactividad en jóvenes con menos logros académicos (el 28,5 por ciento de los AESO que no logran post secundaria frente al 22,3 por ciento de los que sí la logran, y el 43,5 por ciento de los GESO que no consiguen un título más allá frente a los que sí). Esto dificulta las comparaciones entre colectivos según sus niveles de éxito académico posterior: los resultados, no obstante, parecen apuntar a una mayor frecuencia de “no querer buscar empleo” en los AESO cuando no logran educación post obligatoria que cuando sí lo hacen, así como una mayor frecuencia en este colectivo de responsabilidades familiares o personales. Necesariamente las explicaciones de los episodios de inactividad vinculadas a la reincorporación o estudio en el sistema reglado y en el no reglado son más frecuentes entre quienes terminan el periodo con un título de educación post obligatoria.

Cuadro 7.2(A). Razones para no buscar empleo en el primer episodio de inactividad del que se registra cuestionario (por sexo)

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Ambos sexo									
Consiguió uno	4,0	6,3	6,4	3,3	7,1	5,0	4,7	5,7	7,5
Preparó oposiciones	0,8	5,0	4,4	1,5	5,9	8,6		4,2	1,1
Porque no quiere	14,5	13,3	11,2	13,9	19,9	12,4	15,0	7,6	10,3
Iba a iniciar o ya estaba en un curso de formación fuera del SER	36,3	24,2	22,2	39,1	21,8	22,1	33,2	26,3	22,3
Iba a iniciar o a reincorporarse a estudios de formación reglada	4,8	8,3	12,2	5,8	7,9	11,4	3,7	8,5	12,8
Creía que no iba a encontrar empleo.	0,9	2,3	1,8	0,7	3,0	2,1	1,0	1,6	1,6
Responsabilidades familiares o personales	11,0	6,2	4,5	5,3	5,1	2,7	17,2	7,1	5,9
Otros motivos	27,8	34,4	37,3	30,3	29,3	35,7	25,1	38,8	38,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

Cuadro 7.2(B). Razones para no buscar empleo en el primer episodio de inactividad del que se registra cuestionario (logros educativos)

	Ambos sexos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Todos									
Consiguió uno	4,0	6,3	6,4	3,1	6,8	7,3	11,7	5,3	5,8
Preparó oposiciones	0,8	5,0	4,4	0,9	4,2	0,7	0,2	6,4	6,9
Porque no quiere	14,5	13,3	11,2	15,5	14,1	12,8	4,7	11,6	10,1
Iba a iniciar o ya estaba en un curso de formación fuera del SER	36,3	24,2	22,2	36,6	22,0	19,8	33,4	28,7	23,8
Iba a iniciar o a reincorporarse a estudios de formación reglada	4,8	8,3	12,2	3,6	4,4	7,3	15,8	15,8	15,5
Creía que no iba a encontrar empleo.	0,9	2,3	1,8	0,6	2,7	2,6	3,0	1,5	1,3
Responsabilidades familiares o personales	11,0	6,2	4,5	11,2	7,6	6,0	8,9	3,4	3,5
Otros motivos	27,8	34,4	37,3	28,5	38,1	43,5	22,3	27,3	33,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

En resumen, podemos afirmar que la inactividad afecta más a los jóvenes que no siguen una opción educativa de larga duración o a aquellos que, siguiéndola, experimentan interrupciones en sus trayectorias. Además, afecta en mayor medida a las mujeres, quienes tienden a señalar entre las causas de sus episodios de inactividad las razones familiares con más frecuencia que los varones. Lamentablemente, el catálogo de respuestas de que dispone el joven para explicar su situación de inactividad no ha resultado ser lo suficientemente exhaustivo como para identificar las razones para no buscar empleo de una tercera parte de los jóvenes de la encuesta. Entre los que sí identifican razones proporcionadas por el cuestionario, la más relevante es la participación en formación no reglada, que al parecer resulta incompatible con la participación laboral durante el periodo de formación.

El resto de esta sección se dedicará a describir el primer episodio de búsqueda de empleo de seis meses o más de duración para los cuales disponemos información. En estos procesos de búsqueda la ETEFIL dispone de información sobre el tipo de empleo que se buscaba, los distintos métodos de búsqueda empleados, la inscripción en oficinas de empleo públicas o privadas, la percepción de prestaciones por desempleo, las actitudes hacia las ofertas recibidas y, finalmente, los factores que el propio joven considera determinantes de que se alargara el periodo de búsqueda sobre el que se le pregunta. El tipo de empleo que buscan los jóvenes se clasifica en función de la jornada que prefieren (jornada completa, parcial o sin preferencias por ningún tipo de jornada en particular). Entre los métodos de búsqueda utilizados aparecen las bolsas de empleo, el contacto con empresas, las gestiones para establecerse por su cuenta, las entrevistas obtenidas a través de amigos o familiares, la inscripción en foros o lugares de empleo en Internet, los anuncios en medios de comunicación y la categoría residual de “otros métodos”. En cuanto a las ofertas de empleo recibidas, el cuestionario registra el haberlas recibido y, en tal caso, el rechazo de ofertas por las siguientes razones: por tener salario insuficiente, por el tipo de contrato, por cambio de residencia, por tener otras ofertas más interesantes, por estar estudiando, por ser de una categoría inferior a la esperada, por el horario y, de nuevo, aparece una categoría residual de “otras razones”.

Los cuadros 7.3(A) y 7.3(B) recogen las distribuciones de las respuestas a estas preguntas en los tres colectivos objeto de estudio, por un lado (en el 7.3(A)) distinguiendo entre varones y mujeres y, por otro, (en el 7.3(B)) diferenciando entre jóvenes que alcanzan algún título de post obligatoria y a los que no lo alcanzan. De

nuevo, en ambos cuadros las tres primeras columnas coinciden para favorecer su lectura y la comparación de cada sub-grupo con la media del grupo.

En primer lugar, compararemos las tendencias de las tres primeras columnas en ambos cuadros: lo primero que advertimos es que el tipo de trabajo que buscan (identificado en el cuestionario únicamente a través de la jornada deseada) tiene un perfil que está correlacionado, más que con los estudios iniciales, con la trayectoria educativa que se espera de cada colectivo. Así, el 31,9 por ciento de los jóvenes que acabaron el GESO sin retraso buscaron, en su primer periodo prolongado de búsqueda, exclusivamente un trabajo de jornada parcial, muy por encima de los que obtuvieron el GESO con retraso (12,4 por ciento) y de los que dejaron la ESO sin el título (8,6 por ciento). Esta preferencia por la jornada parcial, más pronunciada en las mujeres que en los varones (35,1 por ciento frente al 27,5 por ciento, en el cuadro 7.3(A)) y más marcada en los jóvenes que han seguido una trayectoria eminentemente educativa (36,1 por ciento) que en aquellos que o no la han seguido o no han tenido éxito en ella (21,8 por ciento (cuadro 7.3(B))), se corresponde con la mayor preferencia por la continuidad en los estudios de estos jóvenes y muy especialmente de las mujeres. Lo que desean muchos de estos jóvenes es, seguramente, compatibilizar empleo con estudios, mientras que los otros dos colectivos (AESO y GESO con retraso) ofrecen más flexibilidad en sus preferencias (60,3 por ciento de AESO y 56,6 por ciento de GESO con retraso no tienen preferencias por la jornada) y mayor preferencia por la jornada a tiempo completo, que implica una apuesta plena por el mercado de trabajo (el 31 por ciento en ambos casos).

En cuanto a los métodos utilizados, las comparaciones se ven facilitadas por el hecho de que cada método de búsqueda se pregunta de forma independiente de los demás, con lo que cada joven puede informar del uso de hasta siete métodos distintos de búsqueda. Al no ser categorías excluyentes, los porcentajes relativos a cada método de búsqueda no suman 100. El cuadro 7.3(A) muestra que los jóvenes menos cualificados inicialmente se ponen más a menudo en contacto con empresas que los demás (45,3 por ciento de los jóvenes AESO y 41,8 por ciento de los jóvenes GESO con retraso frente al 35,1 por ciento de los GESO sin retraso). También observamos que las gestiones para establecerse por su cuenta son más frecuentes en los jóvenes del colectivo AESO: 6,1 por ciento de estos jóvenes afirman haber hecho gestiones para el autoempleo, porcentaje que apenas supera el 2 por ciento entre los que habían conseguido el GESO, con o sin retraso. Las entrevistas obtenidas a través de familiares y contactos personales

son un sistema más frecuente en los jóvenes menos cualificados. Los jóvenes que habían obtenido el GESO son más proclives a poner anuncios o contestar a los que hay en Internet, mientras que los que no la habían obtenido recurren más a anuncios en medios de comunicación. La mayor experiencia laboral que acumulan los jóvenes menos cualificados les permite acceder en mayor medida a prestaciones por desempleo (como demuestra el hecho de que el 14 por ciento de los AESO y el 12,2 por ciento de los GESO con retraso reciben prestaciones en su primer periodo prolongado de búsqueda frente al 1,7 por ciento de los GESO sin retraso), lo que probablemente explica que también estén inscritos en las oficinas públicas de empleo en mayor medida: el 71,2 por ciento de los jóvenes AESO recurren a estas oficinas, frente al 57 por ciento de los GESO con retraso y el 40,1 por ciento de los GESO sin retraso.

Una forma de tratar de medir el grado de exigencia de los jóvenes en su proceso de búsqueda es ver si rechazaron ofertas de empleo durante su primer periodo de búsqueda (de 6 meses o más). Para poder rechazar ofertas de empleo, la condición *sine qua non* es haberlas recibido. El porcentaje de jóvenes que en su primer periodo de búsqueda no recibió ofertas oscila entre el 18,6 por ciento de los AESO y el 8,9 de los GESO sin retraso al inicio de la ventana de observación. Esto significa que algo más del 90 por ciento de este colectivo recibió algún tipo de oferta, y la distancia con el de los menos cualificados no es muy alta. Entre aquellos que sí recibieron ofertas, el porcentaje de rechazo se reduce conforme son menores los logros académicos iniciales: el 33,7 por ciento de los jóvenes más exitosos inicialmente reconocen haber rechazado ofertas, frente al 28,4 por ciento del siguiente grupo (GESO con retraso) y al 26,3 por ciento del colectivo AESO. Este mayor nivel de exigencia, que por otro lado es más factible cuando hay una mayor frecuencia de ofertas recibidas, responde a distintas razones: mientras los más cualificados tienden a rechazar en mayor medida ofertas por el horario (19,2 por ciento) y porque estaban estudiando (24,9 por ciento), los menos cualificados dan más importancia al salario (el 28,8 por ciento de los jóvenes del colectivo AESO rechazaron alguna oferta por esa razón frente al 19,2 por ciento de los GESO con retraso y sólo el 8,4 por ciento de los GESO sin retraso).

Los factores que los jóvenes creen que influyeron para que el episodio de búsqueda se alargara y tuviera la duración que finalmente tuvo también oscila entre colectivos. De nuevo aquí estos factores se preguntan de forma independiente y la suma de los distintos factores no suma 100. Entre los factores que los jóvenes alegan como responsables del alargamiento de sus procesos de búsqueda (que dificultaron el logro de

un empleo en ese periodo) están los siguientes: la falta de estudios, la falta de adecuación de lo estudiado, la falta de experiencia, la falta de contactos, el no tener iniciativa, el no querer cambiar de lugar de residencia, la falta de ofertas de trabajo, la mala suerte, las responsabilidades familiares y “otros motivos”.

Como es de esperar, los jóvenes menos cualificados inicialmente, que además tienen menos logros académicos (en media) al final del periodo son los que encuentran en mayor medida un problema en la falta de estudios. En segundo lugar, los jóvenes que obtuvieron el GESO con retraso tienden a achacar más el problema a su falta de experiencia que los demás colectivos (el 32,4 por ciento frente al 24,2 de los del colectivo AESO y el 23,5 de los GESO sin retraso). Aunque para todos la falta de ofertas de trabajo es relativamente importante, el porcentaje que la señala como factor relevante decrece conforme aumenta el éxito académico inicial: el 44,6 por ciento en el colectivo AESO, 35,9 por ciento en el GESO con retraso y 21,3 por ciento en el GESO sin retraso. Esto puede ser un indicador de que los colectivos que están más cualificados cuando abandonan el sistema educativo encuentran mayor disponibilidad de puestos o menores problemas por el lado de la demanda de empleo. Finalmente, resulta cuando menos intrigante qué ocurre con el colectivo de los más cualificados, puesto que casi la mitad de ellos responde que “otros motivos” distintos a los nueve que recoge el cuestionario influyeron en la duración de su proceso de búsqueda. Aquí el cuestionario es bastante exhaustivo y la respuesta múltiple recoge muchos factores que inicialmente deberían ser muy importantes: falta de estudios, falta de adecuación de los estudios, falta de experiencia, de contactos, de iniciativa, de deseo de cambiar de lugar de residencia, de ofertas de trabajo, etcétera. Incluso “la mala suerte”, que podría ser un cajón de sastre para los que no tenían muy claro qué pasó, es una respuesta posible pero los jóvenes más cualificados apenas la escogen.

Las diferencias por sexo en los procesos de búsqueda (cuadro 7.3(A)) y por nivel educativo finalmente alcanzado (7.3(B)) resultan difíciles de explicar y a veces parecen algo aleatorias o casi caprichosas. Por ejemplo, que las mujeres prefieran el trabajo a tiempo parcial en mayor medida se corresponde con su mayor tasa de parcialidad en el mercado de trabajo, pero que ellas se pongan en mayor medida en contacto con empresas y que pongan o contesten a anuncios de prensa y otros medios de comunicación también con mayor frecuencia que los varones no parece responder a ningún patrón predefinido. Del mismo modo, los varones GESO recurren más a oficinas de empleo de todo tipo que las mujeres, pero a su vez, las mujeres que inicialmente

fracasan en el logro del título de GESO recurren más que sus compañeros varones a oficinas públicas y a ETTs. No hay diferencias sistemáticas entre varones y mujeres ni en la tasa de percepción de ofertas ni en la de rechazo de ofertas recibidas, y aunque es razonable que las mujeres rechacen en mayor medida que los varones ofertas porque realmente estaban estudiando (ya que ellas tienden a permanecer más en el sistema educativo que ellos), sin embargo, resulta curioso que el horario no siempre sea más problemático para ellas (concretamente no lo es en el caso de los GESO con rechazo, donde además las mujeres no buscan en mucha mayor medida que los hombres empleo a tiempo parcial). En este colectivo creemos que la mayor incidencia de jóvenes que termina con un CFGM hace que, por un lado, varones y mujeres se involucren de lleno en el mercado de trabajo cuando terminan los estudios, por lo que las mujeres son más susceptibles a esta edad de preferir empleos a tiempo parcial que los varones. De ahí que tampoco el horario represente para este colectivo de mujeres un problema más relevante que para los varones.

Cuadro 7.3(A). Características del primer proceso de búsqueda de empleo desde la no ocupación del que informa el joven: diferencias por sexo.

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Tipo de empleo que buscaba									
Buscaba empleo de jornada completa	31,1	31,0	18,5	32,1	38,1	25,1	29,7	25,6	13,8
Buscaba empleo de jornada parcial	8,6	12,4	31,9	6,5	11,2	27,5	11,5	13,4	35,1
Buscaba empleo de cualquier tipo	60,3	56,6	49,5	61,4	50,8	47,4	58,8	61,0	51,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Métodos de búsqueda utilizados (no excluyentes)									
A través de una bolsa de empleo	8,1	11,9	9,6	8,2	13,4	8,8	8,0	10,8	10,3
Se ha puesto en contacto con empresas	45,3	41,8	35,1	37,2	35,8	29,9	56,2	46,3	38,9
Gestiones para establecerse por su cuenta	6,1	2,1	2,2	4,1	3,3	2,1	8,8	1,2	2,2
Entrevistas obtenidas a través de familiares, amigos, sindicatos	27,8	16,5	18,3	27,6	18,7	19,4	28,2	14,9	17,4
Anuncios en foros o lugares de empleo en Internet	13,3	18,5	18,2	8,5	24,9	17,2	19,9	13,7	19,0
Ha puesto o ha contestando a anuncios en prensa, radio, TV	27,8	24,0	17,6	23,1	17,6	14,2	34,0	28,7	20,2
Ha utilizado otros métodos	9,0	7,2	11,4	11,0	6,3	10,0	6,4	7,9	12,4
Inscripción en oficinas de empleo públicas o privadas para conseguir un empleo (no excluyentes)									
En una oficina de empleo de la administración pública	70,2	57,0	40,1	67,7	61,5	43,0	73,4	53,7	37,9
En una oficina de empleo privada que NO es una ETT	3,4	0,5	1,9	3,5	0,0	1,4	3,2	0,9	2,3
En una oficina de empleo privada que SÍ es una ETT	14,5	18,2	17,2	12,9	19,8	19,0	16,7	17,0	15,9
Recibe subsidio o prestación por desempleo (sobre los inscritos en una oficina de empleo de la administración pública)									
Sí recibe subsidio o prestación por desempleo	14,2	12,2	1,7	16,2	14,5	2,0	11,7	10,1	1,5
Recibió ofertas de empleo en este periodo									
NO recibió (y, por tanto, no rechazó)	18,6	12,5	8,9	19,5	11,7	9,9	17,5	13,2	8,2
Sí recibió	81,4	87,5	91,1	80,5	88,3	90,1	82,5	86,8	91,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
¿Rechazó ofertas de empleo en este periodo? (sobre quienes las reciben)									
No rechazé ofertas	73,7	71,6	66,3	74,2	75,2	64,2	73,1	68,9	67,7
Rechacé ofertas de empleo	26,3	28,4	33,7	25,8	24,8	35,8	26,9	31,1	32,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

Cuadro 7.3(A). Características del primer proceso de búsqueda de empleo desde la no ocupación del que informa el joven: diferencias por sexo (cont.)

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO Sin retraso
¿Por qué las rechazó?									
Rechacé ofertas por tener salario insuficiente	28,8	19,2	8,4	29,9	14,7	12,7	27,4	21,9	5,0
Rechacé ofertas por el tipo de contrato	4,4	4,1	1,4	4,9	6,3	0,0	3,7	2,8	2,4
Rechacé ofertas por cambio de residencia	5,1	3,6	1,4	3,1	0,6	1,5	7,5	5,5	1,3
Rechacé ofertas porque tenía otras	6,2	4,2	8,4	11,1	0,0	10,9	0,0	6,7	6,4
Rechacé ofertas porque estaba estudiando	8,4	12,4	24,9	6,6	9,0	23,4	10,6	14,5	26,0
Rechacé ofertas por ser de una categoría inferior a la esperada	6,4	5,8	4,9	8,7	9,4	6,9	3,6	3,7	3,3
Rechacé ofertas por el horario	10,6	13,1	19,2	9,1	17,4	12,6	12,6	10,4	24,4
Rechacé ofertas por otras razones	30,2	37,6	31,6	26,6	42,6	32,1	34,6	34,5	31,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Factores que han influido para no haber encontrado empleo durante ese periodo (categorías no excluyentes)									
La falta de estudios	27,9	12,4	4,8	22,8	8,9	6,1	34,8	15,0	3,8
La falta de adecuación de lo estudiado	2,6	3,7	1,8	1,0	6,7	1,2	4,7	1,4	2,3
La falta de experiencia	24,2	32,4	23,5	20,1	29,1	17,8	29,7	34,8	27,6
La falta de contactos	13,2	10,2	7,7	13,4	11,4	7,5	12,9	9,2	7,8
El no tener iniciativa	6,9	10,1	14,7	6,2	10,1	17,4	7,8	10,1	12,8
El no querer cambiar de lugar de residencia	4,0	2,1	1,7	2,9	3,5	1,2	5,5	1,0	2,2
La falta de ofertas de trabajo	44,6	35,9	21,2	42,0	27,4	21,1	48,1	42,3	21,3
La mala suerte	17,6	16,7	7,8	15,9	13,8	6,2	19,9	18,9	8,9
Las responsabilidades familiares	3,8	3,2	1,3	2,8	3,2	0,6	5,3	3,3	1,7
Otros motivos	23,3	26,4	48,5	29,1	28,6	51,5	15,5	24,8	46,4

Fuente: ETEFIL – 2005.

Cuadro 7.3(B). Características del primer proceso de búsqueda de empleo desde la no ocupación del que informa el joven: logros educativos

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Tipo de empleo que buscaba									
Buscaba empleo de jornada completa	31,1	31,0	18,5	30,4	34,8	24,1	39,5	25,9	16,2
Buscaba empleo de jornada parcial	8,6	12,4	31,9	8,8	10,1	21,8	6,5	15,5	36,1
Buscaba empleo de cualquier tipo	60,3	56,6	49,5	60,8	55,1	54,1	54,0	58,6	47,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Métodos de búsqueda utilizados (no excluyentes)									
A través de una bolsa de empleo	8,1	11,9	9,6	8,4	11,2	9,1	4,9	12,8	9,9
Se ha puesto en contacto con empresas	45,3	41,8	35,1	46,4	46,6	42,0	31,6	35,4	32,3
Gestiones para establecerse por su cuenta	6,1	2,1	2,2	6,3	3,4	2,9	2,8	0,3	1,9
Entrevistas obtenidas a través de familiares, amigos, sindicatos	27,8	16,5	18,3	27,5	17,7	20,6	32,0	14,9	17,3
Anuncios en foros o lugares de empleo en Internet	13,3	18,5	18,2	12,4	13,9	14,4	25,1	24,5	19,8
Ha puesto o ha contestando a anuncios en prensa, radio, TV	27,8	24,0	17,6	27,1	19,5	22,1	37,2	29,8	15,8
Ha utilizado otros métodos	9,0	7,2	11,4	8,7	8,3	8,7	13,4	5,8	12,5
Inscripción en oficinas de empleo públicas o privadas para conseguir un empleo (no excluyentes)									
En una oficina de empleo de la administración pública	70,2	57,0	40,1	69,8	56,7	43,1	75,5	57,4	38,8
En una oficina de empleo privada que NO es una ETT	3,4	0,5	1,9	3,5	0,8	1,6	1,9	0,1	2,1
En una oficina de empleo privada que SÍ es una ETT	14,5	18,2	17,2	14,5	14,5	17,8	15,1	23,0	17,0
Recibe subsidio o prestación por desempleo (sobre los que están inscritos en una oficina de empleo de la administración pública)									
Sí recibe subsidio o prestación por desempleo	14,2	12,2	1,7	15,0	18,7	1,4	4,7	3,7	1,9
Recibió ofertas de empleo en este periodo									
NO recibió (y, por tanto, no rechazó)	18,6	12,5	8,9	19,0	10,3	14,3	13,3	15,5	6,7
Sí recibió	81,4	87,5	91,1	81	89,7	85,7	86,7	84,5	93,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
¿Rechazó ofertas de empleo en este periodo? (sobre quienes las reciben)									
No rechacé ofertas (sobre los que sí las tuvieron)	73,7	71,6	66,3	73,1	72,7	68,3	81,5	70,1	65,5
Rechacé ofertas de empleo (sobre los que sí las tuvieron)	26,3	28,4	33,7	26,9	27,3	31,7	18,5	29,9	34,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL - 2005

Cuadro 7.3(B). Características del primer proceso de búsqueda de empleo desde la no ocupación del que informa el joven: logros educativos (cont.).

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO Con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO Sin retraso
¿Por qué las rechazó?									
Rechacé ofertas por tener salario insuficiente	28,8	19,2	8,4	29,4	14,4	14,9	17,3	25,3	6,1
Rechacé ofertas por el tipo de contrato	4,4	4,1	1,4	4,6	4,3	0,0	0,0	4,0	1,8
Rechacé ofertas por cambio de residencia	5,1	3,6	1,4	4,6	2,9	4,8	12,8	4,4	0,2
Rechacé ofertas porque tenía otras	6,2	4,2	8,4	6,5	5,5	5,6	0,0	2,5	9,3
Rechacé ofertas porque estaba estudiando	8,4	12,4	24,9	8,0	11,5	10,1	15,6	13,5	30,0
Rechacé ofertas por ser de una categoría inferior a la esperada	6,4	5,8	4,9	5,7	0,0	9,7	18,9	13,3	3,2
Rechacé ofertas por el horario	10,6	13,1	19,2	11,2	14,5	12,3	0,0	11,2	21,5
Rechacé ofertas por otras razones	30,2	37,6	31,6	29,9	46,8	42,4	35,4	25,8	27,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Factores que han influido para no haber encontrado empleo durante ese periodo (categorías no excluyentes)									
La falta de estudios	27,9	12,4	4,8	28,8	17,8	9,8	16,3	5,2	2,7
La falta de adecuación de lo estudiado	2,6	3,7	1,8	2,6	3,0	0,8	2,6	4,6	2,3
La falta de experiencia	24,2	32,4	23,5	23,0	30,6	25,8	40,2	34,8	22,5
La falta de contactos	13,2	10,2	7,7	12,9	12,7	11,3	17,1	6,8	6,2
El no tener iniciativa	6,9	10,1	14,7	6,5	10,8	12,6	11,9	9,2	15,6
El no querer cambiar de lugar de residencia	4,0	2,1	1,7	4,0	3,3	2,5	3,3	0,5	1,4
La falta de ofertas de trabajo	44,6	35,9	21,2	45,0	38,6	32,0	39,7	32,4	16,7
La mala suerte	17,6	16,7	7,8	18,1	13,6	11,4	10,4	20,9	6,3
Las responsabilidades familiares	3,8	3,2	1,3	3,8	4,6	1,9	4,6	1,4	1,0
Otros motivos	23,3	26,4	48,5	23,8	28,2	35,7	16,6	24,1	53,8

Fuente: ETEFIL – 2005

Si se presta atención a las diferencias en los patrones del primer periodo prolongado de búsqueda de empleo según la trayectoria educativa tampoco se verán siempre diferencias sistemáticas entre colectivos según hayan seguido o no estudiando. De nuevo algunas resultan difíciles de entender o interpretar y creemos que el pequeño tamaño de las celdas con el que se trabaja en algunos casos puede estar detrás de estos patrones tan poco claros. Por ejemplo, es normal que los jóvenes que siguen una trayectoria educativa opten más por el empleo a tiempo parcial que los que no terminan con un título de educación post obligatoria: el 36,1 por ciento de los GESO sin retraso que han conseguido un título de educación post obligatoria lo prefieren, frente al 21,8 por ciento que no lo han conseguido, y en el caso del colectivo con GESO con retraso la preferencia por jornadas parciales se da en el 15,5 y el 10,1 por ciento, respectivamente.

Los jóvenes menos cualificados y con menos logros educativos tienden más a ponerse en contacto con las empresas que los que siguen trayectorias más marcadas por la educación. Sin embargo, este segundo colectivo opta con mayor frecuencia por los anuncios tanto en medios de comunicación como en Internet. Acudir a entrevistas obtenidas gracias a familiares, amigos o sindicatos es una opción más frecuente entre los que partían de una situación más desventajosa (AESO), independientemente del logro académico final que registren. La distancia en la percepción de prestaciones, es mayor cuanto menor es el logro académico inicial, y responde a la mayor experiencia en el mercado cuando menor es éste, se acentúa más entre los jóvenes que finalmente no consiguen un título de educación secundaria post obligatoria que entre quienes sí lo consiguen: en este primer colectivo, el más vinculado al mercado de trabajo, el 15 por ciento de los buscadores AESO inscritos en oficinas de empleo (que son el 69,8 por ciento de los buscadores) recibe prestaciones, frente al 18,7 por ciento de los inscritos del grupo GESO con retraso (que de todos modos recurre algo menos a las oficinas públicas de empleo, en un 56,7 por ciento) y al sólo 1,4 por ciento de los que obtuvieron el GESO en la edad estándar y están inscritos en oficinas públicas de empleo, que acuden además en muy poca medida (43,1 por ciento) a estas oficinas.

