

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Instituto Nacional de Estadística y Censos

MAESTRÍA EN GENERACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

TESIS DE MAESTRÍA

**HORIZONTES LABORALES Y EDUCATIVOS DE
ESTUDIANTES SECUNDARIOS.**

Proyecciones de futuro y análisis multivariado sobre las metas
profesionales

Tesista: Lic. Ana Silvia Rosario Austral

Directora: Mg. Valeria Dabenigno

Codirector: Mg. Gonzalo Marí

Septiembre de 2012

PRESENTACIÓN

Esta tesis se basa en los datos de una encuesta a estudiantes secundarios de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires, llevada a cabo a fines de 2008 desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En la misma se analizan los planes de futuro laboral y educativo de los estudiantes, y se proponen algunos modelos explicativos en torno a las metas profesionales de los jóvenes mediante el uso de técnicas estadísticas que consideran de manera intrínseca la complejidad del diseño muestral utilizado.

La tesis fue dirigida por la socióloga Valeria Dabenigno –docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires e investigadora de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

La codirección estuvo a cargo de Gonzalo Marí, docente e investigador de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario, estadístico del Instituto Nacional de Estadística y Censos, y docente de la Maestría en Generación y Análisis de Información y Estadística.

INDICE

<i>Introducción</i>	6
PRIMERA PARTE. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	9
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1 <i>Fundamentación del problema</i>	9
1.2 <i>Principales rasgos del contexto político, económico y laboral</i>	11
1.3 <i>El escenario educativo</i>	13
1.4 <i>Los objetivos de la tesis</i>	16
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL	18
2.1 <i>Antecedentes de investigación: trabajo, educación y planes de futuro</i>	18
2.2 <i>El marco conceptual</i>	23
2.2.1 <i>El concepto de orientaciones de futuro (OF)</i>	25
<i>Dimensiones del concepto</i>	26
<i>Operacionalización de las OF laborales y educativas</i>	28
2.2.2 <i>Dimensiones y atributos potencialmente explicativos de las metas profesionales</i>	29
<i>Dimensiones, variables e indicadores</i>	35
CAPÍTULO 3. DISEÑO MUESTRAL Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS	38
3.1 <i>El diseño muestral</i>	38
3.2. <i>La cobertura y la no respuesta</i>	42
3.3 <i>El análisis de datos en diseños muestrales complejos: estratificación, conglomeración y probabilidades desiguales</i>	45
<i>Pruebas de hipótesis en diseños complejos: aproximación Rao-Scott</i>	47
<i>Estimación de la varianza en el muestreo con probabilidades desiguales sin reemplazo</i>	48
<i>Efectos de diseño</i>	52

3.4 El análisis de regresión logística	53
El estadístico Wald en el testeo de modelos	55
Acerca de la bondad de ajuste	57
SEGUNDA PARTE. ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
CAPÍTULO 4. LAS ORIENTACIONES DE FUTURO LABORAL Y EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES	58
4.1. El futuro laboral	59
4.1.1. Sentidos desplegados en los objetivos laborales	59
4.1.2 Abanico de temporalidades en las proyecciones	62
4.1.3 Expectativas y obstáculos anticipados en el futuro laboral	65
4.2. El futuro educativo	70
4.2.1. Con vistas a seguir estudiando	70
4.2.2 Un ritmo marcado por la titulación superior	72
4.2.3 La educación futura ¿terreno más promisorio?	74
4.3 Síntesis del capítulo	79
CAPÍTULO 5. ARTICULACIONES ENTRE LAS PROYECCIONES LABORALES Y EDUCATIVAS	81
5.1 Enlaces entre las metas laborales y educativas	81
5.2 Conexiones en las temporalidades	85
5.3 Los espacios de posibilidades	88
5.4 Obstáculos anticipados en los recorridos educativo-laborales	90
5.5 Síntesis del capítulo	97
CAPÍTULO 6. CONDICIONES Y ATRIBUTOS ASOCIADOS A LOS OBJETIVOS PROFESIONALES	99
6.1. La propuesta inicial de variables explicativas	100

6.2	<i>Hacia una explicación multidimensional de las metas laborales profesionales.....</i>	104
6.3	<i>Explicaciones en torno a los objetivos educativos profesionales.....</i>	120
6.4	<i>Cuestiones de diseño en el análisis</i>	136
6.4.1	<i>Efectos de diseño en las estimaciones de las metas profesionales.....</i>	137
6.4.2	<i>Comparaciones con resultados “naive”</i>	139
6.5	<i>Síntesis del capítulo</i>	145
	<i>CONSIDERACIONES FINALES.....</i>	151
	<i>BIBLOGRAFÍA.....</i>	161
	<i>ANEXO I. Cuadros</i>	175
	<i>ANEXO II. Regresiones logísticas.....</i>	192
	<i>ANEXO III. Construcción de variables dummies.....</i>	197
	<i>ANEXO IV. Fórmulas en el módulo Survey de R.....</i>	199
	<i>ANEXO V. El cuestionario</i>	200
	<i>INDICE DE TABLAS, CUADROS, GRÁFICOS Y DIAGRAMAS.....</i>	205

INTRODUCCIÓN

En Argentina, se han llevado a cabo en los últimos años diversos estudios que han puesto el foco en las transiciones de los estudiantes secundarios al mundo del trabajo (Jacinto, 2010; Miranda y Otero, 2009; Miranda, Otero y Corica, 2007; Filmus, Miranda y Otero, 2004) y de la educación superior (Seoane, Rapoport y Pereyra León, 2011; Cerrutti y Binstock, 2010; Kisilevsky, 2002). En particular, algunas investigaciones desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires y en el Área Metropolitana de Buenos Aires, mostraron que los estudiantes se hallan altamente involucrados con su futuro laboral y educativo (Dabenigno *et al.*, 2009; Meo y Dabenigno, 2008; Tiramonti *et al.*, 2002, 2008).

Siguiendo esa línea de análisis, en esta tesis se analizan los planes de futuro laboral y educativo de los jóvenes que a fines de 2008 cursaban el último año de estudio en las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se utiliza como fuente de datos una encuesta realizada desde la Dirección de Investigación y Estadística¹ del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires².

Uno de los propósitos de esta tesis es analizar los objetivos laborales y educativos que se proponen los jóvenes, los plazos que estiman, las dificultades que anticipan, así como el nivel de expectativas de concreción de sus metas. El concepto de *orientaciones de futuro* (Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983) ha resultado sumamente fructífero para el análisis integrado de esos múltiples aspectos. También en esa línea, se analizan las articulaciones entre las proyecciones laborales y educativas de los jóvenes.

Por otra parte, el trabajo pone el foco en las metas profesionales de los jóvenes, es decir aquellas que plantean de modo explícito la prolongación de la formación con vistas a un desempeño laboral especializado. Se desarrollan modelos explicativos multivariados en torno a dichas metas, para lo cual se considera una serie de atributos de sociales,

¹ Dicha Dirección tuvo luego dos denominaciones: Dirección Operativa de Investigación y Estadística (DOIyE) y actualmente, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE).

² La investigación original indagó acerca de los planes de futuro de los estudiantes y sus valoraciones de la escuela secundaria. El informe final de ese trabajo se titula “Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires”, disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

institucionales, biográficos y de la oferta educativa local. Podría decirse que el análisis de los horizontes profesionales de los jóvenes cobra relevancia en un contexto de devaluación de las credenciales educativas (Pérez, 2007; Filmus, 2001) y de ampliación de los umbrales educativos deseados por los jóvenes (Dabenigno *et al.*, 2009; Tiramonti, 2004; Kisilevsky, 2002).

En otro orden de cosas, en el trabajo se presenta un nutrido conjunto de reflexiones y aplicaciones estadísticas que pueden resultar de interés a los investigadores en Ciencias Sociales. Una de las cuestiones centrales tratadas se vincula con la consideración de la complejidad del diseño muestral como aspecto intrínseco del análisis de datos.

El contenido de las páginas que siguen se estructura en dos grandes partes. La primera de ellas está dedicada a los aspectos teórico-metodológicos de la investigación y abarca tres capítulos. En el Capítulo 1 se exponen la fundamentación, la contextualización del problema de investigación y los objetivos de la tesis. El Capítulo 2 está dedicado a los antecedentes de investigación y al marco conceptual, mientras que el Capítulo 3 se centra en consideraciones metodológicas y estadísticas (el diseño de la muestra, el análisis en diseños complejos, entre otros temas).

La segunda parte del trabajo está dedicada al análisis de resultados. En el Capítulo 4 se describen las orientaciones de futuro laboral y educativo de los estudiantes, y en el Capítulo 5 se analizan las articulaciones entre ambos planos de futuro. Por último, en el Capítulo 6 se exploran modelos explicativos multivariados en torno a las metas profesionales de los estudiantes.

Se espera que los resultados de esta tesis estimulen nuevas preguntas de investigación entre quienes estudian las transiciones laborales y educativas de los jóvenes, contribuyendo también a la reflexión acerca del papel de la escuela secundaria en la modulación de las aspiraciones de los futuros egresados. Al mismo tiempo, se espera alentar a otros investigadores que trabajan con metodologías cuantitativas en Ciencias Sociales, a utilizar algunas herramientas estadísticas que pueden contribuir a una construcción más sólida del conocimiento científico.

Agradecimientos

Unas breves líneas de agradecimientos en primera persona...

Agradezco en especial a Valeria Dabenigno por tanta dedicación, profesionalismo y contagiosa pasión por la investigación. ¡Gracias, Valeria!

A Gonzalo Marí, agradezco sus enseñanzas estadísticas y pacientes lecturas.

También gracias...

A Marcelo, por el inmenso amor y aliento de cada día.

A mi abuela María Ana, que me acompaña siempre.

A Mercedes y a mis viejos.

También a Eliana Ferreyro, María Lascar y Eugenia Gullace.

A las colegas con quienes llevamos a cabo la investigación inicial: María Pía Otero, Silvina Larripa, Valeria Dabenigno, y Yamila Goldenstein Jalif. A Silvina le agradezco también sus lecturas y lúcidos comentarios. A Silvana Tissera, sus consejos.

Quiero destacar que estos estudios de maestría fueron realizados con el apoyo del Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Desde la Ciudad de Buenos Aires, Ingrid Sverdlick me alentó a emprenderlos y unos años más tarde, Augusto Trombetta autorizó el análisis de los datos que dieron origen a esta tesis.

Dedico este trabajo a todos los jóvenes que participaron de la investigación, y en especial a mis hijas Ana Clara y Julia, que nacieron y crecieron a la par de este proyecto.

PRIMERA PARTE. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la primera sección de este primer capítulo se presenta una fundamentación acerca de la importancia de investigar y construir conocimiento acerca de las perspectivas de futuro de los estudiantes que finalizan la escuela secundaria. En la segunda sección se describe brevemente el contexto político, social y económico en el que los estudiantes encuestados imaginaban su futuro, aspecto clave para comprender el tipo de posicionamiento de los jóvenes frente al futuro. Finalmente, en la tercera sección se formulan los objetivos y las preguntas que han guiado el análisis de los datos.

1.1 Fundamentación del problema

Conocer qué piensan las personas de cara al futuro es dar cuenta de distintas anticipaciones que probablemente influyan en sus futuros cursos de vida (Nurmi, 1991). Los deseos, las expectativas y los proyectos de las personas influyen en las trayectorias de vida, “junto a otros ingredientes como los recursos heredados y adquiridos, o las oportunidades o limitaciones del contexto” (Longo, 2007, 1). Así, las imágenes de futuro forman parte del contrapunto entre contexto, expectativas y decisiones de las personas.

Más allá de que las posibilidades de concreción de las aspiraciones y proyectos vayan siendo facilitadas o restringidas por distintas condiciones objetivas que median entre las expectativas y los logros, es decir, más allá de las chances de concreción de las mismas, el plan de futuro cobra interés como expresión de un deseo personal y de autoatribución de un horizonte de posibilidad. En estos términos, el pensamiento acerca del futuro es un pensamiento en tiempo presente, un fértil terreno para conocer cómo las personas se ven y se piensan a sí mismas al proyectar qué esperan de sí y para sí.

Es así como los estudios acerca de las expectativas y los proyectos de futuro pueden aportar mucho a las investigaciones sobre transiciones laborales y educativas de los

jóvenes, dado que en el “juego entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes van madurando, haciéndose adultos y ocupando un lugar en la sociedad” (Corica, 2010, 12). Con esta tesis se intenta aportar conocimiento en esa línea, analizando cómo imaginan su futuro los jóvenes que se hallan a punto de finalizar sus estudios secundarios, siendo éste un momento clave como preámbulo de sus trayectorias fuera de la escuela. Este trabajo apunta a conocer expectativas antes que aspiraciones (Hauser, 1991)³, es decir, lo visualizado como “posible” más allá de lo que sería “deseable” desde la perspectiva de los jóvenes (Corica, 2010).

En la actualidad, la masificación del acceso a la escuela secundaria y su obligatoriedad legal plantea un escenario particular para las trayectorias vitales, laborales y educativas de los jóvenes que la transitan. En este sentido, interesa conocer el papel de la escuela en la construcción de las aspiraciones y en los itinerarios vitales de los jóvenes. Esta tesis se inscribe en esa línea de análisis y parte del supuesto de que la educación constituye una dimensión de peso en la biografía de los jóvenes (Corica, 2010), aunque también se propone descifrar diferentes aspectos contextuales, sociales y biográficos que pueden gravitar en las imágenes de futuro.

En este trabajo se describen los planes de trabajo y de estudio de los estudiantes: sus principales objetivos, los plazos y obstáculos imaginados a futuro y la confianza con que se proyectan en los planos laboral y educativo. En ese sentido, el trabajo permite observar el despliegue de sentidos priorizados en torno al futuro laboral y educativo en un momento de inflexión (Sautu, 1999) en sus vidas: luego de haber cursado los estudios secundarios y antes de haber iniciado nuevos recorridos como egresados. Se propone aquí una mirada sobre un momento que forma parte de un complejo proceso que involucra diversos aspectos como la accesibilidad a la información, las negociaciones familiares, las anticipaciones, los cálculos, las valoraciones y las dudas de los propios jóvenes (Veleda, 2002).

La tesis también está orientada a comparar la influencia relativa de distintos atributos sociales, escolares, biográficos y propios de la oferta educativa sobre los planes de futuro. En esta línea, se ahonda en los aspectos que pueden propiciar que los jóvenes prioricen

³ A diferencia de la aspiración que sólo refiere a un resultado deseado, la expectativa supone la consideración de posibles limitaciones para alcanzarlo.

metas laborales y educativas de tipo profesional, es decir, proyectos que tienen como finalidad un desempeño laboral que presupone un período de formación o capacitación postsecundaria. En este sentido interesa ver quiénes privilegian este tipo de metas y qué condiciones abonan este tipo de proyectos que apuestan a la obtención de nuevas credenciales educativas para acceder a mejores inserciones laborales.

Se espera que esta tesis sea un aporte tanto a las investigaciones en la materia como al diseño de políticas que contribuyan a igualar las oportunidades de los jóvenes, “acortando” la distancia entre aspiraciones, expectativas y posibilidades de concreción efectiva en las transiciones laborales y educativas.

1.2 Principales rasgos del contexto político, económico y laboral

La producción de los horizontes temporales está imbricada con la producción del orden social, así como las maneras de moldear nuestra convivencia se asocia a las temporalidades que nos orientan (Lechner, 2002). Es por eso que los planes de futuro no pueden ser comprendidos sin considerar el contexto político, social y económico en que las personas piensan y actúan. Los rasgos de la época y del lugar son fundamentales para entender cómo se piensa y cómo se proyecta a futuro.

Cualquier referencia a la primera década del siglo XXI no puede eludir la profunda crisis política, social y económica desatada en la Argentina a fines del año 2001, heredera de una década de profundas reformas neoliberales. Dicha crisis se expresó en el clamor popular de “que se vayan todos” y desembocó en graves episodios de represión que dejaron una veintena de muertos. Luego de varios gobiernos provisionales, en el año 2003 asumió la presidencia Néstor Kirchner, quien fue sucedido por Cristina Fernández.

En los años que sucedieron a la crisis, se observó un cambio de rumbo en el modelo de crecimiento, con un viraje en las políticas macroeconómicas y una recuperación del rol activo del Estado (Novick, 2006). La ampliación del alcance de las regulaciones laborales parece haber jugado un papel relevante en el funcionamiento del mercado de trabajo y en la calidad del empleo, aunque sin llegar a quebrar la heterogeneidad existente en la estructura ocupacional (Salvia y Vera, 2011). Al respecto, varios autores señalan que la disminución de los niveles de precariedad y el alcance de las políticas de empleo con

protección social no habrían llegado con la misma intensidad a los sectores menos dinámicos y productivos del mercado laboral (Salvia y Vera, 2011).

En relación con la inserción laboral de los jóvenes, Weller (2006) señala algunas tendencias de la oferta y la demanda laboral que se supone podrían haber mejorado su situación: a) descenso de las tasas de crecimiento poblacional⁴, b) permanencia mayor de los jóvenes en el sistema educativo con la consiguiente reducción de su participación laboral e ingresos más tardíos al mercado de trabajo con mejores cualificaciones y c) desarrollo de las tecnologías de la información frente a las cuales las nuevas generaciones muestran más habilidad. No obstante, los datos sobre la inserción laboral de los jóvenes indican otra cosa (Weller, 2006): si bien se ha observado una disminución del desempleo juvenil entre los años 2004 y 2007 (Bertranou y Paz, 2011), parecen haber persistido entre ellos los rasgos estructurales de la precariedad laboral (Miranda y Zelarrayan, 2011).

Los jóvenes siguen viéndose más afectados por la inestabilidad laboral en comparación con la población adulta, apareciendo el origen social y la educación como determinantes de su inserción laboral (Álvarez y Fernández, 2011). Los procesos de urbanización y escolarización masiva también parecen haber contribuido a que la inserción laboral de los jóvenes se haya vuelto cada vez más un proceso “no natural” (Schkolnik, 2005), con una constante reorientación de expectativas y preferencias frente a las decepciones por no poder realizar lo esperado (Urresti, 2000b). Quienes no logran terminar la secundaria son quienes más se enfrentan a una realidad laboral de inestabilidad y bajos ingresos (Miranda y Zelarrayan, 2011), así como los estudiantes secundarios que se hallan cursando el tramo final de la escuela media y que trabajan a la par de sus estudios (Tissera, 2012).

Fue éste el escenario en el que transcurrieron sus años adolescentes los estudiantes que constituyen el universo de análisis de esta tesis. La mirada de los jóvenes sobre el futuro se da en un contexto de mercado laboral flexibilizado, caracterizado por formas de desprotección y precariedad laboral. Como signo de la época, ha ido perdiendo vigencia la noción de carrera laboral (Castel, 1997; Sennet, 1998; Rosanvallon, 1995; Dubet y

⁴ El autor plantea que entre los años 1990 y 2010 existió una disminución de las proporciones representadas por las franjas etarias de jóvenes (15 a 19 años y 20 a 24 años) respecto del total de población en edad económicamente activa.

Martuccelli, 2000), han estallado las identidades laborales perdurables (Svampa, 2000) y han cambiado las coordenadas temporales que ordenan nuestra vida social (Lechner, 2002), siendo cada vez más difícil la proyección individual (Sennet, 1998; Dubet y Martuccelli, 2000). Nuestra época ha sido caracterizada como una etapa de individualización de las trayectorias vitales (Sennet, 1998), proceso al que los jóvenes no resultan ajenos al romperse los modelos de integración a la sociedad como secuencias de pasos institucionalizados que iban de la educación al trabajo (Jacinto, 2010). Se ha mostrado que justamente en este grupo etario, la tensión entre individualización y desigualdad se resuelve muchas veces en experiencias biográficas de exclusión (Saraví, 2006)⁵.

Así, con respecto a las imágenes de futuro laboral de los estudiantes, cabe preguntarse en qué medida persisten o hay resabios de las clásicas categorías del trabajo estable, qué otros sentidos emergen entre las nuevas generaciones y cuáles son los aspectos privilegiados al pensar en un trabajo.

1.3 El escenario educativo

A nivel regional existe una multiplicidad de escenarios en materia educativa. Si bien ha habido avances en la escolarización de niños y jóvenes, poco menos de la mitad de los adolescentes en América Latina logra completar el nivel secundario (SITEAL, 2008), a lo cual se suman resultados poco alentadores en materia de aprendizajes (Bassi, Busso, Urzúa y Varga, 2012).

En el caso de Argentina, la matrícula en el nivel secundario aumentó de manera sostenida durante todo el siglo pasado, detectándose un leve descenso a partir de 2003. Algunas hipótesis vinculan dicha disminución con la recuperación económica (que se traduciría en mayores posibilidades ocupacionales para los jóvenes) y con un flujo de alumnos hacia la

⁵ A esto se suman miradas hegemónicas que tienden a *negar* la existencia de los jóvenes como sujetos completos o totales (en términos de sujetos transicionales entre la niñez y la adultez) o a *negativizar sus prácticas* (asociando la juventud a problema, rebeldía o delincuencia) (Chaves, 2005: 26). Inclusive en el campo de la teoría social se constata en las últimas décadas la emergencia de nuevos esencialismos en torno a los jóvenes, que objetivizan ciertas categorías de jóvenes de acuerdo a diferencias de clase, género o raza, a las que se atribuyen ciertas características o problemas (Padawer, 2004).

educación de adultos (Cappellacci y Miranda, 2007), atractiva por sus planes de estudios de menor duración.

Ciertas características del sistema educativo parecen cobrar relevancia en el estudio de los planes de futuro y las aspiraciones de los estudiantes (Buchman y Dalton, 2002). La construcción de las imágenes de futuro ocurre en y a partir de condiciones contextuales que pueden resultar más o menos alentadoras, con formas propias de distribución de oportunidades que pueden influir en las autopercepciones respecto de las posibilidades futuras. En este sentido, la fragmentación educativa –noción acuñada por Tiramonti para pensar los procesos de incorporación de sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo- resulta un rasgo clave del escenario educativo local. En palabras de Tiramonti: “el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti, 2003). Este proceso de fragmentación con delimitación progresiva de circuitos de exclusión y de calidad diferencial (Martínez *et al.*, 2009; Ziegler, 2004; Montes y Sendón, 2006) ha llegado a cristalizar en la conciencia de los actores, configurando diversas formas de experimentación de la escolaridad (Kessler, 2002).

Otro aspecto central a considerar como telón de fondo es el marco normativo y legal. En el año 2006 la Ley 26.206 de Educación Nacional estableció la obligatoriedad de la educación media en todo el país⁶, algo que en la Ciudad de Buenos Aires ya se había dispuesto en el año 2002 mediante la Ley N° 898⁷. La obligatoriedad de la secundaria constituye un hito en la historia de la educación argentina, como postulación legal de la escuela media como nuevo umbral educativo para el conjunto de la sociedad.

Con respecto a los principales indicadores educativos a nivel jurisdiccional, se observa que en el año 2008, la tasa de asistencia escolar de la población de 13 a 17 años en la Ciudad de Buenos Aires era del 94,6% (DIE, 2008). Esto significa que casi todos los

⁶ Esta ley modificó la estructura de niveles y modalidades de la oferta educativa que regía desde la Ley Federal de Educación, sancionada a mediados de los 90.

⁷ La Ley 898 fue aprobada en septiembre de 2002 y promulgada en octubre del mismo año mediante el Decreto N° 1283.

jóvenes en edad de concurrir a la escuela secundaria se hallaban escolarizados. Por otra parte, la tasa neta de escolarización era del 87,9%, es decir, que cerca de 9 de cada 10 jóvenes en ese tramo de edad cursaba estudios secundarios.

La matrícula del nivel medio común de la ciudad era en el año 2008 de 187.625 estudiantes, el 52% dentro del sector estatal⁸. Dentro del universo de escuelas estatales dependientes del Ministerio de Educación⁹ de la Ciudad de Buenos Aires se hallaban matriculados 93.101 jóvenes¹⁰.

La Ciudad de Buenos Aires registra indicadores preocupantes en materia de repitencia y sobreedad. En el año 2009, el 16% de los alumnos matriculados en escuelas secundarias estatales de la Ciudad se hallaba recursando el año de estudio y cerca de la mitad (el 49%) tenía una edad que superaba la teórica para el año de estudio cursado (Canevari *et al.*, 2011). La repitencia era más crítica en los primeros años de estudio con un 21% de repetidores en 1er año y en 2do año. Al mismo tiempo, si bien la sobreedad aumentaba del 46% en 1er año al 51% en 2do y 3er año, se observaba un descenso en los últimos años de estudio, lo cual alertaba sobre procesos de deserción en el pasaje del ciclo básico al superior. Precisamente en relación con el abandono, se constató que durante 2008, casi el 9% de los estudiantes dejó la escuela durante el período ordinario de clases, sin haber solicitado un pase a otra institución, a lo cual se suma que otros jóvenes no volvieron a clases luego del receso vacacional (Canevari *et al.*, 2011).

Se ha visto que la expansión educativa ha convivido con niveles persistentes de abandono escolar, visible en el escaso progreso de las tasas de escolarización en el último tramo de la escuela secundaria (Jacinto, 2006).

Por último, en cuanto a las condiciones contextuales de orden educativo que podrían alentar las expectativas de seguir estudiando más allá de la secundaria, se puede señalar

⁸ Según un informe de la DOIyE del Ministerio de Educación del GCBA, entre los años 1998 y 2009 se observó una disminución de la matrícula en el nivel medio común, lo cual se vincularía principalmente a la disminución de la población de 13 a 17 años en la Ciudad y al incremento de la participación de los alumnos matriculados de menos de 18 años en la educación de adultos (Canevari, Catalá, Montes, Coler, Con, Lacal, Lara y Susini, 2011)

⁹ Cuatro escuelas tienen dependencia nacional: el Colegio Nacional de Buenos Aires, la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, una Escuela Técnica de Vialidad Nacional y el Instituto Social Militar “Dr. Damaso Centeno”.

¹⁰ Cabe aclarar que parte de la matrícula de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se compone de jóvenes provenientes de la provincia de Buenos Aires. En el año 2008, 1 de cada 5 estudiantes vivía en el Gran Buenos Aires (18.732 jóvenes) (Canevari *et al.*, 2011).

que, a diferencia de otros países donde los exámenes de ingreso y el arancelamiento de la educación superior se presentan como barreras objetivas para los jóvenes de sectores de menos recursos económicos, en nuestro país resulta posible para los jóvenes aspirar a seguir estudiando, dada la extensa y variada oferta gratuita de carreras en universidades e institutos terciarios de formación de gestión estatal. Sin embargo, se ha observado que las expectativas de continuación de estudios superiores resultan muy altas si se comparan con las tasas de graduación por habitante (Kisilevsky, 2002). La mayor presencia femenina en el ámbito universitario (57% en instituciones estatales y 54% en las privadas) es otro hecho a destacar como rasgo distintivo de nuestro país (Anuario de Estadísticas Universitarias, 2008; Jorrat, 2010).

1.4 Los objetivos de la tesis

Los objetivos generales de la tesis son:

- Describir los planes de futuro laboral y educativo de los estudiantes del último año de estudio de las escuelas secundarias comunes estatales de la Ciudad de Buenos Aires a fines de 2008.
- Precisar algunas condiciones institucionales, sociales, biográficas y relativas a la oferta educativa que se asocian a los objetivos profesionales de los jóvenes.

Podría decirse que el segundo objetivo se desprende del primero, dado que –como se verá oportunamente- las metas de tipo profesional resultaron entre las más destacadas por los jóvenes. Se trata de planes de futuro que plantean un período formativo postsecundario con vistas a un desempeño laboral futuro. Este tipo de metas resultan de interés no sólo por la articulación explícita entre los planos educativo y laboral, sino también como expresión de aspiraciones educativas que exceden el nivel secundario.

En cuanto a la descripción de los planes de futuro (primer objetivo general), son objetivos específicos:

- o Describir los principales objetivos laborales y educativos de los estudiantes, y los plazos que preveían para alcanzarlos.

- Analizar los niveles de confianza de los jóvenes con respecto a la concreción de sus metas de trabajo y de estudio.
- Identificar la cuantía y el tipo de obstáculos anticipados por los estudiantes.
- Describir las articulaciones de los planes laborales y educativos en términos de objetivos, plazos y expectativas de concreción.

En relación con las metas laborales y educativas profesionales (segundo objetivo general), son objetivos específicos:

- Explorar qué condiciones relativas a la oferta educativa se hallaban asociadas a los planes de futuro profesional, considerando la ubicación geográfica de las escuelas, la modalidad del plan de estudios cursado y el turno de la oferta educativa a la que asistían.
- Analizar si las metas profesionales de los jóvenes se hallaban mediadas por “perfiles” institucionales como el tamaño de la escuela, los niveles de deserción escolar durante el ciclo lectivo y los niveles de valoración estudiantil de los aprendizajes y de los aportes de la escuela para el futuro laboral.
- Explorar si las metas profesionales resultaban diferenciales de acuerdo al perfil social de los estudiantes en términos de sexo y origen educacional familiar.
- Analizar la incidencia de algunos aspectos de la biografía escolar y laboral de los jóvenes en los planes profesionales.

Todos estos objetivos guiarán el análisis de resultados. En el siguiente capítulo se repasan los principales antecedentes de investigación y se presenta el marco conceptual utilizado.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL

En la primera sección de este segundo capítulo se presentan algunos antecedentes de investigación relacionados con la educación, el trabajo y los planes de futuro de los jóvenes. A partir de los mismos se ha definido el marco conceptual de la tesis, el cual se presenta en la segunda sección.

2.1 Antecedentes de investigación: trabajo, educación y planes de futuro

§ Numerosas investigaciones internacionales han comparado aspiraciones y preocupaciones juveniles en diferentes contextos sociales y culturales, y han mostrado que el trabajo y la educación aparecen entre los principales dominios de interés en los proyectos personales de los jóvenes (Salmela-Aro *et al.*, 2007; Seginer, 2003; Nurmi *et al.*, 1999). En el ámbito local, también ha habido indicios en ese sentido: un estudio de mediados de los años '90 mostraba que para los adolescentes de estratos medios y bajos el “seguir estudiando” y el “trabajar o buscar trabajo” eran las principales imágenes que se forjaban para sí mismos a futuro (Pantelides *et al.*, 1995). Otra investigación daba cuenta de que en las proyecciones de largo plazo de jóvenes de diferentes estratos sociales, el trabajo y el estudio ocupaban un lugar central, primando “el estudio que se asocia al tipo de trabajo que se realizará” (Tiramonti, 2002). En las expectativas de los jóvenes, la educación de nivel superior parece emerger como elemento clave en el tránsito hacia el mundo laboral (Dabenigno *et al.*, 2007, Binstock y Cerrutti, 2005; Gallart, Cerruti y Moreno, 1994). Es así como el plan de “estudiar y trabajar” se halla muy extendido entre los estudiantes secundarios (Seoane, Rapoport y Pereyra León, 2011; Corica, 2010; Dabenigno *et al.*, 2009; Miranda, Otero y Corica, 2007).

§ Un aspecto a considerar como telón de fondo en el estudio de los planes de futuro laboral tiene que ver con las condiciones en las que los egresados de la escuela secundaria acceden y participan en el mercado de trabajo. Al respecto, se han hallado desigualdades en las temporalidades y calidades de sus inserciones laborales. Un estudio de seguimiento de egresados de escuelas comerciales estatales de la Ciudad de Buenos Aires demuestra la

existencia de itinerarios de rotación por empleos de mala calidad (Dabenigno *et al.*, 2004), a la vez que otros trabajos dan cuenta de desigualdades en los niveles de participación laboral (Filmus, Miranda y Zelarayan, 2003) y en el tipo de trayectorias (Filmus, Miranda y Otero, 2004) seguidas por los egresados secundarios. Esto ocurre en un contexto en el que los jóvenes se ven afectados por la precariedad laboral (Jacinto *et al.*, 2007; Jacinto, 2002), frente a lo cual la articulación de dispositivos de formación para el empleo juvenil parecen tener un impacto acotado, con desfases y vacíos en la estructuración de las transiciones laborales (Jacinto, 2006).

Algunas investigaciones cualitativas han señalado contrastes entre la moratoria de quienes postergan su entrada al mercado de trabajo hasta finalizar estudios de nivel superior, frente a la temprana inserción laboral de jóvenes con escasas credenciales educativas (Tiramonti *et al.*, 2008; Miranda *et al.*, 2007; Miranda y Otero, 2005; Dabenigno y Tissera, 2002). En el caso de los estudiantes próximos al egreso de la escuela media, aparece muy extendida la opción intermedia de trabajar en forma paralela a los estudios terciarios o universitarios (Dabenigno *et al.*, 2009; Dabenigno *et al.*, 2007). No obstante, se ha visto que las ventajas de obtener mayores calificaciones o credenciales pueden resultar luego relativizadas por mecanismos de sobreeducación de los jóvenes diplomados” (Pérez, 2007)¹¹.

Otra cuestión central en el estudio de las imágenes de futuro laboral se vincula con los sentidos atribuidos al trabajo. Al respecto, un estudio halló un despliegue de valoraciones desde la mirada juvenil: el aprendizaje en el trabajo como fuente de gratificación, el salario y las posibilidades de incrementar ingresos, las relaciones sociales en el ámbito laboral, las posibilidades de compatibilización del trabajo con otras actividades, la perspectiva de llegar a trabajar por cuenta propia o de manera independiente y el “estar en blanco” (Jacinto *et al.*, 2007). Con respecto a la valoración de la estabilidad laboral, se ha visto que la misma varía a lo largo del tiempo a partir de las experiencias personales y sociales de los jóvenes (Busso, Longo y Pérez, 2011, p. 23).

¹¹ Pérez explica que en un contexto con alto desempleo, los jóvenes que no encuentran un trabajo acorde a sus calificaciones pueden terminar aceptando puestos de menor calificación, compitiendo por los empleos disponibles con trabajadores menos calificados (Pérez, 2007).

En cuanto a la valoración de los aspectos intrínsecos del trabajo, se ha constatado su ligazón con el nivel educativo alcanzado por los jóvenes (Zandomeni y Chignoli, 2007). Un estudio sobre egresados de escuelas técnicas de la provincia de Córdoba arrojó que, a diferencia del “empleo” que es percibido como necesidad o medio de vida, el ejercicio de una “profesión” se representa como actividad que permite una gratificación personal en oposición al sacrificio ligado a las habilidades manuales (Bosio, 2000). En este sentido, aparece en esta tesis un interés particular por indagar cuán extendidos se hallaban los planes de tipo profesional entre los estudiantes próximos al egreso de la escuela media, intentando explorar las condiciones que podían propiciar este tipo de intereses que suponían encarar un itinerario de estudio, capacitación o formación postsecundaria.

Más específicamente en relación con los planes de futuro, un estudio ha dado cuenta de que las percepciones juveniles versan en torno a la inserción profesional, al trabajo en relación de dependencia y a la inserción laboral a secas, aunque también para muchos jóvenes se trata de un futuro incierto (Binstock y Cerrutti, 2005). Y otras investigaciones han mostrado que en las representaciones juveniles acerca de los trabajos esperados emergen desde sentidos ligados a la instrumentalidad para la satisfacción de necesidades vitales (más propio de sectores populares), hasta significaciones que ven el trabajo como espacio de elección y realización personal (en sectores medios y altos) (Tiramonti *et al.*, 2008; Zaffaroni *et al.*, 2007).

§ En cuanto a la dimensión educativa de la planificación de futuro, varias investigaciones reflejan que la idea de seguir estudiando se halla muy extendida entre los estudiantes secundarios (Dabenigno *et al.*, 2009; Tiramonti, 2004; Kisilevsky, 2002). Es decir que en el plano aspiracional parece existir una prolongación de los umbrales educativos más allá de la secundaria, aunque en los hechos se constatan enormes desigualdades en cuanto a las posibilidades reales de continuación de los estudios superiores (Cerruti y Binstock, 2010; Filmus *et al.*, 2003; Kisilevsky, 2002).

Una cuestión a tener en cuenta al analizar los planes que apuntan a la prosecución de estudios es la devaluación de las credenciales educativas, lo cual cuestiona –no el carácter necesario- pero sí la suficiencia de la titulación secundaria para el desempeño y la inserción laboral en la actualidad (Veleda, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Filmus,

2001), en un contexto de transformación de “una escuela para pocos” en “una escuela para todos” (Romero, 2007). Una arista de este fenómeno es cierto desencanto para los jóvenes más pobres que, cuando llegan a la escuela media, no hallan correspondencia entre la titulación y las recompensas materiales (en términos de inserción laboral e ingresos) y simbólicas (en cuanto a prestigio y reconocimiento social) (Tenti, 2000)¹². De ahí que en relación con los sentidos priorizados en las elecciones educativas de los jóvenes, resulte especialmente interesante analizar el valor otorgado a la educación futura por jóvenes de origen educacional más bajo, es decir aquéllos que en su grupo familiar son primera generación de egresados secundarios (Meo y Dabenigno, 2008; Veleda, 2002).

Kisilevsky (2002) destaca además el peso de la trayectoria escolar en las intenciones de continuidad educativa. En este sentido, la intencionalidad de seguir estudiando es mayor entre los estudiantes que no han repetido años de estudio, aunque llamativamente también entre aquellos estudiantes con repeticiones recurrentes que han logrado llegar al final del recorrido educativo.

En cuanto a las motivaciones para seguir estudiando, se ha señalado que las aspiraciones profesionales también parecen delinearse fuertemente en este plano de futuro, aunque con algunas tensiones en la elección de las carreras –sobre todo entre jóvenes de sectores medios y bajos–, al evaluar las posibilidades de inserción laboral frente a los propios intereses vocacionales (Tiramonti, 2004). Entre los jóvenes provenientes de sectores altos, los estudios superiores aparecen más asociados al disfrute y a la realización personal que al sacrificio y a la necesidad de obtención de una acreditación para ingresar en mejores condiciones al mercado laboral, al tiempo que el trabajo a la par de los estudios no opera como condicionante de la posibilidad de estudiar (Veleda, 2002). Veleda da cuenta de la importancia del capital cultural y social en el proceso de elección de una carrera, así como del papel decisivo que juega la escuela en el proceso de decisión para los estudiantes provenientes de sectores medios y bajos.

¹² Sin embargo, varios estudios también muestran que la escuela secundaria resulta valorada por los jóvenes (Dabenigno *et al.*, 2009), más allá de las críticas en torno al enciclopedismo, a problemas de articulación entre áreas del conocimiento y con el nivel superior.

§ En cuanto a las formas de estructuración temporal de los planes de futuro de los estudiantes, tanto en su dimensión laboral como educativa, Nurmi (1991) menciona estudios realizados en otros contextos geográficos que muestran que los jóvenes, sin importar edad o background cultural, extienden su pensamiento hasta el final de la segunda década y el inicio de la tercera década de vida. En el ámbito local, algunos resultados señalan que, en el plano laboral, los jóvenes parecen concebir “trayectos con temporalidad imprevisible, en donde el largo plazo tiende a desdibujarse” (Miranda y Otero, 2005). En este sentido, interesa explorar cómo se extienden temporalmente las expectativas laborales y educativas de los estudiantes próximos al egreso de la secundaria a fines de 2008 en el contexto local.

§ Un último aspecto se vincula con la naturaleza interna o externa de las atribuciones causales concernientes al futuro (Nurmi, 1991), lo cual puede dar cuenta del realismo de la planificación y del “locus de control” anticipado sobre la propia trayectoria (McCabe, 2000; Prenda y Lachman, 2001). Un trabajo cualitativo realizado en Ciudad de Buenos y el Gran Buenos Aires advierte contrastes entre jóvenes de sectores medios para quienes el contexto social tiene gravitación en las posibilidades de concretar sus proyectos, y los altos que parecen sentirse más autosuficientes en todos los dominios de futuro (Tiramonti *et al.*, 2008). Otro estudio también observó un contraste entre escasas oportunidades de elección futura de algunos jóvenes frente a amplios márgenes de quienes asisten a escuelas privadas de elite (Dabenigno *et al.*, 2007), lo cual parece abonar la idea de una segmentación intrageneracional en base al capital social disponible (Weller; 2006). En principio, los primeros hallazgos en base a la encuesta a estudiantes indican que los estudiantes se imaginan con más capacidad de controlar su futuro educativo que el laboral (Dabenigno *et al.*, 2009). Resta por analizar el peso de las distintas dificultades anticipadas por los jóvenes frente a cada tipo de meta de futuro, en especial aquéllas que remiten a atributos de naturaleza interna como la autoconfianza y la voluntad.

En la siguiente sección se presenta el marco conceptual de la tesis, considerando como telón de fondo la fundamentación, la contextualización y los principales antecedentes de investigación ya presentados. Se trata de una propuesta que articula los conceptos que fueron puestos en juego a la hora de construir el cuestionario, así como durante el procesamiento y análisis de los datos.

2.2 El marco conceptual

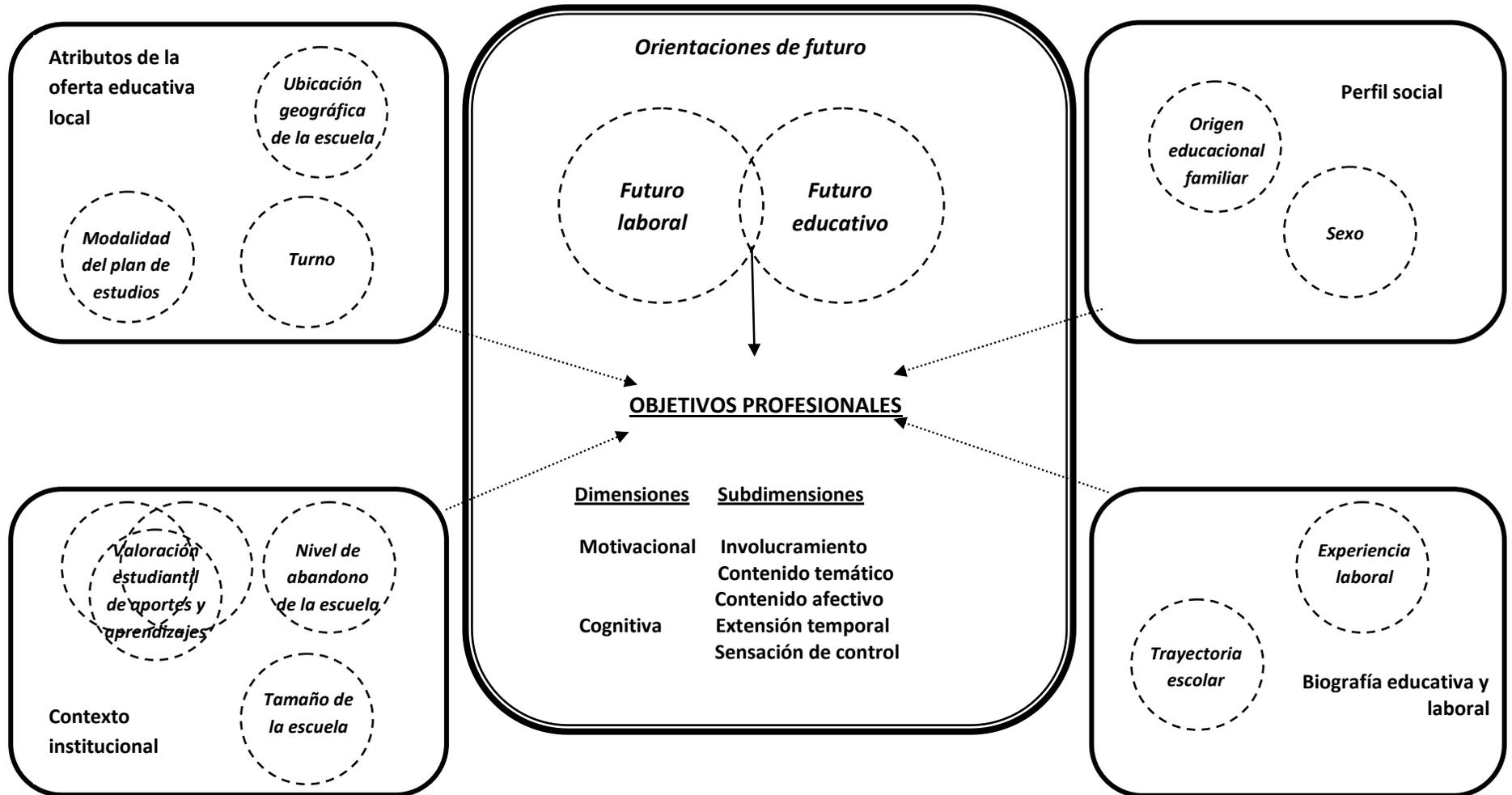
Se entiende que “el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, 34). Además de una teoría general acerca de la sociedad, el marco teórico comprende una teoría sustantiva conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se quiere estudiar (Sautu *et al.*, 2005). En cuanto a la teoría sustantiva puesta en juego en esta tesis, el concepto articulador central del trabajo es el “orientaciones de futuro”, el cual permite estudiar de manera integrada diferentes aspectos de los planes e imágenes de futuro. En este trabajo, se acota su uso a las dimensiones laboral y educativa del futuro de los estudiantes. Como se verá oportunamente, se trata de un concepto de carácter multidimensional abarcativo de diferentes aspectos de las proyecciones de futuro.

El marco conceptual se compone también de otros conceptos que entran a jugar como variables independientes en las hipótesis que se desprenden de los objetivos específicos formulados y que apuntan a explicar las condiciones y perfiles asociados a las metas de futuro centradas en proyectos de profesionalización más allá de la secundaria. Se trata de variables que remiten a diferentes tipos de condicionantes (propios de la oferta educativa, institucionales, sociales y biográficos), algunos de los cuales han sido trabajados por estudios cuantitativos previos sobre expectativas de futuro y otros tienen un carácter novedoso en esta investigación¹³.

En el Diagrama I se presenta el esquema conceptual de esta tesis, cuyos componentes se desgranar en las secciones 2.2.1 y 2.2.2.

¹³ Como aspectos novedosos se pueden mencionar algunas variables referidas a las valoraciones de los estudiantes con respecto a los aprendizajes y aportes de la escuela, trabajadas de manera agregada a nivel institucional.

Diagrama I. Modelo analítico de la tesis



En las dos secciones siguientes se desarrollan los conceptos presentados en el esquema anterior. Se comienza con el concepto “orientaciones de futuro” para luego continuar con los atributos explicativos propuestos en una primera instancia para el análisis de las metas profesionales de los jóvenes.

2.2.1 El concepto de *orientaciones de futuro* (OF)

En un artículo publicado en 1939 en el *Journal of Social Philosophy*, Frank planteó por primera vez que toda conducta humana está condicionada por la *perspectiva temporal* del individuo y de su cultura. Contemporáneamente, también Lewin –en el marco general de la psicología dinámica– sentó bases para la teorización de la perspectiva temporal con la idea de un *espacio de vida* abarcativo de pasado, presente y futuro, con gravitación en las acciones y emociones de los individuos (Fieulaine, 2006). A partir de las bases sentadas por Frank y Lewin, se fueron desarrollando diversas perspectivas teórico-metodológicas acerca del tiempo psicológico, aunque sin llegar a constituirse un campo unificado de investigación (Husman y Lens, 1999; Fieulaine, 2006).

Fue Trommsdorff quien en el año 1983 propuso una definición multidimensional del concepto orientaciones de futuro (de ahora en más OF) aunando elementos motivacionales y cognitivos. En su propuesta, la *dimensión motivacional* hace referencia al contenido de las metas, aspiraciones y deseos, así como a elementos afectivos que se expresan en visiones más o menos optimistas acerca del futuro. La *dimensión cognitiva*, en tanto, refiere a las formas de estructuración de los eventos futuros en términos de secuencia temporal y causalidad (Trommsdorff, 1983). Es justamente esta conceptualización de OF que se considera como marco de referencia en esta tesis, por su riqueza al proponer una integración de los diferentes aspectos motivacionales y cognitivos en la planificación de futuro.

Fue a partir de la definición cognitivo-motivacional de Trommsdorff que Nurmi formuló un modelo conformado por la interrelación de tres procesos: *motivación* (qué intereses tienen las personas a futuro), *planificación* (cómo la gente planea realizar sus intereses en el contexto futuro) y *evaluación* (medida en que se espera que se realicen los intereses) (Nurmi, 1991). El supuesto es que en cada uno de estos procesos intervienen esquemas de conocimiento relativos al futuro, los cuales se basan en evaluaciones conscientes acerca de las oportunidades de controlar

la futura trayectoria, así como en elementos afectivos que remiten a tipos inconscientes de evaluación (Nurmi, 1991). En este sentido, los procesos de motivación, planificación y evaluación se interrelacionan conformando un sistema. Si, por un lado, las metas y estándares personales proveen una base para la evaluación de la propia *performance* (Bandura 1986 en Nurmi 1991), al mismo tiempo, la efectividad de la planificación influye en el alcance de las metas y, por lo tanto, en la autoevaluación de éxito o fracaso que afecta, a su vez, la definición de futuros objetivos y aspiraciones (Bandura 1986; Weiner, 1985 en Nurmi 1991).

Cabe mencionar que también existen otros abordajes para el análisis de los planes de futuro, los cuales consideran las visiones de futuro como sistemas de disposiciones temporales que reflejan la forma en que se estructura el campo social (Fieulaine, 2006). En esta línea de interpretación, las perspectivas de futuro de las personas se constituyen como espacios de posibilidades¹⁴ que guardan estrecha relación con sus condiciones sociales de existencia, y adquieren un carácter dinámico en la vida social a través de procesos de justificación y racionalización de las prácticas cotidianas¹⁵, así como de posicionamiento crítico frente a los determinantes sociales (Meo y Dabenigno, 2008; Fieulaine, 2006; Guichard, 1995). Si bien este enfoque resulta muy atractivo desde el punto de vista teórico, el mismo resulta especialmente adecuado para estudios cualitativos.

Dimensiones del concepto

El concepto *orientación de futuro* se define como la capacidad de anticipación de eventos futuros y abarca tanto la elaboración cognitiva de planes y proyectos como el grado de incumbencia, participación y compromiso en el futuro (Gjesme, 1981). Como se vio en la conceptualización elaborada por Trommsdorff, el concepto comprende dos dimensiones. Por un lado, la *dimensión motivacional* refiere a los intereses de las personas a futuro y comprende tres subdimensiones: a) *involucramiento* (medida en que las personas piensan en su futuro), b) *contenido temático* (los objetivos que formulan) y c) *contenido afectivo* (el nivel de optimismo manifestado con respecto a la concreción de ese futuro). Por otra parte, la *dimensión cognitiva* alude a la forma en que las personas piensan sobre el futuro en términos de secuencia temporal y causalidad (Trommsdorff,

¹⁴ Algunos autores, como Guichard (2006), retoman estas ideas para estudiar las representaciones sociales de las profesiones que orientan las decisiones vocacionales de los jóvenes.

¹⁵ De acuerdo con la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957), el individuo “remanipula” su marco representativo cuando se ve confrontado a elementos que no se integran a sus esquemas de conocimiento, en una búsqueda activa de justificación de su propia acción (Guichard 1995).

1983), y abarca cuatro subdimensiones: a) *extensión* (los plazos previstos para alcanzar los objetivos), b) *densidad* (la cantidad de objetivos propuestos), c) *realismo* (el grado de concordancia con las posibilidades y modos de concreción de los planes¹⁶) (Husman y Lens, 1999; McCabe y Barnett, 2000) y d) *sensación de control* (la identificación de posibles obstáculos a sortear que, según su naturaleza externa o interna, daría cuenta de expectativas con respecto a las posibilidades de control sobre la futura trayectoria)¹⁷ (Nurmi, 1991).

La siguiente tabla resume la conceptualización presentada:

Tabla 2.2.1.1 Dimensiones y subdimensiones del concepto “orientaciones de futuro”

Dimensión	Subdimensión	Definición
Motivacional	Involucramiento	Interés en definir metas de futuro
	Contenido temático	Descripción de objetivos o metas
	Contenido afectivo	Nivel de optimismo
Cognitiva	Extensión temporal	Plazos previstos para el logro de objetivos
	Densidad	Cantidad de objetivos
	Realismo	Concordancia con los plazos teóricos y modos de concreción de los planes
	Sensación de control	Identificación de posibles obstáculos – externos o propios- a sortear

En esta tesis se exponen resultados referidos al involucramiento de los estudiantes con respecto a su futuro y a las metas priorizadas por ellos. Asimismo, se profundizan aspectos relativos a la temporalidad de las OF y a los obstáculos imaginados por los jóvenes¹⁸. Luego se avanza en una propuesta de análisis multivariado sobre los planes de futuro profesional de los jóvenes.

¹⁶ El realismo puede contribuir a determinar si el pensamiento orientado a futuro es útil para la planificación y la acción o si tiene una función de “escape” o “fantasía” (Nuttin 1985).

¹⁷ Los esquemas anticipatorios pueden estar focalizados en causas internas o externas, y sobre posibles desarrollos de sí mismo o del entorno; y su organización varía de acuerdo con el contenido temático de las anticipaciones (Trommsdorff, 1983).

¹⁸ La densidad y el realismo no son objeto de análisis en este trabajo.

Operacionalización de las OF laborales y educativas

La siguiente tabla presenta la traducción del concepto *orientaciones de futuro* a dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas efectivamente formuladas a los alumnos –tanto en los dominios laboral como educativo-, esto es, su operacionalización¹⁹:

Tabla 2.2.1.2 Operacionalización de las orientaciones de futuro laboral y educativo

	Definición de la subdimensión	Indicador para objetivo laboral y para objetivo educativo	Pregunta en la encuesta
Dimensión motivacional			
Involucramiento	Disposición a pensar en el futuro	Planteo de metas laborales Planteo de metas de estudio	- <i>Con respecto a tu trabajo futuro ¿pensaste algún objetivo?</i> - <i>Con respecto a tus estudios a futuro ¿pensaste algún objetivo?</i>
Contenido temático	Principal objetivo	Descripción del principal objetivo laboral Descripción del principal objetivo de estudio	- <i>¿Cuál sería tu objetivo principal respecto de tu trabajo futuro?</i> - <i>¿Cuál sería tu objetivo principal respecto de tus estudios futuros?</i>
Contenido afectivo	Nivel de optimismo respecto del logro del principal objetivo	Opinión sobre la posibilidad de alcanzar el principal objetivo laboral Opinión sobre la posibilidad de alcanzar el principal objetivo de estudio	- <i>¿Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo (de trabajo)?</i> - <i>¿Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo de estudio?</i>
Dimensión cognitiva (*)			
Extensión	Plazos previstos para el logro de objetivos	Cantidad de años considerados para alcanzar el principal objetivo laboral Cantidad de años considerados para alcanzar el principal objetivo de estudio	- <i>¿En cuántos años pensás que podrías alcanzar ese objetivo principal de trabajo?</i> - <i>¿En cuántos años pensás que podrías alcanzarlo? (para objetivo de estudio)</i>
Sensación	Identificación de	Identificación de posibles	- <i>¿Qué dificultades pensás que podés</i>

¹⁹ En el Anexo V se presenta el cuestionario completo respondido por los alumnos.

de control	posibles obstáculos – externos o propios- a sortear	obstáculos para alcanzar el principal objetivo laboral Identificación de posibles obstáculos para alcanzar el principal objetivo de estudio	<i>tener en alcanzar ese objetivo de trabajo?</i> <i>- ¿Qué dificultades pensás que podés tener en alcanzar ese objetivo de estudio?</i>
------------	---	---	---

(*) No se incluyen las subdimensiones relativas a densidad y realismo de las OF.

