



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

Doctoral thesis

# The effects of non-curricular activities on the educational pathways of youth

Arnau Palou Fons

Directed by

Rafael Merino Pareja

September 2021

Department of Sociology

PhD programme in Sociology

Faculty of Political Science and Sociology





“If you are losing your leisure, look out! -- It may be you are losing your soul.”  
*Logan Pearsall to Virginia Woolf*



# Table of contents

<b>TABLE OF CONTENTS</b> .....	<b>19</b>
<b>INDEX OF TABLES</b> .....	<b>21</b>
<b>LIST OF FIGURES</b> .....	<b>22</b>
<b>ACKNOWLEDGEMENTS</b> .....	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>15</b>
APPROACH TO THE RESEARCH .....	17
THE STRUCTURE OF THE THESIS .....	18
<b>1. LITERATURE REVIEW</b> .....	<b>19</b>
YOUTH AS A BIOGRAPHICAL STAGE OF TRANSITIONS .....	21
EDUCATIONAL INEQUALITIES.....	22
EXPECTATIONS OF YOUTH .....	26
LEISURE AND SOCIETY .....	28
NON-CURRICULAR ACTIVITIES .....	31
SPORT ACTIVITY .....	33
STUDENTS' ENGAGEMENT: TYPES AND EFFECTS .....	34
<b>2. METODOLOGÍA</b> .....	<b>37</b>
OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	39
MODELO DE ANÁLISIS.....	41
HIPÓTESIS .....	41
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
<i>Base de datos</i> .....	43
<i>Los centros educativos del proyecto ISCY</i> .....	44
<i>La participación del alumnado del proyecto ISCY</i> .....	45
<i>Aproximación cuantitativa</i> .....	46
<i>Aproximación cualitativa</i> .....	46
<i>Operacionalización</i> .....	48
<b>3. RESULTADOS</b> .....	<b>49</b>
3.1 LA ESTRUCTURA SOCIAL DE LAS ACTIVIDADES NO CURRICULARES. ....	51
MODELO DE ANÁLISIS .....	52
ESTRATEGIA ANALÍTICA.....	52
RESULTADOS.....	54
<i>Actividades extracurriculares</i> .....	54
<i>Actividades extraescolares</i> .....	58
<i>Actividades del tiempo disponible</i> .....	64

<i>Tipología del alumnado</i> .....	71
3.2 LOS EFECTOS DE LAS ACTIVIDADES NO CURRICULARES EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO .....	77
MODELO DE ANÁLISIS .....	78
ESTRATEGIA ANALÍTICA.....	78
RESULTADOS.....	80
<i>Actividades no curriculares y resultados académicos</i> .....	80
3.3. LAS ACTIVIDADES DEL TIEMPO DISPONIBLE COMO MECANISMO PARA AUMENTAR EL <i>ENGAGEMENT</i> ESCOLAR Y EL RENDIMIENTO	
ACADÉMICO .....	87
MODELO DE ANÁLISIS .....	88
ESTRATEGIA ANALÍTICA.....	88
RESULTADOS.....	92
3.4 LOS CAMBIOS DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN EL TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA. ....	99
MODELO DE ANÁLISIS .....	99
ESTRATEGIA ANALÍTICA.....	100
RESULTADOS.....	101
<i>Profesor particular</i> .....	101
<i>Academia privada</i> .....	103
<i>Clases de música</i> .....	105
<i>Entrenamiento en club o entidad deportiva</i> .....	107
<i>Esplai</i> .....	111
<i>Asociación (cultural, excursionista...)</i> .....	112
<i>Actividad religiosa</i> .....	113
3.5 LOS BENEFICIOS ACADÉMICOS DEL DEPORTE ORGANIZADO EN EL TRÁNSITO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA A LA	
POSTOBLIGATORIA.....	117
MODELO DE ANÁLISIS .....	118
ESTRATEGIA ANALÍTICA.....	118
RESULTADOS.....	120
3. 6 ACTIVIDADES NO CURRICULARES, ELECCIONES FORMATIVAS Y EXPECTATIVAS LABORALES DE LAS PERSONAS JÓVENES.....	127
MODELO DE ANÁLISIS .....	128
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS .....	128
RESULTADOS.....	131
<i>La atribución de las actividades no curriculares en las elecciones escolares</i> .....	131
<i>Aficiones remuneradas</i> .....	135
<i>Replicación teórica</i> .....	137
<b>4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>139</b>
ESTRUCTURA SOCIAL Y CAMBIOS EN LAS ACTIVIDADES NO CURRICULARES EN EL TRÁNSITO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A LA	
POSTOBLIGATORIA.....	141
LOS EFECTOS DE LAS ACTIVIDADES NO CURRICULARES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL <i>ENGAGEMENT</i> ESCOLAR DEL ALUMNADO .....	144
LOS BENEFICIOS ACADÉMICOS DEL DEPORTE ORGANIZADO .....	146

LOS DISCURSOS DEL ALUMNADO SOBRE LOS EFECTOS DE LAS ACTIVIDADES NO CURRICULARES EN SUS EXPECTATIVAS LABORALES.....	148
<b>5. CONCLUSIONS .....</b>	<b>151</b>
MAIN CONTRIBUTIONS.....	153
SOME LIMITATIONS .....	155
FUTURE LINES OF RESEARCH .....	156
RECOMMENDATIONS FOR POLICY MAKERS AND STAKEHOLDERS .....	158
<b>6. REFERENCIAS .....</b>	<b>161</b>
<b>7. ANEXO.....</b>	<b>173</b>
CUESTIONARIO ISCY PRIMER CONTACTO .....	175
CUESTIONARIO ISCY RE-CONTACTO 1 (SEGUNDO AÑO) .....	187
GUIÓN ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS SEMIESTRUCTURADAS PARA ALUMNADO QUE ELIJE CFGM .....	209
GUIÓN ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS SEMIESTRUCTURADAS PARA ALUMNADO QUE ELIJE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS O CFGS.....	213

## Index of tables

TABLA 1 MUESTRA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS .....	45
TABLA 2 RESPUESTAS DEL ALUMNADO 2014-2018 .....	46
TABLA 3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES UTILIZADAS .....	48
TABLA 4 TEATRO EN LA ESCUELA.....	54
TABLA 5 ACTIVIDAD MUSICAL EN LA ESCUELA .....	54
TABLA 6 CONCURSOS ESCOLARES DE CIENCIAS Y MATEMÁTICAS .....	55
TABLA 7 COMPETICIONES DEPORTIVAS.....	55
TABLA 8 DELEGADO, CONSEJO DE ESTUDIANTES, ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES .....	56
TABLA 9 SERVICIOS A LA COMUNIDAD EDUCATIVA .....	57
TABLA 10 ORGANIZACIÓN ACTIVIDADES EN LA ESCUELA (CARNAVAL, VIAJES, REVISTA...) .....	57
TABLA 11 TENER UN PROFESOR PARTICULAR .....	58
TABLA 12 . IR A UNA ACADEMIA PRIVADA .....	58
TABLA 13 CLASES DE MÚSICA. TOCAR INSTRUMENTO .....	60
TABLA 14 CLUB O ENTIDAD DEPORTIVA.....	61
TABLA 15 ESPLAI .....	62
TABLA 16 ASOCIACIÓN .....	62
TABLA 17 ACTIVIDAD RELIGIOSA .....	63
TABLA 18 LEER UN LIBRO POR PLACER.....	64
TABLA 19 TOCAR UN INSTRUMENTO MUSICAL .....	64
TABLA 20 PRACTICAR UN DEPORTE .....	65
TABLA 21 HACER EJERCICIO PARA MANTENERSE EN FORMA.....	66
TABLA 22 VER LA TELEVISIÓN.....	67



TABLA 23 JUGAR A VIDEOJUEGOS .....	67
TABLA 24 NAVEGAR POR INTERNET .....	68
TABLA 25 SALIR CON LOS AMIGOS.....	69
TABLA 26 ANÁLISIS FACTORIAL A TRAVÉS DE COMPONENTES ROTADOS .....	71
TABLA 27 TIPOLOGÍA ACTIVIDADES NO CURRICULARES .....	72
TABLA 28 ESTRUCTURA SOCIAL DE LA TIPOLOGÍA .....	73
TABLA 29 TIPOLOGIA_RENDIMIENTO.....	80
TABLA 30 MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL.....	89
TABLA 31 EFECTOS DIRECTOS.....	92
TABLA 32 EFECTOS INDIRECTOS ENTRE VARIABLES.....	97
TABLA 33 MOVILIDAD PROFESOR PARTICULAR.....	102
TABLA 34 TIPOLOGÍA PROFESOR PARTICULAR .....	102
TABLA 35 MOVILIDAD ACADEMIA PRIVADA .....	103
TABLA 36 TIPOLOGÍA ACADEMIA PRIVADA .....	104
TABLA 37 MOVILIDAD CLASES DE MÚSICA .....	106
TABLA 38 TIPOLOGÍA CLASES DE MÚSICA .....	106
TABLA 39 MOVILIDAD DEPORTIVA .....	108
TABLA 40 TIPOLOGÍAS DEPORTISTAS .....	109
TABLA 41 MOVILIDAD ESPLAI.....	111
TABLA 42 TIPOLOGÍA ESPLAIEROS .....	111
TABLA 43 MOVILIDAD ASOCIATIVA .....	112
TABLA 44 TIPOLOGÍA ASOCIATIVOS .....	113
TABLA 45 MOVILIDAD RELIGIOSA.....	114
TABLA 46 TIPOLOGÍA RELIGIOSOS .....	114
TABLA 47 RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD DEPORTIVA Y AUTOPERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO -4º DE LA ESO- (NOTAS ALTAS VS NOTAS BAJAS) .....	120
TABLA 48 RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD DEPORTIVA Y AUTOPERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO -EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA- ...	120
TABLA 49 OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y PRÁCTICA DEPORTIVA- EDUCACIÓN OBLIGATORIA- .....	123
TABLA 50 OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y PRÁCTICA DEPORTIVA - EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA-.....	124
TABLA 51 ESTRATIFICACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO.....	130
TABLA 52 ALUMNADO QUE TRABAJA O QUIERE TRABAJAR EN UN ÁREA RELACIONADA CON SUS ATD.....	131

## List of figures

FIGURA 1 LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL ISCY BARCELONA.....	44
FIGURA 2 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA GRUPO DE LA TIPOLOGÍA .....	72
FIGURA 3 TIPOLOGÍA SEGÚN SEXO.....	75
FIGURA 4 TIPOLOGÍA SEGÚN ORIGEN GEOGRÁFICO .....	75
FIGURA 5 TIPOLOGÍA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR .....	75
FIGURA 6 RENDIMIENTO ACADÉMICO, NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR Y ANC.....	81

FIGURA 7 CHICOS .....	83
FIGURA 8 CHICAS .....	83
FIGURA 9 AUTOPERCEPCIÓN, NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR Y ANC .....	84
FIGURA 10 AUTOPERCEPCIÓN DE NOTAS. CHICOS. ....	85
FIGURA 11 AUTOPERCEPCIÓN DE NOTAS. CHICAS. ....	86
FIGURA 12 DIAGRAMA DE LOS EFECTOS DIRECTOS E INDIRECTOS ENTRE VARIABLES .....	92
FIGURA 13 RELACIÓN CUADRÁTICA ENTRE PCB Y ACTIVIDADES RELACIONALES Y DE PANTALLA.....	95



## ACKNOWLEDGEMENTS

Després de quatre anys en aquest procés, puc afirmar que realitzar una tesi doctoral és un treball solitari, però que l'èxit d'aquesta depèn de les persones amb les qui t'envoltes, ja sigui perquè et saben orientar, perquè et donen un cop de mà quan ho necessites o perquè t'animen en aquells moments difícils que apareixen al llarg d'un projecte d'aquestes característiques. Per començar, volia agrair al Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona que em contractés com a Personal Investigador en Formació, una posició que m'ha permès créixer professionalment com a sociòleg i com a docent. Vull agrair a la Sònia Parella i a l'Enrico Mora la seva feina de coordinadors del Programa de Doctorat de Sociologia, i a l'Eli, el seu suport logístic i administratiu. Del Departament, també vull donar les gràcies als membres de les diferents comissions de seguiment, per la seva dedicació i per les seves crítiques constructives. Especialment al Salvador Cardús, qui any rere any hi ha estat present, fent comentaris pertinents que han ajudat a millorar la tesi.

Vull recordar que no hagués pogut fer aquesta investigació sense la base de dades de l'*Interntacional Study of City Youth (ISCY)*, un projecte del Grup de Recerca en Educació i treball (GRET), desenvolupat a la ciutat de Barcelona i finançat pels programes R+D del Ministeri d'Economia i Competitivitat:

- *Elecciones educativa e itinerarios postobligatorios de los jóvenes. Análisis comparativo internacional en un contexto de crisis económica (CSO2013-44540-P)*.

- *Preparando a los jóvenes para la inserción formativa y laboral después de la escuela obligatoria: un estudio internacional de comparación en contextos urbanos (CSO2016-79945-P)*.

Les estades de recerca a Uruguai i a Xile les vaig poder fer gràcies al suport del Projecte INCASI, liderat pel Dr. Pedro López-Roldán i finançat amb recursos de la *European Union's Horizon 2020 -Marie Skłodowska Curie GA No 691004-*. De la Universitat de la República de Montevideo, vull agrair al Marcelo Boado i al Rafael Rey que em rebessin amb els braços oberts al seu despatx, i que em fessin de guies per la ciutat. També vull donar les gràcies a la Verónica Filardo, per donar-me l'oportunitat de presentar el meu projecte davant dels seus alumnes de màster i, sobretot, per formar part del tribunal de la tesi. A l'Adriana Marrero, li agraeixo haver-me convidat com a ponent al seminari internacional que va organitzar amb motiu de la meva estada a la ciutat, així com la seva feina d'avaluadora externa. De Santiago de Xile, vull agrair a la Gabriela Rubilar que em portés a

diferents centres d'educació professional per conèixer en primera persona aquesta realitat educativa del seu país.

Aquesta tesi no hauria estat possible sense el Rafa Merino i la Marina Elias. A ella sempre li agrairé haver-me introduït al GRET i el seu interès per la meva feina i pel meu estat d'ànim, des del primer dia que vaig entrar al despatx fins al dia d'avui, que escric aquestes paraules. Al Rafa, li vull donar les gràcies per fer-me de director i de mentor acadèmic, però també per ser-hi quan tenia dubtes, i per confiar en mi i en el meu criteri. A la resta de l'equip del GRET amb qui he coincidit, els agraeixo haver-me facilitat la integració al grup i haver-me donat un cop de mà quan ho he necessitat. Gràcies, Helena, Mijail, Sandra, Maribel, Lidia, Quim i Jordi. A l'Ona i a l'Albert els vull dedicar un agraïment especial. Són els dos companys, o millor dit, els dos amics, amb qui he compartit més hores de despatx. Amb ells he après cada dia alguna cosa, ja sigui de tècniques d'investigació, de teories sociològiques, del funcionament de la universitat o de la vida acadèmica en general. També els agraeixo les estones de cafè i aquells dinars, de carmanyola o de menú, on deixàvem volar la nostra "curiositat ociosa", així com la nostra xafarderia més banal.

Una amiga de fora de la UAB a qui li vull donar les gràcies és a l'Anna Grau. Ella va ser la responsable que, en un moment personal de dubtes i d'incerteses, em tornés a enganxar a la Sociologia. En relació amb la família, a la mare, la Rosa Maria, vull agrair-li el seu suport incondicional i al pare, el Juli, li agraeixo els seus consells sobre com fer una tesi i sobre com moure's pel món acadèmic català. Als dos, també els hi agraeixo haver-me educat en la cultura de l'esforç i la perseverança. A la meva germana, la Laia, li dono les gràcies per ser sempre un model a seguir. Finalment, vull donar les gràcies a la Milena, a qui li dedico aquesta tesi. Gràcies per la teva ajuda, per saber escoltar, per saber opinar, per tranquil·litzar-me en els moments d'estrès, per inspirar-me, per transmetre'm la teva força i per fer-me somiar en gran.

# INTRODUCTION



## Approach to the research

The purpose of this thesis is to study the effects of non-curricular activities<sup>1</sup> on the educational pathways of young people, bearing in mind their family background and the set of opportunities they have during the transition from compulsory to post compulsory education.

This dissertation considers non-curricular activities as all activities young people do outside school hours and when they are exempt of labour tasks and family responsibilities. It should be remembered that extracurricular activities are those that, in general, are not integrated into the academic curriculum or developed within the school timetable. Nevertheless, they have a pedagogical function, and they are part of non-formal education (González, 2016). Extracurricular activities (both school-based and outside school) are developed in organizations supervised by adults, and they follow a specific program. In contrast, leisure activities<sup>2</sup> refer to the whole range of activities, such as hobbies, interests, or even digital leisure, which do not have organizational structures or follow any defined objective, but they could be part of informal education. To encompass these different types of activities such as extracurricular and leisure activities, the concept of non-curricular activities will be used.

The enjoyment of leisure is a key aspect of an individual's self-fulfilment. Moreover, the idea that it is a fundamental value for social, educational, and psychological development is well established (OECD, 2012). Therefore, non-curricular activities are particularly important during youth, a period of life when individual values are being shaped (Pérez Díaz et al., 2021). This thesis aims to expand the research about the effects of non-curricular activities on educational pathways, for the Spanish studies of transitions to adulthood. In this sense, one of the aims is to provide more information about the social structure in non-curricular activities, uncovering the educational and economic barriers that block young people to access and to participate in these activities. Another goal is to investigate what effects NCAs have on school attainment and school engagement of youth, during the transition between compulsory and post-compulsory education. Furthermore, this dissertation explores how NCAs effect on academic choices and labour expectations beyond post compulsory education.

---

<sup>1</sup>A concept created by Rafael Merino (Rafael Merino, 2007)

<sup>2</sup> Throughout this thesis available time activities are used instead of leisure activities. The reason for using this concept is explain in the literature review.



Overall, this dissertation contributes to the debate on the effects of non-curricular activities on the educational pathways of youth. Moreover, one of the questions guiding the research is if non-curricular activities can reduce social inequalities by increasing the educational opportunities of students from lower socio-educational background.

## **The structure of the thesis**

The dissertation consists of 5 chapters. First, there is a literature review with the main research and authors related to the theory and the concepts developed in this thesis. Second, there is a methodology chapter, with the objectives, the conceptual model, the analytical strategy and all the hypotheses. The third chapter deals with the results of the research, divided in six sections. All of them use data from the International Study of City Youth (ISCY), a comparative research that will be explained in the methodology chapter. The first section of the results part focuses on how non-curricular activities have a social structure. The second section analyses the impact of non-curricular activities on the school attainment of pupils in Barcelona from the last year of compulsory education, trying to detect which activities can reduce unequal educational opportunities. Next section focusses on the associations between NCAs, school engagement and academic outcomes.

The fourth section of the results part analyses the evolution of non-curricular activities in the transition of compulsory to post compulsory education. The following is a discussion of the educational benefits of sport activity in the transition from compulsory to post-compulsory education, and its capacity to increase educational opportunities for disadvantaged pupils. The sixth and last chapter of the results part seeks the relation between non-curricular activities, educational choices, and job expectations of students from university and technical education. This is the qualitative part of the research, with twenty-eight semi-structured interviews analysed to understand the experiences of students who had a job or who were looking for a job related to their non-curricular activities.

Then, the fourth chapter of the thesis is the summary of results, where the main results are commented and summarized. The fifth chapter is the conclusions chapter, divided in four sections: main contributions of the thesis, some limitations, future lines of research and proposals for policy makers and stakeholders. After that, there is a list of all the references used and the appendix, which includes the interview and survey scripts.

# 1. LITERATURE REVIEW



## **Youth as a biographical stage of transitions**

The sociology of youth encompasses several objects of study, such as migration, culture, or labour market integration. This dissertation focuses on the educational field of youth from a pathway's perspective (Casal et al., 2006). It should be noted that there are two other main epistemological perspectives within the sociology of youth: the life-cycle perspective and the culturalist or generational perspective.

The life-cycle approach was traditionally the most widely used and it is associated with the beginnings of youth studies. Theoretically influenced by functionalist sociology, life-cycle perspective considers youth as a stage of physical and psychological development marked by differentiation from parents and by a form of "rebellion" (Parsons & Platt, 1970), and is, therefore, a stage to be overcome. Moreover, in functionalist terms, if young people fail to assume adult roles, there will be a dysfunction in society. From this perspective, youth studies were concerned with the problems generated by young people. Although these studies didn't provide an in-depth analysis of the leisure of youth, it may be assumed that they would focus on non-curricular activities that are different from adult ones, such as spending time with friends, or those with an element of rebellion, such as street drinking.

On the other hand, the culturalist or generational perspective defined youth as group of people who share a culture and values that are different from the adults' ones (Inglehart, 2015). This perspective is more common in neo-Marxist analysis because youth is seen as a metaphor for social change. Youth is a social agent that brings social transformations, hence is a source of modernity and progress. Within this perspective, studies have focused on analysing values, lifestyles, and habits of different youth cultures. Studies on millennials, street gangs or urban tribes are examples of research carried out using this type of approach. Therefore, these studies of non-curricular activities would analyse activities associated with youth lifestyles. For example, skating or digital leisure, as they considered young people as digital natives.

To overcome this dilemma of considering young people as a rebellious group or as the agent of change, the perspective of pathways conceives youth as a biographical stage of transition to adulthood (Casal et al., 2015; Cuervo et al., 2020). This paradigm, which increased over the last decades among youth studies, considers youth as a process and not as an age bracket. The pathways perspective also overcomes the limits of considering youth as a homogeneous entity because there are as many itineraries as there are individuals. From this point of view, youth imply two main

transitions: A) Familiar, from puberty to emancipation from the family home; and B) Work, from the end of studies to employment (Casal et al., 2015). These transitions are conditioned by social context, political institutions and by individual decisions. The basic point is to consider a young person as a social actor who is both a historical subject and the protagonist of his or her own life. They are actors who articulate emotions, choices, and strategies, within determined social and cultural constraints. Furthermore, this approach considers three basic pillars: society as a structure, individuals as actors and generations as processes of historical change.

This thesis conceives youth as a stage of transition to adulthood and takes as a reference the study of transitions and the study of significant life experiences (Merino, 2007). Another reason to use this perspective is because it takes in consideration the increase in educational components in the pathways of youth. These components come from different areas of young peoples' lives and provide three types of education, defined by pedagogy as formal, non-formal and informal education (Trilla et al., 1993). Formal education is limited to school institutions, while non-formal education is associated with formative devices outside the school environment, but with school characteristics, such as extracurricular activities. Finally, informal education is offered in less formalized environments, for instance in leisure activities. This dissertation explores the effects of the activities from non-formal and informal education on the performance in formal education.

## **Educational inequalities**

An important topic for this thesis is educational inequalities because one of the goals is to analyse if non-curricular activities can increase educational opportunities of young people with less economic and cultural resources. In order to obtain information about this issue is important to bear in mind that there is a classic but still ongoing debate between different paradigms in sociology of education when it comes to explaining educational inequalities. On the one hand, there are the theories of reproduction, associated with the structure perspective and, on the other, the rational choices theories, related to agency perspective.

The first author of the theory of reproduction relevant for this study is Merton (1968). His idea of "Matthew effect", a sociological phenomenon of accumulation of property, wealth or fame, was used by this author to explain how an author with proven experience is more favoured in his publications than a young and inexperienced author (Merton, 1968). This term was adopted in education to describe how readers acquire the ability to read: early learners with early success in

reading skills generally lead to a later higher achievement in reading as they grow older; whereas early failures in learning to read may indicate and create problems that will continue throughout life. This occurs because children who fail in reading, read less, which widens the gap between them and their peers. Later, their reading difficulties create problems with other subjects. In this sense, they are increasingly relegated to lowest grades in school, leading to a higher dropout rate. The problem about using "Matthew effect" to explain educational inequalities is that these inequalities derive from multiple variables that play a role in the achievement of results. The real situation is that the most determined factors on school success are the socio-cultural environment of the family and the direct environment in which the pupils live (Casanova, 2017).

Years later, Bourdieu and Passeron's theory of reproduction in education, society, and culture (1990) was focused on how schools select individuals and give them a destiny according to their social origin. Although schools want to give the appearance of equal opportunities, they are institutions that reproduce the inequalities innate to the class structure of society. According to this theory, pupils from upper-middle class families have an advantage in acquiring academic credentials thanks to the cultural capital acquired at home. Parents with high educational level will transmit to their children the necessary academic skills to perform well in school, as well as the language and the expressions well valued by teachers. Linguistic fluency, broad cultural knowledge and knowledge of the rules of the game are part of this academic skill (Sullivan, 2001).

According to Bourdieu, society is shaped through a social space where individuals with three kinds of capitals -economic, cultural, and social- interact with each other. This author considers that cultural capital defines status and tastes of people. The music we listen, the sports we practice or the beverages we drink are indicators of our cultural capital. The transmission of these three capitals from generation to generation reproduces social inequalities. Another relevant concept for this thesis to understand better the differences between young people performances is Bourdieu's idea of *habitus* (Bourdieu, 2002). Bourdieu uses this concept to describe the mental schemes that individuals develop to perceive and interpret the reality that surrounds them. People with similar socioeconomic situation tend to have similar lifestyles because they develop comparable cognitive structures associated with their social position. Just as cultural capital feeds *habitus*, *habitus* feeds taste. And taste is expressed through the cultural practices that shape people's lifestyles. Therefore, according to his point of view, it is possible to study socio-educative inequalities through the analysis of lifestyles of youth.

On the other hand, there are rational choice theories applied to the study of educational inequality. The main author of this approach is Boudon (1981 and 1983), but there are others such as Gambetta (1987) or Carabaña (1999). These authors seek the mechanisms which explain the social structure in the education system and talk about an educational pyramid where distribution of probabilities is linked not only to social origin, but also to strategies of students (Merino, 2007). Although they recognize that there are inequalities in the access and use of the education system caused by the social position of the student, they focus their study on individual decision mechanisms in schooling choices (Gambetta, 1998). According to Boudon, it is the rational decisions of individuals, conditioned by their social position and articulated from the combination of cost-benefit-risk, which make young people choose one academic path or another. From this point of view, children from families with fewer economic and cultural resources study less because they underestimate the advantages of education and their future benefits, while overestimating the costs and risks of school investment.

Boudon also talks about primary effects and secondary effects to understand educational inequality. Primary effects occur at home, during primary socialization. The cultural, linguistic, and material environment experienced during childhood conditions later academic performance. Thus, young people from families with culturally rich environments tend to perform better because at home they have already acquired the skills required at school. The main idea is that the primary effects explain educational inequality based on how social origin influences the acquisition of academic skills through different mechanisms such as the availability of economic, cultural, and social resources that families make available to their offspring. This is directly related to differential student performance, which varies according to their families' resources.

Secondary effects explain how social background directly affects educational decisions and justify why children from more affluent families are more likely to lengthen their educational itinerary than their counterparts from more humble origins. In the explanation of secondary effects, some authors introduce concepts close to that of *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1990), especially to explain the tendency to continue or not studies according to family cultural capital (Becker & Hecken, 2009). Secondary effects are also related to the information effect, according to which parents' good knowledge of the educational system allows a more adequate assessment of possible paths, possible benefits and the real difficulty for completing studies (Daza Pérez et al., 2019)

Another important idea of Boudon to try to understand educational inequality is his Inequality, Education and Opportunity Model (IEO Model). This model tells that an interaction of a very specific structure will be observed between three variables: social origin, current level of achievement, and probability of going to the next educational level. This model predicts that the effect of class origin on educational level will be stronger as the level of educational achievement lowers (Boudon, 1974).

Meanwhile, Gambetta considers that sociologists cannot treat students as if they were puppets, as structuralism does, which focuses on studying the constraints of behaviour instead of studying behaviour itself. According to this author, it is in the notion of possibility that the foundations of the intentional and reflexive action of individuals are laid. His idea of 'pull-from-the-front' (Gambetta, 1987) assumes that students act with a purpose, i.e., intentionally. In this dissertation we use the idea of pull-from-the-front to analyse the relation between non-curricular activities, educational choices, and job expectations of students from university and technical education. Moreover, this perspective is applied when studying the social structure of NCAs and also the intentional decision of young people in order to understand better their choices, desires and motivations (Elster, 1995).

According to Elster, any action, for example an educational decision, can be considered the result of two successive filters: social constraints of the situation and the mechanism by which the student selects an action among all the constraints (Elster, 2019). These constraints faced by students could be physical, economic or psychological, and form their opportunity set. Desires are important to understand actions, but for sociologists, the opportunities are easier to analyse than desires. Opportunities also shape desires. From this point of view, educational inequalities could be measured by the differences among students related to their capacity to face these social constraints. Lack of autonomy can be considered either as the effect of constraints, so powerful that even rational choice among them almost doesn't affect the outcome; or as the effect of a selection mechanism that depends more on social norms than on individual desire (Elster, 2019)

Overall, from the structuralism point of view, young people's educational choices are determined by their *habitus* and cultural capital (Bourdieu, 1970). *Habitus* and cultural capital also are two relevant concepts to understand social division of non-curricular activities. According to them young people will choose one kind of NCA or another. From an agency perspective, young people have more autonomy to make decisions, strategies and actions (Boudon, 1974), particularly in relation to the construction of their educational pathways (Casal et al., 2015) and professional career. In this sense, students are social actors, protagonists of their life, who must deal with choices that are



conditioned by social restrictions and opportunities (Elster, 1995). Therefore, from this perspective, the social structure of non-curricular activities would be explained by the rational decisions of students, conditioned by their social position. Students would choose some activities or others by making a cost-benefit-risk assessment (Boudon, 1983) of signing up for them.

This dissertation uses a mixed analytical perspective, in-between structuralism and agency, to explain the effects of NCAs on the construction of educational pathways of youth. The starting point is to assume that young people make rational educational and leisure choices according to their social position. This theoretical position is closed to methodological individualism, the idea that social phenomena can be explained in terms of individuals and their behaviour (Elster, 1995), but also open to Bourdieu's ideas of *habitus* and cultural capital.

Beyond this analytical debate focused on educational inequalities caused by the social background of individuals, there is another question for this dissertation related to inequalities on students' school attainment: the gender gap. The gender gap is called the reverse gender gap because, on the one hand, the reverse gender gap implies that girls obtain higher levels of education than boys (Saturnino et al., 2021). On the other hand, because of the horizontal segregation: with equal degrees, men and women choose different specialties (OECD, 2017). However, according to the Program for International Student Assessment (PISA), which measures school attainment of 10<sup>th</sup> grade students around the world, there are nuances to this inverse gender gap. Although girls' average reading comprehension scores are always higher than boys', girls' average scores in mathematical competence are always lower than boys. These differences appear in Catalonia, in Spain and on average in other countries included in the PISA evaluation (García et al., 2012). In this dissertation, gender differences and inequalities are taken into consideration not only to understand academic outcomes, but also to analyse how different choices of non-curricular activities have different effects.

## **Expectations of youth**

At the end of compulsory education, young people must choose between different alternatives according to their expectations for the future. Both in educational decisions and in the expectations that guide these choices, educational inequalities persist, as well as the structure-agency debate to explain them. Before entering this debate again, it is important to note the differences between aspirations and expectations (Elias & Daza, 2019). Aspiration has to do with what one wishes to

happen in the long term, in an ideal sense, whereas expectations start from a more realistic and pragmatic view. Aspirations are configured from the individual's ability to identify goals in the future, inspired by the present situation. Thus, there is an important component of the imagined future with which youth orient their efforts (St. Clair et al., 2013).

In contrast, expectations relate to what one believes will happen in the short term, with a more realistic basis that includes what has happened in the past and current real opportunities (Khattab, 2015). Educational expectations are conditioned by one's own academic performance, i.e., by the grades obtained by the student, and by other more institutional aspects, such as the educational system or the labour market. In recent years, it has been seen that the configuration of expectations is much less linear and more complex than in the past. The influence of the academic results and the situation within the educational system is fundamental to understand these reconfigurations. There is a strong link with what happened in previous educational stages that explain to a large extent the subsequent situation of young people within the system (Hegna, 2014). However, the most determining factor in the configuration of expectations is parents' educational level (Elias & Daza, 2019).

This social inequality in relation to expectations can be explained from the theory of cultural reproduction. For Bourdieu expectations represent an "internalization of objective probabilities of success" (Bourdieu, 1970) , because they are a key component of one's worldview, which derives from past experiences and socialization processes. These orientations include cultural capital and are influenced by structural constraints. Therefore, individuals end up opting for more probable options given their position in the social structure.

On the other hand, Boudon, from agency theories, proposes again his ideas of primary effects and secondary effects to explain the mechanisms that shape students' expectations. According to this author, although expectations may be equal, differential socialization, explained by the parents' educational level, influences educational attainment (primary effects). Likewise, the choices made by young people at each turning point in the educational system are the result of the relationship between costs and benefits according to social origin (secondary effects).

Along these lines, there are authors (Gambetta, 2019; Morgan, 1998) who maintain that expectations are modified according to the results obtained, so that if the grades obtained are not good, both young people and their parents lower their original expectations. In this case, it is the performance that ends up shaping the expectations of parents and children, so that expectations

are more the result and not so much the cause of the young people's school experience (Carabaña, 2015; Criado & Gómez Bueno, 2017).

One of the most explanatory factors of young people's expectations is their position in the social structure. The higher the educational level of the parents and the better the grades, the higher the academic expectations (Jackson, 2013). In this sense, social origin not only influences academic performance or choices, but also contributes to shaping different educational expectations. As student progress through the educational system, they have more information about their performance in such a way that they shape their expectations in a way that is more aligned with their results. (Elias & Daza, 2019).

Essentially, the literature has found that the configuration of expectations depends on both individual aspects -academic performance, socio-economic background, gender, parental support- and institutional aspects -social composition of the centres- as well as structural aspects - educational system- (Dupriez et al., 2012; M. Elias & Daza, 2019). This thesis starts from this theoretical background regarding the configuration of educational pathways and expectations to focus on the analysis of the educational choices and work expectations of young people, specifically those that are more associated with their non-curricular activities.

## **Leisure and society**

Before going into more detail about non-curricular activities, it is important to review the literature on leisure because it is a field of sociology related to these activities. The role of leisure in society has been a subject of research since antiquity and, especially, since the 19<sup>th</sup> century. 300 years BC, Aristotle already defined leisure as the time where happiness appears (Đuranović & Opić, 2016). Some authors, such as De Grazia or Goodale, thought that Aristotle only considered leisure as a time for passive contemplation and reflection (Grazia, 1966). However, the Greek philosopher related leisure to an active state of individuals and, above all, to a space of time in which the critical spirit and civility of citizens were cultivated (Hemingway, 1988), which served Elias and Dunning to develop their ideas about "the civilization process". These authors considered that leisure activities were one of the main factors for the civilization of the society (Elias & Dunning, 1992)

In sociology much has been said about leisure time and its relation to the working time, from Lafargue, Veblen and specially Dumazedier, one of the authors who laid the foundations for the sociology of leisure. Among the classics of sociology, leisure is not a well-developed theme in their

theories. Marx considered work to be the essence of man, but conceived leisure as the space of "human development". Engels, on the other hand, fought for the reduction of working hours to have more free time and to be able to participate in the political affairs that concerned society (Dumazedier et al., 1971). Weber, in his research into the spirit of capitalism, focused on the study of the work ethic, without developing a specific theory of free time. From his more economic point of view, work justified profits, and other activities were useless and ill-considered because they did not contribute anything productive to society (Dumazedier et al., 1971).

Thorstein Veblen, in his emblematic work "The theory of the Leisure Class", analysed leisure as a mechanism of "pecuniary emulation" (Veblen, 2005), highlighting its function of social distinction among the bourgeoisie of the early twentieth century. This author investigates deeply the honorific character of leisure and discovers that the act of wasting time and avoiding work had great value in American society at the end of the 19<sup>th</sup> century. Only wealthy families could afford to waste time as this wasting time allowed good manners to be acquired (Veblen, 2005). According to Veblen, reputation, refined taste, and good manners are the fruit of this idleness and function as exhibitors of economic and cultural power. In this sense, the American author is the antecedent to Bourdieu in analysing the importance of the cultivation of the aesthetic faculty and taste as class indicators. A learning process that requires time and dedication, two exclusive and excluding conditions. The upper class was the one who had more free time and dedicated it, according to the author, to cultivate its dominant class status through elitist practices and cultural distinction (Bourdieu, 1988). It is a process of differentiation in order to distance itself from the subordinate classes and productive work. Veblen thus relates the bourgeoisie to the leisure class, without going into the study of the leisure practices of the working class. In fact, long working hours and the economic precariousness among the working class of the time did not leave them time to have fun or to educate themselves in a ludic way. Furthermore, Veblen considered that working class individuals wanted to imitate the taste and consumption practices of the upper class, the so-called leisure class.

A few years later, Dumazedier focused his work on discovering the causes and consequences of the emergence of the "civilization of leisure" in France in the 1950s, a time when leisure acquired a strong social value, both for the bourgeoisie and the working class of the time (Dumazedier, 1968). The author values leisure as a universal right, essential to the new Western morality. The fact that it became a right has provoked the appearance of an entire industry dedicated to the consumption of leisure. The author warns of a possible consequence of this new situation when he wonders whether leisure can become the new opium of the people (Dumazedier, 1971), in the sense that it

takes them away from their daily struggle and functions as a tranquilizer for revolutionary movements.

At that moment, leisure generated a new concern related to how society was going to use it in the context of democratization and expansion of its options. Dumazedier considered this concern a "social problem" that needed to be analysed in depth and focuses on the popularization and centrality of leisure in the Western society in the mid-twentieth century. To quote the author himself, "games which in 1880 were reserved for bourgeois youth have now become democratized" (Dumazedier 1971: 35). However, he does not forget the social stratification inherent in these practices, caused by both economic and social barriers.

The French sociologist defines leisure as a set of activities in which individuals engage voluntarily, either to rest, have fun or develop a disinterested training once they have been released from their family and professional obligations. Dumazedier(1971) also associates leisure, on the one hand, with the cure of fatigue and tensions caused by work and, on the other hand, with the time to free oneself from the tedium of everyday life. According to the author, leisure liberates people from their alienations, which provoke feelings of frustration, and works as an escape from their daily life in a double sense: it helps them escape form obligations and, at the same time, existing routines in the other spheres of life. Leisure also provides role models and can imprint a lifestyle. According to the author, there is a direct link between the tastes emerging from leisure activities during youth and the choice of a profession, an idea that will be analysed in the qualitative part of this thesis (Dumazedier, 1968).

To this end, he classified leisure into active and passive leisure. In the former, he placed those activities that generated new processes of informal and voluntary learning and that implied a conscious, participative, and selective attitude on behalf of individuals. These new forms of voluntary learning can produce creative and innovative types of behaviour. (Dumazedier, 1971). Passive leisure was related to non-reflective activities, those that did not require any effort from individuals, nor did they provide them with new knowledge or skills (Dumazedier, 1968).

Since these classics, numerous authors have approached the topic of leisure from different approaches, different classifications and in pursuit of various objectives. In the 1980s and 1990s, literature concentrated on studying tourism, sports activities, and the entertainment industry as the main subjects of sociology of leisure (Augé, 1998; Fernández Fúster, 1985, 1991; García Ferrando, 2018; Ritzer, 1993). With the turn of the millennium and the expansion of information and

communication technologies, some authors focus on digital leisure, defining it as leisure connected, mobile and transmedia and introducing the concept of e-leisure (Viñals, 2016). The problem is that sometimes it is problematic to discern what is e-leisure. Can travelling to work by train and surfing internet by mobile phone during this journey be considered leisure? The development of new information and communication technologies, as well as the expansion of the internet, has transformed leisure. Leisure can now be enjoyed in short moments, bubbles of mobile leisure; but at the same time much less durable and micro-segmented (Igarza, 2009). Therefore, digital leisure has traits of permanence, insofar the connection is constant.

## **Non-curricular activities**

The concept of non-curricular activity carried out in this thesis encompasses three different kinds of activities:

School-based extracurricular activities: these include different activities linked to the school framework, sometimes promoted by school staff as an extended curriculum. This dissertation asked about science and literature competitions, as well as sports competitions. There are also activities organized by the students themselves, such as cultural events or a trip to celebrate the end of compulsory schooling. Literature showed how young people who are being exposed to school-based non-curricular activities may not only have better achievement but have also improved attitudes towards learning and positive beliefs in their own abilities (OECD, 2012). This previous research points out that participation in these activities generally leads to more positive youth development compared with no participation (Linver et al., 2009). Students who participated in these activities reported higher grades, higher academic expectations, and more positive attitudes toward schools (Darling, 2005).

Outside of school extracurricular activities: there are many activities young people can do outside school with commitment, meaning that they are expected to attend regularly. This dissertation asked about having extra tuition, going to a music school, doing extra classes in languages or other academic subjects, going to a club (a sports club, a youth club or scout group, or a cultural association) or regularly attending church. Research evidence indicates that participation in these activities affects diverse student outcomes, including achievement (Covay & Carbonaro, 2010) dropout (Mahoney & Cairns, 1997) and risky behaviour outcomes (Eccles et al., 2003). Literature also highlighted how outside of school extracurricular activities provide spaces where young people

can grow up and develop their personality (Eccles et al., 2003). These spaces can become no formal learning contexts which affect adolescents' academic performance and well-being in a variety of domains (Fletcher et al., 2003). Some authors have investigated the impact of these activities on young people's learning (González, 2016), as well as their potential to compensate social inequalities (Merino, 2007).

Leisure activities: In this dissertation the following options were considered: reading for pleasure, doing sports (not in a club) or physical exercise, watching TV, playing videogames, surfing the Internet, playing a musical instrument, or spending time with friends. Although leisure activities don't need an instrumental justification to be practiced because they are oriented to rest, to entertain or to informal training, they have an impact on young people's life. What students do during their leisure activities has an impact not only on their academic pathway or professional career, but also on their lifestyle and their life aspirations and choices. Such activities have been associated with experiences related to creativity, emotional learning, identity reflection, and developing teamwork skills (Hansen et al., 2003).

This dissertation uses the concept of available time activities instead of leisure activities or free time because is more sociological. First, because sometimes it is problematic to know what free time is. This dissertation considers that available time is the left in the day when you subtract the hours of productive work, reproductive work, rest, food, and personal hygiene. The second reason why available time is more sociological is because in sociology is difficult to discern if choices and actions of individuals are completely free or they are conditioned by the social context of these individuals. Therefore, available time activities become a concept more precise and less confusing than leisure activities or free time activities. Available time activities are defined here as a set of activities which young people take part during their available time (Cardús, 2016), conditioned by their social position and by the opportunities of their environment. These activities are practices outside the school and with no formal commitment and no adult supervision. They can be practiced either alone or with friends, at home or outside.

Literature has highlighted that among of all these activities there is a social division (Shildrick & MacDonald, 2006) because these activities are neither compulsory nor equally provided in schools. This stratification is caused by educational and economic barriers, such us *pay to play* (Putnam, 2015), that block the access for some young people to certain activities. In addition, various demographic factors shape how children commit themselves to different activities. These factors

include gender, socioeconomic background (SES) and ethnicity, which may result in different opportunity structures for certain students, unequal access to these activities and differing rates of participation (Epps et al., 2013). Families who are actively involved with their children at home, are also more likely to involve them in these activities. Overall, education level, income and occupational prestige of families are related to higher levels of participation in extracurricular and leisure activities (Covay & Carbonaro, 2010). Social background has an impact not only on the participation, but also on the effects of the activity. As some authors argued, students from low-SES families are the ones who can benefit more from practicing activities outside school (Morris, 2015; Nordlander, 2016), meaning that they can moderate social inequalities (Merino, 2007).

## **Sport activity**

The practice of sports as well as physical activity are two activities widespread among young people (García et al., 2017). According to the latest Spanish Youth Report (Pérez Díaz et al., 2021), 64,5% of young Spaniards practice sport on a regular basis. For this reason and taking into consideration its benefits, sport activity is analysed in depth in this dissertation. Results of the 2015 survey conducted by the Ministry of Culture and Sport, show that 67% of the Spanish population is very or fairly interested in sport, while the remaining 33% say they are little or not interested at all. The population between 15 and 65 years of age who practice sport in Spain has doubled between 1980 and 2015. Additionally, the percentage is higher than the national average among the 15- and 24-years old population: 76% (MCED, 2015).

At this moment there are three issues that are on the public agenda and to which this research aims to contribute by providing additional. The first is the impact on school performance. Fletcher et al., 2003 and See et al., 2017, for example, analyse the association between sport activity and better performance and higher educational expectations. There is also quite amount of literature from sociology of sport demonstrating the benefits of sports on youth development (Linver et al, 2009). These studies have highlighted how sporting activities can provide a sense of community well-being (Coleman, 1966).

The second is the impact on equality of opportunities. Sport has inclusive potential for youth from different cultural backgrounds. Nevertheless, some research in this field has shown how practices in sport change depending on social class. Together with age, the variables that introduce the greatest differences in sports participation among the Spanish population are social background and



the level of education, which can, therefore, be considered as the main factors in the social stratification of sports practice. The sports practice of upper-middle class people (57%) is almost double that of the working-class population (29%) (García et al., 2017). Bourdieu already clearly pointed out that it is within the family where the most solid processes of sports socialization take place (García & Llopis, 2017). Youth from low-income families usually have less active leisure habits than their counterparts from upper-income background because they may have a lower perception of the benefits of sport and they are more likely to quit sports earlier (Fraguela et al., 2018). In relation to educational level, the percentage of people with university studies who practice sport reaches 65%, a figure that triples that of people with primary education or lower, which stands at 20% (García et al., 2017).

The third issue is the transfer of skills acquired in sport practice. In the classical sociology of sport, the potential of sport for the acquisition of "civilizing" values was already analysed (Elias & Dunning, 1992). Currently, one of the topics of discussion is the codification and explicit recognition of competencies acquired in sport. One derivative of the transfer is related to the impact on performance, as discussed above. The other derivative is the transfer to the employability of young people (Merino, 2007; Souto-Otero et al., 2013). This kind of studies analyses the competences and learnings that are transferable to the job market, such as discipline, resilience, teamwork, and self-confidence. It is demonstrated, for example, that some sports contribute to developing social skills, an important resource in finding a job, especially for youth from less affluent families (Benedicto et al., 2017).

### **Students' engagement: types and effects**

Engagement is a widely used concept, but its definition varies across the literature (Fredricks et al., 2004). This research uses this Anglicism due to a lack of consensus within the Spanish academy when translating the concept. In Spain, some authors speak about involvement (Ramos-Díaz et al., 2017) and others about bonding (Tarabini et al., 2015) or feeling of belonging. In order to avoid confusion and to encompass different meanings, the English concept of engagement is used throughout the thesis.

