



Informe final

Transición educativa y laboral de los jóvenes procedentes de contextos socioeconómicos vulnerables en España



Informe de  
Ayuda en Acción

**Autores**

María Fernández Mellizo-Soto  
y Marta Rahona López

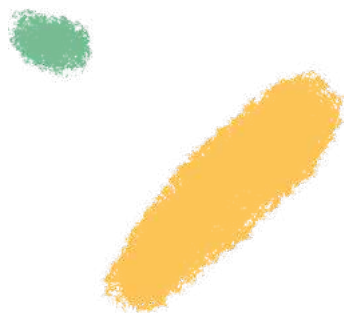


UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID



# Índice de contenidos

<b>1. Introducción</b>	<b>6</b>
<b>2. Transiciones educativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica</b>	<b>10</b>
2.1. Las transiciones en el sistema educativo español	11
2.2. Una aproximación teórica a las transiciones educativas	13
2.3. Conceptos: la transición y la no transición en el sistema educativo	15
2.4. Factores que influyen en las transiciones educativas	16
2.5. Transiciones educativas de jóvenes vulnerables: algunas claves para el éxito	18
<b>3. Análisis empírico de las transiciones educativas de los jóvenes a partir de los datos de la ETEFIL 2019</b>	<b>20</b>
3.1. Características de los jóvenes en función de su titulación educativa	23
3.2. Radiografía de las transiciones educativas de los jóvenes españoles	26
3.3. Análisis de las transiciones educativas de los jóvenes en función de su grado de vulnerabilidad socioeconómica	31
3.4. Análisis de los factores explicativos de la obtención de un título tras haber abandonado la ESO	33
3.5. El papel de los CFGB	36



<b>4. Las transiciones laborales de los jóvenes en España</b>	<b>38</b>
4.1. Revisión de la literatura	39
4.2. Principales indicadores del mercado de trabajo de los jóvenes	40
4.3. Marco general de la política de empleo juvenil en España (2013-2023)	43
4.4. Medidas y actuaciones para favorecer la inserción laboral temprana de los jóvenes	44
<b>5. Análisis empírico de las trayectorias laborales de los jóvenes vulnerables a partir de la ETEFIL 2019</b>	<b>46</b>
5.1. Selección y características de la muestra objeto de estudio	47
5.2. Trayectorias laborales de los jóvenes que no titulan en ESO	48
5.2.1. Historial laboral de los jóvenes que abandonan la ESO	49
5.2.2. Principales características del primer empleo de aquéllos que abandonaron la ESO	50
5.2.3. Situación laboral actual de los jóvenes que abandonaron la ESO	51
5.2.4. Transiciones experimentadas entre el primer empleo y el empleo actual para jóvenes que abandonaron la ESO	54

5.3. Trayectorias laborales de los graduados en CFGM y CFGS	57
5.3.1. Historial laboral de los graduados en CFGM y CFGS	57
5.3.2. Características del primer empleo de los titulados en CFGM y CFGS	58
5.3.3. Situación laboral actual de los graduados en CFGM y CFGS	59
5.3.4. Transiciones experimentadas entre el primer y el último empleo de los titulados en CFGS	60
5.4. Indicadores del éxito en la transición al mercado de trabajo	61
<b>6. Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>64</b>
<b>7. Bibliografía</b>	<b>68</b>
<b>Anexos</b>	<b>74</b>
Anexo 1	75
Anexo 2	88

# 1. Introducción<sup>1</sup>

Las trayectorias y transiciones educativas constituyen una línea de investigación para diferentes disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, la economía o la pedagogía. Una parte de estos análisis se concentra en analizar las barreras, las expectativas y las experiencias presentes en las transiciones que llevan a cabo los estudiantes entre los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la superior (López y Rodríguez, 2022).

Se han establecido diferentes modelos transicionales que se corresponden con los regímenes de bienestar en que los jóvenes llevan a cabo sus transiciones educativas, laborales, residenciales y familiares dentro

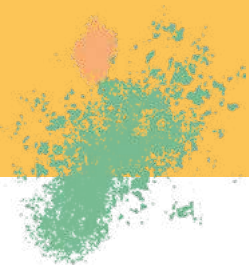
de la Unión Europea<sup>2</sup>. En los países del sur de Europa (Portugal, Italia, Grecia y España) los sistemas de transición ofrecen pocas opciones, flexibilidad y/o seguridad, y dependen en gran medida del apoyo familiar. El modelo transicional mediterráneo ha sido calificado de “régimen no protector” (Walther, 2006), y está caracterizado por altas tasas de abandono escolar temprano, pobre desarrollo de las enseñanzas profesionales y sobre cualificación. Se identifica por la rigidez del sistema educativo en cuanto a la elección de las trayectorias formativas, así como la carencia de itinerarios adecuados que favorezcan las transiciones desde los ciclos escolares y académicos al

---

1. La estudiante del Máster de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, Aileen Chales Aoun, ha realizado sus prácticas ordinarias ayudando en el desarrollo de este proyecto, bajo la supervisión de la profesora María Fernández Mellizo-Soto.

---

2. El término “régimen” se refiere a la incidencia combinada de las estructuras económicas, institucionales y culturales que explican las pautas de emancipación de los jóvenes en los distintos países que se corresponden con las tipologías de los Estados del bienestar (Moreno et al., 2012).



mercado de trabajo (Moreno et al, 2012). En la configuración de las transiciones educativas, a estos factores sistémicos (regímenes de protección social y estructura del sistema educativo) se unen tanto factores políticos como institucionales. Por políticos entendemos, por ejemplo, el diseño y desarrollo de la oferta, la organización del proceso de admisión, o la creación de programas y modalidades especiales. Por institucionales, la organización de los propios centros, los modos de gestión de la heterogeneidad del alumnado, las prácticas de orientación, así como las formas de canalización y enmarcado de las trayectorias y elecciones de los jóvenes (Tarabini e Ingram, 2018).

Las cifras de abandono educativo temprano y de fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO a partir de ahora) no son ajenas a los problemas derivados de una estructura bastante rígida del sistema educativo español en

El modelo transicional mediterráneo ha sido calificado de “régimen no protector” (Walther, 2006), y está caracterizado por altas tasas de abandono escolar temprano, pobre desarrollo de las enseñanzas profesionales y sobre cualificación.



esa etapa; estructura que no reconoce diferentes vías de éxito y que está, por tanto, poco adaptada a la realidad diversa, en cuanto a cualidades, necesidades e intereses, del alumnado correspondiente (López, 2010). Al menos tres razones avalan la necesidad de aumentar los niveles de formación de los jóvenes, así como de reducir el fracaso y el abandono escolar prematuro. En primer lugar, la relevancia de la formación inicial sólida, sin la cual resulta muy difícil construir futuros aprendizajes y formaciones a lo largo de la vida. En segundo lugar, la celeridad de los cambios económicos y productivos, junto con la imprevisibilidad de las demandas del mercado de trabajo, que obliga a las nuevas generaciones a adaptarse a nuevas dinámicas y requerimientos de cualificación. Por último, la necesaria competitividad de la economía más allá de modelos económicos neo fordistas, que requiere de una mano de obra más formada respecto a la del pasado (García et al., 2013).

A pesar de la impresionante elevación del nivel educativo de las sucesivas generaciones de españoles, el origen socioeconómico de las personas les condiciona enormemente su progresión escolar y trayectoria académica (Requena y Salazar, 2022; Fernández-Mellizo, 2022). Se trata de un factor explicativo relevante de fenómenos como la repetición de curso, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Tiene un peso crucial en las opciones y bifurcaciones que se producen en el sistema educativo,

**El presente informe se centra en analizar las transiciones educativas y laborales de los jóvenes españoles, prestando especial atención a aquéllos que proceden de entornos socioeconómicos vulnerables.**

entre las ramas académicas y profesionales. Influye en las diferentes transiciones educativas a las que se enfrentan los estudiantes en su trayectoria educativa. Como señala Tarabini (2020), precisamente las transiciones educativas son “espacios clave de selectividad social”.

Por su parte, el análisis de la transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo es un fenómeno complejo en su estudio, pero que presenta una gran relevancia económica y social en los países desarrollados (Rahona, 2008), puesto que incide plenamente en el inicio de sus procesos de emancipación de los

jóvenes (Cazzola *et al.*, 2016; Fernandez Crehuet *et al.*, 2020), en la utilización y aprovechamiento del capital humano (Benhabib y Spiegel, 1992), así como en la evitación de fenómenos como la exclusión social (Espulga *et al.*, 2004). Anteriormente, dicho proceso consistía en un breve periodo de tiempo entre la finalización de los estudios y la obtención de un empleo en una empresa que, en muchas ocasiones, era la misma donde el trabajador se jubilaba. En la actualidad, la inserción juvenil en el mercado de trabajo se ha convertido en una etapa prolongada y de gran complejidad, en la que los jóvenes se ven más afectados por el paro y se mueven con mayor frecuencia entre situaciones de empleo, desempleo e inactividad que en décadas anteriores.

En este contexto, los jóvenes procedentes de contextos socioeconómicos vulnerables parten de una posición de desventaja comparativa frente al resto a la hora de acceder al mercado de trabajo. En primer lugar, porque los jóvenes en situación de vulnerabilidad generalmente presentan niveles educativos muy bajos, lo que les dificulta acceder al mercado laboral en condiciones de encontrar un empleo estable y con una remuneración adecuada que les permita integrarse plenamente en la sociedad (Albert *et al.*, 2008). El hecho de ostentar un nivel educativo muy bajo no solo afecta a los conocimientos académicos y técnicos que los jóvenes poseen, sino a la ausencia de determinadas habilidades personales y competencias transversales

que resultan imprescindibles en el entorno laboral. Además, con frecuencia, estos jóvenes no han asimilado ciertos hábitos, actitudes y códigos que resultan esenciales para su incorporación laboral. Finalmente, en muchas ocasiones, los jóvenes en situación de vulnerabilidad se ven afectados por una serie de prejuicios, estereotipos e ideas preconcebidas que dificultan seriamente la obtención de un empleo (EAPN, 2020).

El presente informe se centra en analizar las transiciones educativas y laborales de los jóvenes españoles, prestando especial atención a aquéllos que proceden de entornos socioeconómicos vulnerables. Para ello, el segundo y tercer apartados se enfocan en las transiciones educativas, a través de la revisión de estudios que previamente han analizado estas transiciones y del análisis empírico que se ha realizado con los datos de la ETEFIL<sup>3</sup> 2019. Igualmente, el cuarto y quinto apartados se centran en las transiciones laborales, tanto a través de la compilación de lo que sabemos por otros estudios, como del análisis empírico de las transiciones laborales de los jóvenes a partir de los datos contenidos en dicha encuesta.

---

3. La Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL) realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) permite analizar las transiciones educativas y laborales de los jóvenes españoles. De carácter longitudinal, sigue a los individuos a lo largo de un periodo regular de seis años (curso 2014/2015 al 2019/2020).

## 2. Transiciones educativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica



La revisión de la literatura sobre transiciones educativas de los jóvenes vulnerables desde el punto de vista socioeconómico se lleva a cabo desde diferentes perspectivas. En primer lugar, se describe brevemente el sistema educativo español, para entender mejor la concreción de las transiciones educativas. En segundo lugar, se presenta una revisión de las aproximaciones teóricas al estudio de este tipo de transiciones. En tercer lugar, se establecen los conceptos asentados en la literatura sobre lo que significa transitar y no transitar en el sistema educativo. En cuarto lugar, se describen los factores explicativos más importantes de las transiciones educativas. En quinto y último lugar, se revisa la literatura sobre transiciones educativas de jóvenes socioeconómicamente vulnerables, en particular poniendo el foco en los factores que ayudan a que puedan transitar con éxito en el sistema educativo.

## 2.1. Las transiciones en el sistema educativo español

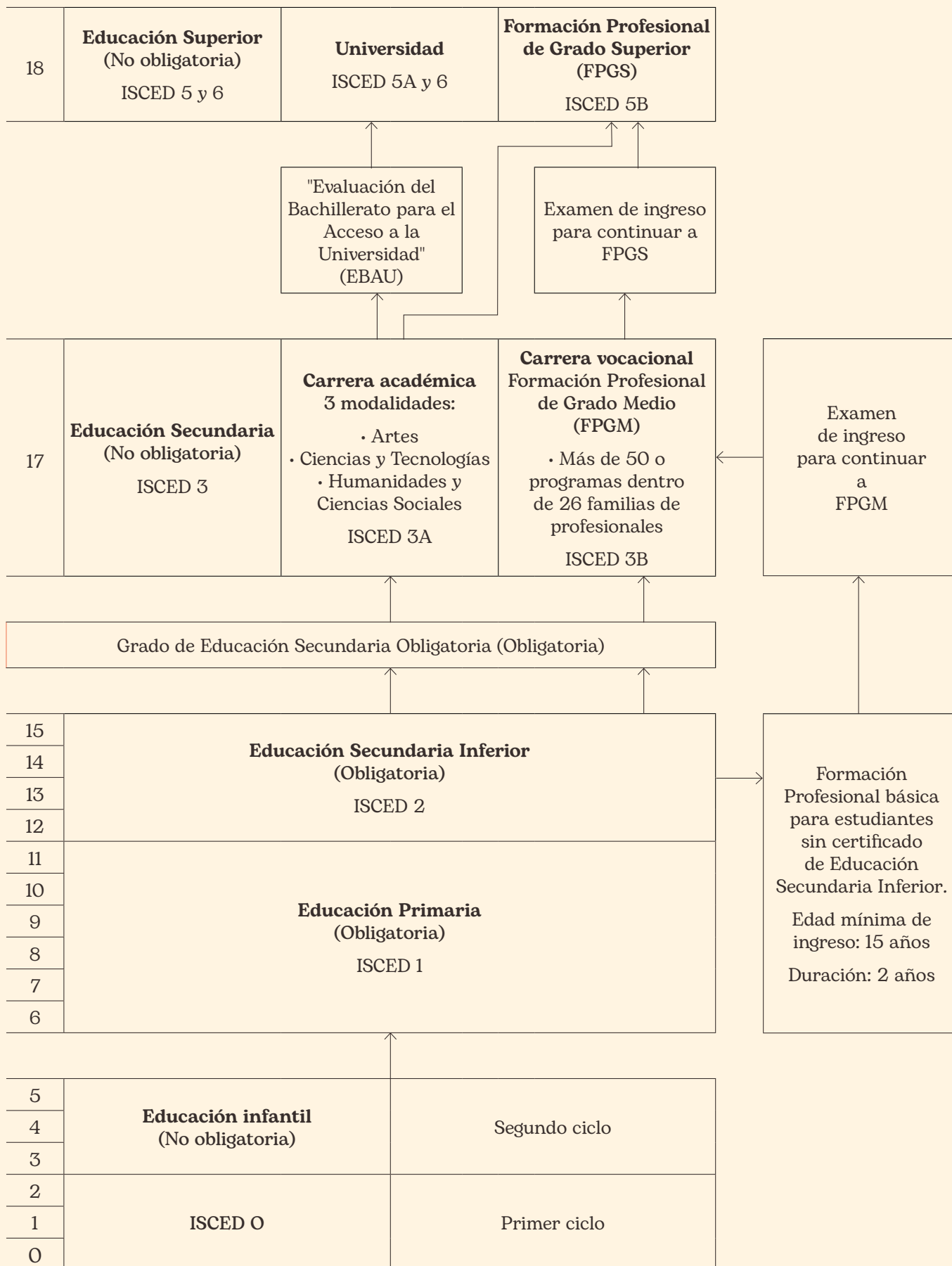
Numerosas investigaciones han documentado el papel del sistema educativo como institución para la (re) producción de desigualdades sociales que generan persistentemente oportunidades y condiciones desiguales para el éxito (o no) de las personas (Francis y Mills, 2012).

El sistema educativo español presenta un “modelo de integración uniforme”, caracterizado por: un tronco común curricular homogéneo y relativamente largo, hasta los 16 años; una elevada tasa de repetición; y la práctica de agrupación de alumnado (*ability grouping*) en secundaria -habitual, aunque no oficial (Castejón y Zancajo, 2015). En términos de transiciones a la educación secundaria postobligatoria, la tipología de integración uniforme implica una situación intermedia en el continuum entre segregación y comprensividad (Mons, 2004: 145). De esta manera, tanto en España como en muchos países europeos, la transición a la educación secundaria postobligatoria es la primera elección real para el estudiantado, después de diez años de escolarización obligatoria, suponiendo para ellos un punto de inflexión (Merino, Martínez y Valls, 2020; Tarabini, Castejón y Curran, 2020).

En el sistema educativo español (Figura 2.1.), después de la secundaria obligatoria (ESO), a los 16 años se puede elegir entre cursar la vía académica y realizar Bachillerato, decantarse por la Formación Profesional eligiendo los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), o bien no continuar los estudios (Prieto y Martínez, 2020). Después del Bachillerato se puede escoger entre acceder a la Universidad o realizar un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). Dicho grado también permite el acceso a la universidad.



Figura 2.1. Estructura del sistema educativo español



Nota: Los números a la izquierda de la cifra son las edades que tendría el estudiante en cada etapa del sistema educativo.

Fuente: UNESCO (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Obtenido desde: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

## 2.2. Una aproximación teórica a las transiciones educativas

Desde la sociología de la juventud, el análisis de esta etapa se aborda desde una visión empirista, nominalista y transicional. El último enfoque, el transicional, “descarta los esencialismos en torno a la juventud para insistir en la conveniencia de estudiar las transiciones juveniles como parte de los procesos de reproducción y cambio social” (Cardenal de la Nuez, 2006). En consecuencia, y como alternativa a la sociología de la juventud, es posible hablar de la sociología de las transiciones (Casal, 1996), la cual busca analizar las formas en las que se da el proceso de transición a la vida adulta. Esta subdisciplina entiende las transiciones como realidades objetivas de cambios de estado que atraviesan las biografías individuales en el paso por las distintas edades. Una representación holística del sistema de clasificación de las diferentes transiciones lo propone Schlossberg (1984), donde integra las distintas transiciones por las que atraviesa una persona, siendo estas: personal, familiar, económica, relacional, valorativa, escolar y laboral.

En el marco del análisis de las transiciones educativas es posible encontrarse con corrientes teóricas provenientes de diferentes tradiciones dentro de la sociología de la educación. A modo de síntesis, por un lado -y a nivel estructural- se tiene la teoría de la reproducción y, por otro, la teoría de la acción racional. Estas teorías tratan de

explicar, fundamentalmente, la relación entre el origen social de los estudiantes y su diferente logro educativo, a través de esquemas teóricos diferentes. Se trata de paradigmas confrontados durante años, pero que cuentan con interesantes puntos de unión. En este sentido, tanto los enfoques de orientación racional economicista como las teorías de la reproducción social y cultural influyen tanto en el desempeño académico como en la configuración de expectativas y decisiones educativas (Elías et al., 2023).

Si bien la perspectiva racional (Breen y Goldthorpe, 1997) ha subrayado la importancia del efecto de la clase social en la decisión racional de estudiar, el propio Boudon (1974) distinguía entre los efectos primarios (EP) y los efectos secundarios (ES) del origen social en el logro educativo. Aunque efectivamente los ES tienen que ver con cómo el origen social afecta directamente a las decisiones educativas, independientemente del nivel de competencia del estudiante, los EP corresponden a la influencia del origen social en el rendimiento educativo del estudiante, a través de mecanismos como la disponibilidad de recursos económicos, culturales y sociales de la familia del estudiante. Desde la perspectiva de la reproducción social y cultural, se aportan los conceptos de *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1996) y capital cultural (Bourdieu, 1998), como explicaciones del diferente logro educativo de las clases sociales, que juegan un papel importante no sólo en cuanto al desempeño educativo sino también en relación con las expectativas y aspiraciones de los

estudiantes, algo crucial para la toma de decisiones educativas.

En esta línea de la complementariedad de ambas perspectivas, Gambetta (1987) considera que las decisiones educativas conjugan una tendencia a la acción racional (*pulling forces*) con constricciones estructurales que dan forma al sistema de preferencias del individuo y producen inercias que impiden la deliberación racional (*pushing forces*). Por tanto, la valoración en términos de coste-beneficio que realizan los estudiantes acerca de su posible decisión, así como las expectativas que tienen respecto a los estudios, están estrechamente relacionados con su posición en la estructura social (Elías *et al.*, 2023).

Se ha argumentado que mientras que las explicaciones culturales parecen ser más relevantes en decisiones de continuación de estudios o abandono del sistema educativo,

sobre todo en transiciones educativas iniciales, la deliberación racional constituye un elemento fundamental en decisiones sobre qué elegir dentro de cada nivel educativo en transiciones educativas más avanzadas (Van de Werfhorst *et al.*, 2003). Dicho de otra manera, serán el *habitus* y el capital cultural los que determinen en gran medida las decisiones tempranas dentro del sistema educativo, mientras que decisiones posteriores, más diversificadas, incorporan un mayor grado de deliberación racional (Hegna, 2014). Precisamente sobre la división entre vías académicas y profesionales resulta especialmente pertinente la teoría de la estratificación educativa. Según esta teoría, las transiciones a la educación postobligatoria son un proceso fundamental para explicar la selectividad (en términos de clase social, género, o etnicidad y origen migratorio), estratificación y desigualdad de los sistemas educativos (Termes, 2022).



## 2.3. Conceptos: la transición y la no transición en el sistema educativo

En general, existen tres transiciones importantes en los sistemas educativos: la que se produce al ingreso del centro educativo desde el medio familiar, las que se suceden dentro del sistema escolar, y la que constituye el paso de este al mundo laboral (Gimeno Sacristán, 2009). Azorín (2019) realizó una exhaustiva y actualizada revisión sobre las definiciones del concepto de transición educativa, dentro de las cuales destaca la perspectiva de Fabian y Dunlop (2007). Estos autores entienden las transiciones educativas como aquellos cambios que efectúa el alumnado desde una fase de la educación a otra, en la que se enfrentan a desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje.

Las transiciones a la educación secundaria superior son de especial relevancia ya que, en la mayoría de los países europeos, es cuando los estudiantes se separan en diferentes vías, académicas y profesionales, y por lo tanto es la primera vez que se enfrentan a una verdadera elección en relación con su trayectoria educativa (Tarabini, 2022: 3). Por trayectoria educativa se entiende, por tanto, a la separación de los estudiantes en diferentes caminos, en particular la división vocacional-académica. Esta es considerada como una de las divisiones más persistentes en la historia de la

educación, y por eso se suele considerar como natural, aunque de ninguna manera sea universal (Nylund et al, 2017). En el sistema educativo español, las distintas transiciones educativas se reflejan en la Figura A1.1. del Anexo.