En este apartado se ha desarrollado en profundidad el concepto OF. En el siguiente apartado se presentan los otros conceptos que componen el marco teórico y que constituyen una propuesta inicial de dimensiones y atributos a considerar en los modelos de análisis multivariado sobre las metas de futuro de tipo profesional.

2.2.2 Dimensiones y atributos potencialmente explicativos de las metas profesionales

Aquí se presentan los atributos que serán considerados como variables independientes en las explicaciones en torno a las metas de trabajo y estudio de tipo profesional de los estudiantes, que fueron desplegados en el Diagrama I. Los mismos se desprenden de los objetivos e interrogantes formulados en el primer capítulo y se agrupan en cuatro dimensiones: las dos primeras (oferta educativa local y contexto institucional) caracterizan al colectivo escuela y resultan de valor “constante” para los estudiantes de una misma institución; las otras dos dimensiones (perfil social y biográfico) caracterizan a los individuos y “varían” entre los estudiantes de una misma escuela (Lazarsfeld y Menzel, 1984).

§ Una primera dimensión explicativa a considerar se vincula con algunas **características de la oferta educativa** de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, tales como la ubicación geográfica de la escuela, el tipo de plan de estudios cursado y la franja horaria de la oferta impartida.

En relación con el aspecto **geográfico**, se ha visto que las desigualdades educativas se hallan asociadas a una heterogeneidad de contextos sociales y económicos (Steinberg, Cetrángolo y Gatto, 2011). El territorio parece ser un factor activo fundamental en la génesis y la evolución de los procesos de exclusión social (Orueta *et al.*, 2003) y de segregación urbana (Saraví, 2004). En

el caso de la Ciudad de Buenos Aires, se ha visto cómo las políticas “no sólo no han afrontado de manera primordial la cuestión de la exclusión, sino que la han reforzado de forma sistemática” (Orueta, 2003). Es así como persisten en la zona sur de la ciudad mayores niveles de pobreza y desocupación, así como mayores necesidades educativas de la población adulta y menor acceso a estudios de nivel superior (DIE, 2008). Es así como en esta tesis se considerará como un rasgo contextual la ubicación geográfica de las escuelas, comparando la zona sur con el resto de la Ciudad de Buenos Aires²⁰.

La **modalidad** aparece como otra característica de la oferta educativa, decisiva para distinguir entre distintas tradiciones y propuestas formativas e institucionales, con orígenes y mandatos fundacionales que podrían tener un peso decisivo en las aspiraciones de los estudiantes. Las modalidades tradicionales de la escuela secundaria argentina quedaron delineadas a partir de 1869, cuando se crearon las primeras escuelas normales para la formación de maestros (convertidas a la modalidad bachiller un siglo después) y al surgir las primeras orientaciones técnicas, productivas y comerciales en los colegios nacionales (Cappellacci y Miranda, 2007). En el sector estatal de la Ciudad de Buenos Aires eran tres las modalidades existentes al momento de realizarse el estudio: técnica, comercial y bachiller²¹.

La educación técnica tuvo un gran crecimiento a partir de la década del 40 como respuesta a los requerimientos del crecimiento industrial (Tedesco, 2009), marcando la irrupción de nuevas cuestiones dentro del campo pedagógico (Dussel y Pineau, 1995). La modalidad comercial también tuvo como propósito brindar formación general básica y para el trabajo, principalmente en tareas contables y administrativas (Dabenigno *et al.*, 2004). La modalidad bachiller brindó históricamente una formación más generalista, orientada a fines propedéuticos. En cuanto a la probable incidencia de la modalidad del plan de estudios en los planes de futuro de los estudiantes, se ha evidenciado una mayor valoración de los aportes de la orientación cursada para

²⁰ Las zonas de la ciudad se definieron según la delimitación utilizada en los documentos internos del Proyecto “La Zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires” realizados por el equipo de Carta Escolar de la DIE del G.C.B.A. en 2008. El límite de referencia de la zona sur es el eje constituido por la autopista 25 de Mayo y las avenidas San Juan/Directorio y Juan Bautista Alberdi.

²¹ En el año 2009, la Ciudad de Buenos Aires contaba en su oferta de nivel medio estatal, con 54 escuelas que brindaban la modalidad bachiller, 37 con modalidad comercial y 36 de modalidad técnica (Dabenigno y Austral, 2009). Otras 16 escuelas ofertaban doble modalidad: bachiller-comercial (14 escuelas) y bachiller-técnica (2 escuelas).

el futuro educativo y laboral entre los estudiantes de escuelas técnicas con respecto a los alumnos de las otras dos modalidades (Dabenigno *et al.*, 2009; Austral *et al.*, 2008).

Al mismo tiempo, el **turno** también puede considerarse como otro atributo de la oferta educativa local que remitiría a diferentes poblaciones escolares y distintas formas de experimentación de la escolaridad. La clave estaría en la distinción entre turnos diurnos y nocturnos, asociados a distintas composiciones de los alumnados en términos de perfiles sociales y trayectorias educativas de los estudiantes. De acuerdo con datos del Relevamiento Anual 2008, la sobreedad en el nivel medio común estatal de la Ciudad de Buenos Aires era del 33% en el turno mañana y del 49% en el tarde, en contraste con el 84% de sobreedad en los turnos vespertino y noche (Anuario Estadístico 2007-2008, DIE). Estos perfiles se relacionan a su vez con distintas condiciones para afrontar la escolaridad. Por una parte, es sabido que entre los alumnos de los turnos nocturnos hay más trabajadores: de acuerdo con datos de la misma encuesta analizada en esta tesis, el 30% de los estudiantes de turnos diurnos trabajaba además de estudiar, frente al 67% de quienes asistían a las clases en la franja vespertina o noche (Tissera, 2012). Por otra parte, también el origen educacional parecía ser más bajo entre los estudiantes de turnos nocturnos: el porcentaje de jóvenes con madres que no habían completado la secundaria era 34% en los turnos diurnos y del 46% en los nocturnos.

§ Una segunda dimensión explicativa de las metas de futuro es de orden *institucional* y puede dar cuenta de características de las escuelas que podrían incidir de algún modo en la definición de los horizontes futuros de los estudiantes. En este sentido, Nurmi considera que el contexto cultural e institucional resulta de vital importancia en las orientaciones de futuro al aportar normas, expectativas y patrones de actividad que ofrecen conocimiento acerca de las metas posibles y deseadas, modelos acerca de cómo estos objetivos pueden lograrse, así como criterios normativos y temporales para los comportamientos apropiados (Nurmi, 1991). En esta tesis se propone considerar los siguientes atributos institucionales: el tamaño de la escuela, el nivel de abandono escolar y distintos indicadores de niveles de valoración y reconocimiento estudiantil de los aportes y aprendizajes escolares²².

²² En la consideración de estos aspectos a nivel institucional habría dos facetas implícitas: el perfil valorativo del estudiantado y el perfil educativo en términos de tamaño de los establecimientos y niveles globales de deserción y rendimiento académico (este último no considerado en esta tesis a nivel agregado) (Dabenigno, 2012).

El **tamaño de la escuela** es un rasgo que puede considerarse como una condición institucional que podría incidir en los procesos de enseñanza y en las posibilidades de acompañamiento y seguimiento personalizado de los alumnos por parte de directivos y docentes.

Otro indicador que viene siendo muy utilizado en diferentes estudios sobre el nivel medio se vincula con el **nivel de abandono escolar intraanual** de las escuelas (Steinberg, Cetrángolo y Gatto, 2011; PNUD, 2009), que hace referencia a la proporción de alumnos que dejan la escuela durante el período de clases. Se trata de un indicador con gran dispersión que permite una diferenciación entre instituciones escolares. Cervini (2003) ha hallado que el nivel de abandono escolar -en su estudio, el “percibido” por los alumnos en relación con su escuela- es un buen indicador del tipo de ambiente de aprendizaje y aparece altamente correlacionado con muchos indicadores de composición escolar. En su estudio Cervini constató que las diferencias de rendimiento entre alumnos no repetidores y repetidores disminuyen en escuelas con indicios de clima académico negativo (alto abandono y bajo esfuerzo o cumplimiento de los alumnos) y que ese acortamiento se debe principalmente a la caída del rendimiento promedio de los alumnos no repetidores. En otras palabras, “las escuelas con clima académico positivo consiguen mejores resultados ampliando la distancia entre las dos categorías de alumnos beneficiando a los no repetidores” (Cervini, 2003, 21). Kessler (2004) también señala la deserción escolar como erosión del entramado vincular de los jóvenes.

Asimismo, los **niveles de valoración estudiantil de los aportes, aprendizajes y experiencias escolares** también constituyen otros aspectos relevantes para la caracterización institucional. Cervini (2003) destaca fuertemente la importancia teórica y metodológica de este tipo de indicadores basados en actitudes, expectativas y percepciones de los propios estudiantes en los estudios de efectividad escolar. Este investigador sostiene que las mediciones basadas en las percepciones de los alumnos resultan más independientes de la composición socioeconómica del alumnado que otras basadas en las percepciones de directivos y docentes (Cervini; 2004, p. 7). Para el caso de la encuesta analizada en esta tesis, se construyeron las siguientes variables de valoración estudiantil: a) de los aportes de la orientación cursada para trabajar, b) de los aprendizajes escolares obtenidos y c) de las actividades de orientación vocacional en la escuela. Se agregaron las respuestas individuales de los alumnos para construir variables que dieran cuenta de los niveles de valoración estudiantil a nivel institucional.

§ La dimensión institucional no puede sino considerarse sobre el trasfondo de desigualdades que atraviesan la estructura social. Una tercera dimensión a considerar en las explicaciones de las metas de futuro profesional es de carácter *social* y comprende algunas características sociodemográficas que podrían contribuir a la definición de los horizontes de futuro. Dentro de esta dimensión se considera el **sexo** como característica demográfica clave de las profundas transformaciones sociales y culturales de las últimas décadas, básicamente en términos de cambios en los roles de género y de ampliación legal y social de los umbrales educativos para varones y mujeres (Tenti, 2002 y 2003; Pantelides *et al.*, 1995). En cuanto a las diferencias de género en el mercado laboral, se ha visto que si bien durante las últimas décadas del siglo XX se consolidó la tendencia al aumento de la participación femenina en el mercado de trabajo, persisten las desigualdades entre varones y mujeres (Yannoulas, 2005). Ello se expresa en indicadores como los siguientes: expansión de las oportunidades de empleo para las mujeres en trabajos precarios en la economía informal, concentración masculina en cargos jerárquicos, persistencia de brechas salariales por sexo, mayor desempleo y menor calidad del empleo entre las mujeres, así como expansión y consolidación de la “doble presencia” de la mujer en el mundo productivo y reproductivo (Yannoulas, 2005). En relación con las orientaciones de futuro, son numerosos los trabajos que muestran comportamientos diferenciales de varones y mujeres en el ámbito internacional (Prenda y Lachman, 2001; McCabe y Barnett, 2000; Nurmi, 1991). Nurmi ha señalado que las mujeres tienden a interesarse más en el futuro familiar que los varones y que la intensidad con que estos últimos se interesan en la educación varía mucho entre culturas (Nurmi, 1991). El mismo autor también sostiene que las diferencias de género en las orientaciones de futuro son mayores en sociedades tradicionales. En el contexto local se han observado diferencias de género en relación con la elección de carreras superiores (Dabenigno *et al.*, 2009; Palermo, 2009) y la inserción profesional (Otero, 2008; Palermo, 2009).

El **origen social** también es otro atributo fundamental a la hora de explicar diferencias en los horizontes de futuro de los jóvenes (Bourdieu, 2006; Fieulaine, 2006; Guichard, 1995). Investigaciones internacionales han demostrado la asociación entre los orígenes y los logros educativos de las personas (Hossler y Stage, 1992; Kandel y Lesser, 1969). En el caso de Argentina, Jorrat encontró evidencias de una persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas a través del tiempo, así como una mayor incidencia de la educación de la madre sobre los logros educativos (Jorrat, 2008). Por otra parte, Nurmi señaló que el trabajo se halla

más enfatizado por los adolescentes de clase baja, mientras que las clases medias están más interesadas en la educación, la carrera y el tiempo libre (Nurmi, 1991). Agrega que muchos resultados “sugieren que el nivel socioeconómico de los adolescentes influye en sus intereses y en la extensión temporal, reflejando diferencias en el desarrollo del curso de vida esperado” (Nurmi, 1991, 32). En el ámbito local, existen evidencias acerca de la incidencia del origen social en la inserción educativa y laboral de los egresados (Dabenigno, Iñigo y Skoumal, 2004), en las posibilidades de valorización de la formación recibida (Pérez, 2007) y hasta en las visiones de futuro (Corica, 2010; Kisilevsky, 2002; Veleda, 2002). Sin embargo, también se han observado algunos indicios de necesidad de distinción respecto del entorno social circundante en estudiantes de escuelas con población de nivel socioeconómico bajo (Austral, 2011; Dabenigno *et al.*, 2007). En este trabajo se considera el nivel educativo alcanzado por la madre como un atributo relativo al origen social educacional²³.

§ Por último, se contempla en las explicaciones de las metas de futuro una dimensión que da cuenta de algunos *rasgos biográficos*, considerando las trayectorias escolares y laborales de los jóvenes. En relación con la **trayectoria escolar**, se distingue entre trayectorias “ideales” que responden a los plazos teóricos previstos para la duración del plan de estudios, y trayectorias de mayor duración que sugieren episodios de abandono escolar o repetición de algún año de estudio (ya sea de nivel primario o secundario). Harrison dio cuenta de la importancia del rendimiento académico como explicación de peso en los proyectos de futuro (Harrison, 1969) y Nelson encontró que el mismo tendía a “neutralizar” el efecto del nivel socioeconómico de la población escolar (Nelson, 1972). En cualquier caso, la influencia del grupo de pares parecería explicar en gran parte las actitudes y valoraciones de los estudiantes (Boyle, 1966). En este sentido, las autoconcepciones de los jóvenes en su desempeño como estudiantes -construidas en relación con los propios pares- podrían prefigurar distintos horizontes de posibilidad en las proyecciones futuras. Al respecto, se ha visto cómo, desde la perspectiva de los jóvenes, un buen desempeño escolar parece prefigurar buenos futuros vitales y laborales (Dabenigno *et al.*, 2007).

²³ Se constató una asociación entre el origen educacional individual y el porcentaje de alumnos con origen educacional bajo de la escuela ($p=0,0001147$ para la prueba de independencia estadística en base a la aproximación Rao-Scott). De ahí que –para el armado de los modelos multivariados- se optara por trabajar con la variable original medida a nivel individual, reservando para el nivel institucional, otras que captaban aspectos que remitían específicamente a condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje (el nivel de abandono, el tamaño de la escuela) y al clima estudiantil en términos de valoración de aprendizajes y aportes de la escuela.

Por último, se considera la **experiencia laboral** como un aspecto que también podría contribuir a una resignificación del porvenir laboral y educativo. Al respecto, se ha señalado que el “sentido” del trabajo entre los jóvenes parece encontrarse en el transcurso de una trayectoria acumulativa, y el carácter calificante y socializante se van constituyendo como aspectos valorados por los jóvenes en sus trayectorias de inserción laboral (Jacinto *et al.*, 2007). En este sentido es posible plantear que el contacto con el mundo laboral podría marcar un punto de inflexión en cómo los estudiantes secundarios imaginan su futuro laboral y educativo. Abona esta idea la tensión existente entre la alta valoración que los jóvenes dan al trabajo y las primeras experiencias laborales, frecuentemente frustrantes (Weller, 2006). Independientemente de los significados que las experiencias laborales tienen para los estudiantes secundarios (el trabajo puede ser una ayuda en el ámbito familiar o puede contribuir a la satisfacción de necesidades propias) (Macri, 2010), en esta tesis se destaca el impacto que estas primeras experiencias pueden tener en los planes de futuro, en términos de los aspectos privilegiados por los jóvenes. En este sentido, es probable que estas experiencias laborales impacten en la importancia atribuida por los jóvenes a la educación futura.

Dimensiones, variables e indicadores

La tabla 2.2.2.1 presenta una síntesis de las dimensiones y atributos explicativos propuestos en el apartado anterior, con su correspondiente traducción a indicadores y sistemas de categorías. Todas esas variables son consideradas inicialmente en el Capítulo 6²⁴. Primero se plantean pruebas de hipótesis bivariadas a los fines de preseleccionar las variables más significativas en relación con los planes profesionales. Luego se proponen modelos multivariados de regresión logística que combinan las variables seleccionadas, a los fines de analizar las contribuciones explicativas de los distintos atributos²⁵.

²⁴ Algunas de estas mismas variables también son consideradas en algunas descripciones puntuales dentro de los capítulos 4 y 5.

²⁵ En el Anexo III se presenta la traducción de las variables explicativas a variables dicotómicas o dummies introducidas en los análisis de regresión.

Tabla 2.2.2.1 Atributos explicativos: dimensiones, variables, indicadores y categorías

Variable	Indicador	Categorías
Atributos de la oferta educativa local		
Ubicación territorial de la escuela	Zona geográfica	- Sur de la Ciudad - Resto de la Ciudad
Plan de estudios	Modalidad del plan de estudios	- Bachiller - Comercial - Técnica
Turno	Turno	- Diurno (mañana y tarde) - Nocturno (vespertino y noche)
Contexto institucional		
Tamaño de la escuela	Cantidad de alumnos matriculados en la escuela al inicio del ciclo lectivo 2008	- Escuela pequeña (hasta 50 alumnos ²⁶ en el último año de estudio) - Escuela mediana o grande (más de 50 alumnos en el último año de estudio)
Abandono escolar intraanual del turno en la escuela	Porcentaje de salidos sin pase durante el ciclo lectivo en el turno	- Bajo nivel de abandono escolar del turno (hasta 2,7% de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo, valor correspondiente el primer tercil de la distribución del porcentaje) - Nivel medio o alto de abandono escolar del turno (más de 2,7% de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo)
Valoración estudiantil de los aportes de la orientación cursada para el trabajo	Porcentaje de estudiantes del último año de la escuela que valoran positivamente los aportes de la orientación para el trabajo	- Baja o moderada valoración estudiantil (menos del 75% de los alumnos ²⁷ valora positivamente la orientación) - Alta valoración estudiantil (75% o más de los alumnos valora positivamente los aportes de la orientación)
Valoración estudiantil de los aprendizajes escolares	Promedio de aprendizajes valorados positivamente por los alumnos del último año en la escuela (sobre un listado de 12 competencias y habilidades ²⁸)	- Baja o moderada valoración estudiantil (con promedio de la escuela menor o igual al promedio general 7,61) - Alta valoración estudiantil (con promedio de la escuela mayor al promedio general 7,61)
Valoración	Porcentaje de estudiantes	- Baja o moderada valoración estudiantil

²⁶ Se trata de un punto de corte muy próximo a 51, valor correspondiente al primer tercil de la distribución de la matrícula en 5to y 6to año por escuela en cada estrato.

²⁷ El punto de corte se aproxima al valor 77%, segundo tercil de la distribución del porcentaje de valoración de los aportes de la orientación para el trabajo por escuela en cada estrato.

²⁸ En cuanto a los aprendizajes escolares, se preguntó a los jóvenes si habían aprendido o mejorado en una serie de aspectos: ser más puntual, realizar las tareas en el tiempo acordado, trabajar en equipo, expresarse mejor oralmente, escribir mejor, armar una carta o curriculum para presentar en un trabajo, poder fundamentar sus opiniones en una discusión, resolver conflictos con otras personas a través del diálogo, ser más creativo, organizar sus tiempos para estudiar, investigar o buscar información y, por último, usar o manejar mejor programas de computación. En base a las respuestas de los alumnos, se sumó la cantidad de ítems señalados por los jóvenes y se calcularon promedios a nivel individual y de la escuela.

estudiantil de las experiencias de orientación vocacional en la escuela	del último año de la escuela que valora positivamente las experiencias y espacios escolares en la elección de una carrera superior ²⁹	(hasta el 50% de los alumnos valora positivamente las experiencias) ³⁰ - Alta valoración estudiantil (más del 50% de los alumnos valora positivamente las experiencias)
Perfil social		
Sexo	Sexo	- Mujer - Varón
Origen educacional familiar	Nivel educativo materno	- Hasta secundario incompleto - Secundario completo o terciario/ universitario incompleto - Terciario o universitario completo
Biografía educativa y laboral		
Trayectoria escolar	Condición de sobreedad	- Sin sobreedad (trayectoria escolar en tiempos teóricos) - Con sobreedad (trayectoria escolar por encima de tiempos teóricos)
Experiencia laboral	Experiencia laboral	- Con experiencia (trabaja o trabajó alguna vez) - Sin experiencia

Antes de entrar de lleno en el análisis de los resultados, se dedica el tercer capítulo a una serie de consideraciones de orden estadístico.

²⁹ La encuesta indagó acerca de la participación de los estudiantes en talleres de orientación vocacional, pasantías, charlas informativas con profesionales o especialistas, visitas a instituciones educativas terciarias o universitarias, búsquedas en Internet o consultas en la guía del estudiante en la escuela, trabajo en materias, talleres o laboratorios e intercambios con profesores.

³⁰ En el caso del nivel de valoración de los aportes de la orientación vocacional se consideró como punto de corte el 50%, dado que apenas el 4% de los alumnos concurría a escuelas con un nivel de valoración igual o mayor al 75%.

CAPÍTULO 3. DISEÑO MUESTRAL Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

En los dos primeros apartados de este capítulo se presenta el diseño muestral utilizado y se hacen algunas precisiones acerca de la cobertura y la ausencia de respuesta. Las dos secciones restantes se refieren a la estrategia analítica: el análisis en diseños muestrales complejos y la técnica de regresión logística multivariada a ser aplicada sobre las metas profesionales de los estudiantes.

3.1 El diseño muestral

La investigación fue realizada con el propósito de estudiar las valoraciones en torno a la escuela y las orientaciones de futuro laboral y educativo de los estudiantes del último año de estudio de las escuelas estatales de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se extrajo una muestra de escuelas de gestión estatal partiendo de una estratificación que combinó el turno de la oferta educativa, la modalidad del plan de estudios y la ubicación geográfica de los establecimientos. El marco muestral se construyó a partir de la base de datos del Relevamiento Anual 2006 del Ministerio de Educación de la Nación.³¹

Los criterios de estratificación se inspiraron en investigaciones anteriores que hallaron improntas específicas de la modalidad del plan de estudios en las valoraciones y trayectorias de los estudiantes, así como diferencias entre turnos diurnos y nocturnos en cuanto a la composición etaria y social del alumnado. A esto se sumó la zona geográfica (sur, resto de la ciudad), un criterio de delimitación territorial elaborado por el equipo de Carta Escolar de la DIE del Ministerio de Educación del GCBA, que permite una diferenciación de barrios en base a indicadores de pobreza y vulnerabilidad social.³²

³¹ El Relevamiento Anual es implementado en los establecimientos educativos de todo el territorio nacional. Dicha fuente proporciona información al 30 de abril de cada año.

³² El límite entre ambas zonas de la Ciudad está constituido por las avenidas San Juan, Directorio, Escalada y Juan B. Alberdi, criterio acorde con el adoptado en el año 2000 al crearse por ley la Corporación Buenos Aires Sur y constituirse un “Área de Desarrollo Sur en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Documento interno de la DIE del GCBA, 2008).

La asignación de la muestra entre los estratos (n_h) fue proporcional a la distribución por estrato (N_h)³³. La unidad de muestreo fue la “escuela-modalidad-turno”, es decir que cada institución fue contabilizada tantas veces como modalidades y turnos comprendiera. La muestra fue confeccionada previendo realizar estimaciones con un nivel de confianza del 85%³⁴. Las siguientes tablas muestran la estratificación resultante en la población y en la muestra:

Tabla 3.1.1 Tamaño poblacional de los estratos (N_h)

Zona	Turno	Modalidad			Total
		Bachiller	Comercial	Técnica	
Sur	Diurno	13	8	11	32
	Nocturno	6	4	9	19
No Sur	Diurno	47	35	20	102
	Nocturno	8	5	21	34
Total		74	52	61	187

Tabla 3.1.2 Tamaño muestral de los estratos (n_h)

Zona	Turno	Modalidad			Total
		Bachiller	Comercial	Técnica	
Sur	Diurno	5	3	3	11
	Nocturno	2	1	3	6
No Sur	Diurno	14	10	6	30
	Nocturno	2	2	6	10
Total		23	16	18	57

Se llevó a cabo un muestreo en una única etapa: una selección estratificada de conglomerados con probabilidades desiguales sin reemplazo. Al interior de cada estrato se realizó un muestreo sistemático de escuelas-modalidades-turnos con probabilidades proporcionales al tamaño medido

³³ La homogeneidad interna de los estratos también fue contrastada con el análisis de dispersión del Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE), variable que califica las instituciones educativas a partir de indicadores de repitencia, sobreedad y abandono escolar. Se consideró la dispersión de este atributo suponiendo que el mismo podía guardar alguna relación con las valoraciones, expectativas y orientaciones de futuro de los estudiantes.

³⁴ Este fue el nivel de confianza utilizado en algunas comparaciones presentadas en las secciones 6.3 y 6.4 del último capítulo. En las pruebas de hipótesis y en la modelización estadística se trabajó con una confianza del 95%, lo cual implicó el cálculo de intervalos de estimación más anchos que implicaron pruebas estadísticas más conservadoras o exigentes.

en matrícula del último año de estudio (5to año en modalidades bachiller y comercial; 6to año en modalidad técnica)³⁵, y se encuestó a todos los estudiantes presentes el día del relevamiento. El hecho de encuestar sólo a los alumnos presentes podría haber dado lugar a un sesgo de medición. Sin embargo, aquí trabajaremos bajo el supuesto de que los alumnos ausentes hubieran respondido de manera similar a como lo hizo el resto. De hecho, si bien las visitas a las escuelas se concertaron con los equipos directivos de las escuelas con cierta antelación, fueron inesperadas para los estudiantes.

La probabilidad de inclusión de cada estudiante resultó igual a la probabilidad de inclusión de su escuela-modalidad-turno en el estrato correspondiente:

$$\pi_i = n_h \frac{x_i}{\sum_{i=1}^{N_h} x_i}$$

donde n_h es el tamaño muestral del estrato en cantidad de conglomerados, y x_i es la cantidad de alumnos matriculados en el último año de estudio para la escuela-modalidad-turno i .

El estrato “bachiller-diurno-sur” abarcó una unidad primaria de inclusión forzosa³⁶, y en el estrato “técnica-nocturno-no sur” se verificó a priori una unidad de muestreo de gran tamaño con probabilidad de inclusión mayor a 1. A ambos casos se les asignó una probabilidad de inclusión igual a 1 y se recalcularon las probabilidades para el resto de las unidades del estrato.

Por otra parte, el estrato “comercial-nocturno-sur” quedó conformado por una única unidad primaria de muestreo, lo cual obligó a un tratamiento especial del estrato en los cálculos de varianza y pruebas de hipótesis. El paquete Survey del software R –utilizado en el procesamiento de la encuesta a estudiantes- permite trabajar con tres opciones en estratos con una única unidad de muestreo: “remove” o ignorar dicha unidad en el cálculo de la varianza, “adjust” centrando el estrato en la media poblacional o reemplazar la contribución de varianza del estrato por el

³⁵ El estrato sur-técnica-diurno incluye una escuela que en el marco muestral aparecía con turno “doble”, asignación basada en la concurrencia diurna del alumnado de 1ro a 5to año de estudio. Sin embargo, en la instancia de análisis esta unidad fue recategorizada como turno “nocturno”, dado que durante el relevamiento se observó que los alumnos de 6to año realizaban pasantías durante el día y cursaban por la noche. Por otra parte, el marco muestral no incluyó un bachillerato vespertino donde se abrió una sección de 5to año con posterioridad al año 2006.

³⁶ Se aseguró la inclusión de uno de los pocos bachilleratos comunes dependientes de la Dirección de Educación Artística como modo de asegurar la interlocución con las autoridades de dicha área, y también dada la peculiar existencia de trayectos formativos artísticos dentro de la misma institución.

“promedio” de varianza aportada por el resto de los estratos. En este trabajo se decidió optar por la variante menos conservadora de “remoción” de la unidad de muestreo³⁷.

Una vez realizada la encuesta en la muestra resultante, se obtuvo la siguiente distribución de alumnos:

Tabla 3.1.3 Distribución de alumnos por estratos. Muestra no ponderada

Zona	Turno	Modalidad			Total
		Bachiller	Comercial	Técnica	
Sur	Diurno	288	181	150	619
	Nocturno	44	16	52	112
No Sur	Diurno	1.206	600	499	2.305
	Nocturno	92	38	236	366
Total		1.630	835	937	3.402

Sin embargo, para saber a cuántos casos de la población representaba cada elemento de la muestra, se aplicó el recíproco de la probabilidad de selección de cada unidad, es decir el peso de muestreo, cuya fórmula es:

$$w_i = \frac{1}{\pi_i}$$

Aplicando w_i se obtuvo la estimación del total de alumnos en la población, en la distribución dada por el turno, la zona y la modalidad del plan de estudios:

Tabla 3.1.4 Distribución de alumnos por estratos. Muestra ponderada

Zona	Turno	Modalidad			Total
		Bachiller	Comercial	Técnica	
Sur	Diurno	516	384	392	1.292
	Nocturno	105	98	163	367
No Sur	Diurno	3.096	1.510	1.563	6.169
	Nocturno	292	105	612	1.009
Total		4.009	2.097	2.731	8.837

³⁷ De las tres variantes, la de “remoción” arroja los p-valores más pequeños en las pruebas de independencia estadística, es decir que es la que maximiza las chances de rechazo de la hipótesis nula.

De acuerdo con datos provisorios del Relevamiento Anual (RA) 2008, la matrícula en el último año de estudio de las secundarias estatales de la Ciudad al 30 de abril era de 11.493 alumnos, mientras que en la muestra ponderada figura un total de 8.837 estudiantes (un 23% menos que en RA 2008). Si bien fueron contactadas todas las escuelas-modalidades-turnos seleccionadas, no resultó posible encuestar a todos los alumnos matriculados al 30 de abril, sino únicamente a aquellos que conservaban su regularidad a fin de año y que se hallaban presentes el día de la encuesta. Una primera explicación de la diferencia entre ambos universos de alumnos se vincula con la salida de alumnos durante el ciclo lectivo: de acuerdo con datos del Relevamiento Anual 2009³⁸, se registró una merma de matrícula entre el 30 de abril y el último día de clases de 2008 (112 alumnos del último año de estudio se fueron a otras escuelas³⁹ y otros 367 dejaron de cursar sin solicitud de pase), lo cual explicaría cerca del 20% de la diferencia entre ambos universos. Por otra parte, se debe considerar el fenómeno del ausentismo estudiantil, en principio no cuantificable a raíz de la falta de datos pero sí reconocido como problema por los actores escolares (Krichesky *et al.*, 2011). Por último, el error muestral puede explicar algunas de estas diferencias.

3.2. La cobertura y la no respuesta

De acuerdo con la terminología de Little y Rubin (1987), existen tres tipos de situaciones en cuanto a la ausencia de respuesta por unidad: a) que la no respuesta sea “ignorable” por ser completamente azarosa (por no estar relacionada con ninguna de las variables de la encuesta); b) que la no respuesta sea “ignorable” por depender sólo de algunas variables independientes medidas en la encuesta⁴⁰; c) que la no respuesta sea “no ignorable” por estar relacionada con lo que se quiere explicar en el estudio. En el caso de esta encuesta, la ausencia de respuesta podría considerarse azarosa puesto que la mayoría de los alumnos desconocían de manera anticipada la realización de la encuesta y, si estaban al tanto, ignoraban la temática y el propósito de la

³⁸ Se utilizaron datos del RA 2009 con información retrospectiva al año 2008, relativa a la promoción y al flujo de matrícula durante el ciclo lectivo.

³⁹ Se incluye el dato de alumnos salidos con pase dado que no necesariamente se trata de estudiantes que pasaron a escuelas de la misma jurisdicción y sector de gestión.

⁴⁰ Esto significa que parte de la no respuesta podría ser explicada por algún modelo estadístico que involucrara a las variables en cuestión.

misma⁴¹. Sin embargo, también podría pensarse que los alumnos ausentes no estuvieran concurriendo a clases por causas específicas (falta de motivación, incompatibilidad con actividades laborales, dificultades en cuanto a las condiciones para el estudio), y que estas cuestiones a su vez incidieran en sus valoraciones y orientaciones de futuro. Sin ánimo de desconocer todo el desarrollo que podría tener esta cuestión, en principio se consideró como población inferencial a los jóvenes presentes el día de la encuesta.

Solo 10 estudiantes -apenas el 0,3% de los encuestados- se rehusaron a responder el cuestionario. Es decir que, en términos de la relación entre entrevistas concluidas y unidades contactadas (Lohr, 2000), puede decirse que la no respuesta se redujo a una mínima expresión.

En lo que respecta a la ausencia de respuesta por pregunta, la siguiente tabla resume la situación para las preguntas y variables analizadas en este trabajo:

Tabla 3.2.1 Ausencia o invalidez de respuesta por pregunta o variable

Pregunta de la encuesta/ variable	Ausencia o invalidez de respuesta
p18. Con respecto a tu TRABAJO FUTURO, ¿pensaste algún objetivo?	0,3%
p19.Cuál sería tu objetivo principal respecto de tu trabajo futuro? *	11,5%
p20. ¿Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo? **	0,7%
p21. En cuántos años pensás que podrías alcanzar ese objetivo principal de trabajo? **	0,6%
p23. Con respecto a tus / ESTUDIOS A FUTURO, ¿pensaste algún objetivo?	0,2%
p24.Cuál sería tu objetivo principal respecto de tus estudios futuros? ***	10,0%
p25. Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo de estudio? ****	1,1%
p26. ¿En cuántos años pensás que podrías alcanzarlo? ****	0,8%
Turno	0,0%
Zona de la Ciudad	0,0%
Modalidad del plan de estudios	0,0%
Nivel educativo de la madre	5,5%

⁴¹ Las encuestadoras pactaron telefónicamente la fecha de concurrencia a las escuelas, y los directivos y/o referentes de las instituciones recién obtuvieron precisiones el día mismo de realización de la encuesta. Sólo en algunos casos se regresó a la escuela: cuando gran parte de los alumnos se había retirado por ausencia de algún profesor o cuando estaban participando de algún evento dentro o fuera de la escuela (charlas, campeonatos deportivos, excursiones, etc).

Nivel de abandono intraanual de la institución	0,0%
Sexo	0,6%
Experiencia laboral	2,4%
Sobriedad	1,7%
Cantidad de materias adeudadas al mes de marzo	0,1%

* Sobre un total de 3.139 alumnos que en la pregunta 18 afirmaron tener un objetivo laboral. El 11,2% corresponde a alumnos que marcaron varias opciones en lugar de una sola.

** Sobre un total de 2.778 alumnos con respuesta válida en la pregunta 19.

*** Sobre un total de 3.205 alumnos que en la pregunta 23 afirmaron tener un objetivo de estudio. El 9,9% corresponde a alumnos que marcaron varias opciones en lugar de una sola.

**** Sobre un total de 2.885 alumnos con respuesta válida en la pregunta 24.

Las variables turno, modalidad y zona no presentaron ausencia de respuesta porque fueron copiadas del marco muestral a través del código de establecimiento. También se contó con información cabal en lo que respecta al nivel de abandono intraanual en la institución de pertenencia, calculado a partir del porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo 2007.

El mayor faltante de respuestas se observó en las preguntas concernientes a principales objetivos laborales y de estudio, dado que muchos alumnos señalaron varias opciones en lugar de una única como se solicitaba en la consigna. Se trata de un problema surgido durante el trabajo de campo. Si bien al recibir los cuestionarios los encuestadores detectaron problemas de opción múltiple en estas dos preguntas, e instaron a los alumnos a corregirlos, muchos casos no pudieron ser detectados *in situ*. La experiencia permitirá anticipar este tipo de inconvenientes en estudios futuros y obligará a pensar estrategias específicas para aminorarlos, como por ejemplo, presentar con negrita o mayúscula la palabra “principal”, o agregar las palabras “uno solo”.

El siguiente apartado de este capítulo se centra en distintas consideraciones metodológicas y estadísticas derivadas del carácter complejo del diseño muestral utilizado en la encuesta a estudiantes. Más allá de entrar en algunas explicaciones que fundamentan la importancia de considerar la complejidad del diseño en el análisis de los datos, se presentan las distintas herramientas estadísticas a utilizar en distintos tipos de análisis de resultados: pruebas de hipótesis, estimaciones de varianzas y testeo de modelos de regresión logística multivariada.

3.3 El análisis de datos en diseños muestrales complejos: estratificación, conglomeración y probabilidades desiguales

Este apartado apunta a resaltar la importancia de considerar la complejidad del diseño muestral en el procesamiento de datos. Para ello se plantean una serie de consideraciones acerca de los efectos de la estratificación y de la conglomeración en el análisis de resultados, y luego se presentan las herramientas estadísticas más apropiadas para cada tipo de lectura y procesamiento, incluyendo la presentación de estimadores adecuados para el muestreo con probabilidades desiguales sin reemplazo.

La estrategia de plantear una estratificación de acuerdo con criterios que se suponen relacionados de algún modo con el tema investigado, contribuye a una mayor eficiencia de la muestra seleccionada. El hecho de asegurar la inclusión de escuelas de distintos turnos, zonas y modalidades -variables con fuerza explicativa de acuerdo con estudios previos- asegura desde el inicio una heterogeneidad de casos poco probable de obtener de manera aleatoria. Esto se traduce en una reducción de las varianzas de los estimadores y, por ende, en estimaciones más precisas.

En sentido opuesto, el hecho de trabajar con conglomerados u observaciones espacialmente próximas entre sí –opción muy utilizada por sus ventajas prácticas en la etapa de recolección de los datos- redundan en una pérdida de precisión de las estimaciones. Esto se debe a que las unidades muestreadas tienden a parecerse entre sí al interior de los conglomerados, es decir, resultan más redundantes: es probable que encuestar a estudiantes que comparten una misma experiencia escolar dentro de una institución aporte resultados más semejantes que si se tratara de estudiantes seleccionados de manera totalmente aleatoria.

En Ciencias Sociales, las encuestas se realizan generalmente en base a diseños muestrales complejos que resultan de un balance entre recursos disponibles y necesidades analíticas (Lohr, 2000). En muchas ocasiones, el análisis posterior se lleva a cabo como si se tratara de un muestreo aleatorio simple, lo cual conlleva ciertos riesgos ya que, si se trabaja por ejemplo con conglomerados de observaciones, no es conveniente pasar por alto que probablemente las observaciones puedan estar en parte correlacionadas por su proximidad física. Es por eso que resulta recomendable considerar la complejidad del diseño en el análisis de resultados.

Lo dicho hasta aquí puede ejemplificarse al evaluar la independencia estadística entre variables. Para ello se parte de las dos clásicas pruebas “ji cuadrada de Pearson” (X^2) y “ji cuadrada de la razón de verosimilitud” (G^2) que se presentan a continuación:

$$\chi^2 = \sum_{\text{todas las celdas}} \frac{(\text{cifra observada} - \text{cifra esperada})^2}{\text{cifra esperada}}$$

$$G^2 = 2 \sum_{\text{todas las celdas}} (\text{cifra observada}) \ln \left(\frac{\text{cifra observada}}{\text{cifra esperada}} \right)$$

Ambas estadísticas son asintóticamente equivalentes y, en muestras grandes siguen aproximadamente una distribución χ^2 . Se sabe que el valor p de cada estadística permite decidir si se rechaza o no la hipótesis nula de independencia.

Ahora bien, como apunta Lohr (2000) la estratificación aumenta la precisión de las estimaciones sobre las muestras aleatorias simples. Si la estratificación vale la pena, los efectos de diseño son generalmente menores que 1 y, si se emplean las estadísticas de prueba de una muestra aleatoria simple con los \hat{p}_{ij} de la muestra estratificada, X^2 y G^2 serán menores de lo que deberían, y los p-valores calculados ignorando la estratificación serán demasiado grandes (Lohr, 2000: p.323) Por lo tanto, si se usa la estadística de prueba de una muestra aleatoria simple dadas estas condiciones de estratificación, se obtienen valores de X^2 y G^2 más chicos y p-valores más grandes, y así las hipótesis nulas pueden no ser rechazadas con la frecuencia debida. Es decir que al ignorar la estratificación las pruebas de hipótesis resultan más “conservadoras”: pueden estar detectándose menos relaciones de las que se podría.

Con la conglomeración sucede lo contrario. La muestra seleccionada constará de observaciones más redundantes, por lo que los X^2 y G^2 serán más chicos (al tratarse de observaciones más parecidas, si es que la correlación intraclase es positiva) y los valores p resultarán más grandes (por el menor alejamiento de la independencia estadística). Si las pruebas de hipótesis se llevan a cabo como si se tratara de un muestreo aleatorio simple ignorando la conglomeración, entonces se obtendrán valores de X^2 y G^2 más altos y valores p más pequeños que podrían dar lugar al rechazo de la hipótesis nula de independencia estadística. Es decir que si los datos provenientes

de una conglomeración son procesados como si se tratara de un muestreo aleatorio simple, se corre el riesgo de informar o asumir relaciones que en realidad son falsas.

Lohr advierte que ignorar los conglomerados en las pruebas ji cuadrada es más peligroso que ignorar la estratificación. Una prueba ji cuadrada basada en una muestra aleatoria simple con datos estratificados puede exhibir asociaciones fuertes sin llegar a descubrir otras asociaciones débiles. Pero ignorar los conglomerados, en cambio, puede conducir a enunciar falsas relaciones (Lohr, 2000). En ese sentido, informar una falsa relación es más grave que no informar una verdadera.

Como explica Lohr, en los diseños complejos de encuestas no se cuenta con el muestreo aleatorio que da a X^2 y G^2 una distribución aproximada ji cuadrada (χ^2). Por lo tanto, si se usa un paquete estadístico estándar para hacer pruebas ji cuadrada, los niveles de significancia y los valores p serán incorrectos (Lohr, 2000:320). En especial los conglomerados pueden tener un fuerte efecto sobre los valores p de las pruebas ji cuadrada: los valores p verdaderos pueden ser mucho mayores que los valores p reportados por el paquete estadístico bajo hipótesis de muestreo multinomial independiente.

Por lo dicho, se advierte la necesidad de considerar el diseño muestral en el procesamiento de los datos provenientes de encuestas complejas. En esta tesis se utiliza el módulo de muestras complejas del programa R (paquete Survey), el cual incluye los recaudos técnicos necesarios para tal fin. En los siguientes apartados se presentan distintas herramientas estadísticas que permiten considerar el diseño muestral en el análisis de datos, tanto en cruces bivariados sencillos como en modelos multivariados más complejos.

Pruebas de hipótesis en diseños complejos: aproximación Rao-Scott

Si bien las estadísticas de prueba X^2 y G^2 no siguen una distribución $\chi^2_{(r-1)(c-1)}$ en una encuesta compleja bajo la hipótesis nula de independencia, ambas tienen una distribución simétrica y un múltiplo de las mismas puede seguir aproximadamente una distribución χ^2 (Lohr, 2003). Existen dos “correcciones” que permiten considerar el diseño muestral en las pruebas de hipótesis, ambas debidas a Rao y Scott:

a) Una *corrección de primer orden* (X_F^2) que consiste en comparar las siguientes expresiones

$$X_F^2 = \frac{(r-1)(c-1)X^2}{E[X^2]} \quad \text{o} \quad G_F^2 = \frac{(r-1)(c-1)G^2}{E[G^2]}$$

con una distribución $\chi^2_{(r-1)(c-1)}$, donde r es el número de filas y c el número de columnas del cruce en cuestión. La idea de fondo es comparar la media de la estadística de prueba con la media de la distribución $\chi^2_{(r-1)(c-1)}$, que es igual al producto de los grados de libertad (r-1)(c-1).

b) También se puede trabajar con una *corrección de segundo orden* (X_S^2) que consiste en comparar no sólo la media sino también la varianza de la estadística de prueba con la media y la varianza de una distribución χ^2 , siguiendo las pruebas de modelos de análisis de varianza de Satterthwaite (1946)⁴². La corrección de segundo orden consiste entonces, en comparar

$$X_S^2 = \frac{v X_F^2}{(r-1)(c-1)} \quad \text{o} \quad G_S^2 = \frac{v G_F^2}{(r-1)(c-1)}$$

con una distribución χ^2 con v grados de libertad, donde

$$v = 2 \frac{[E(X^2)]^2}{V[X^2]} \quad \text{o} \quad v = 2 \frac{[E(G^2)]^2}{V[G^2]}$$

En esta tesis se utiliza la corrección de segundo orden Rao-Scott (X_S^2) siguiendo la aproximación Satterthwaite, disponible en el programa R.

Estimación de la varianza en el muestreo con probabilidades desiguales sin reemplazo

Dada una población finita $U = \{1, \dots, i, \dots, N\}$, la fórmula del total poblacional de una variable Y es

$$Y = \sum_{y \in U} y_i$$

⁴² Satterthwaite comparó una estadística de prueba T con distribución simétrica con una distribución de referencia χ^2 , eligiendo una constante k y v grados de libertad de modo que se cumpliera que la media de la distribución χ^2 con v grados de libertad fuera $E_{[kT]} = v$, y que la varianza fuera $V_{[kT]} = 2v$.

donde y_i es el valor de la variable estudiada en la unidad i ⁴³. Dado que generalmente no es posible contar con las observaciones de toda la población, se hace necesario utilizar estimadores que permiten inferir los parámetros poblacionales a partir de los datos muestrales. Horvitz y Thompson elaboraron las expresiones más generales del estimador del total poblacional y de su error estándar, dando lugar al conocido estimador Horvitz-Thompson (HT). Lumley (2011) explica que existen estimadores que, como la media, son funciones explícitas de este estimador, mientras que otros, como la mediana o los coeficientes de regresión, pueden involucrarlo de manera implícita a través de un sistema de ecuaciones. No obstante, de uno u otro modo, todos los estimadores contienen al HT, de ahí su importancia y utilidad. El estimador de total poblacional HT en una muestra s es:

$$\hat{t}_\pi = \sum_s \frac{y_i}{\pi_i}$$

siendo π_i la probabilidad de inclusión de primer orden de la unidad i .

Dos estimadores insesgados de la varianza del estimador del total son el estimador Horvitz-Thompson (HT) y el estimador Yates-Grundy-(Sen) (SGY)

$$\hat{V}_{(\hat{t}_\pi)} = \sum_s \sum_s \frac{(\pi_{ij} - \pi_i \pi_j) y_i y_j}{\pi_{ij} \pi_i \pi_j}$$

$$\hat{V}_{SGY}(\hat{t}_\pi) = -\frac{1}{2} \sum_s \sum_s \left(\frac{\pi_{ij} - \pi_i \pi_j}{\pi_{ij}} \right) \left(\frac{y_i}{\pi_i} - \frac{y_j}{\pi_j} \right)^2$$

donde π_{ij} es la probabilidad de inclusión conjunta de las unidades i y j .

Estas fórmulas tienen la particularidad de que, siempre y cuando se conozcan las probabilidades conjuntas π_{ij} de las unidades muestreadas, pueden ser aplicadas a cualquier diseño complejo. Además, dado que las fórmulas incluyen las probabilidades de inclusión conjunta y no solo los pesos de muestreo, consideran las posibles relaciones que pudieran existir entre las variables que intervienen en la definición del diseño (Lumley, 2010a).

⁴³ Las fórmulas presentadas en esta sección introductoria corresponden a un muestreo de elementos. El programa R - utilizado para el análisis de los datos de la encuesta a estudiantes- incluye especificaciones que permiten considerar la conglomeración y estratificación del diseño muestral utilizado (las mismas se presentan en el Anexo IV). La extensión del muestreo de elementos a uno de conglomerados en una etapa es automática. De igual modo, con respecto a la estratificación, la extensión también es automática: dado que el muestreo en los estratos es independiente entre sí, la variancia se define como sumas de cada variancia de cada estrato.

Sin embargo, el cálculo de las probabilidades de inclusión está atado al tipo de procedimiento de selección de la muestra. En el caso de la encuesta a estudiantes analizada en esta tesis, cada unidad primaria de muestreo, esto es cada “escuela-modalidad-turno”, pudo ser elegida una única vez durante el proceso de selección. Esto significa que la muestra se conformó con probabilidades distintas de selección y sin reemplazo, lo cual se traduce en un muy complicado cálculo de varianza cuando se trata de una selección sistemática.⁴⁴ La dificultad radica en que el procedimiento supone determinar la probabilidad de que cualquier par de unidades primarias se halle en la muestra, pasando por todas las muestras posibles, algo poco manejable al trabajar con poblaciones y muestras de gran tamaño. Una muestra de tamaño n supone contar con $n(n-1)/2$ valores de probabilidad conjunta: unos 1.596 cálculos para el caso de nuestra encuesta llevada a cabo en 57 escuelas de diferentes turnos y modalidades.

Partiendo entonces de la dificultad de cálculo del estimador de varianza en el muestreo con probabilidades desiguales sin reemplazo, Berger propone como alternativa el estimador de varianza Hájek, el cual depende de las probabilidades de inclusión de primer orden y es más sencillo de calcular (Berger, 2003).⁴⁵ Sin embargo, este estimador no es conveniente para el muestreo sistemático. Por un lado, muchas de las probabilidades conjuntas son nulas⁴⁶, con lo cual no existe un estimador insesgado de varianza, y además, el uso del estimador Hájek presupone una alta entropía en el diseño muestral y no resulta conveniente en este tipo de muestreo (Berger, 2003).

Berger propone dos opciones alternativas recomendadas para el muestreo sistemático con probabilidades desiguales sin reemplazo: una versión ajustada del estimador Hájek (Berger, 2003) y la aproximación Brewer⁴⁷ (Brewer, 2002).

⁴⁴ Esto ocurre dado que las probabilidades de inclusión van siendo distintas para la primera unidad seleccionada y para las subsiguientes, con lo cual los estimadores HT y SYG se vuelven sumamente engorrosos al requerir del cálculo de probabilidades conjuntas.

⁴⁵ Este estimador vendría a reemplazar al estimador Hansen-Hurwitz para muestreo con reemplazo, el cual se puede aplicar como alternativa frente al muestreo sin reemplazo, pero que tiene la desventaja de sobreestimar la varianza en muestras con fracciones de muestreo superiores al 5%. En la encuesta a estudiantes que se analiza en este trabajo, la fracción de muestreo es de alrededor del 30% en todos los estratos, lo cual hace descartar al estimador de Hansen-Hurwitz como opción viable.

⁴⁶ La selección aleatoria de una unidad a partir de un marco muestral ordenado por tamaño, implica la automática inclusión de algunas unidades en la muestra y el descarte de otras.

⁴⁷ La aproximación Brewer consiste en la creación de pseudo-estratos con al menos dos unidades de muestreo asumiendo alta entropía entre estratos. Usa una aproximación a las probabilidades conjuntas derivada de Hartley y Rao (1962).

a) El estimador Hájek se expresa:

$$\hat{\sigma}^2_{Haj} = \sum_{i \in s} \check{c}_i \hat{e}_i^2$$

donde \check{c}_i contiene un factor de corrección por población finita (FPC) y una corrección de grados de libertad (DF):

$$\check{c}_i = n_h (n_h - 1)^{-1} (1 - \pi_i) (i \in U_h)$$

y \hat{e}_i corresponde a los residuos ponderados de mínimos cuadrados (WLS)⁴⁸:

$$\hat{e}_i = \check{y}_i - \sum_{h=1}^H \widehat{B}_h z_{ih}$$

$$\text{donde } \widehat{B}_h = \left(\sum_{j \in s} \check{c}_j z_{jh}^2 \right)^{-1} \sum_{i \in s} \check{c}_i \check{y}_i z_{ih}$$

b) La aproximación Brewer es la siguiente:

$$\hat{\sigma}^2_{Brewer} = \sum_{i \in s} \check{c}_i^* \hat{e}_i^{*2}$$

donde \hat{e}_i^* representa los residuos OLS (ordinary least squares):

$$\hat{e}_i^* = \check{y}_i - \sum_{h=1}^H \widehat{B}_h^* z_{ih}$$

con \widehat{B}_h^* como coeficiente OLS definido como:

$$\widehat{B}_h^* = \left(\sum_{j \in s} z_{jh}^2 \right)^{-1} \sum_{i \in s} \check{y}_i z_{ih}, \text{ o } n_h^{-1} \sum_{i \in s_h} \check{y}_i,$$

y donde

$$\check{c}_i^* = n_h (n_h - 1)^{-1} (1 - \pi_i)$$

En esta tesis se usa la expresión Brewer como la aproximación al cálculo de varianza que resulta más apropiada para el tipo de muestra utilizada. La misma se halla disponible en el módulo de muestras complejas del programa R, como un argumento en la fórmula de especificación del diseño muestral (ver Anexo IV de fórmulas).

⁴⁸De acuerdo con el diccionario del R, la definición de los z se basa en la opción 2 presentada por Berger en su paper “A Simple Variance Estimator for Unequal Probability Sampling Without Replacement” (2004).

Efectos de diseño

Lohr (2000) explica que fue Cornfield quien en 1951 sugirió medir la eficiencia de un plan de muestreo mediante el cociente de la varianza que se obtendría mediante una muestra aleatoria simple y la varianza obtenida mediante el plan de muestreo complejo con k unidades de observación. En 1965, Kish denominó “efecto de diseño” al recíproco de dicho cociente, y lo utilizó para resumir el efecto del diseño sobre la varianza de la estimación:

$$\text{Efecto de diseño} = \frac{V(\text{estimación del plan de muestreo})}{V(\text{estimación muestreo aleatorio simple})}$$

Para estimar una media a partir de una muestra con n unidades de observación, el efecto de diseño en la varianza es:

$$\text{ED}(\text{plan}, \hat{y}) = \frac{V[\hat{y}]}{\left(1 - \frac{n}{N}\right) \frac{S^2}{n}}$$

El efecto de diseño proporciona una medida de la precisión ganada o perdida por el uso del diseño complejo con respecto a una muestra aleatoria simple (Lohr, 2000, 237), y el mismo requiere de una estimación de la varianza a partir del diseño complejo. De acuerdo con Lohr, el efecto de diseño de una muestra estratificada será generalmente menor a 1, lo cual significa una mejora en la precisión respecto de un muestreo aleatorio simple. En el muestreo por conglomerados, en cambio, el efecto de diseño es generalmente mayor a 1, lo cual da cuenta de una pérdida en la precisión.

En cuanto a la interpretación del efecto de diseño, si por ejemplo el mismo es 2, significa que se necesita el doble de observaciones con el diseño complejo para obtener la misma precisión que con una muestra aleatoria simple.

Cuando se trata de una muestra estratificada y conglomerada –como en la encuesta a estudiantes analizada en esta tesis- no puede saberse *a priori* si el efecto de diseño será mayor o menor que 1. Como explica Lohr: “la estratificación tiende a aumentar la precisión y los conglomerados tienden a disminuirla, de modo que el efecto de diseño total dependerá de si se pierde más precisión con los conglomerados que la ganada con la estratificación” (Lohr, 2000, 238). En la

última sección del Capítulo 6 se calcula el efecto de diseño de la muestra analizada al estimar la proporción de estudiantes con planes de tipo profesional.

