

La participación asociativa del alumnado de secundaria como elemento de reproducción de la desigualdad de oportunidad educativa

Associative Participation of Secondary School Students as an Element of Reproduction of Inequality of Educational Opportunity

Rafael Merino y Arnau Palou¹

Resumen

El artículo pretende introducir en el debate sobre la desigualdad de oportunidad educativa la influencia de actividades relacionadas con la participación del alumnado de secundaria en es-estructuras de participación de los centros y en estructuras de participación de asociaciones cul-turales y juveniles. A partir de una muestra longitudinal de 2056 estudiantes de 4.º de ESO de la ciudad de Barcelona, se ha analizado la estructura social de estas actividades y la relación con variables académicas como el rendimiento y la transición a la educación postobligatoria. El principal resultado es que existe una desigualdad en el acceso a entidades asociativas fuera de la escuela y que los beneficios de participar en estas asociaciones son sustancialmente ma-yores para los jóvenes de familias con un alto capital cultural.

Palabras clave

Desigualdad social, rendimiento académico, itinerario educativo, participación escolar, partici-pación asociativa.

Abstract

This paper aims to introduce into the debate on inequality of educational opportunity the in-fluence of activities related to the partici-pation of secondary school students in the partici-pation structures of schools and in the participation structures of cultural and youth associations. Based on a longitudinal sample of 2056 students in the 10th grade in the city of Barcelona, we analysed the social structure of non-curricular activities and the relationship with academic variables such as performance and transition to post-compulsory education. The main result is that there is inequality in access to associative entities outside school and that the benefits of participating in these associations are substantially higher for young people from families with high cultural capital.

Keywords

Social inequality, academic attainment, educational pathway, school participation, associative participation.

Cómo citar/Citation

Merino, Rafael y Palou, Arnau (2024). La participación asociativa del alumnado de secundaria como elemento de reproducción de la desigualdad de oportunidad educativa. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 124-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.28086>.

Recibido: 29-12-2023
Aceptado: 16-01-2024

¹ Rafael Merino, Universidad Autónoma de Barcelona, rafael.merino@uab.cat; Arnau Palou, Universidad de Barcelona. Barcelona/Universidad de Vic, arnaupalou@ub.edu.

1. Introducción

El objetivo del artículo es analizar el papel que juegan determinadas actividades extracurriculares en la desigualdad de oportunidad educativa de jóvenes que realizan su transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria. El concepto de desigualdad de oportunidad educativa se ha utilizado fundamentalmente para analizar el papel de reproducción social atribuible a la escuela, entendida como educación formal. En este artículo se amplía el alcance del concepto a un tipo de actividades extracurriculares, relativamente poco estudiadas, denominadas espacios de participación. Se analiza la relación entre la realización de estas actividades con algunos de los indicadores básicos de desigualdad social y educativa, como el origen social del alumnado, el rendimiento escolar y la transición a la enseñanza postobligatoria.

En primer lugar, se describe de forma breve el marco analítico-conceptual desarrollado para entender el fenómeno de las actividades extracurriculares y su relación con la desigualdad social y educativa. En segundo lugar, se explicita el modelo de análisis, las variables utilizadas y la estrategia metodológica. En tercer lugar, se analizan los resultados empíricos, para acabar con un apartado de discusión y conclusiones.

2. Marco analítico

El concepto de desigualdad de oportunidad educativa (DOE) ha sido y continúa siendo central en la sociología de la educación (Martínez García, 2007). Desde el seminal informe Coleman se ha discutido la relación entre el sistema educativo y las desigualdades sociales (Carabaña, 2016), relación que opera en tres niveles distintos: el acceso a las escuelas, el proceso de aprendizaje (currículum y organización del centro) y los resultados escolares (notas y certificaciones). Se han desarrollado fundamentalmente dos perspectivas analíticas, las llamadas teorías de la reproducción y las teorías de la acción (Martínez García, 2017). Desde las teorías de la reproducción se analiza la función clasificadora de la escuela, sea en el acceso (doble red escolar, segregación escolar), en el proceso (currículum sesgado social y culturalmente, agrupación por niveles), o en los resultados (cierre social, credencialismo). Desde las teorías de la acción se analizan los mecanismos que llevan a los individuos a tomar sus decisiones, en función de preferencias y expectativas, por ejemplo, en la elección de centro escolar o en la decisión de continuar estudios o de abandonarlos (Gambetta, 1987).

En perspectiva histórica, la expansión educativa a partir de la segunda mitad del siglo xx ha disminuido notablemente la desigualdad de acceso en la escuela obligatoria (Bernardi y Requena, 2007), la oferta pública o privada subvencionada ha reducido el coste directo de la educación obligatoria prácticamente a cero, y la discriminación está prohibida (la racial) o muy limitada (la de género en la mayoría de los países). En el acceso a la educación superior en cambio no hay un consenso claro sobre si la DOE ha disminuido en perspectiva histórica y generacional (Bernardi y Requena 2007; Fernández-Mellizo, 2022), en parte porque se mide la distancia entre grupos sociales, que puede mantenerse igual o incluso aumentar, pero el acceso a la universidad de los hijos de las clases populares ha aumentado y ha sido una de las palancas de la movilidad social (Martínez-Celorrio, 2013). Respecto al proceso educativo, con las reformas comprensivas, a pesar de sus vaivenes (García Garrido, 2004), se introdujo en la agenda un currículum y una organización escolar que tenía como objetivo explícito la búsqueda de la igualdad de oportunidades, lo que en términos más actuales se denomina de forma genérica educación inclusiva. Aunque esta agenda tenga todavía muchas resistencias y la investigación empírica muestra la importancia del currículum oculto y prácticas segregadoras en muchos centros (Vázquez-Recio *et al.*, 2019), el paradigma de la inclusividad se ha incorporado en los discursos y en muchas prácticas pedagógicas. Respecto a los resultados, los

conocidos estudios PISA muestran un diferencial persistente de logro educativo en función del origen social del alumnado (Scandurra, 2013), lo que limita las oportunidades de jóvenes de clase baja y bajo rendimiento escolar, que tienen una mayor propensión al abandono escolar (Martínez-García, 2011). Esta limitación de oportunidades se ve en parte compensada por dispositivos de formación e inserción laboral de estos jóvenes, dispositivos conocidos genéricamente como programas de segunda oportunidad (Merino, 2022).