Las transiciones son momentos clave de vulnerabilidad y cambio en los que las desigualdades sociales y educativas acumuladas pueden llevar al desmoronamiento de las trayectorias profesionales y los sueños de los jóvenes. A nivel de la Unión Europea, la transición y finalización de la educación secundaria superior se considera el umbral mínimo para el éxito educativo (Alexiadou et al, 2019). En palabras de Walther (2006), particularmente las transiciones educativas desde la etapa obligatoria a la postobligatoria constituyen no solo un momento vital clave, sino también un aspecto central a la hora de promover la equidad en los sistemas educativos y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

Es posible diferenciar a las transiciones educativas de otros conceptos aledaños que pueden encontrarse en la literatura, unas presentadas de manera exitosa y otras desde la perspectiva del fracaso. Entre las primeras destacan: itinerarios escolares, transiciones normativas o exitosas, logro o éxito educativo, tasas de graduación o idoneidad. Por su parte, entre las segundas tenemos las trayectorias desestructuradas, acompañadas del abandono escolar temprano, el fracaso escolar y el absentismo. En la educación, una trayectoria exitosa viene asociada

al comportamiento y desempeño del alumnado relativo a los resultados del proceso educativo (Trindade et al., 2018). Sin embargo, desde una perspectiva más realista, muchas trayectorias educativas no son lineales, sino más bien discontinuas, fragmentadas, reversibles, no tradicionales (Montes, 2021); interrumpidas y condicionadas tanto por factores individuales como sobre todo estructurales.

Precisamente para distinguir maneras diferentes de atravesar las transiciones educativas, se han elaborado distintas tipologías. Destaca el análisis realizado por Termes (2022), con estudiantes de Barcelona, que permitió identificar cuatro itinerarios escolares típicos, a los que se asocian distintos perfiles sociales: el académico, el profesional, el de ruptura y el lento. El itinerario académico se asocia a perfiles más feminizados, autóctonos, sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE), con un origen académico que pasa por la titularidad privada, grupos de baja complejidad, e institutos situados en barrios de renta media-alta. En cambio, el itinerario profesional se asocia a perfiles más masculinizados, con NESE, asociados a centros de titularidad pública y a grupos de alta complejidad. Por su parte, el itinerario de ruptura es protagonizado por alumnado no matriculado en ninguna enseñanza formal y que presenta una acumulación de vulnerabilidades sociales y de dificultades académicas. Por último, el itinerario lento es protagonizado por quienes aún no han accedido a las enseñanzas postobligatorias, pero siguen estudiando, y está también nutrido de perfiles con problemáticas sociales y educativas.

## 2.4. Factores que influyen en las transiciones educativas

En las transiciones educativas, los factores estructurales y sistémicos condicionan las elecciones y decisiones de los estudiantes (Tarabini e Ingram, 2018). El origen socioeconómico es uno de los factores que más influyen en las transiciones, especialmente en las que tienen lugar al principio de la trayectoria educativa. Los jóvenes de familias socioeconómicamente vulnerables están “perdidos en la transición”, ya que no están equipados con las experiencias, el capital o el apoyo para navegar con éxito en el sistema escolar (Gale y Parker, 2015). En dichas transiciones, quienes provienen de familias con menos recursos son más dependientes de los resultados negativos previos; es decir, son menos capaces de superar las malas calificaciones y realizar la transición (Bernardi y Triventi, 2020). No obstante, hay más factores además del socioeconómico, pues “existe una combinación de diferentes dimensiones



sociodemográficas (interseccionalidad), donde se muestra que los logros académicos son significativamente distintos según los distintos ejes de desigualdad” (Elías et al., 2023: 60). En este sentido, según Gairín y Suárez (2012; 2014), existen cinco ejes de desigualdad social, siendo estos: 1) socioeconómico y urbano-rural, 2) género, 3) étnico y racial, 4) discapacidad y 5) edad.

Según Cuervo y Wyn (2011), en un estudio realizado sobre patrones de vida, se mostró que una trayectoria educativa lineal o “estándar” se dificulta en personas de origen socioeconómico bajo y que residen en áreas no metropolitanas. Esto coincide con las características de los jóvenes que abandonan el sistema de enseñanza: 1) más varones que mujeres; 2) jóvenes con bajo capital cultural de origen; 3) cursando el último curso de la ESO; 4) con motivos heterogéneos, como consecuencia de un proceso de desafección escolar, por una clara orientación laboral o por la posibilidad de realizar otros tipos de formación fuera del sistema educativo (García et al., 2013).

En relación con las probabilidades de acceso a la educación superior, la combinación de ser hombre, migrante, con recursos familiares bajos y con notas bajas otorga probabilidades muy por debajo al compararse con colectivos de mujeres, nativas, de recursos familiares altos y con buenas notas. Además de lo anterior, existen algunas variables mediadoras que juegan igualmente un papel crucial en el acceso a la universidad, estas son: las aspiraciones de ir a la universidad, los

ánimos de padres y maestros, así como el apoyo de los padres (Elías et al., 2023).

Finalmente, la elección de diferentes vías (académica o profesional) por parte del estudiante es un proceso altamente condicionado, influido por una serie de factores como son: 1) las características del alumnado (en términos de clase, género, etnicidad y origen migratorio); 2) el itinerario escolar previo (vinculación escolar, rendimiento académico previo); 3) las características y constricciones familiares, tanto simbólicas (derivadas del capital académico y cultural familiar) como materiales (coste educativo, coste de oportunidad); 4) los dispositivos de orientación escolar, en particular las expectativas del profesorado; 5) los factores relativos a la oferta (por ejemplo, la disponibilidad geográfica, accesibilidad económica de las plazas de Bachillerato y CFGM); 6) los elementos relativos a las expectativas y aspiraciones del alumnado. A modo de ejemplo, la formación profesional se caracteriza no solo por tener una menor matrícula que el Bachillerato, sino también por un diferente perfil de alumnado: origen académico más heterogéneo, mayor edad, mayor porcentaje de alumnado extranjero, perfil socioeconómico de clase obrera, masculinización a nivel agregado, entre otras (Termes, 2022: 152). Esto va en la línea de lo planteado por Marcos y Ulrich (2016), quienes plantean que hay una reproducción de la desigualdad en la educación secundaria postobligatoria; los jóvenes de perfil socioeconómico bajo prefieren la vía profesional y, junto con los de origen inmigrante, están infra representados en el bachillerato.

## 2.5. Transiciones educativas de jóvenes vulnerables: algunas claves para el éxito

A continuación, se presentan una serie de investigaciones relativas a trayectorias educativas resultantes en éxito, pese a tener como antecedentes una serie de obstáculos y factores de vulnerabilidad socioeconómica. Asimismo, a la vez se ilustran investigaciones de trayectorias educativas no exitosas para comprender mejor los factores que llevan a esas situaciones.

El grupo de investigación PSITIC (Riera et al., 2017) realizó un estudio de carácter exploratorio titulado “Evaluación del impacto de los factores familiares, comunitarios y pedagógicos de las trayectorias de ‘éxito’ escolar de alumnos de secundaria en entornos de pobreza relativa”. Esta investigación tuvo como objetivo comprender las trayectorias de éxito escolar de adolescentes en contextos socioeconómicos carenciados (pobreza relativa). El análisis de los factores de apoyo permitió destacar la importancia del apoyo multidimensional; es decir, la evidencia de que los factores o palancas que empujan al éxito provienen de, al menos, dos dimensiones entre la familia, la escuela y la comunidad. De cualquier manera, una palanca determinante del éxito según las narrativas de los jóvenes son las expectativas depositadas en la formación.

Una tesis de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (EID-UNED) del

año 2020 se tituló “Aprendizajes en torno al abandono educativo: Del análisis del concepto a la comprensión de narrativas en trayectorias educativas discontinuas” (Morentin, 2020). Esta investigación tuvo como uno de sus objetivos empíricos el comprender el proceso de abandono a través de las narrativas de vida de personas con trayectorias educativas discontinuas a través de metodologías narrativas. Reveló cómo el sentimiento de pertenencia y reconocimiento de los estudiantes juegan un papel importante en el proceso de éxito o abandono en las transiciones y trayectorias educativas.

Uno de los colectivos vulnerables más arraigados en España son los jóvenes de etnia gitana. El equipo de investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano del Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona realizó una investigación con el objetivo de, entre otros, conocer los factores que contribuyen al éxito y continuidad escolar de los gitanos. Este estudio concluyó que las condiciones materiales y afectivas de acceso son decisivas en las trayectorias de éxito. Se encontraron elementos clave en dichas trayectorias exitosas, como: flexibilidad organizativa, apoyo específico, estrechas relaciones con los padres y madres, así como compromisos académicos y afectivos explícitos de todo el profesorado con el alumnado; en resumen, un conjunto de prácticas que crean relaciones de confianza (Abajo y Carrasco, 2004).

La inmigración económica suele ocupar en España las posiciones socioeconómicas más bajas, por ello el colectivo de jóvenes



## La inmigración económica suele ocupar en España las posiciones socioeconómicas más bajas, por ello el colectivo de jóvenes inmigrantes es uno de los más vulnerables.


inmigrantes es uno de los más vulnerables. Siete universidades españolas realizaron una investigación titulada “La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante” (Martín, Larena y Mondéjar, 2012). Este estudio planteó el objetivo de analizar qué elementos o prácticas educativas incrementan el fracaso escolar y los problemas de convivencia, así como cuáles favorecen el éxito educativo y mejoran

la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria. Para esto, se recogieron cinco relatos comunicativos de vida de estudiantes de origen inmigrante que, a pesar de haberse escolarizado en el sistema educativo español en primaria o secundaria, lograron superar las adversidades y cursar estudios superiores. Entre los principales factores que llevaron a estos resultados exitosos destacan la motivación del profesorado y el apoyo familiar.

3.

Análisis empírico  
de las transiciones  
educativas de los  
jóvenes a partir  
de los datos de la  
ETEFIL 2019





Dada la importancia que actualmente tienen los títulos educativos en la inserción laboral de las personas, resulta imprescindible que no abandonen tempranamente la educación; que vayan transitando por las diferentes etapas del sistema educativo hasta lograr un título que les permita el acceso a un puesto de trabajo con unas condiciones adecuadas de estabilidad y remuneración, entre otras cosas. Como veremos más adelante, las personas que consiguen el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) suelen continuar estudiando a niveles superiores de educación, mejorando de esta manera su situación en el mercado de trabajo. Igualmente, las que logran un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM), como se verá en el apartado quinto del trabajo al analizar las transiciones laborales, tienen unas mejores perspectivas laborales que las que no logran alcanzar este nivel. Ello es especialmente importante para el colectivo de jóvenes vulnerables, cuya vida laboral mejora bastante si consiguen este título profesional.

En España, conseguir el título de educación obligatoria, de la ESO, no es algo trivial como sucede en otros países, y menos hacerlo en la edad teórica (a curso por año). La tasa bruta de graduación en ESO, es decir, la proporción de estudiantes que acaban exitosamente la ESO en relación con la población de 15 años fue de solo el 82% en el curso 2020/21. Parte de la explicación es que en España los estudiantes repiten

con cierta frecuencia, aunque esta práctica educativa se está reduciendo en los últimos años. En primaria repiten una media de 1 de cada 100 alumnos por curso, y en la ESO una media de 4 de cada 100. La tasa bruta de graduación en Formación Profesional Básica (FPB), pensada para los estudiantes que no pueden culminar con éxito la ESO, es además bastante baja, del 4,5%.

De hecho, el indicador de abandono educativo temprano, que refleja el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria post obligatoria y no reciben más formación, fue de casi el 14% para nuestro país en 2022, un porcentaje elevado en comparación con países similares. La tasa de graduación bruta en Bachillerato fue del 55% y la de CFGM del 27% en el curso 2021/22. Por su parte, el porcentaje de población de 25 a 34 años con educación superior alcanzó el 50,5% en el año 2022 (MEFP, 2023).

Hay una estrecha relación entre el origen socioeconómico de una persona y su logro educativo. Esta relación existe para cualquier nivel educativo que se considere. El abandono educativo temprano afecta al 26% de los jóvenes que se encuentran en el tercio de hogares con renta más baja, y solo al 5% de los que viven en el tercio de hogares de renta alta. De igual forma, el 26% de los jóvenes cuyas madres han estudiado como máximo la educación obligatoria abandona tempranamente la educación,

mientras que solo abandona el 2% de los jóvenes cuyas progenitoras han alcanzado un título de educación terciaria. Asimismo, en el tercio de hogares de renta más baja, el 30% de jóvenes de 20 a 24 años cursa educación terciaria, frente al 60% de los que pertenecen a hogares de las rentas más altas (Requena y Salazar, 2022)<sup>1</sup>.

La Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL) realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) permite analizar las transiciones educativas de los jóvenes españoles. A diferencia de la mayor parte de encuestas realizadas en España, es de carácter longitudinal, es decir, sigue a los individuos a lo largo de una serie de años, con lo que es ideal para conocer trayectorias educativas, al menos en el corto y medio plazo. El análisis se ha realizado con la encuesta realizada en 2019, a cinco colectivos de graduados y de no graduados en 2013/14. A estos colectivos se les pregunta por su situación desde el curso 2014/15 al 2019/20, durante un total de seis años. Los colectivos, y los casos de cada uno de ellos, son los siguientes:

1. Alumnos que abandonaron el sistema educativo durante el curso 2013-2014 sin el título en ESO. Casos: 1.902.
2. Alumnos graduados en ESO en el curso 2013-2014. Casos: 6.264.
3. Alumnos graduados en Bachillerato en el curso 2013-2014. Casos: 5.361.

4. Alumnos graduados en CFGM en el curso 2013-2014 (CFGM). Casos: 5.743.
5. Alumnos graduados en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (CFGS) en el curso 2013-2014. Casos: 7.802.

El análisis se va a centrar en las trayectorias educativas de las personas a través del rastreo de la matrícula en cada uno de los cursos, así como de la obtención o no de la titulación pertinente. Como variable principal de interés tenemos la vulnerabilidad socioeconómica del joven, medida a partir del nivel educativo de sus progenitores. El nivel educativo de los padres es un buen indicador del nivel socioeconómico de las familias, dada la relación a largo plazo entre nivel educativo y nivel de renta. Se han establecido dos niveles de vulnerabilidad, además, de tener en cuenta otras variables sociodemográficas y educativas para caracterizar a cada colectivo y para el análisis multivariante:

- La vulnerabilidad severa se da cuando ambos progenitores tienen como máximo la educación primaria completada.
- Por su parte, la vulnerabilidad moderada se da cuando ambos progenitores tienen como máximo la primera etapa de la educación secundaria concluida.

Esta parte del trabajo relativa al análisis de las transiciones educativas se va a estructurar en seis apartados. A continuación, se van a describir los diferentes colectivos, que poseen niveles de

---

1. Con datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) de 2019.

titulación distintos, para extraer diferencias demográficas, socioeconómicas y educativas entre ellos. Más adelante se van a presentar las trayectorias y transiciones educativas de cada colectivo a lo largo de los seis años analizados, teniendo en cuenta no sólo lo cursado sino el título obtenido. Atendiendo a la matriculación en cada curso, se van a analizar las diferencias entre los jóvenes procedentes de familias vulnerables de los que no presentan este origen social. A continuación, se van a mostrar los resultados de los análisis de regresión logística realizados para explicar los principales factores que influyen en una transición crucial para los jóvenes vulnerables que han abandonado la ESO: volver a estudiar y lograr titular al menos en un CFGM. Como se ha comentado al principio, es la puerta a una adecuada inserción en el mercado de trabajo, así como a disfrutar de unas condiciones laborales mejores que las que se consiguen sin esta titulación. Finalmente, se incluye un apartado sobre el papel de los CFGB para conseguir una titulación adecuada para la inserción laboral.

### 3.1. Características de los jóvenes en función de su titulación educativa

Una primera apreciación de la comparación entre los diferentes colectivos es que los jóvenes tienen características diferentes. Es decir, que la obtención de cada titulación educativa está asociada a determinadas características de los jóvenes. Este fenómeno es lógico, dado lo que sabemos de los condicionantes demográficos y



socioeconómicos del logro educativo. En la Tabla 3.1 se observa que aquellos que han abandonado la ESO son predominantemente hombres (un 65%), frente a los que han titulado en Bachillerato que son en mayor medida mujeres (un 57%). Aunque en todos los colectivos hay una abrumadora mayoría de personas de nacionalidad española, nacidos en España y con progenitores nacidos también en nuestro país, entre los que abandonaron la ESO hay un mayor porcentaje de jóvenes con nacionalidad distinta a la española, nacidos fuera de la UE o descendientes de personas nacidas fuera de la UE. Por ejemplo, entre los que abandonaron la ESO un 17% es inmigrante de segunda generación (tiene madre nacida fuera de la UE), mientras que solo el 5% de los titulados en CFGS tiene esa procedencia. Lo mismo ocurre con tener o no una discapacidad. En todos los colectivos la abrumadora mayoría no tiene discapacidad, pero es en el de los que abandonaron la ESO donde hay mayor prevalencia, un 6% (frente a menos del 1% en el caso de los titulados en Bachillerato).

**Tabla 3.1.** Características sociodemográficas de los jóvenes de diferentes niveles de titulación (en %)

<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>AESO</b>	<b>ESO</b>	<b>BACH</b>	<b>CFGM</b>	<b>CFGS</b>
<b>Género</b>	Hombre	65,4	49,3	43,1	50,9	52,4
	Mujer	34,6	50,7	56,9	49,1	47,6
<b>Nacionalidad</b>	Española	87,1	94,3	95,9	94,3	95,7
	Española y otra	4,7	2,2	2,2	2,3	2,0
	Otra	8,1	3,5	2,0	3,4	2,3
<b>País de nacimiento</b>	España	83,3	93,5	95,0	92,4	94,3
	Otro dentro de la UE	2,6	1,2	1,1	1,4	1,0
	Otro fuera de la UE	14,0	5,2	3,9	6,2	4,7
<b>País de nacimiento de la madre</b>	España	79,4	89,9	92,1	91,3	93,2
	Otro dentro de la UE	3,3	2,5	2,2	1,7	1,4
	Otro fuera de la UE	17,3	7,6	5,7	7,0	5,4
<b>País de nacimiento del padre</b>	España	79,6	90,4	91,1	91,8	93,0
	Otro dentro de la UE	3,8	2,4	2,5	1,5	1,4
	Otro fuera de la UE	16,6	7,2	5,7	6,7	5,6
<b>Discapacidad</b>	Sí	5,8	1,2	0,7	2,7	1,4
	No	94,2	98,8	99,3	97,3	98,6
<b>Estado civil</b>	Casado	3,4	0,5	1,0	15,0	15,5
	No casado	96,6	99,5	99,0	85,0	84,5
<b>Convivencia con pareja</b>	Sí	16,0	5,1	8,9	35,4	40,4
	No	84,0	94,9	91,1	64,6	59,4

Nota: AESO significa abandono de la ESO; BACH significa Bachillerato.

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

Si atendemos a la información sobre su estado civil o la convivencia en pareja hay que tener en cuenta que a medida que aumenta el título educativo la edad media sube y, por tanto, es lógico que aquellos con títulos más altos tengan más probabilidad de estar casados o vivir en pareja. La comparación pertinente es entre los que abandonaron la ESO y los que titularon en la ESO, o entre los que titularon en CFGM y los que titularon en Bachillerato, ya que trata de niveles de edades equivalentes, al menos en teoría. Visto de esta manera, se encuentran más personas casadas o viviendo en pareja entre los que abandonaron la ESO que entre los que titularon en ESO; por ejemplo, un 16% de los que abandonaron la ESO vive en pareja, frente al 5% de los que titularon en ESO. De mismo modo, hay más personas casadas o viviendo en pareja tras titular en CFGM que en Bachillerato; el 35% frente al 9%. Evidentemente buena parte de la explicación se encuentra en que cuanto antes se deje el sistema educativo (y se acceda al mercado de trabajo) antes se puede formar una familia, pero estos datos son relevantes para conocer los posibles impedimentos que pueden tener los diferentes colectivos para retomar los estudios si lo desean.

Como se ha dicho, utilizamos el nivel educativo de los progenitores como aproximación al nivel socioeconómico de la familia del joven. En la Tabla A1.1. del Anexo presentamos el nivel de estudios de los padres y las madres de cada colectivo de jóvenes. Observamos que los que han abandonado la ESO y los que han titulado en CFGM presentan un origen

socioeconómico parecido: más del 60% de sus progenitores tienen como máximo la primera etapa de la educación secundaria; es decir, proceden de familias de bajo nivel educativo. Por el contrario, los titulados en ESO o en Bachillerato, también parecidos en cuanto a su origen social, descienden de progenitores con mayor nivel educativo: el 60% o más con padres y madres con educación secundaria postobligatoria. Los titulados en CFGS tienen un origen social intermedio: sus progenitores se dividen más o menos en igual proporción entre los que tienen como máximo la primera etapa de la educación secundaria, y los que han alcanzado estudios secundarios postobligatorios.

Como se ha dicho, hemos clasificado a los jóvenes en función de su nivel de vulnerabilidad socioeconómica, distinguiendo entre vulnerabilidad severa (ambos padres con educación primaria como máximo) y vulnerabilidad moderada (ambos padres con la primera etapa de educación secundaria como máximo). La Tabla 3.2. muestra la distribución de la vulnerabilidad de ambos tipos entre los diferentes colectivos de jóvenes. Como es lógico, la vulnerabilidad severa afecta a menos jóvenes que la vulnerabilidad moderada. Como se observaba con anterioridad, los perfiles socioeconómicos de los que han abandonado la ESO y los que titulan en CFGM son parecidos, muestran un mayor grado de vulnerabilidad. Por su parte, los titulados en ESO y en Bachillerato, que también se parecen, tienen un menor riesgo de vulnerabilidad. Igual que antes, los titulados en CFGS tienen una posición intermedia, desde el punto de

Tabla 3.2. Jóvenes vulnerables severos y moderados (en %)

Variable	Categorías	AESO	ESO	BACH	CFGM	CFGS
Vulnerabilidad severa	No	78,8	93,9	94,8	77,2	82,1
	Sí	21,2	6,1	5,2	22,8	17,9
Vulnerabilidad moderada	No	40,8	75,2	81,2	49,9	62,1
	Sí	59,2	24,8	18,8	50,1	37,9

Nota: AESO significa abandono de la ESO; BACH significa Bachillerato.

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

vista social, entre ambos bloques. En torno al 21-22% de los que han abandonado la ESO o titulado en CFGM son vulnerables severos, frente al 5-6% de los que han titulado en ESO o Bachillerato; respecto a los titulados en CFGS, se quedan en un 18%. En cuanto la vulnerabilidad moderada, hay más diferencias entre los que abandonan la ESO y los que titulan en CFGM, ya que mientras que entre los primeros hay un 59% de vulnerabilidad moderada, entre los segundos un 50%. Lo mismo ocurre entre los que titulan en ESO y Bachillerato, puesto que la vulnerabilidad moderada afecta al 25% de los primeros y al 19% de los segundos. Como antes, los titulados en CFGS ocupan una posición intermedia con el 38%.