3.4 El análisis de regresión logística

La forma más general de los modelos estadísticos es $Y = f(X_1, X_2, \dots, X_p) + \varepsilon$ donde Y es la variable dependiente, X_1, X_2, \dots, X_p son las variables predictoras y ε representa el error aleatorio (Kleinbaum y Klein, 2002). En particular, la regresión logística pertenece a una clase de modelos llamados modelos lineales generalizados. En estos modelos lineales generalizados se utilizan métodos de máxima verosimilitud en la estimación de los parámetros.

El modelo de regresión logística binomial permite explicar una variable binaria que mide la ocurrencia de algún evento particular, o bien la presencia de cierto atributo de interés⁴⁹. En general, esta variable se presenta con valores 1 y 0, y el modelo apunta a explicar su media π que –calculada como la suma de valores dividida por el tamaño muestral– representa la proporción de casos que cumplen con la condición estudiada.⁵⁰

Como se trata de una variable de respuesta binaria, lo más apropiado es asumir una distribución binomial⁵¹ con probabilidades π de ocurrencia siempre entre 0 y 1.⁵² La expresión matemática de dicha función es

$$\log\left(\frac{\pi}{1-\pi}\right) = \alpha + \beta X$$

El cociente $\pi / (1 - \pi)$ es conocido como *razón de odds* (en inglés *odds ratio*) y en principio mide la relación entre las probabilidades de presencia y de ausencia de atributo. Se trata de una medida

⁴⁹ Es importante señalar que existen varios tipos de regresiones logísticas dependiendo del tipo de variable dependiente: a) el análisis es binomial cuando la variable dependiente es dicotómica, b) multinomial cuando presenta más de dos categorías y c) ordinal si es que dichas categorías presentan un ordenamiento de grado o nivel.

⁵⁰ La explicación es considerada aquí en términos de asociación y no implica necesariamente un ordenamiento temporal y causal entre las variables.

⁵¹ La distribución binomial pertenece a una clase más amplia de distribuciones exponenciales como la normal, la Poisson, la exponencial y la gamma.

⁵² Agresti y Finlay (1997) plantean que una aproximación mediante un modelo de probabilidad lineal $\pi = \alpha + \beta X$ no sería adecuada puesto implicaría probabilidades menores a 0 y mayores a 1 para valores extremos de la variable explicativa X . A pesar de que dicha aproximación podría ser válida dentro de cierto rango de valores de X , de todas formas se resentiría al incluir más variables explicativas en el modelo.

que se usa en el análisis de datos categóricos.⁵³ Una forma abreviada de presentar la función binomial es la *transformación logística o logit*, que se escribe

$$\text{logit}(\pi) = \alpha + \beta X$$

Se trata del modelo de regresión logística⁵⁴. Como en la pendiente de una línea recta en un modelo de regresión lineal, el signo del parámetro β refiere a si la curva crece o decrece a medida que X crece. Para $\beta > 0$, π crece a medida que X crece; si $\beta < 0$, significa que π decrece a medida que X crece; si $\beta = 0$, π no cambia y la curva es una línea horizontal paralela a x.

A diferencia de la regresión lineal, la tasa con que la curva sube o baja en la regresión logística no es constante sino que depende del valor de X. La manera más sencilla de interpretar β es mediante una aproximación lineal: una línea tangente a la curva de regresión logística tiene pendiente $\beta\pi(1 - \pi)$. La pendiente se minimiza en valores extremos de π y se maximiza en $\pi = 0.5$ ⁵⁵. El valor $\beta\pi(1 - \pi)$ se interpreta como el cambio aproximado en la probabilidad π por cada unidad de cambio en X.

Para obtener el valor π de manera directa y no su logit, se debe aplicar la expresión antilogarítmica de la ecuación anterior. Reemplazando en la ecuación los parámetros α y β , se obtiene el π esperado para cada valor de X:

$$\pi = \frac{e^{\alpha + \beta X}}{1 + e^{\alpha + \beta X}}$$

Ahora bien, cuando se incorporan al modelo más de una variable explicativa, las ecuaciones expandidas resultan de la siguiente forma:

$$\text{logit}(\pi) = \alpha + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k \quad \text{y} \quad \pi = \frac{e^{\alpha + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k}}{1 + e^{\alpha + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k}}$$

⁵³ Por ejemplo, una razón odds igual a 3 da cuenta de que las chances de éxito triplican a las de fracaso.

⁵⁴ A medida que π crece de 0 a 1, el odds crece de 0 a ∞ , y el logit crece de $-\infty$ a ∞ . La probabilidad $\pi = 1/2$ tiene odds igual a 1 y logit igual a 0, y los π mayores a $1/2$ tienen logits positivos, los menores, negativos (Agresti y Finlay, 1997).

⁵⁵ Por ejemplo, si $\pi = 0.5$, entonces la tangente a la curva de regresión logística tiene pendiente $\beta\pi(1 - \pi) = \beta(0.5)(0.5) = 0.25\beta$. Si $\pi = 0.9$, la pendiente es $\beta(0.9)(0.1) = 0.09\beta$.

Cuando varias o todas las variables explicativas en la regresión logística son categóricas, el modelo de regresión es conocido también como *modelo logit*, y requiere de la previa creación de variables indicadoras o “dummy”⁵⁶.

Los modelos de regresión logística binomiales han sido de utilidad en esta tesis para comprender las orientaciones de futuro de los estudiantes a punto de egresar de la escuela secundaria. En esta tesis, estas técnicas de análisis aportan pistas acerca de cuáles son los atributos personales, institucionales, sociales y de la oferta educativa con más peso en la definición de objetivos laborales y de estudio de tipo profesional.

El estadístico Wald en el testeo de modelos

En el modelo $\text{logit}(\pi) = \alpha + \beta X$, la hipótesis nula $H_0 : \beta = 0$ sostiene que la variable explicativa X no incide en la probabilidad π de que Y sea igual a 1; es decir, que plantea la independencia estadística entre ambas variables. Con excepción de muestras aleatorias simples muy pequeñas, el testeo puede hacerse con una prueba z, dividiendo la estimación de β por su error estándar. Muchos softwares reportan su cuadrado –el *estadístico Wald*– el cual tiene una distribución chi cuadrada con 1 grado de libertad y reporta p-valores similares al estadístico z para las hipótesis alternativas $H_a: \beta \neq 0$.

Otra prueba es la de la razón de verosimilitud (en inglés *likelihood-ratio test o LRT*), que utiliza la función L de máxima verosimilitud con los datos observados. La prueba consiste en comparar L bajo supuesto de que H_0 es verdadera (L_0) y bajo supuesto de que no lo es (L_1). La fórmula del test LRT⁵⁷ es

$$-2 \log \left(\frac{L_0}{L_1} \right) = (-2 \log L_0) - (-2 \log L_1)$$

Al testear $\beta = 0$ en el modelo $\text{logit}(\pi) = \alpha + \beta X$, se compara el valor maximizado de $(-2 \log L)$ de este modelo con el valor maximizado de un modelo más simple con $\beta = 0$. En muestras

⁵⁶ Dada una variable ordinal o categórica, las variables dummies se construyen asignando el valor 1 a los casos de cada una de las categorías de la variable original. Se crean tantas variables como categorías, salvo para una considerada como de referencia en la comparación.

⁵⁷ El uso de “-2 veces” el logaritmo de la razón queda justificado técnicamente porque la prueba estadística tiene una distribución aproximadamente chi cuadrada en muestras grandes. Los grados de libertad se estipulan en base al número de parámetros en la hipótesis nula.

grandes, las pruebas Wald y LRT dan resultados similares. En muestras con pocas unidades de muestreo de primer orden, el LRT tiende a ser más grande y proveer tests más potentes. Ambos pueden usarse en el testeo de modelos de regresión logística multivariados para observar la contribución de cada variable explicativa.

En el caso de la encuesta a estudiantes analizada en este trabajo –y dado que se trata de una muestra relativamente grande- los estadísticos Wald y LRT disponibles en la función `regTermTest` del paquete `Survey` del programa R, arrojan resultados muy similares en el testeo de los coeficientes de los términos de las ecuaciones de regresión. Por tal motivo, se decidió mostrar solo el estadístico Wald en las tablas de resultados de las regresiones, a los fines de simplificar la lectura evitando presentar información redundante.

Es importante señalar que los modelos logit son modelos de efectos principales ya que por defecto no incluyen interacciones entre las variables explicativas (Agresti y Finlay, 1997). Una posibilidad es plantear modelos saturados que incluyan todas las interacciones de todos los órdenes. También es factible la incorporación manual de alguna interacción de interés, procedimiento que puede resultar muy fructífero al permitir la exploración sucesiva de distintos modelos explicativos, aún cuando se pierda algo de precisión en las estimaciones⁵⁸.

En particular, la interpretación de las interacciones presentes en el modelo final puede abordarse estimando distintos modelos logit, considerando toda la combinatoria de categorías de referencia⁵⁹ en las variables involucradas en la interacción. Luego se comparan los valores obtenidos en términos de razones de odds, con alguno de los valores logit que se elija como referencia (Heeringa *et al.*, 2010).

Como se verá oportunamente para el caso de las metas de futuro laboral y de estudio de los estudiantes secundarios, la selección de un modelo explicativo es un proceso que implica en primer lugar una preselección de variables asociadas al fenómeno estudiado, y en una segunda instancia, la evaluación de sucesivos modelos multivariados que comprendan a dichas variables, desde su versión saturada hasta alguna otra más parsimoniosa.

⁵⁸ Lumley (2010a) explica que si existe un interés particular en estimar el efecto de una interacción de manera separada, es mejor descartar las contribuciones singulares de cada una de las variables involucradas, ya que no aportarán mayor información y se podrá compensar de algún modo el agregado de nuevos de parámetros al modelo.

⁵⁹ La categoría de referencia es aquella codificada con un 1 en la variable dummy.

Acerca de la bondad de ajuste

La bondad de ajuste es la evaluación de la medida en que las predicciones sobre una variable dependiente obtenidas a partir de un modelo estadístico, se asemejan o ajustan a los datos efectivamente observados. En particular para la evaluación de modelos de regresión logística en diseños muestrales complejos, Heeringa, West y Berglund (2010) proponen utilizar el test Archer-Lemeshow (o A-L) desarrollado en años recientes.

Como variante del más conocido test Hosmer-Lemeshow⁶⁰, la prueba A-L considera los pesos de muestreo y los criterios de estratificación y conglomeración al evaluar los residuos entre las predicciones y las observaciones. Como se trata de una función aún no disponible en R ni en SPSS⁶¹, se opta en este trabajo por implementar un procedimiento alternativo sugerido por el mismo Heeringa y sus colaboradores. El mismo consiste en replicar los modelos de regresión bajo supuesto de muestreo aleatorio simple⁶², de manera que puedan detectarse falencias “serias” en la bondad de ajuste.

Sin embargo, con respecto al estadístico Hosmer-Lemeshow, Agresti (2002) sostiene que esta medida aporta una medida global de ajuste del modelo a los datos y alerta acerca de sus limitaciones para dar cuenta de la naturaleza de las caídas en el ajuste. En este sentido, el estadístico H-L adquiere mayor utilidad como herramienta de comparación entre modelos que como medida resumen de bondad de ajuste.

⁶⁰ El estadístico de bondad de ajuste de Hosmer-Lemeshow se basa en agrupar los casos en deciles de riesgo y comparar la probabilidad observada con la probabilidad esperada dentro de cada decil (Manual de SPSS 10).

⁶¹ Hasta el momento, el test A-L se halla disponible en el programa Stata como función “svylogitgof”.

⁶² Esto significa que si bien los parámetros estimados serán iguales a los obtenidos al considerar la complejidad del diseño muestral, sí se observarán diferencias en lo que respecta a las varianzas y covarianzas de los parámetros estimados (Heeringa et al., 2010).

SEGUNDA PARTE. ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 4. LAS ORIENTACIONES DE FUTURO LABORAL Y EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES

El trabajo y la educación aparecen entre los principales dominios de interés en las orientaciones de futuro (OF) de los jóvenes, tal como muestran investigaciones nacionales e internacionales que han estudiado las aspiraciones y preocupaciones juveniles en diferentes contextos sociales y culturales (Salmela-Aro *et al.*, 2007; Dabenigno *et al.*, 2007; Seginer, 2003; Nurmi *et al.*, 1999; Pantelides *et al.*, 1995). Para cada uno de esos dominios, es posible reconstruir todo un repertorio de motivaciones y de temporalidades que sostienen los jóvenes con vistas a su futuro laboral y educativo, así como el carácter interno o externo de las atribuciones causales concernientes al futuro (Nurmi, 1991), lo cual puede dar cuenta del tipo de posicionamiento de los jóvenes en términos de “realismo” y de “locus de control” previsto sobre la propia trayectoria (McCabe, 2000; Prenda y Lachman, 2001).

Esta tesis puede arrojar pistas para comprender cómo son, cómo se piensan y qué esperan de sí y para sí mismos los adolescentes que están por finalizar la escuela media. Desde el punto de vista sociológico, es posible afirmar que las miradas u orientaciones que los actores sociales proyectan hacia el futuro no determinan pero sí condicionan sus decisiones futuras. En el caso de aquellos jóvenes que son estudiantes, cobra especial interés el papel de la escuela en la construcción de esas perspectivas de futuro.

En este capítulo se estudian las OF laborales y educativas del universo de estudiantes que en el año 2008 se hallaban próximos al egreso del nivel secundario en escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. La primera sección refiere a las OF laborales de los estudiantes y la segunda, a las OF educativas. En cada uno de estos apartados se exponen resultados referidos al involucramiento y al contenido temático de las OF, a su extensión temporal y, asimismo, al posicionamiento de los jóvenes frente a su propio futuro en términos de optimismo y de anticipación de las posibles dificultades a enfrentar.

¿Cuán interesados se hallaban los estudiantes en la planificación de su futuro? ¿Cuáles eran sus horizontes temporales? ¿Qué dificultades imaginaban los jóvenes que tendrían en sus trayectos futuros y en qué medida sentían que podrían lograr sus objetivos? ¿Existían articulaciones entre las metas, los plazos, el nivel de optimismo y la previsión de obstáculos? En este capítulo se ensayan respuestas a estos interrogantes.

4.1. El futuro laboral

El involucramiento como disposición a pensar en el propio futuro fue una de las primeras cuestiones a indagar con respecto a las OF. En la dimensión laboral se vio que la mayoría de los jóvenes –aproximadamente **9 de cada 10** (91%)- respondió afirmativamente ante la pregunta que indagaba sobre si tenían pensado **algún objetivo con respecto a su trabajo futuro**, mientras que sólo el 8% negó tener algo pensado al respecto (Anexo I, Cuadro 4.1.1)⁶³.

4.1.1. Sentidos desplegados en los objetivos laborales

Se presentó a los jóvenes que habían afirmado tener alguna meta laboral un listado de objetivos⁶⁴ y se les solicitó que eligieran aquel que consideraran como el “principal” en su proyecto laboral futuro⁶⁵. El interés de esta pregunta radicaba en explorar cuáles eran las prioridades de los jóvenes.

Los resultados mostraron que el **18%** de los estudiantes consideró que lo principal en su futuro laboral era **conseguir un trabajo que le dejara tiempo para estudiar**, es decir, en asegurarse condiciones que posibilitaran la continuidad educativa postsecundaria (Gráfico 4.1.1). A esto se sumó una proporción similar de jóvenes -el **17%**- que optó por el objetivo de conseguir un **trabajo relacionado con los estudios** y, un **12%** que se inclinó por llegar a “**ser profesional**”.

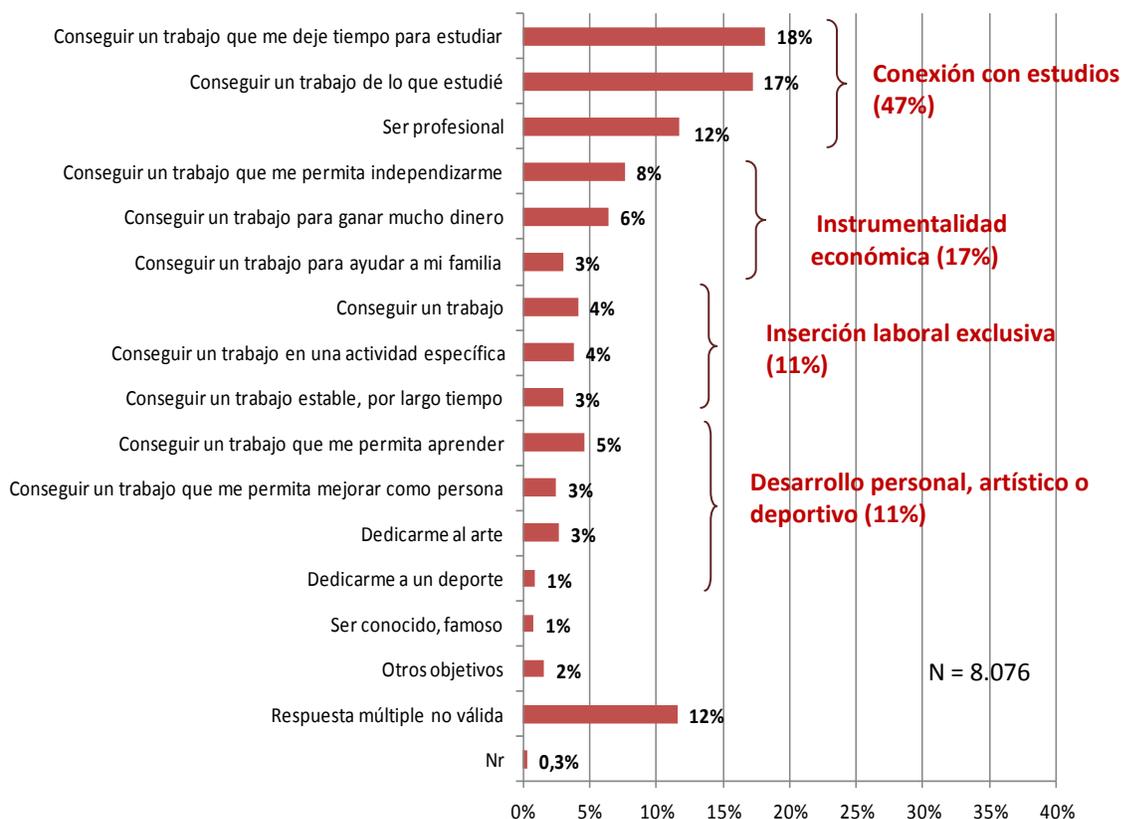
⁶³ Para evitar sobrecargar la lectura de resultados, se presentan las estimaciones puntuales sin los intervalos de estimación. Los mismos se presentan en algunas lecturas del último capítulo, cuando se tornan necesarios para efectuar comparaciones entre valores estimados.

⁶⁴ Los listados de objetivos laborales y educativos se consolidaron considerando algunos resultados de investigaciones anteriores y las respuestas obtenidas en dos preguntas abiertas incorporadas al cuestionario durante la prueba piloto de la encuesta.

⁶⁵ A pesar de las oportunas aclaraciones de las encuestadoras que reforzaban la consigna escrita, un porcentaje significativo de estudiantes eligió más de un objetivo, como si se tratara de una pregunta de múltiple respuesta. Estos casos se excluyeron del análisis, decisión basada en dos recaudos metodológicos: por un lado, evitar mezclar resultados válidos y no válidos (las respuestas múltiples dan cuenta de una falta de comprensión de lo que se quería preguntar) y, por otro lado, la imposibilidad de determinar de manera unívoca a cuál de los objetivos elegidos se asociaban las respuestas subsiguientes referidas a plazos, niveles de optimismo y obstáculos anticipados.

En suma, **cerca de la mitad** de los estudiantes (47%) eligió como principal objetivo laboral alguna opción que planteaba de manera explícita **la conexión con algún proyecto educativo**⁶⁶.

Gráfico 4.1.1 Principal objetivo laboral
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
 Nota: Calculado sobre el total de estudiantes que había afirmado tener algún objetivo laboral.

Por otra parte, un **17%** de jóvenes resaltó en su proyecto laboral el **aspecto económico**: conseguir un trabajo que les permitiera independizarse (8%), ganar mucho dinero (6%) o ayudar

⁶⁶ Los tres objetivos entrarían en la categoría de lo que Falco de Jouas (2003) denomina proyecto educativo-laboral al abordar las representaciones de los ingresantes a la universidad acerca de las carreras elegidas. También Aisenson et al. (2002) plantean que la educación es uno de los aspectos con los que pueden vincularse los proyectos laborales.

a su familia (3%). La instrumentalidad económica del trabajo quedó entonces definida más por las ansias de lograr autonomía y de “ganar dinero”, que por necesidades de subsistencia familiar.

Para otro **11%** de estudiantes, en cambio, el principal interés radicó en lograr exclusivamente una **inserción laboral**⁶⁷ en términos generales o específicos: “conseguir un trabajo” a secas (4%), conseguir un trabajo en una actividad específica (4%), o bien “conseguir un trabajo estable, por largo tiempo” (3%)⁶⁸. Mientras que la primera de estas respuestas fue planteada en sentido amplio, sin referencia a criterios de búsqueda, las otras dos se formularon con un mayor nivel de precisión en términos de inserción en rubros productivos y de énfasis en la protección laboral. En cuanto a esto último, en un contexto en que los jóvenes se hallan especialmente afectados por la precariedad laboral (Jacinto *et al.*, 2007; Jacinto, 2002), la estabilidad laboral parece tornarse marginal en las expectativas juveniles⁶⁹.

Por último, el **11%** de los estudiantes se inclinó preferentemente por conseguir trabajos que de algún modo contribuyeran a su **desarrollo personal** –que permitieran “aprender” (5%) o “mejorar como persona” (3%)- o **dedicarse a actividades artísticas** (3%) o **deportivas** (1%)-. Se trata de metas de realización que priorizan la satisfacción en el trabajo y que dan muestras de la riqueza de sentidos desplegados por los jóvenes en sus orientaciones laborales.

En síntesis, estos resultados reflejan una **multiplicidad de sentidos** que los jóvenes destacan en sus OF laborales. Si bien aparecen algunas ideas que evocan la clásica instrumentalidad económica del trabajo, emergen otros anhelos y preocupaciones en las prioridades de los jóvenes. Para casi la mitad de los estudiantes el proyecto de cursar estudios terciarios o universitarios aparece de una u otra forma enlazado con la meta laboral, ya sea en el “trabajar para estudiar” (en conseguir un trabajo que deje tiempo para estudiar) como en el “estudiar para trabajar” plasmado en el proyecto de seguir una carrera con vistas a alguna salida laboral.

⁶⁷ Si bien todas las opciones plantean de algún modo alguna inserción laboral futura, este subgrupo de metas se refiere a esta cuestión sin alusión explícita a otros aspectos económicos, vocacionales o educativos.

⁶⁸ Al considerar la modalidad del plan de estudios, se observó que “conseguir un trabajo” fue una respuesta algo más frecuente entre los alumnos de planes comerciales (7% vs 3% en las otras modalidades). Por su parte, los técnicos se diferenciaron por apostar un poco más a estructurar sus planes laborales en torno a la inserción laboral en una actividad específica (6% vs 3%).

⁶⁹ Se ha visto que la valoración de la estabilidad laboral varía a lo largo del tiempo en base a las sucesivas experiencias personales y sociales de los jóvenes (Busso, Longo y Pérez, 2011).

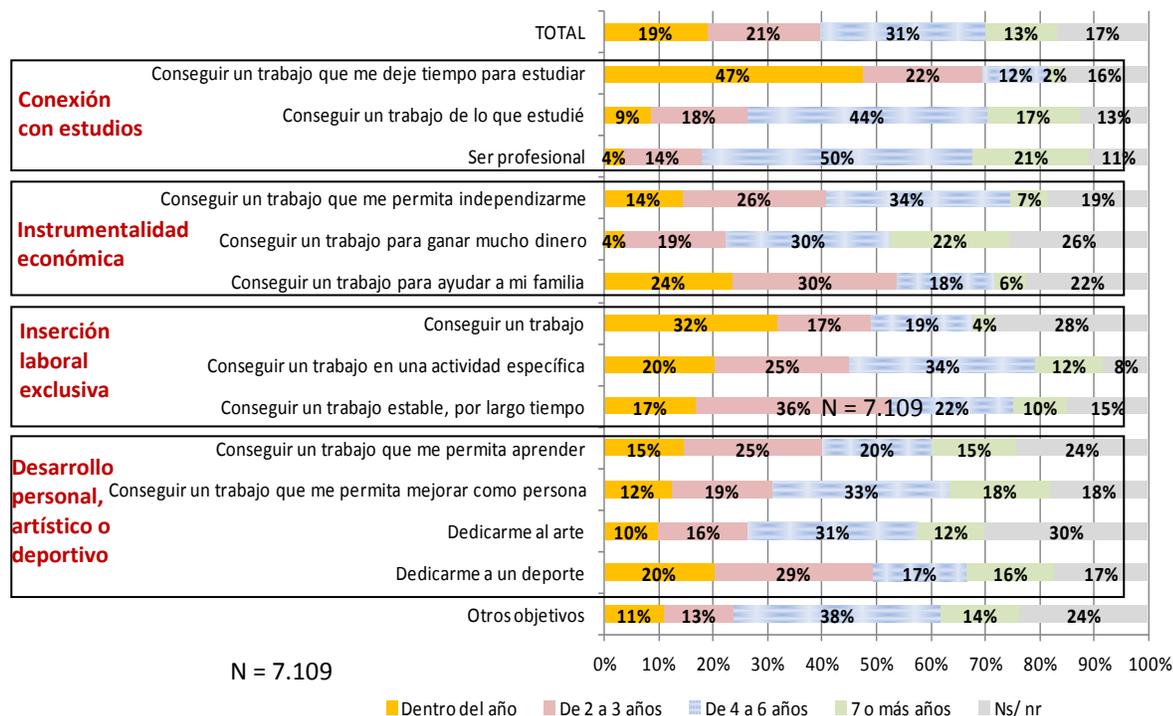
4.1.2 Abanico de temporalidades en las proyecciones

Un aspecto central de las OF es su extensión temporal, es decir, los plazos con que las personas se imaginan concretando sus planes. Se observa en primer lugar que **casi uno de cada tres jóvenes** que eligió un objetivo laboral, **consideró que podría alcanzar su meta entre los 4 y 6 años luego de finalizar** la secundaria (Gráfico 4.1.2). Otro 19% de jóvenes, en cambio, previó lograr su objetivo en el plazo de un año; y el 21%, entre los 2 y 3 años. Por último, el 13% previó plazos más extensos (11% de 7 a 10 años, y sólo el 2%, en más de 10 años), y alrededor del 17% no dio precisiones al respecto, dando muestras de su incertidumbre.

Sin embargo, cabe destacar que las temporalidades previstas difirieron de acuerdo con la principal meta a alcanzar. El objetivo planteado con **mayor urgencia** fue el de **conseguir un trabajo que dejara tiempo para estudiar** (Gráfico 4.1.2). Cerca de la mitad (47%) de los alumnos que optaron por esta meta se la propusieron dentro del año y el 22%, entre los 2 y 3 años, lo cual da cuenta de cierta premura con la que querían concretar su meta.

En contraposición, la expectativa de llegar a ser **“profesional”** resultó asociada a una **temporalidad más extendida** que la prevista para el resto de los objetivos. La **mitad** de los estudiantes consideró un plazo de 4 a 6 años cuando se trataba de **“ser profesional”** -algo acorde a los tiempos que implicaría cualquier carrera universitaria o terciaria-; y el 21% consideró un mínimo de 7 años. Algo similar ocurrió en relación con un objetivo parecido, el **“conseguir un trabajo de lo que estudié”** (44% proyectó a 4-6 años y el 17%, a 7 o más años), aunque dentro de este grupo fue **un poco mayor** que en el anterior la proporción que se planteó hacerlo **en no más de 3 años**. Esto último se dio especialmente entre los técnicos (39% de quienes eligieron esta meta) frente a los estudiantes de escuelas comerciales (31%) y bachilleres (20%), tal vez porque los primeros estuvieran pensando en salidas laborales ligadas a las orientaciones cursadas en la secundaria (Anexo I, Cuadro 4.1.2). Los dos objetivos mencionados -“ser profesional” y “trabajar de lo que estudié” (para plazos mayores a un año)- son considerados en esta tesis como metas en las que subyace una **idea de carrera laboral profesional**, lo cual es retomado luego en el Capítulo 6 como eje del análisis multivariado.

Gráfico 4.1.2 Plazo previsto para concretar el objetivo laboral
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Cabe destacar que todo el conjunto de objetivos laborales que de algún modo se entroncaban con algún proyecto de estudio se caracterizaron por presentar menores niveles de no respuesta o duda en cuanto a plazos, dando cuenta de un mayor conocimiento o previsibilidad acerca de los requerimientos temporales.

En cuanto a los proyectos laborales con acento en lo económico, se registraron distintos plazos. Por un lado, se observó que la **mayor urgencia** estaba en **conseguir un trabajo para ayudar a la familia**: más de la mitad pensó un plazo de no más de 4 años (en particular, 1 de 4 jóvenes que eligieron esa meta se la plantearon dentro del año). También la inserción laboral que posibilitara la **independencia económica** fue pensada **para el corto plazo** por el 41% de los jóvenes que optaron por la misma (el 14% dentro del año y el 26%, de 2 a 3 años). En estos dos objetivos, la incertidumbre rondó el 20%. Por otro lado y de manera contrapuesta, la expectativa de **ganar mucho dinero** tuvo un horizonte temporal **más lejano** (22%, más de 7 años) **e incierto** (al menos

para 1 de cada 4 jóvenes), dando cuenta de una aspiración más que de una expectativa realista⁷⁰, quizás con menor *locus de control* sobre la futura trayectoria.

El conjunto de objetivos centrados en la **inserción laboral** fue planteado con **mayor urgencia** por los estudiantes, únicamente superados por –como se vio anteriormente- la meta de conseguir un trabajo que dejara tiempo para estudiar y por el conseguir un trabajo para ayudar a la familia. Aproximadamente la mitad de los estudiantes que optaron por estos objetivos, se plantearon un lapso de hasta 3 años para concretarlos, aunque con leves diferencias. El “conseguir un trabajo” fue una de las metas más inciertas en cuanto a previsión de tiempos (para alrededor del 30% de los estudiantes).

También entre los objetivos vinculados con el **desarrollo personal, artístico o deportivo** se registraron matices en cuanto a los tiempos imaginados para su concreción: casi la mitad de los estudiantes que optaron por dedicarse a un **deporte** señalaron hacerlo en el **corto plazo** –seguramente por ya estar inmersos en ese tipo de actividad-, mientras que quienes se volcaron por **actividades artísticas** se propusieron **plazos más largos** –probablemente pensando en trayectos formativos de mayor duración- y mostraron más incertidumbre con respecto al futuro. En relación con el **aprendizaje en el trabajo** y con el “**mejorar como persona**”, las temporalidades resultaron más **homogéneas**, probablemente en parte por la dificultad de asignar un lapso temporal preciso a un tipo de logro de carácter continuo.

En resumen, el objetivo que se delineó como **más urgente** en las OF laborales de los estudiantes fue el poder **conseguir un trabajo que dejara tiempo para seguir estudiando** luego de egresar de la escuela secundaria. En general los objetivos de **inserción laboral y económicos** (salvo “ganar mucho dinero”) fueron pensados para el **corto plazo**, mientras que los ligados al **ejercicio profesional y al desarrollo personal o artístico**, resultaron de **planificación más extendida**. Los resultados pueden interpretarse como un posicionamiento bastante “realista”⁷¹ de los jóvenes frente a su futuro laboral, no sólo por la coherencia y los matices trazados entre plazos y metas laborales sino también por la existencia de márgenes diferenciales de **certidumbre donde resulta clave la mediación de un proyecto educativo** en la consecución de una meta laboral.

⁷⁰ En sentido estricto, las aspiraciones refieren a actividades o resultados deseados que parecen escapar a los condicionamientos, a diferencia de las expectativas, que remiten a planes con un mayor nivel de precisión y realismo (Hauser y Anderson, 1991).

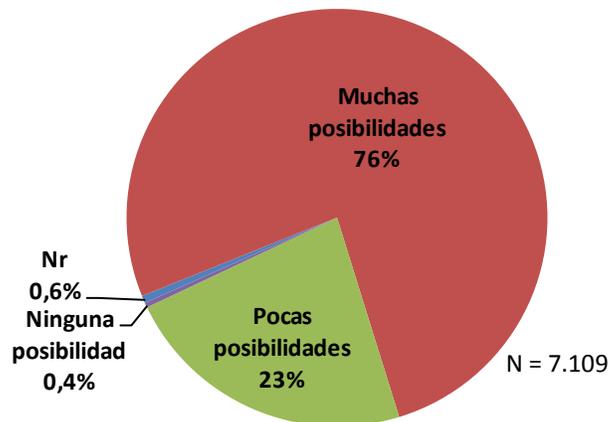
⁷¹ McCabe y Barnett plantean la importancia teórica de considerar el “realismo” en las orientaciones de futuro, para diferenciarlo de la mera “fantasía” (McCabe y Barnett, 2000).

Esto último queda demostrado por el hecho de que **las metas que prefiguraban un desempeño laboral ligado a algún trayecto educativo resultaron menos inciertas** desde la perspectiva de los jóvenes, quizás porque ellos consideraban que su propio esfuerzo podía pesar más cuando la meta laboral se hallaba mediada por un período de estudio.

4.1.3 Expectativas y obstáculos anticipados en el futuro laboral

En general los estudiantes pensaban que iban a poder lograr sus metas. Al menos 3 de cada 4 estudiantes (76%) se mostraron **muy optimistas** respecto de las posibilidades de alcanzar su principal objetivo laboral, manifestando que se veían a sí mismos con muchas posibilidades de lograrlo (Gráfico 4.1.3.1).

Gráfico 4.1.3.1 Expectativas de concretar el objetivo laboral.
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Alrededor del 23%, en cambio, opinó que tendría pocas chances. Casi nadie creyó que fracasaría en concretar su meta.

Fue en relación con metas de **desarrollo personal, artístico y deportivo** que los estudiantes imaginaron tener **más posibilidades de éxito, en contraste con metas económicas** frente a las cuales los jóvenes se mostraron más pesimistas (Anexo I, Cuadro 4.1.3). Las menores expectativas de logro en el plano económico que en el personal dan cuenta de una mirada realista

sobre las condiciones de ingreso al mercado laboral, con perspectivas de menor agencia frente a reglas de juego que resultarían ingobernables desde la perspectiva de los futuros egresados.

Luego se formularon preguntas acerca de las dificultades que los jóvenes imaginaban que podían tener al intentar alcanzar su principal objetivo. El propósito fue analizar cuán realistas (Husman y Lens, 1999; McCabe y Barnett, 2000) eran los planes de los jóvenes y en qué medida ellos se sentían capaces de controlar su trayectoria laboral futura (Nurmi, 1991).

Entre las atribuciones causales que dejaban escaso margen de agencia o de *locus de control* (McCabe, 2000), los jóvenes mencionaron distintos condicionamientos⁷². El **59%** de ellos se refirió a una o más de las siguientes cuestiones vinculadas a las **reglas de juego del mercado de trabajo**: la competencia (41%), la falta de oportunidades (29%) y, aunque en menor medida, la discriminación (7%) (Gráfico 4.1.3.2). Estos obstáculos prevalecieron en todos los tipos de objetivos laborales de los jóvenes⁷³ (Anexo I, Cuadro 4.1.4). Es decir que en el imaginario juvenil, las reglas de juego del mercado laboral se traducían en márgenes acotados de acción individual. Norbert Lechner retoma una idea de Zygmunt Bauman según la cual uno de los dilemas actuales es que el incremento de la libertad tiende a coincidir con una menor libertad de elección de los individuos (Lechner, 2002). En este sentido, no sorprende que el **factor suerte**⁷⁴ y que la **falta de contactos** (mencionados por alrededor de la cuarta parte de los estudiantes) aparecieran también como externalidades que cobraban importancia frente a las **metas económicas**⁷⁵, justamente con resolución en el mercado. Por otra parte, la **falta de capacitación** fue señalada como otra posible dificultad de orden externo por **casi la tercera parte** de los alumnos (32%), dando muestras de cómo la formación resultaba para los jóvenes una mediación clave en las posibilidades laborales futuras.

A la vez, **al menos 1 de cada 4 jóvenes** (26%) también aludió a limitaciones propias relacionadas con atributos personales como la falta de confianza propia (20%) y de voluntad o esfuerzo (10%). Precisamente dentro de este grupo de estudiantes se observó un mayor

⁷² La pregunta acerca de las dificultades era de respuesta múltiple. Los jóvenes podían señalar varias opciones.

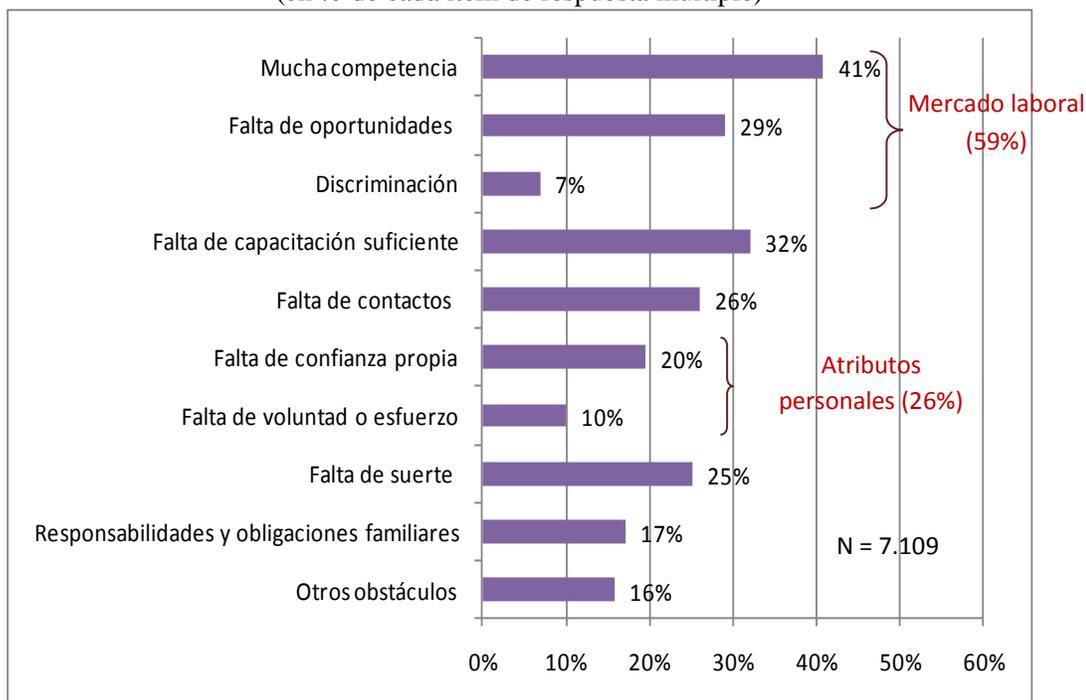
⁷³ Aunque a simple vista parecería ser que este tipo de obstáculos tendría una presencia más tenue en metas que implican continuidad educativa (metas profesionales y de continuación de estudios), existe un solapamiento de intervalos de estimación, lo cual impide avalar tal afirmación.

⁷⁴ Cabe señalar que quienes mencionaron la “suerte” también se mostraron más pesimistas: casi el 30% pensó que tendría pocas posibilidades de éxito.

⁷⁵ Frente a las metas económicas, el factor suerte y la falta de contactos o capital social, aparecieron como obstáculos mencionados en mayor medida (32% y 31%, respectivamente) (Anexo I, Cuadro 4.1.4).

pesimismo respecto de las posibilidades de concreción (el 34% consideró que tenía pocas chances de lograr su meta, cuando en el total de alumnos era pesimista el 23%).

Gráfico 4.1.3.2 Dificultades anticipadas en la proyección laboral
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008
 (en % de cada ítem de respuesta múltiple)



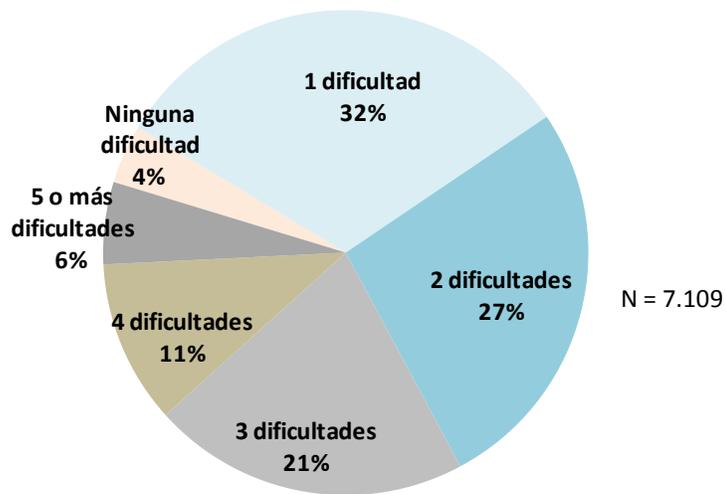
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
 Nota: La pregunta acerca de los obstáculos era de respuesta múltiple. Por lo tanto, los porcentajes correspondientes a los tipos “mercado laboral” y “atributos personales” se calcularon considerando a los estudiantes que señalaron al menos una de las dos opciones comprendidas en los mismos (quienes señalaron ambas opciones fueron contabilizados una única vez).

Cabe destacar que **frente a metas ligadas al desarrollo personal, artístico o deportivo**, la falta de capacitación resultó un condicionamiento más moderado, a la vez que los atributos personales como la autoconfianza y la voluntad se vieron acentuados. Se trata de objetivos que serían percibidos desde la mirada juvenil como más sensibles o dependientes del esfuerzo individual.

Por último, las **responsabilidades y obligaciones familiares** fueron mencionadas como otro condicionamiento por el 17% de los estudiantes (el 15% de los varones y el 19% de las mujeres). Este aspecto resultó entre los menos mencionados, sobre todo en relación con proyectos centrados en la exclusiva inserción laboral (13%).

En cuanto a la cantidad de dificultades anticipadas, sólo el 4% de los jóvenes no previó obstáculos para alcanzar su principal meta laboral (Gráfico 4.1.3.3). Casi un tercio de los alumnos (32%) imaginó un único obstáculo, poco más de la cuarta parte, 2 y el 21%, 3.

Gráfico 4.1.3.3 Cantidad de dificultades anticipadas en la proyección laboral Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

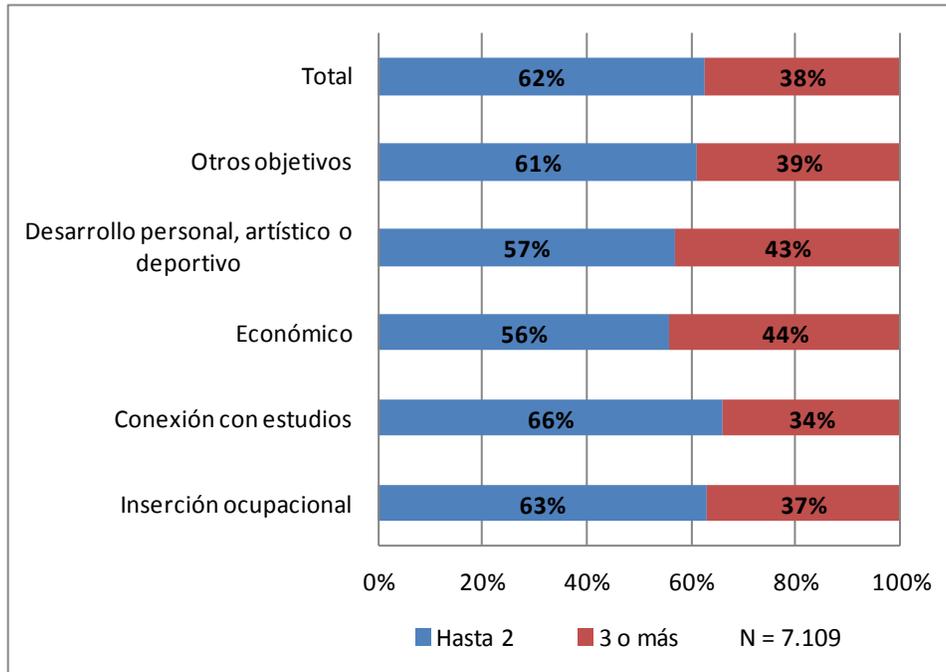
El 16% de los estudiantes vislumbró una multiplicidad de dificultades (al menos 4) en la trayectoria futura, lo cual resultó acorde a un mayor pesimismo de este grupo con respecto a las posibilidades de concreción de la meta futura⁷⁶.

Al considerar el tipo de meta laboral a alcanzar, se observó que la mayor cuantía de obstáculos se previó fundamentalmente en relación con los objetivos económicos (44%) y de desarrollo personal, artístico o deportivo (el 43% de los jóvenes que eligieron esta meta anticipó al menos 3 obstáculos a futuro). La mayor cantidad de obstáculos frente a las metas económicas –a la par de

⁷⁶ El porcentaje de jóvenes que se visualizaron con pocas chances dentro de este grupo fue del 39%, frente al 23% en el total de alumnos (Anexo, Cuadro 4.1.5).

la visión más pesimista ya señalada - daría cuenta de menores expectativas de concreción frente a estas metas.

Gráfico 4.1.3.4 Cantidad de dificultades anticipadas por tipo de objetivo laboral. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

En el caso de las metas de desarrollo personal, artístico o deportivo, la identificación de variados obstáculos, conjugada con un mayor optimismo podría estar dando cuenta de altas expectativas que se afirman en visiones más bien realistas acerca del futuro: los jóvenes reconocen obstáculos y aún así se sienten con posibilidades de sortearlos.

En el otro extremo, los proyectos laborales en conexión con el estudio resultaron los menos condicionados desde la perspectiva de los jóvenes, siendo que el 66% de ellos previó pocas dificultades) (Gráfico 4.1.3.4).

Resumiendo, el **optimismo generalizado** de los jóvenes respecto de las posibilidades de concreción de sus principales objetivos de trabajo se hallaba acompañado de una **posición poco ingenua** respecto de los posibles obstáculos a enfrentar. Las **reglas del mercado – fundamentalmente la competencia y la distribución de oportunidades-** prevalecieron como

dificultades anticipadas frente a todos los tipos de metas. Más allá de esto, se observó un marcado **contraste entre las metas económicas y las de desarrollo personal, artístico y deportivo**. Por un lado, los objetivos centrados en la instrumentalidad económica resultaron más afectados por externalidades como la falta de capital social o la “suerte” y frente a ellos, los jóvenes se mostraron más escépticos respecto de las probabilidades de éxito futuro. En contraposición, los proyectos artísticos y deportivos fueron imaginados menos dependientes de la formación previa y más sensibles al esfuerzo individual, acompañados de una mayor confianza en las posibilidades futuras de concreción. Estos resultados muestran que el optimismo de los jóvenes acerca de su futuro laboral no eludía el reconocimiento de posibles obstáculos, aunque con diferencias en los márgenes de maniobra imaginados de acuerdo al plan de futuro.

4.2. El futuro educativo

En relación con el futuro educativo, los estudiantes se mostraron también fuertemente involucrados. **Casi todos los jóvenes** (el 94%) afirmaron tener **alguna meta en este plano de futuro** (Anexo I, Cuadro 4.2.1).

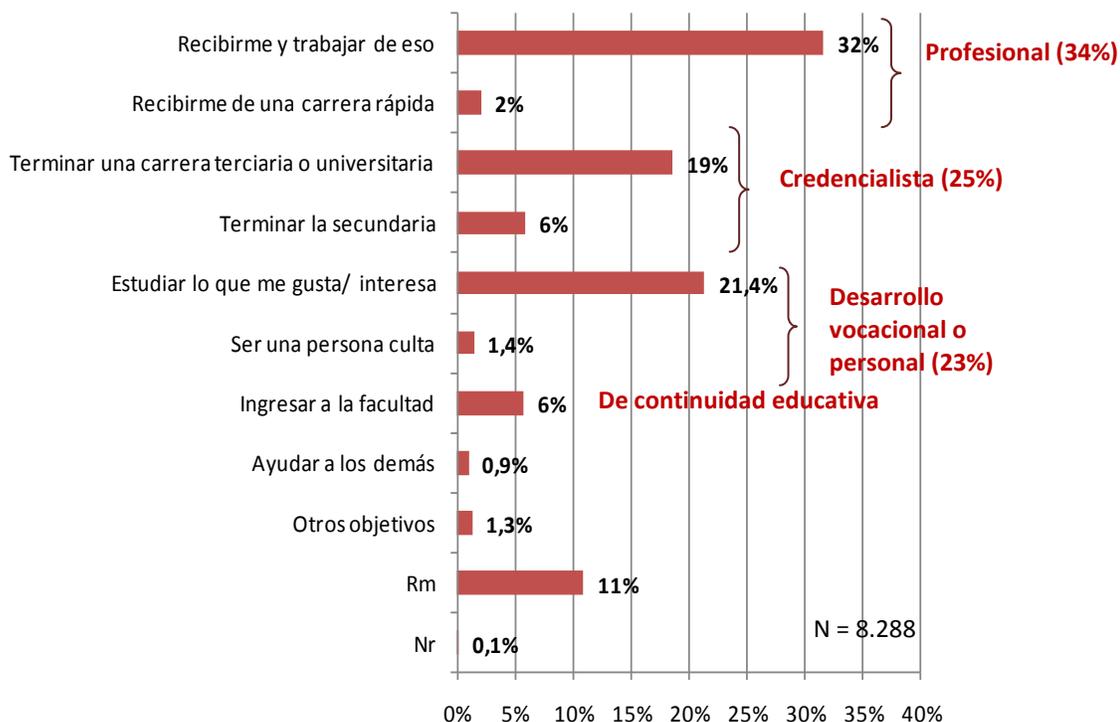
4.2.1. Con vistas a seguir estudiando

Ocho de cada 10 estudiantes que afirmaron tener algún objetivo educativo, apuntaron a emprender estudios postsecundarios⁷⁷. En este sentido, las respuestas dan cuenta de su conocimiento acerca de un contexto de credenciales educativas devaluadas, lo cual cuestiona –no el carácter necesario- pero sí la suficiencia de la titulación secundaria para el desempeño y la inserción laboral en la actualidad (Filmus, 2001; Binstock y Cerrutti, 2005).

⁷⁷ Las respuestas dadas por los estudiantes fueron: recibirse y trabajar de eso (32%), estudiar alguna carrera corta (2%), terminar una carrera terciaria o universitaria (19%), estudiar algo que les gustara o interesara (21%) o sencillamente, ingresar a la facultad (6%).

Ante un listado de ocho objetivos educativos⁷⁸, al menos 1 de cada 3 jóvenes apostó a la continuidad educativa atada a una posible salida laboral, eligiendo la opción de “recibirse y trabajar de eso” (32%)⁷⁹ (Gráfico 4.2.1).

Gráfico 4.2.1 Principal objetivo educativo
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Nota: Calculado sobre el total de estudiantes que había afirmado tener algún objetivo educativo.

Como se anticipó oportunamente en relación con metas laborales similares, se trata de planes en que el estudio se asocia al tipo de trabajo que se espera realizar (Tiramonti, 2002). Precisamente, estos planes de carrera laboral o profesional son analizados en el Capítulo 6, considerando su asociación con atributos de la oferta educativa, institucionales, sociales y biográficos.

⁷⁸ También en la pregunta sobre objetivos de estudio, el 11% de los estudiantes eligió más de un objetivo, como si se tratara de una pregunta de múltiple respuesta. Estos casos no fueron incluidos en el análisis por las razones señaladas en el apartado 4.1.1.

⁷⁹ En mucha menor medida, los jóvenes señalaron que querían “recibirse de una carrera rápida” (2%), respuesta que connotaba la idea de seguir una carrera de corta duración en pos de una rápida salida laboral.

Encuadrándose en una perspectiva de tono más netamente **credencialista**, la **cuarta parte** de los estudiantes priorizó la titulación: fundamentalmente “terminar una carrera terciaria o universitaria” (19%) o, en menor medida “terminar la secundaria”⁸⁰(6%).

Cabe resaltar el interés del 21% de los jóvenes **en centrar su proyecto de estudio en el desarrollo vocacional**, expresado en la opción de “estudiar lo que me gusta o interesa” (21%). “Ser una persona culta”, en cambio, como opción ligada al desarrollo personal, resultó muy poco frecuente (1,4%). Por otra parte, el **6% de los estudiantes eligió como meta principal “ingresar a la facultad”**, opción más circunscripta al pasaje de nivel⁸¹.

En resumen, si bien algunos jóvenes parecen tener una posición algo más pragmática que apunta a la finalización del nivel medio, la mayoría da por cumplida dicha etapa y se anima a pensar en estudios de nivel terciario o universitario. En la proyección educativa entonces, también se destaca aquel horizonte que plantea una conexión con lo laboral. Los **ejes de sentido** alrededor de los cuales se estructuran preponderantemente estos proyectos de largo alcance son la **profesionalización**, el **credencialismo** (que no descarta la primera pero que remarca el fetichismo de la titulación superior) y el **desarrollo vocacional**. En estos rumbos más destacados, la educación aparece como medio (en el caso de la profesionalización y del credencialismo) o como fin en sí mismo (cuando el foco es el desarrollo vocacional). Todo esto confirma resultados de investigaciones que sugieren que en las expectativas de los jóvenes, la educación de nivel superior emerge como elemento clave en el tránsito hacia el mundo laboral (Dabenigno *et al.*, 2007; Meo y Dabenigno, 2008).

4.2.2 Un ritmo marcado por la titulación superior

Con respecto a los plazos imaginados por los jóvenes, es decir, la extensión temporal de sus orientaciones de futuro educativo⁸², cerca de la mitad (el 47%) se visualizó concretando su

⁸⁰ Al indagar quiénes eligen esta meta “de mínima”, se observa que son aquellos jóvenes con más difíciles condiciones de vida y de escolaridad. Entre los estudiantes que optaron por esta última meta se observó un origen educacional más bajo (51% vs. 35% en el total de estudiantes), de jóvenes con sobriedad (46% vs. 34%), varones (60% vs. 51%) y que cursan en escuelas ubicadas en el sur de la ciudad (30% vs. 21%). Se trata de un resultado que no resultaría llamativo a la luz de estudios que han hallado desigualdades en las probabilidades de obtener el título tras la finalización del último año de estudio (Filmus et al., 2003).

⁸¹ Entre los alumnos con esta meta se detectó una mayor presencia de varones (63%).

⁸² El universo de análisis para plazos, niveles de optimismo y obstáculos anticipados en las orientaciones de futuro educativo está conformado por los 7.376 estudiantes que dieron respuestas válidas a la pregunta sobre principal objetivo de estudio.

principal objetivo en el plazo de 4 a 6 años; mientras que casi la cuarta parte previó lograrlo en no más de 4 años (10% dentro del año y 15% entre los 2 y 3 años luego del egreso) (Gráfico 4.2.2). Poco más de uno de cada 10 alumnos previó una concreción de más largo plazo (14% entre los 7 y 10 años). Por otra parte, el 13% mostró dudas con respecto a los tiempos para concretar sus objetivos.