El porcentaje de jóvenes que no recibe ofertas es más alto en los AESO que no logran educación post obligatoria que en cualquier otro colectivo. Haber terminado la secundaria post obligatoria no hace más exigentes (más propensos a rechazar ofertas) a los jóvenes que superan no sólo el fracaso en la ESO sino que alcanzan educación secundaria post obligatoria (el 18,5 por ciento de éstos rechaza alguna oferta, frente al

26,9 por ciento de los que no mejoran hasta alcanzar este nivel), pero sí (aunque en escasa medida) a quienes al principio de la ventana de observación ya tenía el GESO.

Las causas del rechazo de ofertas vienen marcadas por la propia naturaleza de los colectivos que aquí identificamos: los que alcanzan mayores logros educativos al final del periodo tienden a rechazar ofertas en mayor medida por estar estudiando. De forma paralela, entre los factores que los jóvenes encuentran determinantes de la prolongación de su periodo de búsqueda, los jóvenes que tienen menores logros educativos al final del periodo achacan más su problema a la falta de estudios y los que estudian más tiempo, a la falta de experiencia. Y de nuevo, las diferencias que antes se observaban en la importancia que se da a la disponibilidad de ofertas de trabajo entre colectivos se agudizan cuando se distingue, no sólo el punto de salida, sino también el de llegada: un GESO que ha terminado sin retraso inicialmente tiene dos veces más probabilidad de verse afectado por falta de ofertas de trabajo cuando no ha logrado ningún título de educación secundaria post obligatoria, que cuando sí la ha logrado (32 frente al 16,7 por ciento), pero si lo comparamos con un joven que además salió al mercado sin ni siquiera el certificado de la ESO, entonces la percepción de falta de ofertas de trabajo es tres veces mayor: 45 por ciento.

Cuando los GESO sin retraso, que señalan “otros motivos” no especificados en el cuestionario con más frecuencia que los demás (recordamos, el 48,5 de este grupo frente al 26,4 por ciento de los GESO con retraso y el 23,3 por ciento de los AESO), logran finalmente un título de secundaria post obligatoria, todavía se hace más frecuente el recurso a estos “otros motivos” (alcanzan el 53,8 por ciento de estos jóvenes quienes, por otro lado, representan el colectivo mayoritario en toda la muestra). Y con ello aumenta la incertidumbre sobre qué estará pasando en los procesos de búsqueda de empleo en estos jóvenes que les influyen negativamente en el logro de un empleo.

Como resumen de las principales tendencias de esta descripción de los primeros procesos prolongados de búsqueda de empleo, podemos apuntar al mayor recurso al empleo a tiempo parcial y la mayor negativa a aceptar puestos de trabajo por problemas de horario y por el deseo de seguir estudiando de quienes tienen inicialmente más logros educativos, frente a la mayor flexibilidad horaria, la mayor disponibilidad para contactar con empresas y realizar entrevistas de los que inicialmente tienen menos recursos educativos. A esto se podría añadir que este colectivo está más marcado por la falta de ofertas, con lo que le cuesta algo más conseguir un empleo pero cuando lo consigue su mayor tiempo de presencia en el mercado de trabajo les hace estar más vinculados a las

administraciones públicas y sus ventajas. Los menos cualificados inicialmente encuentran su falta de estudios y la falta de ofertas adecuadas para ellos como factores principales de la prolongación de los procesos de búsqueda y achacan, en mayor medida que los demás, a la falta de contactos (puesto que ellos dependen de estos contactos en mayor medida que los demás) a la hora de explicar qué pasó con su primer proceso de búsqueda de empleo. El colectivo intermedio (GESO con retraso) encuentra en la falta de experiencia el problema y el más cualificado (GESO sin retraso) lo achaca más a no tener iniciativa y a “otros motivos”.

8. El logro del primer empleo “significativo”

La inserción laboral de los jóvenes tiene diversas facetas: el abandono de los estudios, la búsqueda de empleo (o desempleo cuando se hace desde la no ocupación), el logro de un empleo y la calidad de éste, medida a través de sus características de estabilidad, horas de trabajo, salario, ajuste educativo, etc. Es decir, el proceso de inserción laboral de los jóvenes culmina cuando éstos han logrado alcanzar un “buen” empleo. De hecho, la Estrategia de Política Social marcada en la Agenda Europea de Lisboa no sólo presta atención a la cantidad de empleo sino también a su calidad. Pero ¿qué elementos son los que proporcionan el calificativo de calidad a un empleo? Según la Comisión Europea (en su informe de 2002 *Employment in Europe*), la calidad del empleo viene determinada por tres grupos de características: las características objetivas del propio empleo, como el tiempo de trabajo o la estabilidad; las características subjetivas del trabajador como su satisfacción en el empleo; y las características asociadas al contexto del mercado de trabajo como, por ejemplo, las diferencias entre varones y mujeres.

En nuestro caso adoptamos la definición que la propia encuesta ofrece de empleo “significativo”, que considera que un empleo es significativo si, con una jornada semanal de 20 ó más horas, tiene además una duración de 6 meses o más. Esta definición, que puede resultar más o menos discutible, es la empleada en estudios comparativos anteriores, como el módulo *ad hoc* de la Encuesta Europea de Fuerzas del Trabajo del año 2000, lo cual dota a nuestros resultados de cierta comparabilidad tanto con estudios anteriores para el caso español y otros países europeos. Por otro lado, cada vez que del fichero calendario se desprende que ha habido un empleo “significativo”, los entrevistados han de responder a un cuestionario específico sobre cada uno de esos episodios de empleo “significativo”. Hay jóvenes que llegan a completar hasta seis cuestionarios de este tipo, aunque el valor modal de estos episodios está en un solo cuestionario. Dada esta circunstancia y en aras a la comparabilidad entre empleos de distintos colectivos, en esta sección se va a describir únicamente el primero de estos episodios y más específicamente ciertas características al inicio del primer empleo “significativo” (concretamente el salario y el tipo de contrato), que pueden variar dentro de un mismo episodio de empleo “significativo”, aunque dichos cambios se aprecian

sobre todo en los episodios que más tiempo observamos. Por tanto, es necesario aclarar que no utilizamos la información de contrato y salario al final del primer empleo “significativo” por dos razones: en primer lugar, porque muchos de estos episodios están censurados por la derecha, es decir, siguen abiertos cuando el joven responde a la entrevista y no sabemos, por tanto, si el salario y el contrato que tiene en ese momento serán los mismos cuando finalice el empleo en el que se encuentra; en segundo lugar, tal y como hemos comentado anteriormente, las características iniciales del primer empleo “significativo” no están condicionadas por la antigüedad en el mismo pero sí las finales, y sería complejo en un análisis descriptivo como el que aquí se aborda controlar adecuadamente por las diferencias en antigüedad.

Esta sección se divide en cuatro apartados: en el primero se presenta la incidencia del primer empleo “significativo”; en el segundo se estudian las vías de acceso a dicho empleo; en el tercero sus características; y en el cuarto y último se analizan las formas de finalización, para los casos en los que el primer empleo “significativo” haya finalizado.

8.1. *La incidencia del primer empleo “significativo”*

Este apartado tiene el objetivo de cuantificar cuántos de los jóvenes que observamos en la encuesta ETEFIL, en los colectivos de nuestro estudio, han conseguido un primer empleo “significativo”. Para ello vamos a restringir de nuevo el periodo de observación a los primeros 36 meses desde que entran en el calendario. Esta decisión tiene ventajas e inconvenientes: por un lado, esto homogeneiza la longitud de la ventana de observación, pero por otro, una ventana igual en jóvenes que tienen distintas trayectorias educativas no es capaz de captar las diferencias en el acceso al primer empleo “significativo” que se deben al mero hecho de que unos jóvenes prolongan más su estancia en el sistema educativo reglado (es el caso de muchos GESO sin retraso a los que en el momento de la entrevista encontramos en su segundo curso en la Universidad). El periodo de observación de la encuesta, si bien no es breve, no permite estudiar en detalle los primeros años de inserción laboral de estos jóvenes; de hecho muchos de ellos en el momento de la entrevista ni siquiera habían empezado su vida laboral. La naturaleza tan dispar de los colectivos que abarca la ETEFIL hace que el cuestionario detecte muy bien las trayectorias laborales de los grupos más proclives a

abandonar de forma temprana el sistema educativo o de los que ya están en el mercado de trabajo (jóvenes de cursos de formación FIP y programas de ET-CO), pero la encuesta capta muy bien las trayectorias educativas, y no tanto las laborales, de los jóvenes con mayor probabilidad de permanecer más años en el sistema educativo.

En Albert *et al* (en prensa) se tomó una submuestra de distintos colectivos de la ETEFIL (AESO, GESO, Bachillerato y CFGM) a la que se le impuso una restricción bastante importante pero que al mismo tiempo garantizaba la comparación entre todos esos colectivos, que son si cabe más heterogéneos que los dos que estudiamos aquí (AESO y GESO): se seleccionó únicamente a aquellos jóvenes que salieron del sistema educativo reglado en el curso 2000-01 y ya no regresaron, de modo que no han podido aumentar su nivel educativo. Estos criterios son muy restrictivos para los entrevistados con educación generalista (GESO y Bachillerato, especialmente los jóvenes que no llevan retraso en sus estudios), puesto que estos colectivos tienen trayectorias eminentemente educativas. Pero a pesar de esta restricción se garantizaba que los entrevistados en cada colectivo tenían el mismo nivel educativo durante todo el periodo de observación (justo el nivel del colectivo al que pertenecen, puesto que si no estudian en ningún momento en el sistema educativo reglado no pueden mejorar) y llevan el mismo tiempo (36 meses) fuera del sistema educativo²⁴. El porcentaje de jóvenes que cumplen estas condiciones es muy pequeño en los colectivos de GESO y Bachillerato y no fue posible en aquel trabajo diferenciar entre los que han adquirido el título con y sin retraso, distinción que aquí consideramos muy importante, dados los objetivos de esta investigación.

En este trabajo, sin embargo, en la medida en que ya se ha dedicado atención a las trayectorias educativas de los distintos colectivos, el lector es ya consciente de las particularidades de las trayectorias educativas y de las diferencias en éstas por género y por logros educativos iniciales. Con estas trayectorias también se hace más evidente la disponibilidad de más o menos tiempo para permanecer en el mercado de trabajo. Por ejemplo, en este momento ya se ha visto que los jóvenes que abandonan la ESO sin el título tienen en un 70 por ciento de los casos, una trayectoria marcada por el abandono

²⁴ Otra posibilidad de homogeneización de los individuos es escoger a los que no han aumentado su nivel educativo, independientemente de que hayan tenido una trayectoria educativa o no. De esta manera garantizaríamos que las diferencias observadas entre colectivos en el primer empleo “significativo” no se debe a que unos han aumentado el nivel de estudios y otros no. El problema que presenta esta opción es que hay colectivos, como por ejemplo los graduados en Bachillerato, que han llegado a la universidad y que todavía no han alcanzado un título superior al de bachillerato, pero no han dedicado tiempo al mercado de trabajo, razón por la cual encuentran con menos probabilidad un primer empleo “significativo”.

permanente del sistema educativo reglado, y que apenas una tercera parte de los restantes persiste en el sistema educativo reglado un año más. Por tanto, este colectivo ha dispuesto de más tiempo para el empleo y su búsqueda. Para el segundo colectivo, los que alcanzan el GESO con retraso, es importante el peso de trayectorias marcadas por el abandono antes del curso 2004-05 (prácticamente uno de cada dos jóvenes de este colectivo deja los estudios antes de este curso), un 30 por ciento se mantiene los cuatro cursos en el sistema educativo reglado y sólo un 15 por ciento lo abandona permanentemente. Por su parte, el colectivo de los que obtuvieron el GESO sin retraso se caracteriza por la permanencia en los cuatro cursos académicos en los que es observado el joven en el 75 por ciento de los casos, y los abandonos permanentes son muy escasos (no alcanzan el 3 por ciento). Así pues, en este trabajo el lector es más consciente de que los colectivos no sólo tienen distintos niveles de permanencia en el sistema educativo reglado, lo que condiciona (a la baja) el tiempo para conseguir un primer empleo “significativo”, sino que unos colectivos alcanzan en mayor medida niveles educativos superiores que otros, lo que condiciona (esta vez al alza) las posibilidades de acceso a un primer empleo “significativo”, si bien nunca llegan a superar la desventaja inicial en el tiempo disponible para su búsqueda.

Con estas cuestiones en mente, pasamos a describir el nivel de incidencia de los empleos significativos en los jóvenes de distintos grupos. Dado que disponemos en el fichero calendario de todos los episodios de empleo (distinguiendo los de más y los de menos de 20 horas semanales) a lo largo de los primeros 36 meses de observación, también podemos identificar la incidencia de episodios de empleo no “significativos” (es decir, los de menos de 20 horas semanales independientemente de su duración o los que, siendo de más de 20 horas semanales no alcanzan los 6 meses de duración). Los jóvenes que han conseguido empleos significativos pueden a su vez haber disfrutado de episodios de empleo no “significativos”, pero no se diferenciará aquí entre ambos.

Cuadro 8.1. Distribución de los jóvenes según el tipo de empleo conseguido a lo largo de los primeros 36 meses de observación, según colectivo, logros educativos y sexo.

	AESO	Todos GESO Con retraso	GESO sin retraso	No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
				AESO	GESO con retraso	GESO Sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Todos									
Ningún empleo	14,7	28,7	57,7	12,9	18,2	33,4	33,8	38,8	63,0
Sólo empleos no “significativos”	10,7	22,0	26,0	9,6	17,2	22,6	22,6	26,6	26,8
Al menos un primer empleo “significativo”	74,6	49,4	16,3	77,5	64,5	44,0	43,6	34,6	10,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Varones									
Ningún empleo	11,3	26,8	54,1	9,4	16,0	27,4	35,1	38,4	61,3
Sólo empleos no “significativos”	8,2	20,7	25,4	6,8	15,9	20,5	24,4	25,8	26,8
Al menos un primer empleo “significativo”	80,5	52,5	20,4	83,8	68,1	52,1	40,4	35,7	11,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Mujeres									
Ningún empleo	21,2	30,7	60,6	19,9	21,0	40,2	32,1	39,2	64,3
Sólo empleos no “significativos”	15,4	23,4	26,5	14,8	18,8	25,1	20,1	27,3	26,8
Al menos un primer empleo “significativo”	63,4	45,9	12,9	65,3	60,2	34,7	47,8	33,5	8,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL - 2005

La incidencia de ambos tipos de empleo (y de la situación complementaria, que es la ausencia total de episodios de empleo) en los tres colectivos (AESO, GESO con retraso y sin retraso), aparece en el cuadro 8.1, que distingue a su vez entre varones y mujeres y entre los que han logrado algún título de educación post obligatoria y los que no lo han conseguido. Del cuadro se desprende que en los primeros 36 meses de observación el 74,6 por ciento de los jóvenes que dejaron los estudios sin ninguna titulación consiguió al menos un primer empleo “significativo”, porcentaje que se reduce al 49,4 por ciento en el caso de los GESO con retraso y al 16,3 por ciento de los GESO sin retraso. Como se decía en párrafos anteriores, estas cifras son coherentes con el hecho de que cuanto mayores son los logros académicos al inicio del periodo, más tiempo pasarán los jóvenes en el sistema educativo reglado y mayores serán también sus logros académicos al final del periodo. Destaca sin embargo la incidencia de empleos únicamente no “significativos” en el caso de los GESO: el 22 por ciento de los jóvenes del colectivo GESO con retraso y el 26 por ciento del colectivo GESO sin retraso. Por tanto, aunque se trata de jóvenes con trayectorias eminentemente educativas, alrededor de una cuarta parte de ellos ha tenido episodios de empleo breves o prolongados pero de jornadas reducidas, lo que representa un cierto contacto con el mercado de trabajo incluso en jóvenes que al mismo tiempo se mantienen en el sistema educativo reglado.

De la distinción entre varones y mujeres se desprende que los varones acceden más que las mujeres a este tipo de empleos, lo cual puede responder a dos razones: la primera es que tienen trayectorias educativas por lo general más breves, lo que implica que pueden dedicar más tiempo al mercado de trabajo; la segunda es que incluso para una misma trayectoria educativa, las mujeres tienen menores probabilidades de éxito en el mercado de trabajo. Las diferencias medias en el acceso a, al menos, un primer empleo “significativo”, entre varones y mujeres, de 17 puntos porcentuales (de 63,4 por ciento en mujeres a 80,5 en varones) en el colectivo AESO, pasa a 6,6 puntos porcentuales (de 45,9 por ciento a 52,5 por ciento) en el colectivo GESO con retraso y a 7,5 puntos porcentuales (de 12,9 por ciento a 20,4 por ciento) en el colectivo GESO sin retraso. Estas diferencias se acentúan en el caso de los jóvenes con trayectorias educativas menos exitosas: en los que no alcanzan ningún título de secundaria post obligatoria se mantienen muy altas (de 18,5 puntos porcentuales para los AESO, a 7,9 puntos porcentuales en los GESO con retraso y 17,4 puntos porcentuales en los GESO sin retraso) y caen notablemente para los que tienen una trayectoria educativa más

exitosa: de hecho en el caso del colectivo AESO cambia de signo (7,4 puntos de diferencia a favor de las mujeres) y para el colectivo que obtuvo en su momento el GESO la diferencia se reduce a 2,2 puntos entre los que acabaron con retraso y 2,9 entre los que acabaron en la edad estándar.

También se reducen las diferencias entre colectivos iniciales cuando se separan según sus trayectorias educativas registradas y no sólo según los logros académicos iniciales, lo que responde al hecho de que estamos comparando colectivos que, independientemente de su situación inicial, tienen trayectorias educativas con características comunes. Por ejemplo, en el caso de los que no consiguen educación secundaria post obligatoria al final del periodo la proporción de jóvenes con al menos un primer empleo “significativo” aumenta para los GESO con y sin retraso (hasta 64,5 por ciento en los que acabaron con retraso y 44 por ciento los que terminaron sin retraso), mientras que en el caso de los que alcanzan la secundaria postobligatoria las diferencias entre AESO y GESO con retraso son menores (43,6 por ciento en el primer caso y 34,6 por ciento en el segundo), seguramente porque ambos optan en buena medida por CFGM que les permite incorporarse antes al mercado de trabajo que los jóvenes del colectivo GESO sin retraso (quienes, al tener en mayor medida trayectorias educativas, sólo el 10,2 por ciento de ellos consigue en el periodo de estudio un episodio de empleo “significativo”).

Una vez delimitado el porcentaje de jóvenes que en cada colectivo consigue en el periodo de 36 meses al menos un empleo “significativo”, y que por tanto responden a al menos un cuestionario vinculado a este episodio, los siguientes apartados de esta sección se corresponden con las vías de acceso, las características de los puestos y las formas de finalización (tan sólo en el caso de que el primer empleo “significativo” haya finalizado).

8.2. Vías de acceso al primer empleo “significativo”

En el cuestionario sobre los distintos empleos “significativos” se pregunta por doce formas de acceso a este empleo que aquí hemos agregado en ocho categorías mutuamente excluyentes, agrupación que se ha realizado con un criterio de proximidad y con el fin de reducir al máximo las celdas con celdas pequeñas. Las categorías consideradas son las siguientes: el joven ha podido acceder a su primer empleo “significativo” en la empresa en la que hizo prácticas o a través de ella; a través de

oficinas de empleo públicas o privadas; poniéndose en contacto con empresas; aprobando oposiciones o a través de bolsas de empleo; por medio de familiares; amigos o conocidos; a través de Internet o medios de comunicación; o estableciéndose por su cuenta como autónomo. Además de la forma de acceso el cuestionario pregunta cuáles fueron los factores que más influyeron en encontrar ese empleo, y en este caso puede haber varios factores influyentes en este sentido: los estudios, la experiencia, los contactos, tener iniciativa, estar dispuesto a asumir riesgo y la suerte. Finalmente se han recogido dos características de cómo fue el proceso de llegada al primer empleo “significativo”: si fue el contrato con una Empresa de Trabajo Temporal (ETT) lo que terminó convirtiéndose en su primer empleo “significativo” y si para poder acceder a él tuvo que cambiar su municipio de residencia.

Los cuadros 8.2(A) y 8.2(B) recogen las frecuencias relativas de la forma de encontrar el primer empleo “significativo” y los porcentajes de jóvenes que otorgan influencia a cada uno de los factores, así como los detalles de la manera de acceso al primer empleo “significativo”. En el cuadro 8.2(A) se diferencia a los tres colectivos por sexo y en el cuadro 8.2(B) se les distingue según el logro educativo al final de la ventana de observación.

Empecemos por las diferencias entre los tres colectivos, que aparecen en las primeras tres columnas de ambos cuadros: la forma más común en todos los grupos a la hora de conseguir el primer empleo “significativo” es por medio de los contactos familiares, amigos o conocidos, es decir, lo que recientemente se ha dado en llamar “capital social”. De hecho, en el colectivo AESO ha sido la respuesta del 61,2 por ciento, en los GESO con y sin retraso, algo más de la mitad de los jóvenes (52,2 y 54,7 por ciento, respectivamente) ha conseguido el primer empleo “significativo” por esta vía. La segunda vía en importancia son los contactos directos con las empresas con un peso parecido en todos los grupos: 19,9 por ciento de los jóvenes AESO; 19,4 por ciento en jóvenes GESO con retraso; y 19,7 por ciento en jóvenes GESO sin retraso. El resto de formas de acceso son menos frecuentes puesto que las dos primeras concentran entre el 75 y el 80 por ciento de los jóvenes. Entre ese 20 por ciento que resta, los aspectos más destacables son el acceso en o a través de la empresa en la que se hicieron prácticas, que se refiere esencialmente a los jóvenes que clasificamos como GESO porque en ese colectivo es en el que fueron objeto de muestreo pero que han accedido al mercado de trabajo tras pasar por CFGM.

Cuadro 8.2(A). Características del primer empleo “significativo” (1): el acceso; diferencias por sexo.

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO Sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO Sin retraso
Forma de encontrar el empleo									
En la empresa o a través de ella en la que cursó formación o hizo prácticas	5,0	10,4	9,5	5,3	11,4	10,6	4,4	9,1	8,2
A través de una oficina de empleo de la administración pública	3,0	3,3	3,0	3,4	3,1	2,8	2,1	3,6	3,1
A través de una oficina de empleo privada	2,1	3,3	3,1	1,7	3,3	3,7	3,0	3,4	2,3
Se puso en contacto con empresas	19,9	19,4	19,7	19,1	17,8	16,3	21,8	21,4	24,1
Aprobó una oposición o a través de bolsa de empleo	1,8	2,1	1,5	1,7	2,1	1,9	1,9	2,0	1,1
Por medio de familiares, amigos, conocidos...	61,2	52,2	54,9	62,6	56,9	57,5	57,7	46,3	51,4
A través de Internet, prensa, radio, TV...	3,5	6,4	5,6	2,1	3,7	4,4	6,9	9,8	7,2
Por iniciativa propia (Autónomo)	3,6	2,9	2,8	4,1	1,8	2,8	2,2	4,4	2,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
¿Cuáles cree usted que fueron los factores que más influyeron para encontrar este empleo? (no excluyentes)									
Los estudios	8,0	17,7	16,8	7,3	18,8	13,8	9,7	16,4	20,6
La experiencia	9,8	12,0	8,7	9,2	10,9	8,7	11,1	13,3	8,6
Los contactos	60,9	54,0	56,3	63,2	60,0	59,9	55,4	46,5	51,7
Tener iniciativa	25,6	30,9	28,9	24,6	29,8	27,1	28,2	32,2	31,2
Estar dispuesto a asumir riesgos	3,6	4,4	5,0	3,7	4,7	4,8	3,4	4,0	5,3
La suerte	18,4	20,4	18,3	17,8	19,7	15,6	19,9	21,3	21,9
Otras características de la forma de acceso									
Contratado a través de una ETT	4,3	8,3	6,9	3,9	8,5	5,9	5,4	8,0	8,2
Ha tenido que cambiar su municipio de residencia para acceder al trabajo	3,7	4,8	3,5	4,1	4,3	4,3	2,9	5,3	2,5

Fuente: ETEFIL - 2005

Cuadro 8.2(B). Características del primer empleo “significativo” (1): el acceso; diferencias por logros educativos.

				No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	Todos GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO Con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO Con retraso	GESO sin retraso
Forma de encontrar el empleo									
En la empresa o a través de ella en la que cursó formación o hizo prácticas	5,0	10,4	9,5	4,0	2,8	3,2	23,6	24,2	15,5
A través de una oficina de empleo de la administración pública	3,0	3,3	3,0	3,0	3,8	4,0	2,4	2,3	2,0
A través de una oficina de empleo privada	2,1	3,3	3,1	2,1	4,3	2,7	0,6	1,6	3,4
Se puso en contacto con empresas	19,9	19,4	19,7	19,8	21,7	18,1	20,4	15,2	21,2
Aprobó una oposición o a través de bolsa de empleo	1,8	2,1	1,5	1,8	1,4	1,8	1,1	3,2	1,3
Por medio de familiares, amigos, conocidos...	61,2	52,2	54,9	62,0	56,5	61,7	45,1	44,6	48,4
A través de Internet, prensa, radio, TV...	3,5	6,4	5,6	3,5	6,9	5,3	2,9	5,4	6,0
Por iniciativa propia (Autónomo)	3,6	2,9	2,8	3,5	2,6	3,3	3,9	3,6	2,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
¿Cuáles cree usted que fueron los factores que más influyeron para encontrar este empleo? (no excluyentes)									
Los estudios	8,0	17,7	16,8	6,6	8,3	7,1	35,7	34,9	25,9
La experiencia	9,8	12,0	8,7	9,4	9,8	6,4	16,0	15,9	10,8
Los contactos	60,9	54,0	56,3	61,5	59,1	61,7	49,8	44,8	51,2
Tener iniciativa	25,6	30,9	28,9	25,9	32,5	30,4	20,6	28,0	27,4
Estar dispuesto a asumir riesgos	3,6	4,4	5,0	3,5	5,3	5,3	5,4	2,9	4,8
La suerte	18,4	20,4	18,3	18,7	20,5	19,2	13,3	20,1	17,5
Otras características de la forma de acceso									
Contratado a través de una ETT	4,3	8,3	6,9	4,5	10,1	6,5	0,3	4,9	7,3
Ha tenido que cambiar su municipio de residencia para acceder al trabajo	3,7	4,8	3,5	3,6	4,4	3,5	5,7	5,6	3,6

Fuente: ETEFIL – 2005

También los GESO utilizan con más frecuencia medios de comunicación e Internet que los AESO, quienes en cambio recurren más a contactos personales. Es destacable el escaso peso que tienen las oficinas del Servicio Público de Empleo entre los medios que efectivamente favorecieron el acceso al primer empleo “significativo”, al igual que las oficinas de empleo privadas. El peso que tienen las oficinas en la contratación es menor que el que tienen entre las estrategias de búsqueda, pero las cifras no son comparables porque el episodio de búsqueda al que se hacía referencia en la sección 7 no tiene por qué ser previo al acceso al primer empleo “significativo” y porque de hecho algunos jóvenes consiguen empleos sin buscarlos (hay casos en los que el empleo les busca a ellos).