There are some studies showing how non-curricular activities increase students' engagement in school (Zaff et al., 2003). This relatively new area of research allows a better understanding of the young people's relationship with school institutions, and it is an area with greater possibilities for

socio-educational intervention, since it is less rigid than school structures and the curriculum. Available literature on the subject coincides in highlighting the interrelationship between school engagement, youth development and academic achievement, and shows how a high involvement with school can improve academic performance (Juvonen et al., 2012) and vice versa: school failure increase risk behaviour with age (Finn, 1989; Finn & Rock, 1997; Finn & Zimmer, 2012).

Experts also agree in pointing out that non-curricular activities are a key element which contributes to increase the feeling of identification with school and consider them as an effective mechanism to improve lower academic performance students' engagement (Finn, 1989). These activities are also associated with educational pathways that are less likely to lead to dropout (Jimerson et al., 2003). Some authors emphasize the role of the peer group both in terms of involvement in non-curricular activities and in school in general. Thus, a positive relationship with the peer group facilitates the feeling of belonging to the school and avoids negative experiences such as rejection or bullying, two factors related to academic disengagement (Juvonen et al., 2012)

Some authors argued that school engagement is articulated through academic participation and identification with the school (Finn, 1989), but there are other aspects in the conceptualization of engagement. Some research operationalizes the engagement through academic performance, classroom behaviour and involvement in extracurricular activities (Jimerson et al., 2003). Despite this, there is consensus in understanding engagement as a multidimensional concept (Fredricks et al., 2004). In this dissertation, three dimensions of engagement are used: behavioural, emotional, and cognitive. These three dimensions of engagement are interrelated and represent an explanatory factor of the school experience of young people (Janosz et al., 2008).

Behavioural engagement is related to specific student types of behaviour, such as attendance, behaviour problems, and participation in school or school activities. Young people have a high level of behavioural engagement when they attend class regularly, stay out of trouble, and come to class with a good predisposition to learn (Voelkl, 1997). There are also researchers who measure students' behavioural engagement based on misbehaviour (Janosz et al., 2008).

Emotional engagement refers to the expressive and instrumental identification with school; an identification that varies according to the students' feelings about school, peer group and teachers. It focuses on the school and denotes the extent of positive and negative reactions to teachers, classmates, and the school, including the sense of belonging and identification with the school and with the different subjects (Boekaerts, 2016).

Finally, there is cognitive engagement, measured in different ways in the literature. On the one hand, through observable aspects such as time on task, class participation, task completion (Appleton et al., 2006), which are drawn from teachers' observations of student behaviour in the classroom (Finn & Zimmer, 2012). On the other hand, it is measured through student self-reports that focus on their schoolwork and persistence when the content is difficult (Finn & Rock, 1997; Reeve & Tseng, 2011). Some researchers also emphasized students' self-regulation of academic effort (Fredricks et al., 2004).

## 2. METODOLOGÍA



## Objetivos y preguntas de investigación

1. Proporcionar más información sobre la estructura social de las actividades no curriculares.

Este objetivo intenta responder a la pregunta.

*¿Hasta qué punto el origen social condiciona las elecciones de las ANC?*

2. Estudiar los efectos de las actividades no curriculares en el rendimiento académico de las personas jóvenes<sup>3</sup>, teniendo en cuenta su origen social y el conjunto de oportunidades que tienen.

Las preguntas de investigación formuladas a partir de este objetivo son:

*¿Qué actividades no curriculares tienen un efecto sobre los resultados académicos de la población joven de Barcelona?*

*¿Qué asociaciones se establecen entre las actividades del tiempo disponible (ATD), el engagement escolar y el rendimiento académico de la población joven de Barcelona?*

3. Analizar los cambios de las ANC del alumnado en la transición de la educación secundaria obligatoria a la postobligatoria

Este objetivo intenta responder a la pregunta:

*¿Qué actividades no curriculares aumentan y cuales disminuyen entre la etapa obligatoria y la postobligatoria?*

4. Investigar la relación del deporte organizado con la autopercepción del rendimiento del alumnado, tanto en la enseñanza obligatoria como en la postobligatoria.

Este objetivo intenta responder la siguiente pregunta:

*¿Formar parte de un club deportivo está asociado con tener una autopercepción alta del rendimiento académico en la enseñanza secundaria obligatoria y en la postobligatoria?*

---

<sup>3</sup> Siguiendo la guía del observatorio por la igualdad de la UAB (UAB, 2011), esta tesis apuesta por un uso del lenguaje no sexista a través de formas genéricas y otras expresiones. Sin embargo, aparecen casos en los que este uso no se aplica, con el fin de que el texto no pierda naturalidad ni fluidez.

5. El quinto objetivo es investigar si las actividades no curriculares pueden reducir el peso del origen social sobre el rendimiento académico del alumnado.

Las preguntas de investigación formuladas a partir de este objetivo son:

*¿Pueden las ANC reducir el peso del origen social sobre el rendimiento académico?*

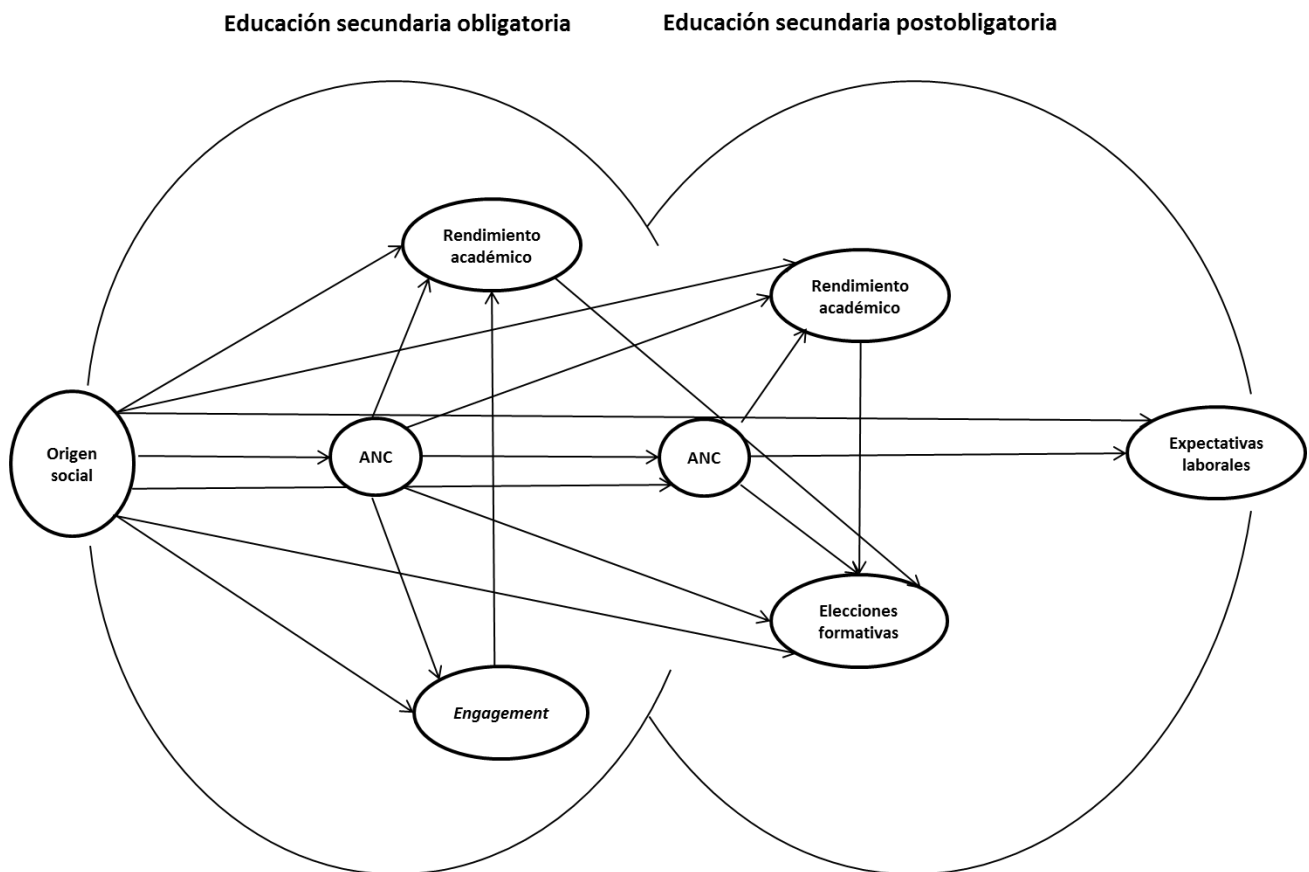
*¿Puede el deporte organizado aumentar las oportunidades educativas del alumnado con perfiles socioeducativos asociados a resultados académicos más bajos?*

6. El sexto y último objetivo de esta tesis es investigar como las actividades no curriculares afectan las expectativas laborales del alumnado.

Este objetivo intenta responder las siguientes preguntas:

*¿Como afectan las ANC en las elecciones formativas y en las expectativas laborales de la población joven de Barcelona?*

## Modelo de Análisis



## Hipótesis

### Sobre la estructura social de las actividades no curriculares

H1: El origen social de la población joven condiciona las elecciones de las ANC

H1.1: Los chicos practican actividades deportivas con más frecuencia que las chicas

H1.2: Las chicas practican actividades culturales con más frecuencia que los chicos

H1.3: El alumnado con progenitores sin estudios participará en menos ANC y con menor intensidad

H1.4: El alumnado de origen inmigrante participará en menos ANC y con menor intensidad

### Sobre los efectos de las ANC en los resultados académicos del alumnado

H2: Las ANC tienen un efecto sobre el rendimiento académico del alumnado

H2.1: El efecto varía en función de la actividad



H2.2: El efecto varía en función del origen social del alumnado

H3: Las ANC pueden amortiguar el peso del origen social en relación con el rendimiento académico del alumnado

#### **Sobre los efectos de las ATD en el *engagement* escolar del alumnado**

H4.1: Según el tipo de ATD del alumnado, esta actividad tendrá un efecto positivo o negativo en su *engagement* escolar.

H4.2: El *engagement* puede amortiguar el peso de las variables sociodemográficas sobre el rendimiento académico.

H4.3: Las actividades del tiempo disponible pueden incrementar el *engagement* y, de forma indirecta, aumentar el rendimiento académico del alumnado.

H4.4: La incidencia de las ATD sobre el rendimiento académico es mayor cuando la relación entre el origen social y el rendimiento es más negativa.

#### **Sobre los cambios de las ANC en la transición de la educación secundaria obligatoria a la postobligatoria**

H5.1: Las ANC disminuyen entre la educación obligatoria y la postobligatoria

H5.2 La evolución varía en función del origen social del alumnado y de su situación académica en la postobligatoria

#### **Sobre los efectos de la práctica deportiva organizada**

H6.1: Existe una relación positiva entre practicar deporte en un club y la autopercepción académica, tanto en la educación secundaria obligatoria como en la postobligatoria.

H6.2: La práctica deportiva aumenta las oportunidades educativas del alumnado, especialmente las del estudiantado de origen inmigrante y con un nivel formativo familiar bajo.

## **Diseño de la investigación**

Esta tesis utiliza una aproximación metodológica mixta (López-Roldán & Fachelli, 2015) en el sentido que utiliza técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas para la contrastación empírica de las hipótesis, aunque la mayor parte de la investigación es de carácter cuantitativo. La idea de una aproximación mixta consiste en recoger primero datos cuantitativos y luego datos cualitativos para explicar los resultados cuantitativos. Los datos cuantitativos proporcionan una visión general del problema de investigación y los datos cualitativos permiten ampliar y explicar este marco general (Creswell & Guetterman, 2019). Sin embargo, en esta investigación, la decisión de añadir una parte cualitativa se tomó para poder contestar la pregunta específica relacionada con las expectativas laborales. Con la información cuantitativa no había suficiente información para abordar este tema, pero, en cambio, en las entrevistas sí que se trataba esta cuestión. Por este motivo, considerando las expectativas laborales como un elemento clave para analizar los efectos de las ANC sobre las elecciones formativas, se aprovechó la dimensión cualitativa del ISCY Project.

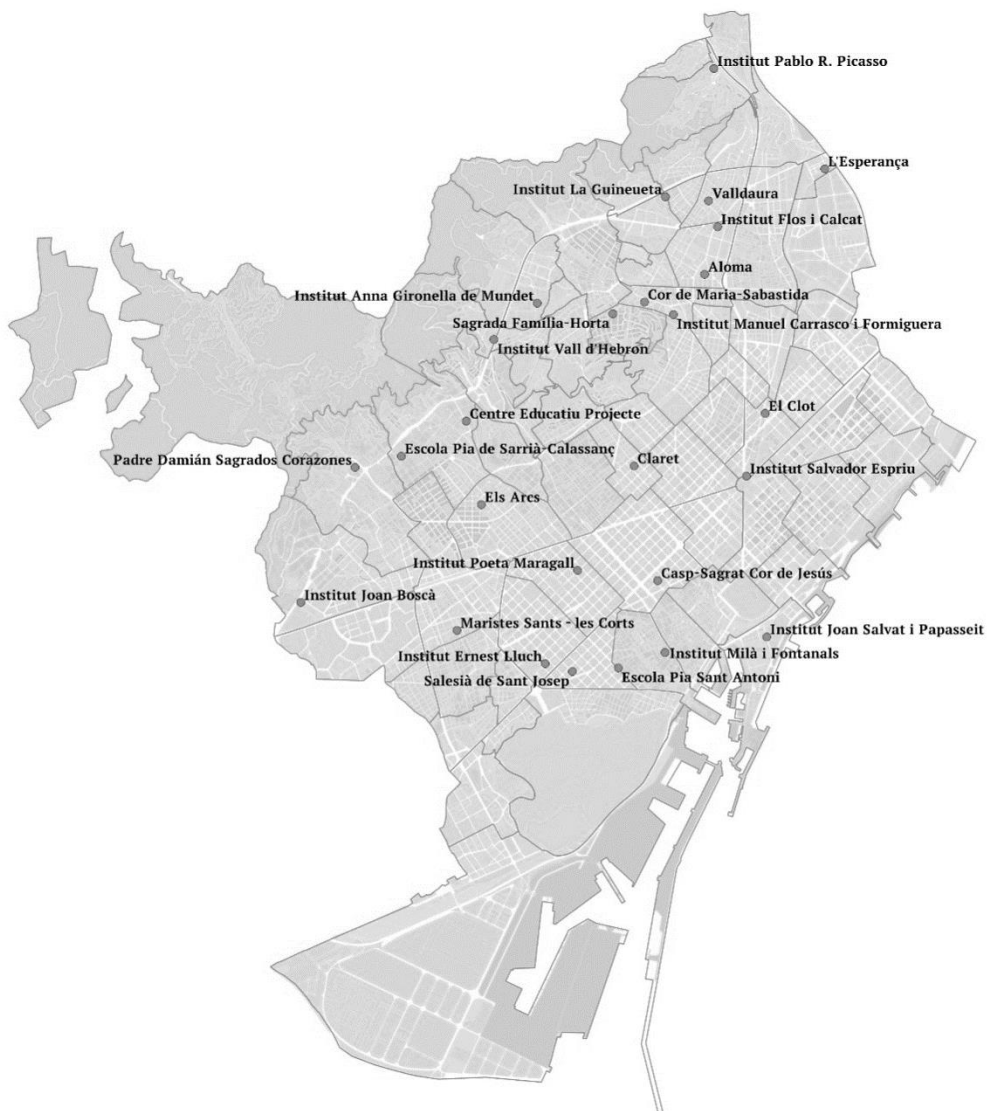
## **Base de datos**

Tal como se ha comentado en la introducción, la base de datos tanto para realizar los análisis cuantitativos como cualitativos proviene del proyecto "International Study of City Youth" (ISCY), una investigación del "Grup de Recerca en Educació i Treball" (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo principal de esta investigación era analizar las experiencias escolares de las y los jóvenes de Barcelona nacidos en el año 1998 que durante el curso escolar 2013-2014 estaban cursando 4º de la ESO. El estudio consistía en explorar como el alumnado construía sus itinerarios formativos desde una perspectiva longitudinal. Teniendo en cuenta este objetivo, se realizó un panel a partir de un seguimiento del alumnado durante tres años consecutivos. Una de las fortalezas del proyecto era que contaba con la participación de grupos de investigación de diferentes ciudades del mundo, como Melbourne, Bergen, Turku, Gante, Burdeos y Montreal, entre otras. Aunque esta tesis no ha añadido una dimensión comparativa, la idea del proyecto sí que era tener una visión comparada de los procesos que vive la juventud de distintas partes del mundo una vez terminan la educación secundaria obligatoria.

## Los centros educativos del proyecto ISCY

En el mapa siguiente se puede observar la distribución de los 27 centros educativos de la ciudad de Barcelona que participaron en el proyecto.

*Figura 1 Los centros educativos del ISCY Barcelona*



Fuente: GRET

La muestra de los centros se construyó en base a dos criterios fundamentales de estratificación: la titularidad -pública y privada concertada- y la composición social del entorno de los centros. Es importante recordar que, en Cataluña, existen tres tipos de colegios en función de su estatus legal: los colegios públicos, gestionados y financiados por la administración pública; los colegios privados, gestionados por propietarios privados y financiados por las familias; y los colegios privados

concertados, gestionados por organizaciones privadas pero financiados con fondos públicos en las etapas obligatorias. Esta investigación no incluía los centros privados porque era difícil acceder a ellos y porque el total de estudiantes de estos centros es muy bajo en la ciudad de Barcelona.

En relación con la variable de entorno, se clasificaron los centros privados concertados en tres grupos, utilizando el Índice de Renta Familiar Básica (IRFB). En el caso de los centros públicos, se clasificaron en función de un índice creado a partir del IRFB, la ratio de alumnado extranjero y la ratio de alumnado recién llegado. Además de este índice, se tuvo en cuenta la distribución que aplica el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña. Este indicador considera, entre otras variables, el número de estudiantes con becas comedor o el número de estudiantes con necesidades educativas especiales. Con toda esta información, se distribuyeron los centros de la siguiente forma:

Entorno de nivel socioeconómico bajo: Centros de alta complejidad (17% de los centros de Cataluña)

Entorno de nivel socioeconómico medio: Centros de complejidad media (70 % de los centros de Cataluña)

Entorno de nivel socioeconómico alto: Centros de baja complejidad (13 % de los centros de Cataluña)

*Tabla 1. Muestra de los centros educativos*

	Centros públicos			Centros concertados			Total		
	centros	alumnos	% alumnos	centros	alumnos	% alumnos	centros	alumnos	% alumnos
Complejidad alta	4	316	15,37	4	163	7,93	8	479	23,30
Complejidad media	6	517	25,15	8	782	38,04	14	1299	63,18
Complejidad baja	2	93	4,52	3	185	9,00	5	278	13,52
Total	12	926	45,04	15	1130	54,96	27	2056	100

### **La participación del alumnado del proyecto ISCY**

Uno de los problemas de este estudio longitudinal fue la atricción, es decir, la pérdida de jóvenes que participaban en la encuesta a lo largo de los años. Para compensarlo, se utilizó la ponderación en las diferentes etapas del panel, con el objetivo de mantener una base de datos representativa de

cada colectivo. Dadas las características del estudio, se sobrerrepresentó la muestra en un 15%, que equivale a unos 200 estudiantes más. Esta sobrerrepresentación no fue paritaria, sino que se aplicó particularmente al alumnado de centros más complejos, para poder tener una representación muestral suficiente de los colectivos más desfavorecidos en todas las olas del estudio. La siguiente tabla muestra las respuestas del alumnado en las diferentes olas según la complejidad del centro

*Tabla 2 Respuestas del alumnado 2014-2018*

Complejidad del centro		Muestra	1 ola	2 ola	3 ola	4 ola
Público	Complejidad Baja	146	93	90	81	53
	Complejidad Media	525	517	436	348	185
	Complejidad Alta	301	316	298	165	62
Privado	Complejidad Baja	204	185	168	158	95
	Complejidad Media	732	782	665	602	390
	Complejidad Alta	152	163	137	128	83
Total		2060	2056	1794	1482	868

### **Aproximación cuantitativa**

Los cuatro primeros capítulos de resultados han analizado los datos de la primera ola del panel, mientras que el de los cambios de las ANC y el de los beneficios del deporte organizado han utilizado las respuestas de la primera y la segunda ola, aprovechando la dimensión longitudinal de la encuesta. Las técnicas de análisis utilizadas para explotar la base de datos y contrastar las hipótesis se comentarán en el apartado de estrategia analítica de cada capítulo. En los capítulos de a) estructura social de las ANC, b) ANC y resultados académicos, c) los cambios de las ANC, y d) los beneficios académicos del deporte organizado, se ha utilizado el software IBM SPSS Statistics 22. En cambio, el software usado en el capítulo sobre *engagement* ha sido el Mplus 8.0.

### **Aproximación cualitativa**

Adicionalmente y de forma paralela al trabajo cuantitativo de las encuestas, el equipo del ISCY Project Barcelona realizó un total de 46 entrevistas durante el cuarto y último año del proyecto, a diferentes jóvenes según su trayectoria formativa y su origen social. Se trata de entrevistas biográficas semiestructuradas, con el mismo conjunto de preguntas para todos los entrevistados,

pero abiertas a la posibilidad de que surgieran nuevos temas durante las conversaciones. La muestra de jóvenes entrevistados fue seleccionada entre los 2056 alumnos del panel, teniendo en cuenta los criterios de accesibilidad, voluntariedad y heterogeneidad, tanto en relación con la diversidad de perfiles socioeconómicos como de itinerarios educativos postobligatorios.

El capítulo sobre elecciones formativas, ANC y expectativas laborales analiza las entrevistas realizadas a jóvenes que cursan estudios de formación profesional y estudios universitarios. En total, se analizaron entrevistas de nueve estudiantes de formación profesional de grado medio, ocho de grado superior y once entrevistas de estudiantes de la universidad, con el fin de acercarse a los marcos de sentido desde los que el estudiantado configura sus estrategias y decisiones vinculadas a sus elecciones educativas, sus actividades no curriculares y su orientación laboral.

## Operacionalización

Tabla 3 Operacionalización de las variables utilizadas

Variable	Dimensión	Indicador	Fuente
Origen social	Sexo	Mujer	Cuestionario ISCY
		Hombre	
	Cultura	Nivel formativo familiar	Cuestionario ISCY
	Ocupación	Categoría laboral familiar	Cuestionario ISCY
	Identidad nacional	Origen geográfico	Cuestionario ISCY
Rendimiento académico	Objetiva	Prueba de competencias básicas	Cuestionario ISCY
	Subjetiva	Auto percepción de notas al final de curso	Cuestionario ISCY
		Repetición final de curso	Cuestionario ISCY
Expectativas	Académica	Situación académica después de la ESO	Cuestionario ISCY
	Laboral	Trabajo a los 30 años	Cuestionario ISCY
Engagement	Cognitivo	Esfuerzo	Cuestionario ISCY
		Perseverancia	
	Emocional	Identificación instrumental	Cuestionario ISCY
		Identificación expresiva	Cuestionario ISCY
	Conductual	Asistencia	Cuestionario ISCY
		Disciplina	Cuestionario ISCY
Actividades curriculares	no Actividades extraescolares	Tener un profesor particular	Cuestionario ISCY
		Música	Cuestionario ISCY
		Academia privada	Cuestionario ISCY
		Club o entidad deportiva	Cuestionario ISCY
		Asociación religiosa	Cuestionario ISCY
		Asociación cultural	Cuestionario ISCY
		<i>Esplai</i> <sup>4</sup>	Cuestionario ISCY
	Actividades extracurriculares (dentro de la escuela)	Delegado	Cuestionario ISCY
		Servicios a la comunidad	Cuestionario ISCY
		Concursos de ciencias	Cuestionario ISCY
		Competiciones deportivas	Cuestionario ISCY
		Teatro en la escuela	Cuestionario ISCY
		Actividad musical	Cuestionario ISCY
		Viajes fin de curso	Cuestionario ISCY
	Actividades del tiempo disponible	Lectura	Cuestionario ISCY
		Actividad física	Cuestionario ISCY
		Mirar la televisión	Cuestionario ISCY
Jugar a videojuegos		Cuestionario ISCY	
Navegar por internet		Cuestionario ISCY	
Tocar un instrumento		Cuestionario ISCY	
Estar con los amigos	Cuestionario ISCY		

<sup>4</sup> Clubes juveniles extendidos en Cataluña, Baleares y Valencia, donde se desarrollan diversas actividades, sobre todo en los fines de semana y durante las vacaciones. Se trata de entidades gestionadas normalmente por voluntarios.

### 3. RESULTADOS





### **3.1 La estructura social de las actividades no curriculares.**

El primer objetivo, el de aportar más información sobre la estructura social de las actividades no curriculares, se ha planteado combinando la perspectiva estructuralista y la de la agencia, tanto en las preguntas del cuestionario como en el análisis de los resultados. En este sentido, se ha estudiado como el origen social moldea las oportunidades y las elecciones de las ANC, sin dejar de considerar el papel activo del alumnado a la hora de elegir sus ANC. La pregunta que intenta responder esta sección es *¿Hasta qué punto el origen social condiciona las elecciones de las ANC?*

Para abordarla, se han formulado las siguientes hipótesis:

H1: El origen social de la población joven condiciona las elecciones de las ANC

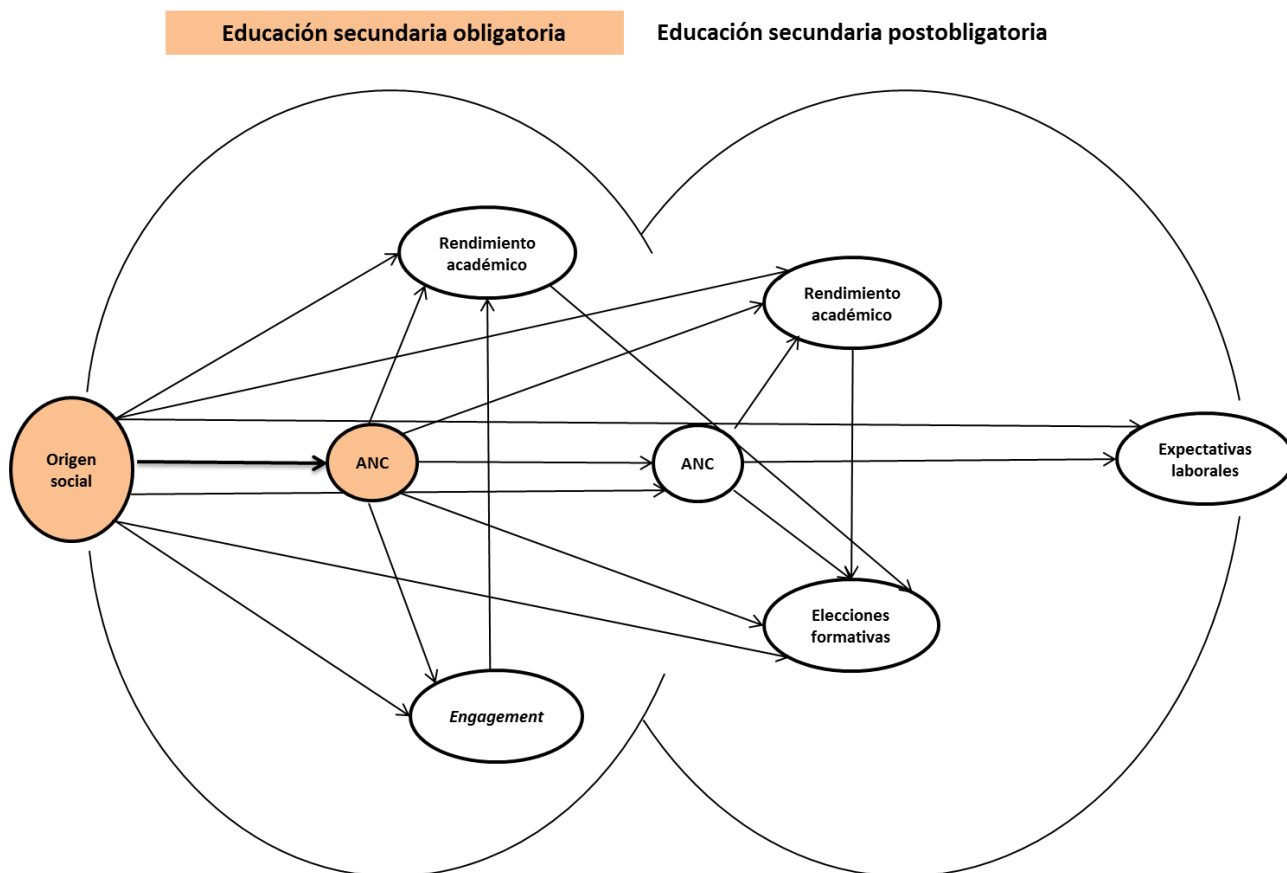
H1.1: Los chicos practican actividades deportivas con más frecuencia que las chicas

H1.2: Las chicas practican actividades culturales con más frecuencia que los chicos

H1.3: El alumnado con progenitores sin estudios participará en menos ANC y con menor intensidad

H1.4: El alumnado de origen inmigrante participará en menos ANC y con menor intensidad

## Modelo de análisis



## Estrategia analítica

En este capítulo se han seleccionado tres variables sociodemográficas como variables independientes y la de actividades no curriculares como variable dependiente. Las variables sociodemográficas que definen el origen social del alumnado son tres. En primer lugar, el nivel educativo familiar, dividido en tres niveles: como mínimo un progenitor con estudios universitarios; uno o dos progenitores con estudios postobligatorios; o los dos progenitores sin estudios o con estudios obligatorios. En segundo lugar, el origen geográfico familiar, dividido aquí en dos categorías: estudiantes con los dos progenitores nacidos en España y estudiantes con uno o dos

progenitores nacidos fuera de España. La última variable sociodemográfica introducida en el modelo es la de sexo: chica y chico.

Este capítulo utiliza todas las actividades no curriculares mencionadas en el apartado de operativización como variables dependientes: las actividades extracurriculares practicadas dentro de la escuela, las actividades extraescolares practicadas fuera la escuela y las actividades del tiempo disponible. En el cuestionario había diferentes opciones de respuestas. En relación con las actividades extracurriculares, se formuló la siguiente pregunta: "En la escuela, ¿participas en alguna de estas actividades?". La respuesta era dicotómica: "sí" o "no". En cambio, las preguntas y respuestas de las actividades extraescolares y las del tiempo disponible permitían conocer no sólo si practicaban o no la actividad, sino también con qué frecuencia lo hacían. La pregunta sobre las extraescolares era: "Durante los últimos tres años, ¿has participado en alguna de estas actividades fuera de la escuela?"; y las posibles respuestas: "no, nunca", "sí, alguna vez" o "sí, de forma regular".

En relación con las actividades del tiempo disponible, la pregunta se formuló de la siguiente manera: "¿Con qué frecuencia practicas cada una de estas actividades?". Sus opciones de respuesta eran: "menos de una vez a la semana", "un día a la semana", "casi cada día", "menos de dos horas cada día", "más de horas cada día".

Con el objetivo de validar o refutar las primeras hipótesis de esta tesis a través de la explotación de la base de datos de la primera ola del panel ISCY, se han llevado a cabo dos operaciones principales. En primer lugar, se han realizado unas tablas de contingencia cruzando las variables sociodemográficas con las distintas ANC. Posteriormente, se ha creado una tipología del alumnado de Barcelona según las ANC que practica, y se ha analizado si hay diferencias sociales dentro de cada categoría.

## Resultados

### Actividades extracurriculares

Tabla 4 Teatro en la escuela

		Teatro			
		Sí	No	Total N	%
<b>Sexo [0.053]*</b>	Chico	6,7%	93,3%	1059	100,0%
	Chica	9,6%	90,4%	951	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.078]**</b>	Sin estudios-obligatorios	12,4%	87,6%	386	100%
	Estudios postobligatorios	7,3%	92,7%	660	100,0%
	Estudios universitarios	6,9%	93,1%	922	100,0%
<b>Origen geografico [0.076]**</b>	Cat-Esp	6,9%	93,1%	1448	100,0%
	Resto del mundo	11,7%	88,3%	469	100,0%

\* $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$  Chi cuadrado. V de Cramer se muestra entre paréntesis

Tabla 5 Actividad musical en la escuela

		Actividad musical ( banda, coral...)			
		Sí	No	Total N	%
<b>Sexo [0.056] *</b>	Chico	10,3%	89,7%	1061	100,0%
	Chica	13,9%	86,1%	950	100,0%
<b>Nivel educativo familiar (No sign.)</b>	Sin estudios-obligatorios	14,9%	85,1%	388	100%
	Estudios postobligatorios	12,7%	87,3%	664	100,0%
	Estudios universitarios	10,5%	89,5%	917	100,0%
<b>Origen geografico [0.139]***</b>	Cat-Esp	9,3%	90,7%	1448	100,0%
	Resto del mundo	19,8%	80,2%	470	100,0%

En general, ni el chi cuadrado ni la V de Cramer muestran una gran asociación entre estas dos prácticas artísticas y las variables sociodemográficas. De hecho, el nivel educativo familiar aparece como una variable no significativa con relación a la actividad musical. La que presenta una asociación más significativa con la práctica musical es la del origen geográfico familiar. Por su parte, hacer teatro en la escuela, es una actividad condicionada por las tres variables sociodemográficas.

En este sentido, puede afirmarse que existe una estructura social de las actividades extracurriculares de carácter artístico practicadas en la escuela.

Por lo tanto, el resultado corrobora de momento la primera hipótesis, ya que se observa como el origen social condiciona las elecciones de las ANC. También confirma la segunda subhipótesis: las chicas practican actividades artísticas con más frecuencia que los chicos, entendiendo actividades artísticas como actividades culturales. Las dos últimas subhipótesis quedan momentáneamente refutadas. Por un lado, porque el alumnado con progenitores sin estudios participa casi el doble que el alumnado de familias con estudios universitarios en la actividad de teatro en la escuela. Por otro, porque el porcentaje de alumnos de origen inmigrante que participa tanto en teatro como en actividades musicales en la escuela es superior al porcentaje de alumnos de origen autóctono que lo hace.

*Tabla 6 Concursos escolares de ciencias y matemáticas*

		Concursos escolares ciencias y matemáticas			
		Sí	No	Total N	%
<b>Sexo [0.071] **</b>	Chico	21,4%	78,6%	1057	100,0%
	Chica	15,8%	84,2%	948	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.116]***</b>	Sin estudios-obligatorios	14,0%	86,0%	387	100%
	Estudios postobligatorios	15,1%	84,9%	661	100,0%
	Estudios universitarios	23,8%	76,2%	916	100,0%
<b>Origen geografico [0.063]**</b>	Cat-Esp	20,3%	79,7%	1446	100,0%
	Resto del mundo	14,6%	85,4%	467	100,0%

*Tabla 7 Competiciones deportivas*

		Competiciones deportivas			
		Sí	No	Total N	%
<b>Sexo [0.246]***</b>	Chico	46,2%	53,8%	1064	100,0%
	Chica	22,7%	77,3%	950	100,0%
<b>Nivel educativo familiar (No sig.)</b>	Sin estudios-obligatorios	34,5%	65,5%	388	100%
	Estudios postobligatorios	34,5%	65,5%	664	100,0%
	Estudios universitarios	35,8%	64,2%	921	100,0%
<b>Origen geografico (No sig.)</b>	Cat-Esp	34,9%	65,1%	1449	100,0%
	Resto del mundo	35,2%	64,8%	471	100,0%

La tabla 6 indica que los concursos escolares relacionados con las ciencias y las matemáticas son actividades más practicadas por chicos, por estudiantes con un alto nivel educativo familiar y por estudiantes con los dos progenitores nacidos en España. Asumiendo que quienes participan en estos concursos tienen un buen rendimiento en estas áreas del currículum escolar, se confirmaría que, en 4º de la ESO, los chicos obtienen mejores notas en matemáticas que las chicas (García et al., 2012).

De la tabla 7, solo la variable sexo se asocia de manera significativa con la variable de competiciones deportivas. Se trata de una asociación con un nivel de intensidad bastante elevado (0,246), teniendo en cuenta que una V de Cramer de 0,3 es alta en ciencias sociales (López-Roldán, 2018). El 46,2% de los chicos participa en competiciones deportivas organizadas en la escuela, mientras que el porcentaje de las chicas no llega al 23%. Unos resultados que confirman la primera subhipótesis del capítulo: los chicos practican actividades deportivas con más frecuencia que las chicas. Ni el nivel educativo familiar ni el origen geográfico parece que influyan en la elección de esta actividad.

Tabla 8 Delegado, consejo de estudiantes, asociación de estudiantes

		Delegado, consejos estudiantes...			
		Sí	No	Total N	%
<b>Sexo</b> (No sig.)	Chico	17,0%	83,0%	1057	100,0%
	Chica	19,1%	80,9%	948	100,0%
<b>Nivel educativo familiar</b> (No sig.)	Sin estudios-obligatorios	19,2%	80,8%	385	100%
	Estudios postobligatorios	17,8%	82,2%	664	100,0%
	Estudios universitarios	17,7%	82,3%	917	100,0%
<b>Origen geografico</b> (No sig.)	Cat-Esp	17,3%	82,7%	1447	100,0%
	Resto del mundo	19,7%	80,3%	467	100,0%

Esta tabla indica que no hay diferencias por orígenes sociales con relación a ser delegado de clase, formar parte del consejo de estudiantes o ser miembro de una asociación de estudiantes de la escuela. Una posible explicación *ad hoc* podría ser que, habitualmente, el profesorado y la propia escuela se encargan de motivar a sus estudiantes para que participen en este tipo de actividades, buscando fórmulas para que todas y todos se involucren, dejando poco margen de elección por parte del alumnado.

Tabla 9 Servicios a la comunidad educativa

		Servicios a la comunidad			
		Sí	No	Total N	%
<b>Sexo</b> [0.119]***	Chico	15,3%	84,7%	1049	100,0%
	Chica	24,8%	75,2%	943	100,0%
<b>Nivel educativo familiar</b> [0.117]***	Sin estudios-obligatorios	12,2%	87,8%	384	100%
	Estudios postobligatorios	18,1%	81,9%	657	100,0%
	Estudios universitarios	24,3%	75,7%	912	100,0%
<b>Origen geografico</b> [0.078]**	Cat-Esp	21,9%	78,1%	1437	100,0%
	Resto del mundo	14,7%	85,3%	464	100,0%

Tabla 10 Organización actividades en la escuela (carnaval, viajes, revista...)

		Organización actividades en la escuela			
		Sí	No	Total N	%
<b>Sexo</b> [0.147]***	Chico	29,9%	70,1%	1058	100,0%
	Chica	44,0%	56,0%	950	100,0%
<b>Nivel educativo familiar (No sig.)</b>	Sin estudios-obligatorios	31,3%	68,7%	386	100%
	Estudios postobligatorios	37,7%	62,3%	661	100,0%
	Estudios universitarios	38,2%	61,8%	921	100,0%
<b>Origen geografico</b> [0.067]**	Cat-Esp	38,5%	61,5%	1449	100,0%
	Resto del mundo	31,0%	69,0%	468	100,0%

Las dos últimas actividades extracurriculares tienen un elemento en común: son actividades que demuestran el grado de *engagement* con la escuela por parte del estudiantado. Tal como se comenta en la siguiente sección de los resultados, la que trata sobre el *engagement* escolar, las chicas presentan una mayor identificación o implicación con la escuela que los chicos. Esta tabla muestra como un 24,8% de ellas participa en servicios a la comunidad y un 44% en la organización de actividades en la escuela, como es el carnaval o el viaje de final de curso. Por su parte, el porcentaje de chicos que participa en servicios a la comunidad es del 15,3% y el de organización de actividades del 29,9%.



## Actividades extraescolares

Tabla 11 Tener un profesor particular

		Tener un profesor particular				
		No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total N	%
<b>Sexo [0.059]*</b>	Chico	57,4%	27,5%	15,2%	1060	100,0%
	Chica	51,6%	31,9%	16,6%	948	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.1]***</b>	Sin estudios-obligatorios	62,6%	30,9%	6,5%	385	100%
	Estudios postobligatorios	52,3%	31,4%	16,2%	665	100,0%
	Estudios universitarios	52,0%	27,8%	20,2%	917	100,0%
<b>Origen geográfico [0.163]***</b>	Cat-Esp	50,9%	30,0%	19,1%	1447	100,0%
	Resto del mundo	66,3%	27,1%	6,6%	469	100,0%

Tabla 12 . Ir a una academia privada

		Academia privada				
		No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total N	%
<b>Sexo [0.114]***</b>	Chico	70,3%	13,2%	16,6%	1056	100,0%
	Chica	66,1%	9,0%	24,9%	944	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.183]***</b>	Sin estudios-obligatorios	88,6%	6,5%	4,9%	385	100%
	Estudios postobligatorios	69,9%	12,3%	17,9%	661	100,0%
	Estudios universitarios	58,1%	12,2%	29,8%	913	100,0%
<b>Origen geográfico [0.247]***</b>	Cat-Esp	61,4%	12,3%	26,3%	1440	100,0%
	Resto del mundo	86,6%	8,7%	4,7%	470	100,0%

Las dos primeras tablas muestran como las actividades de refuerzo escolar, tanto tener un profesor particular como ir a una academia privada - de idiomas o de otras áreas curriculares- son actividades más practicadas por el alumnado de origen autóctono, y por el alumnado con progenitores con estudios universitarios. El sexo también es una variable que influye en estas actividades, sobre todo en ir o no ir a una academia privada. En este caso, un 24,9% de las chicas va a una academia de

forma regular, mientras que el porcentaje de chicos que regularmente asiste a una academia privada es del 16,6%.

El alumnado con un capital cultural familiar alto utiliza más el recurso del refuerzo escolar, aunque de media ya presenta un rendimiento académico más elevado. Desde una óptica estructuralista, Bourdieu diría que son estrategias familiares para que sus hijos adquieran las habilidades académicas necesarias y no bajen de clase social. De esta forma, se reproduce la desigualdad social a través de la escuela y de su entorno. Desde la perspectiva de la agencia, Boudon atribuiría esta diferencia de porcentajes a las decisiones racionales del estudiantado condicionadas por su posición social. Haciendo una valoración del coste-beneficio-riesgo (Boudon, 1983), de apuntarse a refuerzo escolar, el alumnado de familias con menos recursos económicos y culturales participaría menos de esta actividad porque subestimaría los futuros beneficios de esas actividades y sobreestimarían los costes y los riesgos de invertir en ellas. Los efectos secundarios (Elias & Daza, 2019) también pueden explicar esta desigualdad social en la práctica, ya que se relacionan con el efecto información, según el cual un buen conocimiento del sistema educativo -en este caso de buenas academias privadas- por parte de los progenitores, permite una valoración más adecuada de los posibles caminos y de la dificultad real de completar los estudios por parte de sus hijas e hijos (Daza Pérez et al., 2019).

Otra derivada de estos resultados tiene relación con la idea comentada en la siguiente sección sobre las diferencias de *engagement* cognitivo entre chicas y chicos. El *engagement* cognitivo está asociado al esfuerzo y a la perseverancia en la escuela, unas actitudes que mejoran el rendimiento académico y que parece que son más femeninas que masculinas, según los resultados obtenidos en esta investigación. En este sentido, la diferencia de porcentajes entre chicos y chicas con relación a ir a una academia privada se puede explicar por el hecho de que las chicas, de media, se esfuerzan más en obtener mejores resultados académicos. Un esfuerzo realizado tanto dentro como fuera de la escuela.

Tabla 13 Clases de música. Tocar instrumento

		Clases de música _tocar instrumento				
		No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total N	%
<b>Sexo [0.082]**</b>	Chico	81,0%	9,1%	9,9%	1056	100,0%
	Chica	74,5%	10,7%	14,7%	943	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.117]***</b>	Sin estudios-obligatorios	86,2%	7,6%	6,3%	383	100%
	Estudios postobligatorios	82,7%	8,5%	8,8%	660	100,0%
	Estudios universitarios	71,1%	11,5%	17,4%	915	100,0%
<b>Origen geográfico (No sig.)</b>	Cat-Esp	76,8%	9,8%	13,4%	1438	100,0%
	Resto del mundo	80,4%	10,4%	9,2%	469	100,0%

La tabla 13 indica que ir a clases de música o tocar un instrumento es una actividad extraescolar más femenina que masculina y más de clase alta, educativamente hablando, que de clase baja. El alumnado con progenitores con estudios universitarios que va a clases de música de forma regular casi triplica el alumnado con progenitores sin estudios o con estudios obligatorios que asiste a clases de música fuera de la escuela. En este sentido, el gusto por las artes que madres y padres transmiten a sus hijas e hijos puede ser un factor explicativo para entender esta diferencia social de la práctica musical. Utilizando la idea de *habitus de* Bourdieu, podría decirse que el *habitus* familiar alimenta el “buen” gusto del alumnado y que este lo expresa a través de prácticas culturales, como ir a clases de música o tocar un instrumento, dos actividades artísticas que, además, tienen un efecto en la configuración de sus estilos de vida.

Sin embargo, los resultados observados en las dos primeras tablas de actividades extracurriculares indicaban que el alumnado con menos recursos culturales era quien participaba más de actividades artísticas en la escuela. Una evidencia que pone en entredicho la hipótesis del *habitus* y del capital cultural. Esta diferencia social en la actividad musical extraescolar puede derivarse más de una barrera económica que educativa o cultural, si se asume que el nivel educativo familiar está asociado a los ingresos de la familia. En la escuela, el coste económico de hacer una actividad artística es inferior al de ir a una academia fuera de la escuela. Siguiendo esta lógica, la barrera del *pay to play* (Putnam, 2015) sería el motivo principal por el cual el alumnado con un nivel educativo familiar bajo participa menos en esta actividad.

Tabla 14 Club o entidad deportiva

		Club o entidad deportiva				
		No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total N	%
<b>Sexo [0.229]***</b>	Chico	17,8%	20,3%	61,9%	1055	100,0%
	Chica	35,7%	23,3%	41,0%	947	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.177]***</b>	Sin estudios-obligatorios	38,2%	30,6%	31,2%	385	100%
	Estudios postobligatorios	28,5%	22,8%	48,7%	663	100,0%
	Estudios universitarios	18,7%	17,3%	64,0%	914	100,0%
<b>Origen geográfico [0.293]***</b>	Cat-Esp	19,5%	19,6%	60,9%	1441	100,0%
	Resto del mundo	44,2%	27,1%	28,6%	468	100,0%

Coincidiendo con la literatura sobre la actividad deportiva en España (Injuve, 2020), practicar deporte es la actividad extraescolar más practicada entre el alumnado de 4º de la ESO de la ciudad de Barcelona. Los porcentajes de “sí” suman más del 50% en todos los perfiles sociodemográficos. Es decir, más de la mitad de los estudiantes de Barcelona practica deporte alguna vez o de forma regular, en un club o en una entidad deportiva. No obstante, existen diferencias significativas según el sexo, el nivel educativo familiar y el origen geográfico. Los chicos practican más deporte que las chicas, una evidencia que vuelve a corroborar la primera subhipótesis de este capítulo. Por su parte, el alumnado con un nivel educativo familiar alto practica el doble que el alumnado con el nivel educativo familiar inferior; una diferencia similar a la existente entre el alumnado de origen autóctono y el de origen inmigrante. Un 44% de jóvenes de origen inmigrante, no practica nunca deporte en un club o en una entidad deportiva. En el capítulo sobre el deporte organizado, se analizará más en profundidad estas diferencias sociales en la práctica deportiva, así como sus causas y sus consecuencias.