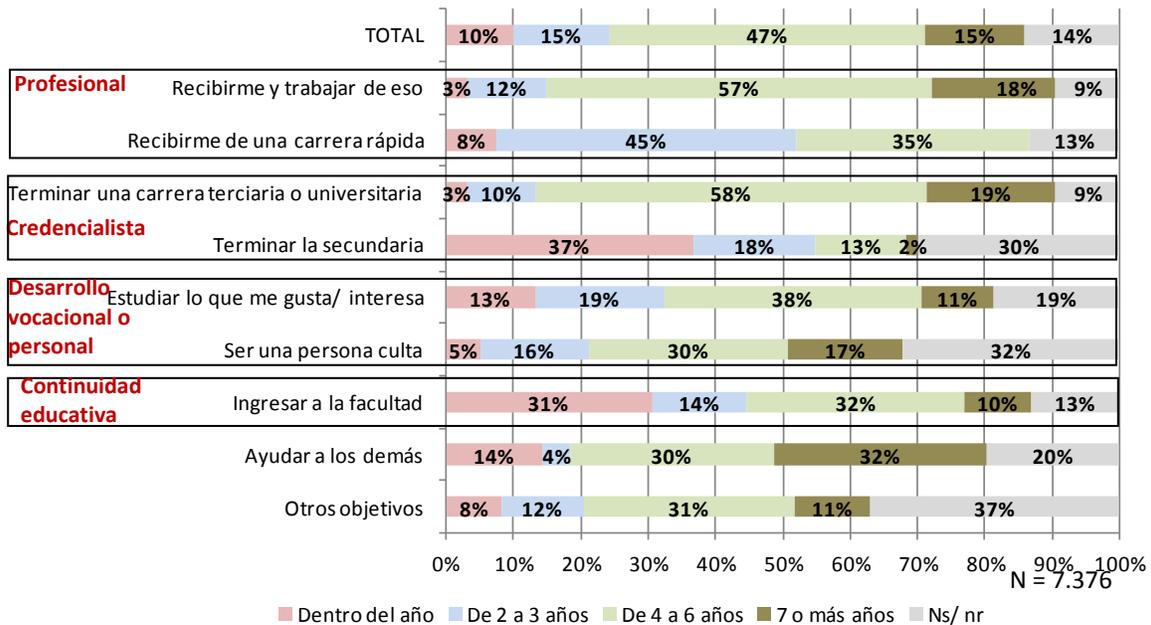
Sin embargo, al igual que con las metas laborales, los estudiantes previeron **temporalidades diferenciadas** acordes a cada tipo de objetivo. La temporalidad de las metas educativas pareció signada básicamente por tres hitos de la carrera educativa: la finalización de la secundaria y el comienzo de una carrera terciaria o universitaria (ambas pensadas a corto plazo), y la titulación terciaria o universitaria (proyectada a 4-6 años, con excepción del proyecto de seguir una carrera corta). En estos resultados quedan reflejados distintos posicionamientos frente al propio futuro. Por un lado, hay estudiantes que priorizan el “paso a paso” en su planificación, mientras que otros se proponen metas más lejanas donde los pasos intermedios se hallarían a veces implícitos.

Los **objetivos más inmediatos** fueron **terminar la secundaria**⁸³ (37% durante el primer año) e **ingresar a la facultad** (31% dentro del año) (Gráfico 4.2.1). El “**recibirse de una carrera rápida**” fue un objetivo planteado preponderantemente para un plazo que no superara los 4 años (el 45% lo pensó a 2 o 3 años).

Otros dos objetivos muy similares entre sí, en cambio, fueron previstos, en mayor medida, para un lapso de **4 a 6 años**: **terminar una carrera terciaria o universitaria** (58%) y “**recibirse y trabajar de eso**” (57%), coherentemente con la duración promedio de las carreras superiores. El “**estudiar lo que me gusta o interesa**” también resultó una prioridad básicamente de **mediano plazo**.

⁸³ Es preocupante que el 30% de los jóvenes que pensaron como principal meta la finalización de la secundaria no pudieran definir un plazo preciso de concreción.

**Gráfico 4.2.2 Plazo previsto para concretar el objetivo educativo
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008**



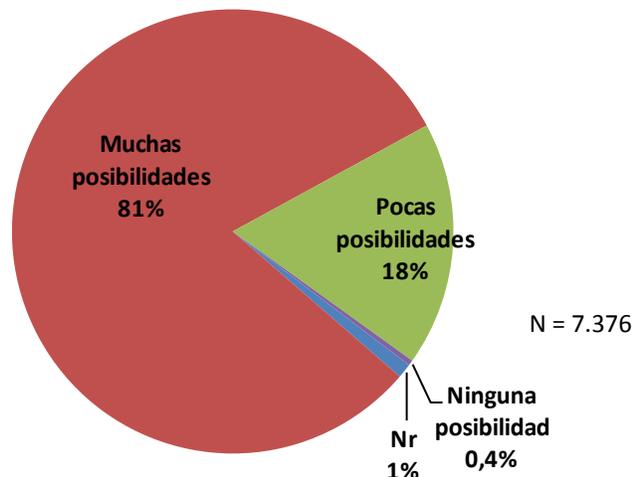
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

El “ayudar a los demás” resultó una meta de **temporalidad más laxa** (32% de los jóvenes imaginaron lapsos mayores a los 7 años), seguramente por su carácter menos traducible a plazos. El llegar a ser una **persona “culta”**, en cambio, se caracterizó por estar asociada a un **alto margen de incertidumbre**.

4.2.3 La educación futura ¿terreno más promisorio?

La gran mayoría de los jóvenes (81%) con alguna meta educativa pensaba que tenía **muchas posibilidades** de alcanzar su principal objetivo educativo (Gráfico 4.2.3.1), incluso en mayor medida que en el plano laboral (76%). El 18%, en cambio, consideró que tendría pocas posibilidades y prácticamente ningún estudiante se mostró totalmente escéptico. El optimismo con respecto al futuro fue generalizado, independientemente del tipo de meta educativa (Anexo I, Cuadro 4.2.2).

Gráfico 4.2.3.1 Expectativas de concretar el objetivo educativo. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

La principal dificultad señalada por los estudiantes para poder alcanzar el principal objetivo de estudio fue el contar con poco tiempo para estudiar (53%) lo cual, junto con la distancia o tiempo para llegar al lugar de cursada (15%) puso de relieve preocupaciones en torno a las **condiciones para el estudio** (casi 6 de cada 10 alumnos mencionaron alguna de estas dos cuestiones) (Gráfico 4.2.3.2). Estos resultados muestran que, en general, los jóvenes estaban pensando en compatibilizar estudio y trabajo una vez que dejaran la secundaria⁸⁴.

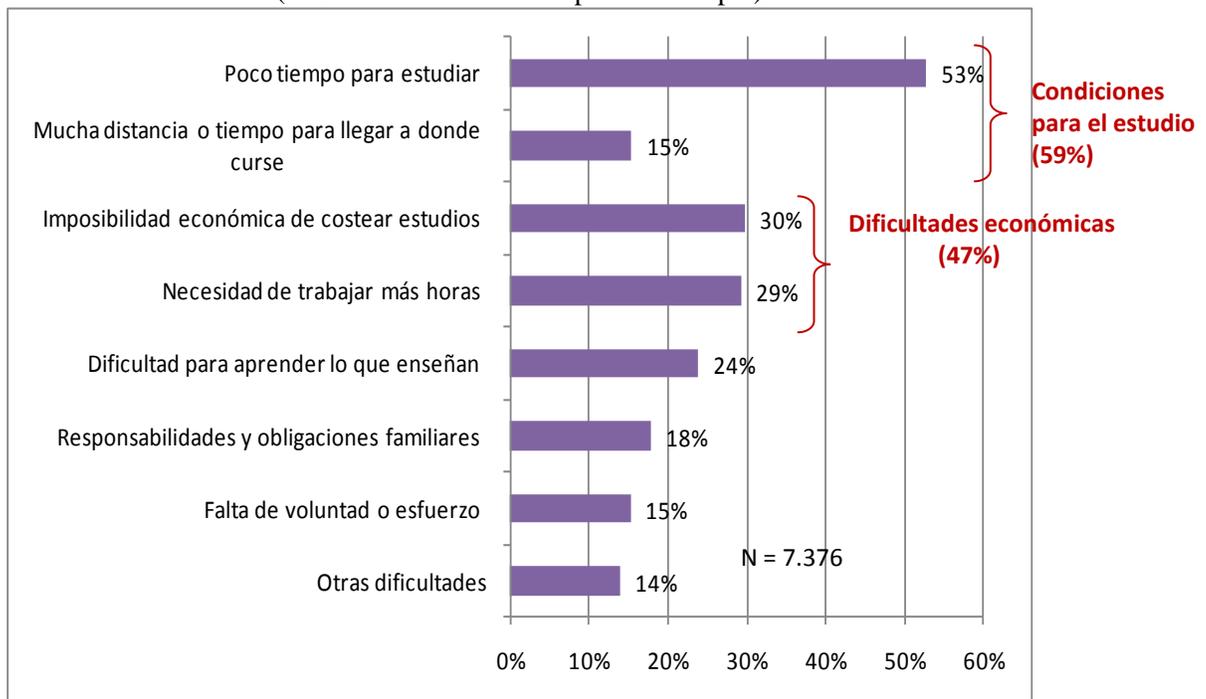
El tiempo y la distancia para poder seguir estudiando predominaron como obstáculos al considerar **todos los tipos** de objetivos, aunque mucho menos cuando se trataba de finalizar la escuela media⁸⁵ (Anexo I, Cuadro 4.2.3). Esto alerta a las políticas laborales y educativas dirigidas a los jóvenes respecto de dos cuestiones. Por un lado, parece clave la generación de

⁸⁴ A partir de otra pregunta se vio que el 79% de los jóvenes pensaba estudiar y trabajar luego de la secundaria; el 12% pensaba estudiar exclusivamente y el 4%, sólo trabajar.

⁸⁵ Aunque a simple vista parecería ser que este tipo de obstáculos tendría una presencia más tenue en metas de desarrollo personal o vocacional, existe un solapamiento de intervalos de confianza que impide hacer tal afirmación (Anexo I, Cuadro 4.2.3).

empleos que favorezcan ocupaciones a tiempo parcial, creando mejores condiciones para el sostenimiento de trayectorias de estudio y trabajo. Por otro lado, es importante ofrecer a los futuros egresados información acerca de los cursos y carreras en distintos ámbitos e instituciones (la oferta disponible, tipos de acreditación, modalidades y tiempos de cursada, salidas laborales, etc.), a los fines de que ellos puedan tomar decisiones en base a un conocimiento más amplio de la oferta existente.

Gráfico 4.2.3.2 Dificultades anticipadas en la proyección educativa
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008
(en % de cada ítem de respuesta múltiple)



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Nota: La pregunta acerca de los obstáculos era de respuesta múltiple. Los porcentajes correspondientes a los tipos “condiciones para el estudio” y “dificultades económicas” se calcularon considerando a los estudiantes que señalaron al menos una de las dos opciones comprendidas en los mismos, es decir que, quienes señalaron ambas opciones, fueron contabilizados una única vez.

Las dificultades de orden económico fueron señaladas por **casi la mitad** de los estudiantes (47%), tanto la imposibilidad económica de costear los estudios (30%) como la necesidad de trabajar más horas (29%). En este grupo con preocupaciones en torno a lo económico fue mayor el porcentaje de alumnos de origen educación bajo (43% de estudiantes cuyas madres que no

habían completado estudios secundarios frente a un 36% en el total del universo). Las limitaciones de índole **económica** fueron bastante mencionadas frente a los diferentes objetivos, aunque **en menor medida** cuando se trataba simplemente de **terminar la secundaria** o de **ingresar a la facultad**. En el caso de esta última meta, esto se explicaría por el carácter irrestricto del ingreso y la gratuidad de la enseñanza en la mayoría de las instituciones estatales de educación superior en Argentina.

Por otra parte, **casi la cuarta parte de los jóvenes anticipó dificultades para aprender**, también más entre quienes tenían un origen educacional más bajo (43%). Se trata de un resultado que podría dar pie a dos interpretaciones. Por un lado, podría considerarse una limitación de orden externo si fuera visualizada como una consecuencia objetiva de haber transitado por un circuito educativo de menor calidad. Sin embargo, también es probable que los estudiantes entendieran esta dificultad como una limitación propia o personal. Más allá de cómo lo estuvieran entendiendo, el hecho de pensar que tendrían dificultades para aprender trasluce una sensación de falta de confianza en sí mismos que podría condicionar la trayectoria futura⁸⁶. El temor a no poder aprender se observó **particularmente** entre quienes tenían metas de corto plazo como **ingresar a la facultad o estudiar una carrera corta**, lo cual daría cuenta de una reducción de expectativas por falta de confianza en las capacidades de aprendizaje.

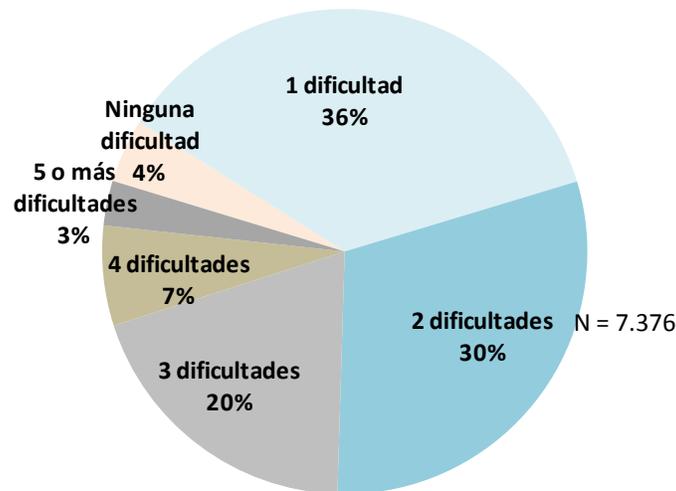
Al igual que en el plano laboral, un 18% de jóvenes mencionó las **responsabilidades y obligaciones familiares** como posibles dificultades a enfrentar. Las mismas aparecieron como limitaciones en menor medida cuando el horizonte estaba puesto en la finalización de la secundaria⁸⁷. Además, la falta de voluntad o esfuerzo figuraba entre las opciones de respuesta y fueron mencionadas por el 15% de los estudiantes, menos que frente a objetivos laborales. Esos **atributos personales** jugaron más en torno a metas como la **finalización de la secundaria** y, aunque de manera más tenue, en la idea **de ingreso al nivel terciario**.

⁸⁶ Parecería ser que quienes no reciben una buena formación secundaria, se sienten incapaces de transitar el nivel siguiente. No obstante, comprender si se trata de una cuestión de autoconfianza o de crítica de la formación recibida (o de ambas a la vez), excede las posibilidades de esta encuesta. Ya se ha visto que, a pesar de que casi la totalidad de los estudiantes del último año del secundario manifiestan voluntad de continuar estudios superiores, esto es conseguido en mayor medida por los jóvenes de orígenes sociales más altos (Filmus y Moragues, 2003).

⁸⁷ Dentro de este grupo se detectó una mayor presencia femenina (61%). Podría ser que parte de este grupo estuviera conformado por alumnas madres o con expectativas de serlo a un corto plazo, pero esta encuesta no indagó al respecto.

También en el caso de las metas de estudio, únicamente el 4% de los jóvenes no previó obstáculos; alrededor de dos tercios anticipó entre uno y dos obstáculos (36% y 30% en cada caso), mientras que el 20% mencionó 3 (Gráfico 4.2.3.3).

Gráfico 4.2.3.3 Cantidad de dificultades anticipadas en la proyección educativa. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

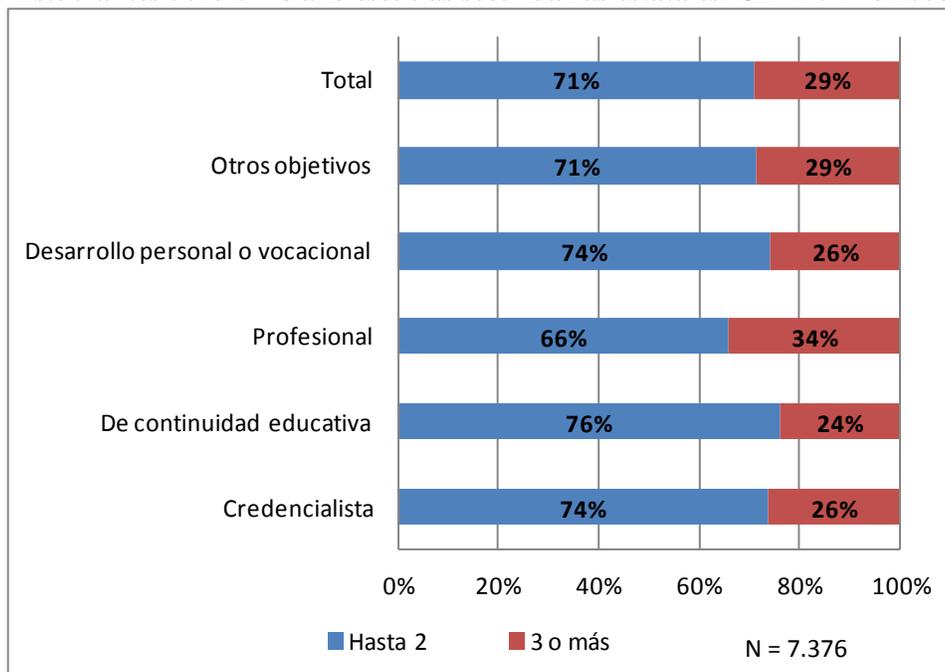


Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

El 10% de los jóvenes vislumbró una multiplicidad de dificultades en su futuro educativo (al menos 3). Entre ellos, fue mayor la proporción que consideró tener pocas posibilidades de alcanzar la meta futura (34%) (Anexo, Cuadro 4.2.4).

Por otra parte, la cuantía de obstáculos resultó similar al considerar los distintos tipos de metas de estudio, con excepción de las metas profesionales frente a las cuales los jóvenes previeron una mayor cantidad de dificultades (el 24%, mencionó 3 o más obstáculos a futuro) (Gráfico 4.2.3.4).

Gráfico 4.2.3.4 Cantidad de dificultades anticipadas por tipo de objetivo educativo. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

En base a los resultados analizados, se deduce que, al igual que con relación al futuro laboral, los jóvenes se mostraron bastante **optimistas** con respecto a su futuro educativo. **Prevalció la preocupación por el tiempo para poder estudiar**, lo cual reafirma la contundencia de los proyectos de “estudio y trabajo” entre los estudiantes. Algunos alumnos se mostraron más inseguros con respecto al futuro y se plantearon objetivos acotados a la **finalización de la secundaria o, a lo sumo, al ingreso a la facultad**. Si bien estos mismos jóvenes previeron menos dificultades económicas, se mostraron desconfiados con respecto a sus posibilidades de aprendizaje.

4.3 Síntesis del capítulo

Los estudiantes que a fines del año 2008 se hallaban a punto de finalizar la secundaria en las escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires mostraron un fuerte interés en la planificación de su futuro laboral y educativo, en su mayoría priorizando objetivos que reflejaban su deseo de seguir estudiando luego de terminar la secundaria.

Entre los jóvenes que plantearon una conexión entre trabajo y estudio, sobresalieron los proyectos de “trabajar para estudiar” (meta laboral prevaleciente) y de “estudiar para trabajar” (reflejada en distintos objetivos, tanto laborales como educativos). Parecería ser que en las expectativas de los jóvenes resultaba clave la mediación de un proyecto educativo como modo de acceso a mejores posiciones u ocupaciones “deseables” en el mercado laboral.

Más allá de las metas que articulaban la educación y el trabajo, los jóvenes también ponderaron otras con eje en la inserción laboral y en la percepción de ingresos, en el plano laboral, y la obtención de credenciales educativas y la realización personal y vocacional, en el educativo.

Con respecto a la temporalidad de las metas de futuro, Nurmi (1991) menciona estudios que muestran que los jóvenes, sin importar edad o *background* cultural, extienden su pensamiento hasta el final de la segunda década y el inicio de la tercera década de vida. A diferencia de esos hallazgos, la encuesta analizada en esta tesis muestra en el contexto local un escaso porcentaje de jóvenes que se proyectaron a tan largo plazo. Por el contrario, se observó todo un repertorio de temporalidades acordes a las metas laborales y educativas elegidas, lo cual refleja una posición bastante realista de los jóvenes de cara al futuro. En el plano laboral, la continuidad educativa con vistas a un posterior desempeño laboral se tradujo en menor incertidumbre en cuanto a los plazos estimados.

Por otra parte, la posición de los estudiantes frente al futuro resultó altamente optimista, muy confiada de las posibilidades de efectiva concreción de sus principales objetivos. A la par de ese optimismo, se evidenció un reconocimiento de las posibles dificultades a enfrentar.

En relación con el futuro laboral, las dificultades anticipadas se nuclearon principalmente en torno a las reglas del mercado de trabajo, a la falta de capacitación y de capital social, evidenciándose también un peso significativo del temor a carecer de ciertos atributos personales como la voluntad o la autoconfianza. En general, el futuro educativo pareció visualizado como un escenario de mayores posibilidades de agencia y de concreción, y los jóvenes se mostraron especialmente preocupados por las dificultades para poder cursar y trabajar en forma paralela. Algunos jóvenes de origen educacional bajo tendieron a optar por metas de más corto plazo como la finalización de los estudios secundarios, trasluciendo inseguridades acerca de sus capacidades y posibilidades de aprendizaje.

CAPÍTULO 5. ARTICULACIONES ENTRE LAS PROYECCIONES LABORALES Y EDUCATIVAS

Se puede afirmar que los jóvenes encuestados se mostraron bastante predispuestos a pensar en su futuro laboral y educativo. Efectivamente, casi **9 de cada 10 estudiantes** (el 88%) afirmaron tener tanto metas laborales como educativas, lo cual da cuenta de un **alto involucramiento motivacional en ambos planos de futuro** (apenas un 3% respondió negativamente a ambas preguntas). Por lo tanto, en general el trabajo y el estudio se delinearon como temas de gran relevancia en los horizontes vitales de los jóvenes (Nurmi et. al, 1999).

Después del análisis en el Capítulo 4 de las OF laborales y educativas por separado, este capítulo las pone en relación para examinar si existía una **convergencia motivacional** entre las mismas. ¿En qué medida los estudiantes conectan sus planes laborales y educativos? ¿Existe una articulación temporal entre los mismos? ¿Cómo es el despliegue de optimismo y confianza en ambos terrenos? ¿Qué dificultades anticipan los jóvenes en sus trayectos educativo-laborales? Estos son los interrogantes a los que se da respuesta.

5.1 Enlaces entre las metas laborales y educativas

Tal como se conjeturó al analizar por separado los planes laborales y educativos de los estudiantes, el Cuadro 5.1.1 permite constatar una asociación entre los objetivos laborales y educativos clasificados por los tipos definidos en el capítulo anterior⁸⁸. La prueba de hipótesis sobre la base de la aproximación Rao-Scott a la prueba Chi cuadrado, permitió rechazar la independencia estadística y asumir la existencia de relación entre ambas variables.⁸⁹

⁸⁸ Los tipos de objetivos laborales considerados en el capítulo cuarto fueron: de conexión con estudios, económicos, de inserción laboral propiamente dicha y, por último, de desarrollo personal, artístico o deportivo. Los objetivos de estudio se clasificaron en: profesionales, credencialistas, de continuidad educativa (ingreso a la facultad) y de desarrollo personal o vocacional.

⁸⁹ Como se mencionó en el Capítulo 3, la aproximación Rao-Scott permite considerar la complejidad del diseño muestral al realizar pruebas de independencia de variables.

Al calcular el porcentaje de respuestas en cada combinación de objetivos laborales y de estudio, respecto del total de alumnos con ambas metas⁹⁰, se destacaron cuatro combinaciones principales⁹¹.

Cuadro 5.1.1 Estudiantes por objetivo laboral según objetivo educativo

Corrección de segundo orden de Rao-Scott (χ^2): F = 65.0499, ndf = 6.476, ddf = 291.421, p- value <0.0001

Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

Objetivo educativo	Objetivo laboral					Total
	Inserción ocupacional	Conexión con estudios	Económico	Desarrollo personal, artístico o deportivo	Otros objetivos	
Credencialista	308 5%	887 13%	340 5%	212 3%	47 1%	1.794 27%
Ingreso a la facultad	82 1%	226 3%	74 1%	22 0,3%	2 0,0%	406 6%
Profesional	249 4%	1.631 24%	495 7%	178 3%	33 0,5%	2.586 39%
Desarrollo personal y vocacional	155 2%	890 13%	305 5%	344 5%	63 1%	1.757 26%
Otros objetivos	12 0%	43 1%	25 0,4%	36 1%	40 1%	156 2%
Total	806 12%	3.677 55%	1.239 18%	792 12%	185 3%	6.699 100%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

En primer término, se vio que 1 de cada 4 jóvenes (el 24%) priorizó alguna meta laboral conectada con el estudio y, a la vez, una meta educativa de tipo profesional, es decir, conectada con el trabajo. Al observar el cruce desagregado de objetivos dentro de este conjunto (ver Anexo, Cuadro 5.1.1), y de manera esperable a la luz de las distribuciones univariadas analizadas en el

⁹⁰ Se trata de aproximadamente 6.699 estudiantes con respuestas válidas en ambas preguntas. Por cuestiones de cálculo y redondeo en la ponderación de la base de datos, este total puede presentar pequeñas diferencias entre los cuadros que se presentan en este capítulo.

⁹¹ Se analizan principalmente las combinaciones de tipos de objetivos donde más se concentraron las respuestas de los jóvenes.

Capítulo 4, se observó que las tres metas laborales implicadas (todas ellas conectadas con la prosecución de estudios) confluían casi exclusivamente con el plan educativo de “recibirse y trabajar de eso” antes que con el estudio de una carrera rápida. A este primer enlace entre las metas laborales de conexión con el estudio con la meta de recibirse y trabajar en algo relacionado, se lo denominó *proyecto educativo-laboral profesional* (Guichard, 1995; Falco de Falco de Jouas, 2003), como expresión de una confluencia de las prioridades laborales y educativas en torno a un horizonte profesional.

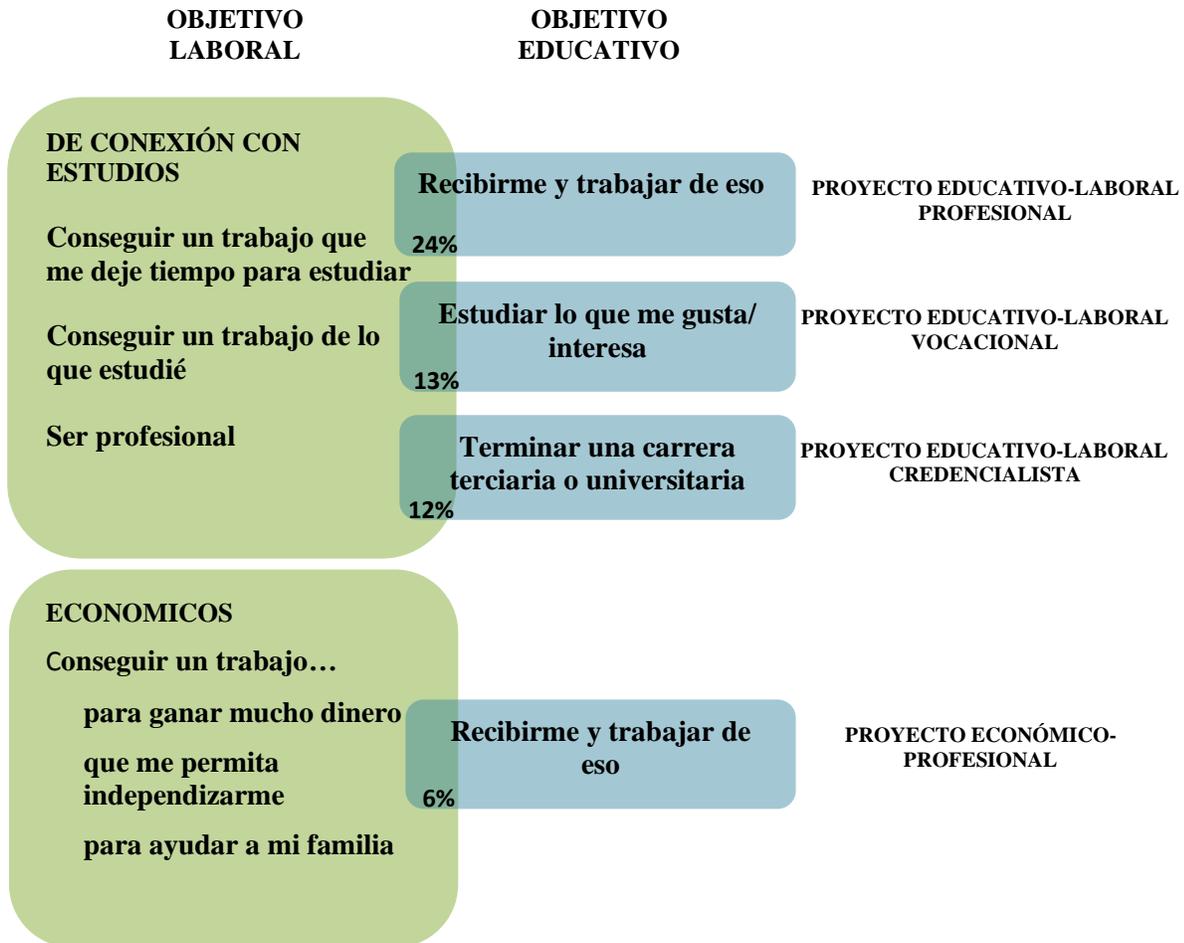
En un segundo orden de importancia, se vio que las metas laborales de conexión con los estudios se hallaban también entrelazadas con metas credencialistas (13%) y con metas educativas orientadas al desarrollo personal o vocacional (13%). Se trata de enlaces que, en el plano educativo, traslucían la priorización de aspectos no directamente alusivos a lo profesional, tales como la obtención de un título o la realización personal o vocacional. Con respecto al enlace educativo-laboral con énfasis credencialista, predominó la combinación con la meta que apuntaba a la finalización de alguna carrera terciaria o universitaria (cerca del 12%), antes que con la obtención del título secundario (poco menos del 2%). A esta conexión se la denominó *educativo-laboral credencialista*, con foco en la titulación terciaria. Con respecto a la segunda conexión, la mirada más desagregada arrojó que, en particular, las metas laborales de conexión con los estudios se combinaron casi íntegramente con la meta vocacional de estudiar algo que gustara o interesara (ver Anexo, Cuadro 5.1.1), de ahí que este enlace fuera finalmente denominado *educativo-laboral vocacional*.

Por último, entre los datos más salientes se observó un 7% de jóvenes que eligió una meta laboral económica y, a la vez, una meta educativa profesional, en especial “recibirse y trabajar de eso” (6%) (ver Anexo, Cuadro 5.1.1). La combinación con esta opción operó especialmente entre los jóvenes que apuntaban principalmente a la independencia económica y a ganar dinero más que a la ayuda familiar. La denominación para este tipo de enlace fue *económico profesional*⁹².

En el siguiente diagrama se sintetizan los 4 enlaces de objetivos descriptos.

⁹² Al analizar luego la dinámica temporal de este tipo de enlace, se vio que la concreción de la meta de “recibirse y trabajar en algo relacionado” se daba mayormente acompasada en el plazo de 4 a 6 años con las dos metas económicas mencionadas, lo cual dio sustento a la idea de que estos objetivos económicos se apoyaban en expectativas de profesionalización.

Diagrama 5.1.1 Principales enlaces entre objetivos laborales y educativos



Los cuatro principales enlaces hallados entre las metas laborales y educativas reunieron al 55% de los estudiantes con metas futuras. No obstante, también se identificaron otros enlaces de menor importancia entre las metas laborales y educativas, con un 5% de casos en cada una de las conjunciones (Cuadro 5.1.1) :

- Metas económicas con credencialismo: las conjunciones se establecieron principalmente entre la adquisición de un trabajo para independizarse y la finalización de estudios secundarios o terciarios, y también entre el objetivo de ganar mucho dinero con la finalización de una carrera superior.

- Metas económicas con desarrollo personal-vocacional: se trata de un enlace centrado en la combinación de los tres objetivos laborales económicos con la meta de estudiar algo que gustara o interesara.
- Inserción ocupacional⁹³ con credencialismo: los objetivos de inserción laboral aparecieron igualmente combinados con la finalización de una carrera terciaria o universitaria, a lo cual se sumó el proyecto de conseguir un trabajo a secas con la finalización de la secundaria.
- Desarrollo personal-artístico-deportivo con desarrollo personal-vocacional: sobre todo cuando se trataba de conjugar las metas laborales de conseguir un trabajo que permitiera aprender o dedicarse al arte con la meta educativa de estudiar algo que gustara o interesara.

En las siguientes secciones de este capítulo, se presentan algunas lecturas de plazos, niveles de confianza y dificultades anticipadas en las metas de futuro, considerando los principales enlaces de objetivos descritos inicialmente: los tres enlaces educativo-laborales en sus variantes profesional, credencialista y vocacional, y el enlace económico-profesional.

5.2 Conexiones en las temporalidades

Partiendo de la presunción de asociación entre las **extensiones temporales** de las OF laborales y educativas de los estudiantes, se llevó a cabo una prueba de hipótesis en base a la aproximación Rao-Scott a la prueba Chi cuadrado, la cual permitió constatar la existencia de asociación entre ambas variables (Cuadro 5.2.1).

En el cuadro 5.2.1 se observa efectivamente que las temporalidades estimadas para la concreción de los objetivos laborales y educativos tendieron a ser concordantes, con un 56% de los casos concentrados en la diagonal. La mayor concentración se observó en la intersección de los plazos de 4 a 6 años, donde se ubicó cerca de la cuarta parte de los jóvenes (23%). Asimismo, el 16% de los jóvenes esperaba alcanzar sus metas laborales y educativas en un lapso no mayor a los 3 años, y un 7% en un mínimo de 7 años.

⁹³ Se trata de las metas de inserción ocupacional “pura”, es decir, referidas a la obtención de un trabajo sin consideración de algún tipo de instrumentalidad.

Cuadro 5.2.1 Estudiantes por plazo para el objetivo laboral según plazo para el objetivo educativo

Corrección de segundo orden de Rao-Scott (χ^2_5): F = 230.9249, ndf = 6.664, ddf = 299.891,
p-value <0.0001

Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

Plazo objetivo educativo	Plazo objetivo laboral				Total
	Hasta 3 años	De 4 a 6 años	7 o más años	Ns/ nr	
Hasta 3 años	1.079 16%	335 5%	97 1%	161 2%	1.672 25%
De 4 a 6 años	1.057 16%	1.574 23%	252 4%	224 3%	3.107 46%
7 o más años	334 5%	115 2%	449 7%	71 1%	969 14%
Ns/ nr	178 3%	63 1%	31 0%	680 10%	952 14%
Total	2.648 40%	2.087 31%	829 12%	1.136 17%	6.700 100%

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Al menos 1 de cada 10 estudiantes se mostró indeciso en cuanto a las temporalidades previstas en ambos planos de futuro. Por otra parte, se observó un 16% de estudiantes que combinó el corto plazo en lo laboral con el mediano plazo en lo educativo.

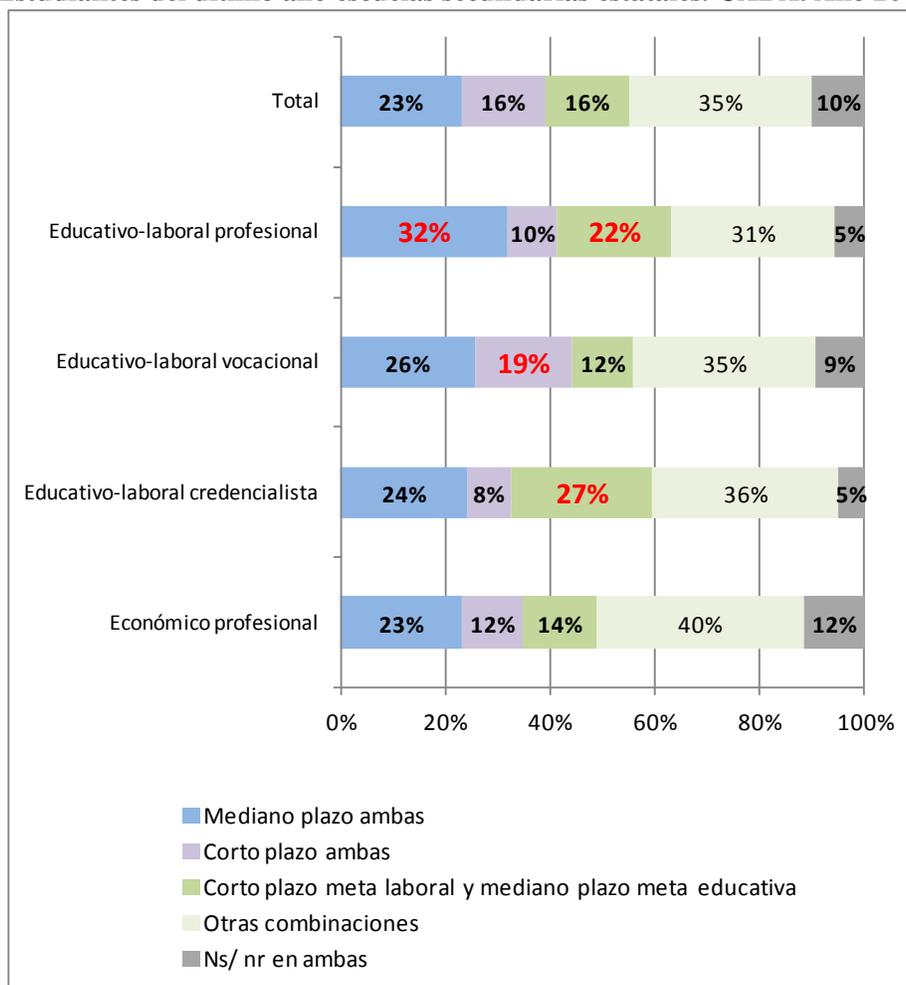
Al calcular los cruces entre los plazos estimados por los estudiantes al interior de cada uno de los enlaces entre metas laborales y educativas, y focalizar el análisis en las tres combinaciones temporales de mayor peso en el conjunto –conurrencia en el mediano plazo (23%), concurrencia en el corto plazo (16%) y la combinación de corto plazo laboral con mediano plazo educativo (16%)- se hallaron algunas configuraciones particulares en las temporalidades (Gráfico 5.2.1 y Anexo, Cuadro 5.2.1):

Por un lado, la **concordancia en el mediano plazo** apareció de manera más acentuada dentro de los enlaces *educativo-laborales profesionales* (32%) (Gráfico 5.2.1). Precisando los objetivos en

cuestión, esta convergencia temporal se evidenció con más fuerza cuando las metas laborales eran “ser profesional” (54%) y “trabajar de lo que estudié” (40%)⁹⁴ (Anexo, Cuadro 5.2.2).

Gráfico 5.2.1 Estudiantes por combinación de plazos estimados según tipo de enlace (% sobre total de estudiantes con ambas metas)

Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

El **corto plazo en ambas metas de futuro** adquirió un peso mayor dentro de los proyectos *educativo-laborales vocacionales* (19%) (Gráfico 5.2.1), en especial si se trataba de conseguir un trabajo que dejara tiempo para estudiar (31%) (Anexo, Cuadro 5.2.2).

⁹⁴ Estas dos metas laborales plantean por definición una concordancia con la meta educativa de estudiar y trabajar de eso, con lo cual resulta esperable el acompasamiento temporal.

En cuanto a la **combinación del corto plazo laboral y del mediano plazo educativo**, los porcentajes más altos se hallaron dentro de los enlaces *educativo-laboral credencialista* (27%) y *educativo-laboral profesional* (22%) (Gráfico 5.2.1), básicamente por la imposición del corto plazo desde la meta laboral de conseguir un trabajo que dejara tiempo al estudio (46% en ambos enlaces) (Anexo, Cuadro 5.2.2). Es decir que dicha meta laboral era imaginada con antelación a la finalización de una carrera superior.

Por último, se vio que los planes económico-profesionales captaban en mayor medida **otras combinatorias** (40%) por fuera de las tres combinaciones ya mencionadas: básicamente aquéllas que planteaban el largo plazo en lo laboral junto con el mediano o largo plazo en lo educativo (7% y 9%)⁹⁵ (Anexo, Cuadro 5.2.3).

La **doble incertidumbre temporal** frente al futuro laboral y educativo fue menor en los proyectos educativo-laborales credencialistas y profesionales (ambos 5%) que en los vocacionales (9%) y en los económico-profesionales (12%).

Lo analizado refleja entonces algunas dinámicas temporales particulares en los distintos trayectos futuros imaginados: *acompañamiento de mediano plazo* frente a la convergencia en planes profesionales desde ambos planos de futuro, *acompañamiento de corto plazo* frente a la necesidad de conseguir un trabajo que deje tiempo para el estudio y encarar algún estudio de interés, *de antelación de lo laboral a lo educativo* cuando se trata de asegurar condiciones para el estudio, para luego emprender y finalizar una carrera superior, o al contrario, *de lo educativo a lo laboral* cuando es la formación postsecundaria la que abre la posibilidad de obtención de un trabajo “para ganar mucho dinero” o para ayudar a la familia. La *doble incertidumbre* pesa más en los proyectos vocacionales y económicos, con temporalidades más difusas.

5.3 Los espacios de posibilidades

Al igual que al analizar las temporalidades, también las expectativas de concreción de los planes resultaron relacionadas entre ambos planos de futuro. La aproximación Rao-Scott para el test chi cuadrado también permitió rechazar la hipótesis nula de ausencia de relación.

⁹⁵ Más aún si la meta laboral consistía en conseguir un trabajo para ganar mucho dinero (14% y 11%) o conseguir un trabajo para ayudar a la familia (12% en la intersección de largo plazo) (Anexo, Cuadro 5.2.3).

Se pudo observar que 7 de cada 10 estudiantes se pensaban con muchas posibilidades de concretar ambas metas elegidas (Cuadro 5.3.1), mientras que solamente el 12% consideraba tener escasas o nulas chances de poder alcanzar sus dos metas.

Cuadro 5.3.1 Estudiantes por expectativa de concretar el objetivo laboral según expectativa de concretar el objetivo educativo.

Corrección de segundo orden de Rao-Scott (χ^2): $F = 346.9066$, $ndf = 3.178$, $ddf = 142.999$, $p\text{-value} < 0.0001$
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

Expectativa para objetivo educativo	Expectativa para objetivo laboral			Total
	Poca o ninguna posibilidad	Muchas posibilidades	Nr	
Poca o ninguna posibilidad	802 12%	405 6%	4 0%	1.211 18%
Muchas posibilidades	712 11%	4.689 70%	17 0%	5.418 81%
Nr	11 0%	44 1%	15 0,2%	70 1%
Total	1.525 23%	5.138 77%	36 1%	6.699 100%

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

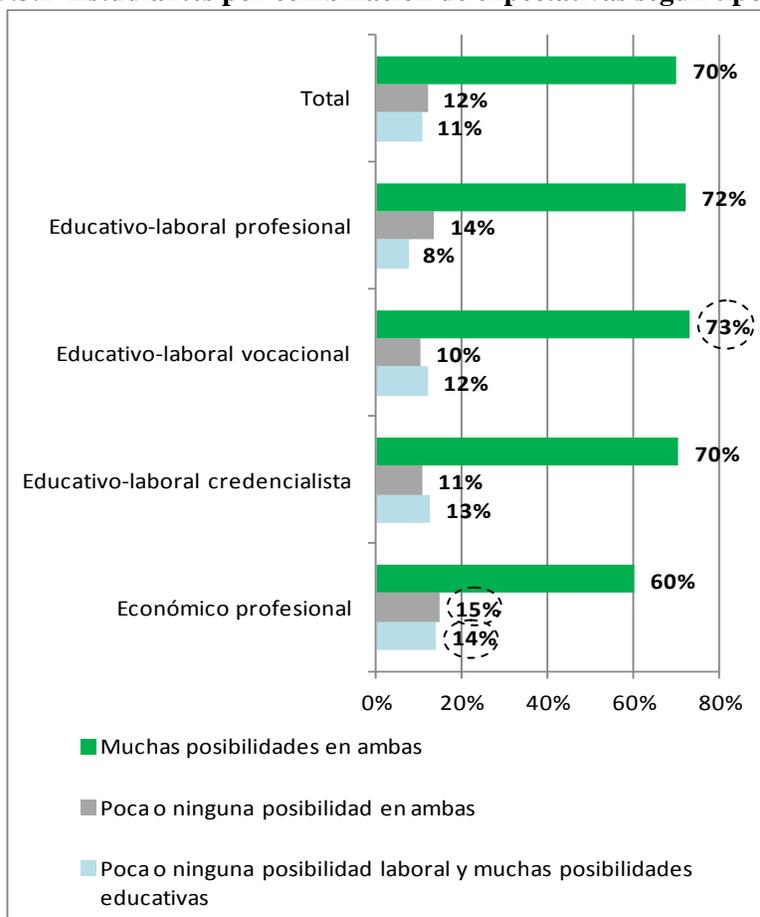
Por otra parte, el 11% de los estudiantes creía poder concretar sus planes en el plano educativo pero no en el laboral, porcentaje que casi duplica el reverso de bajas expectativas educativas en combinación con altas en lo laboral (6%). Este resultado respalda empíricamente las conjeturas formuladas en la sección 4.2.3 del Capítulo 4: al parecer, el futuro educativo era visualizado por algunos jóvenes como un terreno más próspero, con mayores posibilidades que el laboral.

La perspectiva de contar con muchas posibilidades en ambos planos de futuro resultó algo mayor en los proyectos educativo-laborales vocacionales (73%) (Gráfico 5.31 y Anexo, Cuadros 5.3.1), pero no varió sustancialmente entre los enlaces educativo-laborales.

Sí se observó un contraste entre esos tres trayectos y el económico-profesional. Dentro de este último enlace, una menor proporción de jóvenes se imaginó con muchas chances (el porcentaje caía al 60% dentro de este grupo), a la vez que resultaron maximizadas las proporciones de

jóvenes que consideraron que tendrían pocas o nulas chances en ambos planos de futuro (15%), así como más chances educativas que laborales (14%).

Gráfico 5.3.1 Estudiantes por combinación de expectativas según tipo de enlace



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Es posible decir que, en general, los jóvenes tenían una mirada bastante optimista en los distintos enlaces o trayectos, y fue frente a los proyectos económico-profesionales que ellos se mostraron menos confiados.

5.4 Obstáculos anticipados en los recorridos educativo-laborales

Esta sección se centra en las dificultades anticipadas por los estudiantes considerando los principales tipos de enlaces entre objetivos laborales y educativos. Luego se analiza la relación entre las cantidades de obstáculos anticipados en uno y otro plano de futuro.

Ya en el Capítulo 4 se vio que los obstáculos más mencionados al pensar en la principal meta de trabajo fueron la competencia, la falta de capacitación y la falta de oportunidades. Al observar los datos considerando los cuatro enlaces entre metas laborales y educativas, se observó que estas dificultades se conservaban al tope de las menciones, aunque con dos variantes. Por un lado, en los proyectos educativo-laborales credencialistas, se anteponía la falta de contactos a la escasez de oportunidades, la cual fue mencionada en cuarto orden de importancia. Por otro lado, dentro del proyecto económico-profesional se intercalaban la falta de contactos y la falta de suerte entre las dificultades más mencionadas, desplazando la falta de oportunidades al quinto lugar (Gráfico 5.4.1).

Dentro del enlace **educativo-laboral profesional** quedaron algo más resaltadas la falta de oportunidades (33%) y las responsabilidades y obligaciones familiares (20%).

Fue dentro del enlace **educativo-laboral vocacional** que los jóvenes previeron menos obstáculos. Dentro de este grupo, la competencia (30%) resultó desplazada como preocupación por la falta de capacitación suficiente (32%) y la falta de oportunidades (31%). Se trata de un resultado llamativo, dado que en los otros enlaces la competencia aparecía como la principal mención y sólo en este enlace la falta de capacitación aparece en un primer orden de importancia.

El enlace **educativo-laboral credencialista** no se presentó diferenciado del resto en cuanto a la mención de posibles obstáculos para concretar los principales objetivos laborales.

Dentro del enlace **económico-profesional**, la mención de dificultades en el futuro laboral resultó mayor. Casi la mitad de los jóvenes mencionó la competencia como posible obstáculo futuro, en bastante mayor medida que en los otros tres enlaces (41% en el educativo-laboral credencialista, 38% en el educativo-laboral profesional y 30% en el educativo-laboral vocacional). Casi todas las dificultades fueron más reiteradamente mencionadas dentro de este enlace: la falta de capacitación (39%), la falta de contactos (36%), la falta de suerte (30%), la falta de confianza propia (25%). También tuvieron mayor mención las responsabilidades y obligaciones familiares (20%), aunque en este caso, en igual proporción que dentro del proyecto educativo-laboral profesional.

Gráfico 5.4.1 Dificultades anticipadas en el objetivo laboral en cada tipo de enlace

PROYECTO EDUCATIVO-LABORAL PROFESIONAL



PROYECTO EDUCATIVO-LABORAL VOCACIONAL



PROYECTO EDUCATIVO-LABORAL CREDENCIALISTA



PROYECTO ECONÓMICO-PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

En cuanto a los obstáculos imaginados por los estudiantes para alcanzar su principal meta educativa, se había visto en el capítulo anterior que las principales preocupaciones rondaban en torno a la falta de tiempo para el estudio, la imposibilidad económica de costear los estudios y la necesidad de trabajar más horas. Al considerar los cuatro tipos de enlaces de metas, se constató que las tres dificultades mencionadas se mantuvieron al tope en todas ellas (Gráfico 5.4.2).

Dentro del enlace **educativo-laboral profesional**, la distancia o tiempo para llegar a cursar (16%) resaltó como una preocupación al comparar con los otros enlaces.

En cuanto al enlace **educativo-laboral vocacional**, en general los jóvenes mencionaron menos obstáculos que en los otros enlaces, quedando sólo resaltadas las responsabilidades y obligaciones familiares (22%), al igual que dentro del enlace económico-profesional (20%).

La principal preocupación dentro del enlace **educativo-laboral credencialista** fue la falta de tiempo para estudiar que, si bien figuró al tope de todos los proyectos, se maximizó dentro de este enlace y del económico-profesional (64% en ambos grupos).

Al igual que en las anticipaciones referidas a los obstáculos laborales, fue dentro del trayecto **económico-profesional** que los jóvenes mencionaron más obstáculos: la escasez de tiempo para estudiar (64%), la imposibilidad económica para costear los estudios (37%), las dificultades para aprender (27%) y las responsabilidades y obligaciones familiares (20%), se intensificaron de este enlace.

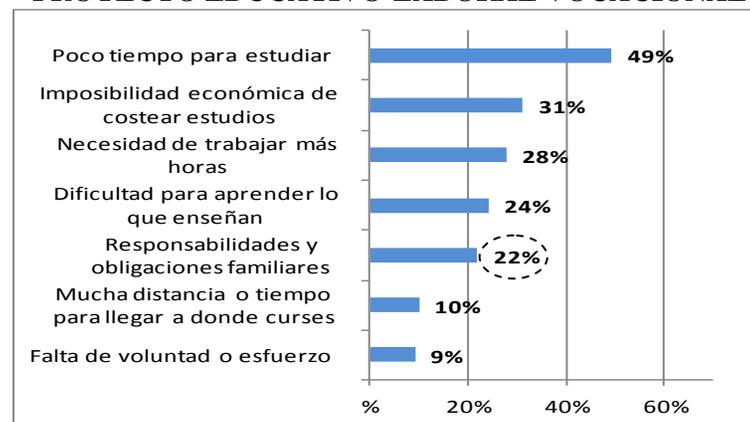
Podría decirse que, considerando las dificultades en ambos planos de futuro, desde la perspectiva de los jóvenes, los trayectos económico-profesionales se vieron más condicionados, y los educativo-laborales vocacionales, en cambio, menos condicionados. Un denominador común en las preocupaciones de los estudiantes fue la falta o escasez de tiempo para el estudio (mencionado por entre 5 y 6 de cada 10 jóvenes en todos los trayectos), con valores que superan los de cualquier otro obstáculo en el plano laboral.

Gráfico 5.4.2 Dificultades anticipadas en el objetivo educativo en cada tipo de enlace

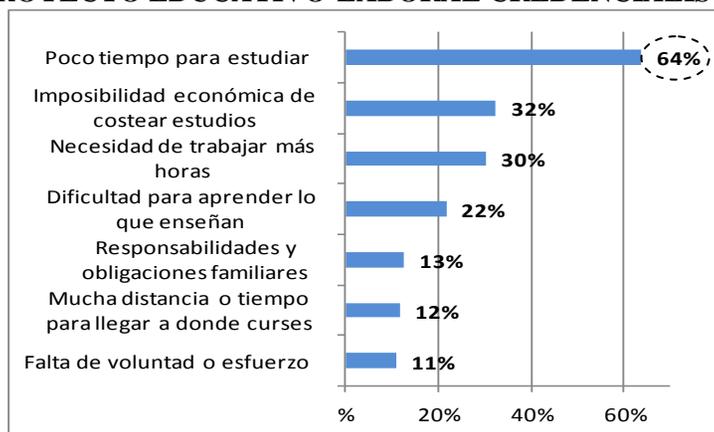
PROYECTO EDUCATIVO-LABORAL PROFESIONAL



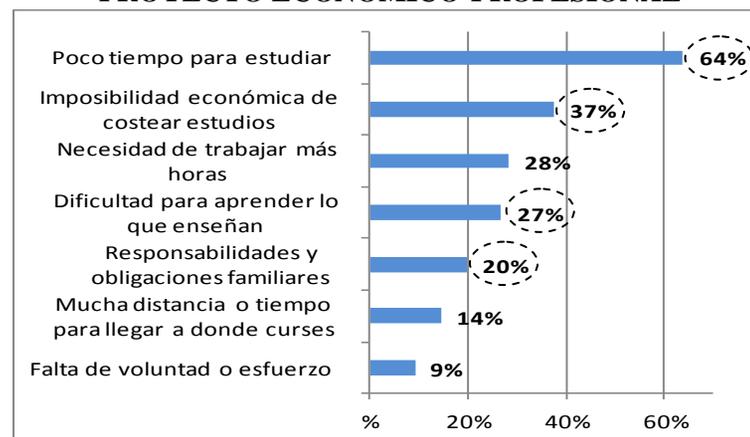
PROYECTO EDUCATIVO-LABORAL VOCACIONAL



PROYECTO EDUCATIVO-LABORAL CREDENCIALISTA



PROYECTO ECONÓMICO-PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Si bien la falta de tiempo no alude de manera expresa a la cuestión laboral, sí sugiere que los jóvenes podían estar preocupados acerca de cómo harían para compatibilizar el estudio y el trabajo.

Por último, se puede analizar el entrecruzamiento de obstáculos anticipados por los estudiantes en cada plano de futuro, considerando su cuantía. Al efectuar dicho cruce, se vio que un poco más de la mitad (el 52%) anticipó pocas dificultades (no más de 2) en ambos planos de futuro (Cuadro 5.4.3).

Por otra parte, casi 1 de cada 5 jóvenes (el 19%) anticipó una multiplicidad de obstáculos en lo laboral, visualizando pocas obstáculos en el terreno educativo, mientras que sólo el 10% previó más obstáculos educativos que laborales. Este resultado estaría trasluciendo una perspectiva que se hallaba menos signada por condicionamientos en lo educativo que en lo laboral.