En cuanto a los factores más influyentes para encontrar el primer empleo “significativo”, de forma coherente con la pregunta anterior, uno de los que se menciona con más frecuencia son los contactos (en el 60,9 por ciento de los AESO, el 54 por ciento de los GESO con retraso y el 56,3 por ciento en los GESO sin retraso). El segundo factor que aparece como más importante es haber tenido iniciativa, lo que es relevante para uno de cada cuatro jóvenes del colectivo AESO y un poco más para los GESO (30,9 y 28,9 por ciento para los colectivos con y sin retraso, respectivamente). Destaca la importancia que asignan los jóvenes a “la suerte”, que aparece como un factor un poco más importante que los estudios en los jóvenes con el GESO y bastante más importante en los que no consiguieron ningún título.

Finalmente, los jóvenes del colectivo GESO con retraso tienen una mayor tasa de contratación a través de una ETT en su primer empleo “significativo” (el 8,3 por ciento de los casos frente al 6,9 de los GESO sin retraso y el 4,3 de los AESO) y la movilidad geográfica para conseguirlo es ciertamente limitada y afecta de forma parecida a todos los jóvenes (3,7 por ciento en AESO, 4,8 por ciento en GESO con retraso y 3,5 por ciento en GESO sin retraso).

En el cuadro 8.2(A) se advierten ligeras diferencias por sexo en las formas de acceso al primer empleo “significativo” y en los factores que influyen en este acceso: los varones utilizan más los contactos que las mujeres en todos los colectivos, y en cierta medida también un poco más el acceso a través de la empresa en la que han hecho prácticas, mientras que contactar con empresas es más frecuente en las mujeres que en los varones. En cuanto a la importancia que tienen determinados factores, los varones asignan, de forma consecuente con su respuesta anterior, más importancia a los contactos que las mujeres, y ellas más importancia a tener iniciativa (lo que se

corresponde con su mayor esfuerzo por contactar con empresas directamente o a través de medios de comunicación e Internet). Destaca el hecho de que las mujeres que habían conseguido el título de GESO en el año estándar, al tener trayectorias educativas más exitosas que los varones, también manifiestan con más frecuencia que ellos que los estudios fueron importantes para encontrar su primer empleo “significativo” (el 20,6 por ciento de las mujeres en este colectivo frente al 13,8 por ciento de sus homólogos varones) pero, curiosamente, al mismo tiempo, también dan más importancia a la suerte que los varones.

En el cuadro 8.2(B) aparecen las frecuencias relativas de las preguntas anteriores pero esta vez según el logro educativo durante el periodo: aquí sí se advierte que los jóvenes que tienen más éxito en el sistema educativo durante este periodo (los que consiguen educación post obligatoria) han conseguido su primer empleo “significativo” recurriendo menos a los contactos que los demás, y la diferencia se corresponde al hecho de que uno de cada cuatro jóvenes que alcanza la post obligatoria habiendo empezado con cierta desventaja (GESO con retraso) y el 15,5 por ciento de los que la han alcanzado habiendo conseguido el GESO sin retraso también señalan esta vía de acceso. La razón es que esta vía es muy frecuente en los que consiguen CFGM tras la ESO, y este porcentaje es mayor en los dos primeros grupos que en el tercero (GESO sin retraso), que opta más por el Bachillerato y la educación superior.

De forma también coherente con la trayectoria educativa, el peso que otorgan los jóvenes con secundaria a la educación como factor influyente en el logro del primer empleo “significativo” es necesariamente más alto en los que tienen la secundaria post obligatoria: casi cinco veces más alto en los que empezaron la ventana de observación con un abandono de la ESO (35,7 frente a 6,6 por ciento), y cuatro veces más alto en los que iniciaron el periodo de observación con el GESO (34,9 frente a 8,3 por ciento si lo habían obtenido con retraso y 25,9 frente a 7,1 por ciento si lo habían obtenido en la edad estándar). Resulta interesante que también estos jóvenes más cualificados finalmente otorgan más importancia a la experiencia que los que no tienen una trayectoria educativa satisfactoria. El peso a ambas dimensiones es elevado en los jóvenes que completaron CFGM, que es la trayectoria educativa más frecuente en los GESO con retraso y una de las más frecuentes en los GESO sin retraso, aunque a una distancia importante.

Destaca por último que los jóvenes que inicialmente tenían terminado el graduado en ESO asignen una importancia parecida a la suerte, independientemente de que hayan conseguido ir más allá en el sistema educativo.

8.3. Características del primer empleo “significativo”: empleadores y puestos

La ETEFIL recoge características del primer empleo “significativo” que se corresponden con el empleador, el puesto y el grado de ajuste entre trabajador y el puesto. Como se decía al inicio de la sección, algunas de estas características pueden cambiar a lo largo del episodio de empleo “significativo”, como el salario y el tipo de contrato, que el cuestionario recoge al inicio y al final de ese episodio. Para facilitar la interpretación de resultados aquí sólo se ofrece información del contrato y el salario al inicio del episodio de empleo. En primer lugar, se describirá la distribución de dos características fundamentales del empleador en este primer episodio: rama de actividad y tamaño del establecimiento. En segundo lugar, se abordarán las características del puesto a través de la situación profesional, tipo de contrato, salario inicial y duración de la jornada. En tercer lugar, se verá la distribución por ocupaciones como *proxy* de la cualificación requerida en el puesto así como la titulación académica requerida y el grado de ajuste entre el nivel educativo propio y el requerido para el puesto.

Los cuadros 8.3(A) y 8.3(B) recogen la distribución por ramas de actividad en el primer empleo “significativo” (como en ocasiones anteriores, el cuadro A tiene diferencias por sexo y el B diferencias por logros educativos finales): la rama más frecuente en el primer empleo de esos jóvenes es el comercio y la hostelería (en el 41,8 por ciento de los casos en los GESO sin retraso, el 37,5 por ciento en los GESO con retraso y el 30,3 por ciento en los AESO). Este menor peso del comercio y la hostelería en el colectivo que inicialmente tenía el colectivo AESO se debe a que este colectivo tiene una presencia notablemente mayor en la construcción (23,4 por ciento) que los demás (ligeramente sobre el 14 por ciento en ambos grupos de GESO).

Cuadro 8.3(A). Características del primer empleo “significativo” (2): características del empleador (diferencias por sexo).

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Rama de actividad									
Agricultura, silvicultura y pesca	5,4	3,6	3,2	6,1	4,0	4,0	3,7	3,0	2,1
Industria de la alimentación, textil, cuero, madera y del papel	10,2	7,2	6,4	11,0	7,1	6,6	8,6	7,3	6,1
Industrias extractivas, refino , química, transformación del caucho, metalurgia, energía y agua	8,3	5,6	5,3	10,8	8,6	7,9	2,2	1,7	1,8
Construcción de maquinaria, equipo eléctrico, material de transporte, manufacturas diversas	4,0	7,3	6,3	5,1	11,1	9,3	1,4	2,6	2,3
Construcción	23,4	14,2	14,4	32,5	22,1	24,1	1,6	4,2	1,8
Comercio y hostelería	30,3	37,5	41,8	22,1	28,9	32,7	49,9	48,2	53,6
Transporte	3,6	4,6	2,7	4,0	6,3	3,0	2,7	2,4	2,2
Intermediación financiera, actividades inmobiliarias	4,1	7,0	7,7	3,0	5,7	5,3	6,8	8,8	10,8
Administración Pública, educación y actividades sanitarias	4,2	6,2	5,5	3,7	3,6	4,7	5,4	9,5	6,6
Otros servicios	6,5	6,8	6,8	1,7	2,4	2,3	17,8	12,4	12,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Número de personas que trabajan en el establecimiento (centro de trabajo) (por tramos)									
De 1 a 5 personas	34,3	29,9	30,5	31,5	26,3	26,4	40,9	34,5	35,8
De 6 a 10 personas	19,0	18,0	19,0	21,0	15,6	16,7	14,2	20,9	22,0
De 11 a 19 personas	12,9	12,9	13,0	14,0	14,0	14,6	10,3	11,6	10,9
De 20 a 49 personas	14,5	13,9	14,6	15,8	13,8	16,3	11,3	14,1	12,3
Más de 50 personas	17,2	22,9	21,3	16,0	28,1	24,6	20,2	16,2	17,1
No sabe	2,1	2,4	1,7	1,7	2,1	1,5	3,0	2,7	1,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005.

Cuadro 8.3(B). Características del primer empleo “significativo” (2): características del empleador (diferencias por logros educativos).

Rama de actividad	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	retraso	GESO con retraso	AESO	retraso	GESO sin retraso
Agricultura, silvicultura y pesca	5,4	3,6	3,2	5,5	4,3	3,7	3,1	2,2	2,6
Industria de la alimentación, textil, cuero, madera y del papel	10,2	7,2	6,4	10,6	8,9	8,8	3,4	4,1	4,1
Industrias extractivas, refino , química, transformación del caucho, metalurgia, energía y agua	8,3	5,6	5,3	8,6	5,9	7,3	2,1	5,0	3,3
Construcción de maquinaria, equipo eléctrico, material de transporte, manufacturas diversas	4,0	7,3	6,3	3,7	6,2	5,4	9,8	9,4	7,1
Construcción	23,4	14,2	14,4	24,2	15,7	16,8	8,2	11,4	12,1
Comercio y hostelería	30,3	37,5	41,8	29,4	35,8	40,1	46,8	40,5	43,4
Transporte	3,6	4,6	2,7	3,6	4,7	2,6	4,1	4,5	2,8
Intermediación financiera, actividades inmobiliarias	4,1	7,0	7,7	4,0	6,2	6,8	6,5	8,5	8,5
Administración Pública, educación y actividades sanitarias	4,2	6,2	5,5	4,1	4,7	3,8	5,7	9,0	7,2
Otros servicios	6,5	6,8	6,8	6,2	7,7	4,5	10,3	5,3	8,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Número de personas que trabajan en el establecimiento (centro de trabajo) (por tramos)									
De 1 a 5 personas	34,3	29,9	30,5	34,0	29,6	29,2	39,5	30,5	31,7
De 6 a 10 personas	19,0	18,0	19,0	18,8	20,3	19,3	22,1	13,8	18,8
De 11 a 19 personas	12,9	12,9	13,0	13,2	10,8	13,1	7,4	16,8	12,8
De 20 a 49 personas	14,5	13,9	14,6	14,6	12,4	15,0	13,1	16,7	14,2
Más de 50 personas	17,2	22,9	21,3	17,2	24,3	21,5	18,0	20,2	21,1
No sabe	2,1	2,4	1,7	2,2	2,7	1,9		1,9	1,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005.

Siguiendo la tendencia anterior, es también mayor el peso de los jóvenes menos cualificados en las manufacturas tradicionales (industria de la alimentación, textil, cuero, madera y del papel) y en otras industrias (industrias extractivas, refino, química, transformación del caucho, metalurgia, energía y agua). Por su parte, los jóvenes del colectivo GESO tienen mayor presencia en la intermediación financiera, actividades inmobiliarias, Administración Pública, educación y actividades sanitarias. En cuanto al tamaño de los establecimientos, los jóvenes del colectivo AESO tienen algo más de vinculación con microempresas, mientras que los que tienen un perfil con mayor tendencia hacia la educación post obligatoria tienen más presencia en establecimientos más grandes.

Las diferencias por sexo (cuadro 8.3(A)) son aquí bastante marcadas: la construcción y las manufacturas son más relevantes en los varones y los servicios (con la excepción del transporte) en las mujeres independientemente del colectivo de pertenencia. Las mujeres consiguen (en media) su primer empleo “significativo” en establecimientos más pequeños que los varones.

En el cuadro 8.3(B) aparecen las distribuciones de rama de actividad y tamaño del establecimiento en función del nivel educativo que finalmente tiene el joven y se refuerzan algunas de las diferencias que se advertían antes: más presencia de los menos cualificados en construcción, manufacturas tradicionales y otras manufacturas, pero más peso de los que terminan más cualificados en manufacturas intermedias (Construcción de maquinaria, equipo eléctrico, material de transporte, manufacturas diversas), Administración Pública, educación y actividades sanitarias. No se registran diferencias relevantes en la distribución de tamaño del establecimiento entre jóvenes de distintas trayectorias educativas.

En cuanto a las características propias del puesto, los cuadros 8.4(A) y 8.4(B) recogen (por sexo el primero y por trayectoria educativa el segundo) distribuciones de la situación profesional, el tipo de contrato y los ingresos al inicio del primer empleo “significativo”, así como tres cuestiones relativas a la jornada laboral: la estipulada en el contrato, la real o efectiva y la diferencia entre ambas. Lo más relevante de estas distribuciones entre los tres grupos analizados aquí es que en los jóvenes del colectivo AESO el autoempleo es más frecuente incluso en el primer empleo “significativo” (6,5 por ciento de este colectivo frente al 4 por ciento de los GESO con retraso y 3,7 por ciento de los GESO sin retraso). En segundo lugar, el acceso inmediato a un contrato indefinido es muy parecido en los dos grupos inicialmente más desaventajados (14,1 por

ciento en los AESO y 15 por ciento en los GESO con retraso) y ligeramente mayor que en el grupo con más ventaja inicial (12,4 en los GESO sin retraso).

La ETEFIL ofrece la información sobre los ingresos netos mensuales al inicio del primer empleo “significativo” en intervalos medidos en euros (y pesetas). El primer intervalo va hasta los 433,55 euros, justo diez céntimos por encima del Salario Mínimo Interprofesional (SMI) del año 2001, el segundo hasta los 749,99 euros y el último de los 1.000 euros en adelante. Los intervalos se han agregado a partir de los 1.000 euros (166.386 pesetas), ya que los grupos de jóvenes objeto de este estudio no tenían observaciones suficientes en intervalos superiores. Llama la atención que inicialmente el salario del primer empleo “significativo” es más alto en los menos cualificados (10,8 por ciento de los jóvenes del grupo AESO ganan el primer día de su primer empleo “significativo” 1.000 euros ó más, cerca de los GESO con retraso) que en los jóvenes que alcanzaron el GESO sin retraso (el 16,8 por ciento de los GESO sin retraso ganaban inicialmente menos de 433,55 euros, es decir, ni siquiera recibían el SMI, frente al 11 por ciento de los AESO y el 12,4 por ciento de los GESO con retraso). Es importante recordar aquí que estos cuadros, que arrojan valores medios, no reflejan el distinto nivel de experiencia en el mercado de trabajo que puede tener un joven del colectivo AESO cuando accede a su primer empleo “significativo” (puede haber tenido ya varios episodios de empleo no significativo) y otras características de los puestos que ocupan jóvenes algo más cualificados que ellos. Tampoco estamos controlando por el hecho de que el colectivo GESO sin retraso participa con mayor frecuencia en empleos de jornada más reducida que los AESO.

Los jóvenes GESO sin retraso trabajan más a menudo en jornadas “cortas” (de 20 a 29 horas) en su primer empleo “significativo” que los demás, lo que está relacionado tanto con el hecho de que en este grupo hay más mujeres como con el hecho de que siguen trayectorias educativas que a veces tratan de compabilizar con el empleo: el 17 por ciento de este grupo tenía un contrato con una jornada de 20 a 29 horas inicialmente, y el 15 por ciento afirma que esta jornada era además la efectiva, 5 puntos porcentuales por encima de los GESO con retraso y 9 puntos porcentuales de los AESO. La distancia entre la jornada efectiva y la estipulada es positiva (se trabaja más horas de lo estipulado) en un porcentaje que ronda el 20 por ciento de los casos. Además, este diferencial se distribuye de forma parecida en los tres colectivos.

Cuadro 8.4(A). Características del primer empleo “significativo” (3.1): características del puesto (diferencias por sexo).

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Situación profesional									
Empleador/autónomo	6,5	4,0	3,7	7,3	5,1	4,4	4,4	2,5	3,0
Asalariado del sector público	3,8	5,1	3,9	3,8	4,8	5,0	3,8	5,5	2,5
Asalariado del sector privado	83,1	86,8	85,1	83,1	87,2	83,9	83,0	86,3	86,7
Otra	6,6	4,2	7,2	5,7	3,0	6,7	8,8	5,7	7,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Tipo de contrato									
Duración indefinida (permanente., fijo discontinuo. o funcionario)	14,1	15,0	12,4	14,3	16,6	13,6	13,6	12,8	10,9
Temporal	42,2	46,0	43,2	44,4	46,1	45,0	37,0	45,9	40,9
Otro (no tiene contrato + otro acuerdo laboral)	43,7	39,0	44,4	41,3	37,2	41,4	49,4	41,3	48,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ingresos mensuales netos cobrados cuando comenzó a trabajar en el establecimiento (por intervalos)									
Menos de 433,55 (euros)	11,0	12,4	16,8	7,1	8,2	12,5	20,4	17,8	22,3
De 433,55 a 749,99 (euros)	45,0	46,3	46,6	41,6	37,9	41,1	53,3	56,8	53,8
De 750 a 999,99 (euros)	28,1	28,1	26,0	31,9	37,1	31,6	19,0	16,8	18,8
1000 (euros) y más	10,8	9,2	6,6	14,3	12,9	10,3	2,3	4,5	1,9
No sabe/no contesta	5,1	4,0	3,9	5,1	4,0	4,5	4,9	4,0	3,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Duración de la jornada (la estipulada en el contrato)									
Entre 20 y 29 horas / semana	8,4	12,2	17,0	5,3	8,7	14,0	15,9	16,6	20,9
Entre 30 y 39 horas / semana	7,0	10,5	11,3	5,5	10,8	9,2	10,5	10,0	13,9
40 horas / semana	76,5	68,8	64,1	80,3	73,1	68,8	67,3	63,6	58,2
Más de 40 horas / semana	8,2	8,4	7,6	9,0	7,4	8,1	6,3	9,8	6,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

Cuadro 8.4(A). Características del primer empleo “significativo” (3.1): características del puesto (diferencias por sexo) (cont.).

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO Con retraso	GESO sin retraso
Duración de la jornada real (efectiva)	6,8	10,2	15,0	4,2	7,1	12,5	13,0	14,1	18,2
Entre 20 y 29 horas / semana	7,1	10,5	11,4	5,4	10,7	9,5	11,0	10,2	14,0
Entre 30 y 39 horas / semana	57,3	50,4	47,2	59,0	51,2	47,3	53,3	49,4	47,0
40 horas / semana	28,9	28,9	26,4	31,4	31,0	30,7	22,8	26,2	20,8
Más de 40 horas / semana	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total									
Diferencia entre ambas									
Trabaja menos de lo estipulado		0,3	0,4		0,2	0,5		0,3	0,2
Jornada igual a lo estipulado	80,0	76,6	77,4	78,7	75,3	75,7	83,0	78,2	79,4
Jornada real menos de 5 horas sobre lo estipulado	2,1	3,6	4,6	2,1	4,1	3,8	2,0	3,0	5,7
Jornada real 5-9 horas sobre lo estipulado	8,5	9,6	10,0	9,5	9,9	10,9	6,0	9,2	8,8
Jornada real 10 horas o más sobre lo estipulado	9,5	9,9	7,6	9,7	10,5	9,0	9,0	9,3	5,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL (2005)

Cuadro 8.4(B). Características del primer empleo “significativo” (3.1): características del puesto (diferencias por logros educativos).

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO Con retraso	GESO Sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Situación profesional									
Empleador/autónomo	6,5	4,0	3,7	6,3	5,2	3,9	10,1	1,7	3,6
Asalariado del sector público	3,8	5,1	3,9	3,8	5,8	4,7	5,4	3,8	3,2
Asalariado del sector privado	83,1	86,8	85,1	83,3	84,6	84,2	78,3	90,6	86,0
Otra	6,6	4,2	7,2	6,6	4,4	7,1	6,2	3,8	7,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Tipo de contrato									
Duración indefinida (permanente., fijo discontinuo. o funcionario)	14,1	15,0	12,4	14,2	16,3	11,8	12,4	12,5	13,0
Temporal	42,2	46,0	43,2	42,4	44,7	40,7	37,9	48,4	45,6
Otro (no tiene contrato + otro acuerdo laboral)	43,7	39,0	44,4	43,4	39,0	47,5	49,7	39,2	41,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ingresos mensuales netos cobrados cuando comenzó a trabajar en el establecimiento (por intervalos)									
Menos de 433,55 (euros)	11,0	12,4	16,8	11,2	10,8	14,1	7,8	15,5	19,3
De 433,55 a 749,99 (euros)	45,0	46,3	46,6	44,9	47,6	48,5	48,6	44,0	44,9
De 750 a 999,99 (euros)	28,1	28,1	26,0	27,9	28,6	24,6	30,8	27,1	27,3
1000 (euros) y más	10,8	9,2	6,6	10,8	9,1	7,3	10,6	9,3	6,1
No sabe/no contesta	5,1	4,0	3,9	5,2	3,9	5,4	2,3	4,1	2,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Duración de la jornada (la estipulada en el contrato)									
Entre 20 y 29 horas / sem	8,4	12,2	17,0	8,2	10,3	10,9	11,6	15,9	22,8
Entre 30 y 39 horas / semana	7,0	10,5	11,3	7,0	11,4	8,0	6,7	8,8	14,3
40 horas / semana	76,5	68,8	64,1	76,4	68,6	70,7	77,2	69,3	57,9
Más de 40 horas / semana	8,2	8,4	7,6	8,4	9,7	10,4	4,5	6,0	5,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

Cuadro 8.4(B). Características del primer empleo “significativo” (3.1): características del puesto (diferencias por logros educativos) (cont.).

	AESO	Todos GESO con retraso	GESO sin retraso	No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
				AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO Con retraso	GESO sin retraso
Duración de la jornada real (efectiva)									
Entre 20 y 29 horas / sem	6,8	10,2	15,0	6,7	8,6	9,6	7,6	13,2	20,1
Entre 30 y 39 horas / semana	7,1	10,5	11,4	7,1	10,4	7,5	6,8	10,5	15,1
40 horas / semana	57,3	50,4	47,2	57,1	49,2	47,2	60,9	52,6	47,1
Más de 40 horas / semana	28,9	28,9	26,4	29,1	31,7	35,6	24,8	23,7	17,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Diferencia entre ambas									
Trabaja menos de lo estipulado		0,3	0,4			0,3		0,7	0,5
Jornada igual a lo estipulado	80,0	76,6	77,4	79,9	76,1	73,9	82,6	77,5	80,6
Jornada real menos de 5 horas sobre lo estipulado	2,1	3,6	4,6	2,2	3,3	4,7	0,3	4,1	4,6
Jornada real 5-9 horas sobre lo estipulado	8,5	9,6	10,0	8,2	10,3	11,2	14,1	8,3	8,9
Jornada real 10 horas o más sobre lo estipulado	9,5	9,9	7,6	9,8	10,3	10,0	3,0	9,4	5,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

En el cuadro 8.4(A) se ven algunas diferencias por sexo: entre las más relevantes destaca el recurso al autoempleo, que es algo mayor en los varones que en las mujeres, el acceso a un empleo indefinido (de entrada), también más frecuente en los varones y mayores sueldos iniciales en los varones que en las mujeres de todos los colectivos. Las mujeres registran jornadas más reducidas que los varones y, por lo general, un mayor grado de ajuste entre la jornada estipulada y la efectiva.

En cuanto a las diferencias entre colectivos en función del logro de un título de educación post obligatoria, lo más relevante es que tener un primer empleo “significativo” con contrato indefinido es más probable en los jóvenes que no consiguen ese título de educación post obligatoria y los salarios son inicialmente más bajos en los jóvenes GESO que completan la secundaria que en los que no la terminan (el 19,3 por ciento de los GESO sin retraso con avance en el sistema educativo tenía un salario mensual inferior al SMI frente al 14,1 por ciento de ese grupo pero con menores logros en el sistema educativo, y en los GESO con retraso la distancia es de 15,5 por ciento a 10,8 por ciento). Una posible causa, como decíamos antes, radica en la menor experiencia de los jóvenes con trayectorias educativas más intensas, junto a sus más breves jornadas laborales tanto estipuladas como efectivas.

El tercer bloque de información relativa a los primeros empleos significativos está relacionado con la cualificación de los trabajadores, con la que exige el puesto y con el desajuste entre ambas. Recogemos esta información en los cuadros 8.5(A) y 8.5(B), una *proxy* de la cualificación necesaria para un puesto de trabajo y de las tareas vinculadas a él es la ocupación, y en las tres primeras columnas de estos cuadros se advierten las esperadas diferencias en la estructura ocupacional de los tres colectivos objeto de estudio: las ocupaciones más frecuentes en los GESO son la de “Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio”, donde trabaja alrededor de uno de cada tres jóvenes del colectivo GESO. En los jóvenes del colectivo AESO la ocupación más común es la de “trabajadores no cualificados” (el 29,4 por ciento de los AESO, frente al 21,3 por ciento de los GESO con retraso y el 20,2 por ciento de los GESO sin retraso) seguida de una categoría en la que hemos agrupado a los Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción y la minería (que aglutinan al 27,4; 20,6 y 17,9 por ciento, respectivamente). Los jóvenes que inicialmente han conseguido el GESO obtienen con mayor frecuencia que los demás colectivos puestos de trabajo como empleados de tipo administrativo (12,4 por ciento de los GESO con retraso y 11,4 por ciento de los GESO

sin retraso, frente a tan sólo el 4,5 por ciento de AESO) y técnicos y profesionales de apoyo (7,7 por ciento de los GESO sin retraso y el 5,5 por ciento de los GESO con retraso, frente al 2,6 por ciento en el colectivo AESO).

En consonancia con lo anterior, los jóvenes que iniciaron su trayectoria con un abandono de la ESO señalan, con más frecuencia que los demás, que en su primer empleo “significativo” no se requería ninguna titulación específica (esto le ocurre al 86,8 por ciento de los jóvenes del colectivo AESO frente al 55,3 por ciento de los GESO con retraso y el 54,4 por ciento de los GESO sin retraso). Además, los GESO tienen su primer empleo “significativo” ocupando puestos donde sólo se requiere la ESO (cerca del 22 por ciento en ambos casos). Por último, la menor frecuencia se asocia a los puestos que requieren un CFGM, que registra en torno al 18 por ciento de los GESO.

Finalmente, el grado de desajuste educativo viene reflejado por la medida en que el joven cree que su primer empleo “significativo” era adecuado a su formación / cualificación. La frecuencia relativa de esta variable muestra que el 80,3 por ciento de los jóvenes menos cualificados inicialmente se encontraban en empleos que consideraban adecuados para su formación o cualificación (lo que se corresponde con el hecho de que el 86,8 por ciento de ellos afirma que ese puesto no requería ninguna titulación específica). Uno de cada tres GESO (31,3 por ciento de los GESO con retraso y 35,2 por ciento de GESO sin retraso) sin embargo, consideraban que su primer empleo “significativo” quedaba por debajo de su formación / cualificación.