De cara a los siguientes análisis, es reveladora la constatación de que el origen socioeconómico de aquellos que abandonan la ESO y los que titulan en CFGM es similar, puesto que nos marca que los jóvenes vulnerables no están condenados a abandonar los estudios, sino que tienen una vía para titular y lograr una mejor situación en el mercado de trabajo.

## 3.2. Radiografía de las transiciones educativas de los jóvenes españoles

En este apartado se va a tratar de describir, lo mejor posible, las trayectorias y transiciones educativas de los jóvenes de los diferentes colectivos. De esta manera, se puede saber cuáles son las más frecuentes entre los jóvenes dependiendo de la titulación de la que parten. Se presentan cuatro gráficos para cada uno de los colectivos de jóvenes: los que abandonaron la ESO, así como los titulados en ESO, en Bachillerato y en CFGM (estos últimos tres gráficos en el Anexo<sup>2</sup>).

El Gráfico 3.1. presenta las trayectorias de los que abandonaron la ESO en el curso 2013/14 hasta el curso 2019/20. Más de un tercio de estos, el 36%, no titulan ni siguen estudiando tras seis cursos, lo que refleja

2. Gráfico A1.1. Trayectorias educativas de los jóvenes que titularon en la ESO, Gráfico A1.2. Trayectorias educativas de los jóvenes que titularon en Bachillerato, y Gráfico A1.3. Trayectorias educativas de los jóvenes que titularon en CFGM.

## Entre los que abandonaron la ESO, la opción académica es muy minoritaria, sólo el 1% titula en Bachillerato y el 0,7% estudia en la universidad.

que la vuelta a la educación tras haberla abandonado a este nivel es difícil. Además, el 9% de los que abandonaron la ESO únicamente titula en CFGB, que no es un título de inserción profesional propiamente dicho, sino que está pensado para que los estudiantes continúen estudiando. Por el contrario, un 33% de los que abandonaron la ESO consigue finalmente titularse, sobre todo en la ESO (casi el 14%) o en CFGM (16%). Los que llegan a titular en niveles superiores son una minoría: el 1% titulan en Bachillerato, casi el 2% en CFGS y el 0,7% cursan estudios en la universidad. Por tanto, abandonar la ESO hace difícil la vuelta a la educación y sobre todo llegar a conseguir un título educativo. Los que consiguen titular se distribuyen entre los que obtienen la ESO y, en proporción ligeramente superior, los que logran un CFGM.

El Gráfico A1.1. del Anexo, por su parte, presenta las trayectorias educativas de los que titularon en ESO en el curso 2013/14. En los seis cursos, una abrumadora mayoría de ellos, tres de cada cuatro, consiguen titular en Bachillerato, y también constituyen una mayoría holgada los que llegan a la universidad (57%). Los que titulan en Formación Profesional son muchos menos; tanto la proporción de los que titulan en CFGM como la de los que titulan en CFGS está alrededor del 13%. No consiguen otro título una minoría,

poco más del 4%. Las trayectorias de los que titularon en Bachillerato en el curso 2013/14 se reflejan en el Gráfico A1.2. del Anexo. La vía más frecuente, con diferencia, tras titular en Bachillerato es la universidad; tras los seis cursos, casi el 72% o bien ha titulado o bien está matriculado en la universidad. La otra vía, mucho menos frecuente, es la de los CFGS, en la que llegan a titular casi el 15% de los titulados en Bachillerato (y más rara todavía es la opción de titular en CFGM, que sólo hace el 0,7% de los bachilleres). Una relativamente baja proporción, casi el 16%, no consigue ningún título tras el de Bachillerato. En consecuencia, los que titulan en ESO o en







Bachillerato suelen seguir estudiando por la vía académica, que termina conduciendo a la universidad. Una minoría opta por la vía profesional, sin embargo.

El Gráfico A1.3. del Anexo, por último, describe las trayectorias educativas de los que titularon en CFGM en el curso 2013/14. Un 59% de estos, al cabo de seis cursos, no acumula otro título, reflejando que los ciclos medios tienen como fin la inserción profesional y no la continuidad en la educación. Sin embargo, un porcentaje no despreciable, el 22%, continúa y llega a titular en CFGS. Curiosamente un 13% obtiene otro ciclo formativo medio, adicional al ya conseguido. La opción académica hacia el Bachillerato o la universidad es muy minoritaria; sólo el 1% titula en Bachillerato y el 5,5% estudia en la universidad. Por consiguiente, los CFGM conducen a los jóvenes al mercado de trabajo directamente, salvo una minoría que continúa estudiando en la vía profesional.

### 3.3. Análisis de las transiciones educativas de los jóvenes españoles en función de su grado de vulnerabilidad socioeconómica

En este apartado se presentan los itinerarios, curso a curso, de los jóvenes en función de su grado de vulnerabilidad socioeconómica, distinguiendo entre vulnerables moderados y severos, tal y como se ha definido anteriormente. A lo largo de seis cursos se va viendo si abandonan o no el sistema educativo, y si no lo abandonan en qué se matriculan, para examinar las

diferencias entre la población total y la que presenta vulnerabilidad. Al igual que en el apartado anterior, se presentan cuatro tablas con la información sobre cada colectivo de jóvenes, desde los que abandonaron la ESO, hasta los que titularon en ESO, en Bachillerato y en CFGM (estas últimas tres tablas en el Anexo).

La Tabla 3.3. muestra, año a año, el nivel educativo en el que se matriculan aquellos que en el curso 2013-14 abandonaron la ESO. Se refleja cómo la probabilidad de abandonar definitivamente los estudios, aunque en algún curso se hayan llegado a matricular, es bastante alta; uno de cada cuatro estudiantes abandona tres años después, y uno de cada tres lo hace cuatro años después. Esta probabilidad de abandono aumenta sustantivamente en el caso de los estudiantes vulnerables, sobre todo entre los severos; por ejemplo, uno de cada cinco estudiantes con vulnerabilidad severa abandona a los dos años.

Los estudiantes que consiguen volver a estudiar no lo hacen por el camino académico, sino que preferentemente estudian por la vía profesional: CFGB, CFGM y, los más exitosos, CFGS; por ejemplo, un año después de haber abandonado la ESO tres cuartas partes de los estudiantes están matriculados en CFGB, frente a un 17% que lo está de nuevo en la ESO. Los estudiantes vulnerables tienen menos probabilidades de seguir incluso la vía profesional; los vulnerables moderados están menos presentes en los CFGS e, incluso, los vulnerables severos, en los CFGM. Por tanto, los estudiantes vulnerables tienen más probabilidad de abandonar sin titulación que el resto de los estudiantes.

**Tabla 3.3.** Transiciones educativas de los que abandonaron la ESO en 2013/2014 en función de su grado de vulnerabilidad

En el curso escolar, ¿estabas matriculado en alguno de los siguientes estudios del sistema educativo? (en %)						
Todos	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Abandono	0,5	12,6	25,6	32,9	39,7	31,6
ESO	17,2	14,5	13,1	12,3	12,2	15,2
CFGB	74,8	55,9	17,9	6,8	3,9	2,2
CFGM	7,2	13,9	38,7	39,0	23,5	22,9
Bachillerato	0,4	2,9	3,3	3,3	3,8	3,9
CFGS	0,0	0,1	1,3	5,5	16,1	21,6
Universidad	0,0	0,0	0,1	0,1	1,0	2,6
<b>Vulnerables moderados</b>						
Abandono	0,0	13,6	28,2	32,2	44,0	32,8
ESO	15,8	17,6	12,0	13,0	13,6	17,2
CFGB	77,3	56,2	17,4	8,0	2,3	1,6
CFGM	6,5	11,4	38,2	39,8	23,7	24,2
Bachillerato	0,3	1,2	2,9	3,2	2,7	3,2
CFGS	0,0	0,0	1,2	3,8	12,8	19,9
Universidad	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Vulnerables severos</b>						
Abandono	0,0	18,5	28,5	34,5	43,5	39,7
ESO	18	17,7	16,3	20	23,5	25,4
CFGB	77,5	54	16,3	6,4	2,4	1,6
CFGM	3,4	8,9	35,8	32,7	20	17,5
Bachillerato	1,1	0,8	3,3	3,6	4,7	1,6
CFGS	0,0	0,0	0,0	2,7	5,9	14,3
Universidad	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

La Tabla A1.2. del Anexo muestra el itinerario anual de aquellos que en el curso 2013-14 se graduaron en la ESO. Al contrario de los que abandonan la ESO, los que se gradúan suelen seguir estudiando, sobre todo por la vía académica. Un año después de graduarse, el 85% está estudiando bachillerato, a los tres años el 55% está matriculado en la universidad, y a los seis años este mismo porcentaje aumenta al 72%. Sin embargo, los estudiantes vulnerables optan en menor medida por la vía académica y en mayor medida por la vía profesional que el conjunto de estudiantes; por ejemplo, mientras que a los dos años el 22% de los estudiantes vulnerables severos está matriculado en CFGM, sólo lo está el 13% del conjunto de estudiantes. Es decir, los estudiantes vulnerables presentan más probabilidad de seguir la vía profesional tras titular en ESO que el resto de los estudiantes.

La Tabla A1.3. del Anexo refleja la matriculación anual de los graduados en CFGM en el curso 2013-14. Estos titulados muestran un alto porcentaje de salida del sistema educativo; transcurrido un año, el 68% de los mismos está fuera. Este porcentaje es mayor entre los estudiantes vulnerables; entre los estudiantes vulnerables severos el porcentaje de salida asciende al 77%. Entre los que siguen estudiando, la vía más frecuente es la de formación profesional, sobre todo continuar a un CFGS; tras dos años, el 51% de estos estudiantes estaba matriculado en un CFGS. Este porcentaje, sin embargo, desciende en el caso de los estudiantes vulnerables; el 42% de los estudiantes vulnerables severos estaba estudiando un CFGS en ese momento. Los estudiantes más exitosos consiguieron llegar al cabo de

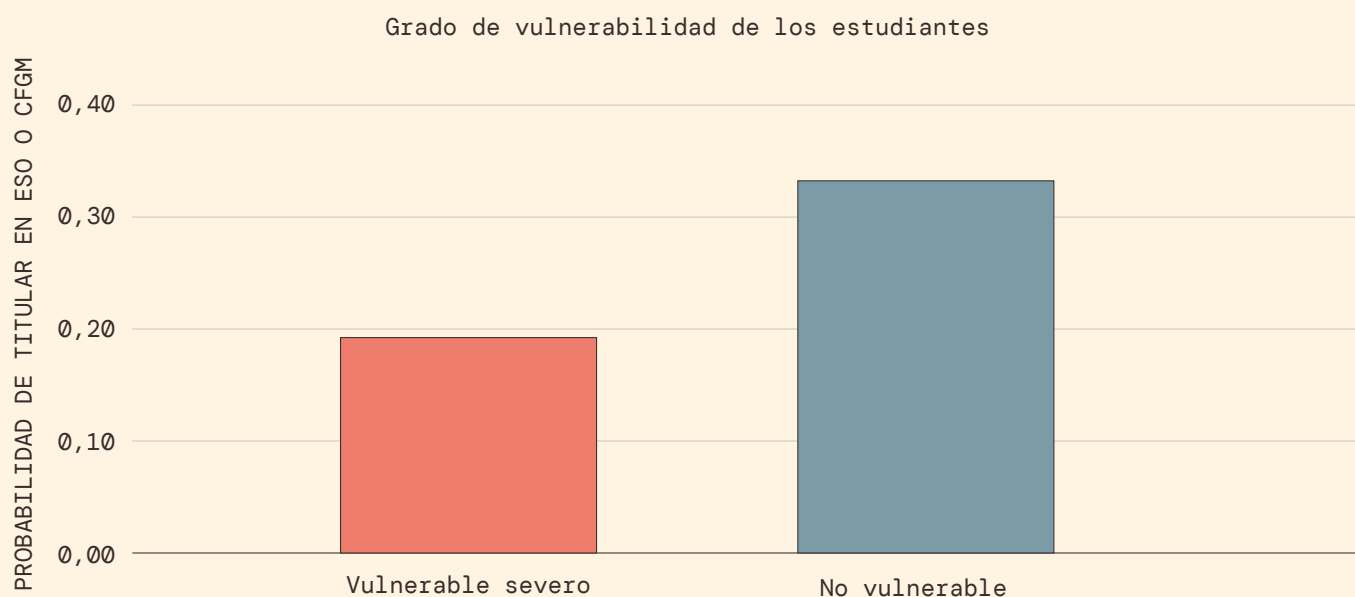
los años a la universidad; a los seis años, el 29% de los mismos estaba matriculado en la universidad. Aunque este porcentaje era menor en el caso de los estudiantes vulnerables severos, era sólo del 21%. En consecuencia, los estudiantes vulnerables con un título de CFGM tienen más probabilidad que el resto de los estudiantes de abandonar el sistema educativo para ir directamente al mercado de trabajo.

Por último, la Tabla A1.4. del Anexo muestra las trayectorias educativas año a año de los que se graduaron en Bachillerato en el curso 2013-14. Lo primero que se constata es que una abrumadora mayoría sigue estudiando por la vía académica; el 72% está matriculado en la universidad trascurrido un año, y el 86% transcurridos seis años. Este porcentaje disminuye sustantivamente si nos referimos a los estudiantes vulnerables; el 58% estudia en la universidad tras el primer año. Una minoría, no despreciable de graduados en Bachillerato opta por los CFGS, un 19% de los mismos. Porcentaje que aumenta al 30% en el caso de los estudiantes vulnerables severos. Es decir, los jóvenes vulnerables con la titulación de Bachillerato presentan menos probabilidad de ir a la universidad y más de ir a un CFGS, en comparación con el resto de los estudiantes.

### 3.4. Análisis de los factores explicativos de la obtención de un título tras haber abandonado la ESO

En el anterior apartado se ha hecho un análisis descriptivo de las transiciones educativas de los jóvenes vulnerables,

Gráfico 3.2. Probabilidad de titular en ESO o en CFGM en seis años tras haber abandonado la ESO en 2013-14



Nota: Valores predichos por el modelo de regresión logística. Modelo controlado por sexo y edad en 2019.  
Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

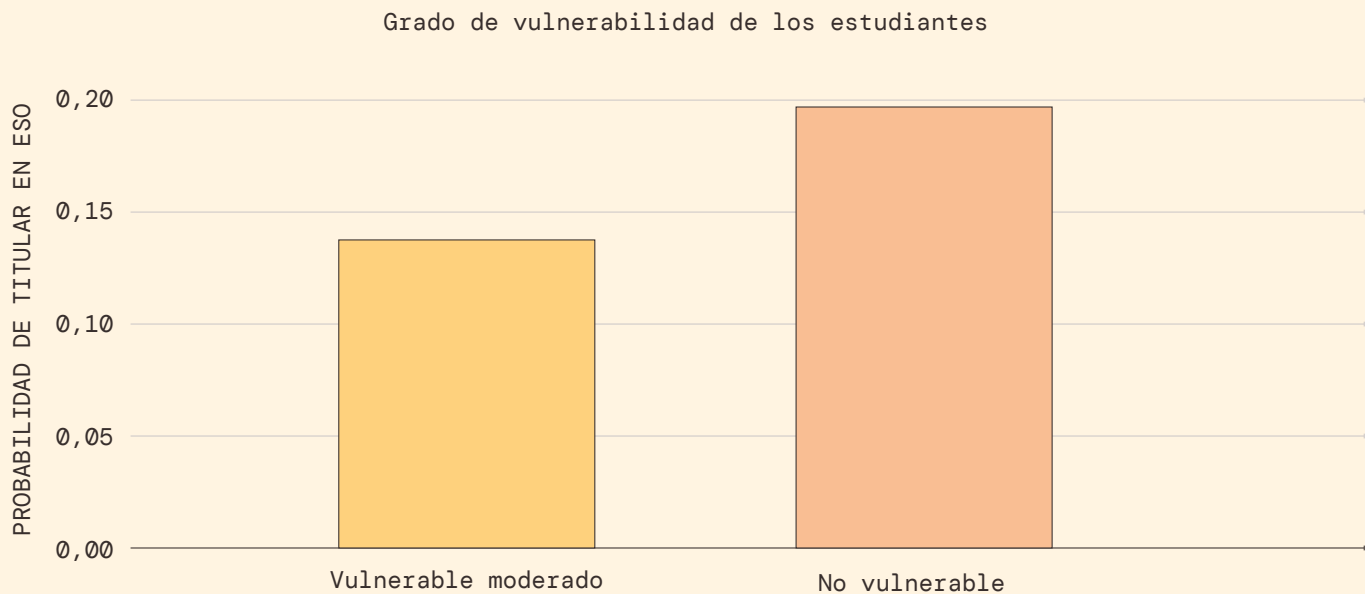
comparándolas con las del total de jóvenes con la misma titulación. En este apartado se va a dar un paso más, para tratar de aislar el efecto de la vulnerabilidad socioeconómica en las transiciones educativas; esto es, se van a construir modelos multivariantes que tengan en cuenta más efectos tanto para analizar los factores explicativos implicados en las transiciones educativas como para asegurarnos de que la vulnerabilidad socioeconómica efectivamente juega un papel relevante en ellas.

Como ha quedado claro desde el principio, la población más vulnerable es la que abandonó la ESO en 2013-14. Por eso, el análisis se va a restringir a este colectivo de jóvenes. Para ellos, conseguir titular en ESO o, sobre todo, en un CFGM, es la vía para conseguir una adecuada inserción laboral. Para analizar qué influye en la obtención de uno de estos títulos en un periodo de seis años, se han realizado modelos de regresión logística binaria en los que la variable dependiente toma el valor “1” si

se obtiene un título de ESO o de CFGM, y “0” en el caso de no obtener ninguno de esos títulos. Como variables explicativas se han incorporado el sexo, la edad y la condición de vulnerabilidad socioeconómica. Se ha probado tanto el impacto de la vulnerabilidad moderada, como el de la severa, arrojando resultados parecidos.

El Gráfico 3.2. muestra que un joven vulnerable severo tiene una probabilidad de obtener el título de ESO o de CFGM tras haber abandonado la ESO del 19%. Esta probabilidad es 14 puntos inferior a la de un joven no vulnerable, que tiene una probabilidad del 33% de lograr alguno de esos títulos. Estas probabilidades resultan tras controlar en el modelo tanto por el sexo como por la edad de los jóvenes. La Tabla A1.5. del Anexo refleja los detalles del modelo de regresión logística binaria. Tener más edad también impacta positivamente en la obtención de estos títulos, quizá un reflejo de una mayor madurez a la hora de retomar los estudios. Sin embargo, el sexo no tiene un impacto significativo.

Gráfico 3.3. Probabilidad de titular en ESO en seis años tras haber abandonado la ESO en 2013-14



Nota: Valores predichos por el modelo de regresión logística. Modelo controlado por sexo y edad en 2019.  
Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

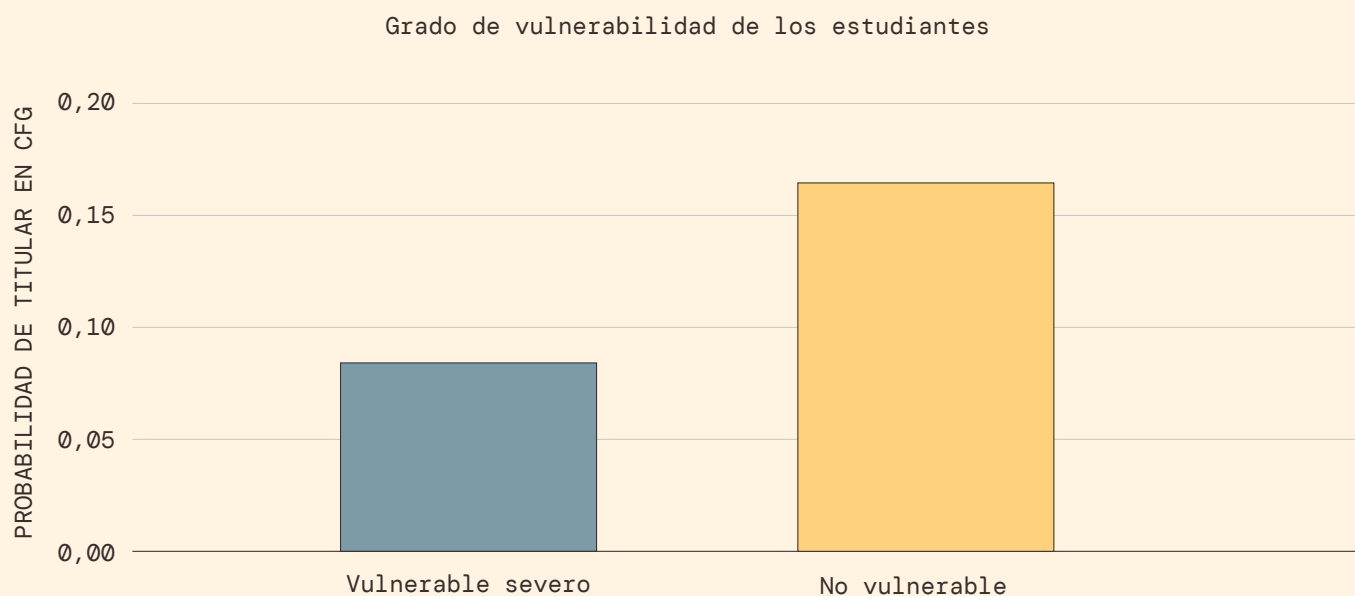
El sexo sí que tiene un impacto significativo en la obtención del título de ESO, tal y como se refleja en la Tabla A1.6. del Anexo; ser varón influye negativamente en la obtención del título de ESO. La razón es que las chicas se canalizan más hacia el título de ESO. En todo caso, el Gráfico 3.3. muestra cómo la probabilidad de titular en ESO tras haber abandonado este nivel es menor en el caso de los jóvenes vulnerables moderados que en el caso de los no vulnerables; en el primer caso la probabilidad de titular en ESO es del 13% y en el segundo seis puntos más, del 19%. Todo ello controlando por la edad del joven además de por el sexo. En la Tabla A1.6. del Anexo se muestra, al igual que en el anterior modelo, que la edad impacta positivamente en la obtención del título de ESO, posiblemente por los mismos motivos antes comentados.