Tabla 15 Esplai

		<b>Esplai</b>				
		No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total N	%
<b>Sexo [0.088]***</b>	Chico	78,1%	14,4%	7,5%	1056	100,0%
	Chica	71,5%	16,2%	12,3%	938	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.068]**</b>	Sin estudios-obligatorios	81,9%	13,1%	5,0%	382	100%
	Estudios postobligatorios	74,9%	15,3%	9,8%	662	100,0%
	Estudios universitarios	72,0%	16,1%	11,9%	911	100,0%
<b>Origen geográfico [0.069]*</b>	Cat-Esp	73,2%	15,7%	11,1%	1436	100,0%
	Resto del mundo	78,2%	15,4%	6,4%	467	100,0%

Tabla 16 Asociación

		<b>Asociación (cultural, excursionista...)</b>				
		No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total N	%
<b>Sexo (No sig.)</b>	Chico	84,8%	11,4%	3,8%	1054	100,0%
	Chica	82,7%	12,0%	5,3%	940	100,0%
<b>Nivel educativo familiar (No sig.)</b>	Sin estudios-obligatorios	84,6%	11,3%	4,2%	382	100%
	Estudios postobligatorios	84,3%	12,0%	3,8%	661	100,0%
	Estudios universitarios	83,2%	11,4%	5,4%	910	100,0%
<b>Origen geográfico (No sig.)</b>	Cat-Esp	84,1%	11,1%	4,9%	1436	100,0%
	Resto del mundo	81,4%	15,0%	3,6%	467	100,0%

Tabla 17 Actividad religiosa

		Actividad religiosa				
		No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total N	%
<b>Sexo [0.094]***</b>	Chico	83,8%	11,8%	4,5%	1055	100,0%
	Chica	78,6%	12,3%	9,1%	936	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.0531]*</b>	Sin estudios-obligatorios	75,7%	15,1%	9,1%	383	100%
	Estudios postobligatorios	83,7%	10,5%	5,8%	656	100,0%
	Estudios universitarios	82,1%	11,5%	6,4%	912	100,0%
<b>Origen geográfico [0.186]***</b>	Cat-Esp	85,7%	9,9%	4,5%	1436	100,0%
	Resto del mundo	69,5%	18,3%	12,3%	465	100,0%

Las tres últimas tablas hacen referencia a las actividades no curriculares de carácter asociativo y tienen en común que pocos jóvenes las practican. De estas actividades, ir a un *esplai* o a un centro religioso presentan diferencias sociodemográficas significativas. En cambio, no parece que ni el sexo, ni el nivel educativo familiar ni el origen geográfico afecten en participar en una asociación cultural o excursionista. El sexo es la variable sociodemográfica que más diferencia el alumnado que va a un *esplai*, siendo las chicas las que participan con más frecuencia en esta actividad. Con relación a la actividad religiosa, es el origen geográfico la variable que diferencia más esta práctica entre el alumnado. Un 85% del estudiantado de origen autóctono nunca practica una actividad religiosa, y solo un 4,5% lo hace de forma regular. Aunque el alumnado de origen inmigrante también practica poco esta actividad, lo hace con mayor frecuencia que sus compañeros de origen autóctono. Un 12,3% la hace “de forma regular”, mientras que el porcentaje de los que nunca han practicado una actividad religiosa se reduce a un 69,5%.

## Actividades del tiempo disponible

Tabla 18 Leer un libro por placer

		Leer un libro por placer						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2 h o <	Cada día > de 2 h		
<b>Sexo</b> [0.198]***	Chico	42,0%	28,0%	15,0%	9,8%	3,4%	1,9%	1065	100,0%
	Chica	26,0%	27,3%	20,1%	16,5%	5,6%	4,5%	953	100,0%
<b>Nivel educativo familiar (No sign.)</b>	Sin estudios-obligatorios	37,1%	29,7%	14,8%	13,0%	2,8%	2,6%	391	100%
	Estudios postobligatorios	35,2%	28,1%	17,4%	12,2%	3,5%	3,6%	665	100,0%
	Estudios universitarios	32,8%	26,5%	18,5%	13,3%	5,9%	2,9%	929	100,0%
<b>Origen geo.</b> [0.149]***	Cat-Esp	38,4%	25,6%	15,6%	12,4%	5,0%	3,0%	1452	100,0%
	Resto del mundo	24,2%	32,3%	22,7%	15,1%	2,8%	3,0%	471	100,0%

Tabla 19 Tocar un instrumento musical

		Tocar un instrumento musical						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2h o <	Cada día > de 2h		
<b>Sexo (No sig.)</b>	Chico	66,2%	10,9%	9,3%	7,7%	3,2%	2,7%	1055	100,0%
	Chica	64,3%	11,9%	9,8%	8,6%	3,7%	1,7%	946	100,0%
<b>Nivel educativo familiar</b> [0.079]**	Sin estudios-obligatorios	68,2%	9,4%	11,5%	7,6%	1,6%	1,6%	381	100%
	Estudios postobligatorios	68,8%	11,8%	7,5%	6,8%	2,6%	2,6%	663	100,0%
	Estudios universitarios	61,8%	11,6%	10,3%	9,2%	4,9%	2,3%	925	100,0%
<b>Origen geografico</b> [0.094]**	Cat-Esp	67,3%	10,8%	8,8%	7,5%	3,5%	2,1%	1449	100,0%
	Resto del mundo	57,7%	13,2%	12,7%	10,2%	3,2%	3,0%	463	100,0%

La primera de estas dos prácticas culturales del tiempo disponible es leer un libro por placer. En general, puede decirse que los jóvenes de Barcelona leen muy pocos libros por placer, es decir, que no sean curriculares. Un dato para comentar en el apartado de propuestas para los responsables políticos y otros agentes interesados. En todos los perfiles sociodemográficos, la opción de “no, nunca” es la más elevada. Sorprende que el nivel formativo familiar no influye en esta actividad cultural, aunque si influye en tocar un instrumento, una actividad ligeramente más practicada por el alumnado con el nivel educativo familiar superior. Cabe destacar que leer un libro por placer y tocar un instrumento musical son actividades más practicadas por el alumnado de origen inmigrante que por el alumnado de origen autóctono.

Tabla 20 Practicar un deporte

		Practicar un deporte						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2 h o <	Cada día > de 2 h		
<b>Sexo</b> [0.369]***	Chico	6,3%	5,7%	16,7%	39,5%	15,3%	16,6%	1039	100,0%
	Chica	19,6%	14,2%	29,7%	25,1%	6,4%	5,0%	938	100,0%
<b>Nivel educativo familiar</b> [0.097]***	Sin estudios-obligatorios	17,3%	14,1%	24,9%	25,1%	8,4%	10,2%	382	100%
	Estudios postobligatorios	13,0%	9,7%	23,3%	32,1%	10,6%	11,3%	652	100,0%
	Estudios universitarios	10,5%	7,9%	22,0%	35,9%	12,7%	11,0%	912	100,0%
<b>Origen geografico</b> [0.127]***	Cat-Esp	11,0%	9,1%	21,7%	35,7%	11,4%	11,1%	1426	100,0%
	Resto del mundo	16,6%	12,4%	25,5%	23,5%	11,1%	10,9%	459	100,0%



Tabla 21 Hacer ejercicio para mantenerse en forma

		Hacer un deporte para mantenerse en forma						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2 h o <	Cada día > de 2 h		
<b>Sexo</b> [0.290]***	Chico	7,7%	8,8%	15,2%	39,5%	16,3%	12,5%	1052	100,0%
	Chica	17,0%	13,5%	28,0%	29,9%	6,9%	4,7%	942	100,0%
<b>Nivel educativo familiar</b> [0.102]***	Sin estudios-obligatorios	19,8%	11,2%	20,6%	30,8%	8,9%	8,6%	383	100%
	Estudios postobligatorios	11,8%	11,0%	21,9%	35,7%	9,8%	9,7%	661	100,0%
	Estudios universitarios	9,2%	10,3%	21,4%	36,4%	14,6%	8,2%	918	100,0%
<b>Origen geografico</b> [0.078]*	Cat-Esp	10,9%	10,9%	21,7%	35,7%	11,4%	11,1%	1445	100,0%
	Resto del mundo	14,3%	11,4%	24,6%	30,0%	10,7%	9,0%	456	100,0%

A diferencia de las actividades culturales, el deporte sí que es una actividad del tiempo disponible con una alta participación juvenil en Barcelona. Estas dos prácticas deportivas apuntan que más de la mitad del alumnado practica deporte, aunque sea una vez a la semana. Tanto practicar deporte como hacer ejercicios para mantenerse en forma son actividades más frecuentes entre los chicos, el alumnado con un nivel educativo familiar alto y el alumnado de origen autóctono. Unos resultados que confirman definitivamente la primera subhipótesis: el porcentaje de chicos que practica deporte es más elevado que el de las chicas. Estos resultados también aportan información a las hipótesis H1.3 i H1.4: el alumnado con progenitores sin estudios y el alumnado de origen inmigrante participa menos en actividades deportivas que sus homólogos con niveles educativos familiares más elevados y/o de origen autóctono. Sin embargo, estas dos hipótesis no quedan cien por cien confirmadas ya que, tal como se ha visto en las tablas anteriores, este perfil de alumnado presenta un porcentaje de participación más elevado en otras ANC que el de sus compañeros con niveles educativos familiares altos y/o con progenitores nacidos en España.

Tabla 22 Ver la televisión

		Ver la televisión						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2 h o <	Cada día > de 2 h		
<b>Sexo (No sign.)</b>	Chico	3,9%	6,2%	7,5%	43,4%	22,1%	17,0%	1054	100,0%
	Chica	3,5%	5,8%	9,1%	47,1%	19,5%	15,0%	947	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.120]***</b>	Sin estudios-obligatorios	5,5%	5,3%	9,5%	40,6%	14,5%	24,5%	379	100%
	Estudios postobligatorios	3,6%	4,8%	7,0%	48,3%	19,3%	16,9%	667	100,0%
	Estudios universitarios	3,0%	7,3%	8,8%	44,7%	24,5%	11,7%	923	100,0%
<b>Origen geografico [0.113]***</b>	Cat-Esp	3,3%	5,4%	8,2%	46,2%	22,8%	14,1%	1445	100,0%
	Resto del mundo	4,3%	8,4%	8,2%	44,0%	15,1%	20,0%	464	100,0%

Tabla 23 Jugar a videojuegos

		Jugar a videojuegos						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2 h o <	Cada día > de 2 h		
<b>Sexo [0.640]***</b>	Chico	9,6%	10,6%	30,1%	28,2%	8,8%	12,6%	1063	100,0%
	Chica	57,2%	21,0%	12,8%	6,4%	1,7%	1,0%	943	100,0%
<b>Nivel educativo familiar [0.070]*</b>	Sin estudios-obligatorios	32,7%	14,8%	23,1%	14,8%	5,2%	9,4%	385	100%
	Estudios postobligatorios	29,7%	14,5%	21,4%	19,6%	7,1%	7,7%	663	100,0%
	Estudios universitarios	33,7%	16,8%	22,0%	17,8%	4,1%	5,6%	927	100,0%
<b>Origen geografico (No sign.)</b>	Cat-Esp	31,2%	15,9%	22,1%	18,8%	5,3%	6,8%	1447	100,0%
	Resto del mundo	34,3%	14,8%	22,1%	14,6%	6,0%	8,2%	466	100,0%

Tabla 24 Navegar por internet

		Navegar por internet						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2 h o <	Cada día > de 2 h		
<b>Sexo</b> [0.092]**	Chico	0,9%	2,4%	6,1%	36,8%	25,8%	27,9%	1060	100,0%
	Chica	1,7%	1,9%	4,5%	34,7%	22,0%	35,1%	948	100,0%
<b>Nivel educativo familiar</b> [0.148]***	Sin estudios-obligatorios	3,4%	4,1%	10,9%	29,3%	15,8%	36,5%	386	100%
	Estudios postobligatorios	1,2%	1,7%	5,0%	35,5%	23,5%	33,2%	665	100,0%
	Estudios universitarios	,4%	1,6%	3,6%	39,0%	27,7%	27,7%	925	100,0%
<b>Origen geografico</b> [0.169]***	Cat-Esp	,6%	1,5%	3,9%	36,1%	26,4%	31,6%	1448	100,0%
	Resto del mundo	2,8%	3,9%	9,4%	34,5%	18,4%	31,0%	467	100,0%

Estas tres actividades forman parte del *e-ocio* (Viñals, 2016), u ocio de pantalla y, juntamente con el deporte, son las actividades no curriculares más practicadas entre la población joven barcelonesa. En las tres actividades, las opciones de “casi cada día” y “cada día” presentan porcentajes elevados en todos los perfiles, aunque hay diferencias por orígenes sociales. El sexo es una variable especialmente determinante en la actividad de los videojuegos, tal como demuestran los estadísticos del chi cuadrado y de la V de Cramer (0,64). Se trata de la actividad con más diferencia de porcentajes entre chicas y chicos. Un 9,6% de chicos nunca juega a videojuegos, mientras que el porcentaje de chicas que nunca lo hace llega a un 57,2%. En el otro extremo, aparece un 12,6% de chicos y un 1% de chicas que practican esta actividad más de dos horas al día.

En el capítulo sobre *engagement* aparece la importancia de no practicar en acceso este tipo actividades de pantalla, por sus efectos negativos en los resultados académicos y en el *engagement* escolar del alumnado. Por otro lado, no practicar nunca este tipo de actividades también presenta efectos para el alumnado barcelonés. Aunque los porcentajes de “no nunca” de la actividad de navegar por internet son muy bajos para todos los perfiles, hay diferencias importantes según el nivel formativo familiar y el origen geográfico. Un 0,4% del alumnado de Barcelona con un nivel educativo familiar alto nunca se conecta a internet desde ninguna plataforma, mientras que el

porcentaje de estudiantes con el nivel educativo familiar más bajo es del 3,4%. Una gran diferencia entre porcentajes pequeños. De hecho, la mayoría de jóvenes de Barcelona se conecta con frecuencia a internet a lo largo del día, aunque sea en momentos cortos i micro segmentados (Igarza, 2009).

Tabla 25 Salir con los amigos

		Salir con los amigos						Total N	%
		Nunca	< Una vez semana	Una vez semana	Casi cada día	Cada día 2 h o <	Cada día > de 2 h		
<b>Sexo</b> [0.087]*	Chico	1,6%	4,9%	27,1%	37,6%	10,7%	18,1%	1061	100,0%
	Chica	1,9%	8,0%	26,2%	32,4%	9,9%	21,5%	947	100,0%
<b>Nivel educativo familiar</b> [0.083]**	Sin estudios-obligatorios	3,4%	6,5%	27,7%	30,8%	10,9%	20,7%	386	100%
	Estudios postobligatorios	1,5%	5,4%	30,4%	35,7%	8,0%	19,0%	664	100,0%
	Estudios universitarios	1,0%	6,9%	23,4%	36,9%	11,8%	20,0%	926	100,0%
<b>Origen geografico</b> [0.159]***	Cat-Esp	,8%	5,2%	25,7%	37,1%	10,4%	20,9%	1449	100,0%
	Resto del mundo	4,3%	9,9%	28,9%	30,6%	9,9%	16,5%	467	100,0%

Salir con los amigos es una actividad del tiempo disponible importante para el bienestar del estudiantado. Más allá de los efectos positivos sobre la experiencia escolar que aporta el hecho de tener amigos en esta etapa de la vida, la ausencia de amigos puede incrementar el riesgo de absentismo en el aula, o convertirse en un factor decisivo de abandono escolar (Christenson et al., 2012). El origen geográfico es la variable que más diferencia el alumnado con relación a esta actividad. Aunque las diferencias no son muy marcadas, destaca que el 4,3% de alumnos de origen inmigrante nunca sale con amigos, frente al 0,8% de alumnos de origen autóctono. Sumando un 9,9% de los que salen con amigos “menos de una vez a la semana” al 4,3% de los que “nunca” lo hacen, puede concluirse que un 14,3% del alumnado de origen inmigrante tiene dificultades para mantener un grupo de amigos con los quien salir, un dato preocupante desde un punto de vista

psicológico, sociológico y educativo. Igual que pasa con el ocio de pantalla, salir con los amigos es una actividad relacional beneficiosa hasta un cierto número de horas. A partir de este nivel, aparece un punto de inflexión y la actividad empieza a tener efectos perniciosos en los itinerarios formativos de la población joven.

En resumen, a través de las tablas de contingencia se confirma parcialmente la hipótesis principal del capítulo. Existe una estructura social de las ANC, sobre todo entre las actividades extraescolares y las del tiempo disponible. No puede afirmarse lo mismo de las actividades extracurriculares practicadas en la escuela, donde las variables sociodemográficas casi no influyen en la práctica, posiblemente porque, tal como se ha dicho, la misma escuela potencia que participen el máximo de estudiantes en este tipo de actividades. Fuera de la escuela, las variables sociodemográficas sí que condicionan la participación en ANC, pero también aparece alguna actividad donde no hay una estructura social definida, como por ejemplo ir a una asociación cultural o excursionista.

Los resultados de estas primeras tablas vuelven a confirmar las dos primeras subhipótesis, los chicos practican actividades deportivas con más frecuencia que las chicas, y las chicas practican actividades culturales con más frecuencia que los chicos. Este primer capítulo de resultados no puede corroborar las dos últimas subhipótesis. Solo las actividades deportivas, el ocio de pantalla y salir con los amigos son actividades practicadas con más frecuencia por el alumnado con progenitores con estudios universitarios y por el alumnado de origen autóctono. Hay actividades, como hacer teatro y música en la escuela, que son más practicadas por el alumnado con progenitores sin estudios y por el alumnado de origen inmigrante. En conclusión, estas tablas matizan las dos últimas hipótesis. El perfil asociado a mejores resultados académicos no participa más en ANC, sino que practica más un tipo de ANC determinado.

## Tipología del alumnado

Con el objetivo de simplificar y resumir la información anterior, y de encontrar dimensiones comunes entre las actividades no curriculares realizadas por la juventud barcelonesa, se ha realizado un análisis factorial con las ANC descritas anteriormente (actividades extracurriculares, actividades extraescolares y actividades del tiempo disponible). En el análisis factorial se ha aplicado el método de extracción de componentes principales con rotación varimax. La estimación de la significación y relevancia del modelo se realiza a través del estadístico de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,652). Los resultados establecen una estructura factorial formada por 7 componentes, cuya varianza explicada acumulada es del 59,5%. Con el objetivo de mantener este mínimo de varianza explicada, se ha eliminado del análisis la actividad de jugar a videojuegos. La siguiente tabla muestra la extracción y la contribución de cada elemento a los diferentes componentes.

Tabla 26 Análisis factorial a través de componentes rotados

	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
Entrenar en un club	<b>0,756</b>	-0,14	-0,029	0,03	0,033	0,053	0,111
Practicar un deporte	<b>0,913</b>	0,005	0,019	0,011	0,017	0,02	-0,021
Hacer ejercicios	<b>0,858</b>	0,034	-0,001	-0,001	0,057	-0,03	-0,041
Delegado, consejos estudiantes	-0,075	<b>0,524</b>	-0,006	-0,033	0,011	0,28	0,25
Competiciones ciencias/ matemáticas	0,018	<b>0,702</b>	-0,1	-0,12	0,031	-0,117	0,05
Organización actividades en la escuela (carnaval, excursiones...)	-0,045	<b>0,693</b>	-0,032	0,088	-0,07	0,049	-0,052
Servicios a la comunidad	-0,028	<b>0,562</b>	-0,019	-0,243	0,018	0,159	-0,178
Clases de música	-0,007	-0,104	<b>0,825</b>	0,138	-0,041	0,004	0,046
Tocar un instrumento	-0,003	-0,038	<b>0,856</b>	0,048	0,04	-0,141	-0,077
<i>Esplai</i>	0,052	-0,192	0,159	<b>0,622</b>	0,086	0,102	0,126
Actividad religiosa	-0,041	0,069	-0,044	<b>0,641</b>	-0,107	-0,15	-0,037
Asociación (cultural, excursionista...)	0,034	-0,1	0,096	<b>0,697</b>	0,051	-0,04	-0,045
Pasar el tiempo con los amigos	0,2	-0,091	0,1	0,062	<b>0,62</b>	0,057	0,117
Navegar por internet	-0,06	0,003	0,071	-0,097	<b>0,755</b>	0,098	-0,005
Mirar la televisión	-0,014	0,072	-0,235	0,065	<b>0,644</b>	-0,156	-0,14
Música (orquestra, banda...)	0,018	-0,012	-0,391	-0,051	0,034	<b>0,673</b>	0,021
Teatro	0,036	0,18	0,072	-0,067	0,002	<b>0,763</b>	-0,055
Tener profesor particular	0,047	0,001	-0,03	0,015	-0,011	-0,04	<b>0,935</b>
<b>Varianza explicada</b>	<b>12,2</b>	<b>9,4</b>	<b>9,4</b>	<b>7,9</b>	<b>7,8</b>	<b>6,9</b>	<b>5,8</b>

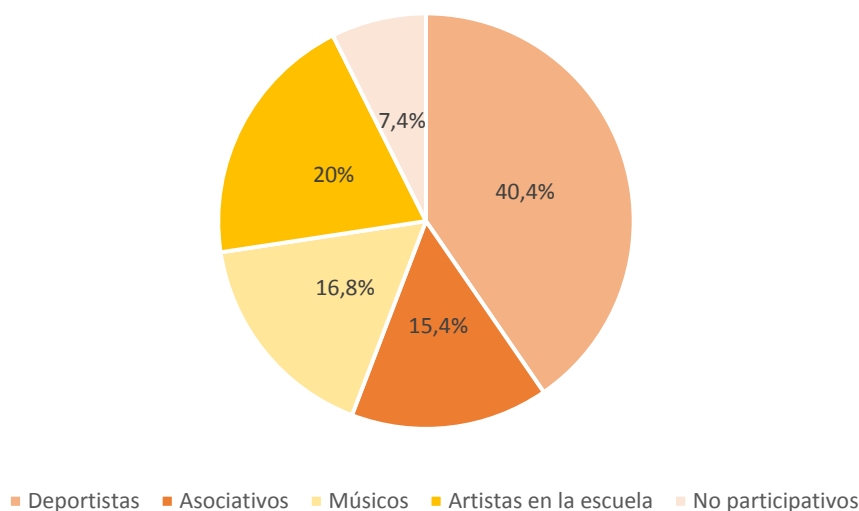
A partir de los componentes resultantes del análisis factorial, se ha elaborado una tipología de estudiantes según las actividades no curriculares que realizan. A través de un análisis de

conglomerados (Método Ward) y teniendo en cuenta el nivel de agregación en cada nivel del histograma, se ha elegido una tipología compuesta por 5 tipos de estudiantes: “Deportistas”, “Asociativos”, “Músicos”, “Artistas en la escuela” y “No participativos”. El alumnado entrevistado puede haber realizado más de un tipo de actividad porque esta tipología no es excluyente, pero se le ha etiquetado según la actividad más significativa, es decir, por la actividad que más el diferenciaba.

Tabla 27 Tipología actividades no curriculares

Tipología ANC	n	%
Deportistas	760	40,4
Asociativos	281	15.4
Músicos	302	16.8
Artistas en la escuela	335	20
No participativos	123	7.4
Total	1,801	100.0

Figura 2 Porcentaje de estudiantes en cada grupo de la tipología



Del total de 1.801 individuos, 760 fueron clasificados como "Deportistas", que son las y los jóvenes que hacían deporte, entrenaban en un club deportivo o hacían ejercicio para mantenerse en forma. El grupo "Asociativo" se refiere a jóvenes que participaban en asociaciones culturales, religiosas, o en un *esplai*. El grupo "Músicos" incluye a los que tocaban un instrumento y a los que recibían clases

de música fuera de la escuela. "Artistas en la escuela" son los estudiantes que realizaban teatro o música en la escuela. Por último, los " No participativos" representan al grupo de jóvenes que no participaron en ninguna de las actividades que se les preguntaba en la encuesta, aunque esto no significa que no hicieran nada durante su tiempo disponible.

A continuación, se ha realizado un análisis bivariante. Con el fin de identificar las principales características descriptivas de la tipología, se ha ejecutado la prueba del Chi-cuadrado y se han ajustado los residuos estandarizados entre las variables sociodemográficas. La nueva tipología es la variable dependiente. El sexo, el nivel educativo familiar y el origen inmigrante son las variables independientes. La tabla 28 muestra cómo afecta cada variable en la elección de las actividades no curriculares.

Tabla 28 Estructura social de la tipología

	Deportistas	Asociativos	Músicos	Artistas en la escuela	No participativos	Total n	%
<b>Sexo [0.243]*</b>							
Chicos	<u>53.10%</u>	13.40%	15.80%	12.20%	5.40%	923	100%
Chicas	30.80%	<u>17.40%</u>	17.90%	<u>25.40%</u>	<u>8.40%</u>	854	100%
<b>Origen geográfico [0.155]*</b>							
Cat-Esp	<u>45.80%</u>	15.40%	16.30%	16.70%	5.70%	1309	100%
Mundo	29.20%	<u>17.20%</u>	19.40%	<u>23.80%</u>	<u>10.30%</u>	407	100%
<b>Nivel educativo familiar [0.124]*</b>							
Bajo	36,10%	12.80%	12.20%	<u>29.30%</u>	<u>9.60%</u>	335	100%
Medio	44%	14.90%	15.20%	19.20%	6.70%	598	100%
Alto	43.60%	16.80%	<u>20.20%</u>	13.40%	6.00%	833	100%
<b>Total</b>	<b>40.40%</b>	<b>15.40%</b>	<b>16.80%</b>	<b>20%</b>	<b>7.40%</b>		

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

Esta tipología vuelve a corroborar la hipótesis de trabajo de esta sección: la elección de actividades no curriculares difiere según el sexo, el origen inmigrante y el nivel educativo de la familia. Las pruebas del Chi cuadrado y de V de Cramer confirman esta hipótesis, aunque muestran una asociación poco intensa entre las variables. Al examinar los datos caso por caso, se observan asociaciones que encajan con los resultados anteriores. Por ejemplo, el alumnado con el nivel educativo familiar inferior presenta porcentajes bajos en todas las tipologías, excepto en la de



"Artista en la escuela", donde aparece un 29,3% de sobrerrepresentación de este perfil de estudiantes, mientras que sus homólogos de familias con un nivel educativo medio y alto que son "Artistas en la escuela" representan el 19,2% y el 13,4% en sus respectivos perfiles.

Otro ejemplo es que el 45,8% de jóvenes de origen no inmigrante son "Deportistas", mientras que el porcentaje de "Deportistas" de origen inmigrante es del 29,2%. Los porcentajes de "Asociativos", "Músicos" y "Artistas en la escuela" son mayores para el grupo de origen inmigrante que para el de no inmigrante. La mayor diferencia se da en el grupo de "Artistas en la escuela": el 23,8% del alumnado de origen inmigrante realizó actividades de teatro o de música en la escuela, mientras que entre el alumnado de origen no inmigrante este porcentaje se reduce al 16,7%. También aparecen algunas diferencias significativas entre chicas y chicos. El 53,1% de los chicos son deportistas, mientras que, entre las chicas, lo son un 30,8%. Sin embargo, los porcentajes de las chicas que participan en el resto de las actividades no curriculares son mayores. En el caso de "Artistas en la escuela", aparece una sobrerrepresentación de chicas -el 25,4%-, un porcentaje que dobla el de los chicos. Dentro la tipología de "No participativos", destaca el 9,6% de jóvenes de familias con un nivel educativo bajo y el 10,30% de jóvenes de origen inmigrante, un resultado preocupante desde un punto de vista socioeducativo.

En definitiva, a través de la tipología de estudiantes creada a partir de sus ANC, se vuelven a confirmar las tres primeras hipótesis. En primer lugar, que existe una estatificación social de las ANC (H1). En segundo lugar, que los chicos practican actividades deportivas con más frecuencia que las chicas (H1.1) y que las chicas practican culturales con más frecuencia que los chicos (H1.2). Con relación a las dos últimas subhipótesis, aunque dentro de la tipología de "No participativos", hay una sobrerrepresentación de estudiantes con progenitores sin estudios y de estudiantes de origen inmigrante, no se pueden confirmar dichas hipótesis, porque se trata de grupos de alumnos que presentan una sobrerrepresentación en los perfiles de "Artista en la escuela", y de "Asociativos" en el caso del alumnado de origen inmigrante.

A continuación, se muestran los gráficos generados a partir de esta tipología con el fin de ilustrar la estructura social de las actividades no curriculares. Los ejes Y muestran el porcentaje del alumnado dividido según las categorías de las variables sociodemográficas, mientras que en los ejes X aparecen las etiquetas de cada tipología.

Figura 3 Tipología según sexo

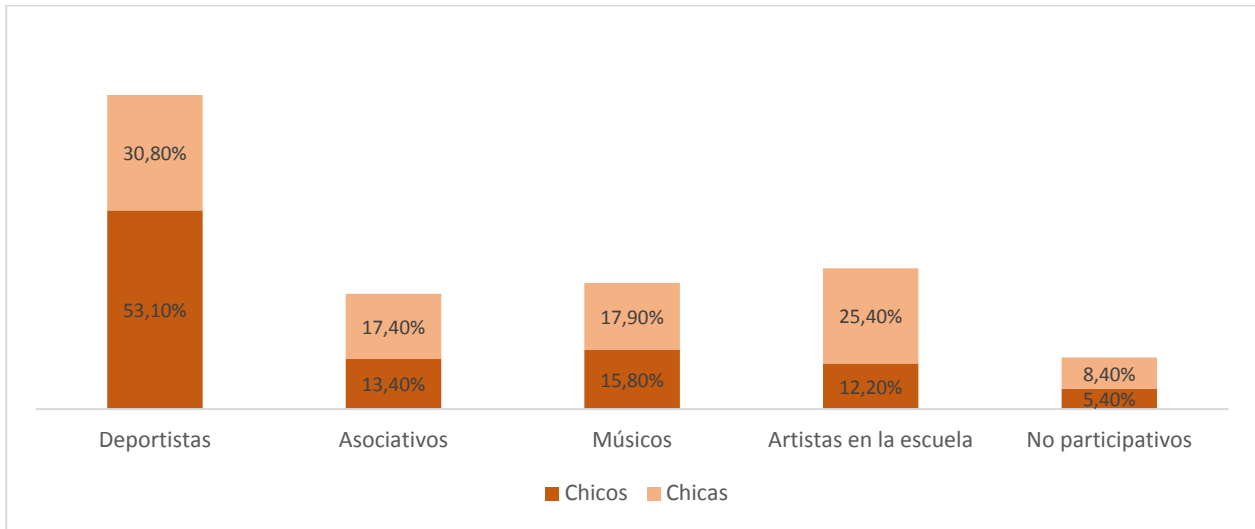


Figura 4 Tipología según origen geográfico

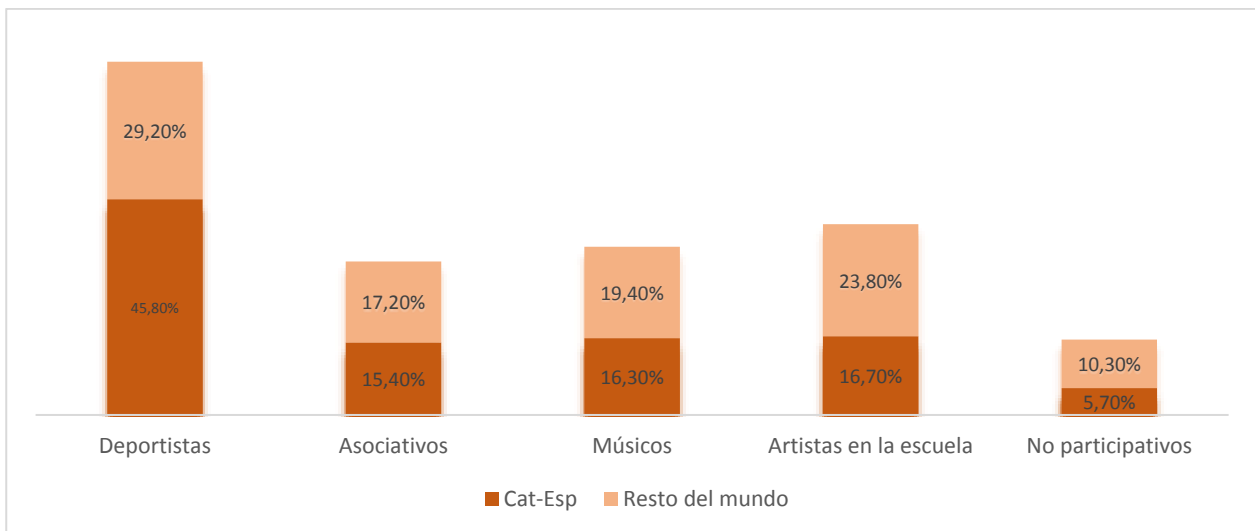
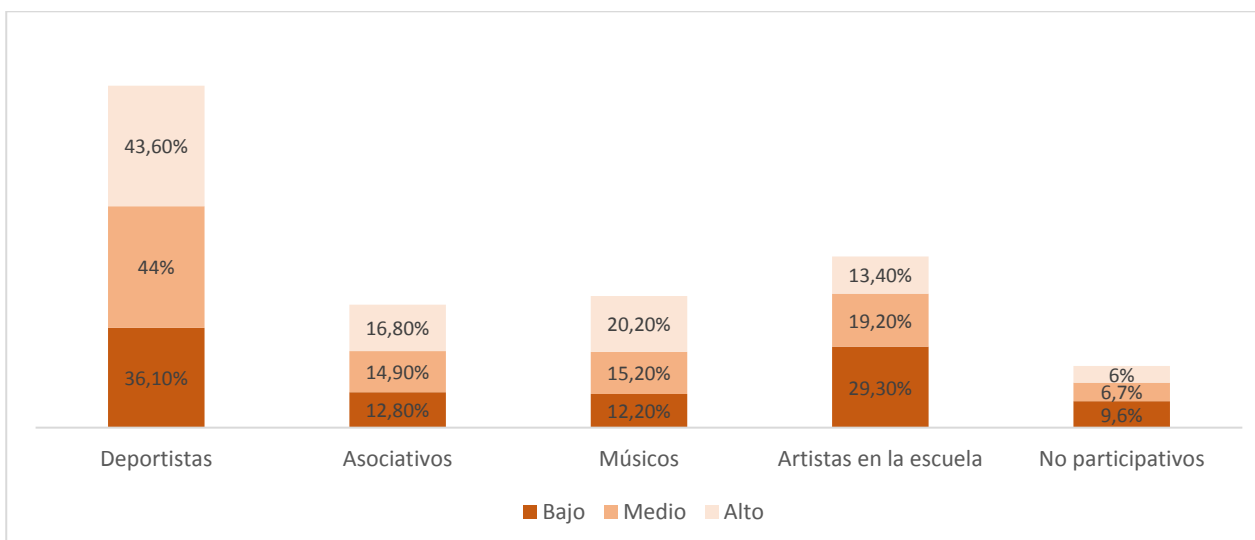


Figura 5 Tipología según nivel educativo familiar





### **3.2 Los efectos de las actividades no curriculares en los resultados académicos del alumnado**

Este apartado trata de aportar información al segundo objetivo, el de investigar los efectos de las actividades no curriculares en el rendimiento académico del alumnado de Barcelona teniendo en cuenta su origen social y el conjunto de oportunidades que tienen. También aborda una parte del quinto objetivo, el de investigar si las actividades no curriculares pueden reducir el peso del origen social sobre el rendimiento académico. Concretamente, las preguntas que intenta responder este apartado son:

*¿Qué actividades no curriculares tienen un efecto sobre los resultados académicos de la población joven de Barcelona?*

*¿Pueden las ANC reducir el peso del origen social sobre el rendimiento académico del alumnado?*

Las hipótesis de trabajo planteadas para intentar responder a estas cuestiones son:

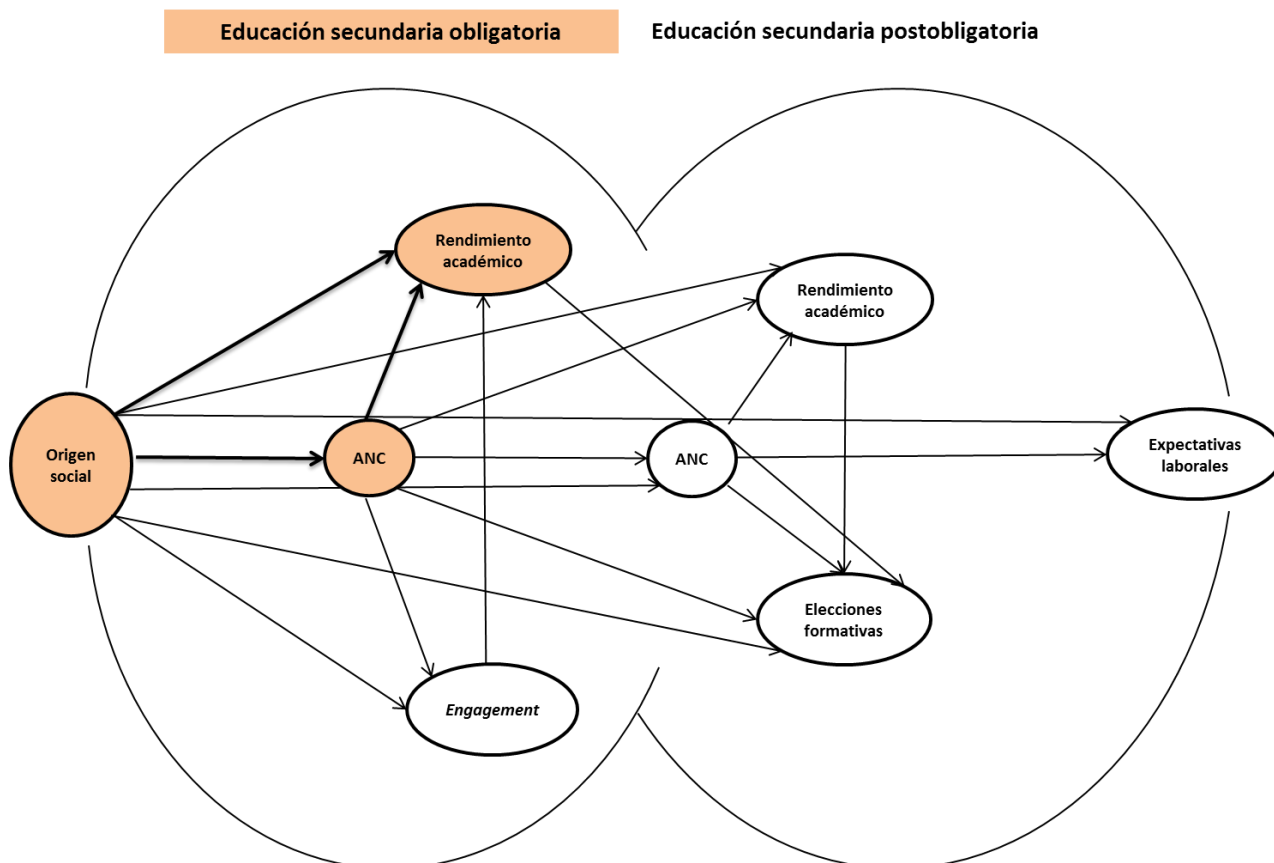
H2: Las ANC tienen un efecto sobre el rendimiento académico del alumnado

H2.1 El efecto varía en función de la actividad

H2.2 El efecto varía en función del origen social del alumnado

H3: Las ANC pueden amortiguar el peso del origen social sobre el rendimiento académico del alumnado

## Modelo de análisis



## Estrategia analítica

La variable dependiente, la variable a explicar en esta sección, es el rendimiento académico, mientras que las variables independientes son las variables sociodemográficas de sexo, nivel educativo familiar y origen geográfico, así como la tipología del alumnado construida en el apartado anterior. Seleccionado la tipología como variable independiente, se puede analizar la relación de cada tipo de actividad con el rendimiento escolar.

Los resultados académicos se han operativizado a través de cuatro variables. En primer lugar, se preguntó a los alumnos por las notas que esperaban obtener a final del curso, por sus expectativas más allá de la escolaridad obligatoria y por la repetición de curso. Las opciones de notas esperadas iban de 1 (buenos resultados) a 5 (malos resultados). Estas medidas subjetivas se utilizaron porque se consideró que la autopercepción es importante a la hora de tomar decisiones sobre el futuro (Zaff, et al 2003), tanto académicas como laborales. De hecho, los jóvenes proyectan en gran medida su futuro en función de la autopercepción que tienen de su rendimiento escolar (Covay 2010). Sin

embargo, teniendo en cuenta las limitaciones de la subjetividad, se introdujo una medida objetiva para calcular el rendimiento del alumnado. Se trata de una prueba de competencias básicas (PCB) realizada por un organismo de evaluación externo, a partir de la cual se construyó un índice sintético con las puntuaciones de matemáticas y de lengua, y se dividió al estudiantado en tres percentiles según sus resultados.

Con el objetivo de profundizar en la relación entre la estratificación social, los resultados académicos y las actividades no curriculares, se ha realizado un análisis de la varianza (ANOVA). El objetivo es determinar las diferencias en los resultados del alumnado según la tipología de las actividades no curriculares y teniendo en cuenta el género y el nivel educativo familiar. Para ello, se han realizado dos ANOVAs. La primera analiza la varianza de los resultados académicos según la PCB, mientras que la segunda analiza la varianza a partir del indicador subjetivo de autopercepción del rendimiento.

## Resultados

### Actividades no curriculares y resultados académicos

Tabla 29 Tipología\_rendimiento

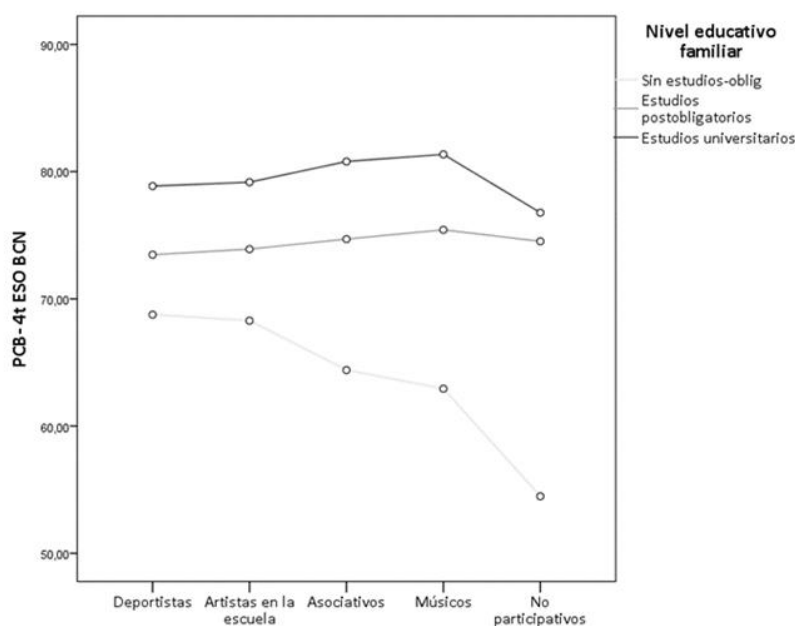
	Deportistas	Associativos	Músicos	Artistas en la escuela	No participativos	Total
<b>Autopercepción de notas** [0,071]</b>						
Buenas	<u>49.9%</u>	58.1%	<u>59.6%</u>	49.5%	54.5%	53.1%
Regulares	<u>48.5%</u>	<u>39.4%</u>	<u>39.4%</u>	47.1%	43.9%	45.0%
Malas	1.6%	2.5%	15%	<u>3.3%</u>	1.6%	1.9%
<b>PCB ** [0,090]</b>						
Tercil Alto	<u>31.3%</u>	38.8%	<u>41.9%</u>	32.5%	26.0%	34.2%
Tercil Medio	<u>36.9%</u>	33.5%	30.7%	29.1%	31.3%	33.6%
Tercil Bajo	31.9%	27.7%	27.3%	<u>38.5%</u>	<u>42.7%</u>	32.3%
<b>Repetición (n.s.)</b>						
No	88.5%	90.7%	90.3%	87.3%	85.6%	88.8%
Sí	11.5%	9.3%	9.7%	12.7%	14.4%	11.2%
<b>Expectativas (n.s.)</b>						
Vía académica	74.6%	73.5%	77.8%	<u>68.5%</u>	70.3%	73.5%
Vía profesional	18.1%	16.8%	13.4%	19.3%	17.8%	17.3%
No lo sé	6.2%	6.7%	6.7%	<u>10.9%</u>	11.0%	7.6%
Mercado laboral	1.1%	<u>3.0%</u>	2.1%	1.2%	0.8%	1.6%

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

Esta tabla muestra como las actividades no curriculares no tienen un efecto ni en la repetición ni en las expectativas académicas del alumnado, tal como indica la no significación de las pruebas del Chi-cuadrado y la V de Cramer. Pero la autopercepción de notas y la prueba de competencias básicas (PCB) sí que están ligeramente asociadas con las actividades no curriculares. Por lo tanto, si se mide el rendimiento a través de los resultados académicos obtenidos en una prueba objetiva y a través de la autopercepción de notas del alumnado, se corrobora la hipótesis dos: las ANC afectan al rendimiento académico de las y los estudiantes de Barcelona.

Los resultados de las ANOVAs, ilustrados en el siguiente gráfico, confirman las subhipótesis 2.1 y 2.2. Los efectos de las actividades no curriculares sobre los resultados académicos difieren según el tipo de actividad y según el origen social del estudiante.

Figura 6 Rendimiento académico, nivel educativo familiar y ANC



Este gráfico pone en evidencia que los jóvenes con progenitores con estudios universitarios tienen la media de notas más alta entre el alumnado de 4º de la ESO de la ciudad de Barcelona. A continuación, le sigue el alumnado de familias con estudios postobligatorios. Finalmente, el alumnado con la media de notas más baja es el de familias sin estudios o con estudios obligatorios. Unos resultados alineados con las investigaciones mencionadas en la literatura, que relacionan el origen social con el rendimiento escolar y afirman que la clase social es el factor más explicativo del logro escolar (Casanova, 2017). Esta desigualdad educativa se puede interpretar desde una perspectiva bourdieuana, es decir, considerando que la escuela reproduce las desigualdades sociales seleccionando los individuos y dándoles un destino según su origen social. Desde esta perspectiva, el alumnado con un nivel educativo familiar alto tiene una posición ventajosa en los exámenes gracias al capital cultural adquirido en casa, ya que sus progenitores les transmiten las habilidades académicas necesarias para rendir bien en la escuela (Bourdieu & Passeron, 1990).