En el cuadro 8.5(A) se registran, por un lado, las diferencias entre varones y mujeres: los varones en todos los grupos están bastante más concentrados en las ocupaciones vinculadas a la industria y a la construcción, lo que responde a la composición por ramas de actividad del empleador, que se comentó más arriba (artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería). Por otro lado, dado que los varones registran logros educativos algo menores que las mujeres, también están en mayor medida en puestos de trabajadores no cualificados que aquellas. En cambio, ellas están más presentes en puestos como técnicos y profesionales de apoyo, empleados de tipo administrativo y trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio. En cuanto a la titulación requerida es mayor la presencia de mujeres en puestos que inicialmente requerían CFGM que de varones. Las jóvenes también manifiestan un mayor desajuste educativo (concretamente, mayor sobrecualificación) que sus compañeros varones.

Cuadro 8.5(A). Características del primer empleo “significativo”: ocupación, requerimientos de formación y desajuste educativo (por sexos).

	Ambos sexos			Varones			Mujeres		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Ocupación									
Fuerzas armadas	1,1	0,6	1,0	1,3	0,8	1,8	0,5	0,5	
Dirección de las empresas y de las Administraciones Públicas	0,4	0,3	0,1	0,5	0,6	0,2	0,2		
Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales	0,2		0,4	0,1		0,4	0,5		0,5
Técnicos y Profesionales de apoyo	2,6	5,5	7,7	2,5	4,7	7,1	2,8	6,6	8,5
Empleados de tipo administrativo	4,5	12,4	11,4	2,6	7,9	5,2	9,2	18,1	19,5
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	25,4	31,0	34,1	11,7	13,8	16,3	58,4	52,7	57,2
Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca	2,1	1,3	1,5	2,7	2,0	2,3	0,6	0,6	0,4
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería	27,4	20,6	17,9	36,0	33,2	28,8	6,8	4,9	3,8
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	6,9	6,8	5,6	8,9	10,1	9,2	1,9	2,7	1,0
Trabajadores no cualificados	29,4	21,3	20,2	33,8	27,1	28,7	19,1	14,0	9,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Titulación académica requerida									
E.S.O.	7,2	21,7	21,9	6,8	22,7	24,8	7,9	20,5	18,1
Bachillerato	0,2	0,6	1,9	0,2	0,7	1,3		0,4	2,8
Formación Profesional de Grado Medio	3,6	18,5	18,0	2,7	17,4	16,5	5,9	20,0	19,8
Formación Profesional de Grado Superior o Titulación universitaria	0,2	1,1	1,4	0,2	1,5	1,6	0,4	0,5	1,1
No se requiere una titulación específica	86,8	55,3	54,4	87,6	54,1	53,7	84,7	56,7	55,3
No sabe /No contesta	2,1	2,8	2,4	2,5	3,5	2,1	1,0	1,9	2,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
¿En qué medida cree usted que su puesto de trabajo era adecuado a su formación/cualificación?									
Por debajo de mi formación/cualificación	16,8	31,3	35,2	15,0	29,4	34,3	20,9	33,8	36,5
Adecuado a mi formación/cualificación	80,3	65,4	61,4	81,7	66,2	62,5	76,9	64,5	59,9
Por encima de mi formación/cualificación	3,0	3,2	3,4	3,3	4,4	3,2	2,2	1,7	3,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL - 2005

Cuadro 8.5(B): Características del primer empleo “significativo”: ocupación, requerimientos de formación y desajuste (logros educativos).

	Todos			No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Ocupación									
Fuerzas armadas	1,1	0,6	1,0	1,2	1,0	1,4			0,7
Dirección de las empresas y de las Administraciones Públicas	0,4	0,3	0,1	0,4	0,5				0,2
Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales	0,2		0,4	0,2		0,2			0,7
Técnicos y Profesionales de apoyo	2,6	5,5	7,7	2,5	3,6	5,0	4,7	9,0	10,3
Empleados de tipo administrativo	4,5	12,4	11,4	4,3	11,2	7,8	8,9	14,6	14,9
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	25,4	31,0	34,1	24,3	30,1	31,4	47,6	32,7	36,6
Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca	2,1	1,3	1,5	2,1	1,6	1,9	1,1	0,8	1,1
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería	27,4	20,6	17,9	27,4	19,6	19,6	26,9	22,5	16,3
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	6,9	6,8	5,6	6,9	7,6	7,5	6,1	5,3	3,8
Trabajadores no cualificados	29,4	21,3	20,2	30,8	24,7	25,2	4,8	15,1	15,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Titulación académica requerida									
E.S.O.	7,2	21,7	21,9	7,0	28,5	28,7	9,3	9,5	15,4
Bachillerato	0,2	0,6	1,9	0,2	0,6	0,1		0,6	3,7
Formación Profesional de Grado Medio	3,6	18,5	18,0	1,8	4,0	4,7	38,0	44,9	30,5
Formación Profesional de Grado Superior o Titulación universitaria	0,2	1,1	1,4	0,2	0,6	0,3	1,6	1,9	2,5
No se requiere una titulación específica	86,8	55,3	54,4	88,7	63,2	64,0	50,2	40,9	45,3
No sabe /No contesta	2,1	2,8	2,4	2,1	3,1	2,3	0,9	2,3	2,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
¿En qué medida cree usted que su puesto de trabajo era adecuado a su formación/cualificación?									
Por debajo de mi formación/cualificación	16,8	31,3	35,2	16,1	31,1	32,3	29,9	31,8	38,0
Adecuado a mi formación/cualificación	80,3	65,4	61,4	80,9	66,2	64,9	68,1	64,0	58,1
Por encima de mi formación/cualificación	3,0	3,2	3,4	3,0	2,7	2,8	2,0	4,2	3,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL 2005

Las diferencias entre colectivos en función de sus logros educativos al final del periodo aparecen en el cuadro 8.5(B) y ciertamente se corresponden con esos mismos logros educativos: la proporción de jóvenes que trabajan como “trabajadores poco cualificados” en su primer empleo “significativo” es bastante mayor en los que no consiguen la educación post obligatoria, del mismo modo que es también bastante mayor el porcentaje de jóvenes de este grupo que trabajan en puestos para los que no se requiere ninguna titulación específica.

Llama la atención que los jóvenes que completan algún tipo de educación post obligatoria tienden a registrar sus primeros empleos “significativos” en puestos que no requieren ninguna titulación específica en una frecuencia mayor quizá a la esperada (el 50,2 por ciento de los jóvenes del colectivo AESO, el 40,9 por ciento de los del colectivo GESO con retraso y el 45,3 por ciento del grupo GESO sin retraso), frecuencia a veces incluso mayor a la que registran los puestos que requieren algún tipo de titulación post obligatoria (CFGM y Bachillerato), lo que ocurre en el caso de los jóvenes del colectivo GESO sin retraso, donde el 45,3 por ciento señala que en su primer empleo “significativo” no se requiere formación específica alguna, frente al 3,7 por ciento que reconoce que era necesario el Bachillerato y el 30,5 por ciento que considera necesario el título de Formación Profesional de Grado Medio. Sin embargo, de esta información no puede inferirse que en el primer empleo “significativo” de los jóvenes, éstos están sobrecualificados en la medida en que no estamos diferenciando si este primer empleo “significativo” se consiguió antes o después de la obtención del título de educación post obligatoria. De hecho, el porcentaje de jóvenes que se encontraba sobrecualificado en su primer empleo “significativo” era muy similar en el colectivo GESO con retraso con y sin éxito educativo posterior y en el colectivo GESO sin retraso apenas hay seis puntos de diferencia cuando se consigue este éxito (38 por ciento frente a 32,3 por ciento).

8.4. Vías de finalización del primer empleo “significativo”

Para terminar esta sección incluiremos un apartado sobre las vías de finalización del primer empleo “significativo”. La muestra sobre la que están calculados los descriptivos que aparecen en el texto es algo más pequeña que en los cuadros anteriores porque aquí sólo se recogen los empleos que, siendo los primeros empleos “significativos”, no son los empleos actuales, es decir, no podemos incorporar a los

empleos que no han terminado todavía. De este modo la muestra que se selecciona en esta última sección recoge algo menos de la mitad de los casos que la anterior. Esto se puede advertir en la primera fila de los cuadros 8.6(A) y 8.6(B), donde aparece, del total de jóvenes que han tenido un primer empleo “significativo” el porcentaje de los que dichos empleos ya han finalizado y, por tanto, podemos conocer su final. Esto ocurre en el 57,4 por ciento de los primeros episodios de empleo “significativo” del colectivo AESO, en el 52,8 por ciento de los correspondientes a los GESO con retraso y al 48,7 de los primeros empleos “significativos” de los GESO con retraso. Puede advertirse que esta proporción es mayor para los jóvenes que sabemos que acumulan más experiencia en el mercado de trabajo, pero a su vez esto representa un problema porque viene a recortar aún más una muestra que, de por sí (los jóvenes que tienen una trayectoria eminentemente educativa pero a pesar de eso logran un primer empleo “significativo” a lo largo de la ventana de observación) no es grande.

Una vez delimitado el tamaño de esta muestra concreta y dado lo pequeño que es éste en algunos colectivos, nos limitaremos a comentar las tendencias que se aprecian, tomándolas con mucha cautela. El cuadros 8.6(A) (que recoge las diferencias por sexo) y el 8.6(B) que recoge las diferencias por logro educativo final. En ambos cuadros se advierte lo siguiente: en primer lugar, en contra de lo que se podría imaginar en un principio, son más frecuentes los ceses voluntarios que los involuntarios: el 63,1 por ciento de los que inicialmente habían abandonado la ESO, el 60,5 por ciento de los que obtuvieron el GESO con retraso y el 72 por ciento de los que lo obtuvieron con éxito dejaron voluntariamente su primer empleo “significativo”. En segundo lugar, cuando se pregunta por la razón de este cese voluntario, la más esgrimida es que “encontró otro trabajo”, que es con diferencia la más frecuente en los dos primeros colectivos (55,2 por ciento de los AESO y 46,4 por ciento de los GESO con retraso) pero en el tercero (GESO sin retraso) casi tiene la misma importancia que el deseo de volver a estudiar. Le sigue en relevancia el hecho de no estar a gusto con su situación, que es la razón del primer abandono en uno de cada cinco jóvenes de AESO y GESO sin retraso y de uno de cada cuatro GESO con retraso. Por último, la razón mayoritaria para el cese involuntario es el fin de contrato en todos los colectivos: se identifica con el 73,6 por ciento de los ceses involuntarios en los jóvenes AESO, con el 81,7 por ciento de los GESO con retraso y con el 87,1 por ciento de los GESO sin retraso.

Cuadro 8.6(A). Características del primer empleo “significativo” (4): vía de finalización del primer empleo “significativo” (diferencias por logros educativos).

	Ambos sexos				Varones			Mujeres	
	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO Con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
% de jóvenes con un primer empleo “significativo” finalizado									
% de jóvenes con un primer empleo “significativo” finalizado	57,4	52,8	48,7	55,0	49,7	45,9	63,3	56,7	52,3
Tipo de cese (sobre no censurados)									
Voluntario	63,1	60,5	72,0	65,2	61,4	71,5	58,7	59,5	72,7
Involuntario	36,9	39,5	28,0	34,8	38,6	28,5	41,3	40,5	27,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ceses voluntarios, razones									
Lo dejó por otro trabajo	55,2	46,4	33,1	60,6	48,7	37,0	42,7	43,8	28,8
Para volver a estudiar	7,9	15,5	31,0	5,9	18,2	27,8	12,6	12,6	34,7
No estaba a gusto con su situación personal en el trabajo	20,7	25,1	19,3	18,3	20,8	14,5	26,1	29,9	24,6
No tenía posibilidades de promocionar en el trabajo	2,8	1,5	4,9	3,6	1,2	6,1	1,1	1,8	3,7
No estaba a gusto con el trabajo realizado	13,3	11,5	11,6	11,6	11,2	14,7	17,5	11,9	8,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ceses involuntarios, razones									
Fin de contrato	73,6	81,7	87,1	75,8	80,2	88,5	69,6	83,3	85,6
Despido	7,5	4,6	4,8	8,0	3,5	5,6	6,7	5,8	3,9
Cierre de la empresa	9,3	5,5	6,0	8,9	4,2	3,8	10,0	6,9	8,8
Regulación de empleo	3,4	2,6	0,6	3,0	5,1	1,1	4,0		
Otros motivos	6,2	5,5	1,4	4,3	6,9	1,0	9,7	4,0	1,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL 2005

Cuadro 8.6(B). Características del primer empleo “significativo” (3.2): ocupación, requerimientos de formación y desajuste educativo (diferencias por logros educativos).

	AESO	Todos		AESO	No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)		AESO	Mejora (alcanza estudios post obligatorios)	
		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso
% de jóvenes con un primer empleo “significativo” finalizado									
% de jóvenes con un primer empleo “significativo” finalizado	57,4	52,8	48,7	58,6	54,8	49,8	35,8	49,1	47,7
Tipo de cese (sobre no censurados)									
Voluntario	63,1	60,5	72,0	63,0	60,9	72,4	65,1	59,7	71,6
Involuntario	36,9	39,5	28,0	37,0	39,1	27,6	34,9	40,3	28,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ceses voluntarios, razones									
Lo dejó por otro trabajo	55,2	46,4	33,1	55,8	51,5	40,1	36,4	36,0	26,1
Para volver a estudiar	7,9	15,5	31,0	7,0	9,4	15,3	35,2	28,2	46,8
No estaba a gusto con su situación personal en el trabajo	20,7	25,1	19,3	20,6	26,0	23,4	24,4	23,2	15,1
No tenía posibilidades de promocionar en el trabajo	2,8	1,5	4,9	2,9	0,8	4,5		2,8	5,3
No estaba a gusto con el trabajo realizado	13,3	11,5	11,6	13,7	12,3	16,6	4,0	9,7	6,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ceses involuntarios, razones									
Fin de contrato	73,6	81,7	87,1	73,4	76,2	80,9	77,9	92,6	93,1
Despido	7,5	4,6	4,8	7,5	6,4	6,2	9,9	1,2	3,5
Cierre de la empresa	9,3	5,5	6,0	9,2	5,8	9,1	12,2	4,9	3,1
Regulación de empleo	3,4	2,6	0,6	3,5	4,0	1,3			
Otros motivos	6,2	5,5	1,4	6,4	7,6	2,5		1,3	0,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL 2005

En el cuadro 8.6(A) se encuentran las diferencias por sexo, que de forma sucinta se pueden identificar en tres puntos: una mayor voluntariedad de los ceses que experimentan los varones, que además, en caso de cese voluntario, lo dejan más frecuentemente que las mujeres porque habían encontrado otro trabajo, y una incidencia semejante en la proporción de primeros empleos significativos que terminan de forma involuntaria para el trabajador por finalización de contrato.

En el cuadro 8.6(B) aparecen a su vez las diferencias en patrones de abandono por el grado de éxito educativo a lo largo de la ventana de observación. En primer lugar, los logros educativos no alteran, dentro de cada uno de los tres grupos objeto de estudio, el porcentaje de ceses involuntarios y voluntarios. En segundo lugar, los jóvenes que terminan siendo más cualificados presentan, como es de esperar, una más alta proporción de abandonos con el objeto de volver a estudiar, mientras que la razón más frecuente en el grupo que termina menos cualificado es la de haber encontrado otro trabajo. Y en los ceses involuntarios es más frecuente la finalización de los primeros episodios de empleo por finalización de contrato en los grupos que tienen trayectorias educativas más intensas.

9. Indicadores de exclusión educativa, satisfacción, empleabilidad y éxito laboral

El objetivo de esta sección es proponer y describir una serie de indicadores sintéticos que aporten información cuantitativa sobre los aspectos más relevantes de la exclusión educativa, la satisfacción sobre la trayectoria educativa-laboral, la empleabilidad y el éxito laboral de los jóvenes que han abandonado la ESO o han alcanzado el GESO. Los indicadores que se presentan tratan de cubrir tres aspectos importantes del proceso de exclusión social: el riesgo de fracaso y abandono escolar, la percepción subjetiva del riesgo de exclusión social y las dificultades de inserción laboral.

Algunos de estos indicadores se sustentan en los análisis presentados en los apartados anteriores y no pretenden sino resumirlos y recoger lo más esencial de dichos análisis. La utilidad de estos indicadores sintéticos radica en que permiten hacer un seguimiento de algunos de los problemas más acuciantes de los jóvenes menos cualificados en España al complementar al Sistema Estatal de Indicadores de Educación y atender de forma más específica a la realidad española.

Junto a los ya habituales indicadores objetivos, que recogen episodios de distintas situaciones educativo-laborales y transiciones desde y hacia estas situaciones, esta sección pretende además ofrecer indicadores subjetivos de la calidad de la trayectoria educativo-formativa del joven a partir de la valoración que éste hace de su trayectoria y de las perspectivas de futuro.

En un primer apartado se recogen indicadores de exclusión educativa que comprenden índices de persistencia, reenganche y abandono de los estudios, además de indicadores sobre el riesgo de abandono escolar temprano. En un segundo apartado recogeremos los niveles de satisfacción con la trayectoria educativa-laboral, las prioridades vitales y las expectativas de futuro. Posteriormente se desplegará una batería de indicadores sintéticos de empleabilidad a lo largo del periodo, que recogen la incidencia del empleo y del paro así como los tránsitos empleo-paro y paro-empleo. Además, como complemento de los tránsitos paro-empleo se utilizará un indicador de disponibilidad “teórica” para el trabajo, que refleja hasta qué punto el empleo tiene para los jóvenes un valor que va más allá del salario a él vinculado. Finalmente, la información sobre empleos significativos se va a sintetizar con tres indicadores que

recogen la “calidad” del empleo en los colectivos de este estudio y sin pretender extenderlos para colectivos más cualificados.

9.1. Indicadores de exclusión educativa y abandono escolar temprano

Nuestro punto de partida son los jóvenes que en el curso 2000-01 abandonaron la ESO sin el título y aquellos que consiguieron el GESO. Con el paso del tiempo los jóvenes pueden afianzar su relación con el sistema educativo reglado, pueden mantener con él una vinculación intermitente (abandonos transitorios) o pueden desvincularse totalmente. Los indicadores que se presentan tratan de cubrir estos tres aspectos importantes del proceso de exclusión educativa: la persistencia en los estudios, los reenganches y los abandonos. Concretamente, proponemos tres indicadores de riesgo de exclusión educativa y cinco indicadores de riesgo de abandono escolar temprano.

Los indicadores de riesgo de exclusión educativa se construyen para cada uno de los años académicos, lo que permite estudiar su evolución para una misma cohorte, entendida ésta como el colectivo de jóvenes que alcanza el GESO o abandona la ESO en un curso académico determinado. A continuación se detalla su construcción y definición.

- a) *Indicador de exclusión educativa 1 (IEE_1)*: mide la ***persistencia*** en los estudios y permite valorar el éxito de determinadas medidas de política educativa que tengan como objetivo aumentar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo reglado. El indicador se construye como el porcentaje de jóvenes que estudian habiendo estudiado el año anterior.
- b) *Indicador de exclusión educativa 2 (IEE_2)*: este indicador utiliza el ***reenganche*** en el sistema educativo reglado como aproximación al esfuerzo de los jóvenes y la administración para reducir el riesgo de exclusión educativa. El indicador se construye como el porcentaje de los jóvenes que estudian NO habiendo estudiado el año anterior.
- c) *Indicador de exclusión educativa 3 (IEE_3)*: mide el ***abandono*** escolar y ofrece una valoración del incremento en el riesgo de exclusión educativa que sufren los jóvenes a medida que van pasando los cursos académicos. Este indicador proporciona el porcentaje de los jóvenes que NO estudian habiendo estudiado el año anterior.

Comenzamos la descripción de los indicadores esenciales. En el siguiente cuadro (cuadro 9.1) se presentan los indicadores de exclusión educativa IEE_1, IEE_2 e IEE_3, para cada uno de los colectivos.

Cuadro 9.1. Indicadores de exclusión educativa IEE_1, IEE_2 e IEE_3.

IEE_1: Patrón de persistencia en los estudios: sobre el total de jóvenes que estudiaban en el curso t, porcentaje de los que estudian en el curso t+1.

	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
2000-01 → 2001-02	18,6	83,5	96,8
2001-02 → 2002-03	55,1	77,9	95,4
2002-03 → 2003-04	55,6	62,6	88,6
2003-04 → 2004-05	54,7	72,7	91,8

IEE_2: Patrón de reenganche en los estudios: sobre el total de jóvenes que NO estudiaban en el curso t, porcentaje de los que estudian en el curso t+1

2000-01 → 2001-02	-	-	-
2001-02 → 2002-03	9,3	5,2	11,3
2002-03 → 2003-04	4,6	4,6	13,1
2003-04 → 2004-05	2,1	5,3	16,3

IEE_3: Patrón de abandono de los estudios: sobre el total de jóvenes que estudiaban en el curso t, porcentaje de los que NO estudian en el curso t+1

2000-01 → 2001-02	81,4	16,5	3,2
2001-02 → 2002-03	44,9	22,1	4,6
2002-03 → 2003-04	44,4	37,4	11,4
2003-04 → 2004-05	45,3	27,3	8,2

Fuente: ETEFIL – 2005

De este cuadro se desprenden algunos detalles que ya se habían visto en la sección 4 del presente informe, como el hecho de que el grado de persistencia en el sistema educativo reglado es mayor entre los que tienen inicialmente mejores resultados académicos: la “supervivencia” en el sistema educativo reglado para los AESO es en un primer momento muy limitada, sólo el 18,6 por ciento de ellos permanece de alguna manera en el sistema educativo reglado un año después de haber abandonado la ESO (es decir, tras ese abandono en el curso 2000-01 se puede decir que sólo 18,6 por ciento el curso siguiente regresan al sistema educativo reglado). Superado el bache del curso 2000-01 vemos que el 55,1 por ciento de los AESO que han vuelto al sistema educativo en el cursos 2001-02 persisten en el curso siguiente, lo que representa la tasa de persistencia más baja de todos los colectivos observados en ese curso, pero significa que la mitad de los AESO que se reenganchan inmediatamente después de su primer abandono continúan un año más tarde. De nuevo sus tasas de persistencia son siempre

bajas y rondan poco más del cincuenta por ciento. En los jóvenes que sí habían terminado la ESO (con el GESO) las tasas de supervivencia curso a curso son más bajas en los que obtuvieron el GESO con retraso y tienen un salto del curso 2003-04 al 2004-05 que responde a aquellos que, habiendo continuado dos cursos académicos después de alcanzar el GESO, han logrado un certificado de educación post obligatoria (ya sean CFGM o Bachillerato) y han abandonado los estudios. Sobre los que persisten un tercer curso, las tasas de supervivencia en el cuarto curso académico vuelven a subir, lo que es sintomático de que en el tercer curso estos jóvenes estaban inscritos todavía en un CFGM o Bachillerato, o en CFGS o en la Universidad.

En las tasas de reenganche aparecen también diferencias entre los colectivos iniciales: en los jóvenes más vulnerables (AESO), los jóvenes que abandonaron la ESO en el curso 2000-01, las tasas de reincorporación, siempre bajas, caen a la mitad cada año que pasa. Así, ya vimos en el IEE_1 que el 18,6 por ciento de los AESO que se caracterizan por haber abandonado la ESO durante el curso 2000-01 regresan al año siguiente (curso 2001-02). Si no regresaron en el curso 2001-02, entonces en el curso 2002-03 el 9,3 por ciento se reengancha en el sistema educativo reglado, la mitad que en el año anterior. Y si no lo hacen en el 2002-03, entonces al año siguiente el porcentaje de reenganche vuelve a caer a la mitad (4,5 por ciento) y al siguiente cae otra vez a la mitad (2,1 por ciento). El comportamiento de este indicador sugiere que en este colectivo tan vulnerable la acción temprana es fundamental.

En el caso de los jóvenes que alcanzan el GESO con retraso las tasas de reenganche son más bajas que en los AESO en el curso 2002-03. En el curso 2001-02 no hay posibilidad de reenganche porque estos jóvenes estuvieron estudiando en el curso 2000-01 y alcanzaron el GESO a su finalización. Pero cuando la terminan, el 16,5 por ciento no regresa al sistema educativo reglado en el curso 2001-02. Sobre este porcentaje, sólo el 5,2 por ciento (tras un paréntesis de un año) regresa al sistema educativo reglado. La razón por la que los reenganches de los GESO con retraso son más bajos que en los AESO responden simplemente al hecho de que estos jóvenes ya tienen un certificado que les habilita para continuar estudiando, mientras que los AESO ni siquiera lo tienen, y por tanto su urgencia por alcanzar una titulación básica es mayor. A partir de ahí los reenganches son iguales o superiores a los del colectivo AESO (4,5 por ciento en el curso 2003-04 y 5,3 por ciento en el curso 2004-05).

La ventaja de los jóvenes que obtuvieron el GESO sin retraso no sólo se traduce en unas mayores tasas de permanencia en el sistema educativo reglado (IEE_1) y, por

tanto menores tasas de abandono (IEE_3) sino que también estas ventajas en edad y en éxito académico inicial favorecen más los reenganches entre los pocos que van abandonando. Así, entre quienes abandonan en el curso 2001-02, al año siguiente el 11,3 por ciento ha regresado al sistema educativo reglado, lo que representa una tasa de reenganche que duplica en el primer curso a los de GESO con retraso (5,2) y la triplica en el último curso que se observa (en el curso 2004-05 la tasa de reenganche (IEE_2) es del 16,3 por ciento en los GESO sin retraso frente al 5,3 por ciento en los GESO con retraso). De este modo las diferencias finales entre ambos colectivos, como veremos a continuación, se refuerzan.

Los porcentajes de abandono año a año (IEE_3) son la otra cara de la moneda del indicador de persistencia (IEE_1) y por tanto no merecen muchos comentarios adicionales a los que ya se han hecho: el abandono de los AESO es muy importante en el primer año, y después casi duplica al de los GESO con retraso año a año; el abandono de los GESO con retraso es todos los años más intenso que el de los GESO sin retraso; y aparece un pico en las tasas de abandono en el curso 2003-04 respecto al curso 2002-03 que ya fue comentada anteriormente. A pesar de esto merece la pena registrar el indicador IEE_3 porque los jóvenes que año tras año van abandonando el sistema educativo reglado son los que van aumentando su riesgo de abandono escolar temprano.

La situación de riesgo de abandono escolar temprano la identificaremos con haber dejado el sistema educativo reglado entre los 16 y los 25 años y no tener un título de educación secundaria post obligatoria. Como la ventana de observación de la ETEFIL-2005 termina en la entrevista de la primavera-verano del año 2005, podemos identificar a los jóvenes que caen en el abandono escolar temprano en un curso académico determinado y compararlos con los que en el momento de la entrevista siguen en esa situación y, de forma complementaria, cuántos jóvenes la han superado. En cambio, los jóvenes que no abandonan nunca el sistema educativo reglado no están, por definición, en situación de abandono escolar temprano en ninguno de los años.

A continuación, una vez cuantificados los tres indicadores de exclusión educativa año a año, lo relevante es, tal y como recoge la definición del indicador de exclusión educativa 3 (IEE_3), ver en qué medida el abandono en cada uno de los cursos académicos representa un riesgo de abandono escolar temprano, es decir, cuántos jóvenes de los que abandonan año a año salen sin el título de secundaria post obligatoria. Además, recogeremos cuántos de estos jóvenes que abandonan en un curso determinado al final del periodo de observación (es decir, en la fecha de la entrevista)

están en riesgo de abandono escolar temprano y cuántos están, en el momento de la entrevista, realmente en situación de abandono escolar temprano.