La disminución de la desigualdad en el acceso a la escuela y la disminución parcial en el proceso y en los resultados se ha visto acompañada de un aumento de la desigualdad de oportunidades fuera de la escuela (Putnam, 2015). Aunque es difícil establecer una relación de causa y efecto, parece razonable pensar que si las estrategias de reproducción o de movilidad social que pasan por la inversión escolar han perdido una parte de su eficacia, estas estrategias se complementen en las llamadas actividades no curriculares o extraescolares, que justamente por su carácter voluntario y su marcada mercantilización son productoras y reproductoras de desigualdad social (Putnam, 2015).

El concepto de actividades no curriculares (ANC) (Merino, 2022) o extraescolares es un concepto difuso, precisamente por su carácter no sistémico y heterogéneo, dentro del campo de la llamada educación no formal e informal, que ha tenido en la pedagogía un esfuerzo importante de definición y delimitación (Trilla, 2003) y también ha tenido un desarrollo normativo en las políticas públicas, sobre todo de cara al reconocimiento de los aprendizajes en el ámbito no formal e informal (Werquin, 2010). Pese a estos esfuerzos taxonómicos, las fronteras entre lo formal, no formal e informal continúan siendo porosas, ya que dependiendo del contexto histórico y social una misma actividad puede considerarse educación no formal en un período, pero formalizarse después (un ejemplo clásico es la educación físico-deportiva), o ser considerada educación formal en un país y educación no formal en otro (como pasa en algunos aspectos de la formación profesional). En cualquier caso, lo que es relevante es que se han diversificado los espacios de aprendizaje y de adquisición de competencias, más allá del currículum y del entorno escolar (Planas, 2018; Fernández Enguita, 2016). El hecho de que se definan en negativo ya es un indicador de la dificultad de la definición sustantiva, y que sean de una heterogeneidad considerable lo dificulta aún más. Desde un punto de vista descriptivo, se trata de actividades que promueven algunas escuelas fuera del horario escolar, dentro o fuera del recinto escolar, o que promueven entidades (la mayoría sin afán de lucro, pero cada vez más empresas de servicios) en equipamientos para infancia y juventud, pero a veces también en los propios centros escolares. Hay actividades que tienen una clara finalidad instrumental para la adquisición de aprendizajes (idiomas quizás sea el caso más paradigmático) y actividades con una finalidad más expresiva o puramente recreativa, que requieren una inversión de tiempo continuado o que pueden ser realizadas ocasionalmente. También hay actividades de ocio o consumo cultural, algunas promovidas por los propios jóvenes, que pueden ser consideradas extracurriculares (práctica de ejercicio físico, por ejemplo). Más allá de las actividades no curriculares, también existen espacios o estructuras de participación que generan aprendizajes, como asociaciones juveniles, grupos informales, espacios de representación o acciones de movilización colectiva (Merino, 2019).

La cuestión central, y relativamente poco abordada en sociología de la educación en España (Guerrero, 2009; Merino *et al.*, 2022), es si se están reproduciendo las pautas de desigualdad social en el acceso, el proceso y los resultados de estas actividades. Respecto al acceso, el solo hecho de la mercantilización ya impone barreras económicas a las familias con menos recursos. También existen barreras culturales

vinculadas a los *habitus* familiares (Bourdieu, 1990), que distancian algunas familias de la cultura escolar y la participación extraescolar. En algunos lugares ya se empieza a reivindicar como un derecho y, por lo tanto, se exige una inversión pública para asegurar este derecho². Respecto al proceso, aunque el «currículum» y la organización sean inclusivos, la segregación en el acceso cuestiona esta inclusividad. Respecto a los resultados, a pesar de la no formalidad, se ha incrementado el credencialismo o certificación de algunas de estas actividades³, lo que puede reforzar la acumulación de capital cultural por parte de las familias con más recursos.

Hay una creciente literatura, sobre todo en el ámbito internacional, que analiza el impacto o los efectos de las actividades no curriculares en las trayectorias educativas, laborales y vitales de las personas jóvenes. En relación con las trayectorias educativas, el foco principal se pone en el rendimiento o la adquisición de competencias cognitivas y no cognitivas (Eccles *et al.*, 2013; See, 2017), por ejemplo, el hándicap para las personas que no realizan actividades educativas de verano que correlaciona con menor rendimiento y mayor probabilidad de repetición. En relación con las competencias no cognitivas hay investigaciones específicas sobre la adquisición de estas competencias en ámbitos no formales, competencias que se denominan blandas o socioemocionales (See, 2017), como las habilidades sociales, el liderazgo o la iniciativa. La investigación no es concluyente sobre el efecto de estas habilidades no cognitivas en el rendimiento escolar (Lamb, Jackson y Rumberger, 2015). Otro tema estudiado es la relación de las actividades no curriculares con la integración o vinculación con la escuela, sobre todo en las actividades que generan identificación con la institución, como las competiciones deportivas, como ya estudiara Coleman en los años 60 del pasado siglo (Coleman y Johnstone, 1971). También se ha estudiado con cierta profusión los beneficios de la actividad deportiva en relación con el rendimiento educativo (Palou, 2022). Un tema poco estudiado es la relación de las ANC con las elecciones educativas postobligatorias y en particular con las distintas opciones de formación profesional. Más allá del impacto sobre las trayectorias educativas, también se ha analizado la correlación positiva entre las ANC y la empleabilidad e incluso la movilidad social en el largo plazo (Snellman *et al.*, 2014).