Aunque en la academia, con frecuencia, se consideran perspectivas opuestas, la idea de efectos primarios de Boudon (Boudon, 1974) para interpretar estas desigualdades está muy ligada a la teoría de Bourdieu. Para Boudon, este rendimiento diferencial del alumnado varía en función de los recursos de sus familias. Así, los efectos primarios explican la desigualdad educativa a partir de cómo el origen social influye en la adquisición de competencias académicas a través de diferentes mecanismos como la disponibilidad de recursos económicos, culturales y sociales que las familias ponen a disposición de sus hijas e hijos. Es decir, igual que Bourdieu, considera que uno de los



factores principales de esta desigualdad en los resultados académicos tiene relación con el origen familiar del estudiantado.

La segunda evidencia que muestra este gráfico es que los efectos de las actividades no curriculares en los resultados académicos difieren según el tipo de actividad, el sexo y el nivel educativo familiar. Por lo tanto, este gráfico vuelve a corroborar las tres primeras hipótesis de este capítulo. La varianza en el rendimiento del alumnado cuyos progenitores tienen un nivel educativo postobligatorio o universitario apenas cambia cuando se introduce la variable de actividades no curriculares. Cabe destacar que, dentro de estos dos niveles educativos familiares, la actividad que afecta más positivamente en el rendimiento es la música. De hecho, los “Músicos” con el nivel formativo familiar más alto son los que tienen una media de notas más elevada entre el alumnado de 4º de la ESO de la ciudad de Barcelona.

Para el alumnado de familias sin estudios o con estudios obligatorios, el rendimiento varía con más intensidad dependiendo de la tipología de ANC. Así, si son “Deportistas” o “Artistas en la escuela” sus notas se acercan a las del nivel educativo superior. Por otro lado, si son “No participativos” el efecto negativo sobre su rendimiento es muy evidente, aunque esta categoría también está asociada a peores resultados para el resto del estudiantado. Esta asociación entre un nivel educativo familiar bajo, ser “no participativo” y tener bajos resultados académicos ocurre tanto entre los chicos como entre las chicas, pero, para los chicos, esta asociación es aún más grande, tal como se observa en los siguientes gráficos.

Figura 7 Chicos

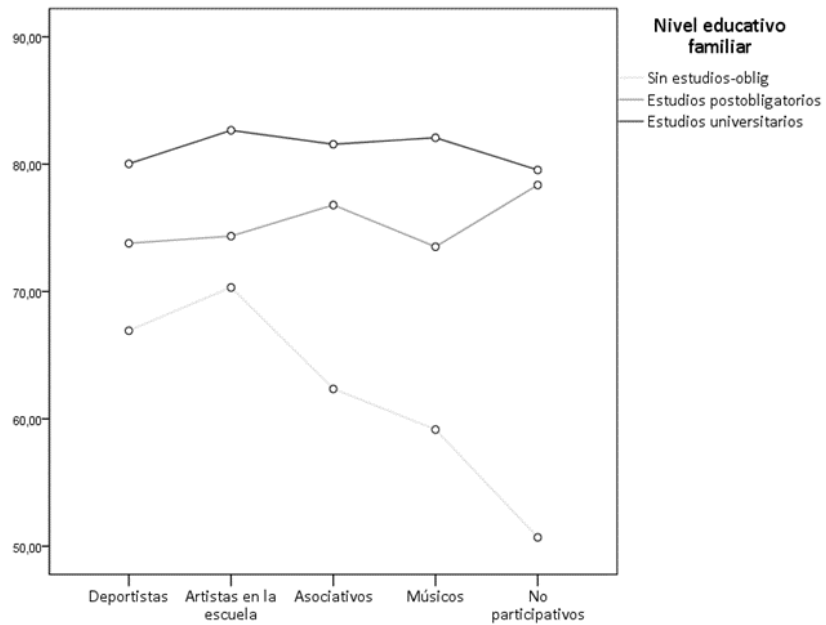
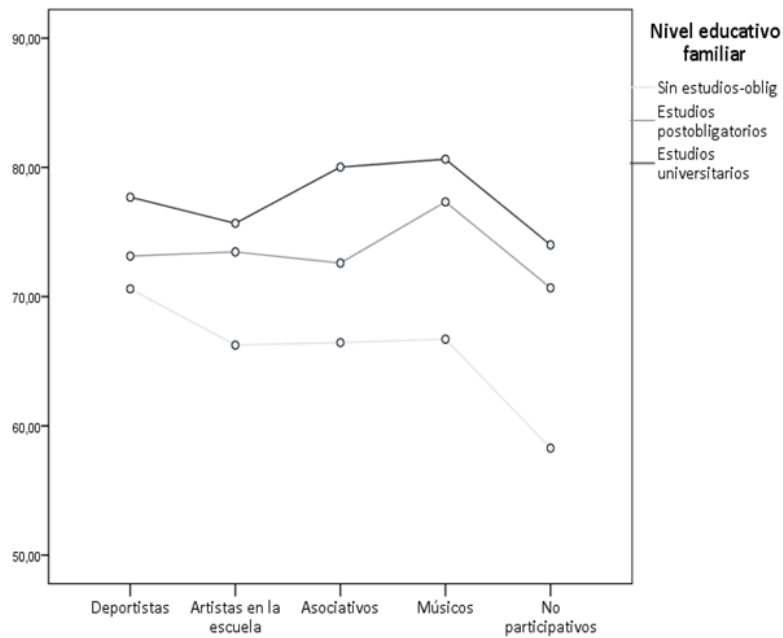


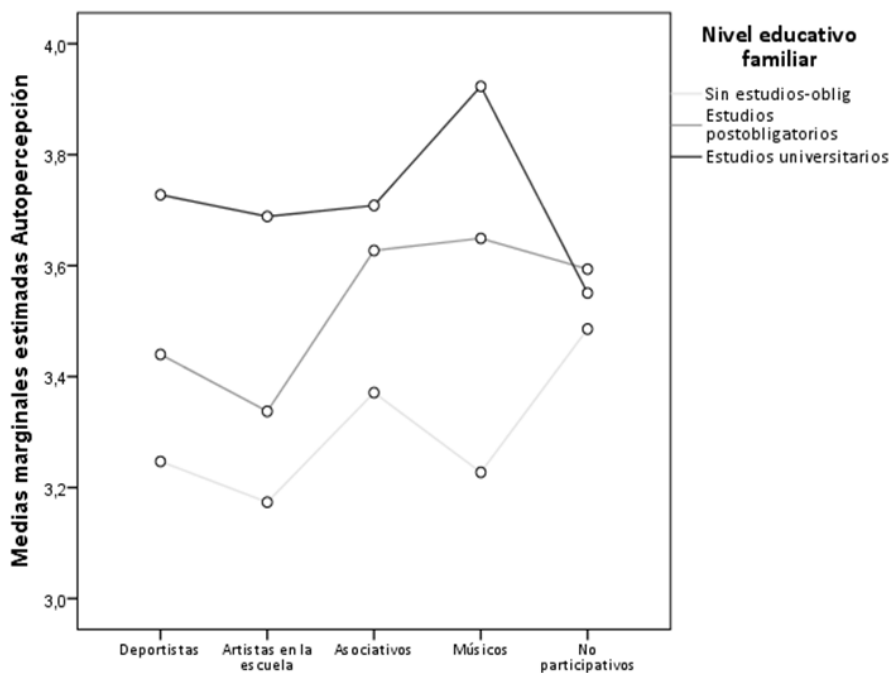
Figura 8 Chicas



Las figuras 6 y 7 muestran las diferencias entre chicas y chicos respecto los efectos de las ANC en el rendimiento académico. Entre las chicas de familias con estudios universitarios y postobligatorios, las que obtienen mejores resultados son las de la categoría “Músicos” y las que tienen peores notas

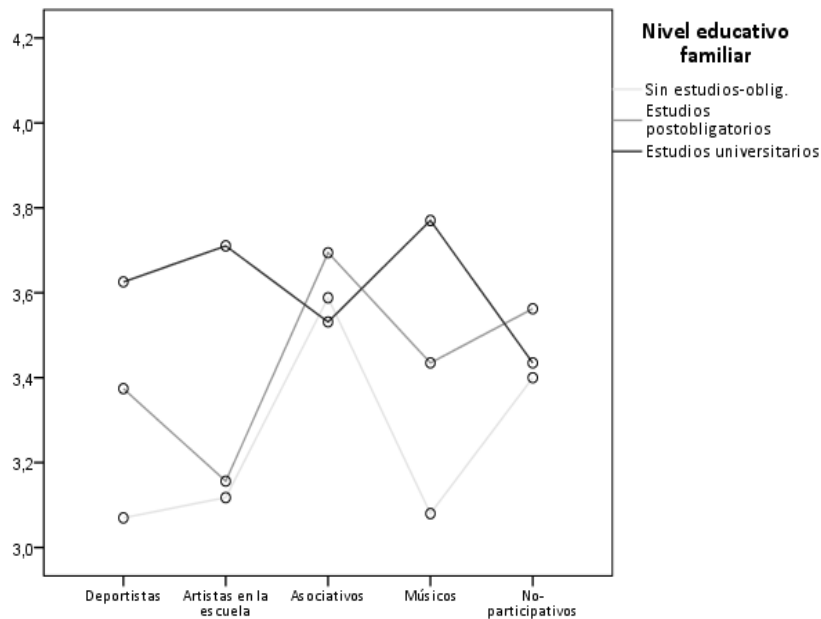
son las de la categoría “No participativos”. Para las chicas de familias sin estudios o con estudios obligatorios, es el deporte la actividad no curricular que amortigua más el peso del origen social con relación a su rendimiento. En el caso de los chicos del mismo nivel educativo familiar, es la tipología “Artista en la escuela” la que tiene un mayor efecto amortiguador. Estos resultados confirman la tercera hipótesis, y coinciden con la literatura que destaca como el alumnado de familias con un nivel socioeconómico bajo son los que más pueden beneficiarse de las actividades no curriculares (Morris, 2015; Nordlander, 2016), lo que significa que las ANC pueden reducir las desigualdades educativas (Merino, 2007).

Figura 9 Autopercepción, nivel educativo familiar y ANC



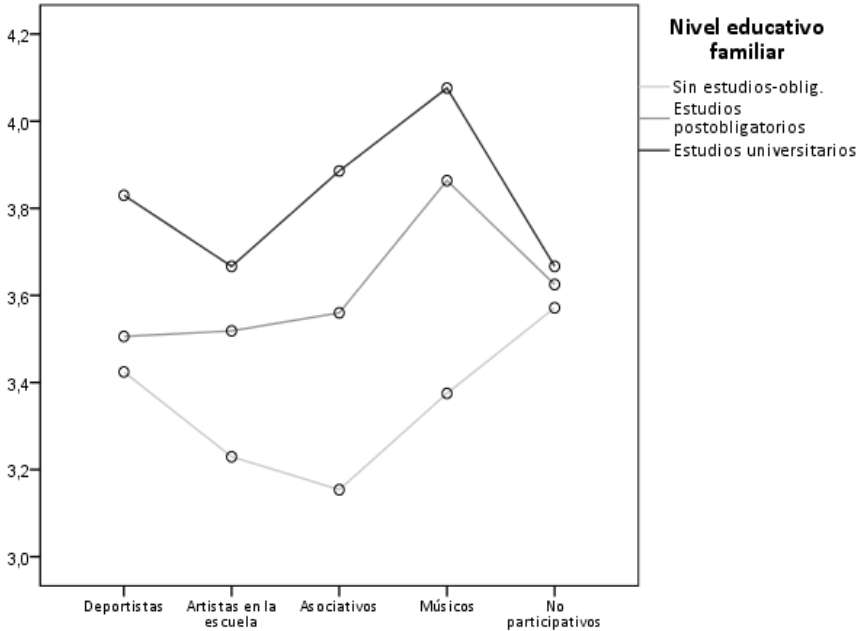
El gráfico muestra cómo las actividades no curriculares también afectan la autopercepción de notas del alumnado, e indica que la autopercepción más alta la tienen los “Músicos” de familias con estudios universitarios. Es decir, el mismo perfil que tenía la media de PCB más alto. Las diferencias principales respecto al primer gráfico se observan dentro de la tipología “No participativos. El gráfico muestra como ser “no participativo” tiene un efecto negativo notable sobre la autopercepción académica del alumnado de familias con un nivel educativo universitario, mientras que para las y los jóvenes de familias sin estudios o con estudios obligatorios, ser “No participativo” se asocia con la autopercepción de notas más alta dentro de este grupo.

Figura 10 Autopercepción de notas. Chicos.



Existen diferencias importantes entre chicas y chicos. Los chicos “Asociativos” de familias sin estudios, con estudios primarios o con estudios postobligatorios, tienen la autopercepción de notas más alta dentro de este nivel educativo familiar. En cambio, los chicos “Asociativos” de familias con estudios universitarios tienen la segunda autopercepción de notas más baja dentro de este nivel educativo, seguidos de los “No participativos”. Por su parte, entre las chicas de familias con el nivel educativo más bajo, ser “No participativo” se asocia con la autopercepción más alta, mientras que, en los dos otros niveles educativos, las chicas con la autopercepción de notas más alta son las del grupo “Músicos”.

Figura 11 Autopercepción de notas. Chicas.



### 3.3. Las actividades del tiempo disponible como mecanismo para aumentar el *engagement* escolar y el rendimiento académico<sup>5</sup>

Este capítulo sigue relacionado con el segundo y el quinto objetivo, analiza los efectos de las actividades del tiempo disponible en el rendimiento académico e investiga si estas actividades practicadas fuera de la escuela pueden reducir el peso del origen social sobre el rendimiento escolar. El objetivo es captar cómo las actividades asociadas a la educación informal tienen un efecto la educación formal de la población joven barcelonesa, tanto en los resultados como en la experiencia escolar. La pregunta principal que guía este capítulo es:

*¿Qué asociaciones se establecen ente las actividades del tiempo disponible, el *engagement* escolar y el rendimiento académico de la población joven de Barcelona?*

Las hipótesis formuladas para intentar responder a esta cuestión son las siguientes:

H4.1: Según el tipo de ATD del alumnado, esta actividad tendrá un efecto positivo o negativo en su *engagement* escolar.

H4.2: El *engagement* puede amortiguar el peso de las variables sociodemográficas sobre el rendimiento académico.

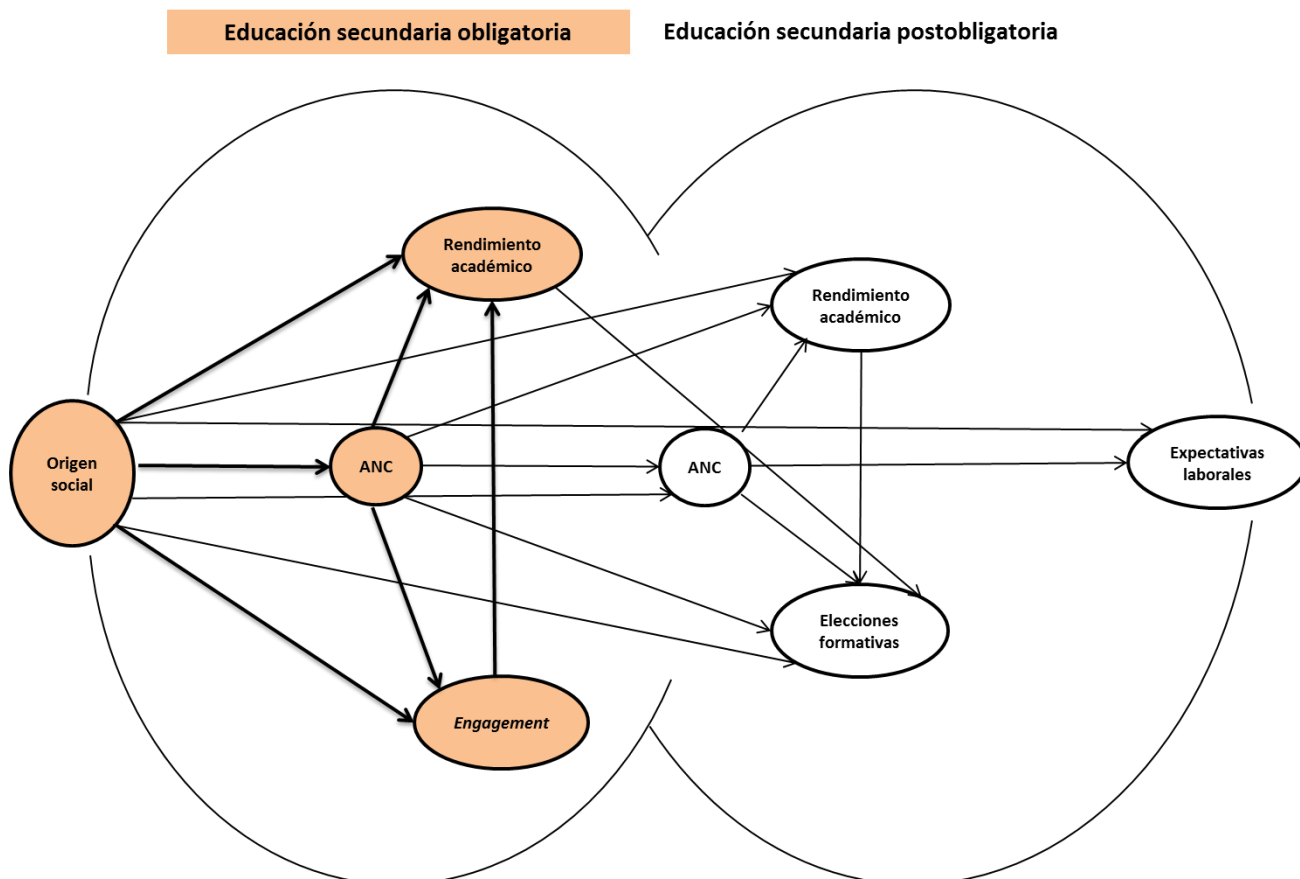
H4.3: Las actividades del tiempo disponible pueden incrementar el *engagement* y, de forma indirecta, aumentar el rendimiento académico del alumnado.

H4.4: La incidencia de las ATD sobre el rendimiento académico es mayor cuando la relación entre el origen social y el rendimiento es más negativa.

---

<sup>5</sup>Una parte de esta sección de resultados se utilizó en el artículo “El efecto de las actividades de tiempo libre y del *engagement* escolar sobre el rendimiento académico de las personas jóvenes”, publicado en la “Revista de Investigación en Educación”, 2020, 18(1), 5-23  
Se obtuvo la autorización de los autores que aparecen como segunda y tercera firma.

## Modelo de análisis



## Estrategia analítica

La variable dependiente es el rendimiento académico, que en este capítulo se ha medido a través de la Prueba de competencias básicas (PCB). Las variables independientes son las actividades no curriculares y el *engagement* escolar. De las ANC, este capítulo se centró en las actividades del tiempo disponible (ATD), con el objetivo de investigar si las actividades practicadas fuera de la escuela pueden aumentar el *engagement* escolar y, de forma indirecta, el logro académico. Para ello, se seleccionaron todas las actividades del tiempo disponible del ISCY Project: Leer un libro por placer; Practicar un deporte; Hacer ejercicio para mantenerse en forma; Mirar la TV; Jugar a videojuegos; Navegar por internet; Tocar un instrumento musical; Pasar el rato con los amigos.

Las posibles respuestas del alumnado con relación a estas actividades eran: "Nunca", "Menos de una vez a la semana", "Una vez a la semana", "Casi cada día", "Cada día 2 o menos horas", "Cada día dos horas o más". Para reducir el número de variables y encontrar los factores definitorios de

las actividades del tiempo disponible se ha realizado un análisis factorial exploratorio con el software Mplus. Una vez eliminado el ítem de "Jugar a Videojuegos" por no encajar en el análisis factorial, se observa como la bondad del modelo es buena, teniendo en cuenta los indicadores del *Root Mean Square Error Of Approximation -RMSEA-* (0,027), el *Comparative Fit Index -CFI-* (0,999) y el *Tucker Lewis Index -TLI-* (0,997). El resultado muestra tres tipos de actividades: Actividades deportivas, Actividades culturales y Actividades relacionales y de pantalla.

Tabla 30 Matriz de componentes rotados del Análisis factorial.

	Pantalla	Deporte	Cultura
Navegar por internet	0,755		
Mirar la TV	0,639		
Pasar el rato con los amigos	0,629		
Practicar un deporte		0,922	
Hacer ejercicio para mantenerse en forma		0,913	
Tocar un instrumento musical			0,770
Leer un libro por placer			0,742

La justificación teórica de la agrupación en un mismo factor de "Mirar la TV", "Navegar por internet" y "Pasar el rato con los amigos" la encontramos en la literatura. Tanto el "e-ocio" (Viñals, 2016) como pasar el rato con los amigos de forma presencial tienen un componente relacional muy fuerte. De hecho, según el penúltimo informe juventud (Benedicto, 2017), el motivo principal por el que las personas jóvenes se conectan a internet es para comunicarse con otras personas a través de las redes sociales.

La variable de *engagement* se ha construido también a través de un análisis factorial. Una vez confirmada la bondad del modelo se aceptaron los siguientes tipos de *engagement*:

*Engagement de conducta.* Esta variable se generó en base a 5 preguntas de tipo Likert relacionadas con la asistencia a clase y con la disciplina. El rango de respuesta era de 4: de "Nunca" a "5 veces o más".

#### Asistencia

1. Me he saltado una clase sin permiso



2. He faltado un día sin permiso

#### Disciplina

3. Frecuentemente me meto en problemas

4. He sido castigado

5. He tenido problemas con algún profesor por mi conducta

*Engagement emocional.* Esta variable se generó en base a 8 preguntas de tipo Likert relacionadas con la identificación expresiva e instrumental con la escuela. El rango de respuesta era 4: de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”.

#### Identificación instrumental

1. Trabajar duro en la escuela ayuda al éxito laboral

2. Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro

3. La escuela me prepara para tener un proyecto de vida

4. La escuela me enseña cosas valiosas

#### Identificación expresiva

5. Me gusta estar en la escuela

6. Tengo buena relación con la mayoría de los profesores/as

7. Cuando termine la escuela tendré muy buenos recuerdos

8. Me siento seguro en la escuela

*Engagement cognitivo.* Esta variable se generó en base a 6 preguntas de tipo Likert relacionadas con el esfuerzo y a la perseverancia en la escuela. El rango de respuesta era de 1 a 4: de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”.

#### Esfuerzo

1. Siempre intento hacer las cosas lo mejor posible

2. En clase me esfuerzo al máximo

3. En clase doy lo mejor de mi

### Perseverancia

5. Soy un/a estudiante muy trabajador/a

6. Siempre entrego los deberes a tiempo

7. Soy constante hasta terminar el trabajo

Finalmente se han utilizado las variables sociodemográficas de la sección anterior como variables de control:

*Sexo*. Variable dicotómica: hombre o mujer.

*Nivel Formativo Familiar*. Variable construida a partir del nivel formativo más alto de los progenitores y dividida en tres niveles: sin estudios o con estudios obligatorios, con estudios postobligatorios y con estudios universitarios.

*Origen inmigrante*. Variable dicotómica: autóctono o inmigrante. En este capítulo la categoría de inmigrante incluye tanto el alumnado que ha nacido en España y sus padres nacieron en el extranjero, como el alumnado que ha nacido en el extranjero.

El modelo de análisis está diseñado con el fin de ver las relaciones directas e indirectas que se establecen entre las actividades del tiempo disponible, el *engagement* escolar, el rendimiento académico y las variables sociodemográficas. En primer lugar, se analiza el efecto directo de las variables sociodemográficas sobre el *engagement*, sobre las actividades del tiempo disponible y sobre el PCB. En segundo lugar, se observa el efecto de las ATD sobre el PCB y el efecto del *engagement* sobre el PCB. Dentro de las relaciones indirectas o mediadas, se analiza el efecto del *engagement* sobre el PCB, mediado por las variables sociodemográficas y por las ATD. Las otras relaciones indirectas analizadas son el efecto de las ATD sobre el PCB, mediado por las variables sociodemográficas y por el *engagement*, así como el efecto de las variables sociodemográficas sobre el PCB, mediadas por el *engagement* y por las ATD. También se analiza el efecto de las variables sociodemográficas sobre el *engagement* escolar, mediado por las actividades del tiempo disponible.

## Resultados

Los resultados del análisis emergen una vez se ha ejecutado el modelo de ecuaciones estructurales, una técnica que en este tipo de operaciones supera el análisis de regresión y el análisis factorial (López-Roldán & Fachelli, 2015). En este modelo aparecen variables manifiestas y variables latentes, que son las que se crean a través del análisis factorial. Las primeras son las que están relacionadas con las notas (PCB) y con las variables sociodemográficas. Como variables latentes se crean tres subdimensiones de *engagement* -conductual, cognitivo y emocional- y tres tipos de actividades del tiempo disponible – deportivas, culturales, relacionales y de pantalla-. Las pruebas estadísticas muestran como el valor estimado del RMSEA (0.041) y del *Standardized Root Mean Square Residual* -SRMSR-(0.041) son menores que 0,08, y tanto el CFI (0.920) como el TLI (0.904) son mayores de 0,90.

Figura 12 Diagrama de los efectos directos e indirectos entre variables

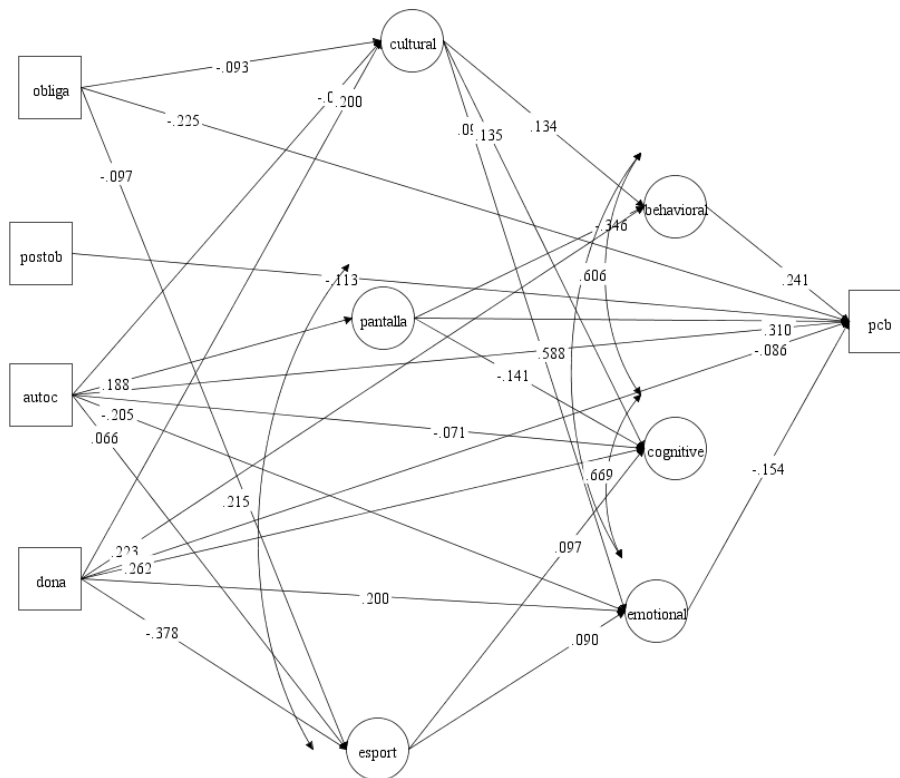


Tabla 31 Efectos directos

<b>EFFECTOS DIRECTOS<sup>6</sup></b>					
<b>ATD sobre engagement</b>					
<i>Conductual</i>	Estim.	<i>Emocional</i>	Estim.	<i>Cognitivo</i>	Estim.
DEPORTIVA	-0.038	DEPORTIVA	0.090 **	DEPORTIVA	0.097**
REL_PANT	-0.346***	REL_PANT	-0.009	REL_PANT	-0.141***
CULTURAL	0.134***	CULTURAL	0.092**	CULTURAL	0.135***
<b>Sociodemográficas sobre engagement</b>					
<i>Conductual</i>	Estim.	<i>Emocional</i>	Estim.	<i>Cognitivo</i>	Estim.
MUJER	0.223***	MUJER	0.200***	MUJER	0.262***
HOMBRE	Ref.	HOMBRE	Ref.	HOMBRE	Ref.
AUTÓCT	0.036	AUTÓCT	-0.205***	AUTÓCT	-0.071**
O.IMMIGRANTE	Ref	O.IMMIGRANTE	Ref	O.IMMIGRANTE	Ref
E.OBLIG	-0.048	E.OBLIG	0.036	E.OBLIG	0.018
E.POS	0.057	E.POS	0.045	E.POS	0.008
E.UNIVER	Ref	E.UNIVER	Ref	E.UNIVER	Ref
<b>Sociodemográficas sobre ATD</b>					
<i>Deportivas</i>	Estim.	<i>Rel_pantalla</i>	Estim.	<i>Culturales</i>	Estim.
MUJER	-0.378***	MUJER	0.014	MUJER	0.200***
AUTÓCT	0.066 **	AUTÓCT	0.188***	AUTÓCT	- 0.096**
E.OBLIG	-0.097***	E.OBLIG	0.008	E.OBLIG	-0.093*
E.POS	-0.012	E.POS	0.025	E.POS	0.055
E.UNIVER	Ref	E.UNIVER	Ref	E.UNIVER	Ref
<b>Eng y ATD sobre PCB</b>			<b>Sociodemográficas sobre PCB</b>		
	Estim.		Estim.		
CONDUCT	0.241***	MUJER	-0.086***		
EMCIONAL	-0.154**	AUTÓCT	0.310***		
COGNITIVO	0.022	E.OBLIG	-0.225***		
REL_PAN	0.119*	E.POS	-0.113***		
CULTURAL	0.023				
DEPORTIVA	-0.022				
* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$ P-Value					

La tabla 31 muestra las relaciones directas establecidas por el modelo entre las actividades del tiempo disponible, las tres dimensiones de *engagement*, las variables sociodemográficas y el rendimiento académico (PCB). Al final de la tabla aparecen las relaciones establecidas entre las variables sociodemográficas y el rendimiento académico. Por un lado, se observa como las chicas tienen un rendimiento inferior al de los chicos. Se trata de una diferencia de medias muy pequeña

<sup>6</sup> Fuente: elaboración del autor

que solo es significativa a través de la Prueba de Competencias Básicas (PCB). Si se mide el rendimiento a través de la variable “notas del último curso”, son las chicas quienes presentan una media de notas superior. Algunos estudios (García et al., 2012) ya indicaban que, tanto en España como en la media de países de la OCDE, la puntuación media de las chicas en comprensión lectora es superior a la de los chicos, pero la puntuación media de los chicos en competencias matemáticas es superior a la de las chicas.

Por otro lado, se observa como el alumnado autóctono tiene una media de notas superior a la del alumnado inmigrante, se calcule a través del PCB o de las “notas del último curso”. En este caso la desviación en el coeficiente es del 0.310. En relación con el nivel formativo familiar, las hijas e hijos de progenitores con estudios obligatorios y post obligatorios tienen un rendimiento inferior al de las hijas e hijos de progenitores con estudios universitarios.

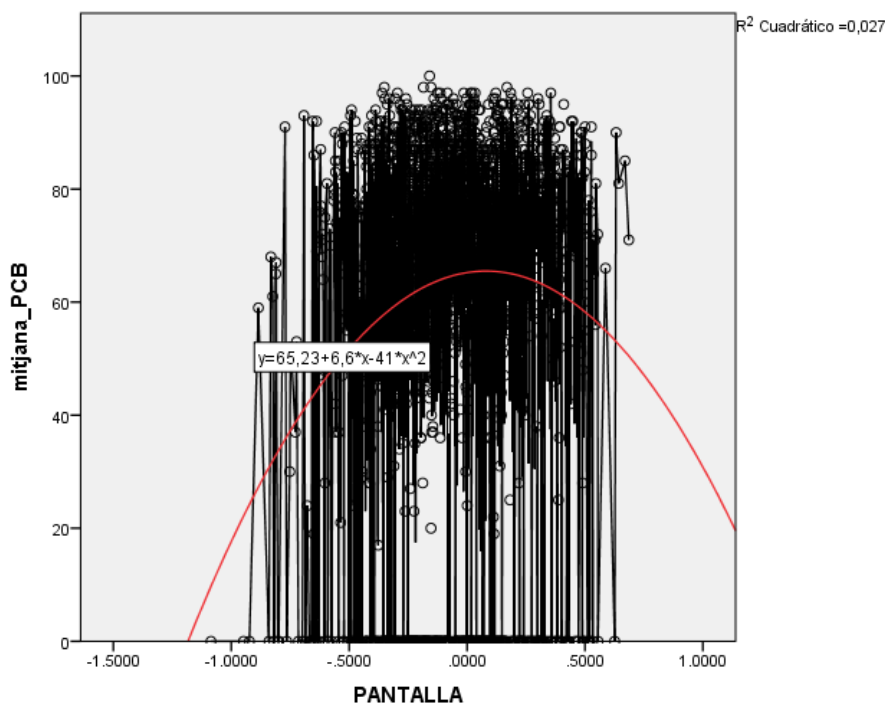
La tabla 31 también indica las relaciones entre las variables sociodemográficas y los tres niveles de *engagement*. Aparecen diferencias significativas entre chicas y chicos: ellas tienen más *engagement* conductual, emocional y cognitivo que los chicos. El alumnado autóctono presenta un *engagement* emocional y cognitivo inferior al del alumnado de origen inmigrante. Un dato que destaca de esta parte de la tabla es que el nivel formativo familiar no tiene una relación significativa con ningún tipo de *engagement*. Es decir, parece que los estudios de los padres no afectan al nivel de esfuerzo y de constancia de sus hijos e hijas en la escuela.

Si se observa la relación entre las variables sociodemográficas y el tipo ATD, se corroboran los resultados de la primera sección: los chicos practican más actividades deportivas que las chicas; el alumnado autóctono practica más deporte que el de origen inmigrante y el alumnado con progenitores con estudios universitarios practica más deporte que el alumnado con padres con estudios obligatorios. Ni el sexo ni el nivel formativo familiar tienen un efecto sobre las actividades relacionales y de pantalla, pero sí que aparece una diferencia significativa entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante, ya que los primeros practican más actividades relacionales y de pantalla que los segundos. Por otro lado, la tabla también confirma que las chicas practican más actividades culturales que los chicos, el alumnado autóctono menos que el alumnado inmigrante y el alumnado con padres con estudios obligatorios menos que el alumnado con padres con estudios universitarios.

Los resultados obtenidos muestran como de las ATD, solo las actividades relacionales y de pantalla presentan un efecto directo significativo sobre el rendimiento académico, y es un efecto positivo.

El modelo de ecuaciones estructurales ha permitido interpretar la desviación estándar que aparece en el rendimiento académico cuando se introduce la variable independiente de actividades del tiempo disponible. Un cambio de desviación estándar en el predictor (ATD), produce un cambio en las unidades de desviación estándar de esta cantidad (el coeficiente) en el resultado (PCB). Siguiendo esta lógica, por cada unidad de desviación estándar que cambia el indicador de actividades relacionales y de pantalla, la desviación del PCB aumenta un 0.119. No obstante, este resultado hay que contextualizarlo. Según la literatura (Snellma et al., 2015) hay ciertas actividades que establecen una relación funcional cuadrática con el rendimiento. Es decir, son actividades positivas si se practican hasta una cierta cantidad de horas. Si el alumnado se pasa de esta cantidad de horas, aparece un punto de inflexión y el efecto sobre el rendimiento pasa a ser negativo. Tal como se muestra en el gráfico 12, aparece una relación funcional cuadrática entre las actividades relacionales y de pantalla y el rendimiento académico. Antes de controlar la relación por todas las variables del modelo, existía esta relación funcional cuadrática, pero una vez entra en el modelo de ecuaciones estructurales, la relación pierde el carácter cuadrático y se convierte en lineal.

Figura 13 Relación cuadrática entre PCB y Actividades relacionales y de pantalla



La primera hipótesis del capítulo queda parcialmente confirmada. Las actividades relacionales y de pantalla disminuyen el *engagement* conductual mientras que las actividades culturales lo aumentan. Por cada unidad de desviación de las actividades culturales -leer un libro por placer y/o la de tocar un instrumento musical- el *engagement* conductual aumenta un 0,134. En el caso del *engagement* emocional, las actividades relacionales y de pantalla no tienen un efecto significativo sobre este tipo de *engagement*, pero tanto las actividades deportivas como las actividades culturales sí que presentan un efecto significativamente positivo. En relación con el *engagement* cognitivo, los tres tipos de actividades tienen una relación significativa: las deportivas y culturales tienen un efecto positivo sobre este *engagement*, mientras que las actividades relacionales y de pantalla muestran una relación negativa, ya que cada unidad de desviación en la participación de este tipo de actividades disminuye un 0.141 el nivel de *engagement* cognitivo.

La tabla 31 también muestra las relaciones entre el *engagement*, las ATD y el rendimiento académico. En primer lugar, destaca que el *engagement* emocional esté asociado a un peor rendimiento académico, mientras que el *engagement* conductual se asocia a un mejor rendimiento. Por cada unidad de desviación del *engagement* conductual, el PCB incrementa un 0.241. Otro resultado sorprendente de esta tabla es la falta de significatividad entre el rendimiento académico y el *engagement* cognitivo. Con relación a las actividades del tiempo disponible, tal como se ha indicado anteriormente, solo las actividades relacionales y de pantalla muestran una relación significativa con el rendimiento académico.

Tabla 32 Efectos indirectos entre variables

<b>EFFECTOS INDIRECTOS<sup>7</sup></b>	
<b>Sexo, engagement y PCB</b>	
PCB	
CONDUCTUAL	
MUJER	0.054 **
PCB	
EMOCIONAL	
MUJER	-0.031*
<b>Origen inmigrante, engagement, ATD y PCB</b>	
PCB	
EMOCIONAL	
AUTÓCT	0.032*
PCB	
REL_PANTALLA	
AUTÓCTONO	0.022*
PCB	
CONDUCTUAL	
REL_PANTALLA	
AUTÓCTONO	-0.016**
*p ≤ 0.05 **P ≤ 0.01 ***P ≤ 0.001 P-Value	

La tabla 32 refuta la tercera hipótesis porque no muestra una relación significativa que demuestre como las ATD puedan incrementar el *engagement* y, de forma indirecta, aumentar el rendimiento académico del alumnado. La hipótesis cuatro también queda anulada porque no se puede comprobar que la incidencia de las actividades del tiempo disponible sobre el *engagement* y sobre el rendimiento académico sea mayor cuando la relación entre el origen social y el rendimiento es más negativa.

La segunda hipótesis, la que apunta que el *engagement* puede compensar el efecto de las variables sociodemográficas sobre el rendimiento académico, solo se puede corroborar en relación con el *engagement* conductual. La tabla muestra como el hecho de tener un *engagement* de conducta alto es más positivo para las chicas que para los chicos. Por cada unidad de desviación del *engagement* conductual, el PCB de las chicas aumenta un 0.054 con relación a los chicos. En definitiva, las chicas tienen peores resultados que los chicos a no ser que presenten el mismo nivel de *engagement* de

<sup>7</sup> Fuente: elaboración propia del autor



conducta que ellos. Cuando tanto chicos como chicas tienen un *engagement* conductual alto, las chicas sacan mejores notas.

Sin embargo, el *engagement* emocional presenta una relación indirecta inversa: tener un alto *engagement* emocional es más beneficioso para los chicos que para las chicas en relación con la media de notas. En este caso, por cada unidad de desviación del *engagement* emocional, el rendimiento académico de los chicos sube un 0.031 respecto al de las chicas. Es decir, los chicos con un *engagement* emocional alto tienen un rendimiento académico superior al de las chicas con el mismo nivel de *engagement* emocional. Además, el *engagement* emocional no solo no amortigua la desigualdad de oportunidades, sino que las reproduce. El alumnado autóctono con *engagement* emocional alto, tiene una media de notas superior a la del alumnado de origen inmigrante con el mismo nivel de *engagement* emocional. Por cada unidad de desviación estándar del *engagement* emocional, el PCB del alumnado autóctono aumenta un 0,032 respecto al del alumnado de origen inmigrante.

Otra relación indirecta relevante es la que se establece entre el PCB, las ATD y la variable de origen inmigrante. La tabla 32 indica que el alumnado autóctono con una alta participación en actividades relacionales y de pantalla tiene un rendimiento académico superior al que tiene el alumnado de origen inmigrante con el mismo nivel de participación en este tipo de actividades. Aquí vuelve a aparecer otro efecto amortiguador del *engagement* conductual. Se observa como el alumnado de origen inmigrante saca mejores notas que el alumnado autóctono, cuando ambos practican actividades relacionales y de pantalla y tienen un *engagement* conductual positivo. Por cada unidad de desviación del *engagement* conductual y de las actividades relacionales y de pantalla, el PCB del alumnado de origen inmigrante aumenta un 0,016 respecto al del alumnado autóctono.

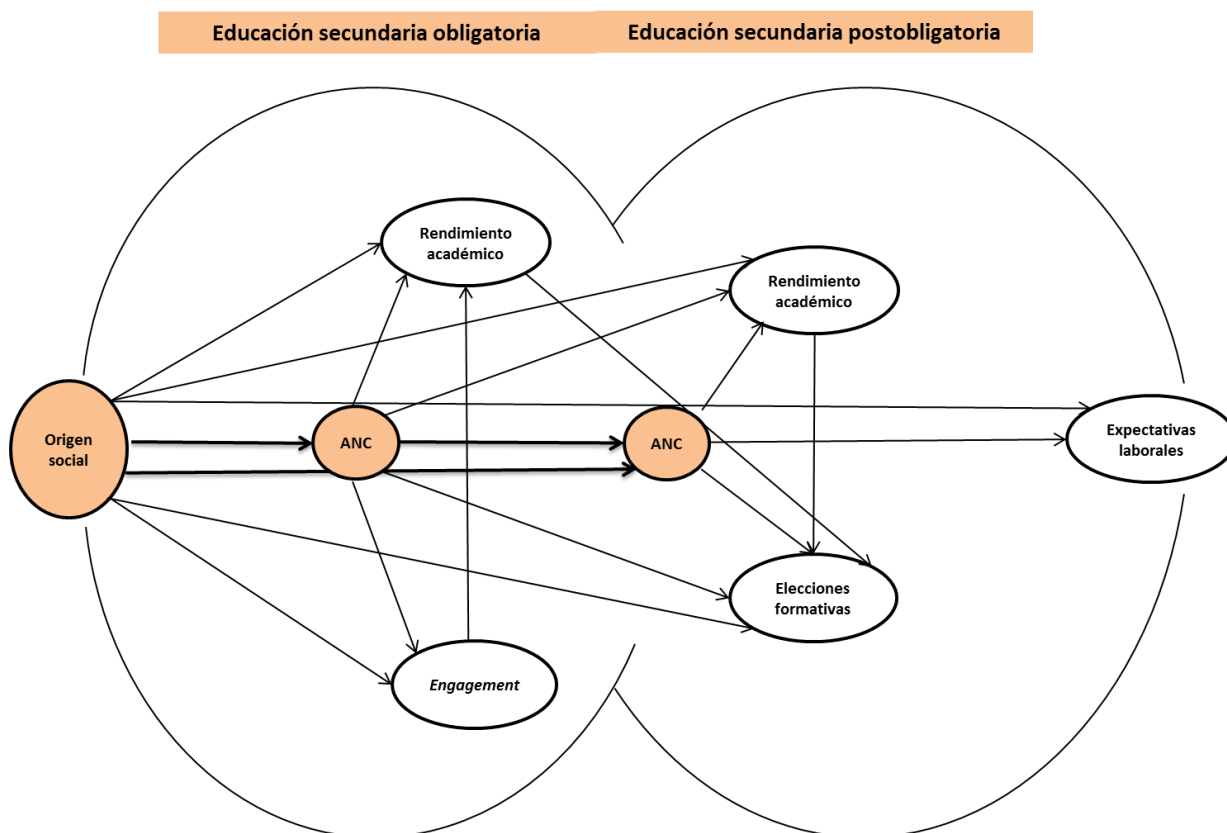
### 3.4 Los cambios de las actividades extraescolares en el tránsito a la educación secundaria postobligatoria.

Este capítulo está relacionado con el tercer objetivo, el de analizar los cambios de las actividades no curriculares de la población joven de Barcelona en la transición entre la educación secundaria obligatoria y la educación secundaria postobligatoria. La pregunta de investigación que guía este apartado es: *¿Qué actividades no curriculares aumentan y cuales disminuyen entre la etapa obligatoria y la postobligatoria?* Las hipótesis formuladas a partir de esta cuestión son las siguientes:

H5.1: Las ANC disminuyen entre la educación obligatoria y la postobligatoria

H5.2 La evolución varía en función del origen social del alumnado y de su situación académica final

#### Modelo de análisis



## Estrategia analítica

Este trabajo utilizó los datos de los cuestionarios del primer y del segundo año del *ISCY Project* para analizar la evolución de las actividades extraescolares del alumnado barcelonés. Cabe destacar que, en el segundo año, no se preguntaron por las actividades del tiempo disponible ni por las extracurriculares practicadas en la escuela. Por este motivo, solo se analizan los cambios de las actividades extraescolares, que son las únicas que aparecen formuladas de la misma manera en los cuestionarios de las dos primeras olas del panel. En el primer cuestionario se pidió al sujeto que indicase si durante los tres últimos años (de la ESO) había participado en una serie de actividades extraescolares. El segundo año se formulaba la misma pregunta, pero haciendo referencia al último curso. Tanto en un año como en el otro, se les dio tres posibles respuestas: "No, nunca"; "Sí, alguna vez"; "Sí, de forma regular".

A continuación, se realizó una tipología del alumnado según sus respuestas en el primer y en el segundo año. Este paso de crear una nueva variable se ejecutó a través de una sintaxis con el Software IBM SPSS Statistics 20. Así, el alumnado que había respondido "No, nunca" los dos años se etiquetó como "No deportistas", "No asociativos", "No músicos", etc. Los que durante el primer año respondían "No nunca" y el segundo año " Sí, alguna vez" o " Sí de forma regular" se los ubicó dentro del grupo "Más deportistas", "Más asociativos," "Más músicos", etc. El alumnado que los dos años respondía "Sí alguna vez" se etiquetó como "Deportistas/ Asociativos/ Músicos... permanentes intensidad media", mientras que los que el primer año respondían "Sí alguna vez" y el segundo año "No nunca" pasaron a ser los "Menos deportistas/asociativos/músicos...", igual que aquellos que el primer año respondieron "Sí de forma regular" y el año siguiente contestaron "Sí alguna vez" o "No nunca", que también se les etiquetó dentro de este perfil. En cambio, los que el primer año respondieron "Sí alguna vez y el segundo año "Sí de forma regular" pasaron a ser "Más deportistas/asociativos/músicos...". Aquí también se añadieron los que el primer año contestaron "No nunca" y el segundo año "Sí alguna vez" o "Sí de forma regular". Finalmente, dentro de la etiqueta "Deportistas/ Asociativos/ Músicos... permanentes alta intensidad" aparecen los jóvenes que tanto en el primer año como en el segundo respondieron "Sí de forma regular".