Este ejercicio de identificar riesgos progresivos de abandono escolar temprano lo haremos proponiendo tres indicadores a los que se añadirán dos indicadores más que resumen el riesgo de abandono escolar temprano en el momento de la entrevista.

- a) *Indicador de abandono escolar temprano 1 (IAET_1)*: sobre el total de jóvenes que estudiaban en el momento t , porcentaje de jóvenes que abandonan en el momento $t+1$ no habiendo conseguido un título de educación post obligatoria.
- b) *Indicador de abandono escolar temprano 2 (IAET_2)*: porcentaje de jóvenes que en el momento de la entrevista (cuatro cursos académicos después) no habían conseguido un título de educación post obligatoria.
- c) *Indicador de abandono escolar temprano 3 (IAET_3)*: porcentaje de jóvenes que, a pesar de haber estado en situación de abandono escolar temprano en algún momento, en el momento de la entrevista (cuatro cursos académicos después) sí habían conseguido un título de educación post obligatoria (jóvenes que remontan).
- d) *Indicador resumen de abandono escolar temprano 4 (IAET_4)*: sobre el colectivo inicial, independientemente de la trayectoria educativa, porcentaje de jóvenes que en el momento de la entrevista no han alcanzado un título de educación post obligatoria, aunque pueden estar o no estudiando en el sistema educativo reglado. Consideramos que este colectivo está en riesgo de abandono escolar temprano en el momento de la entrevista.
- e) *Indicador resumen de abandono escolar temprano 5 (IAET_5)*: sobre el colectivo inicial, independientemente de la trayectoria educativa, porcentaje que en el momento de la entrevista no tiene un título de educación post obligatoria y no está estudiando en el sistema educativo reglado. Consideramos que este colectivo presenta un abandono escolar temprano efectivo.

El cuadro 9.2 muestra de forma progresiva, es decir, curso por curso académico, las consecuencias de abandonar el sistema educativo reglado.

Cuadro 9.2. Implicaciones de abandonar el sistema educativo reglado (no estudiar en un curso académico habiendo estudiado en el anterior): riesgo de abandono escolar temprano y abandono escolar temprano efectivo. Este porcentaje se calcula tomando como base los que no estudian en el curso académico anterior.

	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
IAET_1			
2000-01 → 2001-02	100	100	100
2001-02 → 2002-03	91,2	91,7	85,3
2002-03 → 2003-04	68,2	34,5	29,2
2003-04 → 2004-05	59,5	27,3	25,5
IAET_2			
2000-01 → 2001-02	96,8	96,3	91,6
2001-02 → 2002-03	91,2	82,8	77,8
2002-03 → 2003-04	68,2	33,9	28,3
2003-04 → 2004-05	59,5	27,3	25,5
IAET_3			
2000-01 → 2001-02	3,2	3,7	8,4
2001-02 → 2002-03	0,0	8,9	7,5
2002-03 → 2003-04	0,0	0,6	0,9
2003-04 → 2004-05			
Indicadores resumen			
IAET_4	91,3	49,4	18,0
IAET_5	85,1	39,7	9,7

Fuente: ETEFIL - 2005

El primer panel del cuadro 9.2 nos muestra el porcentaje de jóvenes que, en el momento de abandonar el sistema educativo reglado no tiene ningún certificado de educación post obligatoria y por tanto cae en una situación de abandono escolar temprano: esto necesariamente ocurre si los jóvenes ya no se matriculan en el curso inmediatamente siguiente al momento en el que obtuvieron el título de la ESO o dejaron la ESO sin el título. Si abandonan los estudios un año más tarde, el riesgo sigue siendo muy alto en todos los colectivos, puesto que son muy pocas las personas que han podido completar estudios post obligatorios en este periodo de menos de dos años. Si se abandonan los estudios pasados dos cursos académicos, el riesgo de encontrarse en abandono escolar temprano cae de forma muy pronunciada porque ya se ha dado tiempo suficiente a los jóvenes para conseguir en dos cursos terminados (2001-02 y 2002-03) un título de Bachillerato o un título de CFGM. Finalmente, si abandonan en el curso 2004-05 el riesgo cae de nuevo, pero muy poco porque el indicador apenas recogerá a quienes en el curso 2003-04 no habían terminado los programas de Bachillerato o CFGM, inicialmente diseñados para durar dos años, y ahora ya los han terminado. En resumen, el riesgo de caer en el abandono escolar temprano (IAET_1) disminuye entre 8

y 15 puntos porcentuales si se persiste en el sistema educativo reglado un año después de obtener el GESO, cae entre 32 (AESO) y 65 a 70 puntos porcentuales (GESO con y sin retraso) si se persiste dos años más y finalmente cae entre 40 y 72 a 74 puntos porcentuales si se persiste tres años más, para los AESO, los GESO con y sin retraso, respectivamente (todas estas diferencias están calculadas con relación al 100 por cien del curso inicial).

Esta caída inmediata en el abandono escolar temprano no significa que en el momento de la entrevista el joven no haya podido remontar su situación en el sistema educativo reglado y superar este riesgo, alcanzando de alguna manera un título de educación secundaria post secundaria. Por ejemplo, los que abandonan en el primer curso caen casi en un 100 por ciento en el abandono escolar temprano (IAET_2) pero, tal y como muestra el tercer panel del cuadro 9.2 (IAET_3), el 3,2 por ciento de los AESO terminarán remontando este problema y no sólo conseguirán el GESO sino también algún título de secundaria post secundaria en el año 2005. Lo mismo ocurrirá con el 3,7 por ciento de los que abandonan en el primer año en que son observados, habiendo alcanzado el GESO en el año anterior con retraso y con el 8,4 por ciento de los que lo habían alcanzado sin retraso. Los jóvenes que caen en el abandono escolar temprano al año siguiente (curso 2002-03), ya no tendrán tiempo de remontar en todo el periodo, pero los que sí tenían el título de GESO, aunque abandonaran temporalmente la educación en el curso 2002-03, el 8,9 y el 7,5 por ciento de los GESO con y sin retraso, respectivamente, todavía puede recuperarse y tener en el curso 2004-05 una titulación de educación secundaria post obligatoria. Finalmente, un abandono en el penúltimo curso difícilmente se puede remontar al año siguiente, por una mera cuestión de tiempo.

Al final de todo el periodo de observación y después de los sucesivos momentos de abandono y los reenganches posteriores, nos encontramos con que en el momento de la entrevista, cuando está finalizando el cuarto curso académico posterior al que dio lugar a la encuesta (IAET_4), el 91,3 por ciento de los jóvenes AESO sigue sin haber conseguido un título de educación post secundaria, y lo mismo ocurre con el 49,4 por ciento de los GESO con retraso y el 18 por ciento de los GESO sin retraso. Este indicador refleja que estos jóvenes están en riesgo de abandono escolar temprano (porque si ese día dejaran el sistema educativo, realmente se encontrarían en una situación de abandono escolar temprano) pero para saber cuántos están efectivamente en esta situación combinamos el indicador de riesgo con el hecho de estar estudiando en ese momento en el sistema educativo reglado. Cuando hacemos esto vemos que en los

AESO casi todos los que estaban en riesgo de abandono escolar temprano han terminado efectivamente en abandono escolar temprano (IAET_5): el 85,1 por ciento de los entrevistados. En el colectivo de GESO con retraso la participación en el sistema educativo es notablemente más alta de forma que el riesgo del 49,4 por ciento se traduce en una tasa efectiva de abandono escolar temprano de 39,7 por ciento (uno de cada cinco jóvenes que identificamos en riesgo de abandono escolar temprano realmente está protegido todavía de esta situación) y en el colectivo GESO sin retraso el riesgo inicial de 18 por ciento se convierte en una tasa efectiva del 9,7 por ciento, puesto que prácticamente la mitad de los jóvenes que todavía no habían alcanzado por alguna razón un título de educación secundaria post secundaria persistían en su búsqueda.

Si comparamos el resultado final del proceso identificándolo con la variable de la última fila del cuadro (abandono escolar temprano efectivo) veremos que las diferencias iniciales entre los tres colectivos se acentúan: en el momento en el que son observados por primera vez, son igualmente vulnerables al abandono escolar temprano pero sus logros iniciales marcan la persistencia en el sistema educativo y los nuevos logros académicos que conseguirán que al final del periodo de observación el riesgo de abandono escolar temprano sea cinco veces más grande en los AESO que en los que alcanzan con éxito el GESO (91,3 frente a 18 por ciento) y la tasa de abandono escolar temprano efectiva sea casi nueve veces más alta en este colectivo desfavorecido (85,1 frente a 9,7 por ciento). La desventaja inicial de quienes alcanzaron el GESO más tarde de la edad estipulada se traduce en un riesgo de abandono escolar temprano casi tres veces mayor pasados cuatro cursos académicos (49,4 frente a 18 por ciento) y en una tasa de abandono escolar temprano efectiva cuatro veces mayor (39,7 frente a 9,7 por ciento) que los que resultaron tener más éxito inicial en la obtención del GESO.

9.2. Indicadores de satisfacción

Con los indicadores de satisfacción pretendemos abordar dos aspectos fundamentales de la satisfacción de los jóvenes y su confianza en el futuro. Concretamente proponemos evaluar la satisfacción con su situación educativa-laboral y su confianza en que mejore. Estos indicadores permitirán tener una valoración global de la percepción que tiene el joven frente a las posibilidades que le han brindado y le brindan el sistema educativo y el mercado de trabajo.

El bloque final de los cuestionarios de la ETEFIL-2005 recoge de una forma muy sucinta la valoración que hace el joven de su trayectoria (cuestión ésta que ya se recogió en el apartado 5.3 de la sección 5 acerca del nivel en el que se habían cubierto las prioridades vitales). Inmediatamente a continuación se le pregunta al entrevistado cómo considera su situación en materia educativa-laboral, y las respuestas posibles están agregadas en tan sólo dos opciones: insatisfactoria y razonablemente satisfactoria. En general, los jóvenes están razonablemente satisfechos con su situación: tal y como reflejan los cuadros 9.3(A) y 9.3(B), el 71,7 por ciento de los jóvenes que iniciaron su trayectoria con un abandono de la ESO, 74,9 de los que la iniciaron con el GESO pero con retraso y el 80,7 por ciento de los que la iniciaron con el GESO sin retraso juzgan así su situación en materia educativa-laboral. El porcentaje de los que se declaran insatisfechos con su situación educativa-laboral es quizá más adecuado para representar diferencias entre grupos: éste es mayor cuanto menores son los logros académicos iniciales de los jóvenes (21,8 por ciento en el colectivo AESO, 18,4 por ciento en el colectivo GESO con retraso y 13,3 por ciento en el colectivo GESO sin retraso).

El cuadro 9.3(A) recoge la distribución de este indicador sintético de satisfacción diferenciando por sexo, por logros educativos durante el periodo de observación y por grado de cumplimiento de la principal prioridad vital a lo largo de este periodo. Se puede advertir en este bloque que las diferencias en la valoración de la situación actual entre varones y mujeres son sólo apreciables para el colectivo AESO, donde las mujeres están significativamente más insatisfechas con su situación que los varones (29,8 por ciento de mujeres frente a 17,5 por ciento de varones califican de insatisfactoria su situación actual en materia educativa-laboral, mientras que en los otros colectivos la distancia está entre uno y dos puntos porcentuales).

Los niveles de satisfacción con la situación actual son siempre mayores en los que han logrado terminar la educación post obligatoria que en los que no lo han hecho. Destaca además que, como el punto de llegada (estudios universitarios en curso o CFGS, en ocasiones incluso terminados) es más distante del de partida (el GESO o incluso AESO), conforme aumentan los logros académicos, también se hacen mayores las distancias en el nivel de satisfacción con la situación educativa-laboral: la distancia en satisfacción entre los AESO que han tenido éxito educativo durante el proceso y los que no lo han tenido es de 5,3 puntos porcentuales (de 71,2 a 76,5 por ciento) a favor de los que logran culminar con éxito la educación secundaria post secundaria: la distancia en los GESO con retraso es de 8,4 puntos porcentuales (70,6 a 79 por ciento) y la de los

GESO sin retraso es de 13,6 puntos porcentuales (69,5 a 83,1 por ciento). La razón por la que los niveles de satisfacción distan más entre los inicialmente mejor situados en función de los logros educativos finales puede radicar en que cuanto mejor es la situación inicial, mayores son las expectativas de éxito, pero también mayor la frustración o insatisfacción en caso de fracaso posterior. De hecho, la distancia en satisfacción entre los que han tenido éxito o no en la educación post obligatoria no viene marcada por una gran satisfacción (por encima de la media) de los que han tenido éxito (salvo en los AESO, donde los exitosos están significativamente más satisfechos que la media), sino de una gran insatisfacción (por encima de la media en los GESO y bastante por encima en los que se graduaron además sin retraso) cuando no se logra el nivel que se esperaba conseguir.

Para confirmar esta intuición sobre la satisfacción actual y su relación con el grado de cumplimiento de las expectativas, el cuadro 9.3(A) presenta las frecuencias relativas de esta variable de satisfacción de acuerdo al grado en el que el entrevistado cree que ha alcanzado su prioridad en el periodo de observación. La hipótesis es que cuanto menor sea el logro de las prioridades, menos satisfecho estará el joven independientemente de su situación actual. Efectivamente, éste es el caso: en todos los colectivos cae de una manera muy clara el porcentaje de jóvenes satisfechos con su situación cuando manifiestan haber tenido menos éxito a la hora de alcanzar sus prioridades, sean las que sean. Aquí, además, la caída de la satisfacción y el aumento de la insatisfacción es bastante homogénea entre colectivos: en los AESO la insatisfacción con la situación actual crece del 12,4 al 44 por ciento conforme se pasa de haber alcanzado totalmente o en gran medida la prioridad principal a no haberla alcanzado (o alcanzarla en poca medida); paralelamente, el nivel de insatisfacción pasa del 11,6 al 34,4 por ciento en los GESO con retraso y del 9,2 al 42,3 por ciento en los GESO sin retraso. La probabilidad media de encontrarse insatisfecho con la situación final (mes de la entrevista) se multiplica, por tanto, entre tres y cuatro veces cuando los jóvenes han fracasado en el logro de su principal prioridad en el periodo.

Cuadro 9.3(A). ¿Cómo considera su situación actual en materia educativa-laboral? Distribución de los jóvenes según el éxito, logros educativos y logro de prioridades vitales en los últimos tres años.

	Todos			Alcanza estudios de secundaria Post obligatoria		En qué medida ha alcanzado su prioridad en este periodo		
	Todos	varones	mujeres	NO	SÍ	Completamente o bastante	A medias	En poca o ninguna medida
AESO								
Es razonablemente satisfactoria	71,7	75,8	63,9	71,2	76,5	84,0	61,1	45,6
Es insatisfactoria	21,8	17,5	29,8	21,8	22,0	12,4	29,0	44,7
No sabe, no contesta	6,5	6,7	6,2	7,0	1,5	3,6	9,9	9,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
GESO con retraso								
Es razonablemente satisfactoria	74,9	76,6	73,0	70,6	79,0	84,6	65,0	53,6
Es insatisfactoria	18,4	17,4	19,5	22,2	14,6	11,6	25,0	34,4
No sabe, no contesta	6,7	6,0	7,6	7,1	6,3	3,8	9,9	12,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
GESO sin retraso								
Es razonablemente satisfactoria	80,7	80,5	80,8	69,5	83,1	85,9	72,7	47,4
Es insatisfactoria	13,3	13,9	12,8	23,3	11,1	9,2	18,7	42,3
No sabe, no contesta	6,1	5,6	6,4	7,2	5,8	4,9	8,6	10,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL 2005

Cuadro 9.3(B). ¿Cómo considera su situación actual en materia educativa-laboral? Distribución de los jóvenes según el éxito, logros educativos y logro de prioridades.

	Todos	Inactivo	Parado	Ocupado 20h+	Ocupado < 20h	Estudiante inactivo	Estudiante que busca	Estudiante que trabaja
AESO								
Es razonablemente satisfactoria	71,7	56,7	50,4	77,8	44,9	75,5	30,7	81,1
Es insatisfactoria	21,8	31,6	41,1	16,5	44,5	21,3	54,1	15,0
No sabe, no contesta'	6,5	11,7	8,5	5,8	10,6	3,3	15,2	3,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
GESO con retraso								
Es razonablemente satisfactoria	74,9	71,0	55,7	78,8	66,9	76,4	79,1	71,7
Es insatisfactoria	18,4	22,2	28,0	15,9	23,3	16,8	19,9	22,6
No sabe, no contesta'	6,7	6,8	16,3	5,2	9,8	6,7	1,0	5,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
GESO sin retraso								
Es razonablemente satisfactoria	80,7	74,3	57,5	81,5	67,9	82,1	82,7	79,2
Es insatisfactoria	13,3	17,1	38,5	13,6	26,7	11,1	12,1	16,8
No sabe, no contesta'	6,1	8,6	4,0	4,9	5,4	6,8	5,2	3,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Situación actual (distribución)								
AESO	100	6,8	12,9	68,9	2,1	5,1	0,9	3,3
GESO con retraso	100	6,9	8,4	47,2	3,3	25,1	2,5	6,5
GESO sin retraso	100	2,9	2,7	14,3	1,1	61,3	5,9	11,8

Fuente: ETEFIL 2005

El cuadro 9.3(B) pretende advertir las diferencias en la satisfacción sobre la trayectoria educativa-laboral según la situación final en la que se encuentra el joven en relación con el sistema educativo y el mercado de trabajo, es decir, la situación educativa-laboral en el último mes del calendario, el cual coincide con el mes de la entrevista. Recordamos aquí la agregación en siete estados en las que puede encontrarse el joven y que ya fueron explicados en el apartado 3 del presente informe.

- No estudia, no trabaja y no busca empleo (*inactivo*)
- No estudia, no trabaja y busca empleo (*parado*)
- No estudia y trabaja más de 20 horas a la semana (*trabaja + 20h*)
- No estudia y trabaja menos de 20 horas a la semana (*trabaja < 20h*)
- Estudia, no trabaja y no busca empleo (*estudiante inactivo*)
- Estudia, no trabaja y busca empleo (*estudiante que busca*)
- Estudia y trabaja (*estudiante que trabaja*)

Se advierte en el cuadro 9.3(B) que las situaciones en las que los jóvenes presentan mayores niveles de insatisfacción son, por lo general, el paro y el empleo de menos de 20 horas a la semana cuando no se combina con el estudio. En ambos casos los jóvenes pueden estar manifestando dos situaciones que no desean: el desempleo involuntario (a diferencia de la inactividad, que sí que representa también una situación desfavorable para el colectivo AESO) y el sub-empleo (empleo por debajo del número de horas disponibles para trabajar). Los estudiantes que trabajan, aunque muchos de ellos trabajan menos de 20 horas, no registran niveles de satisfacción muy distantes de la media en los GESO con y sin retraso, pero sí una gran satisfacción en los AESO. Sin embargo, llama la atención que los jóvenes de los colectivos GESO con y si retraso sí que presentan niveles de satisfacción ligeramente mayores que la media cuando estudian y trabajan al mismo tiempo.

En segundo lugar, las distancias ya comentadas en los niveles de satisfacción entre jóvenes con distintos logros académicos iniciales (están más satisfechos los inicialmente más exitosos) se acentúan más en los jóvenes inactivos, parados, ocupados menos de 20 horas a la semana y estudiantes que buscan empleo (aunque el valor extremo en este grupo puede estar reflejando un pequeño tamaño de la celda correspondiente). En estos cinco colectivos los AESO están considerablemente más

insatisfechos con su situación actual que los de los colectivos GESO con y sin retraso que están en la misma situación educativa-laboral.

Se puede también apelar a las distancias entre expectativas y logros para interpretar algunas de las diferencias entre grupos, aunque aquí la correspondencia no está tan clara. Por ejemplo, el desempleo es muy poco habitual en los jóvenes del colectivo GESO sin retraso, de forma que su nivel de insatisfacción cuando están parados dista más de la media que en los demás colectivos. Pero esta misma explicación no nos ayuda a entender a los inactivos, puesto que la inactividad es más común en el colectivo AESO y es allí donde están relativamente más insatisfechos. En este caso concreto podemos pensar que para muchos jóvenes del colectivo AESO la inactividad no se corresponde con el deseo de no participar en el mercado de trabajo, sino con el desánimo ante situaciones prolongadas de desempleo en el pasado. Otro ejemplo es el de los ocupados de más de 20 horas. Aunque los jóvenes AESO tenían una mayor proporción de ocupados en el momento de la entrevista que cualquier otro colectivo, sin embargo, eso no les hace ser más exigentes con su empleo, aunque las condiciones de estos empleos sean peores. Están más satisfechos que la media de su grupo aunque sean mayoría en su grupo. Destacamos que los jóvenes GESO sin retraso con empleos de más de 20 horas no están más satisfechos que la media del colectivo, antes al contrario. Los jóvenes del colectivo GESO sin retraso menos insatisfechos son precisamente los que se encuentran en la situación “estándar” en ese grupo: los estudiantes inactivos.

Por tanto, la satisfacción con la situación educativa-laboral se corresponde con cuál sea ésta (el sub-empleo y el desempleo involuntario generan más insatisfacción junto con la inactividad en el colectivo AESO que puede ser sintomática del desánimo) sino de en qué medida esta situación sea la “esperable” en el colectivo. Un colectivo que tiene más riesgo de paro (AESO) está más satisfecho con la situación de ocupado a tiempo completo aun cuando sabemos que sus condiciones laborales no son siempre las mejores. Un colectivo del que se espera que pase mucho más tiempo en el sistema educativo (GESO sin retraso) está menos insatisfecho con su situación actual cuando se encuentra plenamente dedicado a esta actividad.

Finalmente, el bloque sobre valoración de la trayectoria y la situación educativo-laboral concluye, como se decía al inicio de este apartado, con una pregunta sobre expectativas de futuro. Concretamente se pregunta a los jóvenes si esperan que su situación en materia educativa-laboral mejore en el futuro, que continúe igual o que empeore. En los cuadros 9.4(A) y 9.4(B) aparecen las distribuciones de estas variables

para los tres colectivos de este estudio. En el cuadro 9.4(A) se diferencia, además, entre varones y mujeres, entre jóvenes con distintos logros educativos posteriores y entre jóvenes con distinta satisfacción con su situación actual. En el cuadro 9.4(B) se diferencia, tal y como se hacía en el cuadro 9.3(B) por la situación en materia educativo – formativa actual (la que se observa en el mes de la entrevista).

El cuadro 9.4(A) apenas registra diferencias entre los tres colectivos (AESO, GESO con retraso y GESO sin retraso) en términos de expectativas ante el futuro. Todos ellos manifiestan de forma muy mayoritaria (algo por encima del 80 por ciento en todos los casos) que esperan que la situación mejore. Entre el 14 y el 15 por ciento confían en que permanezca igual y el grupo de los que esperan un empeoramiento es siempre muy minoritario. Las diferencias tampoco son destacables entre varones y mujeres dentro de cada colectivo. Entre quienes consiguen y no consiguen educación post secundaria no hay distancias muy relevantes en tamaño pero sí en su localización: los AESO que llegan a conseguir educación post secundaria tienen más confianza en una trayectoria ascendente (en que su situación educativa-laboral mejore) mientras que los que no la alcanzan, que son la mayoría, simplemente tienen más confianza en que siga igual. En los GESO sin retraso, sin embargo, ocurre algo parecido pero en sentido contrario: los que no han logrado la secundaria post secundaria tienen incluso más esperanza en una mejora de su situación, pero los que sí la han logrado (como, por otro lado, se espera de ellos) confían más en que la situación siga igual.

Donde sí se advierten más diferencias es entre los jóvenes que valoran satisfactoriamente su situación y los que no: en el colectivo AESO es menor el optimismo y mayor la expectativa de que las cosas continúen igual y el temor de que vayan a peor entre quienes no están satisfechos con su situación actual: la esperanza de que mejoren cae de 85,7 por ciento para los satisfechos a 72,5 puntos para los insatisfechos, la impresión de que seguirán igual sube de 12,3 por ciento a 22,4 por ciento con la insatisfacción, y aumenta notablemente el temor a que empeoren (de 2,1 a 5,1 por ciento) aunque este temor en cualquier caso se mantiene en niveles muy bajos. En los otros colectivos las tendencias son las mismas (más optimismo entre los más satisfechos) pero las diferencias menos pronunciadas.

Cuadro 9.4(A). Respecto a su futuro, ¿cómo considera que evolucionará su situación en materia educativa-laboral? Distribución de los jóvenes por sexo, logros educativos y satisfacción con la situación actual en materia educativa-laboral.

	Alcanza estudios de secundaria Post obligatoria				En qué medida ha alcanzado su prioridad en este periodo		
	Todos			NO	Sí	Razonablemente satisfactoria	Insatisfactoria
	Todos	varones	mujeres				
AESO							
Va a mejorar	81,8	82,4	80,6	81,4	85,6	85,7	72,5
Va a continuar igual	15,4	14,7	16,6	15,6	12,7	12,3	22,4
Va a empeorar	2,9	2,9	2,8	3,0	1,7	2,0	5,1
Total	100	100	100	100	100	100	100
GESO con retraso							
Va a mejorar	84,1	84,4	83,8	83,9	84,3	85,3	80,4
Va a continuar igual	14,1	13,6	14,6	14,0	14,1	13,3	15,5
Va a empeorar	1,8	2,1	1,6	2,2	1,5	1,5	4,0
Total	100	100	100	100	100	100	100
GESO sin retraso							
Va a mejorar	82,2	82,0	82,4	85,2	81,6	83,0	77,1
Va a continuar igual	14,8	15,4	14,3	12,2	15,4	14,6	16,3
Va a empeorar	3,0	2,6	3,3	2,6	3,0	2,3	6,5
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL - 2005

Cuadro 9.4(B). Respecto a su futuro, ¿cómo considera que evolucionará su situación en materia educativa-laboral? Distribución de los jóvenes por situación actual en materia educativa-laboral.

	Todos	Inactivo	Parado	Ocupado 20h+	Ocupado < 20h	Estudiante inactivo	Estudiante que busca	Estudiante que trabaja
AESO								
Va a mejorar	81,8	78,5	80,3	81,6	72,2	90,3	88,5	88,7
Va a continuar igual	15,4	17,9	17,0	15,3	23,8	7,8	11,5	11,3
Va a empeorar	2,9	3,5	2,7	3,1	4,0	1,9		
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
GESO con retraso								
Va a mejorar	84,1	86,0	81,9	83,4	83,2	83,7	90,1	89,4
Va a continuar igual	14,1	11,0	16,5	15,4	14,3	13,9	9,9	6,4
Va a empeorar	1,8	3,0	1,6	1,1	2,5	2,4		4,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
GESO sin retraso								
Va a mejorar	82,2	90,9	86,5	83,6	86,2	79,9	89,8	85,3
Va a continuar igual	14,8	7,5	11,9	14,4	12,8	16,7	8,6	11,1
Va a empeorar	3,0	1,6	1,6	2,0	1,0	3,4	1,6	3,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

En el cuadro 9.4(B) se registran los niveles de esperanza que tienen los jóvenes en que se produzca una mejoría en su situación en función del estado en el que se encuentran en el mes de la entrevista, que ha sido recogida, como se indicaba anteriormente, en el fichero calendario. Parece que aquí también hay una cierta correspondencia entre el pesimismo ante el futuro y encontrarse en una situación con la que no se está muy satisfecho. Por ejemplo, los inactivos AESO están más insatisfechos con su situación que la media y tienden a esperar que la situación continúe igual más que la media y a confiar menos en mejoras en el futuro que la media. Algo parecido ocurre cuando en este colectivo se trabaja menos de 20 horas a la semana sin que este trabajo se esté compatibilizando con la educación. Pero cuando se está en el sistema educativo reglado, algo que inicialmente quizá no se esperaba de ellos, tienen más confianza en el futuro que la media de su colectivo. En el colectivo de GESO con retraso donde el (infrecuente) paro generaba altos niveles de insatisfacción, también despierta el recelo a que la situación siga igual y la menor esperanza de mejora en mayor medida que la media del colectivo. Por último, en el colectivo GESO sin retraso los jóvenes que están únicamente estudiando, como en muchos casos tienen todavía por delante más años de estudio (los de la trayectoria BBUU que definimos en la sección 5) registran menos esperanza en mejoras y más expectativas de estabilidad en esa situación. En este caso la distribución de expectativas de futuro no estaría relacionada tanto con la satisfacción con la situación actual como en otros casos.