Respecto a los espacios y estructuras de participación, sí que hay una cierta tradición en sociología política de los beneficios de la participación en términos de adquisición de ciudadanía y de civismo (Valls, 2006; Ariño, 2004; Barthelemy, 2000; Montero *et al.*, 2006) e incluso en el acceso a una vivienda (Jerez, 1999). También hay una cierta profusión de estudios e informes patrocinados por entidades cívicas que apuntan los beneficios de actividades no curriculares y de participación (Souto-Otero, 2020; Vidal, 2006, Birdwell y Wybron, 2014), pero la mayoría de estos estudios tienen un sesgo de confirmación (solo entrevistan o encuestan a las personas con experiencia exitosa). Un problema analítico añadido es que los posibles efectos positivos aparecen mezclados con los efectos derivados de las desigualdades de origen de las personas jóvenes.

Desde una perspectiva más académica se ha estudiado muy poco el impacto de estas estructuras de participación en la experiencia escolar y en los itinerarios formativos, y este es el objetivo del presente artículo. En concreto, se plantean dos preguntas de investigación:

- ¿Existe un acceso diferencial en función del origen social a espacios y estructuras de participación?

2 En Cataluña la Fundació Bofill ha lanzado una campaña por la universalización del ocio educativo, en el marco del programa Educació360 (<https://fundaciobofill.cat/es/educacion360>).

3 Como ejemplo, la inclusión de estas actividades en Currículum Vitae Europass.

- ¿La participación en este tipo de espacios tiene algún efecto en el rendimiento y en la elección de itinerarios postobligatorios?

3. Modelo de análisis y estrategia empírica

A partir de las preguntas de investigación, y de acuerdo con la literatura analizada, se plantean cuatro hipótesis:

- H1. Los hijos e hijas de familias con un nivel educativo elevado tienden a vincularse más a espacios de participación. Un posible mecanismo explicativo sería el *habitus* familiar que atribuye un valor intrínseco a la participación (Martínez García, 2017) o una mayor búsqueda de capital social y relacional (Putnam y Cox, 2002).
- H2. Las personas jóvenes que participan en espacios de participación tienen más probabilidades de transitar a la educación postobligatoria.
- H3. Las personas jóvenes que participan en espacios de participación incrementan su rendimiento académico en la enseñanza postobligatoria. Un posible mecanismo explicativo sería las competencias adquiridas, sobre todo en el ámbito no cognitivo.
- H4. Las personas jóvenes de menor origen social tienen un mayor beneficio diferencial de su participación. Un posible mecanismo de este efecto compensación explicativo sería la autoselección de estas personas en el acceso a estos espacios.

La estrategia empírica es cuantitativa y se basa en los resultados de un estudio longitudinal a una cohorte de alumnos de 4.º de ESO de la ciudad de Barcelona. Este estudio forma parte del *International Study of City Youth*, una investigación comparativa, realizada entre los años 2014 y 2017, sobre las trayectorias educativas de los jóvenes de varias ciudades del mundo. El grupo de investigación en educación y trabajo (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona lideró el estudio de la población joven de la ciudad de Barcelona. Durante cuatro años consecutivos se contactó a una muestra inicial de 2056 alumnos nacidos el año 1998, de 27 centros educativos de secundaria (públicos y concertados) de la ciudad condal para re-licarles una encuesta. Este trabajo se centra en los resultados obtenidos sobre las prácticas extraescolares de los jóvenes, aquellas más asociadas a la participación escolar y a la participación asociativa. El conjunto de variables utilizado en este análisis es el siguiente:

Nivel formativo familiar: como *proxy* de origen social y de capital cultural se ha construido una variable a partir del nivel educativo del padre y de la madre, con tres valores, alto (por lo menos un progenitor tiene estudios universitarios), bajo (los dos progenitores tienen como máximo estudios básicos) y medio (el resto de las situaciones).

Sexo: variable dicotómica en base al sexo atribuido al nacer. No se contempló en el cuestionario adscripción no binaria.

Origen: *proxy* de origen social con la dimensión migratoria, variable dicotómica entre jóvenes nacidos en España y jóvenes nacidos en el extranjero.

Participación escolar: operacionalización de un espacio de participación en la institución escolar, a través de asambleas, representación como delegado o promoción de actividades grupales no curri-

culares. Los valores de esta variable están divididos en «no participativo»; «poco participativo»; «muy participativo».

Participación asociativa: operacionalización de un espacio de participación en entidades asociativas, de cultura, de ocio o juveniles (se excluyen entidades deportivas) fuera del entorno escolar. Los valores de esta variable están divididos en «no asociativo»; «poco asociativo»; «muy asociativo».

Competencia no cognitiva: operacionalización de las habilidades de colaboración, creatividad, comunicación y sentimiento de pertenencia en una escala del 1 al 10. La habilidad de colaboración incluía los ítems siguientes: «me llevo bien con los demás», «comprendo cómo se sienten los demás», «trato a los demás con justicia» y «trabajo bien en grupo». La habilidad de creatividad se creó a partir de los ítems de «se me dan bien las ideas nuevas» y «me gusta pensar en nuevas formas de hacer las cosas». La variable de comunicación incluía los ítems de «se me da bien transmitir ideas en los debates» y «expreso ideas con claridad en presentaciones orales». Finalmente, la habilidad de sentimiento de pertenencia se configuró a partir de los siguientes ítems: «me gusta estar en la escuela», «dejaré esta escuela con buenos recuerdos» y «me siento seguro en la escuela».