Con el fin de corroborar o refutar la hipótesis 5.2 se han seleccionado tres variables sociodemográficas y la variable de "situación académica actual", referente al segundo año de la encuesta, como variables independientes. Las opciones de respuesta de esta última variable eran:

ESO; CFGM; Bachillerato; Segundas oportunidades y Abandono. Las variables sociodemográficas que indican el origen social del alumnado son la del nivel educativo familiar, medida en los mismos tres niveles de los capítulos anteriores: como mínimo un progenitor con estudios universitarios; uno o dos progenitores con estudios postobligatorios; o los dos progenitores sin estudios o con estudios obligatorios. La segunda variable es el origen geográfico familiar, dividida aquí en dos categorías: estudiantes con los dos progenitores nacidos en España y estudiantes con uno o dos progenitores nacidos fuera de España. La última variable sociodemográfica introducida en el modelo es la de sexo: chica y chico. Por su parte, las tipologías creadas a partir de las actividades extraescolares representan las variables dependientes de cada tabla comentada a continuación.

## Resultados<sup>8</sup>

### Profesor particular

Los porcentajes totales de la tabla 33 indican que en la educación postobligatoria aparecen más jóvenes, en relación con la educación secundaria obligatoria, que “nunca” van a clases con un profesor particular (61,7% en 14\_15 y 56,1% en 13\_14). Por lo tanto, podría afirmarse que hay una cierta disminución de esta actividad en este momento de transición. Sin embargo, en el segundo año aparecen más casos de jóvenes respecto al primer año que van “de forma regular” (18% en 14\_15 y 15,6% en 13\_14). El alumnado que va “alguna vez” con un profesor particular disminuye entre el primer año y el segundo (28,4% y 20,3% respectivamente). En definitiva, en 4º de la ESO había más jóvenes que iban con un profesor particular, especialmente “alguna vez”, pero en el primer año de la educación postobligatoria aparecen más jóvenes que van de forma regular con un profesor particular.

La siguiente tabla, la de “tipología profesor particular”, confirma que aparece una disminución de esta práctica en términos generales, mostrando cómo hay más individuos “menos profesor particular” (21,1%) que “más profesor particular” (18,2%). Además, el porcentaje de estudiantado dentro del perfil “No profesor particular” es de un 43,7%, mientras que el perfil de “profesor particular permanente alta intensidad” no llega a un 8%. Esta tabla también indica que la

---

<sup>8</sup>Tablas elaboradas por el propio autor. \* $p < 0.05$ , \*\*  $P < 0.01$ , \*\*\*  $P < 0.001$  Chi-square test. Cramer's test se muestra entre paréntesis. Los porcentajes subrayados muestran residuos tipificados corregidos con un valor de + 1.96

disminución de la práctica en este momento de transición educativa no es uniforme entre todos los colectivos.

Tabla 33 Movilidad profesor particular

			Profesor particular_14_15			
			No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total
Tener un profesor particular [0.325]***	No, nunca	Recuento	876	159	88	1123
		% del total	43,7%	7,9%	4,4%	56,1%
	Sí, alguna vez	Recuento	265	185	118	568
		% del total	13,2%	9,2%	5,9%	28,4%
	Sí, de forma regular	Recuento	95	62	155	312
		% del total	4,7%	3,1%	7,7%	15,6%
Total		Recuento	1236	406	361	2003
		% del total	61,7%	20,3%	18,0%	100,0%

Tabla 34 Tipología profesor particular

	No profesor particular	Menos profesor particular	Profesor particular permanente intensidad media	Más profesor particular	Profesor particular permanente alta intensidad	Total	
						n	%
<b>Sexo [0.113]***</b>							
Chicos	47,8%	21,1%	6,7%	16,8%	7,6%	1053	100%
Chicas	39,3%	21,1%	12,0%	19,8%	7,9%	950	100%
<b>Origen geográfico [0.164]***</b>							
España	40,1%	21,2%	9,5%	19,4%	9,9%	1430	100%
Resto del mundo	55,3%	19,2%	8,1%	15,2%	2,1%	479	100%
<b>Nivel educativo familiar [0.136]***</b>							
Sin estudios/ Est.oblig	57,4%	19,0%	8,4%	12,1%	3,2%	406	100%
Estudios postobligatorios	38,4%	25,9%	9,7%	20,0%	6,0%	649	100%
Estudios universitarios	40,5%	18,8%	9,4%	20,0%	11,2%	898	100%
<b>Situación actual [0.130]***</b>							
ESO	44,6%	22,2%	10,2%	17,2%	5,8%	325	100%
CFGM	47,6%	42,1%	4,1%	4,8%	1,4%	145	100%
Bachillerato	41,4%	17,6%	10,3%	21,3%	9,4%	1381	100%
PFI/CPPA/PA9	71,1%	28,9%	0%	0%	0%	45	100%
Trabajo/Abandono/Otros	55,7%	33,0%	2,1%	4,1%	5,2%	97	100%
<b>Total</b>	<b>43,7%</b>	<b>21,1%</b>	<b>9,2%</b>	<b>18,2%</b>	<b>7,8%</b>	<b>2003</b>	<b>100%</b>

<sup>9</sup> Programas de Formación e Inserción. Segundas oportunidades.

En esta última tabla, se observa como los chicos son más “No profesor particular” que las chicas y el alumnado de origen inmigrante más que el de origen autóctono. También hay una sobrerrepresentación de esta tipología entre las y los jóvenes que han abandonado o que se encuentran en algún curso de segundas oportunidades. El alumnado con un nivel educativo familiar medio, y el que estudia un CFGM tienen una sobrerrepresentación en la categoría de “Menos profesor particular”, mientras que dentro de “Más profesor particular” destaca el alumnado de bachillerato y el que tiene los dos progenitores nacidos en España. Estos dos colectivos, juntamente al alumnado con progenitores con estudios universitarios, son los que tienen una sobrerrepresentación dentro de la tipología de “Profesor particular permanente alta intensidad”.

### Academia privada

La evolución de la actividad de ir a una academia privada sigue la misma lógica que la actividad extraescolar anterior. En la educación postobligatoria aparecen más individuos que “nunca” van a una academia privada, en comparación con los de la educación obligatoria (71,7% y 66,6% respectivamente), pero el porcentaje de estudiantes que van “de forma regular” sube un 0,2% en esta transición educativa. De nuevo, la práctica disminuye en términos absolutos, pero aumentan los casos de aquellos que van “de forma regular”.

Tabla 35 Movilidad Academia privada

			Academia privada_14_15			
			No, mai	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	Total
Academia privada [0.405]***	No,nunca	Recuento	1154	59	107	1320
		% del total	58,2%	3,0%	5,4%	<b>66,6%</b>
	Sí, alguna vez	Recuento	139	33	55	227
		% del total	7,0%	1,7%	2,8%	<b>11,4%</b>
	Sí, de forma regular	Recuento	128	29	279	436
		% del total	6,5%	1,5%	14,1%	<b>22,0%</b>
Total		Recuento	1421	121	441	1983
		% del total	<b>71,7%</b>	<b>6,1%</b>	<b>22,2%</b>	100,0%

Tabla 36 Tipología academia privada

	No privada	Menos privada	Privada permanente intensidad media	Más privada	Privada permanente alta intensidad	Total	
						n	%
<b>Sexo [0.098]**</b>							
Chicos	<u>61,4%</u>	15,7%	1,7%	9,7%	11,5%	1045	100%
Chicas	54,7%	14,1%	1,6%	<u>12,7%</u>	<u>16,9%</u>	936	100%
<b>Origen geográfico [0.250]***</b>							
España	50,8%	<u>17,1%</u>	1,8%	<u>12,1%</u>	<u>18,1%</u>	1418	100%
Resto del mundo	<u>77,4%</u>	10,3%	1,5%	7,9%	2,9%	478	100%
<b>Nivel educativo familiar [0.207]***</b>							
Sin estudios/ Est.oblig	<u>80,4%</u>	8,7%	1,2%	7,4%	2,2%	404	100%
Estudios postobligatorios	60,4%	15,4%	1,7%	11,8%	10,7%	644	100%
Estudios universitarios	46,2%	<u>17,2%</u>	1,9%	12,2%	<u>22,5%</u>	884	100%
<b>Situación actual [0.136]***</b>							
ESO	<u>75,5%</u>	10,7%	,3%	11,3%	2,2%	319	100%
CFGM	<u>74,3%</u>	11,1%	0,0%	6,9%	7,6%	144	100%
Bachillerato	51,4%	<u>16,8%</u>	<u>2,0%</u>	11,0%	<u>18,7%</u>	1372	100%
PFI/CPPA/PA	<u>88,6%</u>	6,8%	0%	4,5%	0%	44	100%
Trabajo/Abandono/Otros	63,0%	13,0%	2,2%	<u>20,7%</u>	1,1%	92	100%
<b>Total</b>	<b>58,20%</b>	<b>14,90%</b>	<b>1,70%</b>	<b>11,10%</b>	<b>14,10%</b>	1981	100%

No ir nunca a una academia privada está sobrerrepresentado por jóvenes varones, de origen inmigrante, con progenitores sin estudios y también por aquellos que están repitiendo, estudian un CFGM o un curso de segundas oportunidades. Dentro del alumnado que ha reducido su práctica, los “Menos privada”, destacan los que tienen progenitores de origen autóctono y con estudios universitarios. El alumnado que estudia bachillerato también tiene una sobrerrepresentación en este perfil, comparado con el de otras situaciones académicas. Estos mismos colectivos de estudiantes son los que también tienen una sobrerrepresentación en el perfil “Privada permanente alta intensidad”. Es decir, el alumnado de origen autóctono, el que tiene progenitores con estudios universitarios, y aquel que estudia bachillerato es el que practica más esta actividad de refuerzo escolar, tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria. Como son los que la practican más, también son los que más dejan de hacerlo en la educación postobligatoria, porque los otros no han reducido la práctica porque ya no la practicaban tanto. Los que estudian bachillerato pueden

practicar más esta actividad por la exigencia académica, ya que es más alta que la de un CFGM o la de la ESO.

Tal como se ha observado en el primer capítulo de resultados, este tipo de prácticas de refuerzo escolar es más habitual entre el alumnado con más recursos económicos y culturales. Sus familias tienden a utilizar todos los mecanismos posibles para que sus hijas e hijos continúen por la vía académica y lleguen a la universidad (Criado, 2012). Des de la perspectiva de la agencia, esta desigual distribución de las prácticas de refuerzo escolar en este momento de transición puede explicarse a través de los efectos secundarios de Boudon, ya que son estos los que afectan las decisiones educativas, entre ellas continuar haciendo refuerzo escolar, o continuar por la vía académica. Los efectos secundarios justifican por qué el alumnado de familias más acomodadas tiene más probabilidades de alargar su itinerario educativo que sus homólogos de origen más humilde. En este caso, las probabilidades de alargar los itinerarios aumentarían gracias al hecho de ir a una academia privada tanto en la educación secundaria obligatoria como en la postobligatoria.

Esta tabla también muestra como las chicas tienen una sobrerrepresentación dentro de “Más privada” y “Privada permanente intensidad alta” comparando con los chicos. Un dato que encaja con los resultados del capítulo sobre *engagement*, en el que se ha apuntado que ellas tienen más *engagement* conductual, emocional y cognitivo que los chicos. Ir a una academia privada, aparte de ser un indicador de clase desde un punto de vista social, también es un ejemplo de esfuerzo y de perseverancia desde una perspectiva individual.

### **Clases de música**

Ir a clases de música o aprender a tocar un instrumento con un profesor también es una actividad que disminuye entre la educación secundaria obligatoria y la postobligatoria, tal como nos indican los porcentajes de “no nunca” (81,8% en 14\_15 y 78% en 13\_14) y de “Sí, de forma regular” (11,3% en 14\_15 y 12,3% en 13\_14).



Tabla 37 Movilidad clases de música

			Clases de música 14_15			Total
			No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	
Clases de música [0.388]***	No, nunca	Recuento	1396	85	70	1551
		% del total	70,2%	4,3%	3,5%	78,0%
	Sí, alguna vez	Recuento	145	31	18	194
		% del total	7,3%	1,6%	0,9%	9,8%
	Sí, de forma regular	Recuento	86	22	136	244
		% del total	4,3%	1,1%	6,8%	12,3%
Total		Recuento	1627	138	224	1989
		% del total	81,8%	6,9%	11,3%	100,0%

Tabla 38 Tipología clases de música

	No músicos	Menos músicos	Músicos permanentes intensidad media	Más músicos	Músicos permanentes alta intensidad	Total	
						n	%
<b>Sexo [0.080]*</b>							
Chicos	<u>73,3%</u>	11,5%	1,7%	8,0%	5,5%	1047	100%
Chicas	66,8%	14,0%	1,4%	9,6%	<u>8,3%</u>	942	100%
<b>Origen geográfico [0.169]***</b>							
España	<u>71,6%</u>	12,9%	1,4%	5,9%	<u>8,2%</u>	1423	100%
Resto del mundo	65,1%	13,2%	2,0%	<u>15,9%</u>	4,0%	478	100%
<b>Nivel educativo familiar [0.126]***</b>							
Sin estudios/ Est.oblig	73,1%	9,8%	2,0%	<u>12,3%</u>	2,5%	405	100%
Estudios postobligatorios	<u>75,3%</u>	25,90%	,9%	8,8%	5,1%	645	100%
Estudios universitarios	64,8%	<u>16,2%</u>	1,8%	7,1%	<u>10,2%</u>	891	100%
<b>Situación actual [0.085]***</b>							
ESO	69,8%	8,4%	2,5%	<u>14,0%</u>	5,3%	321	100%
CFGM	<u>81,3%</u>	11,8%	1,4%	2,8%	2,8%	144	100%
Bachillerato	69,3%	13,2%	1,5%	7,7%	<u>8,2%</u>	1374	100%
PFI/CPA/PA	79,5%	18,2%	0%	2,3%	0%	44	100%
Trabajo/Abandono/Otros	63,8%	17,0%	0,0%	<u>17,0%</u>	2,1%	94	100%
<b>Total</b>	<b>70,20%</b>	<b>12,70%</b>	<b>1,60%</b>	<b>18,20%</b>	<b>7,80%</b>	1989	100%

Con relación a la estructura social de esta práctica artística, el origen geográfico, el nivel educativo familiar y la situación actual son las variables que presentan más asociación con la tipología de músicos en este momento de transición. Así, el alumnado con progenitores de origen autóctono tiene una sobrerrepresentación dentro de “No músicos” y “Músicos permanentes de alta intensidad”.

intensidad”, es decir este perfil de alumnado se sitúa en los extremos: o no van ni iban nunca a clases de música o algunos van e iban de forma regular. Por su parte, el alumnado con progenitores nacidos fuera de España tiene una sobrerrepresentación dentro de “Más músicos”. Un dato sorpresivo, como los que aparecen dentro de la situación académica actual. Aquí, los repetidores que siguen en la ESO y los que han abandonado, también tienen una sobrerrepresentación dentro de “Más músicos”, probablemente porque tienen más tiempo disponible en su día a día que los que han hecho la transición hacia estudios postobligatorios.

De “más músicos”, también destacan las y los estudiantes con progenitores sin estudios, comparado con sus compañeros de niveles educativos familiares superiores. Un dato que pone en tela de juicio la literatura sobre como el entorno socioeconómico y el origen étnico representan unas barreras que determinan la forma en que los jóvenes se comprometen con las actividades artísticas (Epps et al., 2013). Esta teoría queda solo parcialmente refutada porque en la categoría de “Músicos permanentes de alta intensidad”, sí que hay una sobrerrepresentación de alumnado con progenitores nacidos en España y con progenitores con un nivel educativo universitario. Esta diversidad en la práctica musical ejemplifica el “margen de autonomía” (Boudon, 1981) que tienen los individuos para elegir sus ANC.

### **Entrenamiento en club o entidad deportiva**

Los recuentos de la tabla 39, “Movilidad deportiva”, muestran como la práctica deportiva disminuye entre la educación secundaria obligatoria y la postobligatoria. En la educación postobligatoria aparecen más jóvenes que no practican nunca deporte (37,5% en 14\_15 y 25,5% en 13\_14), mientras que hay menos casos de jóvenes que lo practican de forma regular respecto al primer año (47,6% en 14\_15 y 52,6% en 13\_14). Se trata de una disminución pequeña pero significativa. La tercera tabla, la de “tipología de deportistas”, confirma de nuevo esta hipótesis, mostrando cómo hay más individuos “menos deportistas” (26,3%) que “más deportistas” (14,3%), aunque el perfil de “deportistas permanentes alta intensidad” llega casi a un 40%. Es decir, aunque sigue habiendo un alto porcentaje de deportistas sumando los de alta intensidad, los que aumentan su práctica y los que se mantienen en una intensidad media, aparece una leve disminución de la práctica en el segundo año de la encuesta.

La " tipología de deportistas" también indica que esta disminución de la práctica deportiva en este momento de transición educativa no es uniforme entre todos los colectivos. Un resultado preocupante desde un punto de vista académico y de salud física y mental es el 17% de estudiantes "no deportistas", aquellos que nunca habían entrenado en un club ni en una entidad deportiva ni durante la ESO ni después. Si bien es verdad que tal vez practiquen algún tipo de deporte o actividad física de carácter más informal que no aparece en esta sección.

*Tabla 39 Movilidad deportiva*

			Entrenamiento en clubs o entidad deportiva 14-15			Total
			No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	
Entrenamiento en clubs entidad deportiva 13_14 [ 0.376]* *	No, nunca	Recuento	342	84	85	511
		% del total	17,1%	4,2%	4,2%	<b>25,5%</b>
	Sí, alguna vez	Recuento	224	95	119	438
		% del total	11,2%	4,7%	5,9%	<b>21,9%</b>
	Sí, de forma regular	Recuento	184	119	749	1052
		% del total	9,2%	5,9%	37,4%	<b>52,6%</b>
Total		Recuento	750	298	953	2001 <sup>1</sup>
		% del total	<b>37,5%</b>	<b>14,9%</b>	<b>47,6%</b>	100,0%

Tabla 40 Tipologías deportistas

	No deportistas	Menos deportistas	Deportistas permanentes intensidad media	Más deportistas	Deportistas permanentes alta intensidad	Total	
						n	%
<b>Sexo [0.288]* **</b>							
Chicos	8.98%	23.9%	5.00%	13.80%	<u>48.40%</u>	1049	100%
Chicas	<u>26.3%</u>	<u>28.90%</u>	4.50%	14.90%	25.30%	950	100%
<b>Origen geográfico [0.283]* **</b>							
España	14.2%	26.9%	3.3%	11%	<u>44.7%</u>	1431	100%
Resto del mundo	<u>26.8%</u>	24.9%	<u>9%</u>	<u>21.2%</u>	18%	477	100%
<b>Nivel formativo familiar [0.195]***</b>							
Sin estudios/ Est.oblig	<u>27.2%</u>	26.7%	<u>9.7%</u>	16.8%	19.6%	404	100%
Estudios postobligatorios	19.4%	27.1%	3.9%	15.7%	33.9%	649	100%
Estudios universitarios	10.8%	26.7%	3%	11.3%	<u>48.2%</u>	896	100%
<b>Estudios 14-15 [0.114] ***</b>							
ESO	<u>26.10%</u>	22.7%	<u>8.4%</u>	17.4%	25.5%	322	100%
CFGM	21,70%	30.8%	6.3%	9.8%	31.5%	143	100%
Bachillerato	14.2%	26,10%	3.9%	12.9%	<u>43.00%</u>	1385	100%
PFI/CPPA/PA	22,7%	34,1%	4,5%	<u>27.3%</u>	11,4%	44	100%
Abandono	21,9%	31,3%	2,1%	<u>25%</u>	19,8%	19	100%
<b>Total</b>	<b>17.1%</b>	<b>26.3%</b>	<b>4.7%</b>	<b>14.3%</b>	<b>37.5%</b>	1999	100%

El chi cuadrado y la V de Cramer indican que existe una relación entre las variables de sexo, origen geográfico, nivel formativo familiar, nivel de estudios y la variable de la tipología de deportistas. En este sentido, puede afirmarse que existe una estructura social del deporte organizado en la transición entre la educación obligatoria y postobligatoria, causada por el nivel de estudios alcanzado y por el origen social del alumnado. Las diferencias más significativas dentro de las variables sociodemográficas aparecen en los extremos de la tipología. Entre los "no deportistas" hay una sobrerrepresentación de chicas, de alumnos de origen inmigrante y de alumnos con progenitores sin estudios o con estudios obligatorios.

Unas diferencias similares en proporciones, pero en el sentido opuesto, aparecen dentro del perfil "Deportistas permanentes de alta intensidad". El porcentaje de chicos en esta categoría está sobrerrepresentado. Un resultado que coincide con trabajos anteriores, que evidencian la existencia de diferencias en los hábitos deportivos en función del género (Caballo et al., 2017). Por

su parte, dentro de este mismo perfil de deportistas, el alumnado con progenitores nacidos en España y el que tiene progenitores con estudios universitarios presentan una sobrerrepresentación en esta categoría. En resumen, existe una relación positiva entre ser chico, estudiante con progenitores nacidos en España o estudiante de familias con un nivel formativo universitario y ser "Deportista permanente alta intensidad". Si bien es cierto que aparece un cambio importante en la lógica de esta estructura en el caso del alumnado de origen inmigrante, ya que este perfil de estudiantes también tiene una relación positiva con ser "Más deportista".

En relación con el nivel de estudios alcanzado, la tabla 40 indica como el alumnado que transita a bachillerato tiene el porcentaje más elevado de "Deportistas permanentes alta intensidad", mientras que el alumnado repetidor que sigue en la ESO tiene el porcentaje más bajo en este perfil. Por otro lado, el porcentaje de "No deportistas" disminuye a medida que aumenta el nivel educativo: los que siguen en la ESO tienen una sobrerrepresentación, con un 26,10%; los de segundas oportunidades tienen un 22,7% en esta categoría, un 21,70% el alumnado de CFGM y un 14,2% el alumnado de Bachillerato. Teniendo en cuenta que en España la población con estudios superiores tiene una tasa de práctica deportiva del 65%, una cifra que triplica la de las personas con educación primaria o sin estudios, que se sitúa en un 20% (García et al., 2017), se entiende mejor esta diferencia de porcentajes.

La tabla también muestra como el alumnado que sigue en la ESO sobrerrepresenta la categoría de "Deportistas permanentes de intensidad media" Un resultado sorprendente, que sería interesante seguir ahondando en futuras investigaciones, es el del alumnado de segundas oportunidades y el de abandono. Estos dos perfiles tienen una sobrerrepresentación en la categoría "Más deportistas". Una de las posibles explicaciones de estas tendencias tiene relación con el incremento de la exigencia académica al transitar a la enseñanza postobligatoria, que puede provocar el abandono de la práctica deportiva por motivos como "cansancio debido a los estudios" o por " falta de tiempo" (García et al., 2017), mientras que el alumnado que no ha transitado a la enseñanza postobligatoria dispone de más tiempo para seguir o incluso aumentar su práctica deportiva. En definitiva, a mayor nivel educativo, mayor práctica deportiva en porcentajes totales, pero, al mismo tiempo, a menor nivel educativo, más incremento de la práctica en términos relativos. Finalmente,

## Esplai

El porcentaje de alumnado que iba a un *esplai* “alguna vez” o “de forma regular” durante la educación secundaria obligatoria era de un 24,5%, mientras que en la educación secundaria postobligatoria este porcentaje disminuye a un 19,3%. Por la tanto, esta práctica también disminuye en este momento de transición educativa.

Tabla 41 Movilidad *esplai*

			Esplais_14_15			Total
			No, nunca	sí, alguna vez	Sí, de forma regular	
Esplais [0.368]***	No, nunca	Recuento	1298	105	66	1469
		% del total	65,9%	5,3%	3,3%	<b>74,5%</b>
	Sí, alguna vez	Recuento	219	57	23	299
		% del total	11,1%	2,9%	1,2%	<b>15,2%</b>
	Sí, de forma regular	Recuento	73	21	109	203
		% del total	3,7%	1,1%	5,5%	<b>10,3%</b>
Total		Recuento	1590	183	198	1971
		% del total	<b>80,7%</b>	<b>9,3%</b>	<b>10,0%</b>	100,0%

Tabla 42 Tipología *esplai*eros

	No <i>esplai</i> eros	Menos <i>esplai</i> eros	<i>Esplai</i> eros permanentes intensidad media	Más <i>esplai</i> eros	<i>Esplai</i> eros permanentes alta intensidad	Total	
						n	%
<b>Sexo [0.094]**</b>							
Chicos	<u>68,7%</u>	14,4%	2,2%	10,5%	4,2%	1041	100%
Chicas	62,7%	17,5%	3,7%	9,0%	7,1%	930	100%
<b>Origen geográfico [0.119]***</b>							
España	65,4%	15,8%	2,3%	9,4%	<u>7,1%</u>	1412	100%
Resto del mundo	65,3%	17,6%	<u>5,1%</u>	10,2%	1,9%	472	100%
<b>Nivel formativo familiar [0.087]***</b>							
Sin estudios/ Est.oblig	67,6%	15,8%	4,1%	11,7%	,8%	392	100%
Estudios postobligatorios	66,4%	15,0%	3,1%	9,6%	5,9%	645	100%
Estudios universitarios	64,3%	16,5%	2,3%	9,2%	<u>7,7%</u>	883	100%
<b>Situación actual [0.089]***</b>							
ESO	64,6%	14,6%	<u>5,7%</u>	<u>13,9%</u>	1,3%	316	100%
CFGM	<u>76,9%</u>	16,8%	2,1%	2,1%	2,1%	143	100%
Bachillerato	65,1%	15,4%	2,6%	9,5%	<u>7,3%</u>	1362	100%
PFI/CPPA/PA	75,6%	20,0%	0%	4,4%	0%	45	100%
Trabajo/Abandono/Otros	63,5%	<u>24,0%</u>	0,0%	9,4%	3,1%	96	100%

Total	65,90%	15,90%	2,90%	9,8%	5,60%	1970	100%
-------	--------	--------	-------	------	-------	------	------

Dentro de los “Menos esplaieros”, destaca el alumnado que ha abandonado los estudios o que está trabajando, mientras que dentro del alumnado “Más esplaiero” son los repetidores que siguen en la ESO quienes tienen una sobrerrepresentación en esta categoría. Del alumnado que ni en la educación secundaria obligatoria ni en la postobligatoria había ido nunca a una *esplai*, hay una sobrerrepresentación de chicos y de alumnado de CFGM. En el otro extremo, dentro de “Esplaieros permanentes alta intensidad”, hay una sobrerrepresentación de alumnado que estudia bachillerato, de alumnado de familias con un nivel educativo universitario y de alumnado con progenitores nacidos en España. Una de las posibles explicaciones de la gran diferencia en “Esplaieros permanentes intensidad alta” entre el alumnado de origen autóctono y el de origen inmigrante es el hecho de que el *esplai* es una práctica asociativa muy local. Se trata de una práctica con una gran tradición en Cataluña, pero poca conocida fuera de aquí. Por este motivo, las hijas e hijos de familias nacidas en Cataluña tienen más probabilidad de conocer esta práctica y de tener una buena valoración de ella, en comparación con las hijas e hijos de familias nacidas fuera de Cataluña. El efecto información (Daza Pérez et al., 2019) podría ser un mecanismo explicativo de esta diferencia de porcentajes.

### Asociación (cultural, excursionista...)

La evolución de esta práctica sigue la misma lógica que la del *esplai*. Es una actividad poco practicada por el estudiantado barcelonés durante la ESO, tal como indica el 83,7 % de “no nunca”, y aún menos practicada en la educación secundaria postobligatoria.

Tabla 43 Movilidad asociativa

			Asociación 14_15			Total
			No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	
Asociación (cultural, excursionista...) [0.199]***	No, mai	Recuento	1504	112	45	1661
		% del total	75,8%	5,6%	2,3%	<b>83,7%</b>
	Sí, alguna vegada	Recuento	171	45	16	232
		% del total	8,6%	2,3%	0,8%	<b>11,7%</b>
	Sí, de forma regular	Recuento	52	18	21	91
		% del total	2,6%	0,9%	1,1%	<b>4,6%</b>
Total		Recuento	1727	175	82	1984
		% del total	<b>87,0%</b>	<b>8,8%</b>	<b>4,1%</b>	100,0%

Tabla 44 Tipología asociativos

	No asociacionistas	Menos asociacionistas	Asociacionistas permanentes intensidad media	Más asociacionistas	Asociacionistas permanentes alta intensidad	Total	
						n	%
<b>Sexo [No Sig.]</b>							
Chicos	76,8%	11,7%	2,1%	8,7%	,8%	1047	100%
Chicas	74,7%	12,7%	2,5%	8,8%	1,4%	936	100%
<b>Origen geográfico [0.094] **</b>							
España	76,6%	11,9%	2,8%	7,5%	1,3%	1417	100%
Resto del mundo	72,7%	13,2%	1,3%	<u>12,4%</u>	,4%	477	100%
<b>Nivel formativo familiar [No Sig.]</b>							
Sin estudios/ Est.oblig	73,8%	12,4%	1,7%	<u>11,6%</u>	,5%	404	100%
Estudios postobligatorios	76,1%	10,7%	2,8%	9,2%	1,2%	644	100%
Estudios universitarios	76,6%	12,5%	2,1%	7,4%	1,2%	886	100%
<b>Situación actual [0.067]**</b>							
ESO	72,0%	12,4%	2,5%	<u>12,4%</u>	,6%	322	100%
CFGM	75,4%	12,7%	0,0%	12,0%	0,0%	142	100%
Bachillerato	76,9%	11,8%	2,7%	7,2%	<u>1,4%</u>	1370	100%
PFI/CPPA/PA	71,1%	<u>24,4%</u>	0,0%	4,4%	0,0%	45	100%
Trabajo/Abandono/Otros	76,0%	9,4%	0,0%	<u>14,6%</u>	0,0%	96	100%
<b>Total</b>	<b>75.8%</b>	<b>12.1%</b>	<b>2.3%</b>	<b>8.7%</b>	<b>1%</b>	1984	100%

Ni el sexo ni el nivel educativo familiar presentan una asociación con la tipología de asociacionistas, es decir, ni el hecho de ser chico o chica ni el capital cultural de la familia influye en la elección de las y los jóvenes en la elección de esta actividad. La variable que influye más es la situación académica en la postobligatoria. El alumnado que estudia cursos de segundas oportunidades tiene una subrepresentación dentro de “Menos asociativos”; el alumnado que sigue en la ESO destaca dentro de “Más asociativos”, igual que el alumnado que ha abandonado los estudios. El alumnado que estudia bachillerato tiene una sobrerrepresentación dentro de “Asociativos permanentes alta intensidad”, aunque el porcentaje solo llega al 1,4%.

### Actividad religiosa

La última actividad extraescolar analizada es la “Actividad religiosa”, que también disminuye ligeramente entre la etapa obligatoria y la postobligatoria.



Tabla 45 Movilidad religiosa

			Actividad religiosa_14_15			Total
			No, nunca	Sí, alguna vez	Sí, de forma regular	
<b>Actividad religiosa [0.365]***</b>	No, nunca	Recuento	1481	88	53	1622
		% del total	74,6%	4,4%	2,7%	<b>81,7%</b>
	Sí, alguna vez	Recuento	138	52	34	224
		% del total	7,0%	2,6%	1,7%	<b>11,3%</b>
	Sí, de forma regular	Recuento	40	33	66	139
		% del total	2,0%	1,7%	3,3%	<b>7,0%</b>
<b>Total</b>		Recuento	1659	173	153	1985
		% del total	<b>83,6%</b>	<b>8,7%</b>	<b>7,7%</b>	100,0%

Tabla 46 Tipología religiosos

	No religiosos	Menos religiosos	Religiosos permanentes intensidad media	Más religiosos	Religiosos permanentes alta intensidad	Total	
						n	%
<b>Sexo [0.109]***</b>							
Chicos	<u>76,4%</u>	10,7%	1,9%	9,3%	1,7%	1049	100%
Chicas	72,5%	10,6%	<u>3,50%</u>	8,3%	<u>5,1%</u>	938	100%
<b>Origen geográfico [0.201]***</b>							
España	<u>80,1%</u>	8,3%	2,4%	6,7%	2,5%	1418	100%
Resto del mundo	60,4%	<u>16,7%</u>	3,3%	<u>14,4%</u>	<u>5,2%</u>	480	100%
<b>Nivel formativo familiar [0.077]**</b>							
Sin estudios/ Est.oblig	67,6%	13,1%	2,7%	<u>12,6%</u>	4,0%	404	100%
Estudios postobligatorios	76,9%	10,5%	3,6%	6,2%	2,8%	645	100%
Estudios universitarios	76,0%	9,2%	2,1%	9,2%	3,4%	887	100%
<b>Situación actual [0.082]***</b>							
ESO	65,0%	12,5%	3,8%	<u>14,4%</u>	4,4%	320	100%
CFGM	79,9%	<u>16,0%</u>	0,0%	3,5%	,7%	144	100%
Bachillerato	<u>76,5%</u>	9,6%	2,7%	7,7%	3,4%	1370	100%
PFI/CPPA/PA	71,1%	<u>20,0%</u>	0,0%	8,9%	0,0%	45	100%
Trabajo/Abandono/Otros	79,2%	3,1%	1,0%	12,5%	4,2%	96	100%
<b>Total</b>	<b>74.6%</b>	<b>10.6%</b>	<b>2.6%</b>	<b>8.8%</b>	<b>3.3%</b>	1985	100%

El sexo aparece como una variable que condiciona el hecho de ser o no ser religioso, tanto en 4º de la ESO como en la educación secundaria postobligatoria. Los chicos son más “no religiosos” y las chicas más “Religiosas permanentes intensidad media” y “Religiosas permanentes alta intensidad”. Otra variable sociodemográfica que presenta una asociación bastante intensa con la actividad religiosa es el origen geográfico de la familia. El alumnado de origen inmigrante es más religioso. En “No religiosos” hay una sobrerrepresentación de estudiantes de origen autóctono, mientras que el alumnado de origen inmigrante destaca en “Más religiosos” y “Religiosos permanentes alta intensidad”. El hecho de que también tengan una sobrerrepresentación en “Menos religiosos” indica que en la ESO eran más religiosos que sus compañeros de origen autóctono, y que algunos han dejado de serlo en este momento de transición educativa.

Este análisis de la evolución de las actividades extraescolares ha permitido contestar la pregunta *¿Qué actividades no curriculares aumentan y cuales disminuyen entre la etapa obligatoria y la postobligatoria?* En porcentajes totales, todas las actividades disminuyen en este momento de transición, por lo que queda confirmada la hipótesis H5.1. Sin embargo, aparecen algunas extraescolares que, aunque disminuyen en términos generales, tienen un pequeño aumento del alumnado que practica la actividad “de forma regular”. Es el caso de ir a una academia privada o tener un profesor particular. La hipótesis H5.2 también queda confirmada. A excepción de la actividad “Asociación”, en la que ni el sexo ni el nivel educativo familiar influyen en la estructura social de la práctica, el resto de las actividades corroboran que la evolución varía en función del origen social del alumnado y de su situación académica final. Es decir, la estructura social de las ANC que existe en 4º de la ESO y que se ha observado en el primer apartado de resultados, se mantiene en este momento de transición a la educación secundaria postobligatoria.



### **3.5 Los beneficios académicos del deporte organizado en el tránsito de la enseñanza secundaria obligatoria a la postobligatoria<sup>10</sup>**

Esta sección está relacionada con el cuarto y el quinto objetivo. Por un lado investiga la relación del deporte organizado con la autopercepción del rendimiento del alumnado, tanto en la enseñanza obligatoria como en la postobligatoria. Por otro lado, explora si el deporte organizado como actividad no curricular puede reducir el peso del origen social sobre el rendimiento académico del alumnado. Este objetivo intenta responder las siguientes preguntas:

*¿Formar parte de un club deportivo está asociado con tener una autopercepción alta del rendimiento académico en la enseñanza secundaria obligatoria y en la postobligatoria?*

*¿Puede el deporte organizado aumentar las oportunidades educativas del alumnado con perfiles socioeducativos asociados a resultados académicos más bajos?*

Las hipótesis formuladas para intentar responder a estas cuestiones son las siguientes:

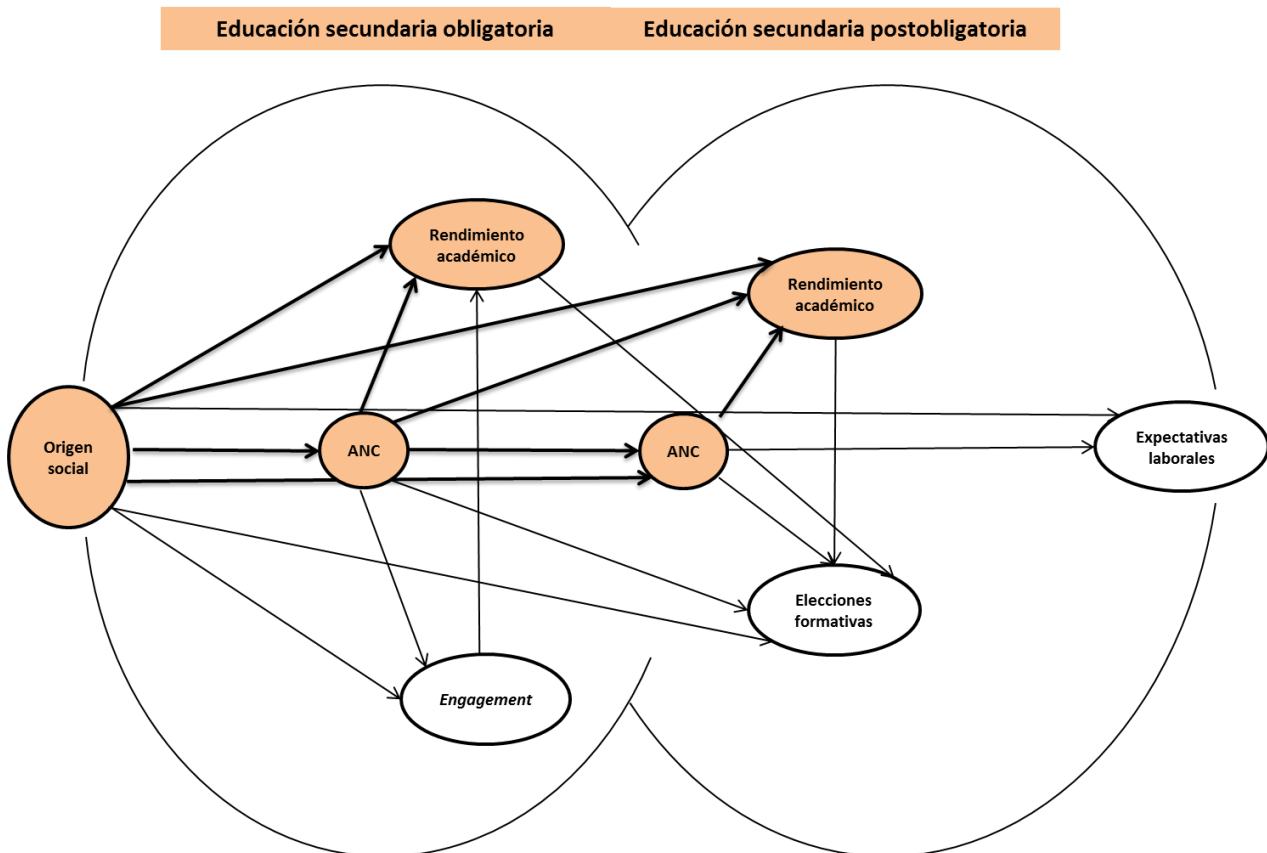
H7.1: Existe una relación positiva entre practicar deporte en un club y la autopercepción académica, tanto en la educación secundaria obligatoria como en la postobligatoria.

H7.2: La práctica deportiva aumenta las oportunidades educativas del alumnado, especialmente las del estudiantado de origen inmigrante y con un nivel formativo familiar bajo.

---

<sup>10</sup> Esta sección forma parte del artículo “Los beneficios académicos del deporte organizado en el tránsito a la enseñanza postobligatoria” escrito por el propio autor y aceptado para su publicación en la revista Obets.

## Modelo de análisis



## Estrategia analítica

Este capítulo pretende aportar conocimiento sobre los efectos de la práctica deportiva organizada en la autopercepción de los resultados académicos. La investigación se centra en la transición de la escuela obligatoria a la enseñanza postobligatoria, un momento crucial para la construcción de los itinerarios formativos de las personas jóvenes. Este trabajo utiliza los datos de los cuestionarios del primer y del segundo año del estudio ISCY Project (2013-2014 / 2014-2015), especialmente los datos relacionados con las prácticas deportivas del estudiantado obtenidos dentro del bloque de preguntas sobre actividades extraescolares. En el primer cuestionario se pidió al sujeto que indicase si durante los tres últimos años (de la ESO) había participado en una serie de actividades extraescolares, entre la que se encontraba "entrenamiento en un club o entidad deportiva". En el segundo año se formulaba la misma pregunta, pero haciendo referencia al último curso. Tal como se ha comentado en la sección anterior, tanto en un año como en el otro, se les dio tres

posibles respuestas: "No, nunca"; "Sí, alguna vez"; "Sí, de forma regular". Con esta información, se ha creado la tabla de movilidad deportiva comentada en el apartado anterior de resultados.

A continuación, se han realizado dos regresiones logísticas binarias con el objetivo de conocer el peso de la práctica deportiva organizada en la explicación de la autopercepción del rendimiento académico, tanto en 4º de la ESO como en el primer año de la educación postobligatoria. Las regresiones también han permitido analizar si la práctica deportiva aumenta las oportunidades educativas del estudiantado de origen inmigrante y con un nivel formativo familiar bajo. El conjunto de covariables explicativas o independientes que se han introducido en el modelo son las sociodemográficas de sexo, origen inmigrante y nivel educativo familiar.

La autopercepción del rendimiento académico se ha operativizado a través de la pregunta "¿qué notas crees que vas a sacar a final de curso?", que se formuló de la misma manera durante los dos primeros años de la encuesta. Las opciones de respuesta oscilaban entre 1 (excelentes) y 5 (muchos suspensos). Para este trabajo se han recodificado ambas variables en dos de nuevas con un formato de respuesta dicotómica: "Notas altas" y "Notas Bajas". La elección de esta variable subjetiva se justifica por dos motivos principales. En primer lugar, porque la literatura nos indica que existe una correlación entre autopercepción y capacidades objetivas, aunque esta correlación no es perfecta porque aparece un sesgo hacia la sobreestimación. Se trata de un sesgo que provoca percibir las propias capacidades como mejores de lo que objetivamente son (Torrents, 2016). En segundo lugar, porque en el segundo año de la encuesta no se conocían las notas finales del alumnado, ya que no habían terminado el curso y, en cambio, sí que se tenía esta medida subjetiva en ambas olas de la encuesta.

Los resultados de los análisis de regresión han generado unos coeficientes que han permitido medir la importancia de cada variable para diferenciar los grupos (López-Roldán & Fachelli, 2015), identificando los factores que diferenciaban el alumnado con una autopercepción de notas alta y el alumnado con una autopercepción de notas baja. Finalmente, estos coeficientes se han transformado en probabilidades estimadas de tener una autopercepción de notas altas, con el fin de calcular hasta qué punto el deporte organizado puede aumentar las oportunidades académicas del alumnado, y ver si este aumento es mayor para las y los jóvenes con perfiles sociodemográficos asociados a resultados académicos inferiores.

## Resultados

Tabla 47 Relación entre actividad deportiva y autopercepción del rendimiento académico -4º de la ESO- (notas altas VS notas bajas)

		Modelo 1	Modelo 2
Constante		,304**	-,488***
Sexo	Chico	-,509***	-,564***
Origen inmigrante	Autóctonos	,305**	,255*
Nivel Formativo Familiar (ref: universitarios)	Sin estudios/ Estudios obligatorios	-,950***	-,887***
	Estudios postobligatorios	-,549***	-,518***
Club/ entidad deportiva (ref: sí de forma regular) **			
	No, nunca		-,168
	Sí, alguna vez		-,448***
R2 Nagelkerke		7,8	8,6
N	1846		

Fuente: Elaboración propia del autor \* $p < 0.05$ , \*\*  $P < 0.01$ , \*\*\*  $P < 0.001$  Chi-square test.

Tabla 48 Relación entre actividad deportiva y autopercepción del rendimiento académico - Educación Postobligatoria-

		Modelo 1	Modelo 2
Constante		-,032	,194
Sexo	Chico	-,525***	-,603***
Origen inmigrante	Autóctonos	,699***	,643***
Nivel Formativo Familiar (ref: universitarios)	Sin estudios/ Estudios obligatorios	-,762***	-,722***
	Estudios postobligatorios	-,389**	-,368**
Club/ entidad deportiva (ref: sí de forma regular) *			
	No, nunca		-,307*
	Sí, alguna vez		-,314
R2 Nagelkerke		7,1	7,7
N	1181		

Fuente: Elaboración propia del autor \* $p < 0.05$ , \*\*  $P < 0.01$ , \*\*\*  $P < 0.001$  Chi-square test.

Antes de contrastar las hipótesis del capítulo, se comentará la información que aportan los modelos en cada una de las tablas para entender mejor los resultados. Se trata de modelos explicativos que intentan ver qué factores de los que se añaden en el modelo logístico explican la variable independiente de "autopercepción de notas". Se ha comprobado que como mínimo una de las variables explica el modelo, porque las pruebas de ómnibus son significativas. Por lo tanto, es posible interpretar las dos tablas. Las columnas "Modelo 1" indican la explicación del modelo solo con las variables sociodemográficas, mientras que las columnas "Modelo 2" explican los modelo con las variables sociodemográficas más la variable "Entrenamiento en un club o entidad deportiva".

La primera tabla hace referencia a los resultados de la primera ola, mientras que la segunda hace referencia a la educación secundaria postobligatoria. En esta última tabla se han seleccionado los casos que estudian Bachillerato y un CFGM. Se han eliminado los casos de abandono, segundas oportunidades y los de repetición, porque este trabajo se ha centrado en ver la relación entre la práctica deportiva organizada y la autopercepción de notas en la educación obligatoria y en la postobligatoria.

Con la información resumida en las tablas 47 y 48 puede confirmarse la primera hipótesis: existe una relación positiva entre la práctica deportiva y la autopercepción del rendimiento académico, tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria. La tabla 4 indica que en 4º de la ESO la práctica deportiva representa un factor explicativo de la autopercepción del rendimiento del alumnado. Por un lado, se observa cómo la capacidad explicativa del modelo (Nagelkerke) incrementa un 0,8% cuando se añade la práctica deportiva. Solamente con las variables sociodemográficas, el modelo explica un 7,8%, pero cuando se añade la variable del deporte el modelo llega a explicar un 8,6%. Cabe destacar que las R al cuadrado de Nagelkerke no son muy altas porque se han introducido pocas variables y la autopercepción del rendimiento es un fenómeno complejo. Por otro lado, la tabla 47 indica que el hecho de haber formado parte de un equipo o de una entidad deportiva "de forma regular", en comparación con "alguna vez", tiene un impacto positivo sobre la autopercepción de notas de las y los estudiantes.