El Gráfico 3.4. muestra la probabilidad de titular en CFGM, excluyendo del análisis aquellos casos en los que se ha titulado en ESO. Se observa un patrón similar a los anteriores; los estudiantes vulnerables

(severos en el gráfico, pero también se comprueba para los moderados) tienen una probabilidad menor, unos 9 puntos porcentuales más baja, de titular en CFGM. Como se aprecia en la Tabla A1.7 del Anexo, el sexo no es una variable significativa, no hay diferencias por género en la probabilidad de titular en estos ciclos profesionales. Sin embargo, una diferencia relevante de este análisis respecto de los anteriores es que el impacto de la edad cambia de signo; una mayor probabilidad de titular en CFGM está asociada a una menor edad, en vez de lo que pasaba con la probabilidad de titular en la ESO. Posiblemente la razón estribe en que la obtención de un CFGM tras haber abandonado la ESO sea un camino más directo, que se hace más joven, mientras que retomar los estudios de ESO y llegar a titular en este nivel se hace con más edad y madurez personal.

Por tanto, la vulnerabilidad socioeconómica tiene un impacto significativo en la probabilidad de obtención de un título tras haber abandonado la ESO; los jóvenes

Gráfico 3.4. Probabilidad de titular en CFGM en seis años tras haber abandonado la ESO en 2013-14



Nota: Valores predichos por el modelo de regresión logística. Modelo controlado por sexo y edad en 2019. Los casos en los que se titula en ESO a lo largo de los seis años están excluidos del análisis. Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

vulnerables tienen menos probabilidad de obtener una titulación que el resto de los jóvenes. Además, ser mujer y tener más edad aumenta la probabilidad de obtener el título de ESO, mientras que ser más joven está relacionado positivamente con la probabilidad de titular en CFGM.

### 3.5. El papel de los CFGB

Los CFGB tienen como objetivo recuperar a aquellos estudiantes desenganchados de la ESO y canalizarlos hacia la consecución de un título educativo, idealmente hacia el de la ESO o CFGM. En todo caso, aún si este objetivo de que los estudiantes sigan estudiando y titulen no se cumple, los CFGB suponen una cualificación profesional válida en el mercado de trabajo. La Formación Profesional Básica (FPB), derivada de la LOMCE<sup>3</sup>, se implantó para el primer curso en 2014-15 y para el segundo

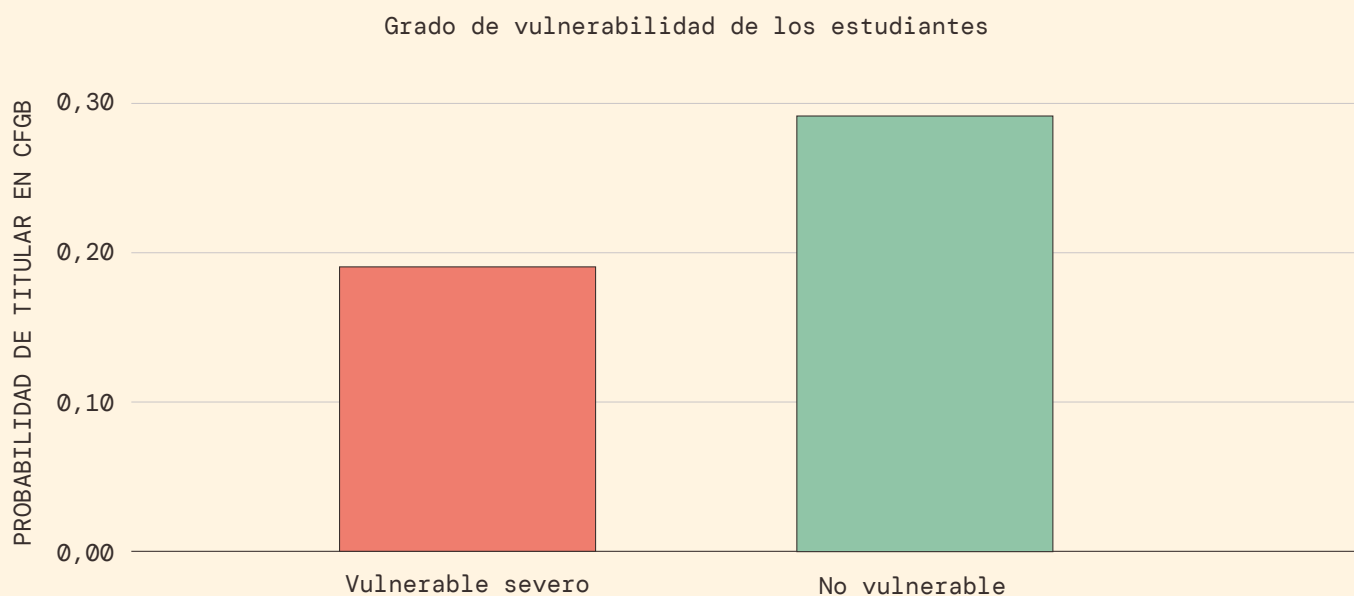
curso en 2015-16. Convivió durante un tiempo con los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y luego les sustituyó. La ETEFIL no incluye un grupo de titulados en FPB como grupo de análisis porque estos grupos se definen a partir de las titulaciones obtenidas en 2013-14, cuando todavía no estaba implantada la FPB. Sin embargo, en el grupo de los que abandonaron la ESO en 2013-14, sí que se ve cómo a partir de 2014-15 hay estudiantes cursando la FPB o en los PCPI<sup>4</sup>, y por tanto se pueden rastrear las trayectorias educativas de los mismos. Por ello, se puede ver el papel que esta formación tiene para rescatar a aquellos estudiantes que han abandonado la ESO, en especial a aquellos más vulnerables.

Tal y como se observa en el anterior Gráfico 3.1., sólo un 15% de los que abandonan la ESO se matricula en CFGB y un reducido 9% consigue titular en este nivel, lo que

3. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

4. En el análisis empírico se han agregado las categorías de PCPI, FPB y CFGB en la de CFGB.

Gráfico 3.5. Probabilidad de titular en CFGB en seis años tras haber abandonado la ESO en 2013-14



Nota: Valores predichos por el modelo de regresión logística. Modelo controlado por sexo y edad en 2019. Los casos en los que se titula en ESO o CFGM a lo largo de los seis años están excluidos del análisis. Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

denota que, al menos cinco años después de su implantación, tiene un alcance muy limitado. De los (pocos) que titulan en CFGB, más de la mitad (el 54%) no siguen estudiando y el resto (el 46%) se matricula en CFGM; es decir, la titulación de CFGB es una vía insegura hacia los CFGM.

En lo que respecta a los estudiantes vulnerables, sabemos por la Tabla 3.3, que optan ligeramente más por los CFGB tras haber abandonado la ESO; si un 75% de los estudiantes que abandonaron la ESO en 2013-14 está matriculado en CFGB en 2014-15, este porcentaje asciende al 77% en el caso de los estudiantes vulnerables, tanto moderados como severos.

Sin embargo, una cosa es cursar los CFGB y otra bien distinta obtener esa titulación. Aunque un mayor porcentaje de estudiantes vulnerables se matricula en los CFGB, la probabilidad de titular en este nivel es menor en el caso de los estudiantes vulnerables que en el de los no vulnerables, tal y como se observa en el Gráfico 3.5.

El Gráfico 3.5. muestra cómo la probabilidad de titular en CFGB es menor en el caso de los estudiantes vulnerables (severos) que en el de los no vulnerables; mientras que los primeros tienen una probabilidad de titular del 19%, en el caso de los segundos asciende al 29%. Algo parecido ocurre si analizamos a los estudiantes vulnerables moderados. Además, atendiendo a la Tabla A1.8. del Anexo, la probabilidad de titular en CFGB se comporta como la de titular en CFGM, aumenta cuanto menor edad de los estudiantes y no depende de su género.

Por tanto, a la fecha de realización de esta encuesta, 2019, los CFGB, aunque consiguen atraer a muchos estudiantes que han abandonado la ESO, no es una garantía para que consigan el título ni para que continúen hacia los CFGM. En el caso de los estudiantes vulnerables, si bien se matriculan más en los CFGB, tienen menos probabilidad de obtener esta titulación, sobre todo cuando tienen más edad.

4.

# Análisis descriptivo de las transiciones laborales de los jóvenes en España





En esta parte se van a examinar las transiciones laborales de los jóvenes españoles, estructurada en cuatro puntos. En primer lugar, una revisión de la literatura que ha analizado el proceso de inserción laboral de los jóvenes en España; a continuación, se estudian distintos indicadores relacionados con mercado de trabajo de los jóvenes; y, por último, se presentan los programas marco de actuaciones para el empleo juvenil más relevantes, así como los principales instrumentos concretos que se han impulsado desde el sector público para facilitar la inserción laboral de los jóvenes.

## 4.1. Revisión de la literatura

Desde finales de la década de los ochenta se han realizado en nuestro país numerosos estudios acerca de la transición de los jóvenes al mercado laboral, analizándose este fenómeno desde diferentes disciplinas sociales (economía, sociología y psicología, principalmente). A pesar de que la mayoría de los trabajos no se centran específicamente en el estudio de la inserción laboral de los jóvenes procedentes de contextos socioeconómicos vulnerables, consideramos que su análisis resulta de interés, ya que permite identificar las variables que condicionan el éxito o fracaso en este proceso.

En cuanto a los resultados obtenidos por estos estudios, la revisión bibliográfica

realizada pone de manifiesto la existencia de una serie de factores que caracterizan la inserción laboral de los jóvenes en España. En primer lugar, los estudios reflejan la precariedad laboral que enfrentan los jóvenes en sus primeras experiencias laborales, donde los empleos suelen ser temporales, con bajos salarios y con requerimientos educativos por debajo del nivel de estudios de los individuos (Aguilar et al., 2005; López-Mayan y Nicodemo, 2015). Además, un resultado recurrente en los trabajos analizados es que las mujeres presentan mayores dificultades que los hombres a la hora de afrontar este proceso (Albert et al., 2000; Salva-Mut et al., 2015; López-Mayan y Nicodemo 2015; Albert et al., 2018). Por otra parte, los resultados de diversas investigaciones ponen de manifiesto que el nivel educativo de los individuos juega un papel fundamental en la transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo. De esta forma, los jóvenes con mayores niveles de estudio presentan mayores tasas de empleo, consiguen trabajos más estables, con niveles salariales más elevados y mayores posibilidades de promoción (Albert et al., 2000; Davia, 2004; Corrales y Rodríguez, 2005; Albert et al., 2008; Salva-Mut et al., 2015; Albert et al., 2009). Finalmente, el entorno socioeconómico del que proceden resulta esencial a la hora de explicar la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo, puesto que aquellos individuos que provienen de contextos económicos

más vulnerables experimentan mayores dificultades a la hora de conseguir un empleo, así como mayor precariedad en el puesto de trabajo obtenido (Albert et al, 2000; Corrales y Rodríguez, 2005; Albert et al., 2008; Salva-Mut et al., 2015).

## 4.2. Principales indicadores del mercado de trabajo de los jóvenes

Un elemento característico de los mercados de trabajo de los países desarrollados es la existencia de notables diferencias en la situación laboral que experimentan los jóvenes y los adultos. En la mayoría de los países, y España no representa una excepción, el ser joven supone un verdadero hándicap para tener un empleo o que éste sea de calidad (Arrazola et al., 2018). Además, el encadenamiento de dos crisis económicas en un corto espacio de tiempo (la gran recesión en 2008 y la crisis del coronavirus en 2020) han provocado una notable reducción en sus perspectivas de empleo actuales, además de un empeoramiento de su horizonte laboral futuro. En este contexto, y dado el entorno socioeconómico de procedencia, los jóvenes vulnerables suelen partir de una situación de desventaja frente al resto a la hora de acceder al mercado laboral.

En este sentido, los datos disponibles corroboran que las tasas de empleo de los jóvenes se ven significativamente afectadas por el nivel educativo de los individuos (Gráfico 4.1). Este fenómeno puede analizarse desde una doble perspectiva.

En primer lugar, las tasas de empleo son sistemáticamente más reducidas entre los individuos con bajo nivel de estudios, especialmente si la comparamos con los jóvenes con alto nivel de estudios. En el año 2007, la tasa de empleo de los jóvenes de 16-24 años con estudios bajo era del 40,7% frente al 56,2% de los jóvenes con alto nivel de estudios. En segundo lugar, el empleo de los jóvenes menos cualificados experimenta una caída más pronunciada en situaciones de crisis económica y se recupera más lentamente en las etapas de recuperación. Este hecho provoca que, por ejemplo, entre 2007 y 2021, la diferencia en la tasa de empleo de los jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 24 años y alto nivel de estudios sea de sólo 3,9 puntos, mientras que la diferencia para los mismos jóvenes con bajo nivel de estudios alcanza los 26,4 puntos porcentuales.

La tasa de desempleo juvenil que, con anterioridad a la crisis de 2008, se situaba en niveles cercanos a la media de la Unión Europea, aumentó drásticamente con la irrupción de la crisis económica (Rahona, 2017). Si se tiene en cuenta el nivel educativo de los jóvenes, se constata la mayor vulnerabilidad y exposición al desempleo que presentan los jóvenes con bajo nivel de estudios (Gráfico 4.2). Así, los jóvenes de 16 a 29 años con alto nivel de estudios presentaban en 2021 una tasa de desempleo del 15,9%, casi 20 puntos por debajo de la alcanzada por los jóvenes con bajo nivel de estudios (35,4%). Asimismo, la destrucción de empleo en este colectivo durante las etapas de recesión es más intensa que en el de los jóvenes con alto nivel de estudios.

Gráfico 4.1. Tasa de empleo de los jóvenes por nivel de estudios (2007 y 2021)

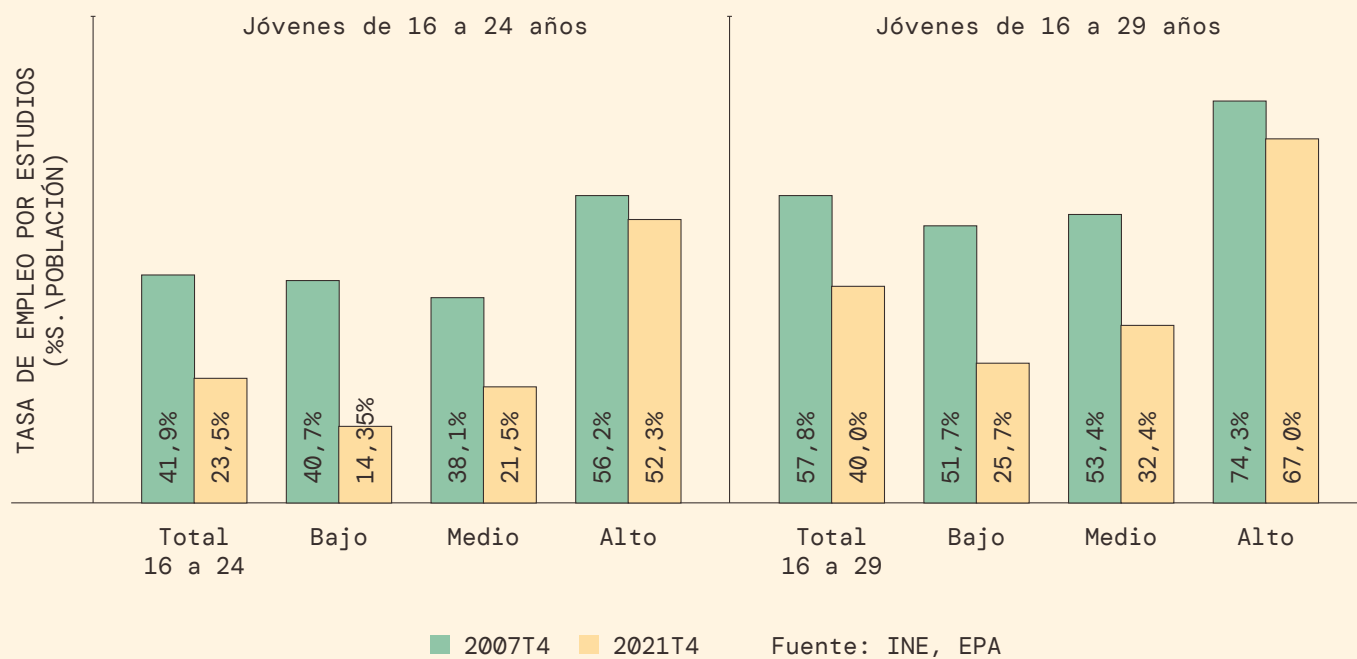


Gráfico 4.2. Tasa de desempleo de los jóvenes por nivel de estudios (2007 y 2021)

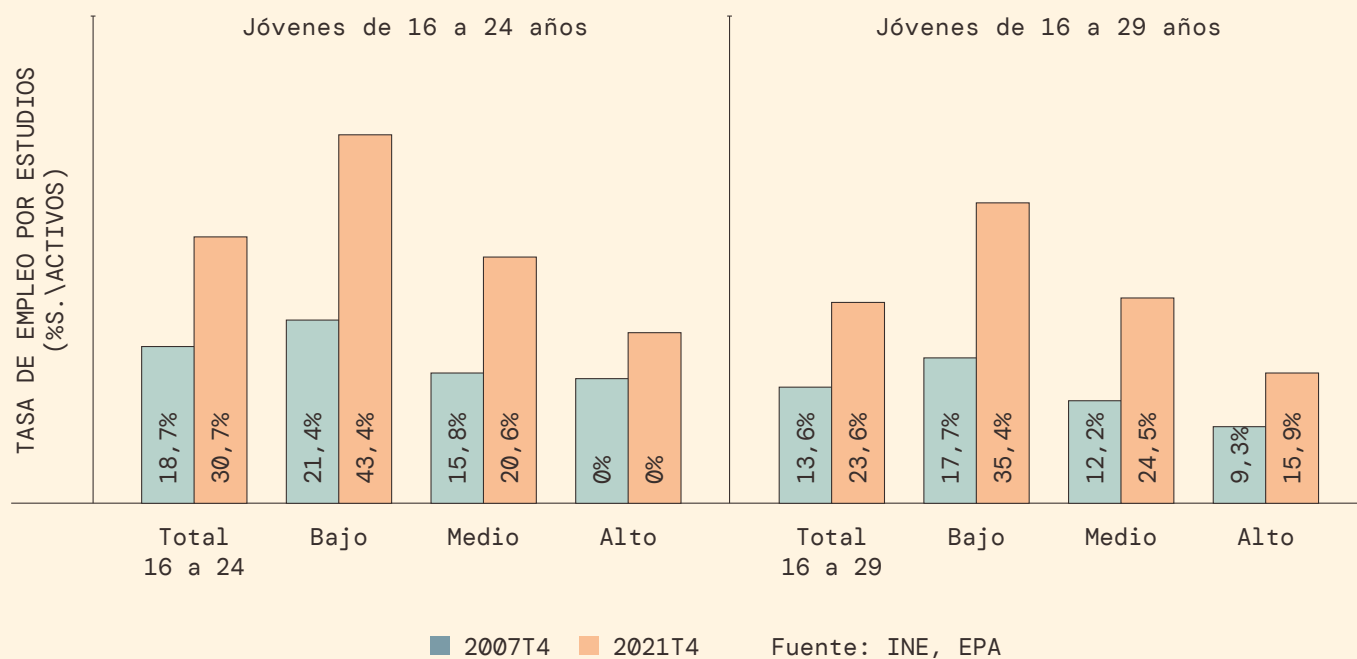
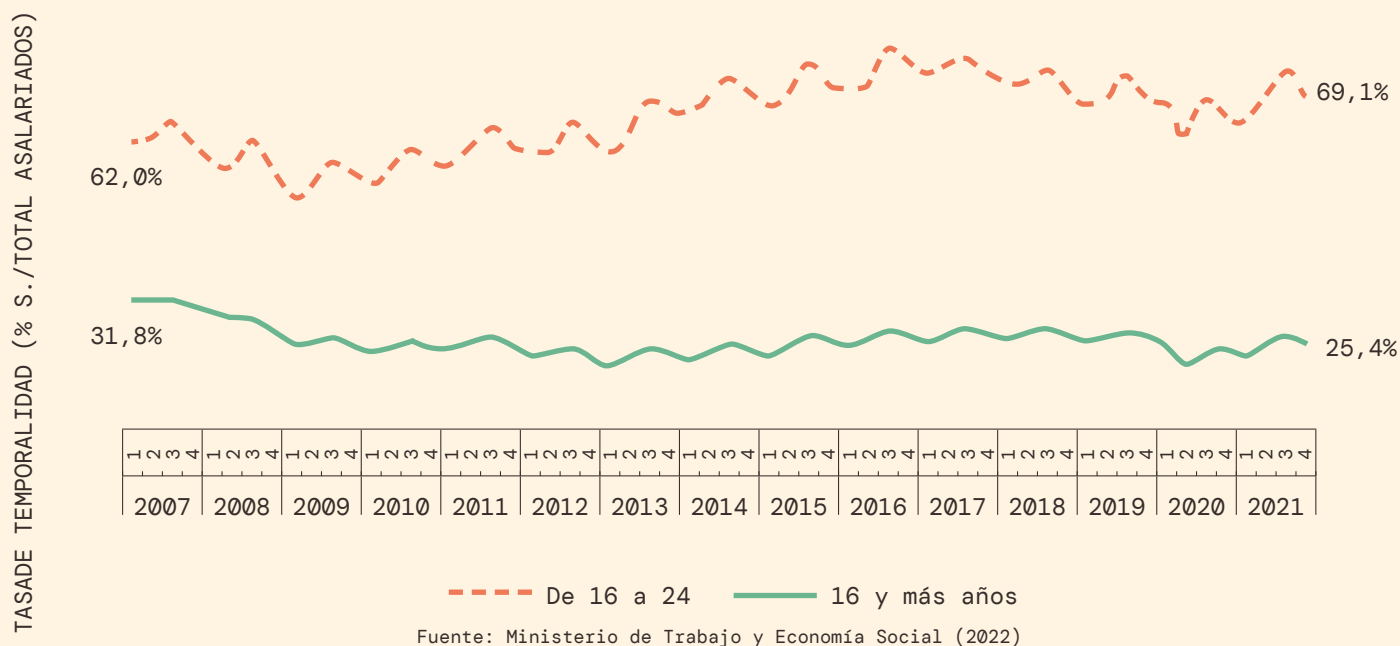


Gráfico 4.3. Tasa de temporalidad de los jóvenes y de la población general (2007-2021)



Finalmente, otro de los síntomas de la precariedad laboral del colectivo juvenil dentro del mercado de trabajo viene expresado por la tasa de temporalidad. La evolución de la tasa de temporalidad entre 2007 y 2021 pone de manifiesto la elevada precariedad del empleo juvenil (Gráfico 4.3.) De hecho, desde el año 2009, la temporalidad en el empleo de los jóvenes no ha dejado de aumentar, hasta alcanzar el 69,1% en 2021. En este mismo año, la tasa de temporalidad para la población general se situó en el 25,4%.

El análisis de los indicadores que se ha llevado a cabo en este epígrafe da muestra de la situación de desventaja de la que parten los jóvenes a la hora de enfrentarse

al mercado laboral. Así, los individuos jóvenes alcanzan menores tasas de empleo, tasas de desempleo más elevadas y tasas de temporalidad muy por encima de las soportadas por el conjunto de la población. Asimismo, todos estos problemas son aún más acusados en el colectivo de jóvenes con bajo nivel de estudios, en el cual están sobrerrepresentados aquéllos que proceden de entornos socioeconómicos vulnerables.