Las opciones de respuesta que tenía el alumnado respecto cada uno de los ítems eran: «muy de acuerdo», «de acuerdo», «desacuerdo» y «muy desacuerdo».

Rendimiento en 4.º ESO: variable con tres valores, alto, medio y bajo, recodificada a partir de las notas obtenidas por los estudiantes en una prueba de competencias básicas realizada por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña.

Rendimiento en posobligatoria: variable de la autopercepción de las notas a obtener a final de curso. A partir de las tres opciones de respuesta, «mayoría de excelentes y notables»; «mayoría aprobados» y «mayoría de suspensos» se ha creado una nueva variable recodificada y dicotómica: «autopercepción alta» y «autopercepción baja». Los valores de la autopercepción baja se construyen sumando los «aprobados» y «suspensos».

Itinerario educativo posobligatorio: bachillerato, ciclo formativo de grado medio (CFGM), abandono.

Para el contraste de la primera hipótesis, se ha realizado un análisis bivariado entre las variables de origen social y las variables de participación. Para el contraste de la hipótesis 2, 3 y 4 se han realizado modelos de regresión logística con las variables escolares como dependientes y con las variables de participación como independientes, y las variables de origen social y las competencias no cognitivas como variables de control.

4. Resultados

El análisis bivariado para el contraste de la primera hipótesis se muestra en las Tablas I y II. El primer dato relevante que se observa en las Tablas I y II es que el porcentaje de alumnado que participa de forma continuada en estructuras de participación sea escolar sea asociativa, es muy bajo, en consonancia con investigaciones similares (Izquieta y Callejo, 2013), por lo que el debate sobre los posibles efectos hay que circunscribirlo a estas dimensiones. Respecto a la participación asociativa, si bien el grado de intensidad de la correlación con las variables independientes es débil (medido en la V de Cramer), los residuos de las celdas muestran una mayor intensidad en alumnos con familias de mayor nivel educativo, en chicas y

con elevado rendimiento. En la participación escolar (Tabla II), con la excepción del sexo, el resto de las variables independientes no son significativas.

Tabla I. Participación asociativa del alumnado en función del perfil social y educativo

	NO ASOCIATIVO	POCO ASOCIATIVO	MUY ASOCIATIVO	TOTAL	
				N ³	%
SEXO [0.069]**					
Chicos	70,4%	14,9%	14,7%	1053	100%
Chicas	64,2%	16,6%	19,2%	934	100%
ORIGEN (NO SIG.)					
Autóctonos	66%	16,1%	17,9%	1431	100%
Inmigrantes	68,6%	16,6%	14,8%	465	100%
NFF [0.065]**					
Bajo	73,2%	16,3%	10,5%	380	100%
Medio	67,9%	14,1%	18,00%	661	100%
Alto	64,5%	16,9%	18,6%	907	100%
RENDIMIENTO [0.054]*					
Bajo	71,9%	14,3%	13,8%	551	100%
Medio	65,2%	16,5%	18,3%	552	100%
Alto	64,4%	16,1%	19,5%	553	100%
Total	67,5%	15,7%	16,80%		

* $p < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $P < 0.001$ *Chi-square test*. *Cramer's test* se muestra entre paréntesis. Los porcentajes subrayados muestran categorías con residuos mayores a un valor de + 1.96.

Aquí tenemos una primera diferencia importante entre participar en asociaciones dentro del entorno escolar y participar en asociaciones juveniles fuera del entorno escolar: la institución escolar iguala las oportunidades para la participación. Una posible explicación es que se ha interiorizado mucho más el discurso igualitarista de las oportunidades, tanto en el currículum formal como en el currículum oculto de este tipo de actividades. En otras palabras, participar en las asambleas de dentro del instituto o presentarse como delegado de curso, no presenta una desigualdad por motivos sociales ni educativos, tal como se observa en la Tabla II. Las únicas diferencias significativas de participación aparecen entre chicos y chicas. Ellas participan más en estructuras de participación escolar que ellos.⁴

4 La suma de las 'N' no da el mismo resultado en cada fila. Las 'N' de género, origen geográfico y NFF giran alrededor de los 2000 casos. Si no llegan a 2056 es porque alguien no contestó la pregunta en cuestión. Donde se observa una diferencia más importante es en el caso del rendimiento académico. La suma de bajo, medio y alto llega a 1656 casos. El motivo principal de esta diferencia de casos es que no todo el alumnado que participó de la encuesta el primer año realizó la prueba de competencias básicas. Dicha prueba la realizó el alumnado de 4.º de la ESO, pero no el resto de los participantes que habían nacido en 1998 pero que se encontraban en 2.º o 3.º de la ESO porque habían repetido curso.

Tabla II. Participación escolar del alumnado en función del perfil social y escolar

	NO PARTICIPATIVO	POCO PARTICIPATIVO	MUY PARTICIPATIVO	TOTAL	
				N	%
SEXO [0.113]***					
Chicos	61,8%	29,5%	8,7%	1054	100%
Chicas	48,5%	39,9%	11,6%	946	100%
ORIGEN (NO SIG.)					
Autóctonos	66 %	16,1 %	17,9 %	1431	100 %
Inmigrantes	68,6 %	16,6 %	14,8 %	465	100 %
NFF. (NO SIG.)					
Bajo	59,9%	29,7%	10,4%	384	100%
Medio	55,5%	33,5%	11,1%	660	100%
Alto	53,5%	37,1%	9,4%	917	100%
RENDIMIENTO (NO SIG.)					
Bajo	56,8%	32,1%	11,1%	549	100%
Medio	57,2%	34,5%	8,3%	551	100%
Alto	50,7%	38,8%	10,5%	562	100%
Total	55,6%	34,3%	10,1%		

*p<0.05, ** P<0.01, *** P< 0.001 Chi-square test. Cramer's test se muestra entre paréntesis. Los porcentajes subrayados muestran categorías con residuos mayores a un valor de + 1.96.