La tabla 48 muestra unos resultados parecidos a los anteriores. La capacidad explicativa del modelo aumenta de un 7% a un 7,7% cuando se añade la práctica deportiva. La diferencia principal con la tabla 47 es que ésta muestra como el impacto positivo de practicar deporte "de forma regular" sobre la autopercepción de los resultados académicos en la enseñanza postobligatoria, aparece si se compara con no practicar "nunca" un deporte organizado. Unos resultados que coinciden con



la literatura que destaca como las actividades físico-deportivas aportan beneficios a los jóvenes relacionados con la adquisición de destrezas y habilidades técnicas (Monteagudo et al., 2017), transferibles al ámbito académico (Souto-Otero et al., 2013).

Los análisis de regresión también corroboran de forma parcial la segunda hipótesis de esta sección: practicar deporte organizado disminuye la desigualdad de oportunidades educativas causada por el origen social del alumnado. Es una corroboración parcial porque este potencial amortiguador de las desigualdades educativas que tiene el deporte se observa solo en 4º de la ESO. Tal como muestra la tabla 4, la significación de la asociación entre origen geográfico y autopercepción de notas disminuye cuando se introduce la práctica deportiva en el modelo. Así, durante la educación obligatoria, el "peso negativo" de tener los progenitores nacidos fuera de España con relación a la autopercepción de notas disminuye cuando este perfil de alumnado practica deporte de forma regular en un club o en una entidad deportiva fuera del horario escolar.

Tabla 49 Oportunidades educativas y práctica deportiva- Educación obligatoria-

NFF	Origen Geo	Sexo	Entidad deportiva	Probabilidad autopercepción rendimiento alto
Superiores	Autóctono	Chica	Nunca	0,64
			Alguna vez	0,57
			Forma regular	0,68
		Chico	Nunca	0,50
			Alguna vez	0,43
			Forma regular	0,54
	Inmigrante	Chica	Nunca	0,58
			Alguna vez	0,51
			Forma regular	0,62
		Chico	Nunca	0,44
			Alguna vez	0,37
			Forma regular	0,48
Secundarios	Autóctono	Chica	Nunca	0,51
			Alguna vez	0,44
			Forma regular	0,56
		Chico	Nunca	0,37
			Alguna vez	0,31
			Forma regular	0,42
	Inmigrante	Chica	Nunca	0,45
			Alguna vez	0,38
			Forma regular	0,49
		Chico	Nunca	0,32
			Alguna vez	0,26
			Forma regular	0,35
Sin estudios/ Estudios obligatorios	Autóctono	Chica	Nunca	0,42
			Alguna vez	0,36
			Forma regular	0,46
		Chico	Nunca	0,29
			Alguna vez	0,24
			Forma regular	0,33
	Inmigrante	Chica	Nunca	0,36
			Alguna vez	0,30
			Forma regular	0,40
		Chico	Nunca	0,24
			Alguna vez	0,20
			Forma regular	0,27

Fuente: Elaboración propia del autor

Tabla 50 Oportunidades educativas y práctica deportiva - Educación postobligatoria-

NFF	Origen Geo	Sexo	Entidad deportiva	Probabilidad autopercepción rendimiento alto
Superiores	Autóctono	Chica	Nunca	0,63
			Alguna vez	0,63
			Forma regular	0,70
		Chico	Nunca	0,48
			Alguna vez	0,48
			Forma regular	0,56
	Inmigrante	Chica	Nunca	0,47
			Alguna vez	0,47
			Forma regular	0,55
		Chico	Nunca	0,33
			Alguna vez	0,33
			Forma regular	0,40
Secundarios	Autóctono	Chica	Nunca	0,54
			Alguna vez	0,54
			Forma regular	0,61
		Chico	Nunca	0,39
			Alguna vez	0,39
			Forma regular	0,47
	Inmigrante	Chica	Nunca	0,38
			Alguna vez	0,38
			Forma regular	0,46
		Chico	Nunca	0,25
			Alguna vez	0,25
			Forma regular	0,31
Sin estudios/ Estudios obligatorios	Autóctono	Chica	Nunca	0,45
			Alguna vez	0,45
			Forma regular	0,53
		Chico	Nunca	0,31
			Alguna vez	0,31
			Forma regular	0,38
	Inmigrante	Chica	Nunca	0,30
			Alguna vez	0,30
			Forma regular	0,37
		Chico	Nunca	0,19
			Alguna vez	0,19
			Forma regular	0,24

Fuente: Elaboración propia del autor

Las 49 y 50 confirman de nuevo parcialmente la última hipótesis: no solo en 4º de la ESO sino también en el primer curso de la enseñanza postobligatoria (ya sea bachillerato o CFGM), la práctica deportiva aumenta las oportunidades educativas del alumnado. Sin embargo, las aumenta para todo el alumnado, no solo para el de origen inmigrante y con un nivel formativo familiar bajo. En 4º de la ESO, practicar deporte de forma regular aumenta las oportunidades educativas con relación a practicarlo alguna vez, tal como ya indicaba la tabla 47. El estudiantado con un nivel formativo familiar universitario y de familias de origen autóctono es el que tienen más probabilidades de tener

una autopercepción más elevada del rendimiento académico. De nuevo, se observa como el nivel de estudios de la familia es el factor más explicativo de la probabilidad de tener una autopercepción de notas altas, pero estas probabilidades aumentan si el alumnado practica deporte de forma regular. En el caso de las chicas con este perfil sociodemográfico, pasa de un 57% si practican deporte alguna vez, a un 68% si lo hacen de forma regular. El aumento de oportunidades entre los chicos con el mismo perfil también es de un 11%. Pasa de un 43% a un 54%. El mayor aumento de oportunidades entre practicar deporte alguna vez y hacerlo de forma regular aparece en el caso de las chicas con familias de origen autóctono y con estudios postobligatorios. El cambio es del 44% al 56%.

El alumnado con el nivel formativo familiar más bajo es el alumnado con menos probabilidades de tener una autopercepción de rendimiento alto. Sin embargo, este peso del origen social se ve amortiguado gracias a practicar deporte en un club de forma regular. Los chicos de este nivel formativo familiar y de origen autóctono que practican alguna vez deporte tienen una probabilidad del 24% de tener una autopercepción de notas alta. En cambio, si lo practican de forma regular, las probabilidades aumentan hasta un 33%. En el caso de las chicas de este nivel formativo familiar, son las de origen inmigrante las que se pueden beneficiarse más de practicar deporte en una entidad o club deportivo. Si lo hacen alguna vez, sus probabilidades de tener una autopercepción de rendimiento alto es del 30%, pero si practican de forma regular, las probabilidades aumentan hasta un 40%.

En la educación postobligatoria, el aumento de las oportunidades más destacado aparece comparando la intensidad deportiva de "no, nunca" con la de "de forma regular". Las diferencias de probabilidades entre no practicar deporte y practicar de forma regular oscilan alrededor de un 6% y un 8%. Por ejemplo, las chicas de origen autóctono con progenitores sin estudios o con estudios obligatorios tienen un 45% de probabilidades de tener una autopercepción de rendimiento alto si no practican nunca deporte en un club o en una entidad deportiva. En cambio, si lo practican de forma regular sus probabilidades de tener una autopercepción de notas altas sube hasta un 53%. En el caso de los chicos con el mismo perfil sociodemográfico, este aumento de oportunidades educativas es del 7%, ya que pasa de un 31% si nunca practican deporte en un club, a un 38% si lo hacen de forma regular.



### **3. 6 Actividades no curriculares, elecciones formativas y expectativas laborales de las personas jóvenes**

Este capítulo investiga el sexto y último objetivo de la tesis, el de explorar como las actividades no curriculares afectan las decisiones educativas y las expectativas laborales del alumnado. Los resultados anteriores han mostrado los efectos de estas actividades sobre el rendimiento académico y sobre el *engagement* escolar. Por este motivo, es importante seguir investigando el papel que tienen las ANC en otros ámbitos de la vida de las personas jóvenes, especialmente en la construcción de sus expectativas laborales y en la inserción en el mercado de trabajo. Con este objetivo en mente, se analizan los discursos de las y los jóvenes de la ciudad de Barcelona que trabajan en un área relacionada con sus actividades no curriculares, o que han elegido unos estudios con el fin de conseguir un trabajo vinculado a sus ANC. A partir de este objetivo, se intentan responder las siguientes preguntas<sup>11</sup>:

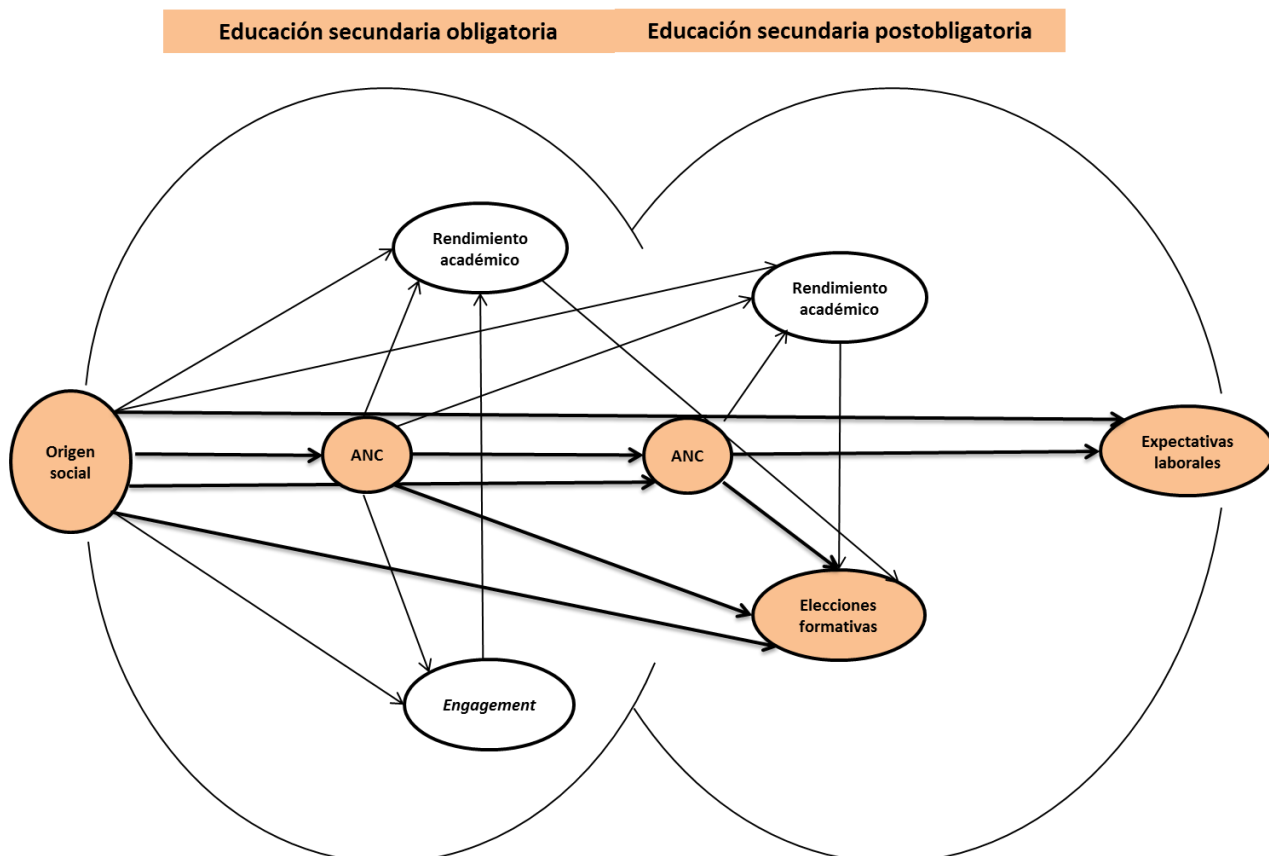
*¿Como afectan las ANC en las elecciones formativas y en las expectativas laborales de la población joven de Barcelona?*

*¿Como afectan las ANC en las elecciones formativas y en las expectativas laborales de la población joven de Barcelona?*

---

<sup>11</sup> Al tratarse de una parte de la investigación que utiliza una metodología cualitativa, no se han definido unas hipótesis previas al análisis de los discursos.

## Modelo de análisis



## Consideraciones Metodológicas

Esta investigación cualitativa se desarrolló a través de una lógica inductiva (Maxwell, 2019) para comprender las atribuciones que los estudiantes dan a sus ANC y para analizar las conexiones entre las ANC, las elecciones formativas y las estrategias laborales de la población joven. El estudio presenta un diseño de investigación flexible a través de entrevistas biográficas semiestructuradas. Tal como se ha comentado en el apartado de metodología, se trata de entrevistas estandarizadas no programadas (Valles, 1997), porque presentan el mismo esquema de preguntas para todos los entrevistados, pero están abiertas a que surjan nuevos temas de conversación (Güelman, 2013). La muestra de jóvenes entrevistados se seleccionó entre todo el alumnado del último año del panel.

Este trabajo analiza las entrevistas realizadas a jóvenes, de diecinueve a veintiún años, que están estudiando formación profesional o una carrera universitaria. En total, se analizan nueve entrevistas a alumnos de grado medio, ocho de grado superior y once de carreras universitarias, con el fin de

acercarse a las experiencias y a los marcos de sentido desde los que el alumnado configura sus estrategias y decisiones vinculadas a sus elecciones formativas, sus actividades no curriculares y sus orientaciones laborales.

En el análisis se tiene en cuenta el origen social del alumnado. En este caso, su sexo, su origen inmigrante y su clase social, definida aquí partir de la categoría laboral de los progenitores y de su nivel educativo. Adaptando el modelo de Goldthorpe y Erikson (Erikson et al., 1979) a la información socioeconómica disponible de las y los entrevistados, se ha diseñado este modelo (tabla 51), con el fin de esquematizar las categorías analíticas. En esta sección, se ha introducido la dimensión de categoría laboral de los progenitores para definir la clase social de origen, ya que el objeto de estudio tiene relación con las expectativas laborales y con la inserción en el mercado de trabajo. Otro cambio con relación a la operativización de las variables sociodemográficas se encuentra en la definición de origen inmigrante. Aquí, el alumnado nacido en España se ha considerado de origen autóctono, mientras que el alumnado nacido fuera de España se ha considerado de origen inmigrante.



Tabla 51 Estratificación social del alumnado

	Nombre <sup>12</sup>	Clase social	Origen
CFGM	Ismael	Alta	origen autóctono
CFGM	Pau	Alta	origen autóctono
CFGS	Pere	Alta	origen autóctono
CFGS	Maria	Alta	origen autóctono
UNI	Mariona	Alta	origen autóctono
UNI	Ernesto	Alta	origen autóctono
UNI	Julio	Alta	origen autóctono
CFGM	Julia	Media	origen autóctono
UNI	Ana	Media	origen autóctono
CFGS	Eva	Media	origen autóctono
UNI	Dani	Media	origen autóctono
CFGS	Andrea	Media	origen inmigrante
CFGM	Tòfol	Media	origen autóctono
CFGM	Sadir	Trabajadora	origen autóctono
CFGS	Elsa	Trabajadora	origen autóctono
CFGM	Valeria	Trabajadora	origen autóctono
CFGM	Marcos	Trabajadora	origen autóctono
CFGM	Pol	Trabajadora	origen autóctono
CFGS	Ana Maria	Trabajadora	origen autóctono
CFGS	Guim	Trabajadora	origen autóctono
UNI	Yuliete	Trabajadora	origen inmigrante
UNI	Lea	Trabajadora	origen autóctono
UNI	Jaume	Trabajadora	origen autóctono
UNI	Aitana	Trabajadora	origen inmigrante
UNI	Bea	Trabajadora	origen autóctono
CGGM	Mou	Trabajadora	origen inmigrante
CFGS	Jorge	Trabajadora	origen autóctono
UNI	Roger	( ns/nc)	origen autóctono

La primera sorpresa fue la cantidad de jóvenes que podían agruparse en uno de los dos primeros grupos, teniendo en cuenta que la muestra no se escogió en función de si practicaban una ANC o no. En total, catorce de los veintiocho entrevistados trabajan o quieren trabajar en un área relacionada directamente con las actividades no curriculares que practicaban en cuarto de la ESO

<sup>12</sup> Los nombres de todo el alumnado son ficticios para mantener el anonimato de las personas entrevistadas.

y/o que siguen practicando cuatro años más tarde. De éstos catorce, cuatro son estudiantes universitarios, cuatro de grado medio y seis de grado superior.

*Tabla 52 Alumnado que trabaja o quiere trabajar en un área relacionada con sus ATD*

Estudios	Nombre	Clase social	Relación ATD-Trabajo
CFGM	Ismael	Alta	Orientación laboral en base ANC
CFGM	Pau	Alta	Orientación laboral en base ANC
CFGS	Pere	Alta	Afición remunerada
CFGS	Maria	Alta	Afición remunerada
UNI	Ernesto	Alta	Orientación laboral en base ANC
UNI	Julio	Alta	Afición remunerada
UNI	Ana	Media	Afición remunerada
CFGS	Eva	Media	Orientación laboral en base ANC
CFGS	Elsa	Trabajadora	Afición remunerada
CFGM	Valeria	Trabajadora	Orientación laboral en base ANC
CFGM	Marcos	Trabajadora	Orientación laboral en base ANC
CFGS	Guim	Trabajadora	Orientación laboral en base ANC
CFGS	Jorge	Trabajadora	Orientación laboral en base ANC
UNI	Roger	NS/NC	Orientación laboral en base ANC

## Resultados

### La atribución de las actividades no curriculares en las elecciones escolares

En este apartado aparecen los relatos de los estudiantes que han orientado su itinerario formativo y laboral en base a sus actividades no curriculares. Aquí se incluye el alumnado que estudia un ciclo formativo o un grado universitario relacionado directamente con sus aficiones. Se trata de jóvenes que toman una elección formativa con el fin de encontrar un trabajo vinculado con las ANC que practican o que habían practicado durante la educación secundaria obligatoria. En total, son nueve alumnos, cuatro de los cuales estudian un ciclo formativo de grado medio, tres un grado superior y dos una carrera universitaria.

Empezando con los estudiantes de un ciclo formativo de grado medio (CFGM), lo primero que llama la atención es que tienen unas características sociodemográficas diversas, pero comparten unos discursos semejantes con relación a sus ANC. Entre sus respuestas se distinguen dos grupos: los artistas y los deportistas. Todos comentan que practican una actividad no curricular desde la infancia o desde la ESO, coinciden en atribuir a las ANC un valor importante en sus vidas y, al mismo tiempo, las consideran el motivo principal por el cual eligieron el ciclo formativo. Sin embargo, el discurso de una joven de origen inmigrante y de clase trabajadora presenta matices respecto a este último punto.

*En mi primer entrenamiento, los entrenadores dijeron que era bueno. Desde entonces, supe que quería dedicarme al baloncesto. (Pau, CFGM de deportes, clase alta, nacido en España)*

*Mi afición es tocar el piano, cantar, componer... lo mío es lo artístico, la actuación el canto, ¿sabes? entonces estoy viendo si me tiro por esa rama... en el instituto, en la ESO, también me ayudaban como te he dicho y me dijeron puedes hacer esto, y esto y esto cuando te vayas de la ESO y lo único que a mí me llamó la atención fue el artístico, ¿no? el maquillaje y tal... (Valeria, CFGM de maquillaje y curso de canto, clase trabajadora, origen inmigrante)*

*Me gusta leer y ver películas...me encanta hacer videos... hacerlo, guionizar, grabar y además cuando voy escuchando música por la calle yo me voy imaginando videos y lo que pasaría con la canción. (Marcos, CFGM de fotografía, clase trabajadora, nacido en España)*

*Empecé con el photoshop cuando tenía pocos años, me gustaba mucho utilizarlo. Entonces también me gustaba la informática y siempre he toqueteado el ordenador... me gustaba programar, pero el diseño me gustaba mucho más. Y luego con el 3D todavía me gustó más y decidí decantarme hacia estos estudios. (Ismael, CFGM de diseño 3D, clase alta, nacido en España)*

Los relatos de estos estudiantes ilustran cómo las actividades no curriculares pueden influir en las elecciones formativas y en las expectativas laborales de las personas jóvenes. En el caso de la estudiante de origen inmigrante, se aprecia como fue el instituto quién la orientó hacia los ciclos formativos, pero fue ella quien se decantó por el artístico. Su decisión estaba limitada por su posición social y por sus posibilidades académicas, pero también fue una decisión vinculada a su deseo de seguir un itinerario artístico. Un denominador común de todo este grupo de estudiantes de CFGM es que sus representaciones sobre el futuro laboral están relacionadas con sus ANC. A la pregunta “¿qué trabajo te gustaría tener a los treinta años?”, que se les hizo en las entrevistas<sup>13</sup>, estas fueron sus respuestas:

---

<sup>13</sup> El guion de las entrevistas se puede ver en el anexo de la tesis.

*Lo que a mí me gustaría es ser entrenador de la NBA, me pongo unos objetivos muy altos, pero si no puede ser, en alguna liga de por aquí.” (Pau, CFGM de deportes, clase alta, nacido en España)*

*Ser cantante (Valeria, CFGM de maquillaje y curso de canto, clase trabajadora, origen inmigrante)*

*Director de cine...me gustaría hacer películas (Marcos, CFGM de fotografía, clase trabajadora, nacido en España)*

*Diseñador 3D o modelador en una empresa creando videojuegos o en animación 3D. (Ismael, CFGM de diseño 3D, clase alta, nacido en España)*

Por su parte, el alumnado entrevistado que estudia un ciclo formativo de grado superior relacionado con sus ANC es de clase trabajadora y de clase media. Son dos chicos y una chica de diecinueve años, que nacieron en España igual que sus progenitores

*Siempre me han gustado los idiomas... estudiaba inglés en una academia.” (Eva, CFGS de agencias de viajes/ curso para enseñar inglés, clase media, nacida en España)*

*Jugaba al fútbol durante la ESO hasta que empecé a suspender...si jugara ahora en un equipo de fútbol sería la persona más feliz del mundo...ahora voy al Gimnasio cada día, menos los fines de semana (Jorge, CFGS de actividades físico-deportivas, clase trabajadora, nacido en España).*

*Bueno Videojuegos, pero no sé si llamarlo hobby...aunque le dedico mucho tiempo y ahora que tengo mucho tiempo libre, si no me llama nadie para trabajar, pues no sé qué hacer y juego a videojuegos (Guim, CFGS de videojuegos, clase trabajadora, nacido en España)*

La percepción que tiene el último chico sobre su afición aporta información relevante a este trabajo. No sabe si jugar a videojuegos puede considerarse una afición, dice que juega porque no sabe qué hacer con su tiempo disponible, por lo que su discurso expresa una limitación de oportunidades. En este sentido, su ANC le sirve para ocupar el tiempo, aunque, paradójicamente, ha orientado sus elecciones formativas postobligatorias en base a esta actividad que parece no entusiasmarle.

*Pues me gustaría dedicarme a lo que he estudiado realmente...en una empresa. A ver a todo el mundo le gustaría pegar un boom...con videojuegos me conformo. (Guim, CFGS de videojuegos, clase trabajadora, nacido en España)*

De nuevo, su respuesta expresa conformidad, como si no tuviera el control de sus elecciones, como si hubiera una fuerza externa que lo empujara desde atrás (Gambetta, 2019) y le orientara a seguir

este itinerario, reduciendo su conjunto de alternativas factibles. Esta actitud, más común entre estudiantes de clase trabajadora que de clase alta, conduce a una estrategia de minimizar riesgos para aumentar las probabilidades de éxito (Langa et al., 2019). Una estrategia similar a la de la chica. Ella tampoco se muestra convencida ni entusiasmada respecto sus opciones de futuro, aunque sus elecciones formativas y sus expectativas tienen una relación indirecta con la ANC que practicaba durante la ESO. En este caso, no es la clase social sino el género la variable que probablemente condicione su actitud y su expectativa sobre el futuro:

*Depende de la vida familiar que tenga, ¿no? ¿También? Pero bueno quizá una jornada completa de turismo o como agente de viajes" (Eva, CFGS de agencias de viajes/ curso para enseñar inglés, clase media, nacida en España)*

La respuesta del primer chico a la pregunta sobre sus expectativas laborales se diferencia de la de sus compañeros porque muestra una actitud optimista, de alguien que busca oportunidades y que confía en él mismo para conseguir un empleo relacionado con su ANC. Se trata de un estudiante en situación de desventaja que se muestra determinado para combatir la indeterminación habitual dentro su posición social. Dentro de su "racionalidad práctica" (Criado, 1996), lucha por conseguir su deseo. Se trata de un caso que ejemplifica como los individuos, más allá de las restricciones de clase, tienden a actuar con determinación, en el sentido de que saben algo de lo que quieren y pueden comparar alternativas para evaluar la probabilidad de éxito de su elección (Gambetta, 2019).

*Podólogo deportivo...me gustaría tener mi propio centro...conseguirlo dependerá de la suerte, los conocimientos y la aptitud. Estos son los tres factores que son claves según mi opinión. (Jorge, CFGS, clase trabajadora, nacido en España).*

Finalmente, se observan los discursos de dos estudiantes universitarios que han elegido su itinerario formativo condicionados por sus actividades no curriculares. Se trata de dos chicos de diecinueve años nacidos en España:

*Mis extraescolares durante la ESO eran jugar a futbol e ir a una academia de inglés...hoy en día, salgo a correr a la montaña, tres veces por semana. (Ernesto, International Bussiness, clase alta, nacido en España)*

*Mi hobby es el patinaje y el modelaje en 3D porque me gusta mucho...es lo mismo que hago en la carrera, después también me gusta mucho patinar con patines en línea. (Roger, Animación y Modelización, NS/NC, nacido en España)*

En el caso del segundo estudiante, no se sabe si su actual ANC es el modelaje en 3D porque es lo que estudia en la carrera o, contrariamente, estudia esta carrera porque practicaba modelaje en su tiempo disponible. Esta duda ejemplifica los problemas de la sociología a la hora de establecer relaciones causales entre fenómenos, una limitación que se comentará en el apartado de las limitaciones. De cualquier manera, el estudiante quiere dedicarse a la modelización, una expectativa laboral que se ajusta tanto a su formación como a su afición. Las expectativas laborales del otro chico se han visto afectadas por sus dos grandes aficiones: el deporte y el inglés. Aprender inglés le influyó en la elección de la carrera y su pasión por el deporte ha guiado sus expectativas laborales:

*Me gustaría estar en alguna empresa del sector deportivo gestionando cosas de comunicación, de producto, de branding o cosas así. (Ernesto, International Business, clase alta, nacido en España)*

### **Aficiones remuneradas**

Este apartado se centra en investigar las experiencias del alumnado que ya tiene un empleo remunerado relacionado con sus actividades no curriculares. Se analizan los discursos de las personas jóvenes que están trabajando de aquello que practican o practicaban en su tiempo disponible, teniendo en cuenta que son sus primeros empleos, por lo que pueden ser trabajos temporales, ya que todos los entrevistados siguen estudiando y, en un futuro, posiblemente cambien de trabajo. En la mayoría de estos casos, las ganancias económicas de sus aficiones remuneradas no les permite vivir exclusivamente de ello, sino que les aporta un “dinero de bolsillo”(Figuroa, 2019) para el consumo cotidiano.

Cinco de los veintiocho alumnos entrevistados tienen un empleo relacionado directamente con su actividad no curricular más practicada. De estos cinco alumnos que compaginan los estudios con un trabajo asociado a sus aficiones, hay dos que estudian en la universidad y tres un ciclo formativo de grado superior. El alumnado universitario presenta perfiles socioeconómicos heterogéneos, pero comparte el hecho de tener una afición desde que estaban cursando la ESO. Una afición que a ambos les ha funcionado como una vía de acceso al mercado laboral. Aunque ambos se muestran satisfechos con su trabajo, destacan que llevan una vida ocupada. Las exigencias de la universidad,

más la alta intensidad de la actividad no curricular, convertida ahora en trabajo, da como resultado esta sensación de una vida ajetreada:

*Voy a la uni por las mañanas y entreno cada día, de lunes a sábado, de 17:30 a 20h...no tengo mucho tiempo para estudiar. (Ana, atleta del FCB, estudiante de Relaciones Laborales, clase media, nacida en España)*

*Entreno cada día con un horario fijo y una rutina pautada...gano algún premio, pero no tengo un sueldo fijo. (Julio, gamer profesional, estudiante de ingeniería, clase alta, nacido en España)*

En cuanto a las expectativas laborales, los relatos de los dos estudiantes indican que quieren trabajar en un área relacionada con sus estudios y no con sus actividades no curriculares. Es decir, su itinerario formativo pesa más que su afición remunerada actual a la hora de pensar un futuro laboral. Así, a la pregunta “¿qué trabajo te gustaría tener con treinta años?”, responden:

*Me gustaría trabajar en un buffet de abogados o en un departamento de recursos humanos. (Ana, atleta profesional del FGC, estudiante de Relaciones Laborales, clase media, nacida en España)*

*Pues algo de ingeniero. (Julio, gamer profesional, estudiante de ingeniería, clase alta, nacido en España)*

Dentro de la formación profesional de grado superior, tres de los diez entrevistados, dos chicas y un chico, trabajan en un área vinculada, de forma directa o indirecta, a sus aficiones. Los tres tienen diecinueve años y nacieron en España, igual que sus progenitores, pero pertenecen a clases sociales diferentes. Las actividades no curriculares que practican desde la ESO y que les han abierto las puertas al mercado de trabajo son el deporte y el *esplai*.

*Practicaba básquet, snowboard los fines de semana, windsurf y clases de refuerzo. (María, snowboarder profesional, CFGS deportes de montaña, clase alta, nacida en España)*

*A los diecisiete años jugaba en un equipo de básquet de Hospitalet y hacía de segundo entrenador en un equipo de los Jesuitas del Clot...el segundo año del grado superior sí que me pagaron para llevar un equipo a la Torrasa. (Pere, entrenador de Básquet, CFGS de actividades físico-deportivas, clase alta, nacido en España)*

*He ido a un esplai toda mi vida... y ahora soy monitora y trabajo en una empresa de juegos para niños. (Elsa, dinamizadora infantil, CFGS de Laboratorio Clínico y Biomédica, clase trabajadora, nacida en España)*

Las expectativas laborales de estos estudiantes varían en función de su clase social. Los de clase alta quieren seguir trabajando profesionalmente en un área vinculada a su afición remunerada, mientras que las expectativas laborales de la alumna de clase trabajadora pasan más por sus estudios y por

la confianza en el sistema educativo que por sus aficiones y sus primeros empleos. A la pregunta “¿de qué te gustaría trabajar a los treinta años?”, responden:

*Profesora de educación física. En primaria o en la ESO, cuando todavía te hacen caso (los alumnos) y les motiva aprender. Sería ideal. (María, snowboarder profesional, CFGS deportes de montaña, clase alta, nacida en España)*

*Me gustaría ser profesor de educación física en una escuela de primaria o me gustaría mucho trabajar en un club deportivo ya sea de fútbol o de básquet haciendo de psicólogo deportivo. (Pere, entrenador de Básquet, CFGS de actividades físico-deportivas, clase alta, nacido en España)*

*El trabajo que tengo ahora en el parque infantil no tiene nada que ver con lo que realmente me quiero dedicar...quiero trabajar de enfermera o trabajar en un hospital. Este es mi sueño. (Elsa, dinamizadora infantil, CFGS de Laboratorio Clínico y Biomédica, clase trabajadora, nacida en España)*

La influencia de la actividad no curricular sobre el itinerario formativo del alumnado de clase alta es doble. Por un lado, porque el deporte les ha servido como vía de inserción al mercado laboral y, por otro, porque ha orientado sus elecciones formativas y sus expectativas laborales. Sin embargo, reconocen que el detonante para decidir convertir su pasión por el deporte en una profesión fue estudiar un ciclo formativo.

*El deporte es algo que a mí me gusta y es una cosa que me gustaría enseñar en un futuro. Al final creo que el Grado me ayudó a tomar la decisión de continuar con temas de deportes y todo eso (María, snowboarder profesional, CFGS deportes de montaña, clase alta, nacida en España)*

## **Replicación teórica**

En este apartado de resultados se ha buscado la replicación teórica (Yin, 2014), tomando la información de unidades con perfiles diferentes para controlar los efectos de los factores relevantes, comparando casos en los que solo uno de los factores ha cambiado sus valores (Verd & Lozares, 2016). Con el fin de contextualizar el peso de las ANC sobre las expectativas laborales, es necesario analizar las respuestas de todo el alumnado entrevistado y no solo las del alumnado de esta clase social que trabaja o quiere trabajar en un área vinculada a sus aficiones y hobbies. Por este motivo, se exploran los discursos relacionados con las expectativas laborales del alumnado de formación profesional y de carreras universitarias que no ha elegido sus estudios ni ha orientado su futuro laboral en base a sus ANC. Se analizan los discursos de siete estudiantes universitarios, uno



de un ciclo formativo de grado superior y siete de un ciclo formativo de grado medio. Del grupo universitario, hay cinco jóvenes de clase trabajadora que ilustran la idea de movilidad social ascendente, como mínimo con relación al nivel formativo de sus progenitores. La mayoría de ellos quiere tener un trabajo relacionado con sus estudios y creen que lo van a conseguir.

*Yo de enfermera. (Bea, Enfermería, clase trabajadora, nacida en España.)*

*Sinceramente me gustaría ser diplomático de relaciones internacionales que es el ámbito que me resulta más atractivo de mi carrera. (Jaume, Ciencias políticas y de la Administración, clase trabajadora, nacida en España)*

En el grupo universitario, aparece un discurso de una estudiante de clase alta que destaca por su determinación, pero, sobre todo, por la autopercepción de su situación privilegiada y de los beneficios que tiene gracias al capital cultural y social de su familia.

*Me gustaría estar trabajando como psicóloga entre adolescentes. Sí. Depende en parte de mí, de mi formación...pues ser competente, hacer bien tu trabajo...Pero también dependerá de contactos. Esto es triste, pero es así. Contactos por parte de mis padres, del colegio...Me gustaría trabajar en Sant Joan de Déu. (Mariona, Psicología, clase alta, nacida en España)*

Analizando los relatos del alumnado de formación profesional, se aprecia como los estudiantes de clase trabajadora no tienen tan claro sus expectativas laborales o no confían tanto en conseguir el trabajo que desean en comparación con el alumnado de otras clases sociales.

*Pues no lo sé, la verdad... Lo que sea la lotería. (Pol, CFGM de administración de empresas, clase trabajadora, nacido en España)*

*Quiero ser enfermera...¡claro que puedo conseguirlo! depende de los estudios y de la actitud que tenga para encontrar este trabajo.( Julia, CFGM Auxiliar de enfermería, clase media, nacida en España)*

## 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS



## **Estructura social y cambios en las actividades no curriculares en el tránsito de la educación secundaria obligatoria a la postobligatoria**

El primer apartado de resultados, así como el apartado de los cambios de las actividades no curriculares, han demostrado que existe una estructura social en el acceso y en la práctica de las ANC, tanto en 4º de la ESO como en el primer año de la educación secundaria postobligatoria. En este sentido, los resultados confirman la primera hipótesis de la tesis:

- El origen social de la población joven condiciona las elecciones de las ANC

En 4º de la ESO, la estructura social de las ANC aparece principalmente entre las actividades extraescolares y las actividades del tiempo disponible. Las variables sociodemográficas condicionan la participación en todas las ANC, a excepción de “ir a una asociación cultural o excursionista”, una actividad que, en 4º de la ESO, ni el sexo, ni el nivel educativo familiar ni el origen geográfico parece que influyan en su práctica. Cabe destacar que el sexo es la variable sociodemográfica que condiciona la práctica de más actividades no curriculares en 4º de la ESO. Estos resultados van en la línea de la literatura nacional e internacional, la que afirma que varios factores demográficos como el género, el entorno socioeconómico y el origen étnico determinan la forma en que las y los jóvenes participan en las diferentes actividades no curriculares, dando lugar a un acceso y a una implicación desigual a estas actividades (Epps et al., 2013).

Sin embargo, no puede afirmarse que exista una estructura social en las actividades extracurriculares practicadas en la escuela. Aunque la variable sexo sí que influye en la mayoría de las actividades extracurriculares, a excepción de “ser delegado”, el nivel educativo familiar no condiciona la participación en varias de estas actividades, como son “música en la escuela”, “competiciones deportivas”, “ser delegado” y “organización de actividades en la escuela (carnaval, viajes, revista...)”. Por su lado, el origen geográfico del alumnado tampoco presenta una asociación significativa con las actividades de “competiciones deportivas” y “ser delegado”. Uno de los motivos que pueden explicar la ausencia de asociación entre estas variables es que el centro académico y el profesorado potencien la participación de todos los perfiles de estudiantes en este tipo de actividades.

Otro de los motivos de la diferencia entre la estructura social de las extraescolares y las del tiempo disponible respecto a las extracurriculares es que las primeras no se ofrecen de forma equitativa en las escuelas, por lo que es más probable que exista una división social causada por el origen familiar

del estudiantado (Shildrick & MacDonald, 2006). Los recursos económicos de las familias, así como el *pay to play* (Putnam, 2015), es decir, el hecho de tener que pagar por participar, crean unas barreras económicas que limitan las posibilidades de las personas jóvenes a la hora de acceder a las actividades extraescolares y a las del tiempo disponible. Si la familia no tiene dinero, la persona joven tendrá problemas para superar esta barrera económica y le será difícil poder participar. El *habitus*, el capital cultural familiar (Bourdieu & Passeron, 1990) y los efectos primarios del proceso de socialización (Boudon, 1981) representan otros factores explicativos de la estructura social de estas actividades. Si la familia no tiene ni el *habitus* ni el capital cultural necesario para valorar positivamente las ANC, la persona joven chocará con una barrera educativa que condicionará su acceso y su participación en estas actividades.

Los resultados del primer apartado, así como tipología de estudiantes creada en el capítulo de los cambios de las ANC, han confirmado las primeras subhipótesis:

- Los chicos practican actividades deportivas con más frecuencia que las chicas
- Las chicas practican actividades culturales con más frecuencia que los chicos

Sin embargo, los resultados han refutado las siguientes subhipótesis:

- El alumnado con progenitores sin estudios participará en menos ANC y con menor intensidad
- El alumnado de origen inmigrante participará en menos ANC y con menor intensidad

Solo las actividades deportivas, las de refuerzo escolar y las relacionales son actividades más practicadas de forma significativa por el alumnado con progenitores con estudios universitarios y por el alumnado de origen autóctono. Pero aparecen actividades, como hacer teatro y música en la escuela, que las practican más el alumnado con progenitores sin estudios y el alumnado de origen inmigrante. Tanto las tablas del primer apartado como la tipología de estudiantes creada en el apartado de la evolución de las ANC refutan la hipótesis de que el perfil asociado a mejores resultados académicos practique más ANC.

Los resultados aportan información a la literatura previa sobre el tema, matizando la idea de que el nivel educativo, y la categoría profesional de las familias están relacionados con niveles más altos de participación en actividades no curriculares (Covay & Carbonaro, 2010). En este trabajo, se ha observado como el perfil de alumnado con un nivel educativo familiar alto no es que tenga tasas más altas de participación, sino que practica más un tipo de ANC determinado, como son las actividades de refuerzo escolar, las relacionales y, sobre todo, las actividades deportivas.

En relación con la evolución de las ANC, se han confirmado las dos hipótesis:

- Las ANC disminuyen entre la educación obligatoria y la postobligatoria
- Los cambios varían en función del origen social del alumnado y de su situación académica en la postobligatoria

Todas las ANC disminuyen en esta etapa educativa de transición, aunque sea una disminución ligera. La evolución varía en función del origen social del alumnado y de su situación académica en la educación secundaria postobligatoria, a excepción de la actividad “Asociación”, en la que ni el sexo ni el nivel educativo familiar influyen en la estructura social de la práctica en este momento de transición. Este trabajo ha evidenciado que todas las extraescolares disminuyen en términos generales, pero hay algunas en las que el porcentaje de estudiantes que practica la actividad “de forma regular” aumenta. Es el caso de ir a una academia privada o tener un profesor particular. Unas actividades más practicadas por el alumnado con progenitores con estudios universitarios y por el alumnado que estudia bachillerato.

Tal como se ha comentado en los apartados anteriores, estas diferencias de participación en actividades de refuerzo escolar causadas por el origen social pueden interpretarse desde dos perspectivas. La de Bourdieu, que consideraría que las familias con un alto nivel educativo transmitirían a sus hijos las “habilidades académicas” (Sullivan, 2001,2007) necesarias para que rinden bien en la escuela. Desde este punto de vista, una forma de transmitir estas habilidades sería apuntándolos a clases de refuerzo en caso de que tengan dificultades para adquirirlas en la escuela.

Esta desigualdad en las actividades de refuerzo escolar también puede interpretarse desde la perspectiva de la agencia. Según Boudon, el alumnado se apuntaría a estas actividades de forma racional. Una “racionalidad práctica” (Criado, 1996) condicionada por el origen social, por los efectos secundarios (Boudon, 1983), y por la combinación de costes- riesgos- beneficios que cada individuo consideraría a la hora de elegir apuntarse o no a estas actividades de refuerzo escolar. Desde la perspectiva de la agencia, el alumnado con un nivel educativo familiar bajo se apuntaría menos a estas actividades porque infravaloraría sus beneficios. Además, en el caso de que este perfil de alumnado no quiera continuar por la vía académica, hacer una inversión escolar extra no sería una decisión racional para ellos.

## **Los efectos de las actividades no curriculares en el rendimiento académico y el *engagement* escolar del alumnado**

El segundo apartado de resultados ha demostrado como las actividades no curriculares tienen varios efectos en los resultados académicos del alumnado de 4º de la ESO de la ciudad de Barcelona. Cuando se introduce la variable de nivel educativo familiar, estos efectos se hacen más evidentes. Pertenecer al grupo de “Músicos” se relaciona con los mejores resultados académicos y con la autopercepción de notas más alta para las y los jóvenes cuyas familias tienen un nivel educativo postobligatorio y universitario. De hecho, el alumnado con un nivel educativo familiar universitario que practica música como actividad no curricular tiene el perfil asociado al mejor rendimiento académico entre todos los estudiantes de la encuesta. Entre el alumnado con niveles educativos familiares más bajos, son los “Deportistas” y los “Artistas en la escuela” los que obtienen mejores resultados académicos. Por lo tanto, quedan confirmadas las siguientes hipótesis:

- Las ANC tienen un efecto sobre el rendimiento académico del alumnado
- El efecto varía en función de la actividad
- El efecto varía en función del origen social del alumnado

Esta tesis ha corroborado una evidencia consensuada dentro de la sociología de la educación: el alumnado de familias con estudios universitarios tiene la media de notas más alta en la educación secundaria obligatoria (Bourdieu, 1974; Boudon 1974; Becker & Hecken, 2009; OECD, 2012). Se ha observado como las notas de este perfil de alumnos con un alto capital cultural no cambia mucho si participan en actividades no curriculares. En cambio, los efectos de las actividades no curriculares son mayores entre las y los jóvenes cuyos padres tienen un nivel de educación primaria u obligatoria. Dentro de este perfil, la tipología que más afecta la varianza del rendimiento es la de “No participativo”. Parece ser que participar en cualquier actividad es mejor que no participar en ninguna, un resultado acorde con la literatura previa (Jackson, 2013; Meier et al., 2018). Para todo el alumnado, el hecho de no practicar ninguna de las actividades no curriculares preguntadas en la encuesta se asocia con los peores resultados académicos dentro de su perfil sociodemográfico, pero esta asociación es más fuerte para las personas jóvenes de familias con un nivel educativo bajo. En este sentido, no solo los efectos positivos de las actividades no curriculares son mayores entre las personas jóvenes con un nivel educativo familiar bajo, tal como indica la literatura (Nordlander, 2016), sino que los efectos negativos de no participar también son más intensos para este perfil de estudiantado.

La tercera hipótesis de este trabajo también queda validada:

- Las ANC pueden amortiguar el peso del origen social en relación con el rendimiento académico del alumnado

Hacer teatro y música en la escuela aumenta las oportunidades educativas de los chicos con progenitores sin estudios, que son los que tienen los peores resultados académicos. Si este perfil de chicos es “Artista en la escuela”, su media de notas en la prueba de competencias básicas se acerca a las del alumnado con progenitores con estudios postobligatorios. Tal como indicaba la literatura, las actividades extraescolares pueden tener un efecto pedagógico positivo (González, 2016). Algunos centros académicos son conscientes de ello y ya las utilizan como estrategias de “diversificación curricular” (Merino, 2019), que ejemplifican la delgada línea que separa las actividades curriculares de las no curriculares. En el caso de las chicas, es el deporte la actividad que amortigua el peso del origen social sobre su rendimiento académico. Las chicas con progenitores sin estudios tienen la peor media de notas entre todas las chicas, pero, si son “Deportistas”, esta media sube de forma considerable.

La primera hipótesis sobre la relación entre las actividades del tiempo disponible, el *engagement* escolar y el rendimiento académico ha quedado ratificada:

- Las ATD tienen un efecto positivo o negativo en su *engagement* escolar dependiendo de la actividad.

Las actividades relacionales y de pantalla disminuyen el *engagement* conductua,l mientras que las actividades culturales lo aumentan. Con relación al *engagement* emocional, se ha visto como las actividades relacionales y de pantalla no tienen un efecto significativo sobre este tipo de *engagement*, pero tanto las actividades deportivas como las actividades culturales sí que presentan un efecto significativamente positivo.

Las actividades deportivas también tienen un efecto positivo sobre el *engagement* cognitivo. Por consiguiente, los estudiantes que hacen ejercicio para mantenerse en forma o practican un deporte tenderán a esforzarse más en clase, a dar lo mejor de sí, a entregar los deberes a tiempo y a valorar positivamente su experiencia en la escuela. Unos resultados que ya se intuían en los estudios pioneros de los años sesenta, los que ponían de manifiesto cómo las actividades deportivas proporcionaban una sensación de bienestar comunitario (Coleman, 1966). No obstante, las



actividades deportivas (no organizadas) no presentan un efecto significativo en relación con el *engagement* de conducta, ni en relación con el rendimiento académico. Unos resultados que aportan más matices al debate sobre los beneficios del deporte y, al mismo tiempo, invitan a seguir estudiando sus efectos entre la población joven.

Respecto al *engagement* cognitivo, los tres tipos de actividades presentan una relación significativa: las deportivas y culturales tienen un efecto positivo, mientras que las actividades relacionales y de pantalla tienen un efecto negativo.

Las dos últimas hipótesis de esta sección han quedado invalidadas:

- Las actividades del tiempo disponible pueden incrementar el *engagement* y, de forma indirecta, aumentar el rendimiento académico del alumnado.
- La incidencia de las ATD sobre el rendimiento académico es mayor cuando la relación entre el origen social y el rendimiento es más negativa.