9.3. Indicadores de empleabilidad

Con los indicadores de empleabilidad se pretende evaluar el grado de acceso al empleo mediante cuatro grupos de indicadores. El primero, tercero y cuarto se construyen a partir de la información del calendario y el segundo recoge información acerca del valor que los jóvenes dan al trabajo más allá de su propio salario.

- a) *Indicador de empleabilidad 1 (IE_1)*: a partir del fichero calendario se ha calculado para cada colectivo el porcentaje de los jóvenes que pasan al menos por el paro una vez en los primeros 36 meses de la ventana de observación y de los que pasan por al menos una experiencia de paro de seis o más meses de duración en este periodo. También se ha calculado el porcentaje de episodios de desempleo que terminan en empleo, distinguiendo entre episodios de cualquier duración y los que duran al menos

seis meses. En este caso las cifras de desempleo recogen una definición más estricta o restringida que la empleada en la sección 7 porque se refieren a la situación “no trabaja, no estudia y busca empleo” con lo que la búsqueda de empleo se hace incompatible con otras opciones que puedan reducir la intensidad de la misma.

- b) *Indicador de empleabilidad 2 (IE_2)*: recoge las frecuencias relativas de la respuesta a una pregunta que refleja si el joven prefiere, a igualdad de montante y duración, un salario o una prestación por desempleo.
- c) *Indicador de empleabilidad 3 (IE_3)*: aporta el porcentaje de jóvenes con alguna experiencia de empleo de más de 20 horas (compatible con educación en el sistema educativo reglado) y el porcentaje de episodios de estos empleos que terminan en paro.
- d) *Indicador de empleabilidad 4 (IE_4)*: aporta el porcentaje de jóvenes con alguna experiencia de empleo de menos de 20 horas (compatible con educación en el sistema educativo reglado) y el porcentaje de episodios de estos empleos que terminan en paro.

Comenzamos por la incidencia del desempleo y del desempleo de larga duración (entre los menores de 25 años el desempleo se clasifica de larga duración – y por tanto susceptible de dar acceso a políticas activas de mercado de trabajo – a partir de los seis meses) en los jóvenes de distintos colectivos. El cuadro 9.5 (IE_1) muestra, como se adelantaba en el párrafo anterior, el porcentaje de los que han pasado por el paro al menos una vez en los primeros 36 meses de la ventana de observación y de quienes han pasado por al menos una experiencia de paro de seis o más meses de duración en este periodo. Finalmente, el cuadro 9.5 registra el porcentaje de episodios de desempleo (en general y de al menos seis meses) que terminan en empleo, por colectivo. Las tendencias más relevantes que se observan en este cuadro se pueden resumir del siguiente modo: los jóvenes del colectivo AESO tienen más probabilidad tanto de haber pasado alguna vez por el desempleo como de haber registrado episodios de paro de al menos 6 meses de duración a lo largo de los primeros 36 meses en la ventana de observación. La probabilidad media de haber pasado al menos una vez por el paro es del 44,8 por ciento en el colectivo AESO y baja a 23,3 por ciento en el colectivo GESO con retraso y a 6,5 por ciento en el colectivo GESO sin retraso. Y estas probabilidades medias en el caso de los episodios de al menos 6 meses de duración son de

aproximadamente el 21, 9,5 y 2,9 por ciento, respectivamente. La relación entre la incidencia de desempleos de cualquier tipo y los episodios de al menos 6 meses es de algo más de dos a uno en los tres colectivos. Esto indica que menos de la mitad de los episodios de paro observados en los primeros 36 meses del fichero calendario se pueden considerar de larga duración.

Las transiciones paro-empleo son más frecuentes en los jóvenes de los colectivos GESO con y sin retraso que en el colectivo AESO (aunque la distancia no es muy pronunciada: 64,3 por ciento en GESO con retraso, 61,5 en GESO sin retraso y 58,5 en AESO). Además, las transiciones paro-empleo son siempre menos frecuentes en los episodios de al menos seis meses de duración que en la media de episodios, siendo la distancia mayor para los colectivos GESO con y sin retraso que para los AESO: la proporción de episodios de al menos 6 meses de paro que acaban en empleo baja 20 puntos porcentuales en los GESO con retraso hasta 46,3, algo más en los GESO sin retraso - hasta 40,3, pero sólo cae 5,6 puntos porcentuales en los AESO - hasta 52,9 por ciento. Parece por tanto que la duración del desempleo en este último colectivo (AESO) influye menos en la probabilidad de salir del desempleo que en los otros dos.

Cuando se comparan varones y mujeres se observa que en los tres colectivos los varones registran una menor incidencia del paro (independientemente de su duración) que las mujeres, siendo además mayor el porcentaje de episodios de paro que terminan en empleo entre los varones. Si se atiende a las diferencias a partir de los logros educativos, que representan una *proxy* de la trayectoria educativa, se advierte la mayor incidencia tanto de episodios de desempleo como de tránsitos desde el desempleo en los que no alcanzan la educación post secundaria y tienen trayectorias más marcadas por el mercado de trabajo²⁵. Y finalmente las diferencias entre varones y mujeres son menos pronunciadas en los jóvenes que tienen trayectorias educativas (los que sí consiguen un título de educación secundaria post obligatoria) que en los que han pasado más tiempo en el mercado de trabajo (y no han alcanzado dicho título).

El siguiente indicador relativo al desempleo pretende identificar en qué medida a un joven le compensa o interesa trabajar más allá del salario que se deriva del puesto de trabajo y recoge las frecuencias relativas de las respuestas a la siguiente pregunta: “Si tuviera derecho al subsidio de desempleo por los próximos 6 meses y le ofrecen un

²⁵ Es probable que haya más episodios de paro pero también más tránsitos paro-empleo en los menos cualificados porque regresan menos a los estudios de lo que lo puedan hacer los que tiene una trayectoria más marcada por la educación.

trabajo con salario idéntico al subsidio e igual duración, ¿lo aceptaría?” Cuando el joven afirma que sí aceptaría el puesto en esas condiciones está demostrando que valora ese trabajo más allá de la renta que tendría asegurada con la prestación, es decir, que valora el trabajo más allá del salario o compensación monetaria que éste representa. Esto puede ser un indicador de preferencia por el trabajo y empleabilidad en caso de paro. Entre aceptar y no aceptar el empleo en estas circunstancias (por el mismo salario y duración que la prestación por desempleo) el joven tiene un abanico de posibilidades que consiste en indicar en qué porcentaje tendría que subir el salario por encima del subsidio por desempleo para aceptar la oferta, y aquí se han agregado todos los tramos en sólo tres: menos del 20 por ciento, del 29 al 39 por ciento y del 40 por ciento o superior.

Cuadro 9.5. Incidencia de episodios de paro (no estudia, no trabaja, busca empleo) y de tránsitos desde el paro al empleo (IE_1).

	AESO	Todos		No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)		
		GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso
Ambos sexos									
% con algún episodio de paro	44,8	23,2	6,5	44,8	33,5	21,5	44,7	13,1	3,2
% con algún episodio de paro 6+m	20,8	9,5	2,9	22,0	13,9	10,5	7,8	5,2	1,2
% episodios de paro que terminan en empleo	58,5	64,3	61,5	62,0	69,1	64,7	21,5	52,2	56,7
% episodios de paro 6+m que terminan en empleo	52,9	46,3	40,3	53,9	55,7	44,5	22,3	21,5	32,6
Varones									
% con algún episodio de paro	40,9	20,9	6,7	41,1	29,5	19,6	39,7	11,7	3,2
% con algún episodio de paro 6+m	17,6	6,9	2,7	18,5	9,6	8,0	7,9	4,0	1,2
% episodios de paro que terminan en empleo	63,5	65,7	67,8	67,1	70,6	69,7	18,5	52,2	64,7
% episodios de paro 6+m que terminan en empleo	59,2	49,6	36,2	60,6	66,1	40,3	18,5	7,4	28,8
Mujeres									
% con algún episodio de paro	52,0	25,6	6,3	52,0	38,4	23,7	51,5	14,5	3,1
% con algún episodio de paro 6+m	26,8	12,3	3,1	29,0	19,2	13,2	7,7	6,3	1,2
% episodios de paro que terminan en empleo	51,0	63,0	56,0	54,1	67,7	60,1	24,7	52,2	50,4
% episodios de paro 6+m que terminan en empleo	45,1	44,2	43,3	45,7	49,4	47,3	27,7	30,3	35,4

Fuente: ETEFIL - 2005

Cuadro 9.6. Si tuviera derecho al subsidio de desempleo por los próximos 6 meses y le ofrecen un trabajo con salario idéntico al subsidio e igual duración, ¿lo aceptaría? (IE_2).

	AESO	No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)			Mejora (alcanza estudios post obligatorios)				
		Todos GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO sin retraso	AESO	GESO con retraso	GESO Sin retraso
Todos (independientemente de la experiencia de desempleo)									
SÍ	78,6	76,5	75,1	78,5	76,1	73,3	79,6	76,9	75,4
Sólo con un incremento salarial de 0-20%	5,1	6,8	8,6	5,1	5,5	8,8	5,5	8,2	8,5
Sólo con un incremento salarial de 20-40%	3,8	4,6	4,6	3,8	5,2	5,0	3,1	4,1	4,5
Sólo con un incremento salarial de +40%	1,5	2,0	2,5	1,5	2,0	3,1	1,2	2,0	2,3
NO	11,0	10,0	9,3	11,1	11,2	9,8	10,6	8,8	9,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Los que no han pasado por el desempleo									
SÍ	77,7	74,9	75,8	77,7	74,4	74,6	77,8	75,3	76,0
Sólo con un incremento salarial de 0-20%	5,1	7,6	8,7	5,0	6,0	8,2	7,2	9,0	8,7
Sólo con un incremento salarial de 20-40%	3,1	4,3	4,5	3,1	4,3	5,0	3,5	4,3	4,4
Sólo con un incremento salarial de +40%	1,3	3,0	2,3	1,4	2,7	2,6	0,6	3,2	2,2
NO	12,7	10,3	8,8	12,9	12,7	9,6	10,9	8,2	8,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Los que sí han pasado por episodios de desempleo									
SÍ	81,5	82,3	75,6	81,6	81,0	75,2	80,3	83,9	75,7
Sólo con un incremento salarial de 0-20%	5,0	5,6	9,0	5,0	5,1	8,8	4,9	6,1	9,0
Sólo con un incremento salarial de 20-40%	3,2	4,7	4,6	3,2	5,5	5,2	3,5	3,7	4,3
Sólo con un incremento salarial de +40%	1,5	0,8	2,5	1,5	0,7	2,3	0,9	0,8	2,5
NO	8,8	6,7	8,5	8,7	7,7	8,5	10,2	5,4	8,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: ETEFIL – 2005

El cuadro 9.6 (IE_2) registra las frecuencias relativas de las respuestas a esta pregunta para todos los colectivos objeto de nuestro estudio diferenciando en los tres colectivos también por logros educativos posteriores que puedan hacer más exigente al joven al final de la ventana de observación. En lugar de diferenciar también por sexo como era habitual en otros cuadros anteriores, aquí se ha diferenciado a los jóvenes que han experimentado el desempleo durante la ventana de observación y los que no lo han experimentado nunca. Los resultados apuntan a un alto grado de aceptación de empleos en el escenario por el que se les pregunta: en media, entre el 75,1 por ciento (en GESO sin retraso) y el 78,6 por ciento (en el colectivo AESO) aceptaría un empleo en tales condiciones. El rechazo de las ofertas también en media es similar entre colectivos: de 9,3 por ciento en el colectivo GESO sin retraso a 11 en los AESO. Y los tramos intermedios (sólo se acepta la oferta si el salario aumenta en un determinado porcentaje) también son parecidos por colectivos.

Los matices, si bien no muy pronunciados, aparecen cuando diferenciamos, en primer lugar, entre los jóvenes que han pasado por el paro y los que nunca han tenido esta experiencia. El porcentaje de jóvenes que aceptarían una oferta en tales condiciones es ligeramente mayor en los colectivos AESO y GESO con retraso, los más afectados por estos episodios y los más proclives a no mejorar su nivel educativo. La diferencia se ve quizá más claramente con el porcentaje de rechazos, que pasan del 12,7 por ciento para los jóvenes AESO que no han experimentado el paro al 8,8 por ciento de los que sí han pasado por esta experiencia, y de igual modo cae en el colectivo GESO con retraso del 10,3 por ciento si nunca han pasado por el paro al 6,7 por ciento cuando sí lo han hecho. Sin embargo, apenas hay diferencias en el grupo de GESO sin retraso donde, por otro lado, el porcentaje de jóvenes que ha pasado por episodios de desempleo es muy bajo.

Si se lee el cuadro de izquierda a derecha se verá la distinción entre quienes consiguen un título de educación secundaria post obligatoria durante el proceso de observación y quienes no lo consiguen, pero llama la atención que no haya diferencias destacables entre estos grupos de jóvenes: antes al contrario; por ejemplo, los jóvenes menos cualificados al final del proceso, si no han pasado nunca por la experiencia de paro, tienden ligeramente a rechazar más empleos que los que acaban más cualificados al final de la ventana de observación: en los jóvenes del colectivo AESO la tasa de rechazo (el porcentaje de los que no aceptarían una oferta parecida a una prestación por desempleo) cae del 12,9 al 10,9 por ciento cuando el joven ha terminado alcanzando un

título de educación secundaria post obligatoria, en los GESO con retraso cae del 12,7 al 8,2 por ciento cuando ha terminado alcanzando un título de educación secundaria post obligatoria.

Los siguientes indicadores de empleabilidad (IE_3 y IE_4) prestan atención a la otra cara de la moneda: los episodios de empleo y los tránsitos empleo – paro. Aquí utilizamos una definición de episodio de empleo amplia que pretende recoger todas las situaciones de ocupación, independientemente de que se compatibilicen con otras actividades, como el estudio. Además, diferenciamos entre los empleos de jornadas de más de 20 horas semanales y los que están por debajo de este umbral, y de nuevo como indicador de persistencia en el empleo haremos la distinción entre episodios de cualquier duración y episodios de al menos 6 meses de duración. Recordemos que la ventana de observación se limita a los primeros 36 meses recogidos en el fichero calendario.

Los cuadros 9.7 y 9.8 (IE_3 e IE_4, respectivamente) presentan los porcentajes de jóvenes que tienen en este periodo algún episodio de empleo de más y de menos de 20 horas semanales, por sexo, por colectivo y diferenciando entre los que al final del periodo de observación han logrado un título de educación secundaria post obligatoria y los que no lo han conseguido. De igual modo identifica el porcentaje de jóvenes que han tenido alguno de los episodios mencionados, pero de al menos seis meses de duración. Y los tránsitos paro-empleo se miden como el porcentaje de episodios de empleo que terminan en el paro.

Una de las tendencias más destacables que aparecen en el cuadro 9.7 es la mayor incidencia de empleos de más de 20 horas, tanto en general como de más de 6 meses, en los jóvenes que tienen, en principio, menores logros educativos iniciales. Y para un mismo nivel de logros educativos iniciales, también es mayor la incidencia de estos episodios en los que tienen menores logros educativos finales. En consonancia con la mayor disponibilidad de tiempo en el mercado de trabajo, la distancia entre el porcentaje de jóvenes que han tenido al menos un episodio de empleo de más de 20 horas y el porcentaje de jóvenes que han tenido al menos un episodio de ese tipo de al menos seis meses de duración es mayor en los jóvenes con trayectorias educativas más marcadas. Es decir, los jóvenes con trayectorias educativas más pronunciadas tienen tanto una menor incidencia como una menor duración media de episodios de empleo.

Cuadro 9.7. Incidencia de episodios de empleo de más de 20 horas semanales y tránsitos empleo-paro (IE_3).

	AESO	Todos		AESO	No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)		AESO	Mejora (alcanza estudios post obligatorios)	
		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso
Ambos sexos									
% con algún episodio de empleo +20h	84,8	64,1	32,2	86,9	76	59,7	62,1	52,6	26,1
% con algún episodio de empleo +20h, 6+m	73,7	45,6	14,2	77,5	61,1	40,1	33,8	30,5	8,5
% episodios de empleo + 20h que terminan en paro	17	10,6	4,9	17,6	13,9	10,5	7,8	6	2,1
% episodios de empleo + 20h, 6+m que terminan en paro	12,8	9,8	6,9	13,2	12,8	9,2	3,3	4,1	4,6
Varones									
% con algún episodio de empleo +20h	88,8	67,4	37,8	91,1	79	67,8	62,2	54,8	29,7
% con algún episodio de empleo +20h, 6+m	79,6	48,1	18	83,5	64,6	47,8	32,2	30,3	9,9
% episodios de empleo + 20h que terminan en paro	15,3	9,5	4,8	15,8	11,8	9,3	6,3	5,9	2,1
% episodios de empleo + 20h, 6+m que terminan en paro	11,2	10	6,6	11,4	13	8,3	5,3	3,4	4,4
Mujeres									
% con algún episodio de empleo +20h	77	60,5	27,6	78,8	72,3	50,5	62	50,3	23,4
% con algún episodio de empleo +20h, 6+m	62,5	42,9	11,1	65,6	56,8	31,4	36	30,8	7,4
% episodios de empleo + 20h que terminan en paro	20,7	12	5	21,7	16,8	12,2	9,9	6	2,1
% episodios de empleo + 20h, 6+m que terminan en paro	16,6	9,6	7,4	17,6	12,6	10,7	0,8	4,8	4,8

Fuente: ETEFIL - 2005

Cuadro 9.8. Incidencia de episodios de empleo de menos de 20 horas semanales y tránsitos empleo-paro (IE_4).

	AESO	Todos		AESO	No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)		AESO	Mejora (alcanza estudios post obligatorios)	
		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso		GESO con retraso	GESO sin retraso
Ambos sexos									
% con algún episodio de empleo < 20h	8	16,7	15,9	7,6	17,7	16	12	15,7	15,9
% con algún episodio de empleo < 20h, 6+m	5,5	9,5	7,7	5,3	11,9	8,9	8,2	7,2	7,5
% episodios de empleo < 20h que terminan en paro	13,3	5,8	1,3	13,5	6,8	3,6	11,5	4,8	0,7
% episodios de empleo < 20h, 6+m que terminan en paro	11,9	6	1	12,7	7,6	0	6,3	3,4	1,3
Varones									
% con algún episodio de empleo < 20h	5,4	14,9	13,7	5,1	15,8	12,9	9,1	14	14
% con algún episodio de empleo < 20h, 6+m	3,8	9,6	6,3	3,5	12,1	7	7,6	6,8	6,1
% episodios de empleo < 20h que terminan en paro	14	3	1,2	13,9	4,5	3,1	14,5	1	0,7
% episodios de empleo < 20h, 6+m que terminan en paro	11,3	3,5	1,1	11,2	4,6	0	11,8	1,4	1,4
Mujeres									
% con algún episodio de empleo < 20h	12,9	18,6	17,7	12,5	20,1	19,4	16	17,4	17,4
% con algún episodio de empleo < 20h, 6+m	8,8	9,4	8,9	8,7	11,6	11	9,1	7,5	8,5
% episodios de empleo < 20h que terminan en paro	12,7	8,3	1,3	13,2	8,9	3,9	9,2	7,7	0,8
% episodios de empleo < 20h, 6+m que terminan en paro	12,4	8,8	1	13,9	11,5	0	0	5,2	1,2

Fuente: ETEFIL - 2005

En cuanto a las diferencias por sexo, la incidencia de episodios de este tipo es mayor en los varones que en las mujeres pero la diferencia entre estas incidencias es mayor todavía cuando atendemos a la presencia de episodios de al menos seis meses, lo que indica no sólo que las mujeres registran menos episodios de empleo que los varones, sino que, comparativamente, es todavía mayor la diferencia con los varones en términos de duración de dichos episodios. Esto es además coherente con el hecho de que ellas tienen en mayor medida trayectorias eminentemente educativa que los varones.

El cuadro 9.7 (IE_3) registra además el porcentaje de episodios de empleo de más de 20 horas que terminan en el paro de los que se desprenden las siguientes tendencias: la primera es que la incidencia de los tránsitos empleo-paro es mayor cuanto menores son los logros académicos iniciales; la segunda es que esta incidencia es también más pronunciada cuanto menores son los logros académicos finales, y la tercera es que los tránsitos empleo-paro son menos frecuentes cuanto más estables o duraderos son los episodios de empleo. En cuanto a las diferencias por sexo en los tránsitos empleo-paro destaca el hecho de que las mujeres no sólo registran menos episodios de empleo de más de seis meses sino que, independientemente de la duración de estos episodios, transitan más al paro que los varones. Ahora bien, cuando se comparan varones y mujeres con iguales logros académicos iniciales y finales se advierte que en los menos cualificados al final del proceso (los que no consiguen la secundaria post secundaria) se mantiene la ventaja de los varones en términos de más incidencia del empleo y menos incidencia de tránsitos hacia el paro, pero en los jóvenes que sí consiguen la secundaria post obligatoria las distancias entre varones y mujeres se reducen considerablemente tanto en la incidencia de episodios de empleo como en la de tránsitos al desempleo. Luego la desventaja inicial de las mujeres en términos de estabilidad en el empleo se reduce con la educación.

Si ahora atendemos a los episodios de empleo de menos de 20 horas (cuadro 9.8, IE_4) vemos un panorama ciertamente distinto: por un lado los jóvenes con mayores logros académicos iniciales son los que más participan en este tipo de empleos con jornadas reducidas; inicialmente esperábamos que la incidencia del empleo a tiempo parcial fuera mucho más alta en los que tienen trayectorias educativas más largas y exitosas, pero eso no siempre ocurre. Por ejemplo, en los jóvenes del colectivo GESO con y sin retraso la incidencia del empleo de menos de 20 horas es del 17,7 y del 16 por ciento, respectivamente, cuando no logran un título de secundaria post obligatoria y de

15,7 y 15,9 por ciento cuando sí lo logran. Otro detalle que también llama la atención es que los episodios de empleo de menos de 20 horas y de seis meses o más de duración sean más frecuentes entre quienes registran menos logros educativos al final del periodo, lo que viene a recoger que, a igualdad de incidencia de episodios de empleo en jornada reducida, han pasado más tiempo en el mercado y eso les confiere mayores probabilidades de registrar episodios más largos. Su mayor tiempo en el mercado puede también explicar que experimenten más tránsitos empleo-paro que aquellos que registran trayectorias educativas más largas y exitosas. La posible explicación de esta diferencia radica en que los jóvenes con trayectorias educativas más exitosas tienen más probabilidad de abandonar episodios de empleo para dedicarse de forma exclusiva al estudio (pasar a la inactividad combinada con estudios en el sistema educativo).

Finalmente, atendemos a las diferencias por sexo: la incidencia de episodios de empleo de menos de 20 horas es mayor en las mujeres que en los varones en todos los colectivos, pero es interesante que la incidencia del empleo de menos de 20 horas y al menos seis meses de duración no es mucho mayor en las mujeres que en los varones, lo que es consistente con lo que se advirtió en los episodios de empleo de más de 20 horas: a igualdad de condiciones, los varones registran episodios más largos de empleo. Y no sólo eso: también ocurre que las mujeres en casi todos los colectivos transitan más desde el empleo de menos de 20 horas hacia el paro que los varones. Por tanto, la tradicional mayor incidencia del empleo a tiempo parcial en las mujeres en estos colectivos de jóvenes que pueden estar utilizando el trabajo a tiempo parcial con fines distintos del de las mujeres adultas (compatibilizar empleo y familia) adquiere dos matices importantes: en el caso de mujeres jóvenes y no muy cualificadas, aunque inicialmente pasan en más ocasiones por empleos de jornada reducida, estos empleos son menos estables que los que experimentan sus homólogos varones en dos sentidos: su duración media no es mayor y terminan con mayor frecuencia en el desempleo.

9.4. Indicadores de éxito en el empleo

Estos indicadores pretenden resumir sucintamente los logros en el empleo de los jóvenes con baja cualificación inicial. Se han elegido tres características o dimensiones de los episodios de empleo que pueden servir como indicadores de calidad del mismo. Estos indicadores se han construido, necesariamente, a partir de la información de empleos “significativos”, es decir, aquellos de seis meses o más de duración y una

jornada de más de 20 horas semanales, puesto que la ETEFIL-2005 no ofrece información detallada sobre episodios de empleo que no cumplan ambas características (salvo en los empleos actuales que pueden tener una duración inferior a los 6 meses). De hecho, con el fin de delimitar el colectivo del que tenemos información sobre la calidad de los empleos, el primer indicador que se propone viene dado por el porcentaje de jóvenes que han conseguido al menos un empleo “significativo” (IEL_1: indicador de éxito laboral 1). Para mantener la comparabilidad con el resto del informe, aquí sólo se registran los distintos indicadores de éxito laboral en los primeros 36 meses desde que se abre el fichero calendario (es decir, desde que se abandona o se culmina con éxito la ESO en el curso 2000-01). El segundo indicador recoge los empleos “significativos” que han sido remunerados en algún momento por encima de los 750 euros. En tercer lugar, se ha identificado, también entre los empleos “significativos”, aquellos que han implicado un contrato indefinido en algún momento.

- a) IEL_1: Porcentaje de jóvenes que han conseguido al menos un empleo “significativo”
- b) IEL_2: Porcentaje de jóvenes que han conseguido al menos en alguno de sus empleos “significativos” un salario por encima de los 750 euros.
- c) IEL_3: Porcentaje de jóvenes que han conseguido al menos en alguno de sus empleos “significativos” un contrato indefinido.

El cuadro 9.9 registra los valores medios de estos tres indicadores de éxito laboral para los jóvenes de los tres colectivos a los que aquí se presta atención, por sexo y distinguiendo además si han tenido éxito en la secundaria post secundaria o si no lo han tenido.