Para el contraste de la hipótesis 2, se ha dicotomizado la variable de itinerario educativo, para ver la relación entre las distintas variables independientes y la probabilidad de continuar o abandonar los estudios después de la educación secundaria obligatoria. En la Tabla III se muestran los distintos modelos de regresión logística calculados.

Tabla III. Probabilidad de continuidad educativa después de la ESO

		MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5
Sexo (ref: chico)	Chica	1,240	1,309	1,142	1,143	1,131
Origen (ref: inmigrante)	Nativo	2,941***	2,363***	2,433***	2,471***	2,434***
Nivel Formativo Familiar (ref: sin estudios)	Estudios postobligatorios	2,547***	2,348**	2,323**	2,379**	2,393**
	Estudios universitarios	4,251***	3,358***	3,360***	3,442***	3,444***
Rendimiento académico 4.º ESO (ref: bajo)	Medio		1,673*	1,735*	1,758*	1,747*
	Alto		2,963***	2,889***	2,942***	2,921***
Competencias no cognitivas (ref: no tenerlas)	Colaboración			1,175	1,173	1,174
	Creatividad			1,024	1,029	1,029
	Comunicación			0,959	0,956	0,957
	Sentimiento de pertenencia			1,185**	1,188**	1,188**
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)	Poco asociativo				1,383	1,365
	Muy asociativo				0,835	0,835
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)	Poco participativo					1,155
	Muy participativo					0,859
R2 Nagelkerke		13,8	16,2	18,7	19	19,1
N	2056					

Para entender tanto esta tabla como la siguiente se comentarán brevemente los valores más importantes de las regresiones. En primer lugar, el coeficiente de R Nagelekerke, que nos indica la proporción de la variable explicada (variable dependiente) a través de la regresión. En este caso, con el fin de explicar la probabilidad de continuidad educativa después de la ESO, o formulado al revés, la probabilidad de no experimentar abandono educativo temprano, se han añadido las variables independientes comentadas en el marco analítico. Así, las variables sociodemográficas explican un 13,8% del hecho de continuar estudiando después de la ESO; si se añade la variable del rendimiento académico en la ESO, la explicación aumenta hasta el 16,2%, y así sucesivamente. Al final, sumando todas las variables independientes, el modelo explica un 19,1% de la variable dependiente.

Por otro lado, se analizan los valores de los *odd ratio*. Cabe recordar que los *odd ratio* son indicadores de probabilidad, de predicción. En otras palabras, son los coeficientes entre la probabilidad de que el hecho suceda y la probabilidad de que no suceda (López-Roldán, 2016). Estos coeficientes se interpretan como ratios porque miden la cantidad de veces que algo pueda suceder con relación a que no pueda suceder. Los valores *odd ratio* que aparecen en las tablas muestran el tamaño del efecto de cada categoría de las variables independientes sobre la variable dependiente. Indican si hay asociación entre las variables, si esta relación es positiva o negativa y el nivel de fortaleza de esta relación. Los valores menores de 1 que aparecen en las tablas señalan una asociación negativa y los mayores de 1 indican una relación positiva entre variables. Cuanto más se alejan los *odd ratio* de 1, más fuerte es la relación entre variables.

Una vez aclarados los indicadores, puede afirmarse que la Tabla III muestra una realidad muy conocida en sociología de la educación, que es la mayor propensión al abandono educativo temprano de estudiantes de origen inmigrante, de familias con bajos estudios y con bajo rendimiento. Tanto la prueba de significatividad como los *odd ratio* muestran como en todos los modelos, lo que más explica el hecho de continuar los estudios más allá de la ESO es tener progenitores con estudios universitarios. Son los valores más lejanos de 1. En el primer modelo, el hecho de tener padres con estudios universitarios multiplica por 4,2 las probabilidades de continuar estudiando una vez terminada la enseñanza obligatoria. Como se ha dicho, un resultado alineado con la literatura previa sobre el tema (Elias y Daza, 2019)

El modelo tres muestra que de las cuatro competencias no cognitivas seleccionadas (las más relacionadas con relación a la participación según la literatura), solo el sentimiento de pertenencia tiene una relación positiva y significativa con la continuidad escolar, o, dicho de otra forma, tiene una dimensión protectora ante el abandono escolar, a igualdad de condiciones del resto de variables. La introducción en los modelos 4 y 5 de las variables de participación apenas modifican los coeficientes de los *odd ratio* y, además, los coeficientes de las variables de participación no son significativos. Por este motivo, queda anulada la hipótesis 2, el alumnado más activo en espacios de participación escolar y participación asociativa no tiene más probabilidades de transitar a la educación postobligatoria. Sin embargo, la participación asociativa sí tiene un efecto en el rendimiento en el bachillerato para un perfil de estudiante, tal como se comentará a continuación.

Para analizar los efectos de la participación en el rendimiento, se ha seleccionado el alumnado que continúa sus estudios en el bachillerato, ya que es la situación mayoritaria y se sabe por otros estudios que hay una variación substancial entre las notas que se obtienen en el bachillerato y en los ciclos formativos de grado medio —CFGM— (Merino, 2022). La variable de rendimiento, que es una atribución subjetiva ya que no se disponía del expediente académico del alumnado, se ha dicotomizado para poder realizar un modelo de regresión dicotómica, con la categoría de notas altas como la de referencia.