Finalmente, de esta sección cabe destacar los efectos de amortiguación del *engagement* conductual sobre el peso del origen social en el logro escolar. Por un lado, el *engagement* conductual reduce la desigualdad educativa causada por el género, en el sentido que tiene un efecto más positivo entre las chicas que entre los chicos. Por otro lado, se ha visto como el *engagement* conductual también amortigua el peso del origen geográfico con relación a los resultados académicos. Aunque el alumnado de origen autóctono tiene una media de notas superior a la del alumnado de origen inmigrante, cuando los dos perfiles tienen el mismo nivel de *engagement* conductual y practican actividades relacionales y de pantalla, son las y los jóvenes de origen inmigrante quienes obtienen mejores resultados académicos.

## **Los beneficios académicos del deporte organizado**

En este apartado se han validado las siguientes hipótesis:

- Existe una relación positiva entre practicar deporte en un club y la autopercepción académica, tanto en la educación secundaria obligatoria como en la postobligatoria.
- La práctica deportiva organizada aumenta las oportunidades educativas del alumnado, especialmente las del estudiantado de origen inmigrante y con un nivel formativo familiar bajo.

Se ha comprobado que practicar deporte en un club o en una entidad deportiva “de forma regular” está asociado a un aumento de la autopercepción de los resultados académicos del alumnado, tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria. Un resultado que corrobora los resultados de investigaciones previas (Fletcher et al., 2003; See et al., 2017) sobre la asociación positiva entre la actividad deportiva y el rendimiento académico.

También se ha confirmado que el deporte organizado aumenta las probabilidades de tener una autopercepción de rendimiento alto, no solo para el alumnado con perfiles sociodemográficos asociados a peores resultados académicos, sino para todo el alumnado. Además, en 4º de la ESO, se ha observado como el deporte organizado también disminuye el peso del origen geográfico en relación con la autopercepción del rendimiento académico. Un resultado prometedor que sería conveniente seguir explorando en aras a la equidad educativa.

Es importante explicar porque los resultados de este apartado difieren de los de la sección de *engagement*, donde se ha visto como las actividades deportivas no tenían un efecto directo sobre la prueba de competencias básicas. En primer lugar, este apartado está orientado a investigar los efectos del deporte organizado, es decir, aquel deporte practicado en un club, con unos objetivos definidos, con una supervisión adulta y con una estructura organizativa. Practicar deporte en un club forma parte de la educación no formal. En el capítulo sobre *engagement*, se preguntaba sobre practicar deporte en general y sobre hacer ejercicio para mantenerse en forma, unas modalidades de actividad deportiva con particularidades distintas, con una dimensión más informal y con diferentes efectos en los itinerarios formativos. El otro motivo es que en la sección de *engagement* el rendimiento se media a través de un examen objetivo, mientras que, en la sección del deporte organizado, el rendimiento se media a través de la autopercepción de notas.

En resumen, puede afirmarse que hacer ejercicio para mantenerse en forma o practicar algún deporte son dos actividades del tiempo disponible con efectos positivos sobre el *engagement* emocional y cognitivo del alumnado de 4º de la ESO de la ciudad de Barcelona. Por otro lado, formar parte de un club o de una entidad deportiva es una actividad extraescolar que aumenta las probabilidades de tener una autopercepción de notas altas para estos jóvenes de la Ciudad Condal, tanto en 4º de la ESO como en el primer curso de bachillerato y de un ciclo formativo de grado medio.

## **Los discursos del alumnado sobre los efectos de las actividades no curriculares en sus expectativas laborales**

El apartado cualitativo de los resultados ha mostrado las experiencias de jóvenes que trabajan o quieren trabajar en un área relacionada con sus ANC. Entre sus discursos, se desprenden cuatro resultados principales, asociados a la pregunta inicial de investigación:

*¿Como afectan las ANC en las elecciones formativas y en las expectativas laborales de la población joven de Barcelona?*

En primer lugar, el alumnado entrevistado, tanto de ciclos formativos como de carreras universitarias, constata que algunas actividades no curriculares, especialmente las deportivas y las artísticas, influyen en su orientación laboral. En segundo lugar, se ha identificado un papel relevante de las actividades deportivas a la hora de generar primeros empleos entre jóvenes que compaginan estudios y trabajo. Se trata de aficiones remuneradas que no permiten sobrevivir, pero que aportan un “dinero de bolsillo”(Figuerola, 2019) para estos estudiantes. En este sentido, el presente trabajo aporta experiencias que ilustran la capacidad que tienen las ANC de provocar un retorno ocupacional (Putnam, 2015) y de incrementar la empleabilidad de las personas jóvenes (Roulin & Bangerter, 2013).

Entre las respuestas del alumnado cuyas expectativas laborales están asociadas a sus ANC, aparecen discursos diferentes según la clase social, el género y los estudios que están cursando. Hay alumnos de clase trabajadora que han orientado su futuro laboral en base a sus ANC, pero sus expectativas en conseguir estos trabajos son, en general, menores que las de sus colegas de clases más acomodadas. Sus relatos desprenden más incertidumbre, inseguridad y escepticismo que los del alumnado de clase alta a la hora de proyectar su futuro, a la vez que son más conscientes de posibles barreras que pueden limitar sus planes laborales. De sus discursos se desprende que atribuyen más peso al sistema educativo y menos a las ANC a la hora de configurar sus expectativas laborales. Confían en que la inversión educativa dará sus frutos laborales, y no dan tanta importancia a las actividades que practican fuera de la institución académica. De hecho, el grupo de alumnos de clase trabajadora que tiene una expectativa laboral más alta y que confía más en conseguir el trabajo que quiere es aquel que estudia una carrera universitaria que no tiene relación con sus ANC, tal como se ha visto en el apartado de la replicación teórica. Este resultado aporta más información a la literatura sobre expectativas, porque corrobora que, a medida que se avanza en el sistema

educativo, el joven tiene más información sobre su rendimiento, de tal manera que moldea sus expectativas de forma más coherente con sus resultados (Elias & Daza, 2019).

Esta investigación ha identificado un tipo de discurso donde se expresa que tener una afición remunerada compaginada con los estudios no significa querer un futuro empleo relacionado con las ANC. Este tipo de respuestas son comunes entre estudiantes universitarios, para quienes las ANC funcionan como estrategia para conseguir un trabajo y obtener ingresos, pero no representan una guía de orientación laboral. En cambio, entre el alumnado de formación profesional de grado superior el discurso es otro. Las expectativas laborales de estos estudiantes varían en función de su clase social. Los de clase alta quieren seguir trabajando en un área vinculada a su actividad no curricular, mientras que las expectativas laborales del alumnado de clase trabajadora pasan más por sus estudios que por sus aficiones y sus primeros empleos. En este sentido, los relatos de las y los jóvenes de clase trabajadora muestran como a medida que sube la pirámide educativa, de CFGM a la Universidad, el papel de las ANC en sus vidas es más expresivo y menos instrumental, ya que baja la conexión entre las ANC, las elecciones formativas y la expectativa laboral.



## 5. CONCLUSIONS



## **Main contributions**

This thesis aimed to analyse the effects of non-curricular activities on the pathways of young people from Barcelona, by investigating what activities influence their academic outcomes, school engagement, as well as their educational choices and job expectations. First of all, this study has committed to consolidate the concept of non-curricular activities ( Merino, 2019). Non-curricular activities encompass school-based extracurricular activities, outside of school extracurricular activities and available time activities. Then, it introduces the concept of available time activities instead of leisure activities or free time activities, which has been justified in the Introduction part. From a sociological point of view, available time is a concept more precise than free time or leisure time, because in sociology it is difficult to discern if choices and actions of individuals are completely free. Therefore, first contribution of this research is conceptual, consolidating non-curricular activities as an inclusive concept of all these activities, and introducing available time activities as a concept to describe activities practiced outside of school, with no formal commitment and no adult supervision.

Having clarified these concepts, it has been easier to analyse the NCAs social structure, changes in the transition from compulsory secondary education to post compulsory education and their academic effects on both academic moments, as well as their effects on educational choices and job expectations.

Regarding social structure, this research has pointed out that there is an unequal access and practice according to sex, family educational level and geographic origin, in both educational stages. However, it is possible to say that, in Barcelona, non-curricular activities are quite democratic. For example, it has been observed that students with a high family educational level do not have higher rates of participation in NCAs, but rather that they practice more a certain type of a NCA such as school reinforcement activities, relational activities -time spent with friends and surfing the internet- and, above all, sports activities. The results have also shown that young people from immigrant families in Barcelona read more books for pleasure and practice more theatre and music at school than their peers from native families. This contribution helps to overcome some prejudices and can orientate further social policies.

One of the main conclusions regarding the NCAs changes is that, among young people from Barcelona, the practice of non-curricular activities decreases slightly in the transition from compulsory secondary education to post compulsory education.



When it comes to academic effects, main non-curricular activities associated with an improvement of academic outcomes in compulsory secondary education are organized sport, artistic activities - music and theatre at school- and relational activities. It should be remembered that relational activities are beneficial activities up to a certain point, as it depends on the time spent doing them, as analysed in the chapter on engagement. After a certain time limit, a turning point appears, and the activity begins to have detrimental effects on academic attainment. In the case of playing sport regularly in a club, the positive effect on pupils' academic performance is not only in compulsory secondary education, but also in post compulsory education.

Regarding the engagement analysed as a mechanism that help to explain the link between non-curricular activities and academic achievement, some contributions have emerged. First, according to the results, non-curricular activities increase engagement but, indirectly, don't increase students' academic performance, showing how school engagement and academic performance follow different logics. Playing a musical instrument and reading a book for pleasure are activities with a positive effect on all types of engagement (behavioral, cognitive, and emotional), but they don't have a direct or indirect positive effect on school attainment. Something similar happens with sport activity (not organized), because it is an available time activity with a positive effect on emotional and cognitive engagement, but with no direct or indirect effect on academic performance of youth. Therefore, another contribution has been to clarify the effects of different kinds of sports. All types of them- playing sport with friends, doing exercise to keep fit and being part of a sports club- have academic benefits, either because they are activities associated with better school engagement or better academic performance. Nevertheless, only organized sport, as an extracurricular activity, is associated with better school attainment.

Furthermore, some conclusions have been drawn regarding the question whether non-curricular activities can reduce educational inequalities, increasing educational opportunities of young people with profiles associated with worst academic performance. The results have shown that, if boys with the lowest level of family education- who also are the students with the lowest academic performances- play music or theatre at school, their average grade raises almost until the average grade of boys with intermediate family level of education. In case of girls, the same buffering effect of NCAs occurred with sport activity. Interestingly, on average, boys do more sport activity, and girls do more artistic activities, but the most positive effects of a NCA on their performance are provided by the activity most practised by the opposite sex. It has been shown that playing sport regularly in

a club can also compensate for the influence of geographical origin in relation to students' grades in the 10<sup>th</sup> grade.

Finally, the qualitative research has also provided relevant information on the effects of non-curricular activities on educational choices and job expectations of Barcelona's youth. First, a relevant role of organized sports in generating first jobs among young people who combine studies and work was identified. This research has also identified a type of discourse where it is expressed that having a paid hobby while combining studies and work does not mean having a job expectation related to NCAs. This type of response is common among university students, for whom NCAs work as a strategy for earning an income, but do not represent a career guidance. In contrast, among higher vocational students, the discourse is different. The job expectations of these students vary according to their social class. Upper-class students want to continue working in an area linked to their non-curricular activities, while working-class students' job expectations are more related to their studies than to their hobbies and first jobs. In this sense, the discourse of working-class young people shows that as they move up the educational pyramid, from vocational training to university, the role of NCAs in their lives becomes more expressive and less instrumental.

### **Some limitations**

Over the course of this thesis some limitations have emerged. In this section the main ones are revised in order to provide guidance for further research. First one is very common in sociology: some of the correlations made between variables did not allow for a clear indication of causality. In other words, it has not been possible to establish a cause-effect association that is one hundred percent certain. Do students have better grades because they practice non-curricular activities? Or are the ones with better grades, the ones who practice non-curricular activities? Either way, this thesis has shown an association between these variables and the direction of the effects has been oriented based on the theory.

Secondly, the questionnaire used in ISCY Project was multi-thematic and did not allow for in-depth analysis about some relevant questions related to non-curricular activities, such as the motivations of young people for choosing them. Furthermore, the questionnaire didn't ask for all non-curricular activities of youth although the selection of the non-curricular activities surveyed was justified by their importance in the lives of young people according to the most recent literature.

The third limitation of the present study is associated with sports activity. Even though there is an entire chapter devoted to this topic, the questions in the ISCY questionnaire that alluded to these activities were limited. On one hand, they were aimed at finding out if the young people exercised to keep fit or if they practiced any sport, either in a club or alone. On the other hand, they were only asked about frequency, but not about the type of sport, for example whether they were team or individual, speed or endurance sport, etc. Surely, with more specific information on sports practices, more information would be obtained on the effects of this non-curricular activity on the educational pathways among young population. Another shortcoming of the chapter on organized sports was that in the second year the students' final grades were not known because they had not finished the course. As mentioned in the "Data analysis" section, in order to have the same indicator for both years, it was decided to use the question asked in the same way in all waves of the survey: "What grades do you think you are going to get at the end of the course? Another reason for moving forward with this question to measure academic performance was to consider the importance of self-perception in making decisions about the future. However, it is necessary to recognize possible cognitive biases of some students, which may distort to some extent the results of the present study.

### **Future lines of research**

The limitations cited above became guides for future lines of research. For example, other quantitative research could be proposed with more oriented questionnaires on non-curricular activities, with more specific questions on the type of sports or with questions more focused on the frequency of practice and on the type of skills the students believe they can acquire. In order to know more about what motivates young people to practice non-curricular activities, this research could be continued with a qualitative approach focused on students' motivations. In relation to the compensatory effect that practising sport in a club has for girls from low socioeconomic background and an immigrant family origin, an ethnographic research in one sport club -or more than one- with this kind of profiles could be very conducted. An ethnographic analysis will allow the researcher to obtain more knowledge about what happens in these places and what experiences girls with this profile have.

Regarding the effects of participating in theatre or music activities at school, another qualitative research could be done. The goal could be to comprehend and understand the experience of boys from low family educational background participating in these cultural activities. Observing theatre or music classes and making interviews to their participants and supervisors could be some of the

techniques to achieve this. These ethnographic approaches may shed light on the mechanisms that explain the positive academic effects of artistic and sporty activities.

Parallel to this qualitative research that deepens the results obtained in this thesis, another important line of research is the longitudinal one. Whether through big data or panel construction, it is important to continue investigating with longitudinal techniques if the link between non-curricular activities and educational pathways is maintained over time, and to see possible causalities between variables. Longitudinal research could be done to see whether NCAs continue to affect the educational choices, academic performance, and labour expectations of young people once they finish post compulsory education. From the perspective of pathways and transitions, it would be ideal to obtain information on this relationship between variables until young people are integrated into the labour market and emancipated from the family.

Besides longitudinal approach, multilevel techniques could help to understand the role of schools in these associations between social background, non-curricular activities, school engagement, and academic achievement. Multilevel techniques could help to understand school effects on these associations and could guide proposals for stakeholders, in order to expand the access of non-curricular activities to all students. With the aim of finding out not only school effects but also the educational system effects, cross-national and comparative research could also provide valuable insights. The mediating role of NCAs in the relationship between social background and cognitive and non-cognitive outcomes might depend upon the educational system context. The main goal of cross-national research might be to compare differences between countries in terms of social inequalities in academic outcomes, non-cognitive skills, and non-curricular activities.

Considering that digital leisure is the most practiced by students, another further research could focus into more detail on this non-curricular activity. This thesis has shown that there is a quadratic function between this practice and academic benefits. How much time per day surfing the internet is positive for academic achievement? Why this practice could be negative for school engagement? What kind of competences and skills are acquired by digital leisure? These are some questions that could be a starting point for future lines of research.

Finally, future research should take in consideration the effects of Covid-19 pandemic on non-curricular activities of youth. Some recent research (Roberts, 2020) about what young people did during the lockdown was done, but it is important to keep analysing the effects from a longitudinal

perspective to know more about possible changes of non-curricular activities and possible new effects.

### **Recommendations for policy makers and stakeholders**

This dissertation provides valuable information for stakeholders and policy makers. They can use these results to orient socio-political and educational intervention. Chapter one of the results part shows how there is a social division of school-based non-curricular activities and how these activities reduce the inequality gap. Children from families from a low educational background could academically benefit from playing music or theatre at school. Therefore, public schools should provide and promote these non-curricular activities. If families cannot pay these activities for their children, schools, school parents' associations and local governments should give them grants, like dining room scholarships, or financial assistance in order to break this economic barrier.

Accordingly, next level of recommendations is oriented to policy makers, education, culture and sports and youth councillors within a local government with similar sociodemographic and educative characteristics to those of Barcelona. It is necessary to recognize the importance of these activities and restore financial support to schools and parents' associations in order to improve equity in accessing non-curricular activities. In Catalonia, during the economic crisis of 2008, and especially in 2010, many of the subsidies received by parents' associations in schools were reduced or eliminated (Rodriguez, 2014). Then, if a student wanted to participate in a school-based non-curricular activity, but could not pay for it, the student was left out of the activity, since neither the parents' association nor the school had money to pay for it. This *pay to play* situation caused social exclusion for students. To avoid this social exclusion and reduce educational inequality, either subsidies for schools should be restored or students who cannot pay should be allowed to do the activity for free.

Public administration could also promote available time activities associated with an increment of emotional, behavioural, and cognitive engagement of youth. Chapter 2 of the results part has shown that the activities with this potential are reading for pleasure and playing an instrument outside of school hours. Unfortunately, the results have also shown that young people in Barcelona read very few books that are not part of the school curriculum. Therefore, public administration must promote the practice of these cultural activities through school talks, workshops, and targeted promotional campaigns about their benefits.

The results of this thesis, as well as the Covid-19 pandemic, show how important for students is to have internet at home and a personal device to connect to. In order to reduce digital gap and improve school performance of all youth, it is important for schools and local governments to be able to identify students who do not have a computer and internet access and provide them with these basic needs for the 21<sup>st</sup> century. At the same time, as the use of Internet and digital devices is not all about benefits and implies different risks, especially for young people, workshops on digital literacy should also be introduced as the part of the school curriculum.

Finally, as results have shown that sports habits are beneficial for students, it is also important to promote this type of activities among students, especially those with a lower perception of its benefits. Ideally, to make them practise more sports, it is necessary to have sports installations in all neighbourhoods, but also to create a motivational sports program in collaboration with local government, sports clubs, schools, and youth organizations. Finally, public administration and private foundations dedicated to education and youth must keep providing local sports clubs with economic resources. An example of good practice in this area is provided by the city of Barcelona. The Barcelona City Council, through the Barcelona Sports Institute, has made available to young people with fewer economic and cultural resources a set of subsidies to facilitate their access to sports clubs.

To conclude this section, it is important that governments and policy makers have non-curricular activities on their agenda as they should be considered a universal right for all kids. Therefore, it is their duty to regulate this right, implement support and inclusion policies, invest more in these activities and work to correct structural inequalities in this area.



## 6. REFERENCIAS





- Appleton, J., Christenson, L., Kim, D., & Reschly, L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Augé, M. (1998). *El Viaje Imposible. El Turismo y sus imágenes*. Gedisa.
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2009). Why are working-class children diverted from universities? - An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review, 25*(2), 233–250. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn039>
- Benedicto, J., Echaves, A., Jurado, T., Ramos, M., & Tejerina, B. (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Instituto de la Juventud.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction, 43*, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality : changing prospects in Western society*. Wiley.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social*. Rialp.
- Boudon, R. (1983). *La Desigualdad de oportunidades : la movilidad social en las sociedades industriales*. Laia.
- Bourdieu, P. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Caballo, M. B., Varela, L., & Nájera, E. M. (2017). Leisure activities of young people in Spain. An approach to their practices and barriers. *OBETS, 12*(1), 43–64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Carabaña, J. (2015). Repetir hasta 4º de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS1. *Revista de Sociología de La Educación, 8*, 7–27.

- Cardús, S. (2016). *El temps i el poder*. CCCB.
- Casal, J., García, M., & Merino, R. (2015). Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 69–81.
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21–48.
- Casanova, M. A. (2017). El “ Efecto Mateo”, ¿contra la escuela pública?”. *Escuela*.
- Christenson, S. ., Reschly, A. ., & Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of Student Engagement*. Springer.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. U. S. Government Printing Office.
- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the Bell. *Sociology of Education*, 83(1), 20–45.  
<https://doi.org/10.1177/0038040709356565>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Criado, M. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*, 311(311), 235–252.
- Criado, M. (2012). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Editorial Bellaterra.
- Criado, M., & Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología (RES)*, 26(1).
- Cuervo, H., Wood, B. E., & White, R. (2020). Debate, Research and Critique in Contemporary Youth Studies. *Journal of Applied Youth Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s43151-020-00010-8>
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5).  
<https://doi.org/10.1007/s10964-005-7266-8>
- Daza , L., Troiano, H., & Elias, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Papers. Revista de Sociologia*, 1(1).  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>

- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Estela.
- Dumazedier, J. (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: Influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4). <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.4.504>
- Đuranović, M., & Opić, S. (2016). The activities of students in leisure time in Sisak-Moslavina. *Osijek* 1(62).
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R., & Hunt, J. E. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4). <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Elias, M., & Daza, L. (2019). Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3). <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479>
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1995). *Tuercas y tornillos : una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Hombre y sociedad.
- Elster, J. (2019). *Psicología política*. Gedisa.
- Epps, S. R., Huston, A. C., & Bobbitt, K. C. (2013). Developmental changes in impacts of an antipoverty experiment on low-income children's structured out-of-school time. *Developmental Psychology*, 49(9). <https://doi.org/10.1037/a0030978>
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4). <https://doi.org/10.2307/589632>
- Feinstein, L., Bynner, J., & Duckworth, K. (2005). Leisure contexts in adolescence and their effects on adult outcomes. *Wider benefits of learning Research*.

- Fernández Fúster, L. (1985). *Introducción a la teoría y técnica del turismo*. Alianza.
- Fernández Fúster, L. (1991). *Historia general del turismo de masas*. Alianza.
- Figuerola, M., (2019). *¿Por qué trabajan los estudiantes universitarios catalanes? : La influencia del origen social y la organización de las titulaciones en las motivaciones para compaginar estudios y trabajo*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/213650>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-127  
<https://doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2). <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In *Handbook of Research on Student Engagement*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6).  
<https://doi.org/10.1002/jcop.10075>
- Fraguela Vale, R., Juanas Oliva, Á., & Lima, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 49–58. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*.  
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gambetta, D. (2019). *Were They Pushed Or Did They Jump? : Individual Decision Mechanisms In Education*. Routledge.
- García, M., & Llopis, R. (2017). *La popularización del deporte en España : encuesta de hábitos deportivos 1980-2015*. Consejo Superior de Deportes.
- García, M., Puig , N., Lagardera, F., Llopis, R., & Vilanova Soler, A. (2017). *Sociología del deporte*. Alianza.

- García, M., Vázquez, T., Asensio, I., & Velasco, A. (2012). *Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- González, S. (2016). ¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes. *Ivàlua*
- Grazia, S. de. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Tecnos.
- Güelman, M. (2013). Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigacion Social*, 03(05).
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence* (13). <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301006>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853870>
- Hemingway, J. L. (1988). Leisure and Civility: Reflections on a Greek Ideal. *Leisure Sciences*, 10, 179–191. <https://doi.org/10.1080/01490408809512188>
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio : nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía.
- Inglehart, R. (2015). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princenton Legacy Library.
- Jackson, M. V. (2013). *Determined to succeed?: performance versus choice in educational attainment*. Stanford University Press.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1).
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic

and extracurricular engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*. 387–401  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18)

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5). <https://doi.org/10.1002/berj.3171>

Langa-Rosado, D., Torrents, D., & Troiano, H. (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 12(2). <https://doi.org/10.7203/rase.12.2.14308>

Linver, M. R., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of Adolescents' Participation in Organized Activities: Are Sports Best When Combined With Other Activities? *Developmental Psychology*, 45(2). <https://doi.org/10.1037/a0014133>

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>

Maxwell, J. (2019). Evidence for what? How mixed methods expands the evidence for causation in educational research. *Qualitative Inquiry*.

Meier, A., Hartmann, B. S., & Larson, R. (2018). A Quarter Century of Participation in School-Based Extracurricular Activities: Inequalities by Race, Class, Gender and Age? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6). <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0838-1>

Merino, R. (2019). Los componentes no formales de los itinerarios formativos de los jóvenes: ¿refuerzan o compensan las desigualdades sociales en educación? *Revista de Estudios de Juventud*.

Merino, R. (2007). Pathways from school to work: Can the competences acquired in leisure activities improve the construction of pathways? *Journal of Education and Work*, 20(2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/13639080701314696>

Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810). <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>

- Monteagudo, M. J., Ahedo, R., & Ponce de León, A. M. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS*, 12(3). <https://doi.org/10.14198/obets2017.12.1.17>
- Morgan, S. L. (1998). Adolescent educational expectations: Rationalized, fantasized, or both? *Rationality and Society*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/104346398010002001>
- Morris, D. S. (2015). Actively Closing the Gap? Social Class, Organized Activities, and Academic Achievement in High School. *Youth and Society*, 47(2). <https://doi.org/10.1177/0044118X12461159>
- Nordlander, E. (2016). Are young people's activities an important link between class origin and educational attainment? *European Sociological Review*, 32(2), 238–250. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv087>
- OECD (2012). *Are Students More Engaged When Schools Offer Extracurricular Activities? PISA in Focus*, 18, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k96114ccczt-en>
- OECD (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1970). Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education. *Sociology of Education*, 43(1). <https://doi.org/10.2307/2112057>
- Pérez Díaz, M. T., Simón, P., Clavería, S., García-Albacete, G., López Ortega, A., & Torre, M. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Insituto de la Juventud.
- Putnam, R. (2015). *Our kids : the American Dream in crisis*. Simon.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., & Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educacion*, 28(4). <https://doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Ritzer, G. (1993). *Teoria Sociologica Contemporanea*. Mcgraw Hill.



- Roberts, K. (2020). Locked down leisure in Britain. *Leisure Studies*, 39(5), 617–628.  
<https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1791937>
- Roulin, N., & Bangerter, A. (2013). Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets. *Journal of Education and Work*.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
- Saturnino, J., García, M., Ortiz Cermeño, E. E., Benito Martínez, J., Lucas, J. C. S., & Bote Díaz, M. A. (2021). *Género y educación: brecha inversa y segregación. Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI*. Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social.
- See, B. H., Gorard, S., & Siddiqui, N. (2017). Does participation in uniformed group activities in school improve young people's non-cognitive outcomes? *International Journal of Educational Research*, 85(April), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.002>
- Shildrick, T., & MacDonald, R. (2006). In defence of subculture: Young people, leisure and social divisions. In *Journal of Youth Studies* (9) 125–140.  
<https://doi.org/10.1080/13676260600635599>
- Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *Education*, 56(5), 591–612.  
<https://doi.org/10.1007/sl>
- Snellma, K., Silva, J. M., & Putnam, R.(2015). Inequity outside the classroom: Growing class differences in participation in extracurricular activities. *Voices in Urban Education*, 40, 7–15.
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L. (2013). Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability. European Youth Forum.
- St. Clair, R., Kintrea, K., & Houston, M. (2013). Silver bullet or red herring? New evidence on the place of aspirations in education. *Oxford Review of Education*, 39(6).  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854201>
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(04), 893–912.  
<https://doi.org/10.1017/s0038038501008938>

- Sullivan, A. (2007). Cultural capital, cultural knowledge and ability. *Sociological Research Online*, 12(6). <https://doi.org/10.5153/sro.1596>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, Ll. (2015). La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: Explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado*, 19(3).
- Torrebaddella-Flix, X. (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1). <https://doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>
- Torrents Vilà, D. (2016). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(1). <https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8405>
- Trilla i Bernet, J., Gros Salvat, B., López Palma, F., & Martín García, M. J. (1993). *La educación fuera de la escuela : ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- UAB. (2011). *Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona* (2).
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social : reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veblen, T. B. (2005). *Teoría de la Clase Ociosa*. Alianza.
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa : fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Viñals, A. (2016). El Ocio Conectado, móvil, transmedia y multisoporte de los jóvenes en la Era Digital. *Fonseca, Journal of Communication*, 13(13). <https://doi.org/10.14201/fjc20161399113>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3). <https://doi.org/10.1086/444158>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6).



## 7. ANEXO



## Cuestionario ISCY primer contacto

Aquesta enquesta està adreçada a joves de darrer any d'escola obligatòria de diverses ciutats del món. Et preguntem sobre les assignatures que estàs estudiant i les expectatives sobre què faràs després de l'ESO, així com la teva visió sobre l'institut i sobre els teus estudis. També hi ha algunes qüestions sobre temes cívics i de ciutadania.

Sisplau, llegeix detingudament cada qüestió i respon de la forma més acurada possible.

En aquesta enquesta no hi ha respostes "correctes" o "incorrectes". Has de contestar les opcions que són "correctes" per a tu.

Pregunta si alguna pregunta no l'acabes d'entendre o no estàs segur de la teva resposta.

T'agraïm moltíssim la teva participació. Les teves respostes són absolutament confidencials.

1. Nom de l'institut: \_\_\_\_\_

Personal

1. Quin és el teu sexe?

<input type="checkbox"/>	Home
<input type="checkbox"/>	Dona

2. Quin és el teu any de naixement? \_\_\_\_\_

3. Quin és el lloc de naixement teu, del teu pare i de la teva mare?

4.

	Tu	Pare	Mare
Catalunya			
Resta d'Espanya			
Itàlia			
França			
Romania			
Marroc			
Equador			
Colòmbia			
Bolívia			
Perú			
Xina			
Paquistàn			
Filipines			
Altres			

Si has nascut en un altre país, especifica quin: \_\_\_\_\_

Si la teva mare ha nascut en un altre país, especifica quin: \_\_\_\_\_

Si el teu pare ha nascut en un altre país, especifica quin: \_\_\_\_\_

4. Si has nascut fora d'Espanya, a quina edat vas venir? \_\_\_\_\_

(Si tenies menys de 12 mesos, escriu 0)

5. Com descriuries el teu estat de salut?

(Seleccionar només una resposta)

	Molt dolent
	Dolent
	Bo
	Molt bo
	Excel·lent

7a. A quin curs i grup estàs matriculat?

	A	B	C	D	E
2on ESO					
3er ESO					
4rt ESO					

7b. Si estàs fent quart, quines optatives fas?

	Biologia/geologia
	Educació visual i plàstica
	Física i química
	Informàtica
	Llatí
	Francès/altra segona llengua estrangera
	Tecnologia
	Música
	Altres: _____

8a. Mirant les assignatures comunes, estàs en algun dels següents grups?

	Desdoblament d'ampliació de matemàtiques
	Desdoblament de reforç de matemàtiques
	Desdoblament d'ampliació de català
	Desdoblament de reforç de català

8b. Estàs cursant un currículum adaptat?

	No
	Sí. Una adaptació curricular individualitzada
	Sí. Diversificació curricular (dins de l'institut)
	Sí. Diversificació curricular (fora de l'institut)

8c. A quin curs de l'educació infantil vas començar l'escola?

	Guarderia / Escola bressol
	A P3 (parvulari)
	A P4 (parvulari)
	A P5 (parvulari)
	Vaig començar l'escola a primer de primària

8d. A quin centre vas estudiar la primària?

	Centre públic
	Centre privat

8e. Entre primària i l'ESO, va haver-hi un canvi de centre?

<input type="checkbox"/>	Sí, de l'escola pública a l'institut que tocava per itinerari o zona.
<input type="checkbox"/>	Sí, d'una escola pública a un centre privat concertat.
<input type="checkbox"/>	Sí, d'una escola privada concertada a un institut públic.
<input type="checkbox"/>	Sí, d'una escola privada concertada a un centre privat concertat.
<input type="checkbox"/>	No, estudio la secundària al mateix centre privat de primària.
<input type="checkbox"/>	Altres: _____

9. Quin idioma parles habitualment a casa teva?

(Només una resposta)

<input type="checkbox"/>	Principalment català
<input type="checkbox"/>	Principalment castellà
<input type="checkbox"/>	Català i castellà
<input type="checkbox"/>	Altres: _____

11. Per contactar amb tu en el futur

Ens agradaria molt poder contactar amb tu els propers anys. Estem interessats en veure com canvia la teva experiència escolar al llarg dels propers anys i en veure els itineraris formatius i laborals que aniràs fent. Estàs d'acord en què contactem amb tu l'any vinent?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

12. Sisplau, indica les teves dades de contacte.

Nom	
Cognom	
Adreça	
Ciutat	
e-mail 1	
e-mail 2	
Telf. mòbil	
Telf. fix	

13. Sisplau, facilita'ns dades de contacte del pare/mare/tutor legal, només les farem servir si no et podem localitzar el curs vinent.

Nom	
Cognom	
Telf. Mòbil	
Telf. fix	

Vida a l'institut

14. Com creus que et qualificarien els teus professors com a estudiant?  
(Sisplau, tria només una resposta)

<input type="checkbox"/>	Un dels millors alumnes.
<input type="checkbox"/>	Per sobre de la mitjana de la classe.
<input type="checkbox"/>	Entre la mitjana de la classe.
<input type="checkbox"/>	Un/a estudiant que no ho fa bé



15 Com qualificaries el teu nivell d'interès en les tasques escolars?

(Sisplau, tria només una resposta)

<input type="checkbox"/>	Molt alt
<input type="checkbox"/>	Alt
<input type="checkbox"/>	Moderat
<input type="checkbox"/>	Baix
<input type="checkbox"/>	Molt baix

16. Com creus que t'aniran els estudis aquest any?

(Sisplau, tria només una resposta)

<input type="checkbox"/>	Crec que obtindré molt bones notes: excel·lents , notables.
<input type="checkbox"/>	Crec que obtindré bons resultats: notables, bés
<input type="checkbox"/>	Crec que aprovaré.
<input type="checkbox"/>	Crec que obtindré resultats dolents: algun suspès.
<input type="checkbox"/>	Crec que obtindré resultats molt dolents: molts suspesos

17. Com et sents a l'escola?

(Sisplau, marca una casella a cada columna)

	Molt en desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord
M'agrada estar a l'escola				
Em sento segur/a a l'escola				
Tinc problemes per fer front a les tasques escolars				
Sempre intento fer les coses el millor possible				
Em sento sol/a				
La majoria de les tasques escolars les trobo avorrides				
Tinc bona relació amb la majoria de professors/es				
L'escola és sovint una pèrdua de temps				
Vaig a l'escola sobretot per estar amb els meus amics				
Freqüentment em fico en problemes a l'escola				
Quan acabi l'escola en tindrè molt bons records				
Em sento satisfet del que faig a classe				
Treballar dur a l'escola ajuda a l'èxit laboral				
El que aprenem a classe és necessari per tenir èxit en el futur				
L'escola m'ensenya coses valuoses				
L'escola em prepara per tenir un projecte de vida				

18. Estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions sobre la teva escola?

(Sisplau, marca una casella a cada columna)

	Molt desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord
Generalment, els estudiants es porten bé a classe				
Hi ha molts casos de bullying				
Hi ha una bona relació entre els alumnes				
La majoria d'estudiants s'esforcen molt				
La majoria d'estudiants mostra respecte al professorat				
Els professors són propers				
Els professors es preocupen dels seus estudiants				

19. Com qualificaries la teva escola en cadascú dels següents ítems?  
(Sisplau, marca una casella a cada columna)

	Molt malament	Malament	Bé	Molt bé	Excel·lent
Hi ha bons professors i professores					
Les assignatures són interessants					
S'obtenen bones notes					
Treu el millor de tu					
T'ajuda a planificar el teu itinerari formatiu					

20. Quina de les següents "imatges" descriu millor el teu institut (Escull-ne una o suggereix-ne una altra imatge que s'ajusti més)

<input type="checkbox"/>	Una fàbrica d'exàmens.
<input type="checkbox"/>	Un formiguer ple d'activitat.
<input type="checkbox"/>	Una família feliç.
<input type="checkbox"/>	Una presó.
<input type="checkbox"/>	Una llar.
<input type="checkbox"/>	Una fita en el camí
<input type="checkbox"/>	Un altre: _____

21. Des de que vas començar l'escola, has repetit algun curs?

(Sisplau, selecciona una casella a cada línia)

	No, mai	Sí, una vegada	Sí, dos o més vegades
A primària			
Entre primer i tercer d'ESO			
A quart d'ESO			

22. Durant aquest curs, quantes vegades has fet alguna de les següents coses?  
(Sisplau, selecciona una casella a cada línia)

	Mai	1 o 2 vegades	3 o 4 vegades	5 o més vegades
M'he saltat una classe sense permís				
He faltat un dia sense permís				
He tingut problemes amb algun professor per la meua conducta				
He estat castigat				
He arribat tard a l'escola				

23. Aproximadament, quantes hores dediques a la setmana a fer els deures (inclou cap de setmana)? \_\_\_\_\_

24. Durant els darrers tres anys, has participat en alguna d'aquestes activitats fora de l'escola?

	No, mai	Sí, alguna vegada	Sí, de forma regular
Tenir un professor particular			
Classes de música (p.e. aprendre a tocar un instrument)			
Anar a una 180in almen privada			
Entrenament en clubs o entitats esportives			
Esplais, agrupament escolta			
Associació (cultural, excursionista...)			
Activitat religiosa (parròquia, culte...)			

25. A l'escola participes a algunes de les següents activitats?  
(Sisplau, marca una casella a cada 180inal)

	Sí	No
Teatre		
Activitats musicals (coral, banda musical...)		
Proves o concursos escolars en l'àmbit de les ciències o les matemàtiques (tipus proves Cangur)		
Competicions esportives		
Delegat, consell d'estudiants, associació d'estudiants		
Activitats de serveis a la comunitat (voluntariat)		
Activitats que organitzes tu mateix/amb 180in almen (Carnestoltes, revista escolar, viatges,...)		
Proves o concursos de l'àrea lingüística (Jocs Florals o similars)		

26. En quina mesura t'identifiques amb les següents afirmacions?  
(Sisplau, selecciona una casella a cada fila)

	Gairebé mai	A vegades	Sovint	Gairebé sempre
Estic segur/a que puc fer un treball excel·lent en les proves i exercicis de matemàtiques				
Estic convençut que puc entendre els continguts més difícils de les classes de matemàtiques				
Trobo difícil el que fem a la 180in al de matemàtiques				
Estic segur/a que puc fer un treball excel·lent en les proves i exercicis de català				
Estic convençut que puc entendre els continguts més difícils de les classes de català				
Trobo difícil el que fem a la 180in al de català				
A classe m'esforço al màxim				
No em rendeix quan el contingut és difícil				
A classe dono el millor de mi				

### Expectatives sobre el futur

27a. Com creus que acabaràs l'ESO?

<input type="checkbox"/>	No crec que acabi
<input type="checkbox"/>	Acabaré però segurament sense tenir el graduat
<input type="checkbox"/>	Obtindrè el graduat.
<input type="checkbox"/>	No ho sé.
<input type="checkbox"/>	Altres:

27b. Tens informació sobre les possibilitats de continuar estudis després de l'ESO:

	Cap informació	Alguna informació	Molta informació
PQPI			
Modalitats de batxillerat			
CFGM			
Proves d'accés a cicles formatius			
Formació ocupacional, cases d'ofici...			

27. Si a final de curs no obtens el graduat, quines d'aquestes opcions faries?

28.

	Repetir
	Buscaria un Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)
	Em prepararia les proves d'accés a un Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM).
	Buscaria un curs de formació (escola-taller o similar) fora de l'escola.
	Buscaria una feina.
	No tinc res pensat.

29a. Si finalment obtens el graduat, quines d'aquestes opcions faries?

	Fer el batxillerat per anar a la universitat.
	Fer el batxillerat per anar a un Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGS).
	Fer un Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM).
	Deixar d'estudiar i buscar feina
	Encara no ho sé
	Altres: _____

29b. Si finalment, no obtens el graduat, què preferirien els teus pares que fessis?

	Repetir
	Un Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI).
	Preparar les proves d'accés a Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM).
	Buscar un curs de formació (escola-taller o similar) fora de l'escola.
	Buscar una feina.
	El que jo vulgui.
	No n'hem parlat del tema.

29c. Si finalment, obtens el graduat, què preferirien els teus pares que fessis?

	Batxillerat per anar a la universitat
	Batxillerat per anar a un Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGS)
	Un Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM)
	Deixar d'estudiar i buscar una feina
	El que jo vulgui
	No n'hem parlat del tema

29d. Dels tres companys o companyes de classe que consideres més amics/gues, saps què volen fer després de l'ESO ?

	Batxillerat	CFGM	PQPI	Deixar d'estudiar	No ho sé
Primer/a amic/ga					
Segon/a amic/ga					
Tercer/a amic/ga					

30. ¿Tal i com estan ara les coses, quina feina voldries tenir als 30 anys?

---

31. Has fet algunes d'aquestes activitats d'orientació a l'escola?

	Sí	No
Xerrada del/la tutor/a o orientador/a		
Rebre fulletons informatius sobre oferta d'estudis postobligatoris		
Tutoria individualitzada sobre el teu itinerari personal		
Buscar informació on line sobre estudis postobligatoris		
Xerrada d'un empresari		
Xerrada d'un professor de FP o d'universitat		
Participar en un taller prelaboral		

32a. Estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions?

	Molt desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord
Estic segur que ho faig bé a l'escola				
Estic segur que trobaré una bona feina quan acabi els estudis				
Ara mateix em veig com un estudiant d'èxit				
No hi ha res que em pugui apartar dels meus objectius				
Tinc moltes formes d'aconseguir els meus actuals objectius				
Puc resoldre qualsevol problema que pugui tenir				

32.b Completa la següent frase: un bon professor és aquell qui \_\_\_\_\_

---

A continuació us fem algunes preguntes sobre els membres de la unitat familiar (s'inclouen els tutors legals). Si tens més d'una unitat familiar, contesta en funció d'allà on passis més temps.

33. Amb qui vius a casa?

	Sí	No
Mare		
Pare		
Germanys o germanastres		
Germanes o germanastres		
Avi(s)		
Altres (1): _____		
Altres (2): _____		
Altres (3): _____		

34. Quina és la feina de la teva mare? (p.e., mestra, cuinera, venedora...).

(Si no està treballant, digues l'última feina que va tenir)

---

35a. Descriu de forma detallada en què consisteix la feina de la teva mare (per exemple: dona classes de música a un institut, ajuda a la cuina d'un restaurant a preparar els àpats, pertany a un equip comercial)

36. Quin és el màxim nivell d'estudis completat per la teva mare?

Sense estudis
Estudis primaris (EGB)
Estudis secundaris obligatoris (ESO)
Estudis secundaris postobligatoris (BUP, COU o batxillerat)
Estudis professionals de nivell mitjà (FP1, CGFM)
Estudis professionals de nivell superior (FP2, CFGS)
Estudis universitaris curts (diplomatura)
Estudis universitaris llargs (llicenciatura)
Estudis universitaris de postgraduació (màster, doctorat)

38. Quina és la situació laboral de la teva mare?  
(Sisplau, tria només una opció)

Treballa a temps complet
Treballa a temps parcial
Ha deixat de treballar perquè s'ha jubilat o per incapacitat permanent
No treballa i busca feina
Es dedica exclusivament a les tasques de la llar i a la família

38b. Si treballa, la situació contractual de la teva mare és:  
(Sisplau, tria una opció)

Assalariada amb contracte permanent
Assalariada amb contracte temporal
Treballa per compte propi, autònoma o empresària
Treballa sense contracte
Altres

39. Quina és la feina del teu pare? (p.e., mestre, cuiner, venedor...)  
(Si no està treballant, digues l'última feina que va tenir)

40a. Descriu de forma detallada en què consisteix la feina del teu pare (per exemple: dona classes de música a un institut, ajuda a la cuina d'un restaurant a preparar els àpats, pertany a un equip comercial)

41. Quin és el màxim nivell d'estudis completat pel teu pare?

Sense estudis
Estudis primaris (EGB)
Estudis secundaris obligatoris (ESO)
Estudis secundaris postobligatoris (BUP, COU o batxillerat)
Estudis professionals de nivell mitjà (FP1, CGFM)
Estudis professionals de nivell superior (FP2, CFGS)
Estudis universitaris curts (diplomatura)
Estudis universitaris llargs (llicenciatura)
Estudis universitaris de postgraduació (màster, doctorat)

43. Quina és la situació laboral del teu pare?  
(Sisplau, tria només una opció)

<input type="checkbox"/>	Treballa a temps complet
<input type="checkbox"/>	Treballa a temps parcial
<input type="checkbox"/>	Ha deixat de treballar perquè s'ha jubilat o per incapacitat permanent
<input type="checkbox"/>	No treballa i busca feina
<input type="checkbox"/>	Es dedica exclusivament a les tasques de la llar i a la família

43b. Si treballa, la situació contractual del teu pare és:  
(Sisplau, tria una opció)

<input type="checkbox"/>	Assalariat amb contracte permanent
<input type="checkbox"/>	Assalariat amb contracte temporal
<input type="checkbox"/>	Treballa per compte propi, autònoma o empresària
<input type="checkbox"/>	Treballa sense contracte
<input type="checkbox"/>	Altres

44. Estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions?  
(Sisplau, tria una opció a cada fila)

	Molt desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

45. Quines de les següents coses teniu a casa? (Al domicili habitual / casa principal)  
(Sisplau, tria una opció a cada fila)

	Sí	No
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

46. Quants dels següents aparells o equipaments teniu a casa? (Al domicili habitual / casa principal)  
(Sisplau, tria una opció a cada fila)

	Cap	1	2	3 o més
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

47. Quants llibres teniu a casa? (Normalment hi ha uns 40 llibres per metre de prestatge.  
No incloguis revistes, diaris o llibres escolars).

<input type="checkbox"/>	0-10 llibres
--------------------------	--------------

11-25 llibres
25-100 llibres
101-200 llibres
201-500 llibres
Més de 500 llibres

## Fora de l'escola

48. Amb quina freqüència fas cadascuna d'aquestes activitats fora de l'escola?  
(Sisplau, marca una casella a cada fila)

	Mai	Menys d'un cop a la setmana	Una vegada a la setmana	Gairebé cada dia	Cada dia 2 hores o menys	Cada dia o més de 2 hores
Llegir un llibre per plaer						
Practicar un esport						
Fer exercicis per mantenir-se en forma						
Mirar la TV						
Jugar a videojocs						
Navegar per internet						
Tocar un instrument musical						
Passar l'estona amb amics						

49a. Tens alguna feineta (cangur, classes particulars, ajudar el negoci familiar, monitor esportiu remunerat...)