Lo primero que se puede apreciar en las cifras que aparecen en el cuadro 9.9 es que hay una notable distancia entre tener acceso simplemente a empleos de 6 meses o más y de más de 20 horas y que esos empleos sean de más de 750 euros (ya sea al inicio o al final del empleo) o que contemplen un contrato indefinido (ya sea al inicio o al final del empleo). Por ejemplo: el 74,6 por ciento del colectivo AESO ha accedido en los primeros 36 meses de observación a algún empleo “significativo”, pero sólo el 58,8 por ciento puede además afirmar que ha ganado en algún momento más de 750 euros al mes y sólo el 55,8 por ciento puede afirmar que ha conseguido en algún momento un contrato indefinido entre sus experiencias de empleo “significativo”. Eso implica que uno de cada cinco jóvenes AESO con experiencias de empleo “significativo” no ha ganado nunca más de 750 € y que uno de cada cuatro jóvenes de ese colectivo con

experiencias de empleo “significativo” no ha conseguido nunca un contrato indefinido. Si hacemos el mismo ejercicio con el grupo de los GESO con retraso vemos que la incidencia de empleos “significativos”, con sueldo de más de 750 euros al mes y con contrato indefinido es del 49,4 el 29,5 y el 29,2 por ciento respectivamente, lo que significa que en este colectivo tanto la incidencia como la calidad de los empleos “significativos” es menor que en el caso anterior, puesto que cuatro de cada diez jóvenes que en este colectivo han tenido un empleo “significativo” no han ganado nunca más de 750 euros al mes y/o no han tenido un contrato indefinido en todo este tiempo. A su vez, la proporción de jóvenes con empleos “significativos” y los indicadores de calidad de estos empleos caen aún más en los jóvenes del colectivo GESO sin retraso, en el que sólo el 16,3 por ciento ha tenido acceso a empleos “significativos” y seis de cada diez de ellos a pesar de eso no han tenido acceso a salarios de más de 750 euros y/o a contratos indefinidos.

Cuadro 9.9. Indicadores de éxito laboral: Incidencia de episodios de empleo “significativo” y de episodios que, siendo “significativos”, tengan un salario de más de 750 € al mes o que impliquen un contrato indefinido.

				No mejora (no alcanza estudios post-obligatorios)		Mejora (alcanza estudios post obligatorios)			
		Todos GESO CON retraso	GESO SIN retraso		GESO CON retraso	GESO SIN retraso		GESO CON retraso	GESO SIN retraso
AMBOS SEXOS	AESO			AESO			AESO		
IEL_1: Logra al menos un ES	74,6	49,4	16,3	77,5	64,5	44,0	43,6	34,6	10,2
IEL_2: Logra más de 750 €	58,8	29,5	6,7	62,7	44,6	23,7	26,2	17,8	3,9
IEL_3: Logra un contrato indefinido	55,8	28,2	6,4	59,9	43,4	23,4	21,6	15,9	3,6
VARONES									
IEL_1: Logra al menos un ES	80,5	52,5	20,4	83,8	68,1	52,1	40,5	35,7	11,9
IEL_2: Logra más de 750 €	69,2	38,3	10,7	73,7	55,2	33,4	27,0	23,2	6,2
IEL_3: Logra un contrato indefinido	64,4	31,6	8,7	69,5	48,2	30,2	20,6	16,9	4,6
MUJERES									
IEL_1: Logra al menos un ES	63,4	45,9	12,9	65,3	60,2	34,7	47,8	33,5	8,9
IEL_2: Logra más de 750 €	34,4	18,0	3,4	35,8	28,0	12,9	25,0	11,5	2,1
IEL_3: Logra un contrato indefinido	41,9	24,6	4,6	44,4	37,7	16,6	22,9	14,9	2,9

Fuente: ETEFIL – 2005

Estas diferencias recogen esencialmente la distinta experiencia que tienen estos jóvenes en el mercado de trabajo cuando se les observa a todos en los mismos meses, sin distinguir a los que presentan trayectorias eminentemente educativas y a los que tienen trayectorias más marcadas por la no permanencia en el sistema educativo. De hecho, cuando se hace tal distinción, las diferencias entre los tres colectivos se reducen, especialmente en las relativas a los que no alcanzan secundaria post obligatoria.

En cuanto a las diferencias por sexos, son siempre mayores los porcentajes de acceso a empleos “significativos” en los varones que en las mujeres aunque la distancia entre varones y mujeres respecto al acceso a empleos “significativos” se reduce considerablemente en el colectivo de los que siguen estudiando hasta alcanzar la educación post obligatoria. En torno al porcentaje de jóvenes que consiguen en alguno de sus empleos “significativos” un sueldo por encima de 750 euros al mes en algún momento y también en el porcentaje de jóvenes que consiguen un contrato indefinido, se advierte que las diferencias más pronunciadas entre varones y mujeres son las que se registran en el IEL_2 (el indicador relativo al salario) puesto que las mujeres obtienen menores salarios, en parte (aunque no sólo) porque trabajan con mayor frecuencia en empleos de jornadas reducidas o, al menos, por debajo de la moda (40 horas semanales). De esta forma, la probabilidad de conseguir al menos un empleo “significativo” es entre un 1,5 y un 1,6 veces mayor en los varones que en las mujeres mientras que la probabilidad de ganar en algún momento más de 750 euros al mes es entre dos y tres veces mayor. La probabilidad de conseguir un contrato indefinido (IEL_3) también es mayor para los varones que para las mujeres, aunque aquí las diferencias son menos pronunciadas que con los salarios, pues está entre un 1,3 y 1,9 veces por encima que la de las mujeres. Estas diferencias en los tres logros entre varones y mujeres también se puede leer como antes: por ejemplo, un joven varón que empieza su carrera con un abandono de la ESO tiene un 80,5 por ciento de probabilidad media de encontrar un empleo “significativo”, 16 puntos por encima de la probabilidad de las mujeres, pero además, la calidad media de los empleos “significativos” de los varones de este colectivo es mayor en la medida en que mientras apenas uno de cada ocho nunca consigue ganar más de 750 euros al mes, la proporción de mujeres que no lo consigue es casi de una de cada dos. La misma tendencia ocurre en todos los colectivos: no sólo es mayor el porcentaje de varones que consiguen un empleo “significativo” es mayor que el de mujeres (con la única excepción de los AESO que terminan logrando educación pos -obligatoria) sino que además la distancia entre el IEE_1 con el IEE_2 y el IEE_3

(la distancia entre tener al menos un empleo “significativo” y que en al menos uno de ellos se hayan superado los 750 euros mensuales o se haya conseguido un contrato indefinido) es siempre mayor para las mujeres que para los varones, lo que apunta a una doble desventaja para ellas: en el acceso a empleos “significativos” y en el acceso a empleos “significativos” de cierta “calidad”.

10. Resumen de resultados y conclusiones

El objetivo de esta investigación es detectar los riesgos de exclusión educativa y las dificultades de inserción laboral de los jóvenes menos cualificados. Para ello se explora la nueva información que ofrece la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral del año 2005 (ETEFIL-2005). Se consideran en riesgo de exclusión educativa, con mayor o menor intensidad, los jóvenes que en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sufren fracaso y retraso escolar y aquellos que tras la ESO abandonan la formación reglada, lo que suele conocerse como abandono escolar temprano. Los tres colectivos que son aquí objeto de análisis se delimitan atendiendo a los logros educativos en el ámbito de la ESO al finalizar el curso 2000-01. En primer lugar, se identifica a los jóvenes que sufren fracaso escolar, entendido éste como el no haber alcanzado el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO) o haber abandonado la Educación Secundaria Obligatoria (AESO). En segundo lugar, entre los jóvenes que alcanzan el título de GESO, se distingue a los que han alcanzado el título con retraso (a una edad superior a la estipulada que son los 16 años) de los que lo han alcanzado sin retraso. Además de delimitar los colectivos por el nivel de éxito o fracaso en el curso 2000-01, dado que la ETEFIL-2005 ofrece información de su trayectoria educativa para los cuatro cursos académicos siguientes, también se identifica a los que han experimentado abandono escolar temprano, entendido éste como la situación en la que, cuatro cursos académicos después, el joven no ha alcanzado un nivel educativo de secundaria post obligatoria. Así pues, para los tres colectivos anteriores (AESO, GESO con retraso y GESO sin retraso) distinguimos entre aquellos que han mejorado su nivel educativo, alcanzando algún título de secundaria post obligatoria (Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio, CFGM) a lo largo de los cuatro cursos académicos siguiente y aquellos que no mejoran y por lo tanto no han logrado un título de secundaria post obligatoria. Los primeros habrán escapado del riesgo de abandono escolar temprano, pero no así los segundos.

Con el fin de detectar los riesgos de exclusión educativa y los problemas de inserción laboral asociados a los jóvenes menos cualificados, en el informe se trabaja en cuatro ámbitos: la trayectoria educativa; el proceso de transición del sistema educativo al mercado de trabajo; las experiencias de inactividad y paro; y el logro de una posición laboral estable que identificaremos con el primer empleo “significativo”, definido como

un empleo con 20 o más horas de trabajo a la semana y seis meses de duración. En estos cuatro ámbitos se estudiarán las características personales y familiares de los jóvenes (sexo y estudios de los padres) y se dedica también espacio a explorar su satisfacción, valores y prioridades vitales. Como síntesis de todo el análisis se proponen una serie de indicadores que ayudan a visualizar los elementos fundamentales de la trayectoria educativa-laboral de los jóvenes con riesgo de exclusión educativa. Estos indicadores se agrupan de la siguiente manera:

- Indicadores de exclusión educativa y abandono escolar temprano
- Indicadores de satisfacción
- Indicadores de empleabilidad
- Indicadores de éxito en el empleo

A continuación se procede a presentar un resumen lo más completo posible con los resultados y conclusiones obtenidos en el estudio. Para facilitar la lectura, se han agrupado los mismos con títulos similares a los utilizados en el informe, de modo que sea posible encontrar el análisis más detallado de donde procede cada uno de los puntos.

Trayectorias educativas: delimitación del fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano

La figura que se presenta a continuación permite exponer algunas de las conclusiones fundamentales a las que se ha llegado con este estudio: identifica los puntos del sistema educativo en los que se producen algún tipo de riesgo de exclusión educativa, identificando la intensidad del riesgo con cuatro colores que van del rojo (riesgo *severo*) al verde (riesgo *nulo*) e identificando el naranja y amarillo con riesgos intermedios, *alto* y *moderado*, respectivamente. Como puede observarse, los niveles de riesgo se han asociado atendiendo tanto a la situación de partida como a la de llegada y pensamos que, aunque la calificación - sobre todo de riesgo *alto* y *moderado* - puede ser discutible, ofrece una buena síntesis de los resultados del estudio y que como tal puede ser tomada como punto de partida para la reflexión sobre los problemas que nos ocupan.

El riesgo de exclusión educativa se identifica como severo cuando los jóvenes abandonan la ESO sin alcanzar el título de GESO. La gravedad de este riesgo se evidencia al cabo de cuatro cursos académicos, cuando el 74 por ciento de estos jóvenes continúa sin el título de GESO; es decir, tres de cada cuatro jóvenes que abandonan la ESO sin el título se desvinculan del sistema educativo reglado y afrontan su trayectoria

vital con una cualificación inferior a la que la sociedad considera como mínima necesaria (obligatoria). Pero algunos de estos jóvenes encuentran y aprovechan con éxito las vías para reincorporarse al sistema educativo reglado; de hecho, el 8,7 por ciento mejora su nivel educativo alcanzando un título de educación secundaria post obligatoria, porcentaje que, aun siendo muy bajo, muestra trayectorias educativas posibles y que deben ser reforzadas para avanzar en el objetivo de reducir el fracaso escolar. En la medida en que este colectivo que mejora parte de una situación de alto riesgo, podemos considerar que sufre un elevado riesgo de exclusión educativa y debe tener una atención especial en el diseño de políticas educativas y laborales.

Riesgo de exclusión educativa asociado a cada colectivo



Alcanzar el título de GESO con retraso ha demostrado ser una situación de alto riesgo de exclusión educativa, al disminuir la probabilidad de mejorar su nivel educativo (el 50,6 por ciento de los GESO con retraso mejoran frente al 82 por ciento de los GESO sin retraso) y, por lo tanto, aumentar la de sufrir abandono escolar temprano. Aunque los jóvenes que alcanzaron el GESO con retraso registran logros educativos menores que los más exitosos a lo largo de la ESO (los GESO sin retraso), podría pensarse que estos años de más en el sistema educativo reglado les proporciona algún tipo de ventaja, frente a los que alcanzan el GESO sin retraso, a la hora de incorporarse al mercado de trabajo. Tal hipótesis no es corroborada por los análisis de inserción

laboral realizados en este estudio, tal y como veremos más adelante. En cualquier caso, las trayectorias educativas de los jóvenes que alcanzan el GESO con y sin retraso son bien diferentes: el 6,3 por ciento de los primeros están dos años en el Bachillerato y dos en la universidad, mientras que esta trayectoria la registra el 44,6 por ciento de los que logran el GESO sin retraso, siendo además la más frecuente para este colectivo. De hecho, los GESO con retraso optan mucho más por los CFGM mientras que los GESO sin retraso eligen la trayectoria más generalista que les conduce a la universidad. Por lo tanto, el retraso en la obtención del GESO es un claro indicador del tipo de trayectorias educativas que los jóvenes seguirán en el futuro.

Otro punto del sistema educativo en el que se aprecia un riesgo de exclusión educativa, aunque en este caso moderado, es el momento en el que los jóvenes que alcanzan el GESO sin retraso deciden abandonar el sistema educativo reglado y experimentan un abandono escolar temprano, en el sentido de que cuatro años después no tienen un título de secundaria post obligatoria; esto le sucede al 18 por ciento de los jóvenes con el GESO sin retraso. También hemos considerado que los jóvenes que alcanzan el GESO con retraso pero mejoran finalmente su nivel educativo, sufren un riesgo moderado de exclusión educativa en la medida en la que su condición de partida, de hecho, les coloca en desventaja a la hora de lograr un título de secundaria post obligatoria.

La pregunta fundamental, una vez llegado a este punto, es ¿Por qué se producen situaciones de riesgo de exclusión educativa en el nivel de enseñanza obligatoria? La respuesta a esta pregunta no es sencilla y requiere de un trabajo interdisciplinar. Y es que, aunque una de las ventajas de la ETEFIL-2005 es que permite identificar a estos colectivos y conocer la incidencia del fracaso, retraso y abandono escolar temprano, así como las trayectorias educativas y laborales, probablemente su mayor limitación es carecer de información lo suficientemente exhaustiva como para perfilar en profundidad las causas de la exclusión educativa. Por otra parte, es muy probable que estas causas se encuentren tanto en el ámbito familiar como en la escuela y la sociedad en general. Lo que sí estamos en condiciones de afirmar es que las mujeres y los jóvenes cuyos padres tienen estudios secundarios o superiores sufren un menor riesgo de exclusión educativa independientemente del grado de intensidad al que se atienda.

Junto con el sexo y el nivel educativo de los padres, el propio retraso en la obtención del GESO es un indicador claro de riesgo de exclusión educativa. Lo demuestra el hecho de que aquellos que han logrado el GESO con retraso tienen

trayectorias educativas y laborales bastante más parecidas a las de los jóvenes que abandonaron la ESO que a las de los jóvenes que consiguieron el título de GESO sin retraso. Estos tres elementos apuntan a los tres ámbitos en los que debe actuarse si deseamos reducir los riesgos educativos: la familia (nivel educativo de los padres), la escuela (rendimiento académico) y la sociedad (estereotipos para varones y mujeres). El nivel educativo de los padres es una buena *proxy* de los recursos de los que dispone el joven para poder continuar sus estudios al finalizar la ESO, pero también un indicador del valor que tiene para los padres la formación reglada, que condicionará los estímulos al estudio que recibirán los jóvenes, el tiempo y esfuerzo de los padres para impulsar y apoyar la toma de decisiones en el ámbito educativo de sus hijos, incluso el entorno social en el que los jóvenes se encuentran más allá del tiempo que pasan en las aulas, como es el barrio, el entorno de amigos, las actividades extraescolares, etcétera. Lamentablemente la ETEFIL de 2005 no ofrece información sobre los recursos (materiales y no materiales) con que cuenta el joven y su familia para reforzar la inversión en educación reglada, ni sobre aspectos del entorno relacional de los jóvenes en familias de distinto bagaje educativo.

Características personales, formación reglada y valores

Una vez identificados a los principales colectivos objeto de estudio, tanto por sus logros educativos iniciales como a través de las trayectorias educativas y, con ellas, los logros educativos finales, se identifica el perfil de los tres colectivos (AESO, GESO con retraso y GESO sin retraso) atendiendo a tres ámbitos diferentes: las características personales y familiares - sexo y nivel educativo de los padres - la relación con la formación no reglada (FNR) y los valores, tanto los relacionados con aspectos generales de la vida, como las prioridades vitales así como la importancia que los jóvenes otorgan a diferentes características que puede tener un puesto de trabajo.

Con respecto a la composición por sexos de los colectivos iniciales y sus trayectorias, las mujeres no sólo están infrarepresentadas en el colectivo que abandonó la ESO sin el título y más representadas en los jóvenes con éxito en la ESO sino que, dentro del colectivo AESO tienen más presencia entre quienes logran alcanzar algún tipo de educación post secundaria que entre quienes no lo logran, y también tienen más peso en los jóvenes que teniendo el graduado en ESO que mejoran su nivel educativo, independientemente de que lo hayan logrado con o sin retraso. Las mujeres tienden a

lograr un mayor nivel de éxito en la ESO y, cuando fracasan o cuando se retrasan en el logro del título, “remontan” en mayor medida que sus compañeros varones.

Por otro lado, con relación a las características de la familia de origen, resumidas en un único indicador (el nivel educativo de los padres), se advierte que cuanto mayor es el nivel de éxito en la ESO, mayor es el nivel educativo medio de los padres y los jóvenes que alcanzan la secundaria post obligatoria sistemáticamente se corresponden con padres más cualificados, independientemente del grupo de origen (ya provengan del colectivo con fracaso, con retraso o con éxito en la ESO). Los estudios de los padres no sólo parecen influir en el éxito inicial en la ESO sino que también contribuyen a “remontar” o superar problemas de retraso o fracaso escolar en este nivel y reconducir así las trayectorias educativas.

En el ámbito de la participación en educación no reglada, este informe ha recogido información sobre ámbitos formativos muy dispares: desde los cursos del Plan FIP (para desempleados) y la participación en Escuelas Taller y Casas de Oficio (ET-CO) a los idiomas y la informática y finalmente “otros cursos de formación no reglada” no proporcionados por los servicios públicos de empleo. La primera tendencia en el ámbito de la participación en formación no reglada es que ésta es mayor cuanto mayores son los logros educativos iniciales, con lo que la formación no reglada parece estar sirviendo más como un complemento de la formación reglada que como un sustituto en situaciones de abandono temprano de la educación.

Cuando se atiende a la incidencia de formación no reglada de una forma más detallada, diferenciando por tipos de FNR se advierte que jóvenes con un perfil inicialmente menos académico (GESO con retraso y AESO) recurren más a cursos con contenidos directamente transferibles al mercado de trabajo (cursos FIP, otros cursos, informática), mientras que los jóvenes con un perfil inicialmente más académico (GESO sin retraso) complementan su formación generalista con idiomas, que constituyen conocimientos instrumentales con aplicación indirecta en el mercado de trabajo y más vinculados a profesiones de alta cualificación a las que aspiran estos jóvenes cuando terminen la educación superior. Sin embargo, los jóvenes que inician el periodo con malos resultados en la ESO (AESO) pero que aun así persisten en la educación reglada, utilizan la FNR de forma más parecida a los jóvenes que obtuvieron el GESO sin retraso. Lo mismo ocurre, aunque en sentido contrario, con los jóvenes que, a pesar de haber alcanzado el GESO sin retraso, no logran al cabo del periodo un título de educación post obligatoria y terminan más vinculados al mercado de trabajo que al

sistema educativo reglado. Así pues, el perfil de participación en FNR de estos jóvenes se parece más al de los que iniciaron el periodo de observación con bajos logros educativos.

El perfil de los colectivos de acuerdo a sus preferencias engloba tres aspectos. El primero es la valoración de diversos ámbitos de la vida (tiempo de ocio, participación social, familia, formación y trabajo), y en los perfiles se advierte una correspondencia entre, por un lado, el peso que tiene en la trayectoria del joven la participación laboral y el valor que otorga al trabajo y, por otro, el peso que tiene en la trayectoria del joven la participación en el sistema educativo reglado y el valor que le da a la formación: los jóvenes valoran más aquello a lo que se dedican con más intensidad, estudio o trabajo. El segundo aspecto es el de las llamadas *prioridades vitales*, el objetivo que los jóvenes declaran como prioridad en sus vidas en los tres años anteriores a la entrevista. De nuevo aparece una correspondencia notable entre la *prioridad vital* y la experiencia que realmente ha tenido el joven, de forma que los jóvenes menos cualificados, con trayectorias eminentemente laborales, muestran una mayor preferencia por el empleo estable que los jóvenes inicialmente más exitosos, y los que mejoran sus estudios a lo largo de todo el periodo de observación, que se decantan más por el logro de un determinado título educativo, generalmente post obligatorio. La mayor parte de los jóvenes afirman, al final del periodo de observación, haber conseguido su objetivo plenamente o, al menos, de forma parcial. Los que reconocen no haberlo conseguido achacan su fracaso a dos grandes factores: en aquellos cuya *prioridad vital* estaba vinculada al mercado de trabajo, el mayor problema encontrado era la difícil situación del mercado de trabajo, mientras que entre quienes se habían marcado un objetivo en el sistema educativo reglado, el factor más frecuentemente aludido era el reconocimiento de la propia falta de esfuerzo, seguida de la excesiva dificultad de los estudios.

Los jóvenes que han sido aquí objeto de estudio, a pesar de que participan en el mercado de trabajo con distinta intensidad, no tienen por lo general preferencias muy dispares en cuanto al tipo de empleo que les gustaría ocupar. El *ranking* de preferencias por características de los puestos de trabajo o es semejante o no presenta diferencias sistemáticas entre colectivos. En general, los indicadores “objetivos” de calidad del empleo (*oportunidades de ascenso, contrato de larga duración, buen sueldo y condiciones de trabajo saludables e higiénicas y ofrecer posibilidades para aprender*)

son valorados como muy importantes por más del 50 por ciento de los jóvenes de todos los colectivos.

La transición del sistema educativo al mercado de trabajo

El fichero calendario de la ETEFIL-2005 describe trayectorias educativo-laborales con un más que notable nivel de detalle. En comparación con bases de datos anteriores, como el Panel de Hogares de la Unión Europea y la Encuesta de Condiciones de Vida, que también ofrecen información mensual sobre estados laborales, la ETEFIL-2005 ofrece un matiz adicional, que es la combinación de varias preguntas acerca de la situación educativa-laboral mes a mes, lo que permite al investigador combinarlas de la forma más adecuada en función del colectivo objeto de estudio. Así, en cada uno de los meses, se puede observar a los jóvenes estudiando en el sistema educativo reglado, participando en formación fuera del sistema educativo reglado, buscando empleo y trabajando más o menos de 20 horas a la semana. Las combinaciones de todos estos estados captan la complejidad y diversidad de trayectorias en los jóvenes, y recogen un cierto grado de compaginación de estudios con trabajo y búsqueda de empleo que otras fuentes estadísticas de información no habían sido capaces de detectar.

Con el objeto de resumir los patrones más representativos de las trayectorias de educación y empleo se ha observado, a los colectivos objeto de estudio durante 36 meses, a lo largo de los cuales se han identificado los episodios más relevantes (estudio en el sistema educativo reglado, búsqueda de empleo, empleo...) y sus respectivas duraciones. Los patrones observados no hacen sino confirmar la intensidad en la participación en el mercado de trabajo (tanto en el empleo como en el paro) de los jóvenes en peores condiciones iniciales (abandonos de la ESO), así como una mayor incidencia de la inactividad. También reflejan el progresivo y más rápido abandono de los estudios y la más rápida incorporación al mercado en los jóvenes que obtubieron el GESO con retraso al inicio del periodo de observación.

La experiencia de la inactiviad y el desempleo

En este informe se ha prestado atención a las primeras experiencias de búsqueda de empleo y de inactividad que han tenido (en el pasado) o tienen (en el momento de la entrevista, año 2005) una duración de al menos seis meses. Se ha considerado en un

primer momento un concepto *amplio* de desempleo, entendido como búsqueda de empleo desde la no ocupación y compatible con otras actividades, como el estudio en el sistema educativo reglado, entre otros. En cambio, la inactividad se define de forma más estricta, como la combinación de no trabajar, no buscar empleo y no estar estudiando en el sistema educativo reglado.

La inactividad aparece, como se había advertido ya en el punto anterior, notablemente más vinculada a los jóvenes que registraban fracaso escolar al inicio del periodo de observación. Esto se corresponde con el hecho de que los GESO son más susceptibles de permanecer en el sistema educativo reglado frente a no participar en el mercado de trabajo. La mayor parte de sus periodos de inactividad, por tanto, no aparecerían recogidos en el concepto más restrictivo aquí utilizado. Sin embargo, los jóvenes que abandonaron la ESO sin el título, en la medida en que estudian menos tiempo en el sistema educativo reglado, cuando permanecen fuera del mercado de trabajo (ni trabajan ni buscan empleo) registran episodios de inactividad “pura”, como los que aquí aparecen.

En las principales tendencias en los primeros procesos de búsqueda de empleo (desempleo en sentido amplio), se ha advertido la mayor incidencia en el empleo a tiempo parcial y la menor incidencia en puestos de trabajo por problemas de horario y por el deseo de seguir estudiando de quienes tienen inicialmente más logros educativos (los jóvenes que alcanzaron el GESO sin retraso). Por otro lado, destacan por una mayor flexibilidad horaria, mayor disponibilidad para contactar con empresas y realizar entrevistas los que inicialmente tienen menos recursos educativos (GESO con retraso y jóvenes del colectivo AESO). Los menos cualificados inicialmente achacan a su falta de estudios y de ofertas adecuadas para ellos, junto con la falta de contactos (puesto que ellos dependen de estos contactos en mayor medida que los demás) la prolongación de estos primeros procesos de búsqueda. El colectivo intermedio (GESO con retraso) encuentra en la falta de experiencia el problema y el más cualificado (GESO sin retraso), en cambio, alude más a la falta de iniciativa y a “otros motivos”.

El logro del primer empleo “significativo”

La sección del informe en la que se ha descrito el acceso y características del primer empleo significativo recoge únicamente al primer empleo de cierta “calidad”. Esta “calidad” se ha medido a través de diversos indicadores (ingresos, contrato,

ocupación, desajuste educativo, etcétera), sujetos todos a una doble condición inicial: que este empleo al que se presta atención sea el primero en tener una jornada semanal de 20 horas o más y una duración de al menos seis meses.

En primer lugar se han ofrecido indicadores de incidencia de empleos “significativos” y se han puesto en perspectiva con otras dos situaciones: la ausencia total de episodios de empleo y la mera incidencia de episodios de empleo no “significativo”. La incidencia de estos empleos es mayor en los jóvenes que se dedican con más intensidad al mercado de trabajo (los menos exitosos en el sistema educativo) y, por colectivos, se advierte a su vez una mayor incidencia en los varones que en las mujeres, lo que responde, entre otras cosas, a que éstas persisten más en el sistema educativo y los empleos que consiguen tienen, en media, jornadas más cortas e incluso son de más breve duración que los de los varones. Las distancias en el acceso a un empleo “significativo” se acentúan cuando se registran las trayectorias educativas: los jóvenes que mejoran su nivel educativo disponen de menos tiempo para conseguir un empleo “significativo”.