En tanto, el 19% de los jóvenes con ambas metas de futuro previó más de 2 obstáculos en ambos planos de futuro.

Cuadro 5.4.1 Estudiantes por cantidad de dificultades en el objetivo laboral por cantidad de dificultades en el objetivo educativo

Corrección de segundo orden de Rao-Scott (χ^2): F = 478.383, ndf = 1, ddf = 45,
p-value < 0.0001

Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

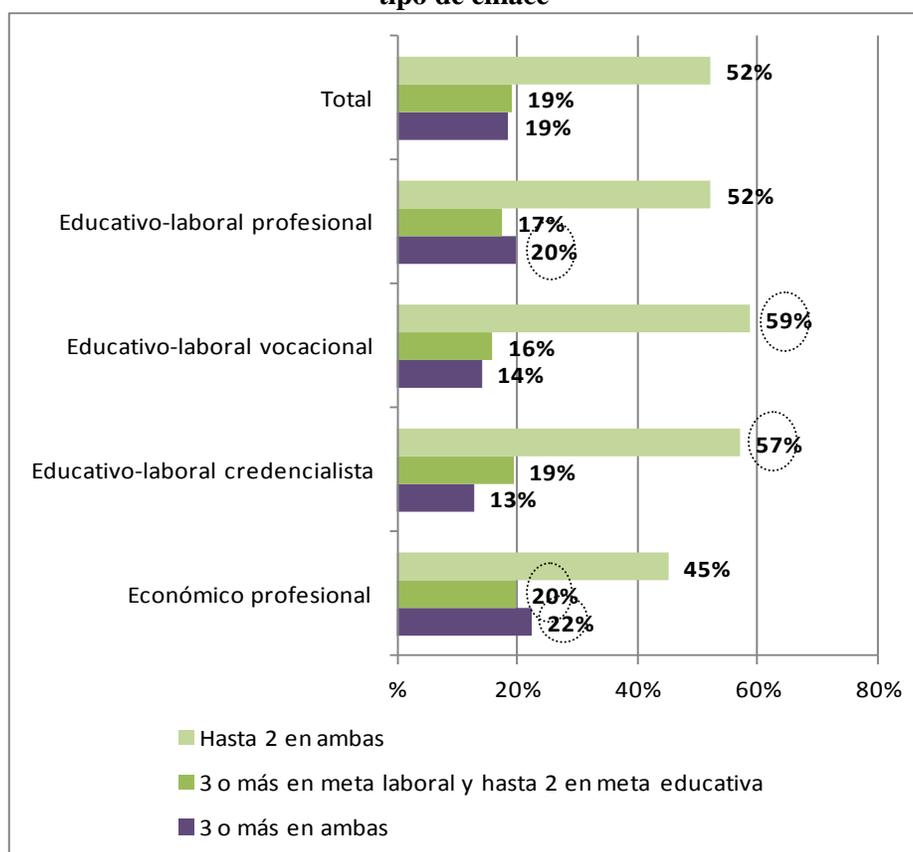
Cantidad de dificultades en el objetivo educativo	Cantidad de dificultades en el objetivo laboral		Total
	Hasta 2	3 o más	
Hasta 2	3.485 52%	1.275 19%	4.760 71%
3 o más	697 10%	1.242 19%	1.939 29%
Total	4.182 62%	2.517 38%	6.699 100%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Fue en el marco de proyectos educativo-laborales vocacionales (59%) y credencialistas (57%) que los jóvenes previeron pocas dificultades en ambos planos de futuro (Gráfico 5.4.4; Anexo I, Cuadro 5.4.1).

En los proyectos educativo-laborales profesionales (20%) y económico-profesionales (22%), en cambio, los estudiantes presumieron al menos 3 dificultades en cada plano, en mayor medida que en los otros dos enlaces.

Gráfico 5.4.3 Estudiantes por combinación de cantidad de dificultades anticipadas según tipo de enlace



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Por otra parte, el 20% de quienes apuntaron a un trayecto económico-profesional imaginó una multiplicidad de dificultades en el plano laboral (al menos 3) y 2 como máximo en el

plano educativo. La mención de menos obstáculos en lo educativo, aportó nuevas evidencias de expectativas de un futuro más promisorio en dicho terreno. No obstante, dentro de este enlace se observó un dato llamativo: el 37% de los jóvenes que apuntaban a conseguir un trabajo para ayudar a la familia visualizaba menos obstáculos laborales que educativos, dando cuenta de cómo para estos jóvenes el futuro educativo aparecía dependiendo de los márgenes de acción que les dejaran sus futuras inserciones laborales.

En resumen, si bien poco más de la mitad de los estudiantes imaginó pocas dificultades en ambos planos de futuro, se observaron matices al considerar los enlaces de objetivos. En la mirada de los jóvenes, los proyectos económico-profesionales aparecieron sujetos a mayores condicionamientos. Además, en términos generales, el terreno educativo fue vislumbrado como menos obstaculizado, salvo cuando la concreción de la meta educativa dependía de los márgenes de acción que dejaran aquellas inserciones laborales que contribuirían a la subsistencia familiar.

5.5 Síntesis del capítulo

Además de un alto involucramiento de los estudiantes con respecto a su futuro, se mostró en este capítulo que existen algunas convergencias motivacionales en las metas de futuro laboral y educativo, expresadas en cuatro combinaciones o enlaces más destacados.

En primer lugar, casi 1 de cada 4 estudiantes apostó a *proyectos educativo-laborales profesionales*. Por otra parte, quedaron resaltados otros tres enlaces entre las metas laborales y educativas: *proyectos educativo-laborales credencialistas*, *proyectos educativo-laborales vocacionales*, y *proyectos económico-profesionales*. Un denominador común de todos esos trayectos era la continuidad educativa y la profesionalización.

Las cuatro combinaciones de metas mostraron algunas dinámicas propias en cuanto a las proyecciones en términos de plazos, expectativas y dificultades imaginadas. Así, en cuanto a los plazos proyectados por los estudiantes, se observaron algunos entrecruzamientos asociados a los distintos trayectos futuros: a) convergencia en el mediano plazo en el marco de proyectos educativo-laborales; b) convergencia en el corto plazo dentro los planes educativo-laborales vocacionales; c) anticipación de lo laboral a lo

educativo si se trataba de conseguir un trabajo y finalizar una carrera a más largo plazo, tanto en planes educativo-laborales profesionales como credencialistas; d) anticipación de lo educativo a lo laboral, cuando la finalización de una carrera creaba mejores condiciones para lograr objetivos laborales de tipo económico, en algunos planes económico-profesionales; e) temporalidad más difusa en algunos proyectos vocacionales y económicos.

En general, los estudiantes tuvieron altas expectativas de lograr ambas metas de futuro, y sólo frente a los planes económico-profesionales se observó un optimismo más moderado. Cuando se trataba de lograr una inserción laboral inmediata y encarar un proyecto educativo de más largo plazo, las expectativas educativas podían superar a las laborales.

La falta de tiempo para el estudio fue lo que más preocupó a los jóvenes, cualquiera fuere el plan de futuro. En cuanto a los condicionamientos anticipados por los estudiantes, el mayor contraste se dio entre los proyectos económico-profesionales (con más obstáculos anticipados) y los educativo-laborales vocacionales (menos condicionados).

Al menos la mitad de los jóvenes anticipó que tendría pocas dificultades para lograr sus metas en ambos planos de futuro, lo cual resulta consistente con su visión optimista antes señalada. No obstante, las dificultades parecieron multiplicarse cuando se trataba de lograr inserciones laborales a corto plazo o alcanzar metas económicas.

En general, la proporción de jóvenes que previó más obstáculos laborales que educativos casi duplicó a la que imaginó más dificultades educativas que laborales, lo cual da pie a la hipótesis de existencia de chances y condicionamientos diferenciados entre ambos dominios de futuro. Fue únicamente dentro de los planes económico-profesionales – particularmente entre quienes se inclinaron por conseguir un trabajo para ayudar a su familia- que se vislumbraron márgenes educativos acotados por otras necesidades laborales y económicas más urgentes.

CAPÍTULO 6. CONDICIONES Y ATRIBUTOS ASOCIADOS A LOS OBJETIVOS PROFESIONALES

En el Capítulo 4 se vio que los objetivos profesionales adquirirían una fuerte presencia en las prioridades de los jóvenes al pensar en su futuro laboral y educativo. Esto se vio reafirmado en el Capítulo 5 al analizar las conexiones entre ambos dominios de futuro. La prevalencia empírica de las metas profesionales junto con su relevancia teórica en un contexto de expansión de la escolaridad secundaria y devaluación de sus credenciales, justificó en este capítulo el análisis multivariado sobre estas metas.

El concepto de “profesión” en sentido amplio comprende una serie de rasgos, tales como conocimiento especializado, prácticas estandarizadas, período de entrenamiento y autonomía (Hargreaves, 2000)⁹⁶. Algunos de estos aspectos podían estar subyacentes en algunas de las respuestas de los estudiantes sobre sus planes de futuro. Si bien no es posible desentrañar con los datos disponibles la complejidad de los significados en torno a ser profesional o recibirse y trabajar en algo relacionado, está claro que, entendiendo lo profesional en un sentido amplio, los jóvenes imaginaban trayectos que incluían un período de formación luego del egreso de la escuela secundaria.

Sobre la base del conocimiento existente acerca de las trayectorias laborales y educativas de los jóvenes en el ámbito local –signadas básicamente por la precariedad laboral y la progresiva devaluación de las credenciales educativas- es que surgió en esta tesis el interés por conocer a qué respondían estos horizontes juveniles de profesionalización que involucraban un período de formación o educación postsecundaria, y que denotaban un corrimiento de los umbrales educativos aspiracionales respecto de décadas anteriores.

En este capítulo se intenta explicar entonces qué atributos de la oferta educativa, institucionales, sociales e individuales podían estar asociados a las prioridades

⁹⁶ Hargreaves menciona que varios autores (pone como ejemplo a Etzioni, 1969) han considerado que las profesiones se caracterizan por contar con una sólida cultura técnica con base en un conocimiento especializado y estándares compartidos de prácticas, una ética de servicio donde hay compromiso para con las necesidades de los clientes, un monopolio sobre el servicio, largos períodos de entrenamiento y alto grado de autonomía. A esto se suma el criterio de autonomía como elemento diferenciador del trabajo profesional respecto del proletario (Larson, 1977).

profesionales de los jóvenes al pensar en su futuro laboral y educativo. Para ello, se aplicó una técnica de regresión logística binomial multivariada.

Si bien como parte del análisis de los enlaces educativo-laborales profesionales, en la sección 1 del Capítulo 5 se vio que aproximadamente el 15% de los estudiantes priorizó metas de tipo profesional en ambos dominios de futuro, también se detectó otro grupo que señaló este tipo de metas en uno solo de ellos: el 21% sólo en el educativo y el 18% sólo en el laboral⁹⁷. Por otra parte, también se hallaron indicios de proyecciones diferenciadas en el plano educativo con respecto al laboral: más precisiones en la estimación de plazos, mayores expectativas de éxito en la concreción de metas y previsión de menos obstáculos. Dado que estas disposiciones temporales podían ser un reflejo de las condiciones de existencia y la estructuración del campo social (Fieulaine, 2006), se optó por distinguir ambos planos de futuro. Se trataba de detectar qué atributos explicativos incidían en ambos dominios de futuro y cuáles tenían un impacto diferenciado.

En el primer apartado se presentan brevemente todas aquellas variables explicativas, cuya pertinencia y relevancia teórica ya fue tratada en profundidad en el Capítulo 2. Luego, las dos secciones siguientes apuntan a indagar acerca de distintas condiciones que podrían propiciar las aspiraciones profesionales de los jóvenes como eje de sus orientaciones de futuro. En el segundo apartado se desarrolla un ejercicio exploratorio de los atributos asociados a las metas laborales profesionales, mientras que el tercer apartado presenta una exploración similar en torno a las metas educativas profesionales. Por último, la cuarta sección está dedicada a la cuestión del análisis de datos en diseños muestrales complejos, con comparaciones de resultados al ignorar y al considerar la complejidad de diseño.

6.1. La propuesta inicial de variables explicativas

La búsqueda de modelos explicativos en torno a las metas profesionales de los jóvenes se inició con la presentación de un conjunto preliminar de variables presumiblemente asociadas a los planes de futuro, en base a la literatura y el conocimiento existente.

⁹⁷ Los tres porcentajes se calcularon sobre el total de casos con respuestas válidas en ambas preguntas. Si se calcula sobre el total de los encuestados, los mismos disminuyen aproximadamente 2 puntos porcentuales.

Una primera cuestión que se consideró entre las posibles explicaciones de los planes de futuro laboral y educativo se vincula con el aspecto territorial. Se ha visto cómo la heterogeneidad de los contextos sociales y económicos se halla asociada a las desigualdades educativas en términos de calidad, volumen y cuantía de la oferta en el territorio (Steinberg, Cetrángolo y Gatto, 2011). Es por eso que uno de los modos de contemplar este escenario ha sido introducir algún indicador de segmentación espacial de la oferta educativa que pudiera considerarse como atributo contextual territorial en el estudio de las OF. Se consideró la **ubicación geográfica de las escuelas** trazando una divisoria entre los barrios del sur y el resto de la Ciudad. De acuerdo con un documento interno de la DIE del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la zona sur de la ciudad se caracteriza por un patrón heterogéneo en cuanto a la ocupación del suelo, distribución desigual de la población, concentración de asentamientos precarios, fragmentación de la trama urbana, difícil accesibilidad y deterioro ambiental. Además, la población residente en la zona sur presenta mayores niveles de pobreza y desocupación, así como un mayor déficit educativo de la población adulta (Documento interno de la DIE, 2008).

Por otra parte, otros aspectos han demostrado tener una impronta en las aspiraciones estudiantiles, como la **modalidad del plan de estudios y el turno de asistencia a las clases** (Dabenigno *et al.*, 2010; Dabenigno *et al.*, 2009; Austral *et al.*, 2008; Dabenigno *et al.*, 2004). La modalidad parece una variable decisiva para distinguir entre distintas tradiciones formativas e institucionales, con mandatos fundacionales y formatos escolares que podrían tener un peso decisivo en las aspiraciones de los estudiantes (Filmus y Moragues, 2003). Al mismo tiempo, el turno puede considerarse como otro criterio que remitiría a diferentes poblaciones escolares. Es así como en este trabajo se distinguió entre turnos diurnos y nocturnos, asociados a distintas composiciones de los alumnados en términos de perfiles y trayectorias educativas de los estudiantes⁹⁸.

Por otra parte, también se consideraron algunas variables institucionales para explorar los efectos de la escuela en las aspiraciones de los jóvenes (Cervini, 2003; Hossler y Stage,

⁹⁸ De acuerdo con datos de esta misma encuesta, en los turnos diurnos del último año de estudio de las escuelas medias estatales, la sobreedad es del 33%, frente al 61% en los nocturnos. Además, el 63% de los estudiantes que cursan durante el día afirmó tener alguna experiencia laboral, frente al 89% de quienes asisten a las clases en los turnos vespertino y noche.

1992; Pascarella, 1984). Uno de los atributos considerados fue **el nivel de deserción escolar intraanual** como un aspecto del clima institucional que podía también gravitar en las auto-imágenes y proyectos de los jóvenes. El abandono escolar puede considerarse como un aspecto sociodinámico de la escuela de importancia para explicar el rendimiento escolar de los estudiantes (Cervini, 2003). En este trabajo se construyeron tres niveles de deserción escolar a partir de los terciles del indicador de abandono escolar intraanual, calculado como porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo 2008 respecto de la matrícula inicial de ese mismo año. El dato se obtuvo para cada turno de cada escuela, a sabiendas del sesgo que podía introducir el considerar todos los turnos a la vez⁹⁹. Se partió de la hipótesis de que la construcción de imágenes acerca de los horizontes vitales de los estudiantes ocurre en y a partir de condiciones institucionales que pueden resultar más o menos alentadoras para ciertos planes de futuro. Se trata de formas de distribución de oportunidades que pueden influir en las autopercepciones de los jóvenes respecto de sus posibilidades futuras. Al mismo tiempo, también el **tamaño de la escuela** fue considerado como otro rasgo institucional que podía incidir en los procesos de enseñanza, en base a distintas posibilidades de acompañamiento y seguimiento personalizado de los alumnos por parte de directivos y docentes (Dabenigno *et al.*, 2010; Pascarella, 1984). Al respecto, se han dado discusiones acerca del tamaño “ideal” de las instituciones para el funcionamiento del gobierno institucional, el trabajo colectivo de los docentes y la atención a los alumnos (DIE, 2011).

Otro tipo de atributos construidos a nivel institucional, condensan las percepciones y expectativas predominantes en el alumnado, aspectos que han sido destacados por su importancia teórica y metodológica (Cervini, 2003). Las tres variables consideradas fueron las valoraciones estudiantiles de los aportes de la orientación cursada para trabajar,

⁹⁹ Se vio que la deserción calculada para toda la escuela –abarcando todos los turnos ofrecidos- tendía a subestimar la deserción en los turnos vespertino y noche, donde tiende a haber más deserción relativa. Por ello se optó por distinguir turnos diurnos de nocturnos. No obstante, cabe señalar que la deserción por turno se ve afectada por la cantidad de alumnos: de hecho, algunos turnos nocturnos con muy pocos alumnos muestran niveles muy altos de abandono, a pesar de que su impacto en términos absolutos resulta muy acotado a nivel de la escuela. Por esta razón, en los análisis se distinguió entre abandono bajo y medio-alto.

de una serie de aprendizajes escolares¹⁰⁰ y de las actividades de orientación vocacional¹⁰¹.

Más allá del plano estrictamente institucional, también se anticipó que las OF resultarían diferenciales de acuerdo con ciertos **atributos sociales** claves a la luz de las profundas transformaciones sociales y culturales de las últimas décadas. Así, el sexo fue considerado como una variable clásica y fundamental para anticipar diferencias en las OF juveniles. Por otra parte, partiendo de evidencias acerca de la incidencia del origen social en las aspiraciones (Hossler y Stage, 1992; Kandel y Lesser, 1969) e inserción educativa y laboral de los egresados (Dabenigno, Iñigo y Skoumal, 2004; Filmus, Miranda y Zelarayan, 2003), y en las posibilidades de valorización de la formación recibida (Pérez, 2007), se consideró el **origen educacional del estudiante** medido a través del nivel educativo materno.

Por último, y ya en el terreno de las experiencias biográficas, se consideró que la **experiencia laboral** también podía contribuir a una resignificación del propio futuro laboral y educativo. La hipótesis es que el contacto con el mundo laboral podía marcar en los jóvenes una inflexión en el pensamiento acerca de su futuro, alterando el orden de prioridades futuras. A la vez, las aspiraciones juveniles también podían resultar tamizadas por la trayectoria escolar de los jóvenes, medida como *proxy* a través de la **condición de sobriedad** (distinguiendo trayectorias “ideales” de otras signadas por episodios de repitencia y/o abandono). La hipótesis subyacente era que las autoconcepciones de los jóvenes en su desempeño como estudiantes -construidas en relación con los propios pares- podían prefigurar distintos horizontes de posibilidad en las proyecciones futuras (Boyle, 1966; Harrison, 1969; Kandel y Lesser, 1969; Nelson, 1972;).

En cada uno de los siguientes dos apartados se identifican cuáles de todas estas variables presentadas resultan asociadas de manera significativa con los planes de futuro, para luego combinar un número más reducido de éstas en modelos multivariados de regresión logística.

¹⁰⁰ Se les preguntó a los jóvenes si habían aprendido o mejorado en una serie de ítems referidos a hábitos y capacidades vinculadas al trabajo y al estudio (ver sección 2.2.2).

¹⁰¹ Se indagó acerca de la participación en distintos espacios y actividades y de su reconocimiento como aporte para la elección de carreras de nivel superior (ver sección 2.2.2).

6.2 Hacia una explicación multidimensional de las metas laborales profesionales

Para analizar las condiciones que propician en los estudiantes expectativas laborales profesionales, se creó una variable dependiente dicotómica que permitió reunir dentro de un mismo grupo al 23% de los jóvenes que tenían alguno de los siguientes objetivos laborales: conseguir un trabajo “de lo que estudié” para plazos mayores al año¹⁰² (grupo que concentra al 12% del total de estudiantes encuestados) y ser profesional (mencionada por el 11%)¹⁰³. A dicha variable se la denominó “objetivo laboral profesional”¹⁰⁴.

Luego se realizaron los tests de hipótesis de cada una de las 11 variables explicativas seleccionadas con la variable de metas laborales profesionales. Los resultados figuran en el Cuadro 6.2.1 y muestran que, en base a la corrección de segundo orden de Rao-Scott, son ocho los cruces que rechazan la independencia estadística.

En primer lugar, la modalidad del plan de estudios, el nivel educativo materno y el sexo rechazaron la independencia con niveles de significación inferiores a 0,001. Al mismo tiempo, aunque en menor medida, también se alejó de la independencia estadística el cruce con la valoración estudiantil de los aportes de la orientación del plan de estudios para el trabajo (significativo al 1%). Por último, también rechazaron la independencia estadística el turno, el tamaño de la escuela, el nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares y la condición de sobreedad (significativos al 5%).

En estos **primeros resultados** resultan descartados algunos atributos que -con p-valores mayores a 0,05- no parecen relacionarse con las aspiraciones laborales profesionales de

¹⁰² Los jóvenes que respondieron “trabajar de lo que estudié” imaginando un plazo de concreción de un año o menos (118 jóvenes que representaban el 1% del total de la población), no fueron incluidos dentro del conjunto de quienes apostaban a planes profesionales como principal meta laboral. Este recorte se llevó a cabo con el propósito de evitar los riesgos de encuadrar como planes profesionales otros proyectos que podían estar centrados en inserciones laborales inmediatas al egreso de la secundaria.

¹⁰³ Los porcentajes para cada meta presentan pequeñas diferencias con respecto a los presentados en el capítulo cuarto, donde se calculaban respecto del total de alumnos que había reconocido contar con algún objetivo a futuro.

¹⁰⁴ Cabe señalar que los casos de respuesta múltiple fueron codificados como ceros, es decir como “ausencia de atributo”, dado que apenas 3 casos se concentraron en opciones “profesionales” exclusivamente. Si bien 351 alumnos (4% del total de casos) señalaron varias respuestas entre las que figuraba alguna profesional, se evitó encuadrarlos dentro de un plan de este tipo para evitar trastocar la clasificación original efectuada en base a datos válidos.

los jóvenes. En este sentido, los planes de profesionalización resultan independientes o trascienden la ubicación geográfica de la escuela, el tipo de escuela en términos de sus indicadores de abandono escolar o la experiencia laboral que pudieran tener los estudiantes.

Cuadro 6.2.1 Cruces bivariados con el objetivo laboral profesional. Pruebas de hipótesis en base a la corrección de segundo orden de Rao-Scott Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

	F	Grados de libertad numerador	Grados de libertad denominador	p-valor	
Zona	1,182	1	45	0,283	
Modalidad	13,870	2	88	0,000	***
Turno	4,542	1	45	0,039	*
Nivel de abandono escolar	0,531	1	45	0,470	
Tamaño de la escuela	4,755	1	45	0,034	*
Nivel de valoración estudiantil con respecto a los aportes de la orientación cursada para trabajar	7,996	1	45	0,007	**
Nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares	6,038	1	45	0,018	*
Nivel educativo materno	6,943	3	125	0,000	***
Sexo	16,889	1	52	0,000	***
Experiencia laboral	0,866	1	45	0,357	
Sobriedad	6,514	1	45	0,014	*

Códigos de significación: *** 0.001 ** 0.01 * 0.05 ' 0.1 ' ' 1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Ahora bien, ¿cómo se expresan las asociaciones entre los atributos que sí resistieron las pruebas de hipótesis con los planes profesionales de los alumnos? En el Cuadro 6.2.2 se observa que los objetivos laborales profesionales resultaron más frecuentes entre los alumnos con estas características:

- quienes cursaban planes comerciales (25%) y bachilleres (29%),
- las estudiantes mujeres (29%),

Cuadro 6.2.2 Estudiantes con objetivos laborales profesionales por variables explicativas. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

		Estudiantes con objetivo laboral profesional	En porcentajes
Modalidad del plan de estudios	Técnica	518	19%
	Bachiller	1.168	29%
	Comercial	517	25%
Nivel educativo materno	Secundario incompleto	778	24%
	Secundario completo	738	26%
	Terciario o univ. completo	607	27%
Sexo	Varón	961	21%
	Mujer	1.240	29%
Valoración estudiantil de los aportes de la orientación para el trabajo	Baja	1.633	27%
	Alta	570	21%
Turno	Diurno	1.868	26%
	Nocturno	335	21%
Tamaño de la escuela	Más de 50 alumnos en 5to/ 6to	1.374	27%
	Hasta 50 alumnos en 5to/ 6to	829	22%
Valoración estudiantil de los aprendizajes escolares	Baja	1.029	28%
	Alta	1.174	23%
Sobreedad	Con sobreedad	752	22%
	Sin sobreedad	1.451	26%
Zona	Sur	387	23%
	No sur	1.816	25%
Nivel de abandono escolar	Bajo	682	24%
	Medio o alto	1.521	25%
Experiencia laboral	Sin experiencia	1.467	24%
	Con experiencia	719	27%
Total		2.203	23%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

- los alumnos con trayectorias educativas “ideales” o sin sobreedad (26%),
- quienes cursaban en turnos diurnos (26%),

- quienes concurrían a escuelas de mayor tamaño (27%),
- los alumnos en contextos institucionales donde los estudiantes manifestaban menores niveles de valoración de los aportes de la orientación cursada para el trabajo (27%),
- en contextos de escasa valoración estudiantil de los aprendizajes escolares generales obtenidos en la escuela secundaria (28%).
- al mismo tiempo, la proporción de alumnos con planes profesionales aumentaba levemente con el nivel educativo alcanzado por la madre (del 24% hasta el 27%).

Cabe señalar que los jóvenes de origen educacional más alto fueron quienes, además de apuntar en mayor medida meta profesionales, tendieron a ser más críticos con respecto a los aportes de la escuela (tanto de la orientación cursada para trabajar como de los aprendizajes escolares)¹⁰⁵ (Anexo I, Cuadros 6.2.1 y 6.2.2).

Por otra parte, la proporción de jóvenes con metas laborales profesionales resultó más pareja entre zonas, niveles de abandono escolar, así como entre alumnos con y sin experiencia de trabajo. Como se vio anteriormente, estas tres variables no fueron consideradas en los modelos de regresión sobre los planes laborales profesionales.

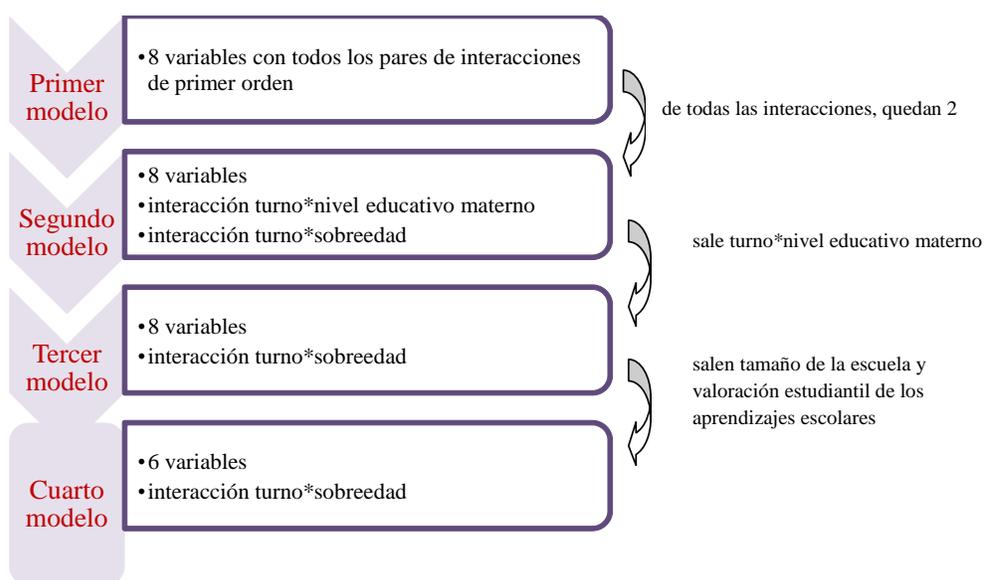
Para poder entonces despejar **los aportes relativos de las ocho variables que sí resultaron relacionadas con los planes profesionales** en los cruces bivariados, **se planteó un modelo de regresión logística** que las abarcara en simultáneo. Todas estas variables explicativas fueron incorporadas en la fórmula inicial de la regresión en sus versiones *dummy*¹⁰⁶.

¹⁰⁵ El porcentaje más alto de estudiantes que valoraron positivamente los aportes de la orientación cursada para el trabajo se registró dentro del grupo de origen educacional más bajo (68% entre quienes tenían madres que no habían completado la secundaria y 65% entre quienes tenían madres que sí habían completado dicho nivel), mientras que los jóvenes de origen educacional más alto fueron más críticos (59%). Al mismo tiempo, se constató que la valoración de los aprendizajes escolares disminuía con el origen educacional.

¹⁰⁶ Las variables dummies que originalmente contaban con más de dos categorías se construyeron de la siguiente manera. En el caso de la modalidad se privilegió el contraste entre los planes técnicos frente a los bachilleres y comerciales. El corte para el origen educacional -medido a través del nivel educativo materno- se estableció en el nivel secundario completo, fundamentalmente para considerar como categoría de referencia a aquellos estudiantes que se hallaban próximos a superar el nivel educativo de su madre. El listado completo de variables *dummies* se presenta en el Anexo III.

La exploración de un modelo explicativo implicó una serie de pasos. En primer lugar, se partió de un modelo inicial que comprendía todas las posibles interacciones de primer orden entre las variables, es decir, todas las interacciones de a pares¹⁰⁷. Al observar los resultados aportados por el programa R, se halló que las dos interacciones que resultaban significativas dentro del modelo explicativo eran las planteadas entre el turno y la sobreedad (significativa al 1%) y entre el turno y el origen educacional (significativa al 5%)¹⁰⁸ (Diagrama 6.2.1; Anexo II, Tabla I).

Diagrama 6.2.1 Sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos laborales profesionales



Partiendo de aquel primer resultado, entonces se procedió a formular un modelo con las ocho variables independientes más las interacciones “turno*sobreedad” y “turno*origen

¹⁰⁷ Dada la cantidad de variables en juego se obvió tomar un modelo inicial saturado que comprendiera todos los órdenes de interacciones y que excediera las posibilidades analíticas de la muestra.

¹⁰⁸ En el Anexo se puede ver en detalle las fórmulas utilizadas en las regresiones.

educacional”¹⁰⁹. El resultado fue que sólo persistió como significativa la interacción “turno*sobreedad” (al 1%)¹¹⁰ (Anexo II, Tabla II).

Al plantear un modelo con la interacción “turno*sobreedad”, nuevamente dicha interacción apareció como significativa (esta vez al 0,1%), a la vez que se diluyeron los efectos de dos variables institucionales: la valoración estudiantil de los aprendizajes escolares y el tamaño de la escuela (Anexo II, Tabla III). Ambas fueron excluidas del siguiente paso.

Así finalmente, se formuló un modelo con seis de las ocho variables iniciales, incluyendo la díada “turno*sobreedad”¹¹¹. En esta oportunidad, los niveles de significación resultantes permitieron conservar todos los términos introducidos¹¹².

De acuerdo con el test Hosmer-Lemeshow (H-L) para la evaluación de la bondad de ajuste del modelo obtenido¹¹³, no se observó un desajuste serio entre los valores estimados y los valores observados. Con un p-valor de 0,034 en la prueba H-L, el porcentaje global de aciertos resultó del 57%. Al comparar las pruebas H-L de los sucesivos modelos de regresión (ver Tabla 6.2.1), el modelo finalmente elegido fue el que arrojó un p-valor más alto en la prueba de rechazo de la hipótesis nula de ausencia de diferencia entre datos estimados y observados.

En principio, de todos los modelos en danza, el modelo final fue el que mejor ajustó a los datos, aunque con p-valor para la prueba H-L que, en sí mismo, resultó escasamente no significativo (apenas al 1%). No obstante, -y siguiendo a Agresti (2002)- la prueba H-L parece más útil como herramienta de comparación de modelos que como medida de evaluación del ajuste de un modelo particular.

¹⁰⁹ Se conservaron las interacciones que en el primer modelo habían resultado con p-valores $\leq 0,05$ y se obviaron aquellas con p-valores $> 0,05$.

¹¹⁰ En cambio, la interacción turno*origen educacional resultó con un $p=0,1345$, por lo cual se la excluyó del siguiente paso.

¹¹¹ Los detalles del modelo final se presentan luego en el Cuadro 6.2.3.

¹¹² La conservación de una interacción en el modelo final supone mantener todas las variables implicadas en la misma. En este caso, tanto el turno como la sobreedad aparecen en el modelo final, por conservarse la interacción entre ambas variables.

¹¹³ Dicha prueba se realizó replicando el modelo de regresión bajo supuesto de muestreo aleatorio simple con el propósito de detectar falencias serias de ajuste del modelo. Se trata de una estrategia alternativa a la prueba Archer-Lemeshow (AL) para diseños complejos, aún no desarrollada para el programa R.

Tabla 6.2.1. Prueba Hosmer-Lemeshow sobre los sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos laborales profesionales

Modelo	Test Hosmer-Lemeshow			Aciertos en "tiene un objetivo laboral profesional"	Porcentaje global de aciertos
	Chi-square	df	Sig.		
Modelo I (todas las interacciones de primer orden)	28,305	8	0,000	66%	55%
Modelo II (8 variables + turno*clima educativo + turno*condición de sobreedad)	75,858	8	0,000	58%	56%
Modelo III (8 variables + turno*condición de sobreedad)	64,049	8	0,000	57%	57%
Modelo IV (6 variables + turno*condición de sobreedad)	16,616	8	0,034	59%	57%

La salida de la regresión finalmente obtenida se presenta en el Cuadro 6.2.3 e incluye para cada término de la ecuación la estimación del coeficiente β , el error estándar del estimador, el test Wald de hipótesis (puntaje normal y significación al rechazar la hipótesis nula $\beta=0$)¹¹⁴ y la razón odds (OR), junto con los intervalos de estimación de β y de razón odds.

De la lectura de los resultados se desprende que la interacción turno*sobreedad apareció como una variable fuertemente explicativa en el modelo, con un $\beta_7=0,725$ (en rigor, un valor estimado dentro del intervalo [0,34; 1,11]¹¹⁵). Las otras dos variables que resultaron muy asociadas a los planes profesionales fueron sexo con $\beta_5=0,349$ ([0,14; 0,56]) y modalidad con $\beta_1=0,309$ ([0,13; 0,48]), significativas al 1%. Aunque en menor medida, también parecieron propiciar este tipo de planes el contexto institucional en términos de valoración estudiantil de los aportes de la orientación cursada con un $\beta_3=-0,242$ ([-0,43;

¹¹⁴ En el modelo de regresión logística, cada hipótesis nula postula que el término explicativo en cuestión no incide en la probabilidad de que los estudiantes tengan planes profesionales. Los niveles de significación permiten identificar cuáles son los términos explicativos que salen airosos de las pruebas de hipótesis y que se conservan en el modelo final.

¹¹⁵ Dado que se trata de un valor estimado, se presentan los límites del intervalo de confianza.

-0,05]) y también el nivel educativo materno con un $\beta_4=0,203$ ([0,05;0,35]), ambas variables significativas al 5%¹¹⁶.

El modelo logístico obtenido puede sintetizarse en la siguiente expresión:

$$\begin{aligned} \text{logit}(\pi) = & -1,454 + 0,725 \text{ TurnoxSobreedad} + 0,349 \text{ Mujer} + 0,309 \text{ BachillerComercial} \\ & - 0,242 \text{ Escuela Alta valoración orientación} + 0,203 \text{ Madre Secundaria Completa} \\ & - 0,303 \text{ Turno} - 0,411 \text{ SinSobreedad} \end{aligned}$$

o, de modo equivalente:

$$\pi = \frac{e^{-1,454+0,725 \text{ TurnoxSobreedad}+\dots-0,303 \text{ Turno}-0,411 \text{ SinSobreedad}}}{1 + e^{-1,454+0,725 \text{ TurnoxSobreedad}+\dots-0,303 \text{ Turno}-0,411 \text{ SinSobreedad}}}$$

Esta ecuación permitiría calcular la probabilidad que tendrían los estudiantes de formularse metas laborales profesionales considerando las distintas características contextuales, sociales y biográficas. A modo ilustrativo, se calcula la proporción de estudiantes con planes profesionales considerando el siguiente conjunto de características¹¹⁷: a) mujeres, b) con madres que han completado estudios secundarios, c) que cursan planes bachilleres o comerciales, d) que concurren a clases en los turnos mañana o tarde, e) que han cursado estudios en plazos teóricos, f) que van a escuelas donde los estudiantes expresan bajos niveles de valoración de los aportes de la orientación cursada:

$$\pi = \frac{e^{-1,454+0,725+0,349+0,309-0,242+0,203-0,303-0,411}}{1 + e^{-1,454+0,725+0,349+0,309-0,242+0,203-0,303-0,411}} = 0,30 = 30\%$$

Resulta entonces que es probable que el 30% de los alumnos que cumplan con todas y cada una de estas características privilegien planes profesionales en sus orientaciones de futuro laboral, algo que se ratifica en la encuesta en el 29,6% de las alumnos con estos atributos que imaginaron un futuro profesional.

Antes de considerar en detalle la interpretación de la presencia de la interacción entre el turno y la sobreedad en el modelo, revisamos la influencia de los efectos principales. Si bien tanto mujeres como varones tendieron a privilegiar la carrera laboral-profesional, los

¹¹⁶ Otra manera de arribar a estos resultados consiste en observar los intervalos de estimación de los coeficientes β que, para los términos mencionados, no comprenden al valor 0.

¹¹⁷ A modo de ejemplo, se consideraron aquellas características que maximizaban dicha proporción.

resultados de la regresión muestran que las chicas lo hicieron en mayor medida que los varones. La razón odds ($(OR)^{\wedge} = e^{\beta}$), que permite comparar la probabilidad de tener planes laborales profesionales en base a cierto atributo explicativo, evidencia que **el ser mujer incrementaba en alrededor de un 42% la probabilidad de tener este tipo de planes**: $\widehat{OR}_5 \approx 1,42 [1,15 ; 1,75]$ ¹¹⁸. Se trata de un resultado que condice con una mayor presencia de mujeres en el ámbito universitario: de hecho, de acuerdo con datos del Anuario de Estadísticas Universitarias 2008, más de la mitad de la matrícula en el nivel universitario es femenina: 57% en instituciones de gestión estatal y 54% en el sector privado.

¹¹⁸ En rigor, si se observa el intervalo de estimación del OR, la probabilidad se incrementa entre un 15% y un 75%.

**Cuadro 6.2.3. Regresión logística sobre los objetivos laborales profesionales.
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008**

<i>Coeficientes</i>	<i>B</i>	<i>Error estándar</i>	<i>Test Wald</i>			<i>Wald</i> ^{2(a)}	<i>OR Odds ratio (e^B)</i> ^(a)	<i>Intervalo de estimación de B (95% de confianza) exp[B ± 1.96(S.E.)]</i>		<i>Intervalo de estimación de OR (95% confianza) (e^{límite intervalo β})</i>	
			<i>t</i>	<i>p-valor</i>				<i>inf.</i>	<i>sup.</i>	<i>inf.</i>	<i>sup.</i>
(Intercept)	-1,454	0,125	-11,675	3,90E-14	***						
Modalidad bachiller-comercial	0,309	0,090	3,443	0,001	**	11,854	1,36	0,13	0,48	1,14	1,62
Turno diurno	-0,303	0,154	-1,966	0,057	.	3,865	0,74	-0,60	0,00	0,55	1,00
Alta valoración estudiantil de la orientación del plan de estudios para el trabajo	-0,242	0,097	-2,489	0,017	*	6,195	0,78	-0,43	-0,05	0,65	0,95
Madre con secundario completo o más	0,203	0,077	2,630	0,012	*	6,917	1,22	0,05	0,35	1,05	1,42
Mujer	0,349	0,108	3,227	0,003	**	10,414	1,42	0,14	0,56	1,15	1,75
Sin sobreedad	-0,411	0,170	-2,420	0,020	*	5,856	0,66	-0,74	-0,08	0,48	0,92
Turno * Condición de sobreedad	0,725	0,194	3,736	0,001	***	13,958	2,06	0,34	1,11	1,41	3,02

Códigos de significación: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 '.' 1

^(a) Cálculo manual.

Por otra parte, los resultados de la regresión muestran que **cursar un plan bachiller o comercial incrementa en alrededor de un 36% las chances de privilegiar un plan laboral profesional** (\widehat{OR}_1 (BachCom vs Técnico)=1,36 [1,14 ; 1,62]). Es muy probable que esto se deba a que la modalidad técnica habilita una salida laboral más directa en algunos nichos del mercado de trabajo. De hecho, en muchas de estas escuelas los alumnos hacen pasantías mientras cursan el 6to año y se han encontrado indicios de ofrecimientos a los jóvenes para continuar vinculados laboralmente a las empresas donde las realizan (Dabenigno *et al.*, 2010; Austral, Dabenigno y Goldenstein Jalif, 2008). Ello no significa que los estudiantes técnicos descartaran planes profesionales, sino que quizás privilegiaran inserciones laborales vinculadas a su formación secundaria. En la encuesta que aquí se analiza se observó de hecho una mayor propensión de los técnicos a privilegiar la inserción laboral en una actividad específica (6%) y alguna inserción que dejara tiempo para el estudio (21%), así como a la proyección de temporalidades de más corto plazo en la concreción de las metas de futuro¹¹⁹ (Anexo, Cuadro 6.2.3). En el caso de los estudiantes de planes comerciales y bachiller, en cambio, aparecería como más prioritario el seguir estudiando, quizás porque se les presentaba un panorama más incierto al egresar de la escuela secundaria en cuanto a las posibilidades de inserción laboral inmediata.

A modo de ejercicio, considerando la modalidad y el sexo, es posible decir que **entre las estudiantes de planes bachilleres o comerciales casi se duplicaba la probabilidad de tener planes profesionales frente a varones técnicos** (\widehat{OR} (BachComMujer vs resto)= $e^{0,349+0,309}$ = 1,93 \approx 2).

El contexto institucional también parece haber influido en los horizontes privilegiados por los jóvenes. En contextos de escasa valoración de los aportes de la orientación cursada para trabajar, los jóvenes tendieron a priorizar en mayor medida la obtención de una inserción profesional. Concurrir a una escuela con alta valoración de la orientación del plan de estudios hacía mermar en alrededor de un 22% las chances de un plan profesional (\widehat{OR}_3 (Contexto de Alta valoración vs Contexto de Baja valoración) \approx 0,78 [0,65 ; 0,95]). Al analizar la

¹¹⁹ Se observó que el 42% de los técnicos aspiraban a concretar su principal objetivo laboral dentro de los 3 años, mientras que en las otras dos modalidades (consideradas conjuntamente), el 39% preveía ese plazo.

composición social de ambos grupos de jóvenes se vio que entre los alumnos que valoraron positivamente la orientación cursada se constató una mayor proporción de jóvenes de origen educacional bajo (38% con madres que no habían completado la secundaria) y una menor proporción de jóvenes hijos de madres profesionales (23%), en contraste con el grupo que se mostró crítico con respecto a los aportes de la orientación (32% de origen bajo y 30% de origen alto) (Anexo, Cuadro 6.2.4). Podría decirse entonces que quienes eran más críticos de la escuela, tenían un origen educacional más alto y quizás por ello les era más natural la apuesta a un futuro profesional más lejano. Quienes valoraban en mayor medida la escuela –tendientes a un origen educacional más bajo– pensaban en metas más próximas.

De acuerdo con el modelo de regresión, el origen social también contribuye a que se privilegien planes laborales profesionales. Si bien se ha mostrado que al menos la cuarta parte de los estudiantes provenientes de hogares con madres que no habían finalizado estudios secundarios contaban con planes de este tipo, los resultados de la regresión logística también mostraron que las aspiraciones profesionales se incrementan con el origen educacional. El hecho de **tener una madre con estudios secundarios completos incrementó en alrededor de un 22% las chances de pensar en trayectos profesionales** (\widehat{OR}_4 Madres con Sec. completo vs Madres con Sec. incompleto $\approx 1,22$ [1,05; 1,42]).

Ahora bien, para interpretar la incidencia combinada del turno y la sobreedad, ($\widehat{OR}_7 \approx 2,06$ [1,41; 3,02]), se procedió a estimar cuatro modelos logits resultantes de la rotación de las categorías de referencia en las dos variables implicadas en la interacción¹²⁰ (Cuadro 6.2.4, Columna 4). Luego se compararon los diferentes logits estimados con respecto al logit calculado para la combinación “nocturno-con sobreedad”, calculando las diferencias (Columna 5) y expresando las mismas en términos de razones de odds (Columna 6)¹²¹.

Este procedimiento permitió constatar que la mayor diferencia se dio entre los estudiantes sin sobreedad de turnos diurnos ($e^{(\text{logit } 1 - \text{logit } 4)} = 1,034$) respecto de los jóvenes sin sobreedad de los nocturnos ($e^{(\text{logit } 3 - \text{logit } 4)} = 0,916$). Esto condice con que entre los primeros,

¹²⁰ Heringa et al. (2010) brindan precisiones acerca del procedimiento a seguir para el tratamiento analítico de las interacciones en los modelos de regresión logística.

¹²¹ Heeringa et al. (2010) proponen este tipo de desarrollo de las razones odds para las interacciones. El único paso aquí obviado es el del cálculo de los límites de los intervalos de estimación.

hubiera una mayor proporción de estudiantes con planes laborales profesionales (28% vs 16%) (Gráfico 6.2.5; Anexo, Cuadro 6.2.5).

Cuadro 6.2.4 Esquemas de covariación entre turno y condición de sobreedad, logits estimados y razones odds de comparación para la regresión sobre los objetivos laborales profesionales

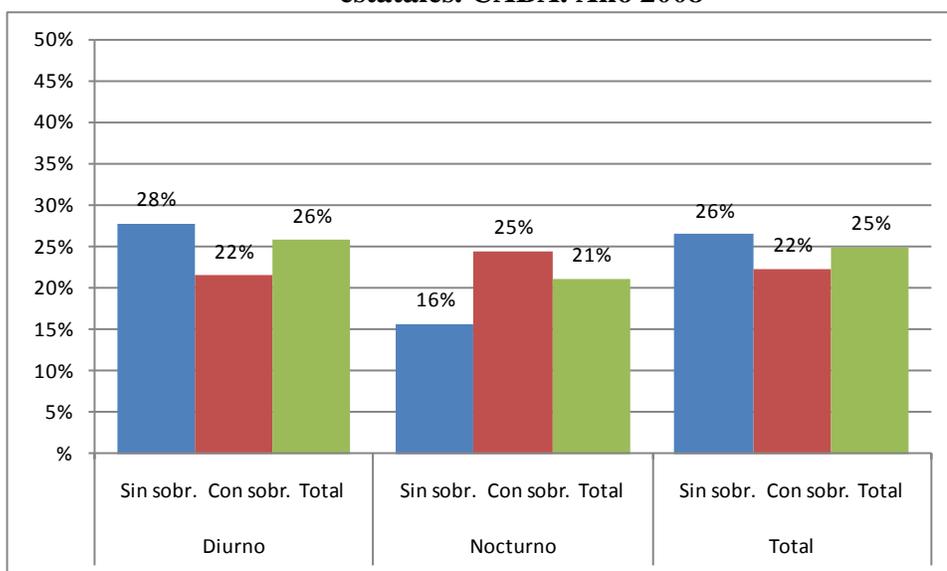
Esquema de covariación (i)	Turno	Condición de sobreedad	Logit i estimado	Logit i - logit 4	$e^{(\text{logit } i - \text{logit } 4)}$
1	Diurno	Sin Sobreedad	0,278	0,033	1,034
2	Diurno	Con Sobreedad	0,215	-0,030	0,970
3	Nocturno	Sin Sobreedad	0,157	-0,088	0,916
4	Nocturno	Con Sobreedad	0,245	0,000	1,000

Asimismo, los resultados reflejaron que dentro del turno diurno, los planes profesionales aparecían algo más acentuados entre los estudiantes sin sobreedad respecto de quienes tenían sobreedad ($e^{(\text{logit } 1 - \text{logit } 4)} = 1,034$ versus $e^{(\text{logit } 2 - \text{logit } 4)} = 0,970$).

Efectivamente, los alumnos sin sobreedad que cursaban en turnos diurnos aspiraban en mayor medida a planes profesionales (28% [26%; 30%]) con respecto a sus pares con sobreedad (22% [20%; 24%])¹²² (Gráfico 6.2.1). Si bien la sobreedad no da cuenta de manera directa del rendimiento académico, se halla asociada al mismo, por lo cual estos resultados podrían estar condiciendo con lo hallado por otros estudios que muestran la importancia del rendimiento académico como explicación de los proyectos de futuro (Dabenigno *et al.*, 2007; Nelson, 1972; Harrison, 1969; Boyle, 1966). En este caso, los alumnos de trayectorias “ideales” o acordes a las teóricas para la secundaria fueron quienes autoproyectaron mayores posibilidades futuras.

¹²² Los intervalos de estimación se calcularon con un $z = 1,44$ (correspondiente a una confianza del 85%) y con errores estándares calculados en base al diseño muestral complejo.

Gráfico 6.2.1 Porcentaje de estudiantes con objetivos laborales profesionales por turno y condición de sobreedad. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Dentro del turno noche, en cambio, dicho resultado se dio a favor de los jóvenes con sobreedad ($e^{(\text{logit } 4 - \text{logit } 4)} = 1$ versus $e^{(\text{logit } 3 - \text{logit } 4)} = 0,916$). La prioridad de apuntar a un futuro profesional fue privilegiada mayormente por los jóvenes con sobreedad (25% [22%; 28%]), con una diferencia significativa frente a los de trayectoria “ideal” (16% [13%; 19%]). Este grupo de jóvenes parecía mostrar bastante consonancia con los jóvenes sin sobreedad de turnos diurnos (con razones de odds y porcentajes bastante similares).

El análisis lleva a preguntarse acerca de quiénes eran los jóvenes con sobreedad (es decir con trayectorias escolares más prolongadas) cursantes de turnos nocturnos que planteaban un posicionamiento no esperado¹²³ frente a su futuro laboral, en contraste con la situación planteada en el turno diurno. Algunas de las características más salientes del subuniverso

¹²³ El hecho de que estos jóvenes hayan tardado más años en llegar al último año de la escuela secundaria lleva a pensar que apuntarían a objetivos laborales económicos o de inserción laboral antes que a los profesionales. Sin embargo, la obtención del título secundario –sumado al conocimiento del mundo de trabajo dado que casi la totalidad tenía algún tipo de experiencia (el 95%)- parecía alentar la continuidad educativa con vistas a incrementar las posibilidades futuras.

de estudiantes con sobreedad de turnos vespertino y noche con respecto al total de alumnos eran (ver Anexo, Cuadro 6.2.6):

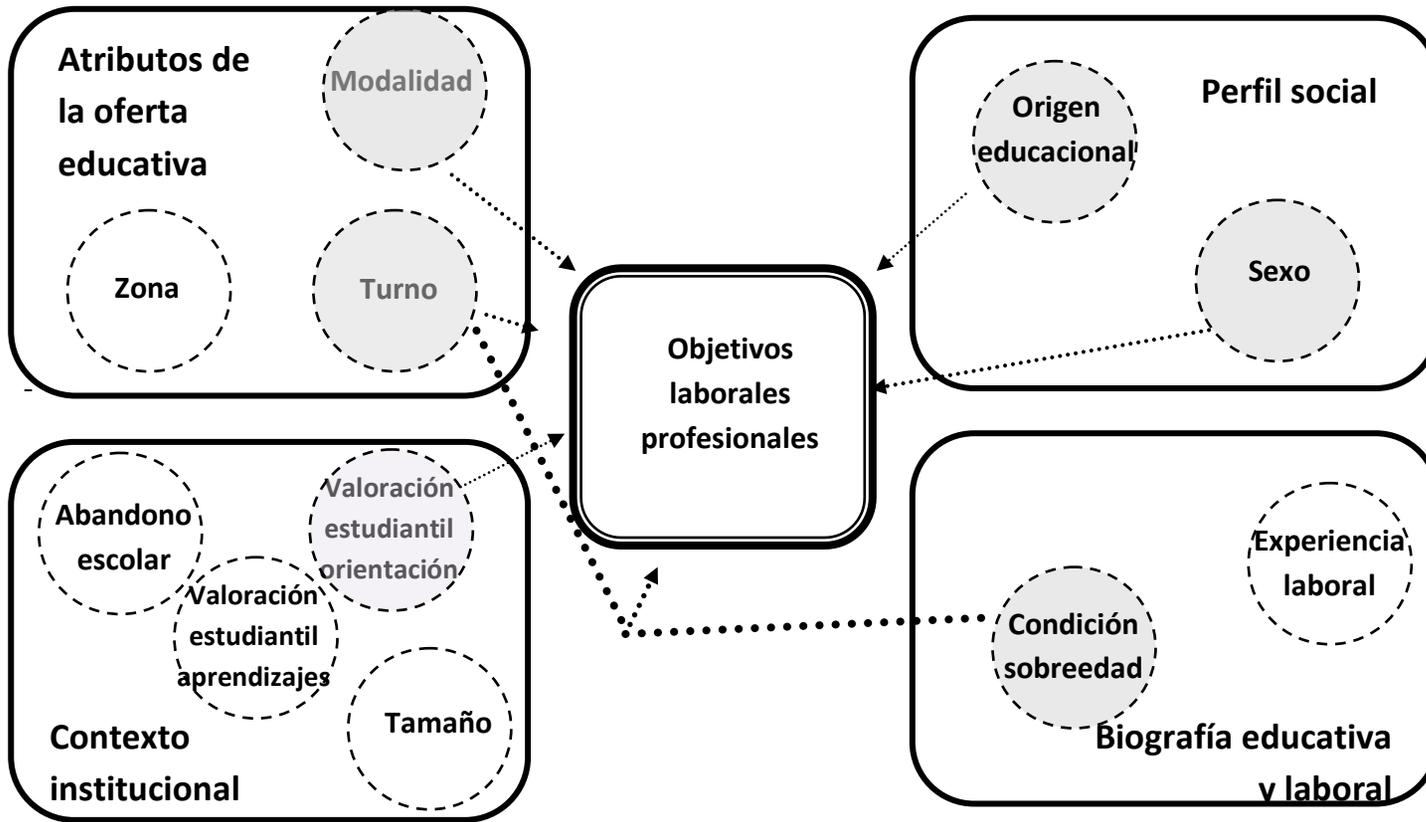
- Origen educacional más bajo: el 58% de las madres de estos jóvenes no habían terminado la escuela secundaria (frente al 36% en el total).
- Más experiencia laboral: casi la totalidad (98%) de los jóvenes había trabajado alguna vez y el 85% lo hacía al momento de la encuesta (frente al 68% y al 36% respectivamente en el total de estudiantes).
- Sobreedad de más alta intensidad: el 37% de estos jóvenes tenía más de 20 años al momento de la encuesta, dato contrastante con el 5% que presentaba este perfil etéreo en el total del universo de estudiantes.