Tabla IV. Probabilidad de autopercepción de notas altas respecto a notas bajas en el bachillerato

		MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6	MODELO 7
Sexo (ref: chico)	Chica	1,830***	2,103***	2,040***	2,009***	1,982***	2,010***	2,016***
Origen inmigrante (ref: resto mundo)	España	2,041***	1,633*	1,646*	1,654*	1,694*	1,712**	1,720**
Nivel Formativo Familiar (ref: sin estudios)	Estudios posobligatorios	1,619*	1,371	1,277	1,266	1,248	1,128	1,007
	Estudios universitarios	2,330***	1,610*	1,476	1,457	1,450	1,153	1,278
Rendimiento académico 4.º ESO (ref: bajo)	Medio		1,803***	1,981***	1,765**	1,784**	1,747**	1,766**
	Alto		4,239***	4,808***	3,942***	3,955***	3,947***	3,992***
Competencias no cognitivas (ref: no tenerlas)	Colaboración			0,997	0,993	0,986	0,982	0,981
	Creatividad			1,004	1,001	0,998	0,999	0,999
	Comunicación			1,156**	1,158**	1,146**	1,150**	1,151**
	Sentimiento de pertenencia			1,143**	1,142**	1,137**	1,137**	1,136**
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)	Poco asociativo				1,200	1,186	0,990	0,935
	Muy asociativo				1,129	1,108	0,219	0,203
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)	Poco participativo					1,064	1,085	1,098
	Muy participativo					1,603	1,638	2,637
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)* NFF (ref: sin estudios)	Poco asociativo con progenitores estudios posobligatorios						0,919	0,917
	Poco asociativo con progenitores estudios universitarios						1,436	1,547
	Muy asociativo con progenitores estudios postobligatorios						4,562	4,861
	Muy asociativo con progenitores estudios universitarios						6,229*	6,893*
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)* NFF (ref: sin estudios)	Poco participativo con progenitores estudios postobligatorios							1,330
	Poco participativo con progenitores estudios universitarios							0,840
	Muy participativo con progenitores estudios postobligatorios							0,858
	Muy participativo con progenitores estudios universitarios							0,466
R2 Nagelkerke		7,8	16,2	19	19,1	19,5	20,2	20,5
N	1067 ⁵							

De los distintos modelos analizados, es de destacar que el rendimiento académico en 4.º de ESO es la variable con mayor correlación respecto a las notas en el bachillerato, e incluso hace que las variables sociodemográficas pierdan su significatividad (modelo 2), a excepción del sexo, que se mantiene como el otro factor explicativo más importante, controlando por el resto de las variables. Mientras que, en la probabilidad de transitar a la enseñanza postobligatoria, solo el sentimiento de pertenencia tenía un peso explicativo (aunque de poca intensidad) aquí se observa como la comunicación y el sentimiento de

5 En esta tabla aparecen 1067 casos y no 2057 porque se trata de las personas jóvenes, entrevistadas en la segunda ola de la encuesta, que estudian bachillerato. El resto de los casos no se añaden en la tabla

pertenencia son habilidades que pueden predecir (con una intensidad media) el hecho de tener una auto-percepción de notas altas. Si el alumnado tiene estas habilidades, tendrá más probabilidades de tener una auto-percepción de notas altas que si no las tiene.

Las variables de participación sin interacción con el nivel educativo familiar no tienen un peso explicativo en el rendimiento en el bachillerato. En este sentido queda refutada la hipótesis 3, ya que la participación en sí no es un factor predictivo del rendimiento. Sin embargo, cuando se incluye la interacción con el nivel formativo familiar, se observa que el alumnado muy asociativo con progenitores con estudios universitarios multiplica por 6,2 sus probabilidades de tener una auto-percepción de notas altas. Por lo tanto, la participación en asociaciones fuera del entorno escolar sí que explica una parte del rendimiento académico en el bachillerato, pero solo para el alumnado con un capital cultural familiar más elevado. Por este motivo, la última hipótesis queda refutada, ya que el beneficio de participar no es mayor entre las y los jóvenes con el menor origen social, en este caso jóvenes con padres sin estudios o padres con estudios obligatorios. El beneficio académico de participar en entidades asociativas, de cultura, de ocio o juveniles fuera del entorno escolar solo es para el alumnado con progenitores con estudios universitarios, por lo que no existiría el efecto compensación hipotetizado.

En el anexo puede observarse cuatro modelos más que se añadieron a la regresión. El objetivo era analizar si la participación escolar y asociativa tenía un efecto en el rendimiento a través de las competencias que habían aparecido como explicativas de una auto-percepción de notas altas, es decir, el sentimiento de pertinencia y las habilidades comunicativas. Los resultados muestran que la interacción entre la participación y estas habilidades no cognitivas no es significativa, por lo que queda refutada la segunda parte de la tercera hipótesis: las personas jóvenes que participan en espacios de participación no incrementan su rendimiento académico en la enseñanza posobligatoria gracias a una adquisición de competencias no cognitivas adquiridas en estos espacios no curriculares.

5. Discusión y conclusiones

Una primera conclusión es el bajo nivel de participación del alumnado de secundaria en actividades de participación, sea en el entorno escolar sea en un entorno asociativo no escolar (Izquieta y Callejo, 2013). La segunda conclusión es que la participación escolar es más inclusiva socialmente que la participación no escolar. Las estructuras asociativas reproducen con mayor intensidad los sesgos sociales y son menos permeables a los colectivos más vulnerables o de menor capital cultural. En cambio, las estructuras de participación en los centros escolares, a pesar de que llegan a una minoría de estudiantes, no favorecen más a estudiantes de distinto origen familiar o de distinto nivel académico.