En este contexto, los distintos gobiernos españoles han intentado llevar a cabo una serie de medidas para tratar de facilitar la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo. Al análisis de estas políticas, puestas en marcha entre 2013 y 2023, está dedicado el siguiente apartado.

### 4.3. Marco general de la política de empleo juvenil en España (2013-2023)

Hasta la crisis económica del año 2008, las medidas articuladas para las personas jóvenes en el ámbito de la política de empleo en España tenían carácter general y se enmarcaban en los compromisos establecidos por la Unión Europea a través de las directrices y orientaciones comunitarias (CES, 2020). A partir de la crisis, y dadas las devastadoras consecuencias que ésta tuvo sobre el empleo de los jóvenes, se desarrolló un marco de políticas específicamente centradas en las dificultades de la juventud en el mercado laboral que permitiera facilitar una transición exitosa entre la etapa educativa y el empleo. En este contexto, algunos de los principales programas de empleo especialmente dirigidos a los jóvenes fueron los siguientes:

- **Estrategia de emprendimiento y empleo joven (EEEJ) (2013-2016).** Fue diseñada con el fin de mejorar la empleabilidad de los jóvenes, aumentar la calidad y la estabilidad del empleo, promover la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral, fomentar el espíritu emprendedor y reducir la tasa de abandono escolar. La Estrategia contenía 100 medidas encaminadas a favorecer la inserción laboral de los jóvenes, donde 15 fueron medidas de impacto inmediato, orientadas a los menores de 30 años sin formación, sin experiencia y beneficiarios de prestaciones. El segundo bloque comprendía 85 medidas dirigidas a mejorar las oportunidades de acceso y permanencia de los jóvenes en el empleo.
- **Sistema Nacional de Garantía Juvenil (SNGJ):** fue creado en 2014 con el objetivo de lograr que los jóvenes de entre 16 y 30 años, que no estén formándose o trabajando y se encuentren inscritos en el programa, pudieran recibir una oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o periodo de prácticas, en un plazo máximo de cuatro meses tras acabar la educación formal o quedar desempleadas.
- **Plan de choque para el empleo joven (2019-2021):** su principal objetivo fue establecer un marco laboral de calidad en el empleo y la dignidad en el trabajo haciendo protagonistas a los jóvenes de su inserción laboral y cualificación. Para este fin se establecieron una serie de indicadores cuantitativos que podrían evaluarse a la finalización del Plan de Empleo. Algunos de los indicadores utilizados fueron: reducir la tasa de paro de menores de 25 años hasta el 23,5%; incrementar la tasa de actividad de la población 20-29 años hasta el 73,5 %; reducir un 20% la brecha de género en las cifras de paro juvenil registrado e incrementar cada año un 15% el número de contrataciones indefinidas.
- **Plan Garantía Juvenil Plus (2021-2027):** pretende mejorar la empleabilidad y el emprendimiento de las personas jóvenes, basándose en tres pilares fundamentales: impulsar la lucha contra la precariedad laboral, priorizando para ello las ayudas a la

Los modelos de “aprendizaje basado en el trabajo” pretenden que los jóvenes adquieran conocimientos técnicos, pero también el aprendizaje de hábitos laborales, la adquisición de competencias en la empresa, así como la formación de grupos de referencia y redes de conexión con el mercado de trabajo.

promoción de la contratación estable; establecer un sistema de orientación que permita el diseño de itinerarios personalizados, otorgando prioridad a los colectivos más vulnerables o con especiales dificultades en el mundo laboral y, finalmente, pretende incrementar la cualificación de los jóvenes dotándolos de las competencias técnicas y profesionales necesarias para acceder al empleo.

pero también el aprendizaje de hábitos laborales, la adquisición de competencias en la empresa, así como la formación de grupos de referencia y redes de conexión con el mercado de trabajo. Todas estas cuestiones son de especial importancia para los colectivos que presentan vulnerabilidad social y económica. Entre los modelos que ponen en práctica el aprendizaje basado en el trabajo destacan los siguientes:

#### 4.4. Medidas y actuaciones para favorecer la inserción laboral temprana de los jóvenes

La experiencia laboral es un elemento clave que condiciona la transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo y su carencia se convierte en una barrera para el acceso al mercado laboral. En este sentido, los modelos de “aprendizaje basado en el trabajo” pretenden que los jóvenes adquieran conocimientos técnicos,

- **Contratos de formación en alternancia:** es un instrumento fundamental para favorecer la inserción laboral de la población joven sin cualificación, mayores de 16 años y menores de 30 años, que obtiene una cualificación reconocida a través del certificado de profesionalidad o título de formación profesional. Sin embargo, tanto el contrato de formación en alternancia, como su predecesor, el contrato de formación y aprendizaje han mantenido un papel marginal como vía de acceso de la juventud al mercado laboral respecto a lo que se esperaría atendiendo a la población potencialmente beneficiaria (CES, 2020).



- **Sistemas de formación profesional dual:** la formación profesional dual alterna periodos de formación de contenido educativo con periodos de aprendizaje en el lugar de trabajo, permitiendo que los centros educativos y las empresas colaboren estrechamente en los contenidos de la formación. De hecho, desde las instancias europeas e internacionales se señala el importante papel que la formación dual puede desempeñar para facilitar la transición de la escuela al trabajo y contribuir a la creación de empleo (CEDEFOP, 2023). Actualmente, el alcance de los programas de formación profesional dual en nuestro país es casi simbólico, pues sólo el 3,5% del alumnado de formación profesional en España lo hace bajo esta modalidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En todo caso, apostar decididamente por la formación dual requiere superar algunos obstáculos que existen en su implantación derivados de las características del tejido empresarial

español (donde el 99,8% de las empresas son pymes y micropymes) y de la posibilidad de establecer de un marco común para su funcionamiento en todas las Comunidades Autónomas (Fundación Bertelsman, 2021).

- **Escuelas taller y Casas de Oficios:** constituyen un programa público de formación-empleo, de carácter temporal, que tiene como finalidad la inserción de desempleados jóvenes menores de veinticinco años, a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural; con la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente y la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, así como con cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social que permita la inserción a través de la profesionalización y experiencia de los participantes.

5.

Análisis empírico  
de las trayectorias  
laborales de los  
jóvenes vulnerables  
a partir de la  
ETEFIL 2019





A continuación, se desarrolla el análisis empírico realizado para analizar las transiciones laborales de los jóvenes vulnerables en España. En primer lugar, se presenta la muestra seleccionada para nuestro estudio y las principales características de esta; a continuación, se analizan las trayectorias laborales de los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber titulado en ESO y de los graduados en CFGM o CFGS; y, finalmente, se resumen una serie de variables que sirven como indicadores para determinar el éxito en las trayectorias laborales experimentadas por los jóvenes con distintos niveles educativos.

## 5.1. Selección y características de la muestra objeto de estudio

Al igual que en el estudio de transiciones educativas, la fuente de datos utilizada para el análisis empírico de las transiciones laborales de los jóvenes es la ETEFIL (2019). Con el fin de homogeneizar la población objeto de estudio, la muestra seleccionada está formada por aquellos individuos que salieron del sistema educativo reglado en el curso 2013-2014 y no regresaron al mismo en cursos académicos posteriores. Dicha selección muestral está fundamentada en dos motivos principales. En primer lugar, si el individuo continúa o regresa al sistema educativo, este hecho aparece recogido en su trayectoria educativa que ya ha sido analizada en el primer bloque de la investigación. En segundo lugar, mediante esta decisión metodológica se garantiza que los individuos que ostentaban

un determinado nivel educativo en el curso 2013-14 lo mantienen durante todo el periodo de observación y que, además, llevan el mismo tiempo fuera del sistema educativo, con lo que ello conlleva respecto a sus oportunidades de empleo, búsqueda de trabajo, etc.

En este sentido, los datos contenidos en la Tabla 5.1 muestran que, del total de jóvenes que abandona el sistema educativo sin haber conseguido el título de ESO, el 27,8% nunca regresa al sistema educativo y, de ellos, un 18,4% presenta vulnerabilidad severa<sup>1</sup>.

Por otra parte, apenas el 1,7% de los graduados en ESO sale del sistema educativo y no regresa después. Un fenómeno similar se observa en el caso de los graduados en Bachillerato, donde el porcentaje de jóvenes que abandona el sistema educativo en el curso 2013-14 y no vuelve en años posteriores se reduce al 2,4%. Ambos resultados indican que tanto los graduados en ESO como los jóvenes que se gradúan en Bachillerato siguen trayectorias eminentemente educativas, siendo la proporción de los que abandonan el sistema educativo prácticamente testimonial. Esto provoca que las muestras seleccionadas para nuestro estudio sean muy pequeñas impidiendo obtener conclusiones fiables acerca de las transiciones laborales de los graduados

1. En el estudio de las transiciones educativas se han utilizado dos definiciones alternativas de población vulnerable: una definición severa y otra moderada. Con el fin de no sobrecargar esta parte del estudio repitiendo resultados potencialmente iguales, se ha optado por presentar en el informe el análisis llevado a cabo teniendo en cuenta la definición de población vulnerable severa.

**Tabla 5.1.** Características de aquellos individuos que no regresan al sistema educativo, por nivel educativo alcanzado

Nivel de estudios	% total muestra	N	% hombres	% mujeres	% vulnerables severos
Abandona ESO	27,76	528	64,96	35,04	18,37
Graduados ESO	1,68	105	50,48	49,52	18,10
Graduados Bachillerato	2,44	131	59,54	40,46	12,21
Graduados CFGM	47,40	2.722	49,56	50,44	22,41
Graduados CFGS	70,74	5.519	54,23	45,77	16,54

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

en ESO y en Bachillerato, por lo que dichos colectivos no formarán parte del análisis de la trayectoria laboral de los jóvenes.

Con respecto a los graduados en CFGM, cerca del 50% de los jóvenes que han alcanzado este nivel de estudios sale del sistema educativo y no regresa al mismo y el 22,4% de la muestra pertenece a la población vulnerable severa. En cuanto aquéllos que se graduaron en estudios de CFGS en el curso 2013-14, el 70,7% abandonó definitivamente el sistema educativo y el 16,5% de dicho colectivo forman parte de la población vulnerable severa.

Finalmente, cabe destacar que el alto nivel de abandono del sistema educativo entre los graduados en CFGM o CFGS resulta coherente con la propia idiosincrasia de los estudios de formación profesional, altamente profesionalizantes y con una fuerte

vinculación con el mercado de trabajo, de forma que, en términos generales, permiten que sus graduados obtengan un puesto de trabajo y desarrollen una carrera laboral sin necesidad de ampliar sus estudios.

## 5.2. Trayectorias laborales de los jóvenes que no titulan en ESO

El análisis de las trayectorias laborales de los jóvenes que abandonaron el sistema educativo sin obtener el título de la ESO se estructura en cuatro apartados diferenciados: historial laboral del individuo, características de su primer empleo, situación laboral actual y, finalmente, un análisis de las transiciones experimentadas entre las características del primer empleo y el empleo actual de los individuos ocupados.

**Tabla 5.2.** Porcentaje de jóvenes que abandonaron la ESO que has tenido algún empleo desde que abandonó sus estudios

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Sí	85,38	80,41
No	14,62	19,59

**Tabla 5.3.** Tiempo total trabajado desde que abandonaron el sistema educativo

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Menos de 1 año	27,99	39,74
Entre 1 y 2 años	23,37	16,67
Más de 2 años	48,64	43,59

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

### 5.2.1. Historial laboral de los jóvenes que abandonan la ESO

El primer indicador que se analiza dentro del historial laboral de los individuos es si, en el periodo comprendido entre la salida del sistema educativo hasta que realizaron la encuesta, han conseguido al menos un empleo. Dado que el tiempo transcurrido entre ambos momentos es de aproximadamente 5 años y que se trata de individuos que nunca regresaron al sistema educativo, es razonable suponer que la proporción de aquéllos que han encontrado un puesto de trabajo será elevada. Así, el 85,4% de los jóvenes no vulnerables y el 80,4% de los vulnerables que abandonaron la ESO en el curso 2013-14 han trabajado alguna vez desde que salieron del sistema educativo (véase la Tabla 5.2).

De forma complementaria, se observan diferencias significativas en el tiempo total

que los individuos han estado trabajando desde su salida del sistema educativo entre la población vulnerable y no vulnerable. Así, cerca del 40% de los jóvenes vulnerables han trabajado menos de 1 año en total desde su salida del sistema educativo mientras que la cifra para los no vulnerables se reduce al 28% (ver Tabla 5.3).

Otra de las variables que resultan de interés dentro del historial laboral de los jóvenes es el porcentaje de individuos que han rechazado algún empleo por considerarlo poco adecuado desde su salida del sistema educativo (Tabla 5.4). De nuevo, las diferencias en este indicador resultan importantes al considerar la situación de vulnerabilidad, puesto que sólo el 15,5% de los individuos vulnerables afirma haber rechazado un empleo, mientras la cifra se duplica entre la población no vulnerable, alcanzando el 30,9%. Este resultado apunta

**Tabla 5.4.** Porcentaje de jóvenes que abandonaron la ESO que ha rechazado algún empleo desde su salida del sistema educativo

	Porcentaje
No vulnerable	30,86
Vulnerable	15,46

**Tabla 5.5.** Situación profesional de los jóvenes que abandonaron la ESO en el primer empleo

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Prácticas	8,97	8,97
Contrato indefinido	18,48	10,26
Contrato temporal	59,24	67,95
Empresario con asalariados	1,09	0,0
Trabajador independiente	4,62	6,41
Ayuda en la empresa familiar	7,61	6,41

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

a que los jóvenes no vulnerables podrían tener una actitud más exigente a la hora de aceptar un puesto de trabajo, hasta conseguir un empleo que se adecue a sus expectativas laborales. Sin embargo, el entorno más desfavorecido del que proceden los jóvenes vulnerables probablemente les incita a aceptar empleos de peor calidad.

### 5.2.2. Principales características del primer empleo de aquéllos que abandonaron la ESO

El presente apartado se centra en el estudio de las principales características del primer empleo obtenido, a saber: la situación profesional en el primer empleo, el tipo de jornada laboral del puesto de trabajo

y el salario mensual neto obtenido en el mismo. En cuanto a la situación profesional en el primer empleo, las diferencias más acusadas entre la población vulnerable y no vulnerable se aprecian en la incidencia del contrato indefinido y temporal en cada uno de dichos colectivos (Tabla 5.5). Aunque la situación profesional más frecuente en el primer empleo de los jóvenes que abandonaron la ESO es ser asalariado con contrato temporal, la incidencia de esta figura contractual es del 59,2% en el caso de la población no vulnerable, mientras que asciende al 68% en el caso de los vulnerables. Por el contrario, considerando a la población que consigue un contrato indefinido, se observa que sólo el 10,3% de los jóvenes vulnerables obtienen este

Tabla 5.6. Tipo de jornada en primer empleo

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Tiempo completo	63,32	66,67
Tiempo parcial	36,68	33,33

Tabla 5.7. Salario mensual neto de los jóvenes que abandonaron la ESO en el primer empleo

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Menos de 700 euros	41,90	41,27
De 700 a 999 euros	35,17	42,86
Más de 1000	22,94	15,88

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

tipo de contrato frente al 18,5% de los no vulnerables.

Con respecto a la jornada laboral en el primer empleo, más del 60% de los jóvenes con abandono en ESO consiguen un primer empleo a tiempo completo (ver Tabla A2.5). En este caso, las diferencias entre jóvenes según su situación de vulnerabilidad no resultan ser muy acusadas (63,3% para no vulnerables; 66,7% en el caso de vulnerables).

Finalmente, el porcentaje de jóvenes cuyo salario en su primer empleo era inferior a los 700 euros supera el 41%, sin apreciarse apenas diferencias por situación de vulnerabilidad (véase la Tabla 5.7). No obstante, la proporción de jóvenes no vulnerables cuyo primer salario superaba los 1000 euros rondaba el 23%, siendo siete puntos superior a la obtenida entre la población vulnerable (15,9%).

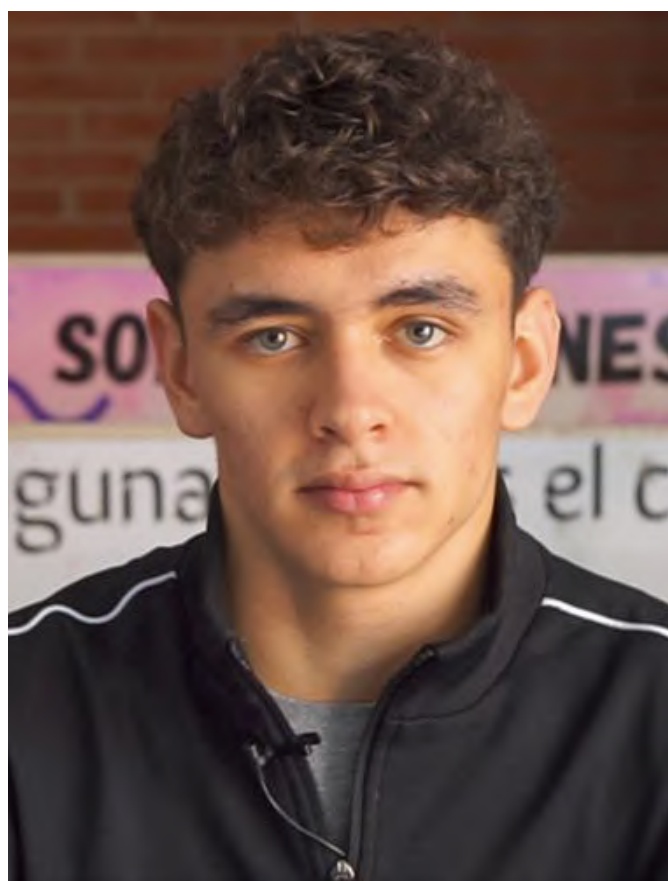
### 5.2.3. Situación laboral actual de los jóvenes que abandonaron la ESO

En este apartado se examinan distintos aspectos relacionados con las circunstancias laborales de los individuos en el momento de realizarse la encuesta, esto es, alrededor de 5 años después de haber salido del sistema educativo. En primer lugar, la mayoría de los jóvenes estaban ocupados en el momento en que se llevó a cabo la encuesta, alcanzando la cifra el 51,7% entre los no vulnerables y el 48,5% en el caso de los vulnerables (véase la Tabla 5.8). Por otra parte, el porcentaje de jóvenes desempleados es elevado, situándose en torno al 30% tanto para la población vulnerable como para la no vulnerable. Si el análisis se centra en la proporción de los jóvenes inactivos, la cifra para los procedentes de contextos vulnerables (23,7%) es significativamente superior a la del colectivo no vulnerable (19%).

Tabla 5.8. Situación laboral actual de los individuos que abandonan ESO

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Ocupados	51,74	48,45
Desempleados	29,23	27,84
Inactivos	19,03	23,71

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).



Entre los jóvenes sin titulación en ESO, aquellos asalariados con contrato indefinido suponen más del 34% de los no vulnerables, mientras que la cifra desciende al 19,2% en el caso de los vulnerables.

El resto de los indicadores que se presentan a continuación hacen referencia a las características del empleo de aquellos jóvenes que están ocupados en el momento de realizarse la encuesta. En concreto, las variables analizadas son las mismas que en el caso del primer empleo: la situación profesional de los jóvenes, el tipo de jornada laboral en el empleo y el salario mensual neto.

La Tabla 5.9 recoge la situación profesional de los jóvenes en su empleo actual. Con respecto al primer empleo, el porcentaje de jóvenes con contrato indefinido ha aumentado tanto para la población no vulnerable (pasando del 18,5% al 34,1%) como para el colectivo vulnerable (del 10,3% al 19,2%). No obstante, existen diferencias significativas en la situación profesional dependiendo si se pertenece

Tabla 5.9. Situación profesional actual de los jóvenes ocupados que abandonaron la ESO

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Prácticas	4,04	2,13
Contrato indefinido	34,08	19,15
Contrato temporal	47,09	55,32
Empresario con asalariados	2,24	0
Trabajador independiente	5,83	12,77
Ayuda en la empresa familiar	6,73	10,64

Tabla 5.10. Tipo de jornada en el empleo

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Tiempo completo	70,85	57,45
Tiempo parcial	29,15	42,55

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

o no a la población vulnerable. En primer lugar, entre los jóvenes no vulnerables, aquellos asalariados con contrato indefinido suponen más 34% del total, mientras que la cifra desciende al 19,2% en el caso de los jóvenes vulnerables. Por otro lado, aunque se observan notables descensos con respecto a las cifras alcanzadas en el primer empleo, el contrato temporal sigue siendo la figura contractual más frecuente entre los jóvenes que abandonaron la ESO sin titular. En este sentido, la incidencia de los contratos temporales es superior en el caso del colectivo vulnerable, donde alcanza el 55,3% del total frente al 47,1% en el caso de los no vulnerables.

La jornada laboral en el empleo actual difiere de forma importante en función de la pertenencia del joven a la población vulnerable (Tabla 5.10). Así, sólo el 57,5% de los jóvenes vulnerables tiene un empleo a tiempo completo, mientras que el porcentaje ronda el 71% para los jóvenes no vulnerables. Comparando estos resultados con los obtenidos para el primer empleo, puede afirmarse que el paso del tiempo parece favorecer a la población no vulnerable, que aumenta su porcentaje de puestos de trabajo a tiempo completo (del 63,3 % al 71%), mientras que la proporción de empleos a tiempo completo tiende a disminuir entre los vulnerables, pasando del 66,7% en el primer empleo al 57,5% en el empleo actual.

**Tabla 5.11.** Salario mensual neto en el empleo actual de los jóvenes que abandonaron la ESO

	No vulnerable (en %)	Vulnerable (en %)
Menos de 700	19,71	27,50
700-999	29,33	47,50
1000-1500	44,23	22,50
Más de 1500	6,73	2,50

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

La tercera de las características del empleo analizadas es el salario mensual neto de los jóvenes en su empleo actual. A este respecto, existen evidentes diferencias en el salario obtenido por los individuos, en función de su situación de vulnerabilidad. Así, la presencia de los jóvenes vulnerables en las escalas salariales más bajas es muy superior a la de los jóvenes no vulnerables (Tabla 5.11). Por ejemplo, el 27,5% de los jóvenes vulnerables recibe un salario de menos de 700 euros mensuales, mientras que para los jóvenes no vulnerables el porcentaje desciende hasta el 19,7%. Sin embargo, en las escalas salariales más elevadas, la presencia de los jóvenes no vulnerables supera con creces el porcentaje de vulnerables. En este sentido, más del 44% de los jóvenes no vulnerables se sitúa en el tramo salarial entre 1000 y 1500 euros, mientras que la cifra se reduce al 22,5% en el caso de los vulnerables. Finalmente, aunque la proporción de jóvenes que obtienen un salario superior a los 1500 euros es limitada, lo cierto es que la cifra entre los no vulnerables (6,7%) resulta superior en casi un 68% con respecto a la alcanzada por los procedentes de entornos vulnerables (2,5%).