Este último dato es muy significativo. Ya Kisilevsky (2002) ha hallado en otro estudio fuertes expectativas de continuación de estudios superiores entre los estudiantes del último año de la escuela media con historias de dos o más repeticiones de años de estudio. “Se trata de jóvenes que, aun habiendo repetido, se encuentran cursando el último año del nivel medio, con lo cual se hallan en la franja de aquellos con alta probabilidad de culminar con éxito sus estudios” (Kisilevsky, 2002:34)

Podría decirse entonces que la regresión logística permitió detectar un comportamiento particular de un subuniverso de estudiantes secundarios: estudiantes trabajadores que cursaban en turnos nocturnos, a quienes les llevó más tiempo transitar y finalizar la escuela secundaria y que, a punto de superar su propio origen educacional, centraban sus aspiraciones de futuro laboral en un recorrido profesional. Se trata de una particularidad dada probablemente por efecto de sus experiencias educativas y de vida, las cuales han impregnado sus expectativas y visiones de futuro. Esto abre nuevas preguntas para la investigación sobre las transiciones laborales de los jóvenes que finalizan la escuela media y aporta indicios de cómo el entramado de experiencias familiares, laborales y escolares va moldeando las expectativas de futuro.

Para finalizar el apartado, y retomando el marco conceptual formulado en el segundo capítulo, se representan gráficamente los resultados de la regresión final (Diagrama II).

Diagrama II. Modelo explicativo sobre los objetivos laborales profesionales



6.3 Explicaciones en torno a los objetivos educativos profesionales

En el cuarto capítulo se ha visto que aproximadamente **1 de cada 3 estudiantes respondió que su principal objetivo educativo era “estudiar y trabajar de eso”**, siendo éste el objetivo más mencionado por los jóvenes. La meta de estudiar y trabajar en algo relacionado a la futura formación, traía al plano educativo una meta laboral, planteando una estrecha conexión entre educación y trabajo en los horizontes de futuro educativo. Nuevamente, se delineaba fuertemente la idea de atravesar un período de formación o especialización, con vistas a un futuro desempeño laboral o profesional.

Para estudiar en qué condiciones podían verse alentados este tipo de planes de futuro educativo, se creó una variable dependiente dicotómica que permitía identificar al 29% de jóvenes que habían respondido que su principal objetivo educativo consistía en “estudiar y trabajar de eso”, considerando plazos mayores a un año¹²⁴.

En el Cuadro 6.3.1 aparecen los tests de hipótesis de los cruces de las variables explicativas con la variable objetivo educativo profesional. En esta oportunidad se consideró una variable adicional a nivel institucional: el nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación vocacional en la escuela, relevada por la misma encuesta. Esta decisión radicó en la presunción de que la existencia de este tipo de actividades podía sensibilizar especialmente a los jóvenes con respecto a su continuidad educativa (Hiebert, 2005), alentando las expectativas de profesionalización.

Al realizar los tests con las 12 variables explicativas, se vio que fueron 5 las que rechazaron muy fuertemente la independencia estadística: la modalidad del plan de estudios, el turno de asistencia a las clases, el nivel de valoración estudiantil de las actividades de orientación vocacional en la escuela, sexo y sobreedad (todas significativas al 0,1%). También el nivel de valoración de los aportes de la orientación para el trabajo y la experiencia laboral resultaron asociadas a los planes de estudio profesionales (ambas

¹²⁴ Esta decisión se tomó para descartar planes de corto plazo con escaso margen para el inicio y finalización de un período de formación o capacitación previo al desempeño laboral. Sólo el 3% de quienes se plantearon esta meta imaginó concretarla en un año.

significativas al 1%). El tamaño de la escuela y el origen educacional rechazaron la independencia estadística, aunque más moderadamente (significativas al 5%).

**Cuadro 6.3.1 Cruces bivariados con el objetivo educativo profesional
Pruebas de hipótesis en base a corrección de segundo orden de Rao-Scott**

	F	Grados de libertad numerador	Grados de libertad denominador	p-valor	
Zona	1,4974	1	45		0,227
Modalidad	23,2477	1,978	89,029	***	0,000
Turno	32,0729	1	45	***	0,000
Nivel de abandono escolar	0,8354	1	45		0,366
Tamaño de la escuela	5,9468	1	45	*	0,019
Nivel de valoración estudiantil con respecto a los aportes de la orientación cursada para trabajar	7,1352	1	45	**	0,010
Nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares	1,8712	1	45		0,178
Nivel de valoración estudiantil de actividades de orientación vocacional	24,67	1	45	***	0,000
Nivel educativo materno	2,914	2,624	118,061	*	0,044
Sexo	70,9659	1,692	76,14	***	0,000
Experiencia laboral	8,4244	1	45	**	0,006
Sobriedad	19,3802	1	45	***	0,000

Códigos de significación: ***' 0.001 **' 0.01 *' 0.05 ' 0.1 ' ' 1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

En el Cuadro 6.3.2 puede observarse que los objetivos de estudio de tipo profesional resultaron más frecuentes:

- en las modalidades bachiller y comercial (32% y 31%)¹²⁵,
- en los turnos diurnos (31%),

¹²⁵ Entre los técnicos se observaron mayores porcentajes de elecciones orientadas a terminar una carrera terciaria o universitaria (29%) o en ingresar a la facultad (10%), en comparación con las otras dos modalidades. Ello no significa que descartaran un objetivo profesional, sino que lo dieran por hecho y pensarán más en los pasos intermedios: el ingreso a la facultad, la obtención de un título.

Cuadro 6.3.2 Estudiantes con objetivos educativos profesionales por variables explicativas
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

		Estudiantes con objetivo educativo profesional	En porcentaje
Modalidad del plan de estudios	Técnica	595	22%
	Bachiller	1.291	32%
	Comercial	652	31%
Turno	Diurno	2.213	31%
	Nocturno	324	20%
Reconocimiento estudiantil de las experiencias de orientación vocacional en la escuela	Baja	1.776	32%
	Alta	761	24%
Sexo	Varón	948	21%
	Mujer	1.584	37%
Sobreedad	Sin sobreedad	1.684	32%
	Con sobreedad	832	25%
Valoración estudiantil de los aportes de la orientación para el trabajo	Baja	1.847	30%
	Alta	690	25%
Experiencia laboral	Sin experiencia	907	32%
	Con experiencia	1.630	27%
Tamaño de la escuela	Más de 50 alumnos en 5to/ 6to	1.556	30%
	Hasta 50 alumnos en 5to/ 6to	981	26%
Nivel educativo materno	Secundario incompleto	931	29%
	Secundario completo	862	31%
	Terciario o univ. completo	625	28%
Zona	Sur	447	27%
	No Sur	2.091	29%
Nivel de abandono escolar	Bajo	853	30%
	Medio o alto	1.684	28%
Nivel de reconocimiento estudiantil de los aprendizajes	Bajo	1.108	30%
	Alto	1.429	28%
Total		2.537	29%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Nota: a los fines de simplificar la presentación de los datos, no se ha incluido la no respuesta para cada una de las variables de corte.

- en las escuelas más grandes (30%), en las instituciones con escaso reconocimiento estudiantil de las experiencias de orientación vocacional (32%) y de los aportes de la orientación cursada para trabajar (30%),
- entre las mujeres (37%) y los estudiantes sin sobreedad (32%)
- entre los alumnos sin experiencia laboral (32%)
- entre los jóvenes cuyas madres habían completado la escuela secundaria (31%).

Las diferencias fueron más pequeñas al comparar la zona, el nivel de abandono escolar y el reconocimiento estudiantil de los aprendizajes. Estas tres variables habían arrojado p-valores muy superiores a 0,05 en las pruebas de independencia estadística y no fueron consideradas en los modelos multivariados. Cabe recordar que las dos primeras tampoco habían resultado asociadas a los planes profesionales en el dominio laboral.

Dada la gran cantidad de variables explicativas, se formuló un modelo inicial de regresión logística que no incluía interacciones. El resultado dio cuenta de la escasa importancia del tamaño de la escuela (p-valor = 0,64¹²⁶), el origen educacional (p-valor =0,61) y la experiencia laboral (p-valor =0,48) en la explicación de los objetivos de estudio profesionales (Anexo II, Tabla IV; Diagrama 6.3.1).

En el siguiente modelo planteado se obviaron las dos primeras variables que habían resultado con p-valores muy elevados, se mantuvo la experiencia laboral y se consideraron todos los pares de interacciones de primer orden¹²⁷. En este caso, resultaron relevantes las siguientes interacciones¹²⁸: modalidad*turno (p-valor=0,00061), “modalidad * reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional” (p-valor= 0,00290) y “sobreedad* valoración estudiantil de la orientación para trabajar” (p-valor=0,00905) (Anexo II, Tabla V).

En el siguiente modelo se consideraron esas tres interacciones, observándose esta vez una dilución del efecto de la “modalidad*turno” (p-valor= 0.132814) (Anexo II, Tabla VI). Al descartar esta interacción en el modelo siguiente, se conservaron las otras dos

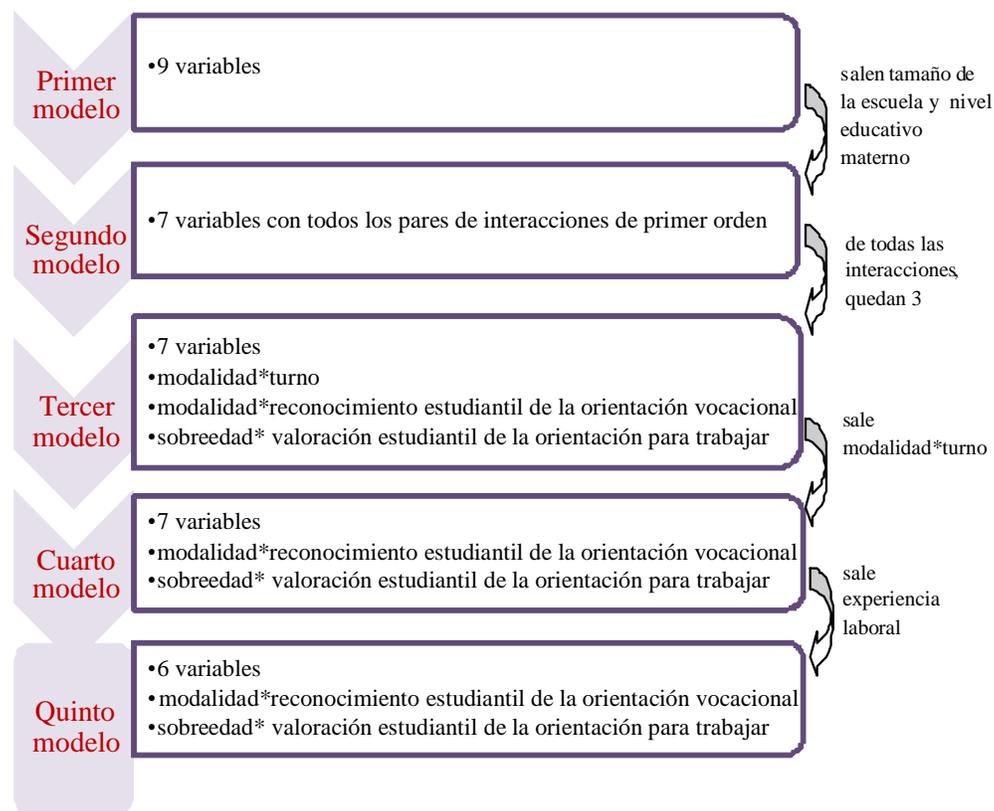
¹²⁶ Se trata de p-valores que exceden ampliamente el límite 0,05.

¹²⁷ La preservación de la experiencia laboral junto con la consideración de todas las interacciones de primer orden permitía recrear –al igual que en la dimensión laboral- un recorrido en la selección de modelos que partía de un modelo lo más exhaustivo posible.

¹²⁸ Las tres interacciones resultaron con p-valores menores a 0,01.

interacciones y se licuó el efecto de la experiencia laboral (p-valor = 0.456768) (Anexo II, Tabla VII).

Diagrama 6.3.1 Sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos educativos profesionales



El modelo final quedó formulado entonces con 6 de las 9 variables originales más las interacciones “modalidad*reconocimiento estudiantil de las actividades de orientación vocacional” y “sobriedad*valoración estudiantil de la orientación del plan de estudios para trabajar”¹²⁹. Al igual que en el modelo final para los planes laborales profesionales, tampoco aquí se detectaron serios desajustes entre los valores pronosticados y los observados (prueba Hosmer-Lemeshow con $p \approx 0,035$ y 61% de aciertos globales). De la

¹²⁹ El modelo final se presenta detallado luego en el Cuadro 6.3.3.

comparación de las pruebas H-L de los sucesivos modelos de regresión sobre los planes de estudio profesionales (ver Tabla 6.3.1), surge que los modelos II, III y V (modelo final) van logrando mejores ajustes a los datos observados aunque, al igual que con los objetivos laborales, con p-valores modestamente no significativos al 1%.

Tabla 6.3.1. Prueba Hosmer-Lemeshow sobre los sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos educativos profesionales

Modelo	Test Hosmer-Lemeshow			Aciertos en "tiene objetivo educativo profesional"	Porcentaje global de aciertos
	Chi-square	df	Sig.		
Modelo I (con 9 variables simples)	33,829	8	,000	59%	61%
Modelo II (7 variables con todas las interacciones de primer orden)	19,801	8	,011	63%	60%
Modelo III (7 variables más 3 interacciones de primer orden)	17,546	8	,025	57%	61%
Modelo IV (7 variables más 2 interacciones de primer orden)	36,196	8	,000	58%	61%
Modelo V final (6 variables más 2 interacciones de primer orden)	15,072	7	,035	59%	61%

La salida de la regresión final se presenta en el Cuadro 6.3.3. El modelo logístico resultante sobre las metas de estudio profesionales puede ser expresado de la siguiente manera:

$$\text{logit}(\pi) = -1,93 + 0,755\text{Mujer} + 0,300\text{Diurno} + 0,301\text{mBachillerComercial} - 0,446\text{ModalidadxEscuela} \\ \text{AltoReconocimientoOV} - 0,448\text{SinSobreedad*EscuelaAltaValoraciónOrientación} + \\ 0,120\text{EscuelasAltoReconocimientoOV} + 0,369 \text{ SinSobreedad} + 0,168 \text{ EscuelaAltaValoraciónOrientación}$$

o, de modo equivalente:

$$\pi = \frac{e^{-1,93 + 0,755\text{Mujers} + \dots + 0,168 \text{ EscuelaAltaValoraciónOrientación}}}{1 + e^{-1,93 + 0,755\text{Mujers} + \dots + 0,168 \text{ EscuelaAltaValoraciónOrientación}}}$$

A continuación, se presenta la expresión traducida a valores a partir del siguiente conjunto de características: a) mujeres, b) de turnos diurnos, c) de modalidades bachiller o comercial, d) en escuelas con bajo reconocimiento de las actividades de orientación vocacional, e) alumnos sin sobreedad y f) en escuelas con baja valoración de los aportes de la orientación para trabajar.

$$\pi = \frac{e^{-1,93+0,755+0,3+0,301+0,369}}{1 + e^{-1,93+0,755+0,3+0,301+0,369}} = 0,448 \approx 45\%$$

De acuerdo con este modelo, la probabilidad de tener metas de estudio profesionales sería de 0,45 dentro del universo de estudiantes que reúnen todas las características señaladas. Esta proporción condice con el porcentaje 44,9% constatado a partir de los datos muestrales. Cabe destacar que mientras aproximadamente 1 de cada 3 estudiantes tenía planes de estudio profesionales, dentro del grupo con las características señaladas, cerca de la mitad tenía ese tipo de prioridades.

Los resultados de la regresión logística indican la fuerte incidencia de la variable sexo en los planes de estudio profesionales, con un $\beta_4 = 0,755 [0,59; 0,92]$). Las chances de optar por este tipo de planes se duplican entre las mujeres con respecto a los varones ($\widehat{OR}_4 \approx 2,13 [1,81; 2,50]$). Esto abre preguntas acerca de por qué ellas trazaban en mayor medida sus prioridades en torno a esta meta de profesionalización. Las tasas de actividad de los jóvenes presentan diferencias por sexo y pueden aportar pistas en este sentido. De acuerdo con datos de la Encuesta Permanente de Hogares para el total de los aglomerados urbanos, en el año 2008 se hallaban activos el 51% de los varones y sólo el 35% de las mujeres entre 15 y 24 años (Base de datos SITEAL)¹³⁰. Podría decirse entonces que las estudiantes mujeres, en contraste con los varones, podían estar ingresando más tardíamente al mercado laboral y pensando en futuros estudios, mientras que quizás ellos se sentían instados a salir más prontamente al mercado laboral. Los datos aportados por la encuesta resultan insuficientes para dar una respuesta acabada, pero abren preguntas y futuras líneas de indagación.

¹³⁰ En la Ciudad de Buenos Aires, la tasa de actividad masculina en la Ciudad de Buenos Aires para el tramo etario de 15 a 29 años alcanzaba al 62%, mientras que la femenina era del 55% (Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires, Anuario Estadístico 2009).

En un segundo orden de importancia aparecen las interacciones “modalidad*reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional” ($\beta_7 = -0,446 [-0,72; -0,17]$) y la “sobreedad*valoración estudiantil de la orientación para la inserción laboral” ($\beta_8 = -0,448 [-0,77; -0,13]$), sobre las que se volverá luego¹³¹.

En cuanto a la lectura de los coeficientes de cada una de las variables que conforman la díada, se puede decir que el $\beta_5 = 0,369$ del término “mSinSobreedad” correspondería al aporte de la ausencia de sobreedad en la elección de planes de estudio profesionales dentro del grupo de estudiantes que cursan en escuelas con bajos niveles de valoración de las orientaciones cursadas (mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo=0). Y a la vez, el $\beta_6 = 0,168$ correspondiente a la variable que designa la alta valoración de la orientación, da cuenta del aporte del contexto valorativo dentro del universo de jóvenes con sobreedad (mSinSobreedad=0).

El turno de asistencia a las clases es otra condición que aparece con cierta fuerza explicativa ($\beta_2 = 0,300 [0,14; 0,46]$), dando cuenta de que el cursar en un turno diurno aumenta en alrededor del 35% las chances de aspiración profesional en el plano educativo ($\widehat{OR}_2 \approx 1,35 [1,15; 1,58]$).

¹³¹ Más adelante se verá que los planes de estudio profesionales no se maximizan en los valores 1 de ambas variables dummy, sino en el valor 1 de la “Sobreedad” junto con el valor 0 de la “valoración estudiantil de la orientación cursada para trabajar”. De ahí el signo negativo del β .

**Cuadro 6.3.3. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales.
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008**

Coeficientes	B	Error estándar	Test Wald			Wald ^{2(a)}	OR Odds ratio (e ^B) ^(a)	Intervalo de estimación de B (95% de confianza) exp[B ± 1.96(S.E.)]		Intervalo de estimación de OR (95% confianza) (e ^{límite intervalo β})	
			t	p-valor				inf.	sup.	inf.	sup.
(Intercept)	-1,93	0,113	-17,123	< 2e-16	***						
Modalidad bachiller-comercial	0,301	0,093	3,237	0,003	**	10,478	1,35	0,12	0,48	1,13	1,62
Turno diurno	0,300	0,080	3,746	0,001	***	14,033	1,35	0,14	0,46	1,15	1,58
Alto reconocimiento estudiantil de los aportes de la orientación vocacional	0,120	0,109	1,101	0,278		1,212	1,13	-0,09	0,33	0,91	1,40
Mujer	0,755	0,083	9,094	5.72e-11	***	82,701	2,13	0,59	0,92	1,81	2,50
Sin sobreedad	0,369	0,084	4,374	9.55e-05	***	19,132	1,45	0,20	0,53	1,23	1,71
Alta valoración estudiantil de los aportes de la orientación del plan para trabajar	0,168	0,148	1,132	0,265		1,281	1,18	-0,12	0,46	0,88	1,58
Modalidad * Reconocimiento estudiantil de los aportes de la orientación vocacional	-0,446	0,142	-3,141	0,003	**	9,866	0,64	-0,72	-0,17	0,48	0,85
Condición de sobreedad * Valoración estudiantil de los aportes de la orientación del plan para trabajar	-0,448	0,165	-2,723	0,010	**	7,415	0,64	-0,77	-0,13	0,46	0,88

Códigos de significación '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 '' 1

^(a) Cálculo manual.

La presencia en el modelo final de la interacción “modalidad*reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional”¹³² da paso a la comparación de las estimaciones *logit* obtenidas al aplicar el modelo de regresión haciendo rotar las categorías de referencia en las dos variables implicadas (ver Cuadro 6.3.4, Columna 4). Las diferencias calculadas con referencia al *logit* estimado para la combinación “modalidad técnica”-“bajo nivel de reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional” (Columnas 5 y 6), permiten componer el mapa de diferencias relativas en cuanto a la presencia de objetivos de estudio de tipo profesional.

En principio, la modalidad del plan de estudios traza una primera divisoria en los planes de futuro, dado que las razones de *odds* resultan un poco más altas dentro de la modalidad bachiller-comercial ($e^{(\text{logit } 1 - \text{logit } 4)} = 1,036$ y $e^{(\text{logit } 2 - \text{logit } 4)} = 1,116$). Esto se refleja en el hecho de que entre los estudiantes que egresan de las modalidades bachiller y comercial es más frecuente el plan de “estudiar para trabajar de eso” (32%) que entre los técnicos¹³³ (22%) (Gráfico 6.3.1; Anexo I, Cuadro 6.3.1).

Por otra parte, dentro la modalidad técnica, los planes profesionales no parecían depender del nivel de reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional. Las diferencias entre los *logits* estimados resultan mínimas ($e^{(\text{logit } 3 - \text{logit } 4)} = 0,985$ y $e^{(\text{logit } 4 - \text{logit } 4)} = 1$), con un 23% de jóvenes con planes profesionales en contexto de bajo reconocimiento y un porcentaje apenas más bajo (21%) en contextos de alto reconocimiento.

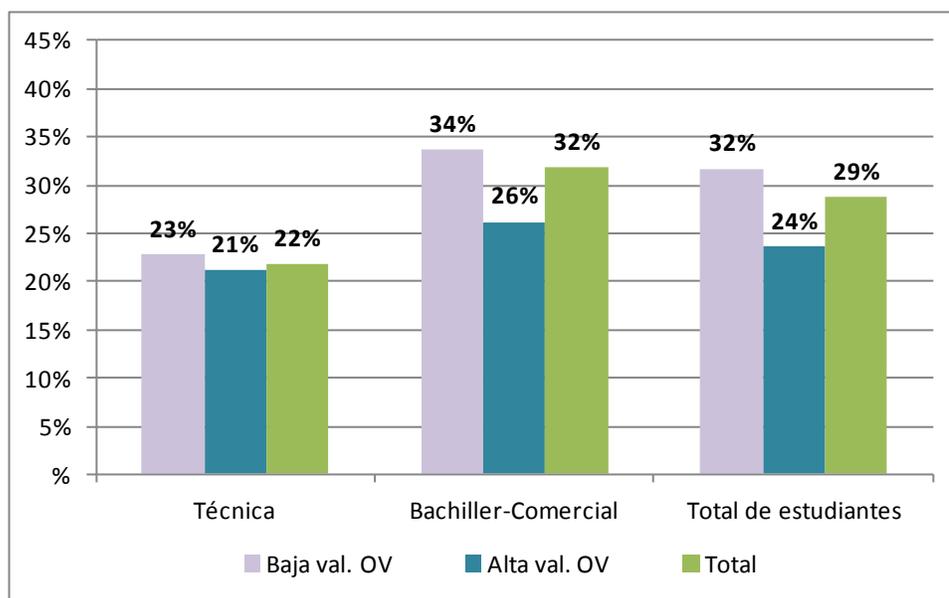
¹³² Parece existir cierta redundancia estadística entre las variables que conforman la interacción puesto que - en base a la aproximación Rao-Scott- se rechaza la independencia estadística con un $p= 0,017$. El cruce entre ambas variables muestra que, mientras que el 62% de los alumnos de escuelas técnicas concurren a escuelas con alto reconocimiento de la orientación vocacional, en las otras dos modalidades, el 75% de los jóvenes cursa en instituciones donde ese tipo de experiencias resulta poco valorada por los estudiantes. Desde el punto de vista estadístico, esto da cuenta de cierta redundancia estadística entre las dos variables que componen la interacción (Anexo I, Cuadro 6.3.1).

¹³³ Los técnicos se inclinaron en general más por la finalización de una carrera terciaria o universitaria (26% frente al 14% en modalidad bachiller y al 19% en comercial) y por ingresar a la facultad (9% frente al 4% y al 6%). Vale recordar que en el plano laboral, los estudiantes de planes técnicos pensaban mayormente en alguna inserción laboral que dejara tiempo para estudiar y en alguna inserción en una actividad específica, es decir que imaginaban factible una inserción de carácter más inmediato al egreso de la escuela media. Por lo tanto, es posible que el foco estuviera en la titulación en sentido estricto, puesto que la inserción laboral esperada tenía un carácter más inmediato.

Cuadro 6.3.4 Esquemas de covariación entre modalidad y nivel de reconocimiento estudiantil de los aportes de la orientación vocacional, logits estimados y razones odds de comparación para la regresión sobre los objetivos educativos profesionales

Patrón de covariación (i)	Modalidad del plan de estudios	Nivel de reconocimiento estudiantil de la OV	Logit _i estimado	Logit _i - logit ₄	$e^{(\text{logit}_i - \text{logit}_4)}$
1	Bachiller-Comercial	Alto	0,262	0,035	1,036
2	Bachiller-Comercial	Bajo	0,337	0,11	1,116
3	Técnica	Alto	0,212	-0,015	0,985
4	Técnica	Bajo	0,227	0	1,000

Gráfico 6.3.1 Porcentaje de estudiantes con objetivos educativos profesionales por modalidad y nivel de valoración estudiantil de la orientación vocacional. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

En las modalidades bachiller y comercial, en cambio, sí se observaban diferencias algo mayores ($e^{(\text{logit } 1 - \text{logit } 4)} = 1,036$ y $e^{(\text{logit } 2 - \text{logit } 4)} = 1,116$). En este sentido, los objetivos de estudio profesionales se potenciaban en los contextos de escasa valoración (34% [33%; 35%]) y se debilitaban (26% [24%; 28%]) cuando los niveles de valoración eran altos¹³⁴. A simple vista, pareciera inconsistente que los jóvenes que eran más críticos de las experiencias educativas de orientación vocacional, se volcaran en mayor medida hacia planes profesionales. Podría pensarse que si no habían aprovechado esas experiencias, se les presentaba un panorama más difuso en ese terreno y elegirían en menor medida una meta profesional. Sin embargo, el resultado hallado podría tener vinculación con el origen social de los estudiantes: de hecho, al cruzar el reconocimiento de la orientación vocacional con el origen educacional, se observó que mientras el 38% de los jóvenes de origen educacional más alto evaluaban positivamente la orientación vocacional en la escuela, ese porcentaje ascendía al 51% entre los jóvenes de origen educacional bajo (Anexo I, Cuadro 6.3.3). Es decir que, para los estudiantes hijos de madres profesionales –probablemente con otros capitales sociales, educativos o económicos–, aparecía como más natural la aspiración educativa profesional y, a la vez, se paraban más críticamente frente a los aportes de la escuela¹³⁵.

Particularizando el análisis en el subuniverso de las modalidades bachiller-comercial, se observó que, si bien el porcentaje de jóvenes de origen educacional alto era del 26% en el conjunto, el mismo ascendía al 32% en contextos de escasa valoración de la orientación vocacional y descendía al 14% en contextos de alta valoración. Asimismo, los jóvenes de bajo origen educacional representaban el 39% en el conjunto, llegando a representar el 52% en contextos de alta valoración (Anexo I, Cuadro 6.3.4). En comparación con lo observado en las otras modalidades, dentro de la modalidad técnica, en cambio, la composición social de acuerdo al contexto valorativo resultó más homogénea (33% y 37% de jóvenes de origen educacional bajo en contextos de baja y alta valoración,

¹³⁴ Asimismo, las diferencias entre las razones de odds eran mayores dentro de la modalidad bachiller-comercial (0,081) que dentro de la técnica (0,015).

¹³⁵ Ya se había visto oportunamente –en la modelización en torno a las metas laborales profesionales– que también existía una relación entre el origen educacional y la valoración de los aprendizajes y de la orientación cursada. Los jóvenes más críticos tenían un origen educacional más alto, mientras que la mayor valoración de la escuela se constataba entre quienes eran primera generación de estudiantes secundarios.

respectivamente; 27% y 17% de estudiantes de origen educacional alto en ambos tipos de contextos)¹³⁶.

En cuanto a la otra interacción que aparecía en el modelo final de regresión logística – “sobreedad*valoración estudiantil de la orientación cursada para trabajar”¹³⁷ –, se consideró como categoría de referencia la combinación “con sobreedad-nivel bajo” en el desarrollo de las razones de odds.

Cuadro 6.3.5 Esquemas de covariación entre condición de sobreedad y nivel de valoración de los aportes de la orientación del plan de estudios para trabajar, logits estimados y razones odds de comparación para el modelo de regresión sobre los objetivos educativos profesionales

Patrón de covariación (i)	Condición de sobreedad	Nivel de valoración de los aportes de la orientación del plan para trabajar	Logit _i estimado	Logit _i - logit ₄	$e^{(\text{logit } i - \text{logit } 4)}$
1	Sin sobreedad	Alto	0,253	0,009	1,009
2	Sin sobreedad	Bajo	0,34	0,096	1,101
3	Con sobreedad	Alto	0,258	0,014	1,014
4	Con sobreedad	Bajo	0,244	0,000	1,000

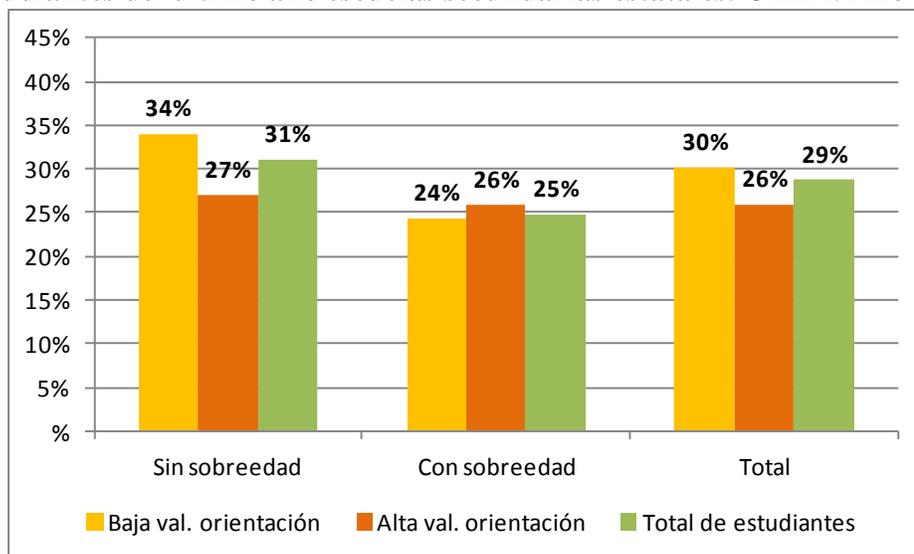
Se observó que la valoración estudiantil de la orientación cursada no impactaba en los planes de los alumnos con sobreedad. Esto quedó expresado en una semejanza entre los logits de los dos grupos con sobreedad: $e^{(\text{logit } 3 - \text{logit } 4)} = 1,014$ en contextos de alta valoración

¹³⁶ Cabe agregar que dentro del grupo de estudiantes de modalidades bachiller y comercial en contextos de alta valoración de la orientación vocacional, existía una inclinación hacia planes estrictamente educativos: la finalización de alguna carrera terciaria o universitaria en la modalidad bachiller (19% vs 13% en contextos de escasa valoración) y el ingreso a la facultad en la comercial (9% vs 3%) (Anexo I, Cuadro 6.3.5). Estos jóvenes se caracterizaban por tener un origen educacional más bajo, ya que la mitad de sus madres no había completado la secundaria, proporción que en el total del universo de estudiantes no excedía el 36%. Al parecer, estos estudiantes depositaban mayor confianza en la escuela cuando se trataba de evaluar opciones educativas futuras, y tendían más a metas credencialistas.

¹³⁷ En este caso la prueba de hipótesis arroja un $p=0,158$ que impide el rechazo de la independencia estadística. Se trata de variables no asociadas entre sí.

frente al $e^{(\logit 4 - \logit 4)} = 1$ en contextos de baja valoración, con una diferencia de apenas 0,014 (Cuadro 6.3.5). Esto mismo se expresó en ausencia de diferencias en los porcentajes de estudiantes con objetivos de estudio profesionales: 26% [24%; 28%] vs 24% [22%; 26%]) (Gráfico 6.3.2; Anexo I, Cuadro 6.3.6). A pesar de las diferentes composiciones sociales de cada uno de los contextos valorativos dentro del grupo con sobreedad¹³⁸ (Anexo I, Cuadro 6.3.7), no se observaron diferencias importantes en las aspiraciones profesionales. Esto indica que el tipo de trayectoria condicionaba las expectativas, independientemente del contexto de valoración de la orientación del plan de estudios.

Gráfico 6.3.2 Porcentaje de estudiantes con objetivos educativos profesionales por condición de sobreedad y nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación para trabajar. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Al comparar los dos grupos sin sobreedad en distintos contextos de valoración, en cambio, se notó una diferencia levemente mayor (de 0,092) en términos de razones de

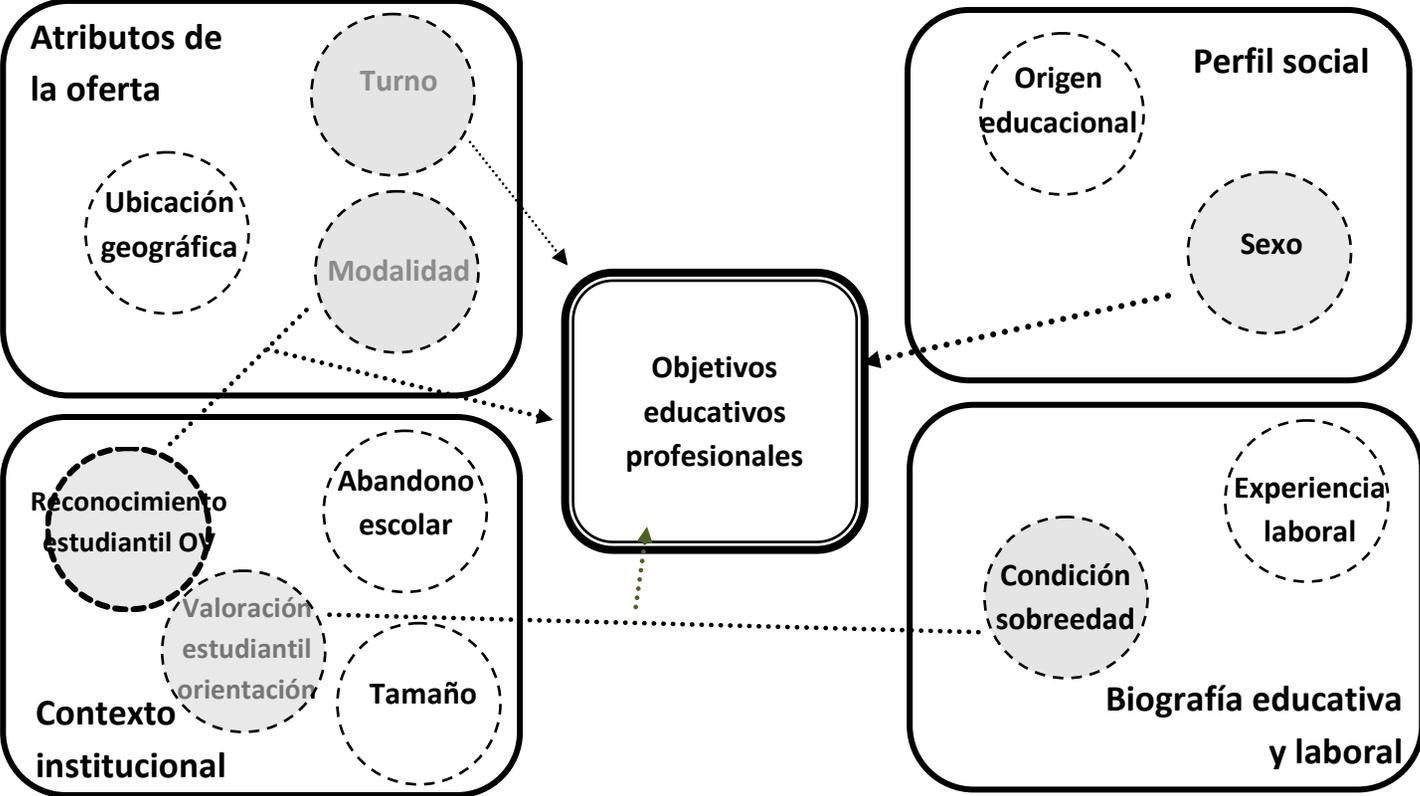
¹³⁸ El 56% de los estudiantes con sobreedad en contextos de alta valoración de la orientación del plan de estudios tenían un origen educacional bajo, frente al 45% en contextos de escasa valoración. Con respecto al origen educacional alto, los porcentajes eran 9% y 20%, respectivamente.

odds: $e^{(\text{logit } 2 - \text{logit } 4)} = 1,101$ en contextos de bajo nivel de valoración y $e^{(\text{logit } 1 - \text{logit } 4)} = 1,009$ en contextos de alta valoración (en porcentajes: 34% [32%; 36%] vs 27% [25%; 29%])¹³⁹. Por lo tanto, podría decirse que entre los jóvenes sin sobreedad (con trayectorias escolares que se correspondían con las teóricas) impactaba de algún modo el contexto de valoración respecto de la orientación cursada.

En el Diagrama III se presenta una representación gráfica de los resultados obtenidos en este apartado:

¹³⁹ También dentro de este grupo sin sobreedad se observaron diferencias en la composición del alumnado en términos del origen educacional: 40% de jóvenes de origen educacional bajo en contextos valorativos altos vs 27% en contextos de escasa valoración; 35% vs 23% de jóvenes de origen educacional alto en cada uno de dichos contextos.

Diagrama III. Modelo explicativo sobre los objetivos educativos profesionales



Para finalizar, en la siguiente sección se analizan las implicancias de la consideración del diseño muestral en el análisis de datos. Se estudian los efectos de diseño y se comparan algunos resultados de análisis bivariados y multivariados ya presentados, con variantes en las que se ignora la estructura de diseño de la muestra.

6.4. Cuestiones de diseño en el análisis

La complejidad de diseño de la muestra es un aspecto que cobra relevancia no solamente en la fase de recolección de los datos sino también en el análisis de los resultados. Como se explicó en el Capítulo 3, la estratificación de una muestra en base a criterios que se suponen relacionados con las variables en estudio puede contribuir a una mayor eficiencia en las estimaciones. Por el contrario, la conglomeración –que se basa en la concentración espacial de las observaciones y que facilita las tareas de recolección de los datos- trae aparejada una pérdida de eficiencia, como resultado de una mayor redundancia de los datos recabados.

La muestra analizada en esta tesis combinó la estratificación (por zona geográfica, modalidad del plan de estudios y turno) y la conglomeración (las unidades primarias de muestreo fueron las escuelas y se encuestó a todos los jóvenes que cursaban el último año de estudio en aquéllas que resultaron seleccionadas), con un mecanismo de selección con probabilidades desiguales sin reemplazo.

Las observaciones no fueron independientes entre sí: es probable que las respuestas de los estudiantes de una misma escuela se asemejaran bastante entre sí, por el hecho de compartir las mismas experiencias escolares.

En esta sección se analiza el efecto del diseño muestral utilizado. Luego se comparan las pruebas de significancia estadística presentadas en los análisis bivariados y multivariados de las secciones 6.2 y 6.3 con pruebas realizadas bajo supuesto de muestreo aleatorio simple, mostrando así la importancia que cobra el diseño muestral en la instancia de análisis de los resultados.

6.4.1 Efectos de diseño en las estimaciones de las metas profesionales

Tal como se vio en el Capítulo 3, el efecto de diseño sobre la varianza de una estimación se puede medir mediante el cociente de la varianza obtenida en el diseño complejo y la varianza bajo supuesto de muestreo aleatorio simple con tamaño muestral equivalente. Así, el efecto de diseño permite tener una idea aproximada de la precisión ganada o perdida con el diseño complejo con respecto al muestreo simple al azar.

Lohr explica que la estratificación tiende a mejorar la precisión con respecto al muestreo aleatorio simple: generalmente aporta varianzas más pequeñas y el efecto de diseño es menor a 1. En cambio, la conglomeración da lugar a una pérdida de precisión con respecto al muestreo aleatorio simple: varianzas más grandes y efectos de diseño mayores a 1. Si se trabaja con muestras que combinan ambos tipos de criterios en su diseño, el efecto total depende del balance entre la precisión ganada a través de la estratificación y la que se ha perdido como consecuencia de la conglomeración.

A continuación, se analiza el efecto conjunto de ambos criterios de diseño en las estimaciones de los porcentajes de estudiantes con metas profesionales de las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires.

El porcentaje estimado de jóvenes con metas laborales profesionales fue cercano al 25%, con un efecto de diseño de **2,3**. En el plano de las metas de estudio, el porcentaje estimado fue de casi 29% con un efecto de diseño de **1,2**¹⁴⁰. De esto se deduce que, en términos generales, la precisión perdida por haber conglomerado la muestra superó a la ganada por haber estratificado.

Para comparar las estimaciones basadas en el diseño complejo con las correspondientes a un muestreo simple al azar, en la Tabla 6.4.1 se presentan las estimaciones de las proporciones de estudiantes con objetivos profesionales al ignorar y al considerar el diseño complejo.

¹⁴⁰ Los porcentajes exactos fueron 24,9% para los objetivos laborales y 28,7% para los educativos.

Tabla 6.4.1 Estimaciones de proporciones de estudiantes con objetivos profesionales. Efectos de diseño, varianzas y límites superiores de los intervalos de estimación bajo supuesto de muestreo aleatorio simple y al considerar el diseño complejo

	\hat{p}	Efecto de diseño (ED)	Varianza en muestra compleja	Límite superior del intervalo en diseño complejo
			$V[\hat{p}] = ED V(\hat{p})$	$\text{lím sup}_{(\text{complejo})} = \hat{p} + 1,44 \sqrt{V[\hat{p}]}$
Estimación de la proporción de estudiantes con objetivos laborales profesionales				
Bajo supuesto de muestreo aleatorio simple	0,25	1,0	0,00006	0,260
Considerando el diseño complejo	0,25	2,3	0,00013	0,265
Estimación de la proporción de estudiantes con objetivos educativos profesionales				
Bajo supuesto de muestreo aleatorio simple	0,29	1,0	0,00006	0,298
Considerando el diseño complejo	0,29	1,2	0,00007	0,299

Sobre la base de los datos disponibles, se observó que en las estimaciones que consideraban la complejidad del diseño se obtuvieron varianzas levemente mayores a las calculadas bajo supuesto de muestreo aleatorio simple para un tamaño equivalente de muestra.

Los límites superiores de los intervalos de estimación resultaron mayores al considerar el diseño, lo cual significó una mayor amplitud de dichos intervalos. Por lo tanto, al considerar el diseño se obtuvieron estimaciones algo menos precisas que las que se hubieran obtenido para una muestra aleatoria simple de igual tamaño.

De todo lo analizado se deduce que el diseño muestral influye a la hora de analizar los resultados. Si bien en el ejemplo presentado, las diferencias resultan mínimas al realizar las estimaciones, las mismas pueden resultar más decisivas al realizar comparaciones entre estimaciones, esto es, al evaluar posibles solapamientos entre los intervalos de estimación.

6.4.2 Comparaciones con resultados “naive”

De acuerdo con Kleinbaum (2002), el efecto de ignorar la estructura de correlaciones puede no ser muy evidente -puesto que en general las diferencias son mayores en las estimaciones de los errores estándar que en las estimaciones de los parámetros- aunque dicho efecto sí se vuelve notorio en los resultados de las pruebas de hipótesis. Si se realizan pruebas de hipótesis en una muestra estratificada operando con los datos como si se tratara de una muestra aleatoria simple, se obtendrán valores χ^2 y G^2 más pequeños y p-valores más grandes que los que se obtendrían al considerar la estratificación. Esto significa que obviar la estratificación en el análisis tiene como consecuencia efectuar rechazos más débiles de las hipótesis nulas, corriendo el riesgo de no llegar a rechazar algunas que sí deberían rechazarse al considerar el diseño muestral. Es decir que al obviar la estratificación en el análisis de los datos, podrían “escaparse” algunas de las relaciones existentes entre las variables implicadas.

Cuando se trata de un diseño conglomerado, en cambio, la lectura de resultados bajo supuesto de muestreo aleatorio simple redundaría en χ^2 y G^2 más grandes y p-valores más pequeños. El resultado es que las hipótesis nulas se rechazan más fuertemente, con el riesgo de estar asumiendo e informando relaciones que en realidad podrían ser falsas. Kleinbaum denomina “naive” a aquellos modelos que no contemplan el diseño muestral como marco para las estimaciones.

Implicancias del diseño en el análisis bivariado y multivariado

Volviendo a los datos analizados en esta tesis, y a modo de ejemplo, en la Tabla 6.4.2.1 se comparan los resultados de las pruebas de hipótesis de los cruces bivariados de las variables independientes elegidas en una primera instancia, con los objetivos profesionales de los estudiantes. Se observa cómo todos los p-valores obtenidos al realizar las pruebas de hipótesis resultaron más pequeños¹⁴¹ bajo supuesto de muestreo aleatorio simple que al considerar la estructura compleja del diseño. De esto se desprende

¹⁴¹ Esto se constató inclusive en los decimales de los p-valores muy pequeños.

que el alejamiento de la independencia estadística se exagera al obviar un diseño donde pesa la conglomeración.

Al evaluar las relaciones con los objetivos laborales profesionales, se vio que el turno de asistencia a las clases, el tamaño de la escuela, el nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares y la condición de sobreedad fueron las variables que, al obviar el diseño en el análisis, rechazaron las hipótesis nulas de independencia estadística con niveles de significancia de 0,1% (***). Al considerar el diseño, en cambio, las significancias se ubicaban en el orden del 5% (*).

Tabla 6.4.2.1 Comparación de pruebas de independencia estadística al ignorar y al considerar el diseño complejo

	Cruces con objetivo laboral profesional				Cruces con objetivo educativo profesional			
	Bajo supuesto de muestreo aleatorio simple		Considerando el diseño complejo		Bajo supuesto de muestreo aleatorio simple		Considerando el diseño complejo	
	p-valor		p-valor		p-valor		p-valor	
Zona	0,094	.	0,283		0,077	.	0,227	
Modalidad	0,000	***	0,000	***	0,000	***	0,000	***
Turno	0,000	***	0,039	*	0,000	***	0,000	***
Nivel de abandono escolar	0,134		0,470		0,083	.	0,366	
Tamaño de la escuela	0,000	***	0,034	*	0,000	***	0,019	*
Nivel de valoración estudiantil con respecto a los aportes de la orientación cursada para trabajar	0,000	***	0,007	**	0,000	***	0,010	**
Nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares	0,000	***	0,018	*	0,013	*	0,178	
Nivel de valoración estudiantil de actividades de orientación vocacional	-	-	-	-	0,000	***	0,000	***
Nivel educativo materno	0,000	***	0,000	***	0,000	***	0,044	*
Sexo	0,000	***	0,000	***	0,000	***	0,000	***
Experiencia laboral	0,159		0,357		0,000	***	0,006	**
Sobreedad	0,000	***	0,014	*	0,000	***	0,000	***

Códigos de significancia: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 '' 1

En cuanto al nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación cursada para trabajar, se observó una disparidad menos pronunciada al efectuar las pruebas de hipótesis en el plano laboral: 0,1% (***) al obviar el diseño y 1% (**) al considerarlo.

Estos resultados muestran a las claras que las diferencias surgidas al considerar y al ignorar el diseño muestral hubieran sido notorias de haberse decidido incorporar a los modelos multivariados sólo aquellas variables que rechazaran las hipótesis nulas con niveles de significación más exigentes (al 1% por ejemplo). Bajo hipótesis de muestreo aleatorio simple hubieran entrado 8 variables, mientras que considerando la complejidad de diseño, hubieran sido 4 las variables introducidas.

Con respecto a las metas educativas de tipo profesional, el tamaño de la escuela y el nivel educativo materno hubieran rechazado bastante más fuertemente la independencia estadística al obviar el diseño que al considerarlo: 0,1% (***) vs 5% (*). La disparidad resultó algo menor al evaluar las relaciones del nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación para trabajar, o la experiencia laboral con respecto a la meta de estudio profesional: significancia de 0,1% (***) al obviar el diseño y de 1% (**) al considerarlo. Por otra parte, el nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes resultó excluido del modelo inicial multivariado de la sección 6.3, mientras que de haberse hecho un diagnóstico inicial bajo supuesto de muestreo aleatorio simple, dicha variable debería haber sido incluida al rechazar la independencia estadística con una significancia del 5% (*). También otras dos variables deberían haber sido incorporadas al ignorar la complejidad de diseño y de haberse trabajado con un límite del 10% en la significancia: la zona geográfica y el nivel de abandono escolar intraanual.

De todo lo analizado se deduce que el diseño muestral es un aspecto de importancia al evaluar la existencia de relaciones bivariadas. Esto se vuelve más decisivo aún cuando se trata de preseleccionar aquellas variables que serán introducidas en un primer modelo multivariado, puesto que de ese modelo inicial dependerá el recorrido exploratorio ulterior.

Para finalizar este capítulo se comparan los modelos finales a los que se arribó en los apartados 6.2 y 6.3, con sendos modelos bajo supuesto de muestreo aleatorio simple.

En la tabla 6.4.2.2 se compara el modelo de regresión obtenido en la explicación de los objetivos laborales profesionales de los estudiantes – el cual consideraba el diseño muestral complejo- con los resultados obtenidos bajo supuesto de muestreo aleatorio simple. La versión “naive” que ignoraba el diseño fue obtenida mediante la opción “enter” del análisis de regresión logística binomial del programa SPSS.

Los coeficientes Beta estimados en la regresión logística resultan coincidentes en ambas versiones¹⁴². Sin embargo, se observan diferencias en las pruebas de significancia estadística de los términos de la ecuación de regresión. Al ignorar el diseño se obtiene un Wald más grande, obteniéndose p-valores más pequeños que conducen a rechazos más fuertes de las hipótesis que postulan betas nulos.

Tabla 6.4.2.2 Comparación de regresiones sobre los objetivos laborales profesionales al ignorar y al considerar el diseño complejo

Coeficientes	Bajo supuesto de muestreo aleatorio simple					Considerando el diseño complejo				
	B	Error estándar	Test Wald			B	Error estándar	Test Wald		
			t	p-valor				t	p-valor	
(Intercept)	-1,454	0,089	264,640	0,0000	***	-1,454	0,125	-11,675	0,0000	***
Modalidad bachiller-comercial	0,309	0,064	23,445	0,0000	***	0,309	0,090	3,443	0,0014	**
Turno diurno	-0,303	0,092	10,763	0,0010	**	-0,303	0,154	-1,966	0,0566	.
Alta valoración estudiantil de la orientación del plan	-0,242	0,057	18,143	0,0000	***	-0,242	0,097	-2,489	0,0173	*
Madre con secundario completo o más	0,203	0,052	14,928	0,0001	***	0,203	0,077	2,630	0,0123	*
Mujer	0,349	0,052	44,326	0,0000	***	0,349	0,108	3,227	0,0026	**
Sin Sobreedad	-0,411	0,137	9,033	0,0027	**	-0,411	0,170	-2,420	0,0204	*
Turno * Condición de sobreedad	0,725	0,148	23,892	0,0000	***	0,725	0,194	3,736	0,0006	***

Códigos de significación: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

¹⁴² Existen diferencias mínimas que se pueden visualizar a partir del sexto decimal.

Con excepción de la interacción turno*sobreedad, todos los términos de la ecuación de regresión se sitúan en distintos “umbrales” de significancia, dependiendo de que el diseño complejo sea ignorado o considerado. Mientras que la modalidad y el sexo son significativas al 1% (**) al considerar el diseño, ambas alcanzan significancias del 0,1% (***) al ignorarlo.

Más aún, la valoración estudiantil de la orientación para el trabajo, junto con el nivel educativo materno registran significancias del 5% (*) al considerar el diseño, saltando a significancias del 0,1% (***) bajo supuesto de muestreo aleatorio simple. El turno y la sobreedad también registran cambios en las significancias de los términos en que las mismas aparecen solas, más allá del término que remite a su interacción. Este último presenta una pequeña diferencia en el p-valor, pero ambos valores se ubican en un nivel de significancia del 0,1% (***) en ambas salidas.

Al leer los resultados de las pruebas de significancia *vis a vis* los coeficientes Beta, se observa una mayor concordancia en la versión que contempla el diseño muestral:

- el único término significativo al 0,1% (la interacción turno*sobreedad) registra el Beta más alto (0,725).
- los dos términos significativos al 1% (modalidad y sexo) registran Betas con valores absolutos entre 0,3 y 0,4;
- los dos términos significativos al 5% (origen educacional y valoración estudiantil de los aportes de la orientación para trabajar) presentan Betas con valores absolutos entre 0,2 y 0,3.

En la versión “naive” que supone muestreo aleatorio simple, en cambio, todos los términos registran significancias del 0,1%, con excepción de aquellos donde el turno y la sobreedad van por separado. Es decir que, al considerar el diseño muestral en el análisis, la correspondencia entre niveles de significancia y coeficientes Betas resulta más consistente.

En cuanto a la regresión sobre los objetivos de estudio de tipo profesional, en la Tabla 6.4.3.3 se comparan las salidas obtenidas al ignorar y al considerar el diseño. Nuevamente, al analizar los datos como si se tratara de un muestreo aleatorio simple, se registraron valores t más grandes y p-valores más pequeños. Esto también se tradujo en

diferentes umbrales de significancia de acuerdo a la versión del plan de muestreo. En primer lugar, las dos interacciones del modelo resultaron significativas al 1% al considerar el diseño, y del 0,1% al ignorarlo. El sexo y el turno no variaron contundentemente en términos de significancia estadística al rechazar las hipótesis nulas. Sí se observaron algunas diferencias en 2 de los 4 términos con variables singulares que además componían las díadas de interacciones.