Además, se ha observado que el beneficio académico de participar en entidades asociativas de cultura o de ocio fuera del entorno escolar solo es para el alumnado con progenitores con estudios universitarios. Ser muy asociativo aumenta la probabilidad de éxito académico solo para jóvenes que ya tienen probabilidades de tener este éxito gracias a su origen familiar. En este sentido, puede afirmarse que la actividad asociativa fuera del entorno escolar reproduce la desigualdad de oportunidades educativas, tal como ya apuntaban algunos estudios sobre otras actividades extraescolares (Putnam, 2015). Este ha sido el resultado principal de esta investigación, mostrar como los espacios de participación no curriculares reproducen las pautas de desigualdad, tanto en el acceso como en los resultados.

El hecho de disponer de datos longitudinales reduce el problema de la causalidad inversa, ya que se ha relacionado la participación en 4.º de ESO con la autopercepción de rendimiento en el bachillerato, a igualdad de condiciones en el resto de las variables del modelo. Aun así, hay que destacar que el peso de la participación es muy pequeño en comparación con el rendimiento escolar en último año de la ESO, lo que apunta a contextualizar este efecto de reproducción de las desigualdades.

Como todas las investigaciones, la que se ha presentado tiene algunas limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados y las conclusiones. Una limitación importante se deriva de la propia estructura de la investigación, que contemplaba solo variables descriptivas de participación y no de motivación para la realización de estas actividades, lo que sin duda hubiera arrojado más luz a la percepción sobre los beneficios de las actividades no curriculares. Otras líneas de investigación futura sería profundizar más en el papel de los centros escolares, en la potenciación o limitación de las actividades de participación, y en las trayectorias de participación, ya que también tienen fluctuaciones que acompañan los itinerarios vitales de las personas jóvenes en su transición a la vida adulta.

En términos de aplicabilidad a políticas públicas, se plantean tres retos. El primero, y más amplio, es la incorporación en la agenda pública de la desigualdad de oportunidades educativas en la educación no formal, para discutir estrategias y herramientas de reducción de esta desigualdad. El segundo atañe a la comunidad educativa, para ampliar los beneficios de la participación a un mayor porcentaje de estudiantes. Y el tercer reto sería para las estructuras asociativas, el llamado Tercer Sector, para introducir medidas de mayor inclusión social y para tejer más complicidades con los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Ariño, Antonio (2004): "Asociacionismo, ciudadanía y bienestar social". *Papers. Revista de Sociologia*, 74, 85-110.
- Barthelemy, Martine (2000): "Associations: Un nouvel âge de la participation?". *Presses de Sciences*, 42 (3).
- Bernardi, Fabrizio y Requena, Miguel (2007): "Expansión del Sistema educativo y reducción de la desigualdad de oportunidades en España". *Panorama social*, 6, 74-91.
- Birdwell, Jonathan y Wybron, Ian (2014). *Scouting for Skills*. Londres: Demos.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Washington DC: Sage.
- Carabaña, Julio (2016): "El Informe Coleman, 50 años después". *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 9 (1), 9-21.
- Coleman, James S. y Johnstone, John W.C. (1971). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. Westpoint: Greenwood Press Publishers.
- Eccles, Jacquelynne S.; Barber, Bonnie L.; Stone, Margaret y Hunt, James (2013): "Extracurricular Activities and Adolescent Development". *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>.

- Elias, Marina y Daza, Lidia (2019): “Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal”. *International Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 206-235. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479>.
- Fernández Enguita, Mariano (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Feinstein, Leon; Bynner, John y Duckworth, Kathryn (2005). *Leisure Contexts in Adolescence and Their Effects on Adult Outcomes*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. <https://core.ac.uk/download/pdf/83653.pdf>.
- Fernandez-Mellizo, María (2022): “Como ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177, 21-42.
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Garrido, José Luis (2004): “Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva”, *Persona y Derecho*, 50, 411-432.
- Guerrero, Antonio (2009): “Actividades extraescolares, organización escolar y logro: un enfoque sociológico”. *Revista de Educación*, 349, 391-411.
- Izquieta Etulain, José Luis y Callejo González, José Javier (2013): “Asociacionismo y participación voluntaria de los jóvenes españoles. Cambios y tendencias actuales”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26 (1), 159-170.
- Jerez Novara, Ariel (1999): “Imágenes para pensar los retos de la participación juvenil”. *Revista de Estudios de Juventud*, 45, 113-123.
- Lamb, Stephen; Jackson, Jennifer y Rumberger, R. (2015). *ISCY Technical Paper: Measuring 21st Century Skills in ISCY*. Melbourne: Centre for International Research on Education Systems (CIRES).
- López-Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra (2016). *Análisis de regresión logística. Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163570>.
- Martínez Celorrio, Xavier (2013): “Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España”. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 6 (1), 32-48.
- Martínez García, José Saturnino (2007): “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas”. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Martínez García, José Saturnino (2017): “El *habitus*. Una revisión analítica”. *Revista Internacional de Sociología*, 75 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>.
- Martínez García, José Saturnino (2011): “Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo”. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 4 (3), 270-283.