#### 5.2.4. Transiciones experimentadas entre el primer empleo y el empleo actual para jóvenes que abandonaron la ESO

Con el fin de completar el estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes, resulta de especial interés analizar el tipo de transiciones que se producen entre el primer y el último empleo. En este trabajo se considera que dichas transiciones pueden clasificarse en tres modalidades distintas: ascendentes (aquéllas en las que se produce una mejora en las características del puesto de trabajo, entre el primer y el último empleo), descendentes (se observa un deterioro en las condiciones laborales) o estables (cuando las características del puesto de trabajo no varían). Evidentemente, el escenario deseable sería que las características del empleo tendiesen a mejorar dando lugar a transiciones ascendentes, una vez que los jóvenes aumentan su experiencia en el mercado laboral y desarrollan capacidades y competencias inherentes al puesto de trabajo.

Como puede observarse en la Tabla 5.12, la situación profesional en el primer empleo condiciona fuertemente la situación profesional en el empleo actual, de manera

**Tabla 5.12.** Transición en la situación profesional de los jóvenes vulnerables que abandonan la ESO entre el primer empleo y el empleo actual (en %)

		Empleo actual			
		Prácticas	C. Indefinido	C. Temporal	Otros
1er empleo	Prácticas	0,00	0,00	80,00	20,00
	C. indefinido	0,00	80,00	20,00	0,00
	C. temporal	3,33	16,67	70,00	10,00
	Otros	0,00	0,00	0,00	100,00

**Tabla 5.13.** Transición en el tipo de jornada laboral de los jóvenes no vulnerables que abandonan la ESO entre el primer empleo y el empleo actual (en %)

		Empleo actual	
		Jornada parcial	Jornada completa
1er empleo	Jornada Parcial	53,95	46,05
	Jornada Completa	16,33	86,67

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

que ésta tiende a perpetuarse, dando lugar a transiciones estables. Así, el 80% de los jóvenes vulnerables que consiguieron un contrato indefinido en su primer empleo mantienen dicha situación en el empleo actual.

Si el análisis se centra en aquéllos cuyo primer contrato fue temporal, también se observa una fuerte persistencia en la situación contractual entre el primer empleo y el actual. Así, el 70% de los jóvenes vulnerables que tuvieron un contrato temporal en su primer empleo continúan bajo esa figura contractual en el empleo actual. De hecho, entre los jóvenes vulnerables que tuvieron un primer empleo con contrato temporal, sólo el 16,7% consigue un contrato indefinido en el empleo actual.

Con respecto a la transición experimentada en la jornada laboral, el 54% de los jóvenes no vulnerables cuyo primer empleo era a jornada parcial mantenía dicha situación en el empleo actual. En el caso de que el primer empleo fuera a tiempo completo, la persistencia de esta situación en el empleo actual es aún superior, alcanzando el 86,7% (ver Tabla 5.13).

Si el análisis se centra en el colectivo vulnerable, las conclusiones alcanzadas, aunque similares a las de los jóvenes no vulnerables, presentan algunos matices. En primer lugar, el 68,4% de los jóvenes vulnerables cuyo primer empleo fue a tiempo parcial mantiene dicha situación en el último empleo, siendo este porcentaje 14 puntos superior a la cifra del colectivo

**Tabla 5.14.** Transición en el tipo de jornada laboral de los jóvenes vulnerables que abandonan la ESO entre el primer empleo y el empleo actual (en %)

<b>Empleo actual</b>			
1er empleo		<b>Jornada parcial</b>	<b>Jornada completa</b>
	Jornada Parcial	68,42	31,58
	Jornada Completa	25,00	75,00

**Tabla 5.15.** Transición en salario neto mensual de los jóvenes no vulnerables que abandonaron la ESO entre el primer empleo y el empleo actual (en %)

<b>Salario neto mensual actual</b>					
1er empleo		<b>&lt;700</b>	<b>700-999</b>	<b>1000-1499</b>	<b>≥1500</b>
	<700	31,50	27,40	34,24	6,85
	700-999	16,90	33,80	46,48	2,82
	1000-1499	7,50	20,00	70,00	2,50
	≥1500	0,00	12,50	25,00	62,50

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

no vulnerable. Por otro lado, el 75% de los jóvenes vulnerables que obtienen su primer empleo a tiempo completo conserva esta situación en el empleo actual. En este caso, la tasa de permanencia en un empleo a tiempo completo desciende más de 11 puntos con respecto a los no vulnerables. Por tanto, se confirma la mayor persistencia de la jornada parcial entre los jóvenes vulnerables entre el primer y el último empleo, a la vez que una menor probabilidad de mantener un empleo a tiempo completo, con respecto a sus homólogos no vulnerables (Tabla 5.14).

Por último, en lo referente a las transiciones salariales experimentadas pueden destacarse diferentes conclusiones. En primer lugar, las escalas salariales

varían dependiendo de la situación de vulnerabilidad de los individuos. Así, ningún joven perteneciente a la población vulnerable consigue un salario inicial superior a los 1500 euros, mientras que este nivel salarial sí se alcanza entre el colectivo no vulnerable. Por otra parte, se observa un mayor efecto de “suelo pegajoso” entre los jóvenes vulnerables que para el resto de los que abandonaron sus estudios de la ESO sin obtener el título. De esta forma, el 31,5% de aquéllos no vulnerables cuyo primer sueldo no alcanzaba los 700 euros permanecen en el mismo nivel salarial en el último empleo, mientras que en el caso de los individuos vulnerables el porcentaje asciende hasta el 50%. En el extremo contrario, el 41% de los jóvenes no vulnerables que cuyo primer salario fue menor de 700 euros,

**Tabla 5.16.** Transición en el salario neto mensual de los jóvenes vulnerables que abandonaron la ESO entre el primer empleo y el empleo actual (en %)

		Salario neto mensual actual			
		Menos 700	700-999	1000-1499	≥1500
1er empleo	<700	50,00	35,71	14,29	0,00
	700-999	12,50	68,75	18,75	0,00
	≥1000	12,50	25,00	50,00	12,50

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

cobran más de 1000 euros en su empleo actual, mientras que entre los vulnerables el porcentaje se reduce al 14,3% (véanse las Tablas 5.15 y 5.16).

### 5.3. Trayectorias laborales de los graduados en CFGM y CFGS

En los siguientes epígrafes se analizan las trayectorias laborales de aquellos jóvenes que se graduaron en un CFGM o un CFGS en el curso 2013-14 y que no regresaron al sistema educativo, diferenciando entre la población vulnerable y no vulnerable. En este caso, se ha optado por realizar el estudio de forma conjunta al detectar que las tendencias en ambos colectivos son muy similares entre sí.

#### 5.3.1. Historial laboral de los graduados en CFGM y CFGS

La inmensa mayoría de los jóvenes que cursaron un CFGM o un CFGS ha tenido alguna experiencia laboral desde que finalizó sus estudios (ver Tabla A2.2 en el Anexo). En el caso de los CFGM, la cifra entre la población no vulnerable (98%) es

ligeramente superior a la de la población vulnerable (96%), mientras que entre los graduados en CFGS se observa el fenómeno contrario (97,2% en no vulnerables frente a 98% en vulnerables). También resultan moderadas las diferencias existentes entre los jóvenes vulnerables y no vulnerables con estudios de CFGM en cuanto al tiempo total que han estado ocupados desde que salieron del sistema educativo (Tabla A2.3 en el Anexo). Así, el porcentaje de jóvenes no vulnerables que ha trabajado durante más de dos años desde su salida del sistema educativo alcanza el 85%, mientras que, para el colectivo vulnerable, la cifra se sitúa en el 83,6%. Por su parte, para los graduados en CFGS, el porcentaje de población vulnerable que ha trabajado durante más de dos años desde su salida del sistema educativo alcanza el 88,5%, frente al 86,2% en la población no vulnerable.

Finalmente, con respecto al porcentaje de individuos que han rechazado un empleo por considerarlo poco adecuado (Tabla A2.4 en el Anexo), la cifra es superior entre la población no vulnerable que entre los jóvenes vulnerables, tanto en CFGM (41% versus 32,5%) como en CFGS (46,4% frente a 40%). Al igual que observábamos en el colectivo que abandona la ESO,

Tabla 5.17. Situación profesional en el primer empleo de los titulados en CFGM o CFGS (en %)

Situación profesional	CFGM		CFGS	
	No vulnerable	Vulnerable	No vulnerable	Vulnerable
Prácticas	12,90	8,89	13,75	10,28
Contrato indefinido	30,87	35,56	33,15	39,66
Contrato temporal	49,57	48,55	46,52	42,23
Empresario con asalariados	0,97	1,03	1,12	1,56
Trabajador independiente	3,86	4,44	3,55	5,14
Ayuda en la E. familiar	1,84	1,54	1,90	1,12

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

parece que los jóvenes no vulnerables con estudios de formación profesional tienen un umbral de exigencia más alto a la hora de aceptar un empleo que los vulnerables, posiblemente propiciado por las diferencias en recursos y las necesidades económicas en su hogar.

### 5.3.2. Características del primer empleo de los titulados en CFGM y CFGS

Entre los titulados en CFGM o CFGS, las diferencias en la situación profesional en función de la pertenencia a la población vulnerable no resultan acusadas y, en ciertos aspectos, la situación de los vulnerables resulta incluso mejor que la del colectivo no vulnerable. Así, como se desprende de la Tabla 5.17, el porcentaje de empleos con contratos indefinidos entre la población vulnerable es superior a la cifra alcanzada por los no vulnerables, tanto en los graduados en CFGM (35,6% frente a 30,9%) como en los titulados en CFGS (39,7% frente a 33,2%).

Por otra parte, alrededor de 7 de cada 10 jóvenes titulados en CFGM obtuvo un primer empleo a tiempo completo, siendo el porcentaje para la población vulnerable (72,5%) ligeramente mayor que para la población no vulnerable (69,3%). En el caso de los graduados en CFGS se observa la misma tendencia, ya que el 73,9% de la población vulnerable consigue un primer empleo a tiempo completo frente al 68,7% del colectivo no vulnerable (Tabla A2.5 en el Anexo).

Por otro lado, la proporción de individuos vulnerables con estudios de CFGM que se concentran en niveles salariales intermedios (entre 700 y 1500 euros) es superior a la de los no vulnerables, mientras que la presencia del colectivo no vulnerable se acentúa en los niveles salariales más bajos (menos de 700 euros) y más elevados (más de 1.500 euros). Con respecto a los titulados en CFGS, se puede destacar que el porcentaje de individuos vulnerables que reciben un salario inferior a 700 euros (26,2%) es inferior que la cifra alcanzada

**Tabla 5.18.** Situación profesional de los ocupados con estudios de CFGM o CFGS en el empleo actual (en %)

Situación profesional	CFGM		CFGS	
	No vulnerable	Vulnerable	No vulnerable	Vulnerable
Prácticas	1,48	0,43	2,26	0,93
Contrato indefinido	55,99	58,19	62,96	64,81
Contrato temporal	33,63	32,97	26,84	26,43
Empresario con asalariados	1,90	1,08	1,96	1,73
Trabajador independiente	6,11	6,25	4,87	5,58
Ayuda en la E. familiar	0,89	1,08	1,10	0,53

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

por el colectivo de no vulnerables (30,1%). Por otro lado, más del 9% de los jóvenes vulnerables consiguen un salario que supera los 1.500 euros en su primer empleo, frente al 6% del colectivo no vulnerable (Tabla A2.6 en el Anexo).

### 5.3.3. Situación laboral actual de los graduados en CFGM y CFGS

El porcentaje de ocupados, desempleados e inactivos difiere ligeramente entre el colectivo vulnerable y no vulnerable, aunque dichas diferencias no resultan estadísticamente significativas (Tabla A2.7 en el Anexo). Así, cerca del 80% de los jóvenes no vulnerables titulados en CFGM estaban trabajando en el momento de realizarse la encuesta. En el caso de los vulnerables la cifra es ligeramente inferior, situándose en el 76,1%. Por el contrario, las tasas de desempleo e inactividad son ligeramente superiores entre el colectivo vulnerable. En cuanto a los titulados en CFGS, y en contra de lo esperado, el porcentaje de ocupados es levemente

superior para los individuos vulnerables (82,5%) que para los no vulnerables (80,7%). Asimismo, el porcentaje de desempleados e inactivos es superior para los no vulnerables que para aquéllos que proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

Según la información contenida en la Tabla 5.18, aproximadamente uno de cada tres graduados en CFGM trabaja en un empleo con contrato temporal, mientras que el porcentaje de contratos indefinidos se sitúa en una horquilla entre el 56% y el 59% del total de ocupados, no apreciándose diferencias significativas entre los colectivos vulnerable y no vulnerable. En el resto de las categorías, tampoco se observan diferencias importantes en función de la situación de vulnerabilidad de los individuos. En lo referente a los titulados en CFGS, en torno al 64% trabajan como asalariados con contrato indefinido y alrededor del 26,5% lo hacen mediante un contrato temporal, independientemente de su grado de vulnerabilidad.

**Tabla 5.19.** Transiciones experimentadas en la situación profesional de los graduados en CFGS vulnerables entre el primer y el último empleo (en %)

		Empleo actual			
		Prácticas	C. Indefinido	C. Temporal	Otros
1er empleo	Prácticas	2,82	66,20	26,76	4,23
	C. indefinido	0,0	91,05	7,72	5,46
	C. temporal	1,67	44,82	49,50	4,01
	Otros	0,00	20,34	11,86	67,80

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

En relación con el tipo de jornada del empleo actual, aproximadamente el 80% de los titulados en CFGM tiene un empleo a tiempo completo, frente al 20% que trabaja a tiempo parcial (Tabla A2.8 en el Anexo). En el caso de aquéllos con estudios en CFGS, el porcentaje de empleos a tiempo completo es ligeramente superior entre el colectivo vulnerable (85,4%) que para la población no vulnerable (82%).

Con respecto al salario mensual neto recibido (Tabla A2.9 en el Anexo), se aprecia que el porcentaje de graduados en CFGM con un salario inferior a los 700 euros es ligeramente superior para aquéllos que pertenecen al colectivo vulnerable (13,2 frente al 10,4% alcanzado por los no vulnerables). Por el contrario, las cifras se invierten al considerar la proporción de titulados en CFGM con sueldos elevados, superiores a los 1500 euros. Por otra parte, cerca de la mitad de los individuos con estudios de CFGS recibe un salario neto de entre 1000 y 1500 euros mensuales. Además, en torno al 23% obtiene un salario superior a los 1500, mientras que la proporción de individuos con un salario inferior a los 700 euros se sitúa por debajo del 10%, tanto en el caso de los no

vulnerables (9,9%) como para la población vulnerable (7,7%).

#### 5.3.4. Transiciones experimentadas entre el primer y el último empleo de los titulados en CFGS<sup>2</sup>

Tal y como se muestra en la Tabla 5.19, el 66,2% de los titulados en CFGS pertenecientes a la población vulnerable y que comenzaron su andadura profesional con un contrato de prácticas tiene en la actualidad un contrato indefinido. Asimismo, más del 90% de los titulados en CFGS que consiguieron un contrato indefinido en su primer empleo siguen manteniendo dicha posición en su empleo actual.

Con respecto a la transición experimentada para aquellos cuyo primer empleo fue mediante un contrato temporal cabe destacar que, entre la población vulnerable, el 44,8% ha conseguido que su empleo actual sea bajo la modalidad de contrato

2. En aras de lograr un mayor grado de concreción en el informe y evitar la repetición de resultados muy similares, en este apartado se ha optado por presentar únicamente los resultados correspondientes a los graduados en CFGS, al no presentar diferencias relevantes con respecto a los obtenidos para los titulados en CFGM.

indefinido. Este porcentaje de conversión de contrato temporal a contrato indefinido entre el primer y el último empleo, cercano al 50%, es el más elevado de entre todos los niveles educativos analizados.

Finalmente, el 67,8% del colectivo vulnerable cuyo primer empleo fue por cuenta propia, como empresario, autónomo o ayuda familiar, mantiene dicha situación en el empleo actual. Así, como se ha señalado en análisis anteriores, se observa que la situación profesional del primer empleo condiciona en gran medida la situación profesional en el empleo actual.

En relación con las transiciones observadas en la jornada laboral, puede comprobarse que más del 90% de los jóvenes con estudios de CFGS cuyo primer empleo fue a tiempo completo consolidan esta característica laboral en el empleo actual (Tabla A2.11 en el Anexo). Por otro lado, el 58,6% de los no vulnerables y el 66,8% de los vulnerables que en su primer empleo trabajaron a tiempo parcial han conseguido un empleo a tiempo completo en su puesto de trabajo actual. De nuevo, las tasas de conversión desde la jornada parcial al empleo a tiempo completo son las más elevadas de los niveles educativos analizados, especialmente para el caso de los individuos procedentes de estratos socioeconómicos vulnerables.

Por otra parte, con respecto a las transiciones experimentadas en el salario neto mensual de los titulados en CFGS pertenecientes al grupo de los vulnerables, se aprecia que el nivel salarial que mayor proporción de población concentra en el

empleo actual es el comprendido entre los 1000 y los 1499 euros (Tabla A2.14 en el Anexo). Así, el porcentaje llega al 38,5% de los graduados en CFGS cuyo salario en el primer empleo era inferior a 700 euros; supera el 61% entre los que recibían un salario entre 700 y 999 en el primer empleo y alcanza el 59,1% para la población vulnerable cuyo salario en el primer empleo se situaba entre los 1000 y los 1499 euros. Asimismo, más del 80% de la población vulnerable que en su primer empleo cobraba un sueldo neto superior a 1500 euros mantiene dicho nivel salarial en el puesto de trabajo actual. A este respecto, cabe destacar que, para los individuos con estudios de CFGS, la persistencia en el nivel salarial más elevado dentro de la población vulnerable (81,33%) supera en más de 11 puntos porcentuales la cifra obtenida para el colectivo no vulnerable (69,83%).

## 5.4. Indicadores del éxito en la transición al mercado de trabajo

En el presente apartado se analizan una serie de variables que permiten medir el éxito en las transiciones laborales de la población vulnerable y no vulnerable dependiendo del nivel de estudios alcanzado. En concreto, se han elegido seis dimensiones distintas que resultan de utilidad para aproximar el éxito en la transición desde el sistema educativo al mercado laboral: haber tenido al menos un empleo desde la salida del sistema educativo; haber estado trabajando durante al menos dos años desde la salida del

**Tabla 5.20.** Porcentaje de población vulnerable que alcanza determinadas variables asociadas con el éxito en la transición al mercado laboral, por nivel de estudios

	<b>AESO</b>	<b>CFGM</b>	<b>CFGS</b>
Ha tenido empleo	80,41	95,90	98,03
Más de 2 años trabajando	43,59	83,59	88,49
Ocupado actual	48,45	76,07	82,48
C. Indefinido	19,15	58,19	64,81
Jornada completa	57,45	79,96	85,39
W ≥ 1.000 euros	25,00	61,64	71,99

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

sistema educativo; estar ocupado en el momento de realizarse la encuesta; tener actualmente un contrato indefinido; que el empleo actual sea a jornada completa y que la remuneración en el empleo actual supere los 1000 euros netos mensuales.

Del análisis realizado se desprende que el éxito en la trayectoria laboral se incrementa notablemente con el nivel educativo, siendo especialmente importante el aumento que se produce entre los jóvenes que abandonaron la ESO y los graduados en CFGM. Así, entre la población no vulnerable se observan incrementos positivos en todas las variables analizadas al pasar del abandono en ESO a completar estudios de CFGM, siendo especialmente destacables las diferencias en el porcentaje de jóvenes que ha trabajado durante al menos dos años desde que salió del sistema educativo (36 puntos porcentuales), en la proporción de ocupados (28 puntos porcentuales) y en el porcentaje de contratos indefinidos (22 puntos porcentuales). Por otro lado, al pasar de estudios de CFGM a CFGS para la población no vulnerable se observa, en términos generales, un incremento en los indicadores de éxito seleccionados, si bien

en una magnitud mucho más moderada que en el anterior análisis (véase Tabla A2.15 en el Anexo).

El incremento experimentado en las variables que miden el éxito en la trayectoria laboral conforme aumenta el nivel de estudios es incluso más pronunciado cuando el análisis se centra en los jóvenes procedentes de contextos socioeconómicos vulnerables, como se muestra en la Tabla 5.20.

En este caso, los jóvenes vulnerables que abandonan el sistema educativo sin obtener el título de la ESO experimentan trayectorias laborales eminentemente precarias, donde menos del 20% tiene un contrato indefinido y apenas la mitad de los individuos está trabajando actualmente, ha estado ocupado durante más de 2 años desde que abandono el sistema educativo o tiene un salario que supere los 1000 euros mensuales. Sin embargo, se observa un notable incremento en todas las variables que miden el éxito en la trayectoria laboral cuando el nivel educativo pasa del abandono de la ESO a cursar un título de CFGM. Así, las variaciones más pronunciadas tienen lugar



en el porcentaje de jóvenes que ha trabajado más de 2 años (40 puntos porcentuales), la proporción de contratos indefinidos en el empleo actual (39 p.p.) y el porcentaje de jóvenes con un salario superior a 1000 euros, que aumenta del 25% entre los abandonos en ESO a situarse en el 61,6% para los titulados en CFGM, lo que se traduce en un incremento de 36,6 p.p.

Con respecto a la evolución en los indicadores de éxito laboral cuando el nivel de estudios de los jóvenes vulnerables pasa de un CFGM a un CFGS, se observan variaciones positivas en todas las variables objeto de estudio y de mayor cuantía que en el caso de la población no vulnerable. Así, al pasar de completar un CFGM a graduarse

en un CFGS, el porcentaje de jóvenes con un salario superior a 1000 euros aumenta en 10 puntos porcentuales, la proporción de ocupados se incrementa en 6,6 puntos porcentuales y el porcentaje de contratos indefinidos, en 6,4 puntos porcentuales.

En definitiva, el estudio realizado corrobora que, a medida que aumenta el nivel de estudios, existen importantes incrementos en todas las variables relacionadas con el éxito en la trayectoria laboral, siendo más acusados entre aquellos individuos que proceden de contextos socioeconómicos vulnerables. De esta forma, la educación serviría como escudo protector de los efectos negativos de la vulnerabilidad en el mercado de trabajo.

6.