Tabla 6.4.3.3 Comparación de regresiones sobre los objetivos educativos profesionales al ignorar y al considerar el diseño complejo

Coeficientes	Bajo supuesto de muestreo aleatorio simple					Considerando el diseño complejo				
	B	Error estándar	Test Wald			B	Error estándar	Test Wald		
			t	p-valor				t	p-valor	
(Intercept)	-1,933	0,102	357,304	0,0000	***	-1,93	0,113	-17,123	0,0000	***
Modalidad bachiller-comercial	0,301	0,084	12,790	0,000	***	0,301	0,093	3,237	0,0026	**
Turno diurno	0,300	0,075	16,076	0,0001	***	0,300	0,080	3,746	0,0006	***
Alto reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional	0,120	0,098	1,499	0,2208		0,120	0,109	1,101	0,2779	
Mujer	0,755	0,051	218,704	0,0000	***	0,755	0,083	9,094	0,0000	***
Sin sobreedad	0,369	0,061	36,494	0,0000	***	0,369	0,084	4,374	0,0000	***
Alta valoración estudiantil de los aportes de la orientación para trabajar	0,168	0,095	3,145	0,0762	.	0,168	0,148	1,132	0,2650	
Modalidad* Reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional	-0,446	0,120	13,763	0,0002	***	-0,446	0,142	-3,141	0,0033	**
Condición de sobreedad * Valoración estudiantil de la orientación del plan para trabajar	-0,448	0,114	15,514	0,0001	***	-0,448	0,165	-2,723	0,0098	**

Códigos de significación: *** 0.001 ** 0.01 * 0.05 . 0.1 ' 1

De todo lo analizado se desprende que la consideración de la complejidad del diseño muestral es un aspecto de suma importancia a considerar en la exploración bivariada y multivariada. En esta sección se mostró cómo las diferencias detectadas en la evaluación de las relaciones bivariadas con la variable dependiente de interés pueden dar lugar a distintas preselecciones de variables a incorporar en modelos de mayor complejidad, fundamentalmente cuando las significancias estadísticas van traspasando los “umbrales” más habitualmente utilizados (0,1%, 1% y 5%). Por otra parte, de la comparación de los resultados finales de las regresiones también se deduce que las distorsiones provocadas al ignorar el diseño pueden dar lugar a diferentes recorridos en la búsqueda de modelos más parsimoniosos.

6.5 Síntesis del capítulo

En el Capítulo 6 se avanzó en explicaciones en torno a las metas profesionales de mediano y largo plazo de los estudiantes, las cuales representaban el 23% de las respuestas al elegir el principal objetivo laboral y el 29% al elegir una meta educativa. Inicialmente, se pusieron en juego distintos atributos de orden contextual, institucional, social y biográfico que podían estar asociados a las metas de futuro laboral y educativo, dada su potencialidad explicativa demostrada en investigaciones previas sobre temas educativos y sociológicos.

En primer lugar se consideraron modelos muy sencillos de relación bivariada entre las variables explicativas y las metas de futuro señaladas por los jóvenes. Luego se formularon modelos de regresión logística que permitían integrar todos los atributos a la vez e identificar la incidencia parcial y relativa de las distintas variables. Estos abordajes más complejos fueron la punta del ovillo para una reinterpretación y profundización de las explicaciones en torno a las distintas metas de futuro laboral y educativo de los estudiantes a punto de egresar de las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires.

Al efectuar los primeros cruces bivariados, se descartaron algunas variables que habían sido inicialmente consideradas como presumiblemente explicativas de los planes de

futuro. Se desestimó que el aspecto geográfico y el nivel de abandono escolar de la escuela estuvieran asociados a las metas profesionales, tanto laborales como educativas. Tampoco incidía la experiencia laboral de los jóvenes en el plano laboral, ni el contexto de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares en el plano educativo.

Los dos modelos explicativos finales de los planes profesionales -obtenidos en las secciones 6.2 y 6.3- consideraron a la vez un conjunto de variables explicativas, maximizando la potencia de los modelos. Considerando sólo aquellos atributos que efectivamente abonaban los planes profesionales en cada plano de futuro, se vio que este tipo de metas se maximizaban en mayor medida en el plano educativo (45%) que en el laboral (29%).

Los modelos de regresión permitieron detectar que algunas de las variables que resultaban inicialmente asociadas a los planes en los cruces bivariados, desaparecían o se debilitaban fuertemente frente a la presencia de las otras. Algunas de las **relaciones espúreas** detectadas fueron: el tamaño de la escuela en ambos planos de futuro; el nivel de valoración de los aprendizajes escolares en el plano laboral; y la experiencia laboral y el origen educacional, cuando se trataba de la principal meta educativa.

A la vez, al conformarse los modelos, algunas variables mostraron **efectos combinados con otras en la explicación de los planes profesionales**. Donde más se combinaron los efectos fue en el plano educativo: 4 de las 6 variables del modelo final quedaron incluidas en dos interacciones, mientras que en el plano laboral, en cambio, sólo 2 de 6 quedaron incluidas en una interacción. La comparación de las estimaciones *logit* mediante la rotación de las categorías de referencia en las variables comprendidas en cada una de las interacciones, resultó una herramienta estadística muy eficaz para complementar el análisis multivariado con precisiones acerca del tipo de influencia de cada una de las dadas sobre las metas profesionales.

La presencia de la **interacción entre el turno y la sobreedad** como explicativa de las metas profesionales en el plano laboral, permitió identificar un comportamiento particular dentro de los turnos nocturnos: una apuesta mayor de los jóvenes con sobreedad por las metas profesionales. Se halló luego que un rasgo de este subuniverso era una sobreedad de alta intensidad, con una alta proporción de jóvenes que superaban los 20 años de edad.

Se trataba de un resultado inverso al observado en los turnos diurnos, donde eran los estudiantes de trayectoria “ideal” quienes apostaban en mayor medida a un futuro profesional.

En el plano educativo, **las interacciones presentes en los modelos finales** fueron: por un lado, la modalidad junto con el nivel de valoración estudiantil de los espacios y actividades escolares de orientación vocacional; por otro, la sobreedad con la valoración estudiantil de la orientación cursada para el trabajo. El análisis de la primera permitió descubrir el efecto del contexto valorativo referido a las actividades y espacios de orientación vocacional dentro de las modalidades bachiller-comercial, no así dentro de los planes técnicos, donde la modalidad parecía generar más expectativas de una pronta inserción laboral, con independencia del clima valorativo circundante. En cuanto a la segunda interacción, se constató el efecto del nivel de valoración estudiantil de la orientación cursada para el trabajo dentro del grupo sin sobreedad, y la ausencia de gravitación dentro del grupo con sobreedad. Esto último daría cuenta de que una trayectoria biográfico-educativa más accidentada o dilatada en el tiempo, desalentaría la formulación de las metas educativas profesionales con independencia de lo que aconteciera a nivel institucional en materia de orientación vocacional.

En el plano educativo, el origen educacional de los jóvenes no apareció entre los atributos explicativos del modelo final. Sin embargo, dadas las diferencias detectadas en cuanto a la composición de los diferentes contextos de valoraciones en términos de orígenes educacionales (variables éstas que sí se mantuvieron en las interacciones del modelo final), es posible pensar que quizás el origen social estuviera ejerciendo en las metas educativas un efecto indirecto (a través de los contextos valorativos que expresarían los posicionamientos de distintos grupos sociales frente a la escuela). Esta presunción se apoyaría en datos que indican que quienes tenían un origen educacional alto eran más críticos de la escuela y, en cambio, los jóvenes de origen educacional más bajo la valoraban en mayor medida, probablemente por representar una fuente de recursos educativos no asequibles por otros medios.

Por otra parte, se halló que algunas **variables mantuvieron efectos diferenciados o propios** en los modelos de regresión. En el plano laboral, esto ocurrió con el sexo, la

modalidad, el origen educacional y la valoración de la orientación cursada para el trabajo. En la dimensión educativa, sólo el turno y el sexo mantuvieron efectos diferenciados.

La variable **sexo** mantuvo un efecto preponderante en las explicaciones en torno a las metas profesionales, tanto en el plano laboral como educativo. Fueron particularmente las mujeres quienes priorizaron en sus imágenes de futuro personal el seguir estudiando con vistas a una inserción profesional, más aún si se trataba de imaginarse un futuro educativo. Se mostró que estos resultados encuentran aval en fuentes estadísticas que dan cuenta de la fuerte presencia de la mujer en el ámbito universitario.

La **modalidad del plan de estudios** se reafirmó como atributo contextual de potencia explicativa, al quedar resaltados los horizontes profesionales de los bachilleres y los alumnos de planes comerciales con respecto a los técnicos. Quienes cursaban planes bachilleres y comerciales aspiraron en mayor medida a metas laborales profesionales, quizás porque se les presentaba un panorama laboral más incierto al egresar de la secundaria, y pensaban que la continuidad educativa sería vital en el recorrido laboral posterior. Los técnicos, en cambio, parecieron priorizar salidas laborales más directas al egresar (la inserción en actividades específicas y las inserciones laborales que dejaran tiempo al estudio), pero no porque descartaran un futuro profesional (de hecho, muchos de ellos pensaban en seguir estudiando), sino porque sus expectativas tendían a enfocarse hacia el más corto plazo, en vista de esas mayores oportunidades esperadas. Por otra parte, como se señaló anteriormente, el efecto de la modalidad apareció en el dominio educativo conjugado con la valoración estudiantil de los aportes de la orientación vocacional.

Con respecto al **origen educacional**, este atributo -considerado en este estudio a través del nivel educativo materno- pareció incidir particularmente en la dimensión laboral. En este sentido, el hogar gravita de manera decisiva en aspectos que se hallan ligados a la reproducción económica y social. Es así como en las proyecciones de futuro de los estudiantes de origen social más bajo, queda enfatizada la inserción laboral a corto plazo, antes que otras metas laborales que suponen trayectos educativos que implican dilación o espera. En el plano educativo, en cambio, los umbrales deseados parecen expandirse hacia estudios postsecundarios de manera más uniforme y quizás más desprendida de la posición en la estructura social. Esto aparece habilitado por un contexto local donde –al

menos en términos legales y formales- no existen barreras legales y académicas de ingreso a la educación superior. Dada la gran oferta de educación superior existente en universidades nacionales e institutos terciarios de gestión estatal, es esperable que la educación sea visualizada como un terreno de mayores posibilidades por estudiantes secundarios de distintos orígenes sociales.

Otra variable que tuvo un efecto sobre las metas laborales fue el nivel de **valoración estudiantil de la orientación para el trabajo**: fue en contextos de baja valoración, que los estudiantes tendieron a pensar en mayor medida en una meta profesional. Nuevamente surgen dudas acerca de la consideración de estas variables como puramente “institucionales” cuando pareciera que las mismas se hallan moduladas por la condición social de los alumnos.

Por último, el **turno de asistencia a las clases** mantuvo un efecto propio en el plano educativo: es así como las metas profesionales se vieron propiciadas cuando la asistencia a las clases era diurna. Mientras que en el plano laboral, dicha variable mostró un efecto combinado con la sobreedad, en el educativo la misma tuvo un efecto diferenciado, prevaleciendo la combinación entre la sobreedad y la valoración estudiantil de la orientación cursada.

En suma, **las cuatro grandes dimensiones postuladas como predictoras** de los objetivos profesionales de los estudiantes **se mantuvieron en los modelos finales**, quedando representadas por al menos una de sus variables, lo cual lleva a concluir que las explicaciones de las metas de futuro entrañan una complejidad que requiere de un abordaje multivariado. Por una parte, se plantea el desafío metodológico de desarrollar instrumentos que capten los distintos efectos de manera más depurada, sin redundancias o solapamientos en la captación de los datos. Además, los resultados obtenidos podrían ser profundizados en base a modelos de análisis multinivel que permitieran descomponer las explicaciones considerando distintos niveles de análisis en los condicionamientos (los individuos, las secciones y las escuelas) (Cervini, 2003).

Por otra parte, los resultados obtenidos podrían aportar elementos para pensar en dispositivos cualitativos que indaguen en profundidad los sentidos atribuidos por los actores en diferentes contextos sociales e institucionales, con distintos orígenes sociales y

trayectos biográficos. En este sentido, esta tesis ha dado indicios de una compleja trama de condiciones que intervienen en la definición de los horizontes de futuro.

En el orden estadístico, en este capítulo también se argumentó acerca de la importancia de considerar la complejidad del diseño muestral en la instancia de análisis de resultados. Si bien el diseño muestral es un aspecto intrínseco e ineludible del análisis bivariado y multivariado, existen escasos antecedentes en la investigación social local que reflexionen y tengan presente durante el análisis qué impacto tienen el tipo de diseño muestral y las técnicas y paquetes de análisis estadístico utilizados sobre los resultados alcanzados. Al comparar los resultados de la encuesta con otros bajo supuesto de muestreo aleatorio simple, se mostró cómo la desatención del diseño puede conducir a conclusiones equívocas. En un diseño donde la conglomeración pareció tener una mayor incidencia que la estratificación, se alertó especialmente acerca de los riesgos de dar fuerza a relaciones que se debilitan al utilizar las herramientas analíticas adecuadas.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta tesis aporta conocimiento acerca de los planes de futuro de los estudiantes secundarios, y se espera que la misma sea de utilidad a quienes están interesados en investigar o intervenir tanto en la propuesta formativa de la escuela media como en las transiciones educativas y laborales de sus egresados.

Los planes de futuro estudiados se situaron en un escenario sociohistórico signado por la reconfiguración de expectativas tanto frente a la expansión y obligatoriedad de la educación secundaria, como frente a la devaluación de sus credenciales en el mercado de trabajo. Ese es el trasfondo de los planes de futuro de los estudiantes secundarios, lo cual explica la primacía de los proyectos de continuidad educativa postsecundaria. En cuanto a las metas profesionales de los jóvenes, se aportaron evidencias de su asociación con distintos condicionamientos sociales, educativos y biográficos.

La tesis se basó en una encuesta aplicada sobre una muestra de estudiantes que cursaban el último año de estudio en escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires a fines de 2008, con datos recabados desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por su diseño, permitió producir conocimiento generalizable al universo de jóvenes que se hallaban próximos al egreso de la secundaria. En cuanto al análisis propiamente dicho, se emplearon técnicas que contemplaban la complejidad del diseño muestral utilizado.

El concepto de *orientaciones de futuro* (Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983) mostró fortalezas para examinar las proyecciones de futuro, permitiendo bucear en las articulaciones entre metas, plazos, expectativas y algunas anticipaciones de posibles obstáculos.

En el **Capítulo 4** se analizaron las motivaciones privilegiadas por los estudiantes al pensar en su futuro, emergiendo en un primer plano la apuesta a la continuación de estudios postsecundarios. Se trata de un resultado que daría cuenta de la presunción de los jóvenes acerca de la insuficiencia de la secundaria para la obtención de más y mejores oportunidades laborales (Jacinto, 2011; Veleda, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Filmus,

2001), en un contexto de masificación de dicho nivel (Tenti, 2003). En este sentido, parecen redoblarse las aspiraciones educativas, prolongándose hacia la educación superior (Meo y Dabenigno, 2008).

Los resultados mostraron, como metas privilegiadas de los jóvenes, la prevalencia de *proyectos educativo-laborales* (Guichard, 1995; Falco de Falco de Jouas, 2003) en los que la educación y el trabajo se hallaban fuertemente imbricados. Cerca de la mitad de los estudiantes priorizaba una meta laboral que podía encuadrarse básicamente en dos itinerarios: el “estudiar para trabajar” con eje en la continuación de estudios con vistas a un desempeño laboral especializado (elegido por el 29%), y el plan de “trabajar para estudiar”, apuntando a una pronta inserción laboral que ofreciera condiciones para seguir estudiando (señalado por el 18% de los estudiantes). También al elegir una meta educativa, 1 de cada 3 jóvenes respondió que quería seguir estudiando para poder trabajar en algo afín a esa formación.

El entusiasmo y el optimismo de los jóvenes por emprender nuevos proyectos de estudio, contrasta fuertemente con las dificultades y desigualdades en las posibilidades reales de continuación de estudios superiores (Cerruti y Binstock, 2010; Filmus *et al.*, 2003; Kisilevsky, 2002). No obstante, los estudiantes estuvieron lejos de escatimar realismo al pensar en las posibles dificultades que tendrían que enfrentar. De hecho, de cada 10 jóvenes, 6 previeron más de una dificultad a futuro. Esto evidencia que la encuesta logró captar lo que los jóvenes consideraban viable o posible más allá de lo “deseable” (Corica, 2010), es decir las expectativas concretas más que las aspiraciones en sentido abstracto (Hauser, 1991).

Frente a las distintas metas señaladas por los estudiantes, la competencia y la falta de oportunidades figuraron entre las principales amenazas en el plano laboral; mientras que en cuanto al futuro educativo, lo que más preocupó a los jóvenes fue la escasez de tiempo para estudiar. Especialmente entre algunos jóvenes de origen educacional bajo se identificaron inseguridades referidas a atributos personales que podían estar evidenciando futuras desigualdades en el *locus de control* sobre las propias trayectorias (McCabe, 2000; Prenda y Lachman, 2001).

En cuanto a los plazos proyectados -a diferencia de otros trabajos que observaron homogeneidades (Nurmi, 1991; Pantelides *et al.*, 1995) o desdibujamientos (Miranda y

Otero, 2005)-, esta tesis permitió identificar todo un repertorio de temporalidades a tono con los diferentes objetivos formulados. Uno de los principales contrastes en la extensión del pensamiento futuro, se dio entre el corto plazo en las expectativas de inserción laboral y el largo plazo en las aspiraciones profesionales.

La centralidad cobrada por los proyectos educativo-laborales condujo a profundizar en el **Capítulo 5** las conexiones entre los dominios laboral y educativo de las orientaciones de futuro, avanzando en un campo inexplorado de la investigación en el ámbito local.

Retomando el concepto de *proyecto educativo-laboral* de Guichard (1995), y aplicándolo de manera inédita en esta población de estudiantes, se elaboró una tipología que ayudó a tener una imagen más precisa de los enlaces entre las proyecciones laborales y educativas. Resultaron destacadas cuatro convergencias entre las metas laborales y educativas de los jóvenes: *proyectos educativo-laborales* de corte a) *profesional* (24% de los estudiantes), b) *vocacional* (13%) o c) *credencialista* (12%), y d) *proyectos económico-profesionales* (6%). Más de la mitad de los estudiantes se encuadró en alguno de estos enlaces, teniendo como denominador común la profesionalización.

Los enlaces evidenciaron dinámicas propias en cuanto a la estructuración de las orientaciones de futuro. En cuanto a los plazos estimados para alcanzar las metas dentro de los cuatro tipos señalados, se identificaron tanto *acompañamientos* a mediano plazo (en proyectos profesionales) y a corto plazo (en los vocacionales), como *anticipaciones* de lo laboral a lo educativo (cuando se trataba de “trabajar para estudiar”), o de lo educativo a lo laboral (cuando se pensaba en “estudiar para trabajar” en pos de metas económicas).

Las estructuraciones en las motivaciones y en las temporalidades proyectadas serían indicios de proyecciones bastante coherentes y realistas de parte de los jóvenes, expresadas también en la anticipación de dificultades. De hecho, se observó que los proyectos económicos fueron los que más tensionaron las expectativas de poder controlar las futuras trayectorias.

Que los estudiantes imaginaran menos dificultades educativas que laborales ha sido un hallazgo de suma relevancia. Se ha argumentado que en una jurisdicción con amplias posibilidades de acceso a la educación superior en términos de una variada oferta, libertad

de ingreso y de gratuidad de la enseñanza, los proyectos de continuidad educativa postsecundaria resultan sumamente “pensables”. Además, la escuela parece socializar a sus estudiantes en la idea de que la voluntad es un elemento de mucho peso para progresar en el plano educativo (Dabenigno et. al., 2010). Si bien los modos de “inserción” están lejos de expresar las voluntades o intenciones individuales (Drancourt, 1994), es claro que muchos relatos juveniles se apoyan fuertemente en la idea de que la voluntad personal permitirá sortear una estructura de oportunidades limitante (Meo y Dabenigno, 2008). Es en este punto que corresponde a las políticas zanjar las distancias entre los anhelos y la estructura de oportunidades.

El futuro laboral, en cambio, aparece menos previsible y “controlable” en la mirada de los jóvenes. Únicamente entre algunos estudiantes que aspiraban a una pronta inserción laboral para ayudar a la familia, la meta educativa se previó como más dificultosa que la laboral.

La construcción de una profesión fue un norte para muchos de los jóvenes, quedando realizado el valor de la titulación para la ampliación de las posibilidades laborales. De algún modo, estos resultados matizarían la idea de debilitamiento de la noción de carrera laboral (Castel, 1997; Sennet, 1998; Rosanvallon, 1995; Dubet y Martuccelli, 2000), ya que al menos en el plano de las expectativas, la carrera se sostiene como un eje vertebrador de sentido. En cualquier caso, la prevalencia empírica y la relevancia teórica de las metas profesionales, justificó que en el **Capítulo 6** se emprendiera el desafío de identificar mediante un análisis multivariado los distintos aspectos asociados a las mismas, considerando cuatro dimensiones explicativas: contextual (relativa a la oferta educativa jurisdiccional), institucional, social y biográfica. Dado que en general los estudiantes habían previsto menos condicionamientos educativos que laborales -quedando sugeridas distintas estructuraciones de los espacios de posibilidad imaginados-, es que se consideró pertinente analizar por separado cada plano de futuro.

A partir de un conjunto inicial de variables presumiblemente explicativas, la estrategia de análisis permitió –en base a criterios estadísticos- descartar variables, detectar relaciones espúreas y descubrir los efectos puros y combinados de algunas de aquéllas. Los resultados obtenidos en los dos modelos finales tienen atractivo sociológico, al quedar en

ellos al menos una variable de las inicialmente propuestas para cada dimensión explicativa.

En el plano laboral, el análisis bivariado de preselección de variables para el análisis multivariado, mostró que las metas profesionales no expresaban asociación con la zona geográfica, el nivel de abandono escolar de la escuela o la experiencia laboral del joven. Luego, en los 4 pasos de la regresión logística multivariada, el tamaño de la escuela y el nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares también fueron descartadas como variables asociadas a las metas profesionales. Desechadas entonces 3 variables institucionales, 1 contextual y 1 biográfica, el modelo final obtenido sobre las metas laborales comprendió la interacción “turno*sobriedad” y otras 4 variables: sexo y modalidad –con similar fuerza explicativa-, seguidas por el nivel educativo materno y la valoración estudiantil de los aportes de la orientación cursada para trabajar.

En cuanto a las metas profesionales de estudio, fueron removidas las siguientes variables: zona geográfica, nivel de abandono escolar de la escuela y valoración estudiantil de los aprendizajes escolares (en el análisis bivariado de preselección de variables), y tamaño de la escuela, experiencia laboral y origen educacional (en los 5 pasos del análisis de regresión). En el modelo final sobre las metas educativas, se observó una fuerte incidencia del sexo en los planes profesionales, y en segundo orden de importancia, del turno y de dos interacciones: “modalidad* reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional” y “sobriedad*valoración estudiantil de la orientación para la inserción laboral”.

En los modelos finales se obtuvieron alrededor de un 60% de aciertos en las predicciones. El desarrollo de las razones de odds sobre las interacciones presentes en los modelos finales resultó una fructífera estrategia de análisis para profundizar acerca de la incidencia combinada de algunas variables explicativas sobre las metas profesionales. Varios de los ejercicios planteados mostraron la potencia analítica de algunas herramientas estadísticas para abreviar en las complejidades de la realidad social.

Las diferencias detectadas entre **varones y mujeres** en cuanto a la centralidad de los planes profesionales, resultaron decisivas tanto en el plano laboral como en el educativo. Fueron las mujeres quienes más fuertemente priorizaron las metas profesionales, lo cual condice con las particularidades halladas en Argentina en cuanto a la gran presencia

femenina en la educación superior y su mayor movilidad educacional con respecto a los varones (Jorrat, 2010). En ese sentido, la tesis mostró que en el plano de las expectativas de los actores aparecía reflejado y delineado un fenómeno social de mayor alcance.

La **modalidad del plan de estudios** también emergió como un aspecto clave en los horizontes de futuro (Dabenigno et ál., 2007). En lugar de la clásica contraposición entre los estudios de bachillerato (por su sentido propedéutico) frente a los técnicos y comerciales (en tanto formativos para el trabajo), se observó un hiato entre los técnicos frente a las otras dos modalidades. Es así como entre los estudiantes de escuelas técnicas, los planes profesionales fueron menos frecuentes, prevaleciendo entre ellos otras expectativas de inserción laboral directa desde la secundaria. No obstante, no es que estos jóvenes descartaran metas profesionales, sino que depositaban más expectativas en oportunidades laborales más próximas. Esto respondería a la revitalización de la educación técnica durante la última década, con una mayor demanda de sus perfiles profesionales desde la industria local. Entre los estudiantes de bachilleres y comerciales, en cambio, parecería más imperioso seguir estudiando como modo de incrementar las propias oportunidades laborales. En el plano educativo esto se vio mediado además por la valoración estudiantil de los espacios y actividades de orientación vocacional en la escuela, con mayor prevalencia de metas profesionales entre estudiantados más críticos de la escuela.

Por otra parte, el modelo de regresión sobre los objetivos laborales dio pistas acerca de una configuración particular de los horizontes de futuro entre **estudiantes “no tan jóvenes” de turnos nocturnos**, quienes privilegiaban las metas profesionales. Esto encuentra asidero en antecedentes que muestran una intencionalidad mayor de continuidad educativa entre jóvenes con repeticiones recurrentes que logran llegar finalmente a culminar el recorrido educativo (Kisilevsky, 2002). Quizás el logro de una meta que demandó tanto tiempo y esfuerzo, sumado a una mayor experiencia en el mercado laboral (puesto que casi todos son trabajadores) impulsaba a estos jóvenes a emprender nuevos desafíos educativos en pos de ampliar sus oportunidades.

El **origen educacional** adquirió fuerza explicativa en el plano laboral, no así en el educativo. Se trata de un resultado nodal de la investigación, que probaría cómo en la planificación del futuro laboral se expresaban más fuertemente imperativos económicos

que orientaban a los jóvenes de origen social más bajo hacia metas de inserción laboral y de obtención de ingresos, en lugar de la profesionalización. Una lectura posible es que la inminencia de la titulación secundaria de algún miembro joven del hogar, se traducía en un imperativo de salida al mercado de trabajo en pos de contribuir a la sobrevivencia familiar. Es lógico que esto se produjera especialmente en la primera generación de estudiantes secundarios, quizás con mayores urgencias económicas y laborales. En la visión de estos grupos sociales, resultaba menos viable la dilación o espera que suponían aquellas otras metas profesionales.

En el plano educativo, en cambio, los horizontes profesionales tuvieron una difusión más amplia e independiente del origen social. Fue entonces en este plano donde se depositaron las mayores expectativas de despliegue futuro, estando dadas algunas condiciones básicas para poder pensar en proyectos educativos de largo plazo, al menos en términos de oferta educativa disponible y de regímenes de acceso. La visualización de la educación como terreno de mayor despliegue de posibilidades futuras fue un resultado reiterado y confirmado a lo largo de la tesis. Es verdad que el desencanto de no hallar correspondencia entre la titulación y las recompensas materiales y simbólicas (Tenti, 2000), podía instar a los jóvenes de origen social más bajo a una ampliación de sus aspiraciones educativas con vistas a mejores oportunidades. En todo caso, es claro que el contexto habilitaba estas opciones a los futuros egresados, sin distinción de orígenes sociales. Esto demuestra cómo la existencia de una amplia estructura de oportunidades es una condición esencial –no suficiente pero sí necesaria- para ir zanjando desigualdades sociales.

Otro hallazgo fue la mayor **valoración de la escuela** por parte de jóvenes que eran primera generación de egresados secundarios frente a la posición más crítica de quienes tenían orígenes educacionales más altos. Una línea de interpretación de esto es que la escuela secundaria representa para los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la educación secundaria, una vía privilegiada de acceso a recursos y conocimientos socialmente valorados. Los jóvenes provenientes de familias con mayor capital educativo, en cambio, parecen sentirse menos satisfechos y se muestran más críticos de la escuela. No obstante, restaría despejar qué parte de la valoración de la escuela va más allá de las características de los sujetos destinatarios y responde a factores específicamente

institucionales. De hecho en esa línea de análisis, esta misma tesis mostró cómo un rasgo de la oferta educativa como la modalidad del plan de estudios, podía tener una impronta sobre las proyecciones educativas, con independencia de las valoraciones prevalecientes. Prueba de ello es lo sucedido dentro de la modalidad técnica, donde el contexto valorativo perdía potencia explicativa sobre las metas de futuro.

Otro eje central de la tesis estuvo vinculado con el tratamiento estadístico de la información. En este sentido, se ha argumentado acerca de la importancia de considerar la complejidad del diseño muestral en la instancia de análisis de datos en la investigación cuantitativa, fundamentalmente cuando se trata de evaluar la existencia de relaciones entre variables, tanto en los análisis bivariados como multivariados.

En el final del Capítulo 6, se mostró la importancia de considerar en el análisis aquellos criterios puestos en juego al diseñar y seleccionar la muestra. Con ese propósito, se compararon los resultados que contemplaban el diseño muestral complejo con otros obtenidos en “diseños naive” (Kleinbaum, 2002) que operaban bajo supuesto de selección aleatoria simple de la muestra.

En la tesis se planteó que la desatención del tipo de diseño muestral en la instancia de análisis tiene implicancias en los resultados, pudiendo conducir a conclusiones equívocas. Esto puede ejemplificarse con la variable referida al nivel de valoración estudiantil de los aprendizajes escolares. Bajo supuesto de muestreo aleatorio simple, dicha variable debería haber sido incluida como atributo explicativo en el análisis multivariado sobre las metas de estudio. Sin embargo, al considerar el diseño complejo, la variable en cuestión resultó removida desde un inicio.

Como formula Kleinbaum (2002), si bien los efectos de ignorar la estructura de correlaciones puede no ser muy evidente, sí adquieren mayor visibilidad al comparar resultados en las pruebas de hipótesis y conlleva riesgos epistemológicos de enunciación de falsas relaciones (Lohr, 2000). Existen escasos antecedentes en la investigación social local que reflexionen y tengan presente durante el análisis el tipo de diseño muestral, y esta tesis puede ser también una contribución en esa línea.

Por último, cabe señalar que a partir de todo lo analizado, se desprenden varias líneas de exploración futura como extensión de esta misma tesis, en base a los datos existentes:

- El análisis multivariado en base a modelos estadísticos multinivel (Cervini, 2003 y 2004) que permitan considerar la estructura jerárquica de los atributos explicativos, en términos de niveles de agregación (individuales, institucionales y jurisdiccionales).
- La explicación de otras metas de futuro más allá de las profesionales, tales como las vocacionales, las credencialistas o las económicas. Inclusive –y mediando los desarrollos del software para diseños complejos- se podría trabajar con modelos multinomiales que permitieran trabajar con una variable dependiente nominal con más de dos categorías.

Asimismo, existen otros emergentes de la tesis que podrían ser retomados a futuro en nuevas investigaciones:

- El seguimiento de los estudiantes encuestados en el año 2008, para el estudio de sus trayectorias laborales y educativas durante los años que siguieron.
- La complementación de la metodología cuantitativa aplicada con una metodología cualitativa que permitiera ahondar en algunos aspectos como por ejemplo, las expectativas de los estudiantes de turnos nocturnos, las matrices formativas (tanto institucionales como de las modalidades de los planes de estudio) con impacto directo en las proyecciones de futuro, o las dificultades asociadas a la terminalidad de los estudios secundarios.

Cabe señalar que más allá de la influencia que puedan tener las proyecciones de futuro en los itinerarios posteriores –seguramente mediados por distintos condicionamientos objetivos-, las expectativas de los actores sociales cobran relevancia en tiempo presente, como expresiones de autoconcepciones y de modos de posicionarse frente al mundo. Esta tesis analizó los planes de futuro de los estudiantes secundarios, y en este sentido es que cobró especial relevancia la prolongación de los umbrales educativos deseados. No obstante, no hay que olvidar a aquellos otros jóvenes que por diferentes motivos se hallan fuera de la escuela. Seguramente sus concepciones con respecto al mundo y al futuro difieren de las que fueron aquí analizadas, interpelándonos como sociedad.

Para finalizar, parece irrefutable que la educación es en el ámbito local un núcleo fundamental de las proyecciones de futuro de los jóvenes que llegan al final de la secundaria. Si se concibe la educación como un derecho social, es necesario articular políticas laborales y educativas que generen condiciones apropiadas para que los jóvenes puedan realmente transitar esos itinerarios educativos que han imaginado.

BIBLIOGRAFÍA

- Agnew, R. (1983) "Social Class and Success Goals: An Examination of Relative and Absolute Aspirations", en *The Sociological Quarterly*, Vol. 24(3), 435-452.
- Agresti, A. (2002) *Categorical Data Analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Agresti, A. y. F., B. (1997) *Statistical Methods for the Social Sciences (third edition)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Aisenson, D., Monedero, F., Legaspi, L., Sarmiento, G., Batlle, S., Marano, C., Bornemann, M. y Kosak, A. (2002) "Orientación vocacional: proyectos de vida, adquisición de recursos personales y trabajo" en *Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidades de los jóvenes*. Aisenson et al. (Ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarez, G., Triano, S. y Lucarini, A. (2011). *Expectativas de educación postsecundaria de los alumnos que finalizan la escuela secundaria técnica. Resultados del Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional*. Ponencia presentada en IX Jornadas de Sociología. Buenos Aires. 8 al 12 de agosto de 2011. Disponible en http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/JornadasSociologiajulio2011.pdf.
- Alvarez, M. y Fernández, A. (2011). *Movilidad ocupacional de los jóvenes en la Argentina durante la postconvertibilidad*. Ponencia presentada en 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 3 al 5 de agosto de 2011.
- Alwin, D. y Otto, L. (1977) "High school context effects on aspirations", en *Sociology of Education*, Vol. 50, 259-273.
- Austral, R. (en prensa) *La educación y el trabajo. Cómo se plantean el futuro los estudiantes secundarios*. Buenos Aires: GOIyE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Austral, R. (2011) *Estudiantes pensando futuros. Lo que piensan los estudiantes y lo que aportan las escuelas*, Boletín de la Educación Porteña N° 14. Buenos Aires: DOIyE, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/bep14.pdf>
- Austral, R., Dabenigno, V. y Goldenstein Jalif, Y. (2008) "Las experiencias de formación para el trabajo" en *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo*. Aguilar et al. (Ed.). Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Austral, R. y Dabenigno, V. . (2007). *Diversidad y desigualdad en las propuestas de formación para el trabajo en escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Montevideo. 18 al 20 de abril de 2007.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=36702640>

- Berger, Y. (2003) *A Simple Variance Estimator for Unequal Probability Sampling Without Replacement*. Southampton: Social Statistics Research Centre.
- Bertranou, F. y Paz, J. (2011) *Desempleo juvenil en la Argentina durante la recuperación económica*. Ponencia presentada en 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 3 al 5 de agosto de 2011.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005) *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef.
- Bosio, M. (2000) *Los jóvenes y el mundo del trabajo. Sus representaciones, expectativas y decisiones en relación la relación con trayectorias sociales de su entorno familiar*. Ponencia presentada en III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Buenos Aires. 17 al 20 de mayo de 2000.
- Bourdieu, P. (2006) *Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990) "La 'juventud' no es más que una palabra" en *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Boyle, R. (1966) "The effect of the high school on students' aspirations", en *The American Journal of Sociology*, Vol. 71(6), 628-639.
- Buchman, C. y Dalton, B. (2002) "Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context", en *American Sociological Association*, Vol. 75(2), 99-122.
- Busso, M., Longo, M. y Pérez, P. (2011) *Trayectorias socio-ocupacionales de jóvenes argentinos. Un estudio cuali y cuantitativo de procesos de precariedad laboral*. Ponencia presentada en 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 3 al 5 de agosto de 2011.
- Canevari, J., Catalá, S., Montes, N., Coler, M., Con, M., Lacal, D., Lara, L. y Susini, S. (2011) *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Buenos Aires: DOIyE, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionsecundaria2011.pdf>
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerrutti, M. y Binstock. (2010) *La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior*, Cuaderno del CENEP N° 55. Buenos Aires: CENEP.
- Cervini, R. (2003) "Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5(1), 1-27.
- Cervini, R. (2004) "Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemática de los estudiantes en el último año de la educación media de Argentina. Un

- modelo de tres niveles", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2(1), 1-24.
- Chaves, M. (2005) "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", en *Ultima década*, Vol. N° 23, 9-32.
- Con, M. (2009) *Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. Un análisis desde la Encuesta Anual de Hogares*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Corica, A. (2011) *La posibilidad de desafiar las oportunidades: expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria*. Ponencia presentada en 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 3 al 5 de agosto de 2011.
- Corica, M.A. (2010) *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*. Tesis de maestría publicada, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Dabenigno, V. (en prensa) *Reconocimiento de aprendizajes y aportes formativos para el futuro. Percepciones de estudiantes en diversos contextos socio-educativos hacia el fin de su escolaridad secundaria*. Buenos Aires: GOIyE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010) *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>
- Dabenigno, V. y Austral, R. (2009) *Orientaciones y especializaciones del ciclo superior en el nivel medio común estatal de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/orientacionesespecializacionesmedio2009.pdf>
- Dabenigno, V. y Tissera, S. . (2002) *Juventud y vulnerabilidad educativa en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/anuarios/2007-08/
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., Iñigo, L. y Skoumal, G. (2007) *Imágenes de futuros laborales. Horizontes sociales y personales de jóvenes escolarizados en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Comahue. 18 al 20 de abril de 2007.
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., Larripa, S. y Otero, P. (2009) *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

- Dabenigno, V., Iñigo, L., Skoumal, G. (2004) *Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*. DIE, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas.php?menu_id=11885
- Dabenigno, V., Larripa, S. y Otero M. (2009) *Orientaciones de futuro de los jóvenes del último año del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. Una propuesta para su medición*. Ponencia presentada en II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La Pampa. 23 al 25 de abril.
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010) *Contextos institucionales y acciones estudiantiles en pos de la permanencia escolar en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Dirección de Investigación y Estadística (2008) *Anuario 2007/2008 de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires*: DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Dirección de Investigación y Estadística (2008) *Diagnóstico socioeducativo de la zona sur. Primer informe de avance* (documento interno): DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Dirección General de Estadística y Censos. (2010) *Informe de resultados Encuesta Anual de Hogares (EAH) 2008*. Buenos Aires: Ministerio de Hacienda, GCBA.
- Dirección Operativa de Investigación y Estadística (2009) *Panorama Educativo 2008*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995) "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo" en *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Puigrós, A. y Carli, S. (comps.), Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Falco de Jouas, R. (2003) *El proyecto educativo-laboral. Un desafío a la orientación universitaria*. Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. San Luis. 18, 19 y 20 de septiembre de 2003.
- Fieulaine, N. (2006) *Perspective temporelle, situations de précarité et santé: une approche psychosociale du temps*. Tesis de doctorado publicada. Université de Provence, Marseille.
- Filmus, D. (2001) "La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente" en *La educación secundaria. ¿Cambio o*

inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Braslavsky, C. (Ed.). Buenos Aires: Santillana.

Filmus, D. y Moragues, M. (2003) "¿Para qué universalizar la educación media?" en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.* Tenti Fanfani E. (Comp.). Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.

Filmus, D., Miranda, A., Zelarayan, J. (2003) "La transición entre la escuela secundaria y el empleo: un estudio sobre los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires", en *Revista Estudios del Trabajo* N° 26.

Filmus, D., Miranda, A. y Otero, A. (2004) "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria" en *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina.* Jacinto C. (Comp.). Buenos Aires: La Crujía, MTSS, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, REDETIS.

Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades.* Buenos Aires: Manantial.

Flaherty, M. G., Freidin, B. y Sautu, R. (2005) "Variación en la percepción del paso del tiempo: un estudio comparativo (cross-national)", en *Social Psychology Quarterly*, Vol. 68 (4), 400-410.

Gallart, M. A. (2006) "La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa" en *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques.* Garza Toledo, E. (Comp.). Barcelona: Anthropos-UNAM.

Gallart, M. A. (2003) *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina.* Santiago de Chile: CEPAL – GTZ.

Gallart, M. A. (2000) "El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso Argentino" en *Formación, pobreza y exclusión.* Gallart, M.A. (Comp.). Montevideo: CINTERFOR.

Gallart, M. A., Cerrutti, M., Moreno, M. (1994) *La educación para el trabajo en el Mercosur, situación y desafíos.* Washington: Organización de los Estados Americanos.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2000) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ra ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Gjesme, T. (1981) "Is there any future in achievement motivation?" en *Motivation and Emotion*, Vol. 2, 115-138.

Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes.* Barcelona: Laertes.

- Guichard, J. (2006) "Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras", en *Orientación y sociedad*, Vol. 6, 17-34.
- Hargreaves, A. (2000) "Four ages of professionalism and professional learning", en *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2):151-182.
- Harrison, F. (1969) "Aspirations as related to school performance and socioeconomic status", en *Sociometry*, Vol. 32(1), 70-79.
- Hauser, R. y Anderson, D. (1991) "Post-high school plans and aspirations of black and white high school seniors: 1976-86", en *Sociology of Education*, Vol. 64(October), 263-277.
- Heeringa, S., West, B. y Berglund, P. (2010) *Applied Survey Data Analysis*. Boca Raton, London, New York: Chapman & Hall/CRC Statistics in the Social and Behavioral Sciences.
- Hiebert, B. (2005) "Perspectivas en orientación e inclusión de lo social en una sociedad globalizada", en *Orientación y Sociedad*, Vol. 5, 23-36.
- Hossler, D. y Stage, F. (1992) "Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students", en *American Educational Research Journal*, Vol. 29(2), 425-451.
- Husman, J. y Lens, W. . (1999) "The role of the future in student motivation", en *Educational Psychologist*, Vol. 34(2), 113-125.
- Jacinto, C. (2010) "Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias" en *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Jacinto, C. (comp.). Buenos Aires: Teseo, IDES.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C. y Longo M. (2007) *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo*. Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 8 al 10 de agosto de 2007.
- Jacinto, C. (2006) "Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo", en *Revista de Educación*, Vol. 341, 57-79.
- Jacinto, C. (2006) "Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza" en *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. De Ibarrola Girardo, Jacinto, Mochi (Coords.). Montevideo: OIT/ Cinterfor, UNESCO, IPE, RedEtis.
- Jacinto, C., Freytes Frey, A. . (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. París: UNESCO-IPE.

- Jacinto, C. (2002) "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas" en *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. De Ibarrola, M. (Coord.). Montevideo: CINTEFOR - OIT.
- Kandel, D. y Lesser, G. (1969) "Parental and Peer Influences on Educational Plans of Adolescents", en *American Sociological Review*, Vol. 34(2), 213-223.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kisilevsky, M. (2002) *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Kleinbaum, D. y Klein, M. (2002) *Logistic Regression. A Self-Learning Text*. New York: Springer-Verlag.
- Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M., Quintero, S., Saguier, V., Zanelli, M. y Zapata, M. (2011) *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011). Un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes*. Buenos Aires: DOIyE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Lazarsfeld, P. y Menzel, H. (1984) "Sobre la relación entre propiedades individuales y colectivas" en *Conceptos y variables en la investigación social*. Korn et al. (Ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lechner, N. (2002) *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Lohr, S. (2000) *Muestreo: diseño y análisis*. México DF: Thompson Learning.
- Longo, M.E. (2010) "Las secuencias de inserción: una alternativa para el análisis de trayectorias laborales de jóvenes" en *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Jacinto, C. (Comp.). Buenos Aires: Teseo, IDES.
- Longo, M. (2007) *Anticiparse en el trabajo: el rol del futuro en las trayectorias profesionales de los jóvenes*. Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 8 al 10 de agosto de 2007.
- Lumley, T. (2011) *Survey: analysis of complex survey samples*. R package version 3.26.
- Lumley, T. (2010) *Complex Surveys. A Guide to Analysis Using R*. New Jersey: Wiley.
- Macri, M. (2010) *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.

- Marcalain, G., Falcone, J., Nuza, M. y Donaire, R. (2008) *Los números de la Ciudad. El estado de la educación en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: DIE, Ministerio de Educación, GCBA
- Mare, R. (1980) "Social Background and School Continuation Decisions", en *American Statistical Association*, Vol. 75(370), 295-305.
- Martínez, M., Villa, A. y Seoane, V. (2009) "Manteniendo la distancia: mercado escolar y desigualdad social" en *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. M. Martínez, Villa, A. y Seoane, V. (Comps.). Buenos Aires: Prometeo.
- McCabe, K. y Barnett D. (2000) "First Comes Work, Then Comes Marriage: Future Orientation Among African American Young Adolescents", en *Family Relations*, Vol. 49(1), 63-70.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2008) "Los adolescentes y sus visiones de futuro: una primera aproximación a las expectativas educativas en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires" en *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior: la universidad argentina y los nuevos desafíos*. Iriarte, A. (Ed.). Buenos Aires: Teseo.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2010) "Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 53(5), 1-13.
- Mereñuk, A. (2010) "El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares" en *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Jacinto, C. (Comp.). Buenos Aires: Teseo, IDES.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009) *Anuario 2008 de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: CIIE, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Mir, A. (1972) "Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de estudiantes de secundaria", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 34(2), 169-192.
- Miranda, A. y Zelarayan, J. (2011) *La situación de los jóvenes en el mercado de trabajo en la Argentina postconvertibilidad*. Ponencia presentada en 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 3 al 5 de agosto de 2011.
- Miranda, A. . (2008) "Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI", en *Revista de Trabajo*. Vol. 4(6), 185-198.

- Miranda, A. y Otero A. (2009) "La posibilidad de un plan" en *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. G. y Montes Tiramonti, N. (Comps). Buenos Aires: Manantial.
- Miranda, A. y Otero A. (2005) "Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10(25), 393-417.
- Miranda, A., Otero A. y Corica, A. (2006) "Educación y empleo: la situación histórica de los jóvenes en Argentina, 1970-2001." en *Revista Temas Sociológicos*, Vol. 11, 15-42.
- Miranda, A., Otero A. y Corica, A. (2007) *Tendencias en el tránsito entre la educación secundaria y el mundo del trabajo en el Gran Buenos Aires, Neuquén y Salta*. Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 8 al 10 de agosto de 2007.
- Montes, N. y Sendón, M. (2006) "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11(29), 381-402.
- Mosteiro García, J. (1997) "El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos", en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 1, 305-315.
- Nelson, J. (1972) "High school context and college plans: the impact of social structure on aspirations", en *American Sociological Review*, Vol. 37(2), 143-148.
- Nicole-Drancourt, C. (1994) "Mesurer l'insertion professionnelle", en *Revue de sociologie française*, Vol. 35(1), 37-68.
- Novick, M. . (2006) "¿Emerge un nuevo modelo económico y social? El caso argentino 2003-2006", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Vol. Año 11(18), 53-78.
- Nurmi, J.E. (1991) "How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning", en *Developmental Review*, Vol. 11, 1-59.
- Nurmi, J.E., Liiceanu, A. y Liberska H. (1999) "Future-oriented interests" en *The Adolescent Experience: European and American Adolescents in the 1990s*. Flammer, Alsaker, Bodmer (Eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin, J. (1985) *Future time perspective and motivation*. Leuven-Hillsdale: Leuven University - Press Erlbaum.
- Orueta, F., Lourés, M., Rodríguez, C. y Devalle, V. . (2003) "Ciudad, territorio y exclusión social. Las políticas de recualificación urbana en la ciudad de Buenos Aires", en *Reis*, Vol. 103(03), 159-185.

- Otero, A. (2011) *Tramos y trayectorias juveniles. Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy*. Ponencia presentada en 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 3 al 5 de agosto de 2011.
- Otero, M.P. (2008) *Educación universitaria y estructura social. Tendencias de la expansión universitaria y sus efectos en la inserción ocupacional y pertenencia de clase de los graduados. Un estudio con datos secundarios de Argentina y del Área Metropolitana de Buenos Aires entre 1989 y 2004*. Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Padawer, A. (2004) "Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo", en *KAIROS, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Vol. Año 8(14), 1-14.
- Palermo, A. (2009) "Motivaciones y significaciones de la elección de ingeniería agronómica por parte de las jóvenes: el concepto de capital profesional", en *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, Vol. 1(1), 227-252.
- Pantelides, E., Geldstein, R. e Infesta Domínguez, G. (1995) "Imágenes de género y conducta reproductiva en la adolescencia", en *Cuaderno del CENEP* N° 51.
- Pascarella, E. (1984) "College Environmental Influences on Students' Educational Aspirations", en *The Journal of Higher Education*, Vol. 55(6), 751-771.
- Pérez Islas, J. (2006) "Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina", en *Paper*, Vol. N° 79, 145-170.
- Pérez, P. (2007) *El desempleo de los jóvenes en Argentina. Seis hipótesis en busca de una explicación*. Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 8 al 10 de agosto de 2007.
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (2009) *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: PNUD.
- Prenda, K. y Lachman, M. (2001) "Planning for the future: a life management strategy for increasing control and life satisfaction in adulthood", en *Psychology and Aging*, Vol. 16(2), 206-216.
- R Development Core Team (2012) *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna. URL <http://www.R-project.org/>
- Riquelme, G. (2006) "La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos", en *Anales de la Educación Común*, Vol. (5), 68-75.
- Rivas, A. (2010) *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.

- Rodríguez Osuna, J. (2000) "La muestra: teoría y aplicación" en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ra ed.). García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Eds.). Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, C. (2007) *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rosanvallon, P. (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2007) "Personal Goals During Emerging Adulthood: A 10-Year Follow Up", en *Journal of Adolescent Research*, Vol. 22(6), 690.
- Salvia, A. y Vera, J. (2011) *Cambios en la estructura económica-ocupacional durante fases de distintas reglas macroeconómicas*. Ponencia presentada en 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 3 al 5 de agosto de 2011.
- Saraví, G. (2006) "Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina", en *Perfiles latinoamericanos*, Vol. 28, 83-116.
- Sautu, R. (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Schkolnik, M. (2005) *Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes*, Serie Políticas sociales. Santiago de Chile: CEPAL.
- Seginer, R. (2003) "Adolescent future orientation: an integrated cultural and ecological perspective" en *Online Readings in Psychology and Culture*. Dinnel, Lonner, Hayes y Sattler (Eds.). Washington: Center for Cross-Cultural Research.
- Sennet, R. (1998) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Seoane, V., Rapoport, A. y Pereyra León, M. (2011) *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: elección de estudios y expectativas juveniles*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2008) *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*. Buenos Aires: SITEAL.
- SPSS Inc. Released 2007. SPSS for Windows, Version 16.0. Chicago, SPSS Inc.
- Steinberg, C., Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2011) *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Svampa, M. (2000) "De la patria metalúrgica al heavy metal" en *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Svampa, M. (Ed.). Buenos Aires: Editorial Biblos - Universidad General Sarmiento.
- Tedesco, J.C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, C. (2004) "Desafíos de la educación secundaria en América Latina" en *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Claudia Jacinto (Comp.). Buenos Aires: redEtis (IPE-IDES), MTEySS, MECyT, La Crujía.
- Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Ponencia presentada en Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio". Brasilia. 7 al 9 de junio de 2000.
- Tenti Fanfani, E. (2002) "Prólogo" en *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Kessler, G. (Autor). Buenos Aires: IPE.
- Tenti Fanfani, E. (2003) "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización" en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Tenti Fanfani, E. (Comp.). Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2009) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural" en *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas" en *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en *La trama de la desigualdad educativa*. Tiramonti G. (Comp.). Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Vol. VII(12), 33-46.
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A.. (2004) "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela" en *La trama de la desigualdad educativa*. Tiramonti G. (Comp.). Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. . (2003) *De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo*. Ponencia presentada en Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Buenos Aires. 15 y 16 de septiembre de 2003.

- Tiramonti, G., Duschatzky, S., Ziegler, S., Montes, N., Poliak, N., Arroyo, M., Minteguiaga, A., Garrote, V. y Martelli, S. (2002) "Las proyecciones de futuro de los jóvenes según docentes, padres y alumnos". En *Anexo I de Informe final de investigación: "La nueva configuración de la discriminación educativa"*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/anexo1.pdf>
- Tissera, S. (en prensa) *Los jóvenes. Retrato de su mundo escolar y laboral. Algunas valoraciones sobre la escuela*. Buenos Aires: GOIyE, Ministerio de Educación, GCBA.
- Torrado, S. (2006) *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Trommsdorff, G. (1983) "Future orientation and socialization", en *International Journal of Psychology*, Vol. 18, 381-406.
- Urresti, M. (2000) "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico" en *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Balardini, S. (Comp.). Buenos Aires: CLACSO.
- Urresti, M. (2000) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela" en *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani, E. (Ed.). Buenos Aires: UNICEF.
- Veleda, C. (2002) *Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE.
- Weller, J. (2006) "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias" en *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Jacinto, De Ibarrola, Girardo, Mochi (Coords.). Uruguay: OIT/Cinterfor, UNESCO, IIPE, RedEtis.
- Yannoulas, S. . (2005) *Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina*. Buenos Aires: redEtis(IIPE – IDES).
- Zaffaroni, A., López, F., Juárez, M., Troiano, V. y Sosa, M. (2007) *Construcciones acerca del trabajo y la educación en el imaginario juvenil salteño*. Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 8 al 10 de agosto de 2007.
- Zandomeni, N. y Chignoli, S. (2007) *El impacto de la educación en los valores y preferencias laborales de los jóvenes*. Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 8 al 10 de agosto de 2007.

Ziegler. (2004) "Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Vol. VII(12).

Ziegler, S. (2004) "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual" en *La trama de la desigualdad educativa*. Tiramonti G. (Ed.). Buenos Aires: FLACSO.

ANEXO I. CUADROS

Capítulo 4

Cuadro 4.1.1 Formulación de un objetivo laboral
 (“¿Con respecto a tu trabajo futuro, ¿pensaste algún objetivo?”)

	Abs.	%
Nr	35	0,4%
Sí	8.076	91,4%
No	727	8,2%
Total	8.837	100,0%

Cuadro 4.1.2 El objetivo de “conseguir un trabajo de lo que estudié”. Estudiantes por plazos estimados según modalidad (en porcentajes)

Modalidad	Plazo anticipado						Nr	Total
	Dentro de 1 año	De 2 a 3 años	De 4 a 6 años	De 7 a 10 años	Más de 10 años	No sé		
Técnica	20	19	27	10	0,3	23	0,3	100
Bachiller	4	16	50	18	3,0	9	0,5	100
Comercial	10	20	44	13	0,7	12	0	100
Total	9	18	44	15	1,9	12	0,4	100

Cuadro 4.1.3 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo laboral según tipo de objetivo laboral (en porcentajes)

Tipo de objetivo laboral	Expectativa para objetivo laboral			Total
	Muchas posibilidades	Pocas o nulas posibilidades	Nr	
Inserción ocupacional	76	23	1	100
Conexión con estudios	77	23	1	100
Económico	72	27	1	100
Desarrollo personal, artístico o deportivo	80	19	0	100
Otros objetivos	80	20	0	100
Total	76	23	1	100

Cuadro 4.1.4 Dificultades anticipadas por tipo de objetivo laboral (en porcentajes)

Tipo de objetivo laboral	Tipo de obstáculo					
	Reglas del mercado laboral	Falta de capacitación	Falta de contactos	Atributos personales	Falta de suerte	Resp. Familiares
Inserción ocupacional	65	33	27	23	28	13
Condición para cont. educativa	58	35	26	23	24	18
Profesional	56	29	23	25	21	17
Económico	62	36	31	28	32	17
Desarrollo personal, artístico o deportivo	64	27	23	31	26	18

Nota: pregunta de respuesta múltiple.

Cuadro 4.1.5 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo laboral según cantidad de dificultades anticipadas en el objetivo laboral (en porcentajes)

Cantidad de dificultades anticipadas	Expectativa para objetivo laboral				
	Muchas posibilidades	Pocas posibilidades	Ninguna posibilidad	Nr	Total
Hasta 3 dificultades	80	20	0,3	1	100
Más de 3 dificultades	60	39	1	0,4	100
Total	76	23	0,4	1	100

Cuadro 4.2.1 Formulación de un objetivo educativo
 (“¿Con respecto a tus estudios a futuro, ¿pensaste algún objetivo?”)