- Merino, Rafael (2006): “Participación y asociacionismo de los jóvenes en Europa: tendencias sociales y retos sociopolíticos”. *Revista Internacional de Sociología*, 43, 193-215.
- Merino, Rafael (2019): “Los componentes no formales de los itinerarios formativos de los jóvenes: ¿refuerzan o compensan las desigualdades sociales en educación?”. *Revista de Estudios de Juventud*, 124: 209-226.
- Merino, Rafael; Sánchez-Gelabert, Albert y Palou, Arnau (2022): “School Attainment, Family Background and Non-curricular Activities: Reproduction of or Compensation for Social Inequality?”. *International Review of Education*, 68, 579-599.
- Montero, José Ramón (comp.) (2006). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Palou, Arnau (2022): “Los beneficios académicos del deporte organizado en el tránsito a la enseñanza postobligatoria”. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 121-134. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.1.07>.
- Planas, Jordi (2018): “El futuro de la relación entre educación y trabajo” en Fausto Miguélez (coord.). *La revolución digital en España. Impacto y retos sobre el mercado de trabajo y el bienestar*. Bellaterra: Institut d’Estudis del Treball.
- Putnam, Robert D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Scandurra, Rosario (2013): “La persistente influencia del origen social sobre la desigualdad de resultados. Una aproximación multinivel a partir de PISA 2009”. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 6(2), 389-407.
- See, Beng Huat; Gorard, Stephen y Siddiqui, Nadia (2017): “Does Participation in Uniformed Group Activities in School Improve Young People’s Non-cognitive outcomes?”. *International Journal of Educational Research*, 85, 109-120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.002>.
- Snellman, Kaisa; Silva, Jennifer M.; Frederick, Carl B. y Putnam, Robert D. (2014): “The Engagement Gap: Social Mobility and Extracurricular Participation among American Youth”. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 194-207. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716214548398>.
- Souto-Otero, Manuel (2020): “Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y reconocimiento en España y la Unión Europea”. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 53-73.
- Trilla, Jaime (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Planeta.
- Valls Casas, Ona; Palou, Arnau y Merino, Rafael (2020). “Más allá del currículum. ¿Qué papel juegan las actividades no curriculares sobre el engagement del alumnado?”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(4), 133-155. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72252>.
- Valls Casas, Ona; Sánchez-Gelabert, Albert y Merino, Rafael (2022): “Transition into Post Compulsory Education and Educational Tracks: A Longitudinal Cross-lagged Panel Analysis on Behavioural Engagement and Achievement”. *Journal of Youth Studies*

Vázquez Recio, Rosa; López-Gil, Mónica y Calvo-García, Guadalupe (2019): “El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas”. *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>.

Vidal, Pau (comp.). (2006). *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía. La valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Werquin, Patrick (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD.

Anexo

Tabla V. Probabilidad de autopercepción de notas altas respecto a notas bajas en el bachillerato (últimos cuatro modelos de la regresión)

		MODELO 8	MODELO 9	MODELO 10	MODELO 11
Sexo (ref: chico)	Chica	2,013***	2,002***	1,997**	1,981***
Origen inmigrante (ref: resto mundo)	España	1,708*	1,674*	1,651*	1,657*
Nivel Formativo Familiar (ref: sin estudios)	Estudios posobligatorios	1,006	0,981	,997	1,006
	Estudios universitarios	1,276	1,235	1,244	1,276
Rendimiento académico 4.º ESO (ref: bajo)	Medio	1,766**	1,746**	1,758**	1,750**
	Alto	4,013***	4,040***	4,051***	4,001***
Competencias no cognitivas (ref: no tenerlas)	Colaboración	,982	,985	,998	,987
	Creatividad	,999	,997	,994	,993
	Comunicación	1,152**	1,206**	1,212***	1,164*
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)	Sentimiento de pertenencia	1,158*	1,155*	1,090	1,098
	Poco asociativo	2,339	4,940	5,336	6,250
	Muy asociativo	,186	,378	,390	,409
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)	Poco participativo	1,010	1,068	,565	,263
	Muy participativo	2,702	2,643	,378	,367
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)* NFF (ref: sin estudios)	Poco asociativo con progenitores estudios posobligatorios	,909	,895	,912	,893
	Poco asociativo con progenitores estudios universitarios	1,608	1,609	1,657	1,642
	Muy asociativo con progenitores estudios postobligatorios	4,931	4,585	4,679	4,563
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)* NFF (ref: sin estudios)	Muy asociativo con progenitores estudios universitarios	7,022*	6,862*	7,018*	6,676*
	Poco participativo con progenitores estudios postobligatorios	1,310	1,356	1,311	1,328
	Poco participativo con progenitores estudios universitarios	,829	,859	,834	,822
	Muy participativo con progenitores estudios postobligatorios	,848	,875	,868	,879

		MODELO 8	MODELO 9	MODELO 10	MODELO 11
	Muy participativo con progenitores estudios universitarios	,457	,484	,517	,525
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)*	Poco asociativo	,876	,895	,884	,884
Sentimiento de pertenencia	Muy asociativo	1,010	1,032	1,019	1,019
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)*	Poco asociativo		,867	,865	,846
Comunicación	Muy asociativo		,880	,884	,882
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)*	Poco participativo			1,101	1,092
Sentimiento de pertenencia	Muy participativo			1,305	1,293
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)*	Poco participativo				1,138
Comunicación	Muy participativo				1,019
R2 Nagelkerke		20,7	20,9	21,2	21,5
N	1067				

Notas biográficas

Rafael Merino es Doctor en sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor contratado doctor en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinador del grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET). Miembro del equipo docente del Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad y del Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1430-9853>.

Arnau Palou es Doctor en sociología y profesor de sociología de la educación en la Universidad de Barcelona y en la Universidad de Vic. Como investigador ha trabajado para el Observatorio Catalán de Juventud, la Fundación Bofill y el Ayuntamiento de Barcelona. Sus áreas investigación son la educación formal y la no formal, los sistemas educativos desde una perspectiva internacional y comparativa, y el tiempo libre de las personas jóvenes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8894-1678>.