# Conclusiones y recomendaciones



En esta investigación se ha realizado un análisis empírico de las transiciones educativas y laborales de los jóvenes procedentes de contextos socioeconómicos vulnerables, utilizando para ello la encuesta ETEFIL de 2019. Así, los resultados ponen de manifiesto que los jóvenes que presentan un mayor grado de vulnerabilidad son aquéllos que abandonaron la ESO o que titularon en un CFGM, seguidos, a gran distancia, por los jóvenes que titularon en CFGS. Por último, los menos vulnerables son los que titularon en ESO o en Bachillerato.

Se ha constatado que una vez que se abandona la ESO es difícil volver al sistema educativo. Por su parte, los titulados en CFGM también suelen abandonar el sistema educativo tras la titulación, aunque en este caso con una titulación que les permite una inserción profesional adecuada. En cambio, al titular en ESO o en Bachillerato lo más probable es seguir por la vía académica que conduce a la universidad.

Los estudiantes vulnerables tienen menos probabilidad que el resto de volver al sistema educativo tras haber abandonado la ESO. También tienen más probabilidad de abandonar el sistema educativo tras titular en un CFGM e ir directamente a buscar trabajo. Asimismo, una vez que han titulado en ESO, tienen más probabilidad de abandonar los estudios u optar por la vía profesional. Por último, tras titular en Bachillerato, siguen menos por la vía de la universidad y más por la de los CFGS. Finalmente, los modelos de regresión logística binaria corroboran que los jóvenes vulnerables tienen menos probabilidad

Los resultados ponen de manifiesto que los jóvenes que presentan un mayor grado de vulnerabilidad son aquéllos que abandonaron la ESO o que titularon en un CFGM, seguidos, a gran distancia, por los jóvenes que titularon en CFGS.

de conseguir titular en ESO o en CFGM tras haber abandonado previamente los estudios.

Hasta el momento los CFGB han tenido unos resultados modestos en el objetivo de que los matriculados obtengan esta titulación profesional y continúen hacia una formación de grado medio. Además, los estudiantes vulnerables que han abandonado la ESO, aunque se matriculan más que los no vulnerables en CFGB, tienen una menor probabilidad de conseguir la titulación.

En cuanto al ámbito laboral, se ha comprobado que las transiciones laborales de los jóvenes que abandonan la ESO sin lograr el título resultan más precarias, tanto a corto como a medio plazo, que las

## La realización de estudios de CFGM o CFGS se configura como una herramienta efectiva para proteger a los individuos de las consecuencias negativas, como la precariedad y la baja calidad del empleo, asociadas a la vulnerabilidad dentro del mercado de trabajo.

de los titulados en CFGM y en CFGS. De esta forma, la calidad de los empleos a los que acceden, así como sus características, como el tiempo que han estado trabajando desde que salieron del sistema educativo, el porcentaje de contratos indefinidos o el salario obtenido, son significativamente inferiores si el individuo no ha obtenido el título de la ESO. Además, del análisis realizado se desprende que, para aquéllos que abandonaron el sistema educativo sin el título de la ESO, la precariedad en las transiciones laborales se acentúa en el caso de pertenecer a la población vulnerable.

Sin embargo, las perspectivas laborales aumentan notablemente conforme se incrementa el nivel educativo de los individuos, observándose mejoras significativas en las variables relacionadas con el éxito laboral para aquéllos que cursaron CFGM o CFGS. Asimismo, para estos niveles de estudio, las ventajas a favor del colectivo no vulnerable dentro del mercado de trabajo tienden a desaparecer. Por tanto, la realización de estudios de CFGM o CFGS se configura como una herramienta efectiva para proteger a los individuos de las consecuencias negativas,

como la precariedad y la baja calidad del empleo, asociadas a la vulnerabilidad dentro del mercado de trabajo.

A la vista de estos resultados, y con el fin de mejorar las transiciones educativas y laborales de los jóvenes más vulnerables, se realizan las siguientes propuestas:

- Para reducir el porcentaje de jóvenes que abandona el sistema educativo sin haber conseguido el título de la ESO, se recomienda establecer medidas que permitan la detección precoz de las dificultades educativas de los alumnos, que promuevan el refuerzo educativo de aquéllos que lo necesitan y que consigan fomentar la motivación, la autoestima y el sentimiento de pertenencia al ámbito escolar. Asimismo, deben impulsarse medidas de reorientación curricular en la ESO, con un enfoque más basado en competencias que en conocimientos, lo que puede ayudar también a que los diferentes perfiles de estudiantes puedan alcanzar con éxito la titulación. Ahora bien, para ello debe implementarse adecuadamente, lo que requiere recursos para la formación docente.



- Sería recomendable aumentar los servicios de orientación y seguimiento académico realizados en los centros educativos, especialmente en aquéllos localizados en barrios de bajo nivel socioeconómico, para que los jóvenes conozcan todas las posibilidades educativas existentes dentro de los CFGM, así como las ventajas laborales asociadas a este nivel educativo. También habría que potenciar los CFGB y tratar de que, mediante ellos, los estudiantes sigan estudiando hasta lograr una titulación educativa adecuada para la inserción laboral.
- Sería recomendable el fortalecimiento de la formación profesional dual, aumentando el número de alumnos que reciben este tipo de formación, así como reduciendo las desigualdades territoriales en su implantación.
- Se deben fomentar los servicios orientación laboral a los jóvenes en el acceso al mercado laboral, con el fin de facilitarles las herramientas, estrategias y contactos necesarios para conseguir un empleo de calidad, puesto que se ha comprobado que acceder al mercado laboral mediante empleos precarios genera "cicatrices" profundas que marcan la trayectoria laboral de los jóvenes, especialmente en el caso de los jóvenes que han abandonado la ESO y que proceden de ámbitos socioeconómicos vulnerables.
- Por último, se recomienda mejorar el marco jurídico del mercado laboral, implantando medidas encaminadas a reducir la precariedad del empleo para los jóvenes, aumentando la contratación indefinida.

# 7. Bibliografía



- ABAJO Y CARRASCO (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. *Mujeres en la Educación*, 4. Obtenido desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=379050>
- AGUILAR, M. I. (2005): *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.
- AGUILAR, M.I.; CORRALES, H.; DÍAZ, B.; GARCÍA-CRESPO, D. Y RODRÍGUEZ, B. (2018): "Time to first significant job for vocational graduates in Spain", *Journal of Youth Studies*, 21, 235-252.
- ALBERT, C.; JUÁREZ, J.P.; SÁNCHEZ, R. Y TOHARIA, L. (2000): "La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa". *Papeles de Economía Española*, núm. 86, pp. 43-57.
- ALBERT, C.; DAVIA, M.A. Y TOHARIA, L. (2008): "To find or not to find a significant job", *Revista de Economía Aplicada*, 16(46), 37-60.
- ALBERT, C.; DAVIA, M.A. Y TOHARIA, L. (2009): La transición de la educación secundaria (obligatoria y no obligatoria) al mercado laboral, *Papeles de Economía Española*, 119, 156-171.
- ALEXIADOU N., HELGØY, I. Y HOMME, A. (2019). Lost in transition -policies to reduce early school leaving and encourage further studying in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 297-307.
- ARRAZOLA, M.: GALÁN, S. Y DE HEVÍA, J. (2018): "Desempleo juvenil en España: situación, consecuencias e impacto sobre la vida laboral de los adultos", *Papeles de Economía Española*, 156, 62-75.
- AZORÍN, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, 55, 223-248.
- BENHABIB, J. Y SPIEGEL, M. (1992): *The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country and Regional U.S. Data*. New York University Press.
- BERNARDI, F., Y TRIVENTI, B. (2020). Compensatory advantage in educational transitions: Trivial or substantial? A simulated scenario analysis. *Acta Sociológica*, 63(1), 40-62.
- BOUDON, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- BOURDIEU, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2º Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BREEN, R. Y GOLDTHORPE, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9: 275-305.
- CARDENAL DE LA NUEZ, M. E. (2006). *El paso a la vida adulta: Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI de España Editores.
- CARDENAL DE LA NUEZ, M. E. (2000). *Itinerarios y trayectorias escolares: estudios, trabajo y comportamiento ante las encrucijadas entre jóvenes de origen*



social desigual. Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, 3, 151-172.

CASAL, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida activa en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. REIS, 75, 295-316.

CASTEJÓN, A. Y ZANCAJO, A. (2015). Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries. European Educational Research Journal, 14(3-4): 222-239.

CAZZOLA, A., PASQUINI, L., Y ANGELI, A. (2016). The relationship between unemployment and fertility in Italy: a time-series analysis. Demographic Research, 34(1), 1-38.

CEDEFOP (2023). The future of vocational education and training in Europe, Research paper, march 2023.

CES (2020). Jóvenes y mercado de trabajo en España. Informe 02/2020.

CORRALES, H. Y RODRÍGUEZ, B. (2005): "El tránsito hacia el primer empleo significativo en la década de los noventa", Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo, 6, 375-391.

CORRALES-HERRERO, H. Y RODRÍGUEZ-PRADO, B. (2012): "Characterizing Spanish Labour Pathways of Young People with Vocational Lower-Secondary Education." Applied Economics, 44 (29): 3777-3792

CUERVO, H., Y J. WYN. 2011. Rethinking Youth Transitions in Australia: A Historical and Multidimensional Approach. Research Report 33, Youth Research Centre. Melbourne: University of Melbourne.

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.

EAPN (2020): "Buenas prácticas, aprendizajes y retos de entidades sociales que desarrollan programas de educación y empleo con jóvenes vulnerables", Red Europea de lucha contra la pobreza y la exclusión social en el Estado español. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

ELÍAS, M., DAZA, L., TROIANO, H. Y SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2023). Desigualdad en las transiciones educativas en España. El efecto compensación. *Rev. Mex. Sociol.*, 85(1), 1-32.

ESPLUGA, J., LEMKOW, L., BALTÍERREZ, J. Y KIESELBACH, Th. (2004): *Desempleo juvenil, exclusión social y salud*. Barcelona, Icaria Editorial.

FABIAN, H. Y DUNLOP, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.

FERNANDEZ-CREHUET, J.M., GIL-ALANA, L.A. Y BARCO, C.M. (2020): Unemployment and Fertility: A Long Run Relationship. *Social Indicators Research* 152, 1177-1196.

FERNÁNDEZ-MELLIZO, M. (2022). ¿Cómo ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas. *REIS*, 177, 21-42.

FRANCIS, B. Y MILLS, M. (2012). Schools as damaging organizations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2): 251-271.

FUNDACIÓN BERTELSMANN (2021): Informe regional sobre la calidad de la FP dual en España. GALE, T. Y PARKER, S. (2015). To aspire: a systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *Australian Educational Researcher*, 42(2), 139-153.

GAIRÍN, J. (EDS.) (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwer España.

GAIRÍN, J. Y SUÁREZ, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En Gairín, J. (Eds.) *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwer España.

GAIRÍN, J. Y SUÁREZ, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En Gairín, J., Rodríguez, D. y Castro, D. *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.

GAMBETTA, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA GRACIA, M., CASAL BATALLER, J., MERINO PAREJA, R. Y SÁNCHEZ GELABERT, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2009). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares (4ta Ed.)*. Morata.

HEGNA, K. (2014). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling:

A three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 592-613.

LÓPEZ, F. (2010). La dimensión del problema. El fracaso escolar en España desde una perspectiva autonómica e internacional. En Canalda, A. (Eds.) *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. (pp. 27-52). Fundación Antena 3.

LÓPEZ, M. Y RODRIGUEZ, S. (2022). Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM).

LÓPEZ-MAYAN, C. Y C. NICODEMO (2015) "The Transition from Vocational Education to Work: Evidence from Spain." *Revista de Economía Aplicada* 23 (67): 93-130

MARTÍN, N., LARENA, R. Y MONDÉJAR, E. (2012). Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 105-118.

MERINO, R., MARTÍNEZ, J. Y VALLS, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2): 259-277.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). Sistema estatal de indicadores de la educación 2023. Obtenido desde: [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2023\\_182384/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2023_182384/)

MINISTERIO DE TRABAJO Y ECONOMÍA SOCIAL (2022): Jóvenes y Mercado de Trabajo, Informe nº32, marzo 2022.

MONS, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Dijon: Université de Bourgogne.

MONTES, A. (2021). Trayectorias fragmentadas: Una apuesta por la universidad en tiempos de cambio social. *Educación social campesina*, 42, e247935.

MORENO A., LÓPEZ, A. Y SEGADO, S. (2012). La transición de los jóvenes a la vida adulta: Crisis económica y emancipación tardía. *Colección Estudios Sociales*, 34. Obra social "la Caixa".

MORENTIN, J. (2020). Aprendizajes en torno al abandono educativo: Del análisis del concepto a la comprensión de narrativas en trayectorias educativas discontinuas. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenido desde [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Jmorentin/MORENTIN\\_ENCINA\\_JAVIER\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Jmorentin/MORENTIN_ENCINA_JAVIER_Tesis.pdf)

NYLUND, M., ROSVALL, P. A. Y LEDMAN, K. (2017). The vocational- academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32 (6), 788-808.

PRIETO, M. Y MARTINEZ, J. (2020). Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales. *Papers*, 105(2), 183-209.

RAHONA, M. (2008): La educación universitaria en España y la inserción

laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado. 1º Premio Injuve para Tesis Doctorales 2008. INJUVE, Ministerio de Igualdad.

RAHONA, M. (2017): "El paro juvenil en España: diagnóstico de la situación y propuestas de mejora", Revista de Economía, 13, 46-55.

REQUENA, M. Y SALAZAR, L. (2022). "La igualdad pendiente: persistencia de la desigualdad de oportunidades tras la expansión educativa", En Ayala, L. (Coord.): Desigualdad y Pacto Social, Observatorio Social de La Caixa.

RIERA, J., ET AL. (2017). Trayectorias de éxito escolar en entornos de pobreza relativa: estudio de casos múltiples. Barcelona: Fundació Blanquerna. Obtenido desde [https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/282452/Trayectorias%20c3a9xito%20escolar%20y%20pobreza\\_2017%20281%29.pdf?sequence=1](https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/282452/Trayectorias%20c3a9xito%20escolar%20y%20pobreza_2017%20281%29.pdf?sequence=1)

SALVÀ-MUT, F.; THOMÁS-VANRELL, C. Y QUINTANA-MURCI, E. (2015): "School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications", Journal of Youth Studies, DOI: 10.1080/13676261.2015.1098768.

SCHLOSSBERG, N. (1984). A model for analyzing human adaptation to transition. The Counseling Psychologist, 9, 2-18.

SERRANO, L. Y SOLER, A. (2015): La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros. Fundación BBVA, Informe 2015, Economía y Sociedad.

TARABINI, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades

sociales: una perspectiva sociológica. Papers. Revista de Sociología, 105 (2): 177-181.

TARABINI, A. (2022). Educational transitions and social justice. Bristol University Press.

TARABINI, A. E INGRAM, N. (2018). Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges. London: Routledge.

TARABINI, A., CASTEJÓN, A. Y CURRAN, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. Papers, 105(2): 211-234.

TERMES, A. (2022). Las transiciones a la educación postobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 178, 143-164.

TRINDADE, E., SANTOS, A., CASTELO, U. Y LACERDA, N. (2018). Experiencias de éxito escolar improbable de jóvenes de clases populares en la universidad. Temas de educación, 23(2), 154-169.

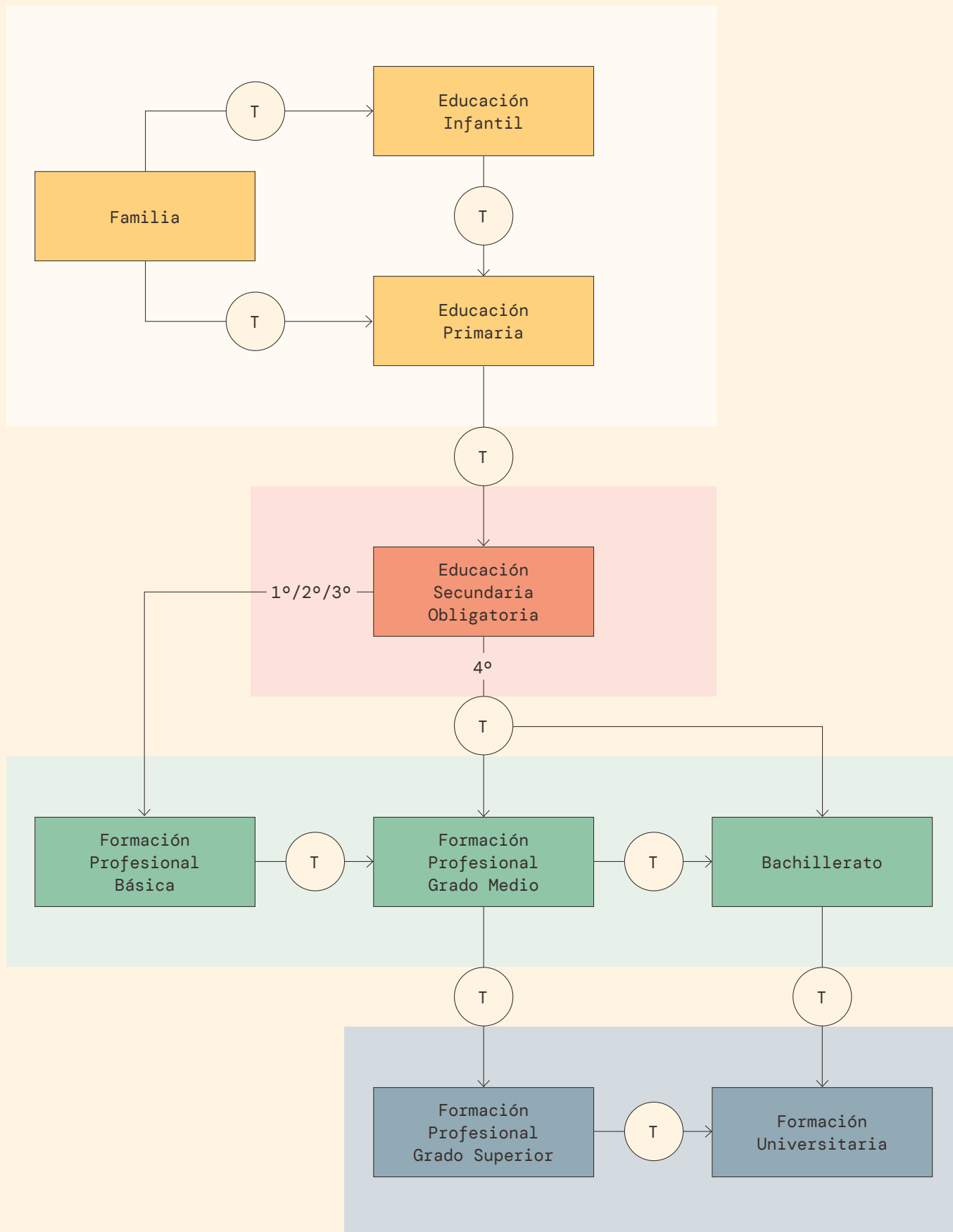
VAN DE WERFHORST, H. G., SULLIVAN, A., Y CHEUNG, S. Y. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. British Educational Research Journal, 29(1), 41-62.

WALTHER, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people with an ethnic minority or migrant background. Thematic report of the young people's experiences across different European contexts. Young, 14, 119-132.