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No (vés a la pregunta 50)

49b. Quantes hores a la setmana li dediques a aquesta feina (si tens més d'una, fes el còmput global)? \_\_\_\_\_

50. Estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions?

	Molt desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord
Treball bé en grups				
Quan escric explico clarament les meves idees				
Comprendc els sentiments dels altres				
Prefereixo treballar sol				
Sempre entrego els deures a temps				
Tinc bona relació amb els altres companys				
Tendeixo a deixar les coses per a l'últim moment				
Sóc respectuós amb els altres				
Expresso idees clares a les meves exposicions orals				
Sóc un/a bon líder				
Sóc constant fins acabar la feina				
M'agrada pensar noves formes de fer les coses				
Sóc un/a estudiant molt treballador/a				
Dedico temps a ajudar els altres				
Em distrec amb facilitat a classe				
Se m'acuden noves idees fàcilment				
Sóc mandrós				
Sóc bo expressant les meves idees en els debats				
Sóc expert/a en ordinador				



## Opinions sobre la política i la societat

51. Estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions?  
(Marca una casella a cada fila)

	Molt desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord
<i>Opinió sobre política</i>				
La majoria dels polítics es preocupen del que pensa la gent com jo				
Tots els ciutadans haurien d'estar informats dels temes que es discuteixen al Parlament				
Necessitem lleis més dures de protecció del medi ambient				
Els sindicats tenen massa poder				
Les grans empreses tenen massa beneficis				
La gent rica paga els impostos que els hi toca				
<i>Opinions sobre la societat</i>				
A Catalunya tothom pot tenir èxit si treballa dur				
La majoria dels aturats no volen treballar				
A Catalunya hi ha poca pobresa infantil				
A Catalunya homes i dones tenen les mateixes oportunitats				
Democràcia vol dir tenir una societat justa, i no només tenir dret a vot				
Hauria d'haver més restriccions a l'entrada de persones immigrants				
Les persones immigrades enriqueixen el nostre estil de vida				

52. Amb quina probabilitat participaries en alguna d'aquestes activitats en el futur?  
(Sisplau marca una casella a cada fila)

	Mai	Poc probable	Probable	Segur
Fer voluntariat				
Signar una petició				
Opinar sobre política en una pàgina web				
Assistir a un míting o una manifestació				
Afiliar-te a una ONG (p.e. Greenpeace, Amnistia Internacional)				
Afiliar-te a un sindicat				
Afiliar-te a un partit polític				

Finalment...

53. En general, com n'estàs de satisfet amb els següents aspectes de la teva vida?  
(Sisplau, marca una casella a cada fila)

	Molt insatisfet	Insatisfet	Satisfet	Molt satisfet
La teva vida a l'escola				
El que fas al teu temps lliure				
La teva vida a casa				
La relació amb la gent				
El teu futur				
La teva vida en general				

## **Cuestionario ISCY re-contacto 1 (segundo año)**

(Introducció)

### **1. Quina és la teva situació actual?**

- Estic estudiant ESO, batxillerat o cicle formatiu de grau mitjà (ves a la pregunta 2)
- He deixat d'estudiar a l'institut (ves a la pregunta 71)

## **QÜESTIONARI PER A ESTUDIANTS**

### **2. A quin centre estàs estudiant?**

- Al mateix del curs 2013-14. Quin? (desplegable) (saltar a la pregunta 4)
- A un altre. Quin? \_\_\_\_\_

### **3. Per què has canviat de centre? (motiu principal)**

- El centre actual ofereix millor qualitat
- Vaig treure males notes a l'altre centre
- El que volia fer no l'oferien a l'altre centre
- Per una millor accessibilitat o per facilitat de transport
- Perquè era el que volia la meva família
- Per motius personals o de salut
- Em vaig canviar de domicili
- Per què els meus amics s'hi van canviar
- Un altre motiu: \_\_\_\_\_

### **4. Què estàs estudiant?**

- Estudio 3er ESO (ves a la pregunta 5)
- Estudio 4rt ESO (ves a la pregunta 16)
- Estudio primer batxillerat (ves a la pregunta 28)
- Estudio primer CFGM (ves a la pregunta 40)
- Estudio un PQPI/PFI (ves a la pregunta 51)

## **Si estàs estudiant 3er d'ESO**

### **5. Segueixes un currículum adaptat? (Si no ho saps, pregunta-ho al tutor/a o professor/a)**

- Sí
- No

### **6. Per quin motiu no et van anar bé els estudis?**

- Era molt difícil per a mi
- He tingut problemes (personals o familiars) que m'han impedit estudiar
- Els professors no m'han ajudat a aprovar

- No m'ho vaig prendre seriosament
- Altres: \_\_\_\_\_

**7. Qui va decidir que repetissis? (resposta múltiple)**

- Jo mateix/a
- La meva família
- Els professors

**8. Quines notes vas treure al final del curs passat (juny 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**9. Durant l'estiu vas fer alguna activitat de reforç escolar? (Si has fet més d'una, indica la que has dedicat més hores)**

- Repesca d'estiu
- Professor/a particular
- Estudi a casa
- Una altra: \_\_\_\_\_
- Cap (saltar a la pregunta 10)

**10. Et va ser útil?**

- Em va permetre aprovar el curs al setembre
- Va millorar el meu rendiment i les meves expectatives
- No va millorar el meu rendiment però m'ho vaig passar bé
- No em va servir de res

**11. I quines notes has obtingut a la primera avaluació d'aquest curs (novembre-desembre 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**12. Com creus que t'aniran els estudis aquest any? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Crec que obtindré molt bones notes: excel·lents , notables.
- Crec que obtindré bons resultats: notables, béns
- Crec que aprovaré.
- Crec que obtindré resultats dolents: algun suspès.
- Crec que obtindré resultats molt dolents: molts suspesos

**13. Què creus que faràs el curs següent? (marca només una resposta com a molt segura)**

	Molt segur	Força segur	Poc segur	Gens segur
Tornar a fer 3rd'ESO				
4rt d'ESO				
Fer un PQPI/PFI				
Deixar d'estudiar				

**14. De l'opció que has marcat com a molt segura, a on ho voldries fer?**

- Al mateix centre
- A un altre. Per algun motiu? \_\_\_\_\_

**15. De l'opció que has marcat com a molt segura, digues si estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions:****El que faré el curs vinent és perquè...**

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
És el que vol la meva família				
Tinc amics que volen fer el mateix				
És el que em permetrà guanyar més diners				
És el que em garanteix que trobaré una feina				
És el que més m'interessa				
És el que més s'ajusta a les meves capacitats				
Una altra raó: _____				

(Ves a la pregunta 61)

**Si estàs estudiant 4rt d'ESO****16. Segueixes un currículum adaptat? (Si no ho saps, pregunta-ho al tutor/a o professor/a)**

- Sí
- No

**17. Per quin motiu no et va anar bé el curs passat? (principal motiu)**

- Era molt difícil per a mi
- He tingut problemes (personals o familiars) que m'han impedit estudiar
- Els professors no m'han ajudat a aprovar
- No m'ho vaig prendre seriosament
- Altres: \_\_\_\_\_

**18. Qui va decidir que repetissis? (resposta múltiple)**

- Jo mateix/a
- La meva família
- Els professors

**19. Haguessis preferit fer una altra cosa? (una resposta)**

- Fer un PQPI/PFI
- Preparar les proves als CFGM
- Deixar d'estudiar
- No, ja m'estava bé repetir 4rt

**20. Quines notes vas treure al final del curs passat (juny 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**21. Durant l'estiu vas fer alguna activitat de reforç escolar? (Si has fet més d'una, indica la que has dedicat més hores)**

- Repesca d'estiu
- Professor/a particular
- Estudi a casa
- Una altra: \_\_\_\_\_
- Cap (saltar la següent pregunta)

**22. Et va ser útil?**

- Em va permetre aprovar el curs al setembre
- Va millorar el meu rendiment i les meves expectatives
- No va millorar el meu rendiment però m'ho vaig passar bé
- No em va servir de res

**23. I quines notes has obtingut a la primera avaluació d'aquest curs (novembre-desembre 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**24. Com creus que t'aniran els estudis aquest any? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Crec que obtindré molt bones notes: excel·lents, notables.
- Crec que obtindré bons resultats: notables, béns
- Crec que aprovaré.

- Crec que obtindrè resultats dolents: algun suspès.
- Crec que obtindrè resultats molt dolents: molts suspesos

**25. Què vols fer el curs següent? (marca només una resposta com a molt segura)**

	Molt segur	Força segur	Poc segur	Gens segur
Tornar a fer 4rt d'ESO				
Primer de batxillerat				
Primer de CFGM				
Fer un PQPI/PFI				
Deixar d'estudiar				

**26. De l'opció que has marcat com a molt segura, a on ho voldries fer?**

- Al mateix centre
- A un altre. Per algun motiu? \_\_\_\_\_

**27. De l'opció que has marcat com a molt segura, digues si estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions:**

**El que faré el curs vinent és perquè...**

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
És el que vol la meva família				
Tinc amics que volen fer el mateix				
És el que em permetrà guanyar més diners				
És el que em garanteix que trobaré una feina				
És el que més m'interessa				
És el que més s'ajusta a les meves capacitats				
Una altra raó: _____				

(Ves a la pregunta 61)

**Si estàs estudiant primer de batxillerat**

**28. Quina modalitat de batxillerat estàs cursant?**

- Científic-tecnològic
- Humanístic-ciències socials
- Artístic

**29. Respecte a la tria de modalitat, has tingut en compte els següents ítems?**

	Sí	No	No ho sé
És la que necessito per fer els estudis universitaris/CFGS que vull			
És la que m'ofereix més possibilitats quan acabi el batxillerat	Sí	No	No ho sé
	No	Com a possibilitat	La que més em van recomanar
És la que m'han recomanat a l'institut			
	Sí, molt	Bastant	Poc o gens
És la que em veig més capaç de fer			
	No	Una mica	Molt
És la que m'agrada més			
	Sí	No	No ho sé
La veritat és que m'era igual			
	Sí	No	Els era indiferent
És la modalitat que volia la meua família			
	No	Alguns/es	Molts/es
Hi tinc amics/guesde l'ESO			

**30. Fas alguna de les següents matèries optatives?**

- Segona llengua estrangera
- Estada a l'empresa

**31. Si poguessis començar de nou, triaries alguna d'aquestes opcions?**

- Deixar d'estudiar
- Fer un CFGM
- Fer una altra modalitat de batxillerat. Quina: (desplegable)
- Estudiar una altra cosa: \_\_\_\_\_
- No, tornaria a fer el mateix

**32. Quines notes vas treure al final del curs passat (juny 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**33. Durant l'estiu vas fer alguna activitat de reforç escolar? (Si has fet més d'una, indica la que has dedicat més hores)**

- Repesca d'estiu
- Professor/a particular
- Estudi a casa
- Una altra: \_\_\_\_\_
- Cap (saltar a la pregunta 34)

**34. Et va ser útil?**

- Em va permetre aprovar el curs al setembre
- Va millorar el meu rendiment i les meves expectatives
- No va millorar el meu rendiment però m'ho vaig passar bé

- No em va servir de res

**35. I quines notes has obtingut a la primera avaluació d'aquest curs (novembre-desembre 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**36. Com creus que t'aniran els estudis aquest any? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Crec que obtindré molt bones notes: excel·lents , notables.
- Crec que obtindré bons resultats: notables, béns
- Crec que aprovaré.
- Crec que obtindré resultats dolents: algun suspès.
- Crec que obtindré resultats molt dolents: molts suspesos

**37. Què vols fer el curs següent? (marca només una resposta com a molt segura)**

	Molt segur	Força segur	Poc segur	Gens segur
Repetir 1r de batxillerat				
Segon de batxillerat				
Fer 1r de batxillerat d'una altra modalitat				
Primer de CFGM				
Deixar d'estudiar				

**38. De l'opció que has marcat com a molt segura, a on ho voldries fer?**

- Al mateix centre
- A un altre. Per algun motiu? \_\_\_\_\_

**39. De l'opció que has marcat com a molt segura, digues si estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions: El que faré el curs vinent és perquè...**

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
És el que vol la meva família				
Tinc amics que volen fer el mateix				
És el que em permetrà guanyar més diners				
És el que em garanteix que trobaré una feina				
És el que més m'interessa				
És el que més s'ajusta a les meves capacitats				
Una altra raó: _____				



(ves a la pregunta 61)

### Si està estudiant primer de CFGM

#### 40. Quin cicle formatiu estàs fent?

Gestió administrativa  
Cures auxiliars d'infermeria  
Sistemes microinformàtics i xarxa  
Electromecànica de vehicles  
Instal·lacions elèctriques i automàtiques  
Atenció a persones en situació de dependència  
Cuina i Gastronomia  
Farmàcia i parafarmàcia  
Atenció socio sanitària  
Comerç  
Conducció d'activitats físicoesportives en el medi natural  
Estètica personal decorativa  
Un altre: \_\_\_\_\_

#### 41. Per què has triat aquest cicle?

	Sí	No	Indiferent
Era el que hi havia al centre			
	Sí	No	No ho sé
És el que em dóna més possibilitats de continuar cap a un CFGS			
	Sí	No	No ho sé
Penso que tindrè més probabilitats de trobar feina			
	No	Com a possibilitat	La que més em van recomanar
És el que m'han recomanat a l'institut			
	Sí, molt	Bastant	Poc o gens
És el que em veig més capaç de fer			
	No	Una mica	Molt
És el que m'agrada més			
	Sí	No	No ho sé
La veritat és que m'era igual			
	Sí	No	Els era indiferent
És el cicle que volia la meua família			
	No	Alguns/es	Molts/es
Hi tinc amics/gues			

#### 42. Si poguessis començar de nou, triaries alguna d'aquestes opcions?

- Deixar d'estudiar
- Fer un altre CFGM
- Fer batxillerat
- Estudiar una altra cosa: \_\_\_\_\_
- No, tornaria a fer el mateix

**43. Quines notes vas treure al final del curs passat (juny 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**44. Durant l'estiu vas fer alguna activitat de reforç escolar? (Si has fet més d'una, indica la que has dedicat més hores)**

- Repesca d'estiu
- Professor/a particular
- Estudi a casa
- Una altra: \_\_\_\_\_
- Cap (saltar a la pregunta 45)

**45. Et va ser útil?**

- Em va permetre aprovar el curs al setembre
- Va millorar el meu rendiment i les meves expectatives
- No va millorar el meu rendiment però m'ho vaig passar bé
- No em va servir de res

**46. I quines notes has obtingut a la primera avaluació d'aquest curs (novembre-desembre 2014)? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Molts notables i excel·lents
- Molts béns i notables
- La majoria aprovat
- Alguna assignatura suspesa
- Moltes assignatures suspeses

**47. Com creus que t'aniran els estudis aquest any? (Sisplau, tria només una resposta)**

- Crec que obtindrè molt bones notes: excel·lents , notables.
- Crec que obtindrè bons resultats: notables, béns
- Crec que aprovaré.
- Crec que obtindrè resultats dolents: algun suspès.
- Crec que obtindrè resultats molt dolents: molts suspesos

**48. Què vols fer el curs següent? (marca només una resposta com a molt segura)**

	Molt segur	Força segur	Poc segur	Gens segur
Repetir 1r de CFGM				
Segon de CFGM				
Fer un altre CFGM				
Primer de batxillerat				
Deixar d'estudiar				

**49. De l'opció que has marcat com a molt segura, a on ho voldries fer?**

- Al mateix centre
- A un altre. Per algun motiu? \_\_\_\_\_

**50. De l'opció que has marcat com a molt segura, digues si estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions:**

**El que faré el curs vinent és perquè...**

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
És el que vol la meua família				
Tinc amics que volen fer el mateix				
És el que em permetrà guanyar més diners				
És el que em garanteix que trobaré una feina				
És el que més m'interessa				
És el que més s'ajusta a les meves capacitats				
Una altra raó: _____				

(ves a la pregunta 61)

**Si estàs estudiant un PQPI/PFI**

**51. Quina especialitat estàs fent?**

- Auxiliar de comerç i atenció al públic
- Auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic
- Auxiliar d'activitats d'oficina i en serveis administratius generals
- Auxiliar d'activitats forestals
- Auxiliar d'activitats agropecuàries
- Auxiliar de vivers i jardins
- Auxiliar d'arts gràfiques i serigrafia
- Auxiliar de confecció en tèxtil i pell
- Auxiliar de cuina
- Auxiliar d'hoteleria: cuina i càtering
- Auxiliar d'hoteleria: cuina i serveis de restauració
- Auxiliar en establiments hotelers i de restauració
- Auxiliar de fabricació mecànica i d'ajust i soldadura
- Auxiliar de fabricació mecànica i instal·lacionselectrotècniques

- Auxiliar de fusteria metàl·lica i PVC
- Auxiliar de serralleria i construccions metàl·liques
- Auxiliar de fontaneria, calefacció i climatització
- Auxiliar de muntatges d'instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas
- Auxiliar de muntatge i manteniment d'equips informàtics
- Auxiliar de muntatges d'instal·lacions electro tècniques en edificis
- Auxiliar de paleta i construcció
- Auxiliar de pastisseria i de fleca
- Auxiliar en establiments del sector carni
- Auxiliar de pintura en suports de fusta i de construcció
- Auxiliar de reparació i manteniment de vehicles lleugers
- Auxiliar d'imatge personal: perruqueria i estètica
- Auxiliar en treballs de fusteria i instal·lació de mobles

### 52. Per què has triat aquesta especialitat?

	Sí	No	Indiferent
Era el que hi havia al centre			
	Sí	No	No ho sé
És el que em dóna més possibilitats de continuar cap a un CFGM			
	Sí	No	No ho sé
Penso que tindrè més probabilitats de trobar feina			
	No	Com a possibilitat	La que més em van recomanar
És el que m'han recomanat a l'institut			
	Sí, molt	Bastant	Poc o gens
És el que em veig més capaç de fer			
	No	Una mica	Molt
És el que m'agrada més			
	Sí	No	No ho sé
La veritat és que m'era igual			
	Sí	No	Els era indiferent
És el cicle que volia la meua família			
	No	Alguns/es	Molts/es
Hi tinc amics/gues			

### 53. Si poguessis començar de nou, triaries alguna d'aquestes opcions?

- Deixar d'estudiar
- Fer les proves d'accés a CFGM
- Fer un altre PQPI/PFI
- Estudiar una altra cosa: \_\_\_\_\_
- No, tornaria a fer el mateix

54. Durant l'estiu vas fer alguna activitat de reforç escolar? (Si has fet més d'una, indica la que has dedicat més hores)

- Repesca d'estiu
- Professor/a particular
- Estudi a casa
- Una altra: \_\_\_\_\_
- Cap (saltar a la pregunta 55)

55. Et va ser útil?

- Em va permetre aprovar el curs al setembre
- Va millorar el meu rendiment i les meves expectatives
- No va millorar el meu rendiment però m'ho vaig passar bé
- No em va servir de res

56. Com t'ha anat el primer trimestre?

- Bé
- Regular
- Malament

57. Com creus que acabaràs?

- Tauré un 8 o més
- Aprovaré però no arribaré el 8
- No aprovaré

58. Què vols fer el curs següent? (marca només una resposta com a molt segura)

	Molt segur	Força segur	Poc segur	Gens segur
Repetir PQPI/PFI				
Fer un altre PQPI/PFI				
1r de CFGM				
Fer el mòdul C per treure'm el graduat				
Preparar les proves d'accés a CFGM pel meu compte				
Fer el curs de preparació de les proves d'accés a CFGM				
Fer el CAM (curs d'accés al grau mitjà)				
Deixar d'estudiar				

59. De l'opció que has marcat com a molt segura, a on ho voldries fer?

- Al mateix centre
- A un altre. Per algun motiu? \_\_\_\_\_

**60. De l'opció que has marcat com a molt segura, digues si estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions:**

**El que faré el curs vinent és perquè...**

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
És el que vol la meva família				
Tinc amics que volen fer el mateix				
És el que em permetrà guanyar més diners				
És el que em garanteix que trobaré una feina				
És el que més m'interessa				
És el que més s'ajusta a les meves capacitats				
Una altra raó: _____				

(ves a la pregunta 61)

PER A TOTS/ES QUE ESTUDIEN

**61. Com et va aquest any a l'institut/centre?**

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
M'agrada anar a l'institut/centre				
Em sento segur/a a l'institut/centre				
Tinc dificultats amb les feines escolars				
Sempre intento fer-ho el millor que puc				
Em sento sol/a a l'institut/centre				
La majoria de les tasques escolars són avorrides				
Em relaciono bé amb la majoria dels professors				
Sovint anar a escola és una pèrdua de temps				
Vaig a l'institut principalment per trobar-me amb els meus amics				
Sovint em fico en problemes				
Guardaré un bon record d'aquest centre				
Estic satisfet amb el que faig a classe				
Si treballo dur a l'escola, tindrè èxit al mercat de treball				
El que aprenem a classe és necessari per tenir èxit a la vida				
L'institut m'ensenya coses valuoses				
Les classes són útils per preparar-me per al que vull fer a la vida				
La gent com jo mai se'n sortirà a l'escola encara que treballi dur				

**62. A l'escola participes a algunes de les següents activitats?  
(Sisplau, marca una casella a cada columna)**

	Sí	No
Teatre		
Activitats musicals (coral, banda musical...)		
Proves o concursos escolars en l'àmbit de les ciències o les matemàtiques (tipus proves Cangur)		
Competicions esportives		
Delegat, consell d'estudiants, associació d'estudiants		
Activitats de serveis a la comunitat (voluntariat)		
Activitats que organitzes tu mateix/amb companys (Carnestoltes, revista escolar, viatges,...)		
Proves o concursos de l'àrea lingüística (Jocs Florals o similars)		

**63. Durant aquest curs, has...**

	Mai	1 o 2 vegades	3 o 4 vegades	5 o més vegades
Faltat a classes sense permís?				
Faltat un dia sencer sense permís?				
Tingut una discussió amb un professor pel teu comportament?				
Estat castigat?				
Arribat tard?				

**64. Com a mitjana, quantes hores dediques a la setmana a fer els deures?  
(Inclou hores entre setmana i el cap de setmana)**

\_\_\_\_\_ hores per setmana

**65. Compagines els estudis amb alguna feina (cangur, classes particulars, ajudar el negoci familiar, monitor esportiu remunerat...)?**

- Sí
- No (saltar a la pregunta 68)

**66. Quantes hores a la setmana dediques, com a mitjana, a treballar?  
(Suma les hores si tens més d'una feina)**

\_\_\_\_\_ Hores a la setmana

**67. Per quina raó treballes? (motiu principal)**

- Per ajudar econòmicament a la família
- Per ajudar al negoci familiar
- Per tenir autonomia
- Per adquirir experiència
- Perquè m'agrada
- Per aplicar el que estudio
- Altres: \_\_\_\_\_

**68. Creus que la feina que fas afecta negativament el teu rendiment acadèmic?**

- Gens
- Una mica
- Força
- Molt



**69. I pensant en els propers 3 o 4 anys, què t'agradaria fer? (només una resposta)**

- Fer el batxillerat i anar a la universitat. Tens pensat quina carrera vols fer?
  - No
  - Sí. Quin àmbit?
    - Ciències socials i jurídiques. Quina? \_\_\_\_\_
    - Arts i humanitats. Quina? \_\_\_\_\_
    - Ciències de la salut. Quina? \_\_\_\_\_
    - Ciències. Quina? \_\_\_\_\_
    - Enginyeria i arquitectura. Quina? \_\_\_\_\_
- Fer el batxillerat per fer un CFGS
- Fer el batxillerat i deixar d'estudiar
- Fer el batxillerat per anar a treballar
- Fer un CFGM per fer un CFGS
- Fer un CFGM per anar a treballar
- Un altra combinació: \_\_\_\_\_
- Deixar d'estudiar i anar a treballar
- Dedicar-me a la família
- No ho tinc gens clar

**70. I quin penses que serà el més probable? (només una resposta)**

- Fer el batxillerat i anar a la universitat
- Fer el batxillerat per fer un CFGS
- Fer el batxillerat i deixar d'estudiar
- Fer el batxillerat per anar a treballar
- Fer un CFGM per fer un CFGS
- Fer un CFGM per anar a treballar
- Un altra combinació: \_\_\_\_\_
- Deixar d'estudiar i anar a treballar
- Dedicar-me a la família
- No ho tinc gens clar

(ves a la pregunta 93)

**QÜESTIONARI PER A L'ALUMNAT QUE HA DEIXAT D'ESTUDIAR**

71. Durant l'estiu vas fer alguna activitat de reforç escolar? (Si has fet més d'una, indica la que has dedicat més hores)

- Repesca d'estiu
- Professor/a particular
- Estudi a casa
- Una altra: \_\_\_\_\_
- Cap (saltar a la pregunta 72)

72. Et va ser útil?

- Em va permetre aprovar el curs al setembre
- Va millorar el meu rendiment i les meves expectatives
- No va millorar el meu rendiment però m'ho vaig passar bé
- No em va servir de res

**73. Al setembre et vas matricular d'algun d'aquests estudis?**

- 3r d'ESO
- 4rt d'ESO
- Primer de batxillerat
- Primer de CFGM
- PQPI/PFI
- No

**74. Valora de l'1 al 5 els següents motius a l'hora de deixar d'estudiar (1 gens d'acord, 5 molt d'acord):**

	1	2	3	4	5
Vaig trobar feina					
El que volia era treballar					
No era un bon estudiant					
No trobava el que jo volia estudiar					
No m'agradava estudiar					
No m'ho podia permetre per raons econòmiques					
Els professors pensaven que era millor que ho deixés					
Volia guanyar els meus propis diners					
Era el que volia la meva família					
Continuar estudiant no m'ajudaria a trobar feina					
No necessitava el títol per accedir a la formació que volia fer					
Un altre raó: _____					

**75. Com et sentsara per haver deixat d'estudiar?**

- Molt descontent
- Descontent
- Content
- Molt content

**76. Des de que vas deixar d'estudiar, quina ha estat la teva activitat principal?**

- Estudiar (educació no reglada) (ves a pregunta 77)
- Treballar (ves a pregunta 82)
- Ni estudiar ni treballar (ves a pregunta90)

Si estan estudiant:

77. Quin tipus d'estudi estàs cursant?

- Curs de preparació de les proves d'accés a CFGM
- Curs d'accés al CFGM (CAM)
- Curs de formació ocupacional
- Curs per millorar habilitats professionals (informàtica, idiomes...)
- Curs per desenvolupar un hobby
- Altre: \_\_\_\_\_

78. A on?

- A l'institut
- A l'escola d'adults
- A un centre municipal (centre de promoció econòmica, centre cívic)
- A un centre privat/acadèmia
- Pel meu compte
- Altre: \_\_\_\_\_

79. **Compagines els estudis amb alguna feina (cangur, classes particulars, ajudar el negoci familiar, monitor esportiu remunerat...)?**

- Sí
- No (saltar a la pregunta 93)

**80. Quantes hores a la setmana dediques, com a mitjana, a treballar?  
(Suma les hores si tens més d'una feina)**

\_\_\_\_\_ Hores a la setmana

**81. Per quina raó treballes? (motiu principal)**

- Per ajudar econòmicament a la família
- Per ajudar al negoci familiar
- Per tenir autonomia
- Per adquirir experiència
- Perquè m'agrada
- Per aplicar el que estudio
- Altres: \_\_\_\_\_

**(ves a pregunta 93)**

**Si treballa**

**82. Quantes hores a la setmana dediques, com a mitjana, a treballar?  
(Suma les hores si tens més d'una feina)**

\_\_\_\_\_ Hores a la setmana

**83. Per quina raó treballes? (motiu principal)**

- Per ajudar econòmicament a la família
- Per ajudar al negoci familiar
- Per tenir autonomia
- Per adquirir experiència
- Perquè m'agrada
- Per aplicar el que estudio
- Altres: \_\_\_\_\_

84. Quina és la teva feina principal? (p.e., conductor, ajudant de cuina, dependent...)  
(Si tens més d'una feina, la que dediques més temps)

85. Què fas a la teva feina? (p.e., conduir una furgoneta de repartiment, ajudo en la cuina d'un restaurant, atenc els clients a una botiga...)  
(Sisplau, explica amb unes frases el tipus de feina que fas)

86. Com vas trobar aquesta feina?

- Família, amics
- Servei d'Ocupació
- ETT
- Internet
- Presentació currículums
- Altre: \_\_\_\_\_

87. Des de que vas deixar d'estudiar, quant de temps vas trigar a trobar una feina?

- Menys d'un mes/ja la tenia abans de deixar d'estudiar
- 1-2 mesos
- 3-6 mesos
- 7-12 mesos

88. És la mateixa feina que fas ara?

- Sí
- No. Quantes hores treballaves setmanalment a la primera feina que vas tenir? \_\_\_\_\_

89. És probable que tornis a estudiar (a temps complet) en els propers cinc anys?

- Molt probable
- Força probable
- Poc probable
- Gens probable
- No ho sé
- 

(ves a pregunta 93)

Si no estudia ni treballa

90. Estàs buscant feina?

- Sí. Has fet alguna d'aquestes accions?

	Sí	No
Demandar a familiars, amics		
Inscriure't al Servei Català d'Ocupació		
Inscriure't a una ETT		
Inscriure't a portals on line (infojobs o similars)		
Enviar currículums a empreses		
Altra: _____		

- No. Per què? (motiu principal)
- És inútil, no trobaré res
  - No estic en bones condicions de salut
  - Tinc obligacions familiars
  - Altre: \_\_\_\_\_

91. Com de probable és que busquis feina en els propers cinc anys?

- Gens probable
- No gaire probable
- Probable
- Segur que buscaré
- No ho sé

92. És probable que tornis a estudiar (a temps complet) en els propers cinc anys?

- Gens probable
- No gaire probable
- Probable
- Segur que tornaré a estudiar
- No ho sé

(ves a la pregunta 93)

## QÜESTIONARI PER A TOTS

**93. En general, com descriuries el teu estat de salut?**

- Molt dolent
- Dolent
- Bo
- Molt bo
- Excel·lent

**94. Digues el teu grau d'interès en les següents qüestions:**

	Gens o molt poc interessat	Una mica interessat	Força interessat	Molt interessat
Els problemes de la comunitat en l'àmbit local				
Els problemes que afecten a Catalunya				
La política d'altres països				
El benestar de les minories ètniques a Catalunya				
El subsidi d'atur				
Els drets dels treballadors				
El medi ambient				
El tracte que reben els animals i el seu benestar				

**95. De forma general, com et sents de content a les següents situacions**

	Molt descontent	Descontent	Content	Molt content
A l'institut/centre				
A les activitats que fas al teu temps lliure				
A casa				
Com et relaciones amb la gent				
El teu futur				
A la teva vida en general				

**96. Digues si la teva situació familiar ha canviat respecte a la primera enquesta (gener-març 2014):**

	Sí	No	No ho sé
Divorci/separació dels pares			
Pèrdua de feina del pare/mare/ambdós			
Trasllat/canvi de domicili			
Pèrdua pare/mare/ambdós			

**97. Durant el darrer any, has participat en alguna d'aquestes activitats (fora de l'escola)?**

	No, mai	Sí, alguna vegada	Sí, de forma regular
Tenir un professor particular			
Classes de música (p.e. aprendre a tocar un instrument)			
Anar a una acadèmia privada			
Entrenament en clubs o entitats esportives			
Esplais, agrupament escolta			
Associació (cultural, excursionista...)			
Activitat religiosa (parròquia, culte...)			

FI DEL QÜESTIONARI. MOLTES GRÀCIES PEL TEU TEMPS.

## **Guion entrevistes biogràfiques semiestructurades para alumnado que elije CFGM**

Em podries explicar quins records tens del teu pas per l'escola secundària (positius i negatius)?. Com et va anar en relació al professorat, les matèries, els companys i companyes...? Per què creus que et va anar així?

*Nota a l'entrevistador/a: Pregunta oberta. No induir la resposta. El que ens interessa és veure on situa l'entrevistat l'atribució de causalitat dels resultats escolars. Si hi ha atribució externa (atzar, mala sort, el professorat) o interna (no m'agrada estudiar, vaig estudiar poc, no vaig treballar prou...)*

Ídem respecte del seu pas per l'escola primària (positius i negatius)?. Com et va anar? Per què?

Vas canviar de centre entre la primària i la secundària? Com ho vas viure? (si és el cas)

Com has viscut el fet d'haver estat durant la ESO en un grup d'adaptació curricular/o un pla individualitzat? (si és el cas)

Com veies l'escola/ institut? (imatge, per exemple, Una família feliç, una presó.. i per què?)

*Nota a l'entrevistador/a: Indagar sobre motivacions instrumentals (la importància de l'escola per tenir oportunitats laborals o per poder continuar estudiant) i/o expressives (la importància de l'escola pel desenvolupament personal, el gust d'anar a l'escola, el gaudi per aprendre...) afegint preguntes complementaries si és que no hi ha prou elements explicatius en el discurs de l'entrevistat, per exemple...)*

*Segons ens vares dir en l'enquesta que vas respondre ara fa un temps havies faltat alguna vegada a classe, i/o havies tingut alguns problemes amb el professorat o havies rebut algun càstig a l'Institut. (si és el cas) Per què?*

Per què vas triar fer un CFGM? Ens pots explicar com va anar el procés, des de la primera vegada que vas sentir parlar dels cicles fins que finalment t'hi vas matricular? Per exemple, si t'ho van explicar/recomanar a l'institut, si vas buscar informació pel teu compte, si vas contemplar altres opcions (fer un altre cicle, fer batxillerat o deixar d'estudiar), si la teva



família tenia la mateixa opinió que tu, o els teus companys, si feies alguna activitat a l'institut o fora de l'institut relacionada amb l'especialitat del cicle...

Com et va anar el primer curs del CFGM (curs 2014-15)? Era el que t'esperaves? Què et va semblar el centre, el professorat, els companys? I el temari? Com et van anar les notes? Vas fer alguna estada a alguna institució/empresa? Com va anar?

Indagar si algun d'aquests elements ha estat motiu d'abandó

I aquest curs (2015-16), com et va? Era el que t'esperaves? Què et sembla el centre, el professorat, els companys? I el temari? Com et van les notes? Has fet o tens previst fer alguna estada a alguna institució/empresa? Si està repetint 1er de CFGM, preguntar per motius, si ha deixat el cicle, preguntar per motius, si ha canviat d'especialitat, preguntar els motius.

(Si estan estudiant CFGM) Què voldràs fer quan acabis el CFGM? Què us han dit al centre sobre les possibilitats a fer després d'un CFGM? Què farà la majoria dels teus companys? Com ho veus?

(Si no estan estudiant CFGM) Penses que és possible que en els propers anys iniciïs alguna formació? Viabilitat de realitzar alguna formació al llarg de la vida? Per què?

Valoració de la trajectòria laboral

Has tingut alguna experiència laboral? Quina/es? Com les valores? Per quin motiu has treballat (ajudar la família, tenir diners per a tu...)?

Ha tingut relació aquesta experiència laboral amb el fet de triar un CFGM? I a la inversa, ha tingut relació el fet que estudiïs un CFGM per buscar/trobar feina?

Tens algun familiar a l'atur? Tens amics/gues a l'atur? Creus que estudiar et dona més probabilitats de trobar feina?

Quina feina voldries tenir als 30 anys? I quina creus que podràs aconseguir? De què depèn que puguis trobar feina?

Que és per a tu un bon treball?

Qüestions personals

(Si són d'origen immigrant) El fet que la teva família hagi hagut d'emigrar del seu país d'origen (o tu mateix/a) penses que ha tingut alguna incidència en la teva trajectòria escolar (en positiu o negatiu) i en la teva situació actual (d'estudis, treball o altres)? Per què?

Hi ha alguna circumstància familiar que hagi facilitat o dificultat la teva trajectòria formativa o laboral? T'imagines una vida com la del teu pare o mare (respecte al treball, vida familiar, residència...)? Tens pensat marxar de casa? Quan? Com? Per què?

Creus que el fet de ser noia/noi ha facilitat o dificultat el teu progrés escolar, l'elecció d'estudis, la inserció laboral o el tipus de feina? I la teva situació actual (estudis, treball o cures familiars...)? Dins dels teus projectes hi ha la formació d'una família pròpia, tenir fills, etc.?

Havies fet alguna activitat extraescolar a l'institut o fora? T'ha servit per orientar les teves preferències sobre l'especialitat dels estudis a fer després de l'ESO? En el cas que no fessis cap activitat, per quin motiu no en feies cap? (costos econòmics, falta d'oferta, desinterès...)? Els teus millors amics de l'ESO participaven de les activitats extraescolars que tu feies dins o fora de l'Institut (Si és el cas). Ara, tens alguna afecció o hobby que fas en el teu temps lliure?

Parlem dels teus amics, saps què estan estudiant o de què treballen els teus millors amics?

Ara parlem de tu, com et definiries? Quines penses que són les teves principals qualitats i els teus principals defectes (resolutiu, respectuós, treballador, mandrós...)? Creus que aquestes característiques ha influenciat d'alguna manera en la teva trajectòria escolar i/o laboral?

Més enllà de la feina, els estudis i/o la família, hi ha alguna altra cosa que t'agradaria fer? Penses que la podràs realitzar? Per què? Quins suports i quins entrebancs penses que tindràs per fer realitat els teus projectes?

I Finalment...

Vista la teva experiència, quins consells donaries a un/a jove que està acabant 4rt d'ESO? I a l'hora de decidir entre batxillerat o CFGM? I a l'hora de triar especialitat?

Que vol fer el curs següent, 2016-2017?

En acabar el CFGM què t'agradaria fer?

### **Futur**

Quina feina vol tenir als 30 anys (preguntat al curs 2013-2014)?

## **Guion entrevistes biogràfiques semiestructurades para alumnado que elije estudios universitarios o CFGS.**

p.1 Què estàs estudiant actualment?

(si fan estudis CFGS: especialitat, en escola pública/concertada i a prop/lluny de casa seva.

si fan estudis universitaris: titulació i universitat.)

### **ABANS D'ACCÉS ACTUAL**

#### **EXPERIÈNCIA ESCOLAR**

p.2 Em podries explicar quins records tens del teu pas per l'escola secundària i el batxillerat (positius i negatius)? Com et va anar en relació al professorat, les matèries, els companys i companyes...? Per què creus que et va anar així? Vas fer alguna estada a alguna institució/empresa? Com va anar?

#### **INFLUÈNCIA DE LA FAMÍLIA**

p. 3 (pels de CFGS) Què diria la teva família si en comptes de fer un CFGS estiguessis a la universitat? I fent una altra especialitat (si l'alternativa que diu l'entrevistat remet a especialitat estereotipada gènere, insistir plantejant un exemple contrari)?

p.4 (pels de universitat) Què diria la teva família si en comptes d'estar a la universitat estiguessis fent un CFGS? I una altra carrera (si l'alternativa que diu l'entrevistat remet a especialitat estereotipada gènere, insistir plantejant un exemple contrari)? I en una altra universitat?

#### **INFLUÈNCIA DEL GRUP D'IGUALS**

p. 5 La majoria dels teus millor amics què estan fent ara? (CFGS, universitat, treballant, altres) Creus que t'ha influït el que ells han decidit fer?

## INFLUÈNCIA DE LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

p.6 Havies fet alguna activitat extraescolar a l'institut o fora? T'ha servit per orientar les teves preferències sobre l'especialitat dels estudis a fer després del batxillerat? En el cas que no fessis cap activitat, per quin motiu no en feies cap? (costos econòmics, falta d'oferta, desinterès...)? Els teus millors amics de l'ESO o els de Batxillerat participaven de les activitats extraescolars que tu feies dins o fora de l' Institut (Si és el cas). Ara, tens alguna afecció o hobby que fas en el teu temps lliure?(tipus d'activitat, intensitat)

## INFLUÈNCIA DE L'EXPERIÈNCIA DE TREBALL

p. 7 Has tingut alguna experiència laboral abans de començar la universitat o el CFGS? Quina/es? De quin tipus (jornada, qualificació, tipus d'empresa)? Com les valores? Per quin motiu has treballat (ajudar la família, tenir diners per a tu...)?

p. 8 Tens algun familiar a l'atur? Tens amics/gues a l'atur? Creus que estudiar et dóna més probabilitats de trobar feina?

p.9 Ha tingut relació aquesta experiència laboral amb el fet de triar anar a la universitat o CFGS? (universitat o institut, modalitat o branca)

## INFLUÈNCIA DE LES NOTES

p.10 Quina va ser la teva mitjana de notes a finals de batxillerat? A quines assignatures vas treure millor nota? I a quines pitjor?

## ACCÉS

p.11 Quines opcions et vas plantejar un cop acabat el batxillerat? (CFGS/universitat, selectivitat, especialitat/titulació, accés a una universitat concreta)

p.12 De les que et vas plantejar, però vas descartar (una a una i relació amb la que efectivament ha triat):

.La vas descartar per la nota d'accés?

. La vas descartar per ser massa difícil?

. La vas descartar per ser massa costosa?

. La vas descartar per ser massa lluny de casa?

. La vas descartar per: salari futur, trobar feina amb més o menys rapidesa, característiques de la feina?

p.13 Per què vas triar aquesta universitat/escola CFGS i no una altra? Et vas plantejar mai la possibilitat d'estudiar en una universitat privada? (Si l'entrevistat va a una universitat privada, es pregunta sobre la possibilitat d'estudiar a una universitat pública)

p. 14 Des de quan tenies clar que volies fer CFGS/universitat i carrera o especialitat triada en aquesta universitat concreta? Ens pots explicar com va anar el procés, des de la primera vegada que vas sentir parlar dels cicles/carrera universitària fins que finalment t'hi vas matricular? Per exemple, si t'ho van explicar/recomanar a l'institut, si vas buscar informació pel teu compte, si la teva família tenia la mateixa opinió que tu, o els teus companys, si feies alguna activitat a l'institut o fora de l'institut relacionada amb l'especialitat del cicle o de la carrera...

p. 15 En conclusió, quins són els principals motius que t'ha portat a triar aquesta carrera/especialitat? (Exemples: utilitat de l'aprenentatge, sortida professional, aprenentatge en si mateix, desenvolupament personal, etc.; cap dels anteriors perquè va triar per descart o perquè no va entrar en primera opció o no tenia prou nota per entrar on volia).

p. 16 I quins són els principals motius que penses que porten a la majoria de la gent a triar aquests estudis?

#### DURANT ELS ESTUDIS

p. 17 D'on obtens els recursos necessaris per continuar estudiant després del batxillerat (matrícula, manutenció, desplaçament, material)?

p. 18 Has obtingut beca? En depèn la teva continuació a la universitat?

p. 19 Suposa un esforç per a la teva família cobrir aquestes despeses? Heu hagut de renunciar a alguna cosa per a pagar-ho? Sents que els deus alguna cosa per l'esforç que han fet? Esperen que hi hagi alguna mena de retorn quan tu acabis?

p.20 I aquest curs (2016-17), com et va? Era el que t'esperaves? Què et sembla el centre, el professorat, els companys? I el temari? Com et van les notes?

p. 21 Treballes en una feina remunerada? I en una feina no remunerada (negoci familiar). Quin tipus de feina (jornada, qualificació, tipus d'empresa)? Per quin motiu treballes (pagar els estudis, ajudar família, diners per consum propi)? Com valores el fet de compaginar estudis i feina?

p. 22 Fas alguna altra activitat que t'ocupi moltes hores (feines de la llar, cura de persones dependents, voluntariat, hobby, esport, música...)? En feies i l'has hagut de deixar pels estudis?

p. 23 Hi ha algun altre aspecte de la teva vida que et dificulti la dedicació a l'estudi?

p. 24 T'has matriculat de totes les assignatures a primer? Si has optat per matrícula parcial, per quin motiu?

p. 25 T'ha costat adaptar-te a la universitat o CFGS? Et sents que formes part activa de la mateixa o no...? (Xoc universitari. Serveis que ofereix: orientació, suport, culturals, esportius. Nivell de participació i informació)

#### PREVISIONS

p. 26 Com creus que t'aniran els estudis enguany? Si no t'anessin bé (males notes o no progrés en els estudis), què creus que és més probable que fessis? (estudiar més/acadèmia/professor particular, deixar d'estudiar/anar a fer un CFGS, deixar/posar-se a treballar...).

p. 27 Has fet o tens previst fer alguna estada en alguna institució/empresa? Marxar d'Erasmus o d'altres tipus d'intercanvis?

p. 28 (per als universitaris) Quan acabis, voldràs fer un màster/doctorat? T'has plantejat fer un CFGS després del grau universitari?

p. 29 (Si estan estudiant CFGS) Què voldràs fer quan acabis el CFGS? Què us han dit al centre sobre les possibilitats a fer quan s'acaba un CFGS? Què farà la majoria dels teus companys? Com ho veus?

## PROJECCIONS DE CARA AL FUTUR

p. 30 T'imagines una vida com la del teu pare o mare (respecte al treball, vida familiar, residència...)?Tens pensat marxar de casa? Quan? Com? Per què?Dins dels teus projectes hi ha la formació d'una família pròpia, tenir fills, etc? A quina edat o en quin moment t'ho plantejaries?

p. 31 Quina feina voldries tenir als 30 anys? I quina creus que podràs aconseguir? De què depèn que puguis trobar feina?

p. 32 Què és per a tu especialment important en una professió?

(Exemples de característiques de la professió:

. Treballar amb éssers humans i no només amb objectes.

. Una ocupació segura.

. Poder realitzar les pròpies idees.

. Salaris elevats.

. Poder prendre decisions un/a mateix/a.

. La possibilitat de dirigir a d'altres persones.

. Tenir temps lliure.

. Una feina que constantment m'imposi nous reptes.

. La possibilitat de tenir una activitat científica.

. Una feina que no exigeixi molta responsabilitat.

. Poder ajudar a d'altres persones.

. Tenir bones possibilitats de fer carrera.

. La possibilitat d'explorar el desconegut.



. Poder fer alguna cosa útil per a la col·lectivitat.

. La compatibilitat amb la vida familiar.

Tot plegat queda reduït a: Autonomia; Valors socials; Lleure i seguretat; Investigació; Posició de comandament.)

#### CARACTERÍSTIQUES PERSONALS

p. 33 Com et definiries pel que fa al teu caràcter i en relació a qüestions escolars? Quines penses que són les teves principals qualitats i els teus principals defectes (resolutiu, respectuós, treballador, mandrós...)? Creus que aquestes característiques han influenciat d'alguna manera en la teva trajectòria escolar i/o laboral?

p. 34 (Si són d'origen immigrant) El fet que la teva família hagi hagut d'emigrar del seu país d'origen (o tu mateix/a) penses que ha tingut alguna incidència en la teva trajectòria escolar (en positiu o negatiu) i en la teva situació actual (d'estudis, treball o altres)? Per què?

p. 35 Hi ha alguna circumstància familiar que hagi facilitat o dificultat la teva trajectòria formativa o laboral?

p. 36 Creus que el fet de ser noia/noi ha facilitat o dificultat el teu progrés escolar, l'elecció d'estudis, la inserció laboral o el tipus de feina? I la teva situació actual (estudis, treball o cures familiars...)?

p. 37 Vista la teva experiència, quins consells donaries a un/a jove que està fent batxillerat a l'hora de decidir entre CFGS i Universitat? I a l'hora de triar especialitat o carrera?