Las formas de acceso a estos empleos y sus características más relevantes son descritas con detalle en el informe y aquí sólo recogeremos los resultados más destacados. En primer lugar, la forma más común en todos los grupos de acceso al primer empleo “significativo” es por medio de los contactos familiares, amigos o conocidos, seguida del contacto directo con las empresas y, en el caso de los jóvenes que utilizan más los CFGM en sus trayectorias educativas, destaca el papel de las empresas en las que hacen prácticas durante su proceso formativo.

El primer empleo “significativo” está bastante concentrado en la rama del comercio y la hostelería, seguida de la construcción, que es bastante importante en los más inicialmente desaventajados (los que abandonaron la ESO). Destaca el muy bajo nivel de acceso a contratos indefinidos en los primeros empleos “significativos” en estas edades tan tempranas. No se puede advertir con claridad si los rendimientos monetarios de la educación siguen el patrón esperado en la teoría económica, puesto que no se controla aquí por experiencia laboral y duración de la jornada. En la medida en que los jóvenes más cualificados al inicio y al final del periodo de observación tienen menos experiencia y jornadas más breves (compatibles con la continuidad en el sistema educativo reglado) no se pueden advertir en esta fase de la investigación las ventajas monetarias de la continuidad en el sistema educativo reglado y los logros educativos posteriores.

La ocupación más frecuente en los jóvenes GESO es la de “Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio”, mientras que en los jóvenes del colectivo AESO la ocupación más común es la de “Trabajadores no cualificados” seguida de “Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción y la minería”. En consonancia con lo anterior, los jóvenes que iniciaron su trayectoria con un abandono de la ESO señalan, con más frecuencia que los demás, que en su primer empleo “significativo” no se requería ninguna titulación específica. Los jóvenes más cualificados no sólo registran menos empleos con ningún requerimiento formativo sino también más desajuste entre su nivel educativo y el requerido en el primer trabajo “significativo”.

En cuanto a las vías de finalización del primer empleo “significativo”, que apenas se observan en la mitad de estos episodios, puesto que la otra mitad siguen vigentes en el momento de la entrevista, muestran que son más frecuentes los ceses voluntarios que los involuntarios. Dentro de los abandonos voluntarios, la razón esgrimida con mayor frecuencia es haber encontrado otro empleo, seguida de la reincorporación al sistema educativo reglado, mientras que la finalización del contrato es la razón más habitual para que termine un primer episodio de empleo “significativo” de forma involuntaria para el trabajador.

Indicadores de exclusión educativa, satisfacción, empleabilidad y éxito laboral.

La sección final del informe se ha dedicado a ofrecer una batería de indicadores sintéticos sobre los aspectos más relevantes de la exclusión educativa, la satisfacción sobre la trayectoria educativa-laboral, la empleabilidad y el éxito laboral de los jóvenes que han abandonado la ESO o han alcanzado el GESO. Se han recogido indicadores de cuatro tipos:

- a) indicadores de exclusión educativa: índices de persistencia, reenganche y abandono de los estudios, además de indicadores sobre el riesgo de abandono escolar temprano.
- b) niveles de satisfacción con la trayectoria educativa-laboral, las prioridades vitales y las expectativas de futuro.
- c) indicadores sintéticos de empleabilidad a lo largo del periodo: incidencia de empleo y paro así como los tránsitos empleo-paro y

paro-empleo, junto con un indicador de disponibilidad “teórica” para el trabajo.

- d) Indicadores que recogen la “calidad” del empleo: empleos “significativos”, empleos “significativos” que alcanzan salarios superiores a los 750 euros y empleos “significativos” que registran contratos indefinidos.

Los indicadores de exclusión educativa confirman las tendencias más relevantes que ya habían aparecido en secciones anteriores del informe. Un detalle que viene a enriquecer lo anteriormente observado es el indicador de reenganches en el sistema educativo calculado para cada curso académico. Este indicador recoge la importancia de la acción temprana sobre los jóvenes que abandonan la ESO en un momento dado, puesto que sus tasas de reincorporación, siempre bajas, caen a la mitad por cada año que pasa. Y se confirma esta necesidad de atención por el hecho de que otros colectivos inicialmente mejor situados (GESO), cuando abandonan el sistema educativo reglado, tienen más probabilidades de reincorporarse posteriormente.

La incidencia del abandono escolar temprano *efectivo* (cuando, en el momento de la entrevista no sólo no se haya conseguido la secundaria post obligatoria sino que además no se persista en su consecución), las diferencias iniciales entre los tres colectivos objeto de análisis se acentúan: en el momento en el que son observados por primera vez, son igualmente vulnerables al abandono escolar temprano, pero sus logros iniciales marcan la persistencia en el sistema educativo y nuevos logros académicos que, conseguirán que al final del periodo de observación, el riesgo de abandono escolar temprano sea cinco veces más grande en los AESO que en los que alcanzan con éxito el GESO (91,3 frente a 18 por ciento) y la tasa de abandono escolar temprano efectiva sea casi nueve veces más alta en este colectivo desfavorecido (85,1 frente a 9,7 por ciento). La desventaja inicial de quienes alcanzaron el GESO más tarde de la edad estipulada se traduce en un riesgo de abandono escolar temprano casi tres veces mayor pasados cuatro cursos académicos (49,4 frente a 18 por ciento) y en una tasa de abandono escolar temprano efectiva cuatro veces mayor (39,7 frente a 9,7 por ciento) que los que resultaron tener más éxito inicial en la obtención del GESO.

En el ámbito de los indicadores de satisfacción se ha recogido en este informe la satisfacción de los jóvenes con su situación educativa-laboral y su confianza en que

ésta mejore en el futuro. El porcentaje de los jóvenes que se declaran insatisfechos con su situación en materia educativa-laboral en el momento de la entrevista es mayor cuanto menores son los logros académicos iniciales de los jóvenes, y las distancias se acentúan con los logros educativos finales. La satisfacción con la situación actual parece estar relacionada con las expectativas que el joven tenía sobre cuál sería esta situación y los resultados parecen confirmarlo: la probabilidad media de encontrarse insatisfecho con la situación en el mes de la entrevista es entre tres y cuatro veces mayor cuando los jóvenes han fracasado en el logro de su principal prioridad en el periodo.

Las situaciones en las que los jóvenes manifiestan mayores niveles de insatisfacción son, por lo general, el paro y el empleo de menos de 20 horas a la semana cuando no se combina con el estudio. La satisfacción con la situación educativa-laboral se corresponde con cuál sea ésta (el sub-empleo y el desempleo involuntario generan más insatisfacción junto con la inactividad en el colectivo AESO que puede ser sintomática del desánimo) sino de en qué medida esta situación sea la “esperable” en el colectivo. Un colectivo que tiene más riesgo de paro (AESO) está más satisfecho con la situación de ocupado a tiempo completo aun cuando sabemos que sus condiciones laborales no son siempre las mejores. Un colectivo del que se espera que pase mucho más tiempo en el sistema educativo (GESO sin retraso) está menos insatisfecho con su situación actual cuando se encuentra plenamente dedicado a esta actividad.

En cuanto a la confianza en el futuro, aunque ésta es notable en todos los colectivos, destaca el hecho de que los jóvenes menos satisfechos con su situación en el momento de la entrevista son también los menos optimistas de cara al futuro.

El segundo bloque de indicadores sintéticos recogía la incidencia de episodios de desempleo en general y la de episodios con una duración observada de al menos seis meses, así como los tránsitos paro-empleo. También se ofrecen algunos indicadores de “empleabilidad” de los jóvenes a partir del grado de exigencia ante ofertas laborales en una situación hipotética de desempleo. Se pueden resumir en cinco las principales tendencias en estos indicadores: (a) los jóvenes del colectivo AESO tienen más probabilidad tanto de haber pasado alguna vez por el desempleo como de haber registrado episodios de paro de al menos 6 meses de duración a lo largo de los primeros 36 meses en la ventana de observación; (b) las transiciones paro-empleo son más frecuentes en los jóvenes de los colectivos GESO con y sin retraso que en el colectivo AESO; (c) los varones registran no sólo una menor incidencia del paro que las mujeres,

sino también más éxito en la salida del paro hacia el empleo y (d) en general los jóvenes valoran el empleo más allá del salario vinculado a éste y lo prefieren (a igualdad de prestación monetaria y duración) a una hipotética situación de paro. (e) Son ligeramente menos exigentes de cara a aceptar ofertas laborales los que han pasado por la experiencia del desempleo y los menos cualificados, si bien las diferencias no son muy relevantes.

Los indicadores sintéticos de episodios de empleo y tránsitos empleo-paro, recogen la mayor incidencia de empleos de más de 20 horas, tanto en general como de más de 6 meses, en los jóvenes que tienen, en principio, menores logros educativos iniciales. Y para un mismo nivel de logros educativos iniciales, también es mayor la incidencia de estos episodios en los que tienen menores logros educativos finales. Los jóvenes con trayectorias educativas más pronunciadas tienen tanto una menor incidencia como una menor duración media de episodios de empleo.

En los episodios de empleo de menos de 20 horas, el panorama es ciertamente distinto: los jóvenes con mayores logros académicos iniciales son los que más participan en este tipo de empleos con jornadas reducidas, pero los episodios de empleo de menos de 20 horas y de seis meses o más de duración son más frecuentes entre quienes registran menos logros educativos al final del periodo, y también más tránsitos empleo-paro que aquellos que registran trayectorias educativas más largas y exitosas.

Finalmente, en los indicadores de éxito en el empleo se advierte, en primer lugar, que hay una notable distancia entre tener acceso simplemente a empleos de 6 meses o más y de más de 20 horas y que esos empleos, además, se vean remunerados con más de 750 euros (ya sea al inicio o al final del empleo) o que contemplen un contrato indefinido (ya sea al inicio o al final del empleo): uno de cada cinco jóvenes AESO con experiencias de empleo “significativo” no ha ganado nunca más de 750 euros y uno de cada cuatro jóvenes de ese colectivo con experiencias de empleo “significativo” no ha conseguido nunca un contrato indefinido. En los GESO con retraso, cuatro de cada diez jóvenes que en este colectivo han tenido un empleo “significativo” no han ganado nunca más de 750 euros al mes y/o no han tenido un contrato indefinido en todo este tiempo. Y en los jóvenes del colectivo GESO sin retraso, sólo uno de cada ocho ha tenido acceso a empleos “significativos” de los cuales seis de cada diez no han tenido acceso a salarios de más de 750 euros y/o a contratos indefinidos. Los indicadores de calidad del empleo “significativo” en las mujeres están

siempre por debajo de los varones, especialmente en el ámbito del salario, con distancias más pronunciadas incluso que en el ámbito del acceso a contratos indefinidos, lo que apunta a una doble desventaja para ellas: en el acceso a empleos “significativos” y en el acceso a empleos “significativos” de cierta “calidad”.

Referencias bibliográficas

- Aassve, A., S. Mazzucco y L. Mencarini (2005a): "Childbearing and wellbeing: a comparative analysis of the European welfare regimes", *Journal of European Social Policy*, 5 (4): 283-299.
- Aassve, A., M.A. Davia y M. Iacovou (2007): "Does Leaving Home Make You Poor? Evidence from 13 European Countries", *European Journal of Population/Revue Européenne de Démographie*, 23(3-4): 315-338.
- Acemoglu, D. y Pischke, J.S. (2001): "Changes in the Wages Structure, Family Income and Children's Education", *European Economic Review*, 45 (4-6): 890-904.
- Aguilar, M.I. (2004): "La inserción laboral de los jóvenes en España: un enfoque microeconómico", *Biblioteca Civitas Economía y empresa. Colección Economía. Estudios y monografías*, Madrid . Civitas Ediciones, S.L.
- Akerlof, G.A. y Yellen, J.L. (1988): "Fairness and Unemployment", *The American Economic Review*, 78 (2): 44-49.
- Alba Ramírez, A. (1993): "Mismatch in the Spanish Labor Market: Overeducation", *Journal of Human Resources*, 28: 259-278.
- Alba Ramírez, A. y M. J. San Segundo (1995): "The Returns to Education in Spain", *Economics of Education Review*, 14 (2): 155-166.
- Albert, C. (1998)(a): *La Demanda de Educación Superior en España:1977-1994*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura. ISBN: 84-369-3167-X.
- Albert, C. (1998)(b). "La Evolución de la Demanda de Educación Superior en España". *Revista de Hacienda Pública*, Monográfico Educación y Economía,: 119-138.
- Albert, C. (2000): "Higher Education Demand in Spain: The Influence of Labour Market Signals and Family Background", *Higher Education*, 40 (2): 147-162.
- Albert, C. Davia, M.A., Hernanz, V. y Toharia, L. (2002): "The choice of education or training versus labour market entry", en K. Schöman y P. J. O'Connell (eds),

Training Transitions. Transitional Labour Markets in the European Union, Ed. Edward Elgar:41-70.

Albert, C. y M.A. Davia (2008): "Pobreza monetaria, exclusión educativa y privación material de los jóvenes en España", *mimeo*, en evaluación.

Albert, C., L. Toharia y M. A. Davia (2008): "To find or not to find a first "significant" job", *Revista de Economía Aplicada*, 16(46): 37-60.

Albert, C., L. Toharia y M. A. Davia (*en prensa*): "La transición de la educación secundaria (obligatoria y no obligatoria) al mercado laboral", *Papeles de Economía Española*, monográfico *La Educación En España (en prensa)*.

Albert, C., Juárez, J.P., Sánchez, R., Toharia, L. (2000): "La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa"; *Papeles de Economía Española*; 86: 42-58.

Albert, C. Juárez, J.P., Sánchez, R. y Toharia, L. (2003): "Del sistema educativo al mercado de trabajo: un análisis de flujos". *Revista de Educación*, 330: 137-156.

Albert, C. y Toharia, L. (2000): El abandono o la persistencia en la consecución de un título universitario"". *Papeles de Economía Española*, 86: 192-212.

Albert, C: (2008) "Evolución de la demanda de educación universitaria en España: 1977-2007" (2008), en *Temas Actuales de Economía: Capital Humano*, vol. 2, Instituto de Análisis Económico y Empresarial de Andalucía, ISBN: 84-932650-8-X, pp: 165-195.

Andersen, T.M. y Vetter, H. (1995): "Equilibrium Youth Unemployment", *Journal of Economics*, 61 (1): 1-10.

Andrés, J. y J. García (1991): "El nivel de estudios como factor explicativo del desempleo, de los ingresos y de la movilidad laboral", *Economía Industrial*, 278: 13-22.

Arnand, S. y A. K. Sen (1997): *Concepts of Human Development and Poverty: A Multidimensional Perspective*. Human Development Papers, United Nations Development Programme (UNDP), New York.

Arrow, K. J. (1973): "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, 2 (3): 193-216.

- Atkinson, A.B. (1970): *Poverty in Britain and The Reform of Social Security*, University of Cambridge Department of Applied Economics Occasional Papers 18.
- Ayala, L. y Navarro, C (2008), "Multidimensional Indices of Housing Deprivation with Application to Spain", *Applied Economics*, 40(5): 597 - 611.
- Ayllón, S. (2007): "Changes in economic self-sufficiency, family income and living arrangements among youth in Spain, 1980-2000", presentado en *European Society of Population Economics Conference 2007*, University of Illinois (Chicago).
- Barceinas, F., J. Oliver, J. L. Raymond, y J. L. Roig (2000): "Los rendimientos de la educación y la inserción laboral en España", *Papeles de Economía Española*, 86: 128-148.
- Barceinas, F., J. Oliver, J. L. Raymond y J. L. Roig (2002): "Rendimientos de la educación y efecto tratamiento. El caso de España", *Moneda y Crédito: Revista de Economía*, 215: 43-68.
- Becker, G. S. (1962): "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis", *Journal of Political Economy*, 70(S5): 9-49.
- Becker, G. S. (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York: National Bureau of Economic Research.
- Blázquez, M. (2005): "Youth labour market integration in Spain: Search time, job duration and skill mismatch", *Spanish Economic Review*, 7 (3): 191-208.
- Bourguignon, F. y S.R. Chakravarty (2003): "The Measurement of Multidimensional Poverty", *Journal of Economic Inequality*, 1(1): 25-49.
- Bowles, S. (1973): "Understanding Unequal Economic Opportunity", *American Economic Review*, 63(2), Papers and Proceedings of the Eighty-fifth Annual Meeting of the American Economic Association. (May, 1973): 346-356.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books, New York.

- Calvo, J. L. (1988): "Rendimientos del capital humano en educación en España", *Investigaciones Económicas*, 12(3): 473-482.
- Cantó, O. y M. Mercader-Prats (1999): *Poverty among children and youth in Spain: the role of parents and youth employment status*. Document de Treball 99.07, Departament d'Economia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cantó, O. y M. Mercader-Prats (2001): "Young people leaving home: the impact of poverty in Spain". Bradbury, B., S.P. Jenkins, J. Micklewright (eds), *The Dynamics of Child Poverty in Industrialised Countries*. Cambridge. Cambridge University Press: 215-235.
- Card, D. (2001): "Estimating the Return to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems", *Econometrica*, 69(5): 1127-1160.
- Cea, F. y Mora J.G. (1992): "Análisis socioeconómico de la elección de estudios superiores". *Estadística Española*, 34(129): 61-92.
- CES (2005): *El papel de la juventud en el sistema productivo español*; Sesión ordinaria del Pleno de 21 de diciembre de 2005; Colección Informes, Informe 6/2005.
- Chiappero, E. (2000), "A Multidimensional Assessment of Well-being based on Sens's Functioning Approach", *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 2, anno CVIII, Università Católica del Sacro Cuore, (Milán) Aprile-Giugno, 207-239.
- Corak, M.; Lipps, G. y Zhao, J. (2004): *Family Income and Participation in Post-Secondary Education*, IZA Discussion Paper, núm.977.
- Corrales Herrero, H. y B. Rodríguez Prado (2005): "El tránsito hacia un primer empleo significativo en la década de los noventa", *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 6 (Relaciones laborales, formación y fiscalidad): 375-391.
- Davia, M.A.(2004): *La inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea: un estudio comparativo de trayectorias laborales*. Consejo Económico y Social de España. Madrid.
- Debrock, L., Hendricks, W. Y Koenker, R. (1996): "The Economics of Persistence: Graduation Rates of Athletes as Labor Market Choice", *The Journal of Human Resources*. XXXI (3):512-539.

- Doeringer, P.B. y Piore, M.J. (1971): *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Dolado, J.J., F. Felgueroso y J. F. Jimeno (2000) "Youth labour markets in Spain: Education, training, and crowding-out", *European Economic Review*, 44(4-6): 943-956.
- Ehrenberg, R.G. Y Mavros, P.G. (1995): "Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-to-Degree and Completion Probabilities?", *The Journal of Human Resources*, XXX (3):581-609.
- Eurostat (2002): *European social statistics; Income, poverty and social exclusion: 2nd report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández, C. (2006): "The role of education *vis-a-vis* job experience in explaining the transitions to employment in the Spanish youth labour market", *Spanish Economic Review* 8 (3):161-187.
- García Serrano, C. y Malo, M. A. (1996): "Desajuste educativo y movilidad laboral en España", *Revista de Economía Aplicada*, 4(11): 103-131.
- García-Montalvo, J., J.M. Peiró y A. Soro-Bonmatí (2005): *Los Jóvenes y el Mercado de Trabajo en la España Urbana: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral*. IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas). Bancaja.
- González, B. y D. Dávila (1998): "Economic and Cultural Impediments to University Education in Spain", *Economics of Education Review*, 17(1): 93-103.
- Gordon, D.M., Edwards, R.C. y Reich, M. (1982): *Segmented Work, Divided Workers: the Historical Transformation of labor in the United States*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Griliches, Z. (1977): "Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems", *Econometrica*, 45(1): 1-22.
- Hartog, J. (2000): "Over-education and Earnings: Where Are We, Where Should We Go?", *Economics of Education Review*, 19(2): 131-147.
- Hersch, J. (1991): "Education Match and Job Match," *Review of Economics and Statistics*, 73(1): 140-144.

- Haverman, R. y A. Bershadker (2001): "The Inability to be Self-Reliant as an Indicator of Poverty: Trends for the U.S., 1975-97", *Review of Income and Wealth*, 47(3): 335-360.
- Iacovou, M. y R. Berthoud (2001): *Young People's Lives: A Map of Europe*, Colchester: University of Essex, Institute for Social and Economic Research.
- Jovanovic, B. (1979a): "Firm Specific Capital and Turnover", *Journal of Political Economy*, LXXXVII (6): 1246-1260.
- Jovanovic, B. (1979b): "Job Matching and the Theory of Turnover", *Journal of Political Economy*, LXXXVII (5, part 1): 972-990.
- Jovanovic, B. (1984): "Matching, Turnover and Unemployment", *Journal of Political Economy*, XCII (1):108-122.
- Kodde, A. y Ritzen, J. (1994): "Direct and Indirect Effects of Parental Education Level on the Demand for Higher Education" *The Journal of Human Resources*, XXVIII(4): 356-371.
- Laparra, M: (2005): *Una perspectiva de conjunto sobre el espacio social de la exclusión: El caso de Navarra en el contexto español de precariedad integrada*, Unidad de Políticas Comparadas (CSIC), Documento de Trabajo 00-05. Universidad de Navarra.
- Lassibille, G. y M. L. Navarro (1998): "The Evolution of Returns to Education in Spain 1980-1991", *Education Economics*, 6(1): 3-9.
- Lindbeck, A. y Snower. DJ., (1986): "Wage Setting, Employment and Insider-Outsider Relations", *The American Economic Review*, 76(2): 235-239.
- Mac Call, J.J. (1970): "Economics of Information and Job Search", *Quarterly Journal of Economics*, 84(1): 113-126.
- Manski, C.F. y Wise, D.A. (1983): *College choice in America*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England: 1-221.
- Marcenaro-Gutiérrez, O. y Navarro, M.L. (2001): " Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España", *Estudios de Economía Aplicada*, 19 (dic): 68-86.

- McNabb, R. y Ryan, P. (1990), "Segmented Labour Markets", en Sapsford, D y Tzannatos, Z. *Current Issues in Labour Economics*, Macmillan.
- Micklewright, J. (1989): "Choice at sixteen", *Economica*, 56 (221), 25-39.
- Mincer, J. (1974): *Schooling, Experience, and Earnings*. National Bureau of Economic Research, New York.
- Modrego, A.M. (1986): "Determinantes de la demanda de educación superior: Estimación de un modelo de demanda de educación superior para la provincia de Vizcaya", Tesis Doctoral de la Universidad de País Vasco.
- OCDE (2007): *Jobs for Youth: Spain*. OECD Publishing. París.
- Parish, W.L. y Willis, R.J. (1993): "Daughters, Education and Family Budgets: Taiwan Experiences". *Journal of Human Resources*, 28 (4): 863-898.
- Parisi, L. (2008): "Leaving Home and the Chances of Being Poor: The Case of Young People in Southern European Countries", *Labour*, 22 (special issue): 89-114.
- Peraita, C. y Sánchez, M. (1998): "The Effects of Family Background on Children's Level of Schooling Attainment in Spain", *Applied Economics*, 30 (10): 327-1334.
- Pérez Camarero, S., A. Hidalgo Vega, y M.J. Calderón. (2006). *La Economía de las Personas Jóvenes*, Madrid. INJUVE, Servicio de Documentación y Estudios.
- Petrongolo, B. y M.J. San Segundo (2002): "Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain", *Economics of Education Review* 21 (4): 353-365.
- PNUD (2000a): *Human Development Report 2000*, Nueva York, NY: Oxford University Press.
- PNUD (2000b): *Overcoming Human Poverty: United Nations Development Programme Poverty Report 2000*, Nueva York, NY.
- Psacharopoulos, G. (1981): "Returns to Education: An Updated International Comparison", *Comparative Education*, 17 (3): 321-341.
- Psacharopoulos, G. (1985): "Returns to Education: A Further International Update and Implications", *Journal of Human Resources*, 20 (4): 583-604.

- Psacharopoulos, G. (1994): "Returns to Investment in Education: A Global Update", *World Development*, 22 (9): 1325-1343.
- Rahona, M. (2005) "¿La posesión de un título universitario facilita el acceso de los jóvenes al primer empleo? Una aproximación para el caso español", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 61:105-121.
- Rahona, M. (2006): "Influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa", *Hacienda pública Española*, 178(3): 55-80.
- Rahona, M. (2007): *Educación universitaria e inserción laboral de los jóvenes en España*, Colección Estudios de Hacienda Pública. Instituto de Estudios Fiscales. Madrid.
- Rahona, M. (2008), "Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes", *Estudios de Economía Política*, 11: 45-70.
- Riley, J.G. (1976): "Information, Screening and Human Capital", *American Economic Association*, 66 (2): 254-260.
- Robeyns, I. (2005), "The Capability Approach: a theoretical survey", *Journal of Human Development*, 6(1): 93-114.
- Rosen, S. (1992): "Distinguished Fellow: Mincering Labor Economics", *Journal of Economic Perspectives*, 6(2): 157-170.
- Salas Velasco, M. (2004): "Rendimientos privados de las inversiones en educación superior a partir de ecuaciones de ingresos", *Hacienda Pública Española*, 169 (2): 87-116.
- Schultz, T. W. (1960). "Investment in Human Capital", Presidential Address before the American Economic Association. *American Economic Review*, 51, (1): 1-17.
- Sen, A. (1992), *Inequality Re-examined*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (1999), *Development as Freedom*. Oxford; Oxford University Press.
- Sen, A. (2000), *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Social Development Papers, nº.1, Asian Development Bank.
- Sicherman, N. y Galor, O. (1990): "A Theory of Career Mobility", *Journal of Political Economy*, 98 (1): 169-192.

- Sicherman, N. (1991): "Overeducation" in the Labor Market", *Journal of Labor Economics*, 9 (2): 101-122.
- Silver, H. y S.M. Miller (2003): "Social Exclusion: The European Approach to Social Disadvantage", *Indicators*, 2(2): 5-21.
- Spence, M. (1973): "Job market signalling", *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3): 355-375.
- Stigler, G.J. (1962): "Information in the Labor Market", *Journal of Political Economy*, 70, (supplement) 5: 94-105.
- Thurow, L. (1983): "Un modelo de competencia por los puestos de trabajo", en Piore, M.J.(comp): *Paro e Inflación: Perspectivas Institucionales y Estructurales*. Madrid. Alianza Editorial, pp 57-76.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Toharia, L., C. Albert, C. García-Serrano, M.A. Malo, M. A. Davia y J.M. Arranz (2007): *Empleo e Inclusión Social*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- Valiente, A. (2003): *La Demanda de Educación Universitaria y el Rendimiento Privado de la Educación en España*. Tesis Doctoral de la Universidad de Valladolid.
- Venti, S.F. y D.A. Wise (1983): "Individual attributes and self-selection of higher education: College attendance versus college completion", *Journal of Public Economics*, 21 (1): 1-32.
- Vila, L. y J. G. Mora (1998): "Changing Returns to Education in Spain during the 1980s", *Economics of Education Review*, 17(2): 173-178.
- Wagle, U. (2002): "Rethinking poverty: definition and measurement", *International Social Science Journal*, 54(171):155 - 165.
- Waisgrais. S. y J. Calero (2008): "¿Qué determina los procesos de transición al mercado de trabajo? Un análisis aplicado al caso español", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 71: 35-51.
- Willis, R. J. y Rosen, S. (1979): "Education and Self-Selection", *Journal of Political Economy*, 87(5): S7-S36.