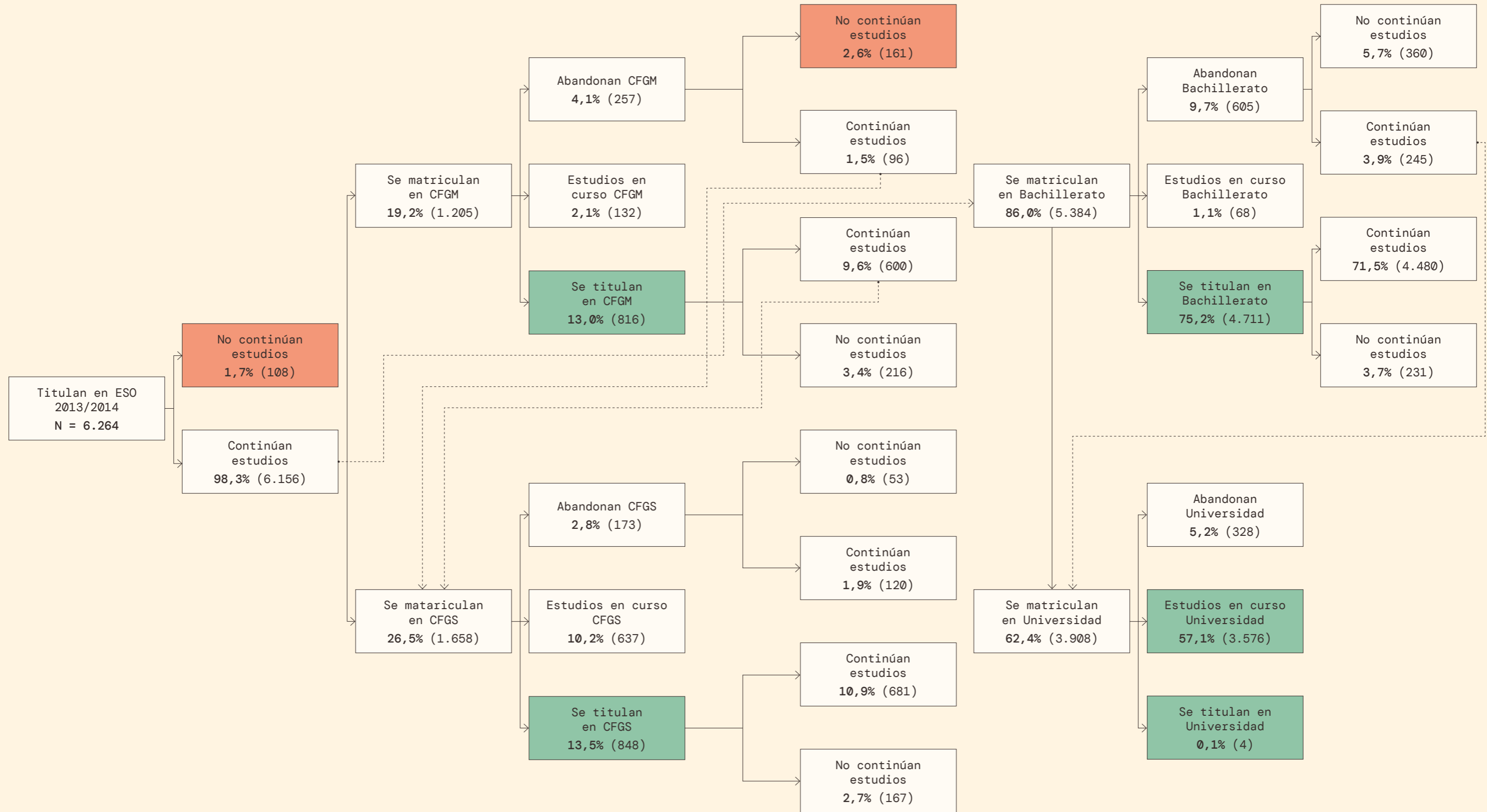
# Anexos



Figura A1.1. Transiciones en el actual sistema educativo español

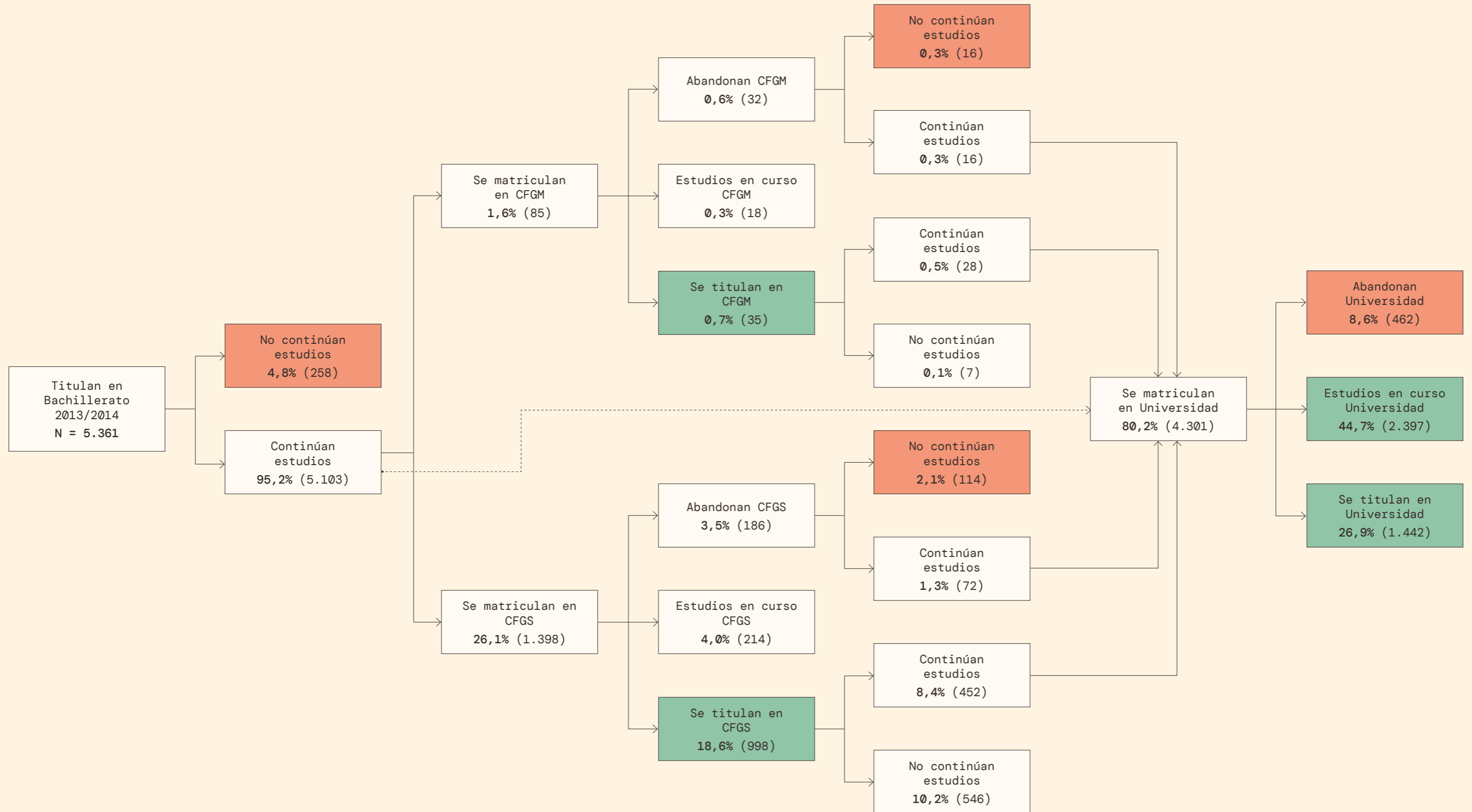


Fuente: Adaptación de Gimeno Sacristán (2009).



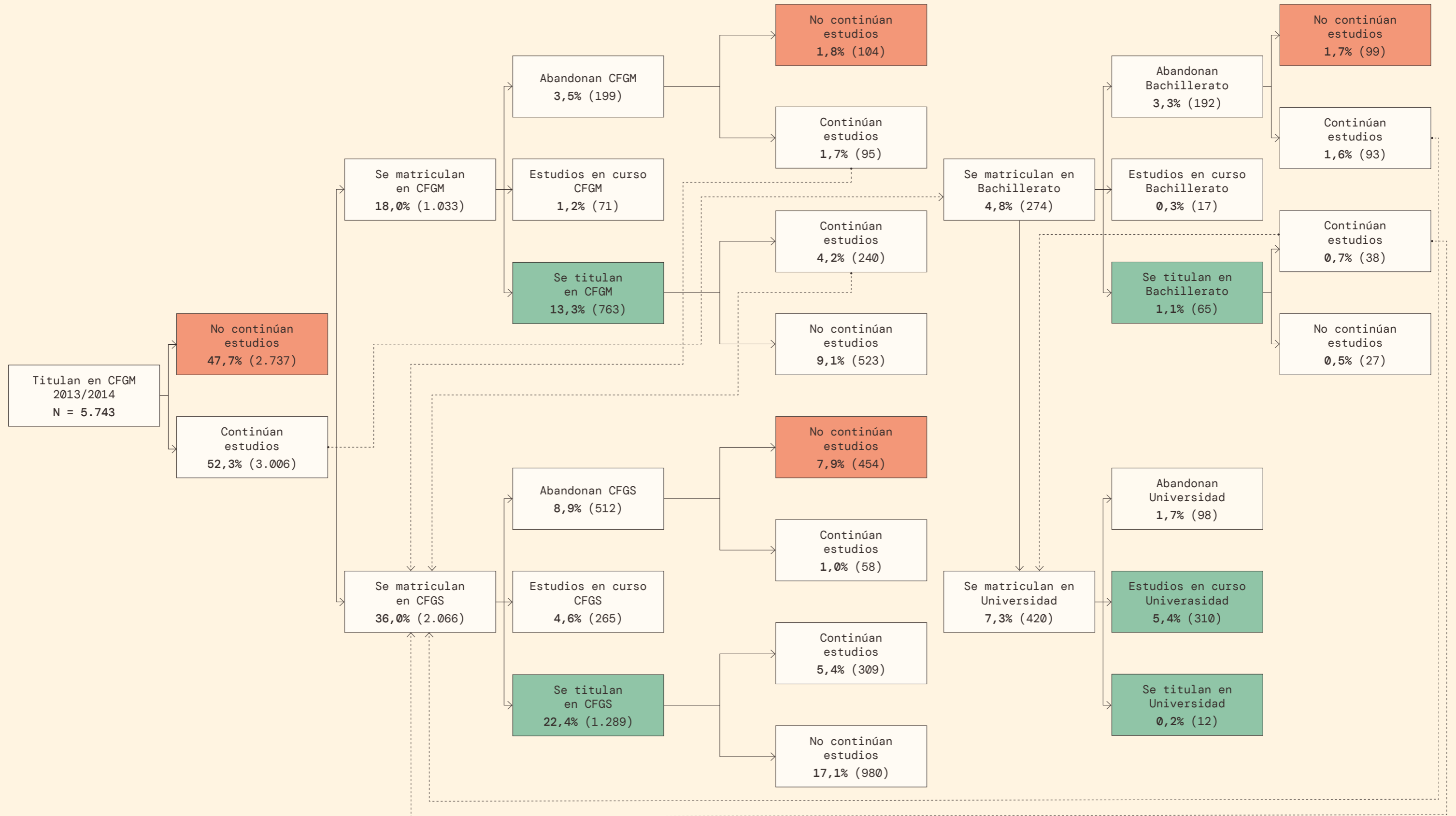
Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019). Las flechas corresponden a los principales flujos.

Gráfico A1.2. Trayectorias educativas de los jóvenes que titularon en Bachillerato (2013/14-2019/20)



Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019). Las flechas corresponden a los principales flujos.

Gráfico A1.3. Trayectorias educativas de los jóvenes que titularon en CFGM (2013/14-2019/20)



Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019). Las flechas corresponden a los principales flujos.

Tabla A1.1. Nivel educativo alcanzado por los progenitores (en %)

Variable	Categorías	AESO	ESO	BACH	CFGM	CFGS
Nivel de estudios del padre	Analfabetismo/Educación primaria	30,3	14,0	12,7	32,1	27,0
	Primera etapa de educación secundaria	41,3	26,8	21,3	31,7	24,3
	Estudios de bachillerato	11,2	14,0	14,6	11,3	12,9
	FPGM	5,9	9,0	9,2	9,0	8,0
	FPGS	4,3	9,5	11,1	7,3	11,1
	Educación universitaria	7,0	26,7	31,1	8,8	16,8
Nivel de estudios de la madre	Analfabetismo/Educación primaria	28,0	10,3	8,8	29,9	25,6
	Primera etapa de educación secundaria	39,9	24,5	19,9	31,9	26,1
	Estudios de bachillerato	13,0	14,4	15,1	12,1	13,6
	FPGM	6,9	11,2	11,0	11,0	10,6
	FPGS	4,3	10,1	10,5	6,5	8,5
	Educación universitaria	8,0	29,6	34,7	8,6	15,6

Nota: AESO significa abandono de la ESO; BACH significa Bachillerato; FPGM significa Formación Profesional de Grado Medio; FPGS significa Formación Profesional de Grado Superior.

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

**Tabla A1.2.** Transiciones educativas de los que se graduaron en la ESO en 2013/2014 en función de su grado de vulnerabilidad

En el curso escolar, ¿estabas matriculado en alguno de los siguientes estudios del sistema educativo? (en %)

Todos	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Abandono	3,2	3,6	9,7	7,6	10,6	8,9
CFGM	11,8	13,5	8,5	5,7	3,9	2,9
Bachillerato	85,0	82,8	15,3	4,3	1,8	1,4
CFGS	0,0	0,2	11,8	20,0	17,6	15,0
Universidad	0,0	0,0	54,7	62,4	66,1	71,9

#### Vulnerables moderados

Abandono	5,4	5,5	15,9	11,0	15,4	12,4
CFGM	17,6	20,4	12,2	8,5	5,9	4,6
Bachillerato	77,1	73,9	18,9	6,5	2,5	1,6
CFGS	0,0	0,2	14,1	24,9	22,5	19,9
Universidad	0,0	0,0	38,9	49,1	53,7	61,6

#### Vulnerables severos

Abandono	8,0	5,8	14	10,2	16,3	14,3
CFGM	17,6	21,8	15,6	12	8,6	5,4
Bachillerato	74,4	72,1	19,6	6,2	2,7	1,3
CFGS	0,0	0,3	14,6	24,8	21,4	17,4
Universidad	0,0	0,0	36,2	46,7	51	61,6

**Tabla A1.3.** Transiciones educativas de los que se graduaron en CFGM en 2013/2014 en función de su grado de vulnerabilidad

En el curso escolar, ¿estabas matriculado en alguno de los siguientes estudios del sistema educativo? (en %)

Todos	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Abandono	67,5	16,7	35,6	35,2	35,4	28,1
CFGM	13,1	25,4	10,9	8,1	7,7	7,6
Bachillerato	3,3	5,6	2,9	1,9	1,9	1,5
CFGS	15,3	50,8	42,5	40,7	34,3	33,4
Universidad	0,7	1,5	8,2	14,1	20,7	29,3

**Vulnerables moderados**

Abandono	73,7	18,2	37,0	35,1	34,0	32,4
CFGM	11,3	28,3	13,2	10,1	10,4	10,0
Bachillerato	3,1	5,9	2,9	2,6	2,1	1,5
CFGS	11,3	46,1	40,4	39,8	35,0	31,6
Universidad	0,5	1,5	6,4	12,3	18,4	24,5

**Vulnerables severos**

Abandono	76,9	20,1	36,4	38	27,5	30,3
CFGM	9,8	32,1	15,3	12,7	12,6	11,7
Bachillerato	2,5	4,8	1,5	2,4	1,2	0,7
CFGS	10,1	41,6	39,6	35,1	40,7	35,9
Universidad	0,7	1,4	7,3	11,7	18	21,4

Tabla A1.4. Transiciones educativas de los que se graduaron en Bachillerato en 2013/2014 en función de su grado de vulnerabilidad

En el curso escolar, ¿estabas matriculado en alguno de los siguientes estudios del sistema educativo? (en %)

Todos	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Abandono	8,1	2,8	9,7	6,9	24,7	27,6
CFGM	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5
Bachillerato	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CFGS	19,4	20,9	9,8	7,0	5,4	5,9
Universidad	71,7	75,6	79,9	85,6	69,5	66,0

#### Vulnerables moderados

Abandono	12,2	3,2	13,6	8,3	29,7	27,6
CFGM	0,8	0,9	1,2	0,7	0,3	0,4
Bachillerato	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CFGS	27,9	30,0	11,6	8,9	6,3	8,4
Universidad	58,9	66,0	73,6	82,1	63,6	63,9

#### Vulnerables severos

Abandono	11,3	2,2	15,6	8,0	25,4	25,3
CFGM	0,4	0,0	0,9	1,0	0,0	0,0
Bachillerato	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CFGS	30	32,3	7,1	5,5	7,4	10,8
Universidad	57,9	65,5	76,2	85,4	67,2	63,9

**Tabla A1.5.** Regresión logística binaria para explicar la titulación en ESO o en CFGM en seis cursos (entre los que abandonaron ESO en 2013-14)

	<b>B</b>	<b>Error estándar</b>	<b>Wald</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>Exp(B)</b>
Hombre	-0,160	0,131	1,499	1	0,221	0,852
Edad	0,414	0,064	42,525	1	0,000	1,513
Vulnerable severo	-0,692	0,172	16,225	1	0,000	0,501
Constante	-9,622	1,396	47,533	1	0,000	0,000

**Tabla A1.6.** Regresión logística binaria para explicar la titulación en ESO en seis cursos (entre los que abandonaron ESO en 2013-14)

	<b>B</b>	<b>Error estándar</b>	<b>Wald</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>Exp(B)</b>
Hombre	-0,331	0,166	3,994	1	0,046	0,718
Edad	0,935	0,088	112,683	1	0,000	2,548
Vulnerable moderado	-0,338	0,164	4,272	1	0,039	0,713
Constante	-21,782	1,970	122,240	1	0,000	0,000

**Tabla A1.7.** Regresión logística binaria para explicar la titulación en CFGM en seis cursos (entre los que abandonaron ESO en 2013-14)

	<b>B</b>	<b>Error estándar</b>	<b>Wald</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>Exp(B)</b>
Hombre	0,073	0,190	0,148	1	0,701	1,076
Edad	-0,239	0,096	6,173	1	0,013	0,787
Vulnerable severo	-0,855	0,258	10,969	1	0,000	0,425
Constante	3,483	2,070	2,831	1	0,092	32,567

Nota: Se excluyen aquellos casos en los que se obtuvo el título de ESO en los seis años.

**Tabla A1.8.** Regresión logística binaria para explicar la titulación en CFGB en seis cursos (entre los que abandonaron ESO en 2013-14)

	<b>B</b>	<b>Error estándar</b>	<b>Wald</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>Exp(B)</b>
Hombre	0,259	0,170	2,316	1	0,128	1,296
Edad	-0,666	0,091	53,689	1	0,000	0,514
Vulnerable moderado	-0,684	0,196	12,122	1	0,000	0,505
Constante	13,285	1,946	46,611	1	0,000	588411,088

Nota: Se excluyen aquellos casos en los que se obtuvo el título de ESO o de CFGM en los seis años.

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).

**Tabla A2.1.** Transición en la situación profesional de los jóvenes no vulnerables que abandonan la ESO entre el primer empleo y el empleo actual (en %)

		<b>Empleo actual</b>			
1er empleo		<b>Prácticas</b>	<b>C. Indefinido</b>	<b>C. Temporal</b>	<b>Otros</b>
	<b>Prácticas</b>	27,27	27,27	36,36	9,10
	<b>C. indefinido</b>	0,00	80,77	11,54	7,69
	<b>C. temporal</b>	2,46	20,49	72,95	4,10
	<b>Otros</b>	0,00	11,11	7,41	81,48

**Tabla A2.2.** Porcentaje de titulados en CFGM o CFGS que ha tenido algún empleo desde que concluyó sus estudio

<b>Ha tenido empleo</b>	<b>CFGM</b>		<b>CFGS</b>	
	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>
Sí	98,01	95,90	97,26	98,03
No	1,99	4,10	2,74	1,97

**Tabla A2.3.** Tiempo total trabajado desde que abandonaron el sistema educativo para los graduados en CFGM o CFGS (en %)

<b>Tiempo total trabajado</b>	<b>CFGM</b>		<b>CFGS</b>	
	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>
Menos de 1 año	5,66	7,18	6,47	3,68
De 1 a 2 años	9,33	9,06	7,37	7,83
Más de 2 años	85,02	83,59	86,16	88,49

**Tabla A2.4.** Porcentaje de graduados en CFGM o CFGS que han rechazado algún empleo por considerarlo poco adecuado desde su salida del sistema educativo, por nivel de vulnerabilidad

	<b>CFGM</b>	<b>CFGS</b>
No vulnerable	41,03	46,42
Vulnerable	32,46	39,98

**Tabla A2.5.** Tipo de jornada en primer empleo de los titulados en CFGM o CFGS (en %)

	<b>CFGM</b>		<b>CFGS</b>	
	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>
Tiempo completo	69,28	72,48	68,66	73,85
Tiempo parcial	30,72	27,52	31,34	26,15

**Tabla A2.6.** Salario mensual neto en el primer empleo de los graduados en CFGM o CFGS (en %)

	<b>CFGM</b>		<b>CFGS</b>	
	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>	<b>No vulnerable</b>	<b>Vulnerable</b>
<700 euros	31,59	26,15	30,09	26,15
De 700 a 999 euros	34,69	36,92	31,18	32,18
De 1000 a 1499 euros	23,62	27,69	27,41	28,16
≥1500 euros	4,00	2,73	6,05	9,06
NS/NC	6,09	6,50	5,27	4,47

Tabla A2.7. Situación laboral actual de los graduados en CFGM o CFGS (en %)

Situación laboral actual	CFGM		CFGS	
	No vulnerable	Vulnerable	No vulnerable	Vulnerable
Ocupados	79,83	76,07	80,72	82,48
Desempleados	11,79	14,10	10,68	9,75
Inactivos	8,38	9,84	8,60	7,78

Tabla A2.8. Tipo de jornada en el empleo actual entre los graduados en CFGM o CFGS (en %)

	CFGM		CFGS	
	No vulnerable	Vulnerable	No vulnerable	Vulnerable
Tiempo completo	81,67	79,96	82,03	85,39
Tiempo parcial	18,33	20,04	17,97	14,61

Tabla A2.9. Salario mensual neto en el empleo actual recibido por los graduados en CFGM o CFGS (en %)

	CFGM		CFGS	
	No vulnerable	Vulnerable	No vulnerable	Vulnerable
Menos 700 euros	10,40	13,20	9,92	7,70
700-999 euros	24,94	22,82	17,70	16,73
1000-1499 euros	51,18	53,47	46,26	48,21
Más de 1500 euros	9,34	6,86	22,70	23,78
NS/NC	4,15	3,66	3,42	3,59

**Tabla A2.10.** Transiciones experimentadas en la situación profesional de los graduados en CFGS no vulnerables entre el primer y el último empleo (en %)

		<b>Empleo actual</b>			
		<b>Prácticas</b>	<b>C. Indefinido</b>	<b>C. Temporal</b>	<b>Otros</b>
<b>1er empleo</b>	<b>Prácticas</b>	7,32	62,34	26,78	3,56
	<b>C. indefinido</b>	0,81	89,25	7,29	2,65
	<b>C. temporal</b>	2,07	47,17	44,97	5,80
	<b>Otros</b>	1,66	23,65	13,69	61,00

**Tabla A2.11.** Transiciones experimentadas en la jornada laboral de los graduados en CFGS no vulnerables entre el primer y el último empleo (en %)

		<b>Empleo actual</b>	
		<b>Jornada parcial</b>	<b>J. Completa</b>
<b>1er empleo</b>	<b>Jornada Parcial</b>	41,36	58,64
	<b>Jornada Completa</b>	7,76	92,24

**Tabla A2.12.** Transiciones experimentadas en la jornada laboral de los graduados en CFGS vulnerables entre el primer y el último empleo (en %)

		<b>Empleo actual</b>	
		<b>Jornada parcial</b>	<b>J. Completa</b>
<b>1er empleo</b>	<b>Jornada Parcial</b>	33,16	66,84
	<b>Jornada Completa</b>	8,35	91,65

**Tabla A2.13.** Transiciones experimentadas en el salario obtenido por los graduados en CFGS no vulnerables entre el primer y el último empleo (en %)

		<b>Salario neto mensual actual</b>				
		<b>&lt;700</b>	<b>700-999</b>	<b>1000-1499</b>	<b>≥1500</b>	<b>NS/NC</b>
1er empleo	<700	21,44	22,25	40,42	14,44	1,45
	700-999	5,89	24,35	51,13	17,42	1,21
	1000-1499	4,04	9,43	57,56	28,20	0,77
	≥1500	2,89	5,79	20,66	69,83	0,83
	NS/NC	8,79	10,99	20,23	12,09	47,80

**Tabla A2.14.** Transiciones experimentadas en el salario obtenido por los graduados en CFGS vulnerables entre el primer y el último empleo (en %)

		<b>Salario neto mensual actual</b>				
		<b>&lt;700</b>	<b>700-999</b>	<b>1000-1499</b>	<b>≥1500</b>	<b>NS/NC</b>
1er empleo	<700	17,71	29,17	38,54	13,54	1,04
	700-999	5,31	21,22	61,22	10,20	2,04
	1000-1499	3,37	6,25	59,13	29,33	1,92
	≥1500	1,33	1,33	13,33	81,33	2,67
	NS/NC	9,09	12,12	18,18	18,19	42,42

**Tabla A2.15.** Porcentaje de población no vulnerable que alcanza determinadas variables asociadas con el éxito en la transición al mercado laboral, por nivel de estudios

	<b>AESO</b>	<b>CFGM</b>	<b>CFGS</b>
Ha tenido empleo	85,38	98,01	97,26
Más de 2 años trabajando	48,64	85,02	86,16
Ocupado actual	51,74	79,83	80,72
C. Indefinido	34,08	55,99	62,96
Jornada completa	70,85	81,67	82,03
W $\geq$ 1.000 euros	50,96	61,99	68,96

Fuente: elaboración propia a partir de la ETEFIL (2019).