	Abs.	%
Nr	31	0,4%
Sí	8.288	93,8%
No	518	5,9%
Total	8.837	100,0%

Cuadro 4.2.2 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo educativo según tipo de objetivo educativo (en porcentajes)

Expectativa para objetivo educativo	Tipo de objetivo educativo			
	Muchas posibilidades	Pocas o nulas posibilidades	Nr	Total
Credencialista	81	18	1	100
De continuidad educativa	83	15	1	100
Profesional	78	21	1	100
Desarrollo personal, artístico o deportivo	84	15	1	100
Otros objetivos	79	16	5	100
Total	81	18	1	100

Cuadro 4.2.3 Dificultades anticipadas por tipo de objetivo educativo (en porcentajes)

	Condiciones para el estudio	Dificultades económicas	Dificultad para aprender	Resp. familiares	Atributos personales
Terminar la secundaria	39	40	20	13	27
Terminar una carrera terciaria o universitaria	65	49	21	16	17
Ingresar a la facultad	62	37	29	15	19
Recibirme y trabajar de eso	62	49	26	19	12
Ayudar a los demás	56	54	30	9	12
Ser una persona culta	51	42	7	26	19
Recibirme de una carrera rápida	67	65	36	27	23
Estudiar lo que me gusta/ interesa	57	49	21	19	14
Otros objetivos	39	19	24	23	12
Total	59	47	24	18	15

Nota: pregunta de respuesta múltiple.

Cuadro 4.2.4 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo educativo según cantidad de dificultades anticipadas (en porcentajes)

Cantidad de dificultades anticipadas	Expectativa para objetivo educativo				Total
	Muchas posibilidades	Pocas posibilidades	Ninguna posibilidad	Nr	
Hasta 3 dificultades	82	16	0,3	1	100
Más de 3 dificultades	65	34	1	1	100
Total	81	18	0,4	1	100

Capítulo 5

Cuadro 5.1.1 Estudiantes por objetivo laboral según objetivo educativo (en porcentajes)

Objetivo educativo		Objetivo laboral																			Total
		De inserción laboral				De conexión con estudios				Económico				De desarrollo personal, artístico o deportivo				Ser conocido, famoso	Otros objetivos		
		Conseguir un trabajo	Conseguir un trabajo en una actividad específica	Conseguir un trabajo estable, por largo tiempo	Total	Conseguir un trabajo que me deje tiempo para estudiar	Conseguir un trabajo de lo que estudié	Ser profesional	Total	Conseguir un trabajo que me permita independizarme	Conseguir un trabajo para ayudar a mi familia	Conseguir un trabajo para ganar mucho dinero	Total	Conseguir un trabajo que me permita aprender	Conseguir un trabajo que me permita mejorar como persona	Dedicarme a un deporte	Dedicarme al arte			Total	
Credencialista	Terminar la secundaria	1	0,4	0,3	2	0,8	1	0,4	2	1	0,4	0,4	1	0,2	0,3	0,2	0,1	0,9	0,0	,1	6
	Terminar una carrera terciaria o universitaria	1	1	1	3	5	3	3	12	2	0,4	1	4	1	0,4	0,2	0,3	2	0,3	0,3	21
	Total	2	2	1	5	5	4	4	13	2	1	2	5	2	1	0,4	0,4	3	0,3	0,4	27
Continuidad educativa	Ingresar a la facultad	0,4	0,2	1	1	2	1	1	3	0,4	0,2	1	1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	6
	Total	0,4	0,2	1	1	2	1	1	3	0,4	0,2	1	1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	6
Profesional	Recibirme y trabajar de eso	1	1	1	3	8	10	5	24	3	1	2	6	1	1	0,1	1	2	0,1	0,3	36
	Recibirme de una carrera rápida	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3	0,1	0,2	1	0,3	0,4	0,4	1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	2
	Total	1	1	1	4	9	10	6	24	3	2	3	7	1	0,7	0,1	0,5	3	0,2	0,3	39
Desarrollo personal o vocacional	Ser una persona culta	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,3	0,2	1	0,1	0,1	0,2	0,4	0,2	0,1	0,0	0,1	0	0,0	0,1	2
	Estudiar lo que me gusta/interesa	1	1	0,4	2	5	5	3	13	2	1	1	4	2	0,8	0,2	2	5	0,4	0,4	25
	Total	1	1	0,4	2	5	5	3	13	2	1	1	5	2	1	0,2	2	5	0,4	1	26
Otros objetivos		0,1	0,1	0,0	0,2	0,1	0,2	0,3	0,7	0,2	0,0	0,1	0,3	0,0	0,3	0,1	0,1	0,6	0,0	1	2
Total		4	4	3	12	21	20	13	55	8	3	7	18	5	3	1	3	12	1	2	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 5.2.1 Estudiantes por plazo laboral según plazo educativo, para cada tipo de enlace (en porcentajes)

Tipo de enlace entre objetivos	Plazo objetivo educativo	Plazo objetivo laboral				
		Hasta 3 años	De 4 a 6 años	7 o más años	Ns/ nr	Total
Educativo-laboral profesional	Hasta 3 años	10	3	0	1	13
	De 4 a 6 años	22	32	3	4	61
	7 o más años	7	2	9	2	18
	Ns/ nr	2	0	0	5	8
	Total	40	36	12	12	100
Educativo-laboral vocacional	Hasta 3 años	19	7	3	1	30
	De 4 a 6 años	12	26	3	2	42
	7 o más años	5	0	8	1	14
	Ns/ nr	3	1	0	9	14
	Total	38	34	15	13	100
Educativo-laboral credencialista	Hasta 3 años	8	2	0	2	12
	De 4 a 6 años	27	24	6	5	62
	7 o más años	8	2	8	2	20
	Ns/ nr	1	0	0	5	6
	Total	45	29	14	13	100
Económico profesional	Hasta 3 años	12	5	1	1	18
	De 4 a 6 años	14	23	7	2	46
	7 o más años	5	4	9	1	18
	Ns/ nr	4	2	1	12	18
	Total	34	34	17	15	100
Personal-artístico vocacional	Hasta 3 años	21	10	4	3	37
	De 4 a 6 años	5	20	3	5	33
	7 o más años	1	0	3	1	6
	Ns/ nr	3	2	0	18	23
	Total	30	33	10	27	100
Inserción laboral y credencialismo superior	Hasta 3 años	20	8	1	0	28
	De 4 a 6 años	14	24	6	0	44
	7 o más años	13	2	3	2	20
	Ns/ nr	0	0	0	7	7
	Total	46	34	10	10	100
Inserción laboral y credencialismo secundario	Hasta 3 años	34	0	0	6	40
	De 4 a 6 años	4	12	2	4	22
	7 o más años	0	0	3	0	3
	Ns/ nr	5	0	3	28	35
	Total	43	12	7	38	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 5.2.2 Estudiantes por combinación de plazos estimados según tipo de enlace y objetivos (en porcentajes)

Tipo de enlace entre metas	Objetivo laboral	Objetivo educativo	Combinaciones entre plazos de las metas laborales y educativas					Total
			Mediano plazo en ambas metas	Corto plazo en ambas metas	Corto plazo en meta laboral y mediano plazo en meta educativa	Otras combinaciones de plazos	Ns/ nr en ambas metas	
Educativo-laboral profesional	Conseguir un trabajo que me deje tiempo para estudiar	Recibirme y trabajar de eso	8	11	46	31	5	100
	Conseguir un trabajo de lo que estudié		40	11	9	35	6	100
	Ser profesional		54	6	7	26	6	100
	Total		32	10	22	31	5	100
Educativo-laboral vocacional	Conseguir un trabajo que me deje tiempo para estudiar	Estudiar lo que me gusta/ interesa	17	31	20	24	9	100
	Conseguir un trabajo de lo que estudié		29	15	5	38	12	100
	Ser profesional		33	4	9	49	5	100
	Total		26	19	12	35	9	100
Educativo-laboral credencialista	Conseguir un trabajo que me deje tiempo para estudiar	Terminar una carrera terciaria o universitaria	9	9	46	31	5	100
	Conseguir un trabajo de lo que estudié		37	10	21	29	3	100
	Ser profesional		32	6	6	49	7	100
	Total		24	8	27	36	5	100
Económico profesional	Conseguir un trabajo que me permita independizarme	Recibirme y trabajar de eso	25	14	13	41	6	100
	Conseguir un trabajo para ayudar a mi familia		15	11	26	29	18	100
	Conseguir un trabajo para ganar mucho dinero		25	9	10	42	15	100
	Total		23	12	14	40	12	100
Otras combinaciones			18	21	11	35	14	100
Total			23	16	16	34	10	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 5.2.3 Enlace económico-profesional. Estudiantes por plazo educativo según plazo laboral, para cada objetivo laboral (en porcentajes)

Objetivo laboral	Plazo objetivo laboral	Plazo objetivo educativo				Total
		Hasta 3 años	De 4 a 6 años	7 o más años	Ns/ nr	
Conseguir un trabajo que me permita independizarme	Hasta 3 años	14	13	5,7	7	40
	De 4 a 6 años	9	25	5	1	40
	7 o más años	0	3	6	0	9
	Ns/ nr	1	4	0,0	6	12
	Total	25	45	16	15	100
Conseguir un trabajo para ayudar a mi familia	Hasta 3 años	11	26	12,5	0,0	50
	De 4 a 6 años	0	15	5,2	0,0	20
	7 o más años	0	0	12	0,0	12
	Ns/ nr	0,0	0,0	0,0	18	18
	Total	11	41	29	18	100
Conseguir un trabajo para ganar mucho dinero	Hasta 3 años	9	10	0	1,6	20
	De 4 a 6 años	4	25	2	3	34
	7 o más años	1,3	14	11	2	28
	Ns/ nr	0	1	3	15	18
	Total	14	49	16	21	100
Total	Hasta 3 años	12	14	5	4	34
	De 4 a 6 años	5	23	4	2	34
	7 o más años	1	7	9	1	17
	Ns/ nr	1	2	1	12	15
	Total	18	46	18	18	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 5.3.1 Estudiantes por expectativas laboral según expectativa educativa, para cada tipo de enlace (en porcentajes)

Tipo de enlace	Expectativa para objetivo educativo	Expectativa para objetivo laboral			
		Nr	Muchas posibilidades	Poca o ninguna posibilidad	Total
Educativo-laboral profesional	Nr	0,0	0,4	0,2	1
	Muchas posibilidades	0,2	72	8	80
	Poca o ninguna posibilidad	0,1	6	14	20
	Total	0,3	78	21	100
Educativo-laboral vocacional	Nr	0,0	1	0	1
	Muchas posibilidades	0,4	73	12	85
	Poca o ninguna posibilidad	0,0	4	10	14
	Total	0,4	77	22	100
Educativo-laboral credencialista	Nr	0,0	0	0	1
	Muchas posibilidades	0,3	70	13	84
	Poca o ninguna posibilidad	0,0	5	11	16
	Total	0,3	76	24	100
Económico profesional	Nr	0,0	1	0	1
	Muchas posibilidades	0,4	60	14	75
	Poca o ninguna posibilidad	0,0	9	15	24
	Total	0,4	71	29	100
Otras combinaciones	Nr	0,5	1	0	1
	Muchas posibilidades	0,2	69	11	80
	Poca o ninguna posibilidad	0,1	7	11	18
	Total	0,8	77	22	100
Total	Nr	0,2	1	0	1
	Muchas posibilidades	0,3	70	11	81
	Poca o ninguna posibilidad	0,1	6	12	18
	Total	0,5	77	23	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 5.4.1 Estudiantes por cantidad de dificultades en el objetivo laboral según cantidad de dificultades en el objetivo educativo, para cada tipo de enlace (en porcentajes)

Tipo de enlace	Dificultades para el objetivo educativo	Dificultades para la meta de trabajo		
		Hasta 2	3 o más	Total
Educativo-laboral profesional	Hasta 2	52	17	70
	3 o más	11	20	30
	Total	63	37	100
Educativo-laboral vocacional	Hasta 2	59	16	74
	3 o más	12	14	26
	Total	70	30	100
Educativo-laboral credencialista	Hasta 2	57	19	76
	3 o más	11	13	24
	Total	68	32	100
Económico profesional	Hasta 2	45	20	65
	3 o más	13	22	35
	Total	58	42	100
Otras combinaciones	Hasta 2	50	21	70
	3 o más	9	20	30
	Total	59	41	100
Total	Hasta 2	52	19	71
	3 o más	10	19	29
	Total	62	38	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Capítulo 6

Cuadro 6.2.1. Estudiantes por valoración individual de los aportes de la orientación cursada para el trabajo según nivel educativo materno (en porcentajes)

Nivel educativo materno	Valoración individual de los aportes de la orientación para el trabajo		
	No	Sí	Total
Hasta secundario incompleto	32	68	100
Secundario completo o terciario/ univ incompleto	35	65	100
Terciario/ univ completo	41	59	100
Ns/nr	33	67	100
Total	35	65	100

Cuadro 6.2.2. Promedio de valoración de los aprendizajes escolares por nivel educativo materno (límites del intervalo de estimación al 85% de confianza)

Valoración de los aprendizajes escolares	Nivel educativo materno			Total
	Hasta secundario incompleto	Secundario completo o terciario/ univ incompleto	Terciario/ univ completo	
Límite inferior del intervalo de estimación	7,8	7,6	7,3	7,6
Límite superior del intervalo de estimación	7,9	7,7	7,4	7,7

Cuadro 6.2.3. Estudiantes por plazo laboral según modalidad del plan de estudios (en porcentajes)

Modalidad del plan de estudios	Plazo objetivo laboral				
	Hasta 3 años	De 4 a 6 años	7 o más años	Ns/ nr	Total
Técnica	42	27	11	19	100
Bachiller Comercial	39	32	13	16	100
Total	40	31	12	17	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.2.4. Estudiantes por nivel educativo materno según valoración individual de los aportes de la orientación para el trabajo (en porcentajes)

Valoración individual de los aportes de la orientación para el trabajo	Nivel educativo materno				
	Hasta secundario incompleto	Secundario completo o terciario/ univ incompleto	Terciario/ univ completo	Ns/ nr	Total
Sí	38	32	23	6	100
No	32	32	30	6	100
Nr	39	25	21	14	100
Total	36	32	25	6	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.2.5. Estudiantes por tipo de objetivo según turno, para cada condición de sobreedad (en porcentajes)

Turno	Condición de sobreedad						Total		
	Sin sobreedad			Con sobreedad			Otros objetivos	Objetivo profesional	Total
	Otros objetivos	Objetivo profesional	Total	Otros objetivos	Objetivo profesional	Total			
Diurno	72	28	100	78	22	100	74	26	100
Nocturno	84	16	100	75	25	100	79	21	100
Total	74	26	100	78	22	100	75	25	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.2.6. Comparación del total de estudiantes con el subuniverso de estudiantes de turnos nocturnos con sobreedad y metas profesionales (en porcentajes)

	Total estudiantes	Estudiantes turnos nocturnos con sobreedad y con planes profesionales
Más de 20 años de edad	5	37
Madres con secundaria incompleta	36	58
Con experiencia laboral	68	98
Que trabajan	36	85

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.3.1 Estudiantes por tipo de objetivo según modalidad del plan de estudios, para cada nivel de valoración estudiantil de la orientación vocacional (en porcentajes)

Modalidad	Reconocimiento estudiantil de actividades y espacios de orientación vocacional						Total		
	Bajo			Alto			Otras metas	Meta profesional	Total
	Otras metas	Meta profesional	Total	Otras metas	Meta profesional	Total			
Técnica	77	23	100	79	21	100	78	22	100
Bachiller - Comercial	66	34	100	74	26	100	68	32	100
Total	68	32	100	76	24	100	71	29	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.3.2 Estudiantes por nivel de reconocimiento estudiantil de los aportes de la orientación vocacional según modalidad del plan de estudios (en porcentajes)

Modalidad	Nivel de reconocimiento estudiantil de las experiencias de orientación vocacional		
	Bajo	Alto	Total
Técnica	38	62	100
Bachiller-Comercial	75	25	100
Total	63	37	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.3.3 Estudiantes por reconocimiento individual de aportes de la orientación vocacional según nivel educativo materno (en porcentajes)

Nivel educativo materno	Reconocimiento individual de aportes de actividades o espacios escolares en la elección de una carrera		
	No	Sí	Total
Hasta secundario incompleto	49	51	100
Secundario completo o terciario/ univ incompleto	55	45	100
Terciario/ univ completo	62	38	100
Ns/nr	41	59	100
Total	54	46	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.3.4 Estudiantes por nivel educativo materno según modalidad y nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación vocacional (en porcentajes)

Modalidad	Valoración estudiantil de la OV	Nivel educativo materno				
		Hasta secundario incompleto	Secundario completo o terciario/ univ incompleto	Terciario/ univ completo	Ns/nr	Total
Técnica	Bajo	33	32	27	8	100
	Alto	37	37	17	8	100
	Total	36	35	21	8	100
Bachiller-Comercial	Bajo	33	30	32	6	100
	Alto	52	28	14	7	100
	Total	39	29	26	6	100
Total	Bajo	33	30	31	6	100
	Alto	46	32	15	8	100
	Total	38	31	25	7	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.3.5 Estudiantes por objetivo educativo según modalidad y nivel de reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional (en porcentajes)

Modalidad	Nivel de reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional	Objetivo educativo											
		Terminar la secundaria	Terminar una carrera terciaria o universitaria	Ingresar a la facultad	Recibirme y trabajar de eso	Ayudar a los demás	Ser una persona culta	Recibirme de una carrera rápida	Estudiar lo que me gusta/ interesa	Otros objetivos	Rm	Nr	Total
Técnica	Bajo	7	32	7	25	1	1	1	17	3	6	0,0	100
	Alto	5	22	9	23	1	1	2	24	1	12	0,0	100
	Total	5	26	9	24	1	1	2	21	2	10	0,0	100
Bachiller	Bajo	5	13	4	36	1	1	2	23	1	13	0,0	100
	Alto	7	19	3	29	2	2	1	21	3	14	0,0	100
	Total	6	14	4	35	1	2	2	23	1	13	0,0	100
Comercial	Bajo	8	19	3	37	1	2	3	18	1	7	0,0	100
	Alto	7	19	9	31	0	1	3	19	1	10	0,0	100
	Total	7	19	6	34	1	2	3	19	1	8	0,0	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.3.6 Estudiantes por tipo de objetivo según nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación cursada para trabajar, para cada condición de sobreedad (en porcentajes)

Reconocimiento estudiantil de la orientación cursada	Condición de sobreedad						Total		
	Con sobreedad			Sin sobreedad			Otras metas	Meta profesional	Total
	Otras metas	Meta profesional	Total	Otras metas	Meta profesional	Total			
Bajo	76	24	100	66	34	100	70	30	100
Alto	74	26	100	73	27	100	74	26	100
Total	75	25	100	69	31	100	71	29	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

Cuadro 6.3.7 Estudiantes por nivel educativo materno según condición de sobreedad y nivel de valoración estudiantil de la orientación cursada para trabajar (en porcentajes)

Condición de sobreedad	Valoración estudiantil de la orientación	Nivel educativo materno				
		Hasta secundario incompleto	Secundario completo o terciario/ univ incompleto	Terciario/ univ completo	Ns/nr	Total
Sin sobreedad	Bajo	27	34	35	4	100
	Alto	40	33	23	4	100
	Total	31	34	31	4	100
Con sobreedad	Bajo	45	26	20	10	100
	Alto	56	28	9	8	100
	Total	48	26	16	9	100
Total	Bajo	34	31	28	7	100
	Alto	46	31	17	6	100
	Total	38	31	25	7	100

Nota: la suma de cifras parciales puede no coincidir con el total por razones de redondeo.

ANEXO II. REGRESIONES LOGÍSTICAS

Tabla I. Regresión logística sobre los objetivos laborales profesionales: 8 variables con todos los pares de interacciones de primer orden

Coefficients:	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-0,932347	0,220773	-4,223	0,002229	**
mBachCom	-0,132446	0,266606	-0,497	0,631248	
mDiurnoDiurno	-1,4013	0,253707	-5,523	0,000369	***
mEsc_pequeña	-0,069942	0,245652	-0,285	0,782302	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0,515024	0,377607	-1,364	0,205728	
mEnEscuelas_AltoReconoAprend	-0,426334	0,292662	-1,457	0,179172	
mMadreSC_omás	-0,006472	0,228875	-0,028	0,978057	
mMujeresMujeres	0,772622	0,528815	1,461	0,178017	
mSinSobr	-0,181369	0,290218	-0,625	0,547526	
mBachCom:mDiurnoDiurno	0,580079	0,257949	2,249	0,051103	.
mBachCom:mEsc_pequeña	0,281052	0,228285	1,231	0,249469	
mBachCom:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0,229991	0,199295	-1,154	0,278214	
mBachCom:mEnEscuelas_AltoReconoAprend	0,153836	0,214173	0,718	0,49081	
mBachCom:mMadreSC_omás	-0,036566	0,234607	-0,156	0,879585	
mBachCom:mMujeresMujeres	-0,010156	0,280672	-0,036	0,971924	
mBachCom:mSinSobr	-0,501898	0,282897	-1,774	0,109787	
mDiurnoDiurno:mEsc_pequeña	-0,114527	0,17707	-0,647	0,533912	
mDiurnoDiurno:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0,041148	0,293208	0,14	0,891485	
mDiurnoDiurno:mEnEscuelas_AltoReconoAprend	0,556683	0,301775	1,845	0,098176	.
mDiurnoDiurno:mMadreSC_omás	0,709915	0,280118	2,534	0,032006	*
mDiurnoDiurno:mMujeresMujeres	0,365872	0,311205	1,176	0,269893	
mDiurnoDiurno:mSinSobr	0,953921	0,259861	3,671	0,005148	**
mEsc_pequeña:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0,328561	0,25012	1,314	0,221475	
mEsc_pequeña:mEnEscuelas_AltoReconoAprend	-0,131093	0,155109	-0,845	0,419918	
mEsc_pequeña:mMadreSC_omás	0,264129	0,166376	1,588	0,146852	
mEsc_pequeña:mMujeresMujeres	-0,191382	0,233583	-0,819	0,433757	
mEsc_pequeña:mSinSobr	-0,264722	0,208787	-1,268	0,23665	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo:mEnEscuelas_AltoReconoAprend	0,308899	0,168617	1,832	0,100185	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo:mMadreSC_omás	-0,28954	0,169944	-1,704	0,122629	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo:mMujeresMujeres	0,109288	0,226608	0,482	0,641121	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo:mSinSobr	0,091726	0,262813	0,349	0,735104	
mEnEscuelas_AltoReconoAprend:mMadreSC_omás	-0,332	0,156743	-2,118	0,063231	.
mEnEscuelas_AltoReconoAprend:mMujeresMujeres	-0,410675	0,229102	-1,793	0,106642	
mEnEscuelas_AltoReconoAprend:mSinSobr	0,26504	0,186596	1,42	0,189196	
mMadreSC_omás:mMujeresMujeres	-0,465779	0,262694	-1,773	0,109969	
mMadreSC_omás:mSinSobr	0,049634	0,197738	0,251	0,807442	
mMujeresMujeres:mSinSobr	-0,282237	0,236375	-1,194	0,26299	

Tabla II. Regresión logística sobre los objetivos laborales profesionales: 8 variables + 2 interacciones de primer orden

Coefficients:	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-117.338	0.14148	-8.294	8.9e-10	***
mBachCom	0.27010	0.10591	2.550	0.015296	*
mDiurnoDiurno	-0.48497	0.12510	-3.877	0.000445	***
mEsc_pequeña	-0.11171	0.10036	-1.113	0.273262	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.20811	0.10929	-1.904	0.065132	.
mEnEscuelas_AltoReconoAprend	-0.09914	0.08608	-1.152	0.257224	
mMadreSC_omás	-0.16464	0.25864	-0.637	0.528548	
mMujeresMujeres	0.35243	0.11028	3.196	0.002952	**
mSinSobr	-0.34752	0.17965	-1.934	0.061179	.
mDiurnoDiurno:mMadreSC_omás	0.41524	0.27108	1.532	0.134565	
mDiurnoDiurno:mSinSobr	0.63836	0.20501	3.114	0.003671	**

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Number of Fisher Scoring iterations: 4

Tabla III. Regresión logística sobre sobre los objetivos laborales profesionales: 8 variables + interacción turno*sobreedad

Coefficients:	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-129.680	0.15475	-8.380	5.57e-10	***
mBachCom	0.27355	0.10425	2.624	0.012667	*
mDiurnoDiurno	-0.33077	0.15662	-2.112	0.041695	*
mEsc_pequeña	-0.10635	0.09802	-1.085	0.285169	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.20528	0.10768	-1.906	0.064620	.
mEnEscuelas_AltoReconoAprend	-0.10740	0.08362	-1.284	0.207178	
mMadreSC_omás	0.18383	0.07790	2.360	0.023821	*
mMujeresMujeres	0.35689	0.10993	3.247	0.002529	**
mSinSobr	-0.42556	0.16563	-2.569	0.014480	*
mDiurnoDiurno:mSinSobr	0.72770	0.18753	3.880	0.000427	***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Number of Fisher Scoring iterations: 4

Tabla IV. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 9 variables

Coefficients:	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-162.966	0.12298	-13.252	2.06e-15	***
mBachCom	0.12483	0.07379	1.692	0.09934	.
mDiurno[T.Diurno]	0.25130	0.08665	2.900	0.00632	**
Escuelas_AltoReconoOV	-0.15111	0.07849	-1.925	0.06212	.
mMujeres[T.Mujeres]	0.74587	0.08358	8.924	1.19e-10	***
mSinSobr	0.23553	0.07112	3.312	0.00212	**
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.15645	0.07658	-2.043	0.04844	*
mExp[T.Con experiencia]	-0.05233	0.07269	-0.720	0.47623	
mEsc_pequeña	-0.02882	0.06146	-0.469	0.64196	
mMadreSC_omás	0.04292	0.08443	0.508	0.61432	

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Number of Fisher Scoring iterations: 4

Tabla V. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 7 variables con todos los pares de interacciones de primer orden

Coefficients:	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-1.426.075	0.397154	-3.591	0.00225	**
mBachCom	-0.792263	0.287795	-2.753	0.01359	*
mDiurno[T.Diurno]	0.007494	0.363872	0.021	0.98381	
Escuelas_AltoReconoOV	-0.384498	0.270707	-1.420	0.17359	
mMujeres[T.Mujeres]	0.858637	0.461671	1.860	0.08030	.
mSinSobr	-0.205489	0.352730	-0.583	0.56783	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0.242589	0.310021	0.782	0.44469	
mExp[T.Con experiencia]	0.002534	0.377902	0.007	0.99473	
mBachCom:mDiurno[T.Diurno]	0.925658	0.220740	4.193	0.00061	***
mBachCom:Escuelas_AltoReconoOV	-0.556065	0.160016	-3.475	0.00290	**
mBachCom:mMujeres[T.Mujeres]	0.139683	0.191869	0.728	0.47651	
mBachCom:mSinSobr	0.048752	0.159384	0.306	0.76341	
mBachCom:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0.201513	0.157520	1.279	0.21798	
mBachCom:mExp[T.Con experiencia]	0.235881	0.258687	0.912	0.37460	
mDiurno[T.Diurno]:Escuelas_AltoReconoOV	0.458699	0.221058	2.075	0.05348	.
mDiurno[T.Diurno]:mMujeres[T.Mujeres]	-0.523197	0.283810	-1.843	0.08276	.
mDiurno[T.Diurno]:mSinSobr	0.728443	0.255847	2.847	0.01114	*
mDiurno[T.Diurno]:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.144542	0.238890	-0.605	0.55313	
mDiurno[T.Diurno]:mExp[T.Con experiencia]	-0.381801	0.322988	-1.182	0.25344	
Escuelas_AltoReconoOV:mMujeres[T.Mujeres]	-0.001786	0.214303	-0.008	0.99345	
Escuelas_AltoReconoOV:mSinSobr	0.241175	0.164575	1.465	0.16105	
Escuelas_AltoReconoOV:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.035972	0.154154	-0.233	0.81828	
Escuelas_AltoReconoOV:mExp[T.Con experiencia]	0.041676	0.200160	0.208	0.83754	
mMujeres[T.Mujeres]:mSinSobr	-0.051271	0.204157	-0.251	0.80472	
mMujeres[T.Mujeres]:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0.017620	0.196888	0.089	0.92974	
mMujeres[T.Mujeres]:mExp[T.Con experiencia]	0.407891	0.238917	1.707	0.10597	
mSinSobr:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.519737	0.176454	-2.945	0.00905	**
mSinSobr:mExp[T.Con experiencia]	-0.176133	0.214751	-0.820	0.42347	
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo:mExp[T.Con experiencia]	0.004658	0.191823	0.024	0.98091	

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Number of Fisher Scoring iterations: 5

Tabla VI. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 7 variables + 3 interacciones

Coefficients:	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-179.632	0.15502	-11.587	1.57e-13	***
mBachCom	0.11360	0.14705	0.773	0.445002	
mDiurno[T.Diurno]	0.18519	0.11923	1.553	0.129363	
Escuelas_AltoReconoOV	0.10251	0.10318	0.994	0.327262	
mMujeres[T.Mujeres]	0.75351	0.08358	9.015	1.19e-10	***
mSinSobr	0.34722	0.08439	4.115	0.000224	***
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0.16676	0.14690	1.135	0.264019	
mExp[T.Con experiencia]	-0.05227	0.07370	-0.709	0.482817	
mBachCom:mDiurno[T.Diurno]	0.21877	0.14216	1.539	0.132814	
mBachCom:Escuelas_AltoReconoOV	-0.42592	0.13863	-3.072	0.004096	**
mSinSobr:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.43289	0.16541	-2.617	0.013008	*

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Number of Fisher Scoring iterations: 4

Tabla VII. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 7 variables + 2 interacciones

Coefficients:	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-188.100	0.13955	-13.479	1.23e-15	***
mBachCom	0.29907	0.09239	3.237	0.002595	**
mDiurno[T.Diurno]	0.28982	0.08363	3.465	0.001387	**
Escuelas_AltoReconoOV	0.12396	0.10678	1.161	0.253336	
mMujeres[T.Mujeres]	0.75443	0.08330	9.057	8.18e-11	***
mSinSobr	0.35894	0.08350	4.299	0.000125	***
mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0.16825	0.14794	1.137	0.262936	
mExp[T.Con experiencia]	-0.05549	0.07376	-0.752	0.456768	
mBachCom:Escuelas_AltoReconoOV	-0.44851	0.14054	-3.191	0.002934	**
mSinSobr:mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	-0.44714	0.16508	-2.709	0.010276	*

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Number of Fisher Scoring iterations: 4

ANEXO III. CONSTRUCCIÓN DE VARIABLES DUMMIES

En el análisis de regresión logística, las variables explicativas deben traducirse a variables dummy, es decir, a variables dicotómicas con valores 0 y 1 que indican la ausencia o presencia de cierto atributo. Si bien se pueden construir tantas dummies como “cantidad de categorías menos 1”¹⁴³ tenga la variable nominal u ordinal original, en esta tesis se optó por construir versiones dicotómicas de las mismas. Esta decisión se tomó considerando la conveniencia de no hacer excesiva la cantidad de parámetros a estimar en las ecuaciones de regresión. Se evaluó en cada caso cuál era la categoría que planteaba el mayor contraste (en sentido positivo) respecto de las restantes, asignándole a la misma el valor 1. A continuación se presenta el listado de variables empleadas en los modelos de regresión.

Traducción de las variables explicativas a variables dummy para el análisis de regresión logística

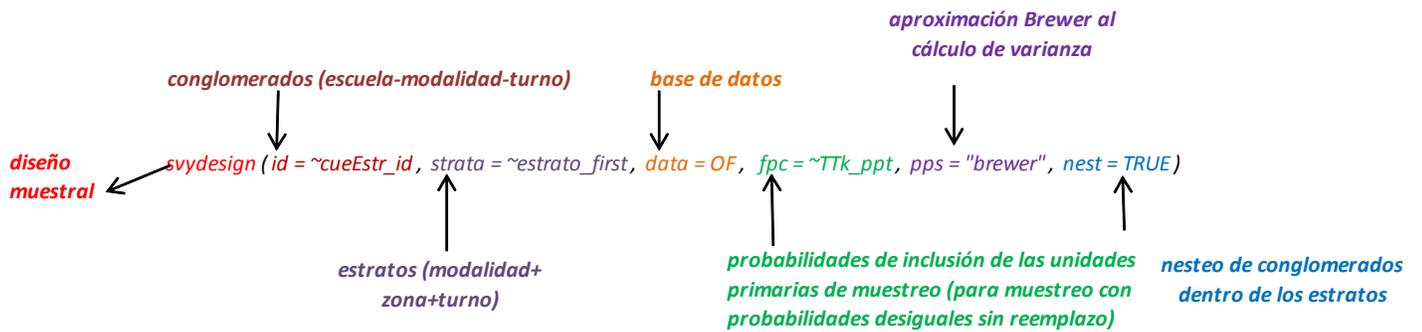
Variable original	Variables dummies	Categorías de la variable dummy
Zona geográfica	mSur	0= resto de la Ciudad 1= sur
Modalidad del plan de estudios	mBachCom	0= técnica 1= bachiller o comercial
Turno	mDiurno	0= nocturno 1= diurno
Nivel de abandono intraanual del turno	mAbTur_Bajo	0= abandono medio o alto 1= abandono bajo
Tamaño de la escuela	mTamaño	0= escuela mediana o grande 1 = escuela pequeña
Valoración estudiantil de los aportes de la orientación para el trabajo	mEnEscuela_AltaValOrient_Trabajo	0= en escuela con valoración estudiantil baja o moderada 1= en escuela con alta valoración estudiantil
Valoración estudiantil de los aprendizajes escolares	mEnEscuelas_AltoReconoAprend	0= en escuela con valoración estudiantil baja o moderada 1= en escuela con alta valoración estudiantil
Valoración estudiantil de las experiencias de orientación vocacional en la escuela	Escuelas_AltoReconoOV	0= en escuela con valoración estudiantil baja o moderada 1= en escuela con alta valoración estudiantil
Sexo	mMujeres	0 = varón

¹⁴³ La categoría obviada es considerada de referencia.

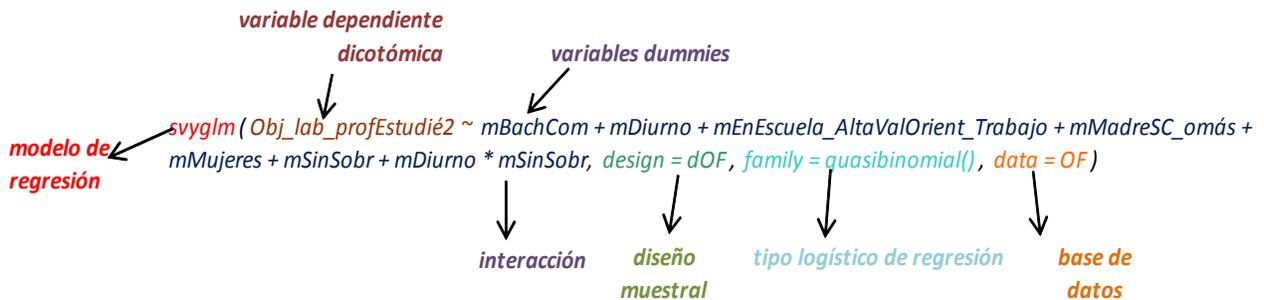
		1= mujer
Nivel educativo materno	mMadreSC_omás	0= hasta secundario incompleto 1= secundario completo o más
Condición de sobreedad	mSinSobr	0= con sobreedad 1= sin sobreedad
Experiencia laboral	mExp	0= sin experiencia laboral 1= con experiencia laboral

ANEXO IV. FÓRMULAS EN EL MÓDULO SURVEY DE R

Especificación del diseño muestral



Regresión logística binomial multivariada (ejemplificación)



ANEXO V. EL CUESTIONARIO



Dirección de Investigación y Estadística
 Dirección General de Planeamiento Educativo
 Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica
 Ministerio de Educación
 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

1. CUE:
 2. Encuesta N°:

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Presentación:

Esta encuesta forma parte de un estudio sobre cómo ven la escuela y el futuro los estudiantes de diferentes escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Te pedimos que leas con atención las preguntas y las indicaciones para responderlas que figuran entre corchetes. Si tenés dudas, consultá con el encuestador/a que está en el aula. Es importante que sepas que la encuesta es anónima y la información será de uso estadístico. ¡Muchas gracias por tu participación!

Datos de la división:

3/ División [Indicá la letra o número de la división donde cursás]: _____

4/ Turno en que cursás [Marcá una X en la celda que corresponda].

1. Mañana 2. Tarde 3. Vespertino 4. Noche

5/ Modalidad que cursás [Marcá una X en la celda que corresponda].

1. Técnica 2. Bachiller 3. Comercial 4. Artística

6/ Orientación que cursás en 4to y 5to/6to: _____

Queremos comenzar con unas preguntas sobre la escuela secundaria:

7/ ¿Por qué venís a la escuela? [Leé todas las opciones y marcá la/s que consideres más importante/s].

- 1. Porque en mi casa me obligan a venir
- 2. Para ampliar mis conocimientos, para aprender
- 3. Porque necesito el título para seguir estudiando
- 4. Por mis amigos
- 5. Porque en mi casa me exigen el título
- 6. Porque la paso bien
- 7. Porque voy a tener más elementos para desenvolverme en esta sociedad
- 8. Porque si no vengo a la escuela me mandan a trabajar
- 9. Para aprender cosas que me sirvan para trabajar
- 10. Para no estar en la calle
- 11. Porque el título secundario es un requisito para conseguir trabajo
- 12. Para ser alguien en la vida
- 13. Vengo por otra razón

8/ En los medios de comunicación se suele afirmar una serie de frases acerca de la ESCUELA SECUNDARIA; a continuación te pedimos que para cada frase marques con una X si expresa o no lo que pasa en la escuela de hoy.

- | | 1. Sí | 2. No | 3. No sé |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. La escuela secundaria es un lugar donde uno se siente cuidado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. En la escuela se aprende a estudiar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. La escuela no ayuda a enfrentar problemas que los alumnos traen de afuera. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. En la escuela se aprenden cosas que no se aprenden en ningún otro lugar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. La escuela es un lugar para pasarla bien con otros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. En la escuela uno está bastante desprotegido. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Lo que se aprende en la escuela está lejos del mundo del trabajo actual. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. La escuela da la base para otros estudios y la universidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. En la escuela se puede pasar de año sin aprender demasiado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Lo que enseña la escuela no está actualizado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. La escuela evita que los chicos estén en la calle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Lo que enseña la escuela no alcanza como base para ir a la universidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. La escuela enseña cosas importantes para la vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. La escuela permite hacer buenos amigos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. La escuela genera individualismo, cada cual está en la suya. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. La escuela aporta conocimientos necesarios para trabajar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. A la escuela no se viene a hacer amigos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. La escuela no sirve para nada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Para ser alguien en la vida, es necesario pasar por la escuela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Lo que se aprende en la escuela no sirve para la vida cotidiana. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. La escuela enseña cosas importantes para la vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Columnas de uso interno

3	
4	
5	
6	

7.1	
7.2	
7.3	
7.4	
7.5	
7.6	
7.7	
7.8	
7.9	
7.10	
7.11	
7.12	
7.13	

8.1	
8.2	
8.3	
8.4	
8.5	
8.6	
8.7	
8.8	
8.9	
8.10	
8.11	
8.12	
8.13	
8.14	
8.15	
8.16	
8.17	
8.18	
8.19	
8.20	
8.21	

Queremos conocer tu opinión sobre los aportes de la escuela para el futuro.

9/ ¿Te parece que la orientación que cursaste da a los alumnos los elementos necesarios para seguir estudios terciarios o universitarios? [Marcá con una X una sola opción]

1. Sí 2. No

9	
---	--

10/ ¿Te parece que la orientación que cursaste da a los alumnos los elementos necesarios para trabajar?

1. Sí 2. No

10	
----	--

11/ ¿Qué actividades de tu escuela aportan elementos que podrías aprovechar en un trabajo?
[Leé todas las opciones y marcá con una X la/s que consideres **necesarias**].

1. Microemprendimientos (producción de artículos de limpieza, comestibles, artesanías, etc)
2. Proyectos o actividades con la comunidad
3. Pasantías (trabajos en empresas, hospitales, CGPs, escuelas, etc.)
4. Talleres o actividades fuera del horario escolar
5. Otro espacio, actividad o taller

11.1	
11.2	
11.3	
11.4	
11.5	
11.6	
11.7	

6. Materias → **11.1/ ¿Cuál / es?**
7. Talleres y laboratorios →
- | | |
|--|---|
| 1. Lengua | <input type="checkbox"/> |
| 2. Matemática | <input type="checkbox"/> |
| 3. Contables/ administración | <input type="checkbox"/> |
| 4. Idiomas extranjeros | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ciencias biológicas, física y química | <input type="checkbox"/> |
| 6. Ciencias sociales | <input type="checkbox"/> |
| 7. Computación | <input type="checkbox"/> |
| 8. Técnicas | <input type="checkbox"/> → ¿Cuáles? |
| 9. Artísticas | <input type="checkbox"/> → ¿Cuáles? |
| 10. Proyecto de investigación | <input type="checkbox"/> |
| 11. Talleres y laboratorios de 1° a 4° año | <input type="checkbox"/> |
| 12. Talleres y laboratorios de 5° y 6° año | <input type="checkbox"/> |
| 13. Otra/s | <input type="checkbox"/> → ¿Cuáles? |

11.1.1	
11.1.2	
11.1.3	
11.1.4	
11.1.5	
11.1.6	
11.1.7	
11.1.8	
11.1.9	
11.1.10	
11.1.11	
11.1.12	
11.1.13	

12/ En tu escuela mejoraste o aprendiste a ... [Indicá con una X SI o NO en todas las opciones]

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | 1. Si | 2. No |
| 1. ... ser más puntual? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... realizar las tareas en el tiempo acordado? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... trabajar en equipo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... expresarte mejor oralmente? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ... escribir mejor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. ... armar una carta o curriculum para presentar en un trabajo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. ... poder fundamentar tus opiniones en una discusión? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. ... resolver conflictos con otras personas a través del diálogo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. ... ser más creativo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. ... organizar tus tiempos para estudiar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. ... investigar, buscar información? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. ... usar o manejar mejor programas de computación? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12.1	
12.2	
12.3	
12.4	
12.5	
12.6	
12.7	
12.8	
12.9	
12.10	
12.11	
12.12	

Queremos conocer tus planes para el futuro.

13/ Luego de terminar la escuela secundaria, ¿qué pensás hacer? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Trabajar solamente 3. Estudiar y trabajar 5. Nada
2. Estudiar solamente 4. No tengo idea 6. Otros planes

13	
----	--

14/ ¿Pensás en tu futuro? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Habitualmente 2. Poco 3. Nunca

14	
----	--

15/ Pensás que tu futuro va a ser mejor, igual o peor que tu presente? [Marcá con una X una sola opción]

1. Mejor 2. Igual 3. Peor

15	
----	--

16/ ¿Te preocupa que tu futuro no resulte como vos querés? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Me preocupa mucho 3. No me preocupa
2. Me preocupa poco 4. No pienso en eso

16	
----	--

17/ ¿Sobre cuáles de los siguientes temas pensaste alguna meta futura? [Leé todas las opciones y marcá la/s que consideres **necesarias**].

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Trabajo | <input type="checkbox"/> | 5. Tener ciertos bienes materiales | <input type="checkbox"/> |
| 2. Estudios / Educación | <input type="checkbox"/> | 6. Tiempo libre | <input type="checkbox"/> |
| 3. Familia | <input type="checkbox"/> | 7. Otros aspectos de la vida | <input type="checkbox"/> |
| 4. Relaciones de pareja / amorosas | <input type="checkbox"/> | 8. Nunca me puse a pensar en metas/objetivos a futuro | <input type="checkbox"/> |

17.1	
17.2	
17.3	
17.4	
17.5	
17.6	
17.7	
17.8	

18/ Con respecto a tu TRABAJO FUTURO, ¿pensaste algún objetivo? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Sí ----- 2. No ----- Si respondiste No, pasá directo a pregunta 23



19/ ¿Cuál sería tu objetivo principal respecto de tu trabajo futuro? [Marcá con una X una sola opción]:

- 1. Conseguir un trabajo -----
- 2. Conseguir un trabajo en una actividad específica -----
- 3. Conseguir un trabajo que me permita mejorar como persona -----
- 4. Conseguir un trabajo estable, por largo tiempo -----
- 5. Conseguir un trabajo que me deje tiempo para estudiar -----
- 6. Conseguir un trabajo de lo que estudié -----
- 7. Conseguir un trabajo que me permita independizarme -----
- 8. Conseguir un trabajo para ayudar a mi familia -----
- 9. Conseguir un trabajo que me permita aprender, formarme -----
- 10. Conseguir un trabajo para ganar mucho dinero -----
- 11. Ser profesional -----
- 12. Ser conocido, famoso -----
- 13. Dedicarme a un deporte -----
- 14. Dedicarme al arte -----
- 15. Otros objetivos -----

20/ ¿Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Muchas posibilidades ----- 2. Pocas posibilidades ----- 3. Ninguna posibilidad -----

21/ ¿En cuántos años pensás que podrías alcanzar ese objetivo principal de trabajo? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Dentro de 1 año ----- 3. De 4 a 6 años ----- 5. Más de 10 años -----
 2. De 2 a 3 años ----- 4. De 7 a 10 años ----- 6. No sé -----

22/ ¿Qué dificultades pensás que podés tener en alcanzar ese objetivo de trabajo? [Leé todas las opciones y marcá la/s que consideres necesarias].

- 1. Mucha competencia -----
- 2. Discriminación -----
- 3. Falta de capacitación suficiente -----
- 4. Responsabilidades y obligaciones familiares -----
- 5. Falta de contactos -----
- 6. Falta de oportunidades -----
- 7. Falta de voluntad o esfuerzo -----
- 8. Falta de confianza propia -----
- 9. Falta de suerte -----
- 10. Otros obstáculos -----

23/ Y con respecto a tus ESTUDIOS A FUTURO, ¿pensaste algún objetivo? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Sí ----- 2. No ----- Si respondiste No, pasá directo a pregunta 28

24/ ¿Cuál sería tu objetivo principal respecto de tus estudios futuros? [Marcá con una X una sola opción]:

- 1. Terminar la secundaria -----
- 2. Terminar una carrera terciaria o universitaria -----
- 3. Ingresar a la facultad -----
- 4. Recibirme y trabajar de eso -----
- 5. Ayudar a los demás -----
- 6. Ser una persona culta -----
- 7. Recibirme de una carrera rápida -----
- 8. Estudiar lo que me gusta/ interesa -----
- 9. Otros objetivos -----

25/ ¿Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo de estudio? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Muchas posibilidades ----- 2. Pocas posibilidades ----- 3. Ninguna posibilidad -----

26/ ¿En cuántos años pensás que podrías alcanzarlo? [Marcá con una X una sola opción]:

1. Dentro de 1 año ----- 3. De 4 a 6 años ----- 5. Más de 10 años -----
 2. De 2 a 3 años ----- 4. De 7 a 10 años ----- 6. No sé -----

27/ ¿Qué dificultades pensás que podés tener en alcanzar ese objetivo de estudio? [Leé todas las opciones y marcá la/s que consideres necesarias].

- 1. Imposibilidad económica de costear estudios -----
- 2. Necesidad de trabajar más horas -----
- 3. Poco tiempo para estudiar -----
- 4. Mucha distancia o tiempo para llegar a donde curses -----
- 5. Responsabilidades y obligaciones familiares -----
- 6. Dificultad para aprender lo que enseñan -----
- 7. Falta de voluntad o esfuerzo -----
- 8. Otras dificultades -----

18

19

20

21

22.1

22.2

22.3

22.4

22.5

22.6

22.7

22.8

22.9

22.10

23

24

25

26

27.1

27.2

27.3

27.4

27.5

27.6

27.7

27.8

Por último, te queremos pedir algunos datos personales y familiares

34/ Sexo:	1. Varón <input type="checkbox"/>	2. Mujer <input type="checkbox"/>	34
35/ Fecha de nacimiento: [Indicá día, mes y año, en este orden]	___ / ___ / 19 ___		35.a 35.b 35.c
36/ ¿Dónde vivís?	1. Capital Federal <input type="checkbox"/>	2. Provincia de Buenos Aires <input type="checkbox"/>	36
37/ ¿Cuántos años tenías cuando empezaste por primera vez el 1° año de la escuela secundaria/ 8° EGB?	Tenías _____ años.		37
38/ ¿Cuántas materias te llevaste el año pasado (2007):	1. a diciembre: _____ materias.	2. a marzo: _____ materias.	38.1 38.2
39/ ¿Hiciste toda la secundaria en esta escuela?	1. Sí <input type="checkbox"/>	2. No <input type="checkbox"/>	39
40/ Además de ir a la escuela, ¿trabajás habitualmente?	1. Sí <input type="checkbox"/> → 40.1/ ¿Cuántas horas por semana? [Marcá con una X una sola opción]:		40
	1. Menos de 10 <input type="checkbox"/> 4. De 26 a 35 hs. <input type="checkbox"/> 2. De 11 a 15 hs. <input type="checkbox"/> 5. Más de 35 hs. <input type="checkbox"/> 3. De 16 a 25 hs. <input type="checkbox"/>		40.1
	40.2/ ¿Cómo se llama ese trabajo y qué tareas realizás?		40.2
	40.3/ ¿Te pagan por trabajar?		40.3
	40.4/ En ese trabajo, ¿estás en blanco?		40.4
	2. No <input type="checkbox"/> → 40.5/ ¿Trabajaste alguna vez?		40.5
	1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No <input type="checkbox"/>		
41/ ¿Cuántas personas viven habitualmente en tu casa (contándote a vos)?	Viven _____ personas.		41
42/ ¿Cuántos ambientes tiene tu casa (sin contar baños, cocina y pasillos)?	Tiene _____ ambientes.		42
43/ ¿Quién es el jefe o jefa de tu hogar? [Marcá con una X una sola opción]:	1. Mi madre <input type="checkbox"/> 4. Mi hermana o hermano.... <input type="checkbox"/> 7. Mi abuela o abuelo <input type="checkbox"/> 2. Mi padre <input type="checkbox"/> 5. Mi pareja o cónyuge <input type="checkbox"/> 8. Otra persona ¿Quién? <input type="checkbox"/> 3. Yo <input type="checkbox"/> 6. Mi madrastra o padrastro <input type="checkbox"/>		43
44/ El jefe o jefa de tu hogar ¿trabaja actualmente? [Marcá con una X una sola opción]:	1. No trabaja y busca trabajo <input type="checkbox"/> 2. No trabaja ni busca trabajo <input type="checkbox"/> 3. Sí trabaja <input type="checkbox"/> → 44.1/ Por ese trabajo ¿tiene obra social o cobertura de salud?		44
	1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No <input type="checkbox"/>		44.1
45/ ¿Cuál es el nivel máximo de escolaridad alcanzado por: [Marcar con una X una sola opción en cada caso]	... el jefe/a ... tu mamá? ... tu papá? de tu hogar?		45.a 45.b 45.c
	1. Nunca fue a la escuela <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. Primaria incompleta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3. Primaria completa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 4. Secundaria incompleta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5. Secundaria completa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 6. Terciaria incompleta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7. Terciaria completa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 8. Universitaria incompleta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 9. Universitaria completa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 10. No sé <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

Hemos llegado al final de la encuesta. Te agradecemos mucho tu colaboración. En unos 6 meses, podrás encontrar los resultados de este estudio en la página web www.buenosaires.gov.ar/educacion. También encontrarás allí resultados de otras investigaciones que hacemos desde la Dirección de Investigación Educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Te dejamos nuestro mail por si querés contactarnos: dirinv_educativa@buenosaires.gov.ar

INDICE DE TABLAS, CUADROS, GRÁFICOS Y DIAGRAMAS

<i>Diagrama 1. Modelo analítico de la tesis</i>	24
<i>Tabla 2.2.1.1 Dimensiones y subdimensiones del concepto “orientaciones de futuro”</i>	27
<i>Tabla 2.2.1.2 Operacionalización de las orientaciones de futuro laboral y educativo</i>	28
<i>Tabla 2.2.2.1 Atributos explicativos: dimensiones, variables, indicadores y categorías</i>	36
<i>Tabla 3.1.1 Tamaño poblacional de los estratos</i>	39
<i>Tabla 3.1.2 Tamaño muestral de los estratos</i>	39
<i>Tabla 3.1.3 Distribución de alumnos por estratos. Muestra no ponderada</i>	41
<i>Tabla 3.1.4 Distribución de alumnos por estratos. Muestra ponderada</i>	41
<i>Tabla 3.2.1 Ausencia o invalidez de respuesta por pregunta o variable</i>	43
<i>Gráfico 4.1.1 Principal objetivo laboral</i>	60
<i>Gráfico 4.1.2 Plazo previsto para concretar el objetivo laboral</i>	63
<i>Gráfico 4.1.3.1 Expectativas de concretar el objetivo laboral.</i>	65
<i>Gráfico 4.1.3.2 Dificultades anticipadas en la proyección laboral</i>	67
<i>Gráfico 4.1.3.3 Cantidad de dificultades anticipadas en la proyección laboral</i>	68
<i>Gráfico 4.1.3.4 Cantidad de dificultades anticipadas por tipo de objetivo laboral.</i>	69
<i>Gráfico 4.2.1 Principal objetivo educativo</i>	71
<i>Gráfico 4.2.2 Plazo previsto para concretar el objetivo educativo</i>	74
<i>Gráfico 4.2.3.1 Expectativas de concretar el objetivo educativo</i>	75
<i>Gráfico 4.2.3.2 Dificultades anticipadas en la proyección educativa</i>	76
<i>Gráfico 4.2.3.3 Cantidad de dificultades anticipadas en la proyección educativa.</i>	78
<i>Gráfico 4.2.3.4 Cantidad de dificultades anticipadas por tipo de objetivo educativo.</i>	79
<i>Cuadro 5.1.1 Estudiantes por objetivo laboral según objetivo educativo</i>	82
<i>Diagrama 5.1.1 Principales enlaces entre objetivos laborales y educativos</i>	84
<i>Cuadro 5.2.1 Estudiantes por plazo para el objetivo laboral según plazo para el objetivo educativo</i>	86
<i>Gráfico 5.2.1 Estudiantes por combinación de plazos estimados según tipo de enlace</i>	87
<i>Cuadro 5.3.1 Estudiantes por expectativa de concretar el objetivo laboral según expectativa de concretar el objetivo educativo.</i>	89
<i>Gráfico 5.3.1 Estudiantes por combinación de expectativas según tipo de enlace</i>	90

<i>Gráfico 5.4.1 Dificultades anticipadas en el objetivo laboral en cada tipo de enlace</i>	<i>92</i>
<i>Gráfico 5.4.2 Dificultades anticipadas en el objetivo educativo en cada tipo de enlace</i>	<i>94</i>
<i>Cuadro 5.4.1 Estudiantes por cantidad de dificultades en el objetivo laboral por cantidad de dificultades en el objetivo educativo</i>	<i>95</i>
<i>Gráfico 5.4.3 Estudiantes por combinación de cantidad de dificultades anticipadas según tipo de enlace</i>	<i>96</i>
<i>Cuadro 6.2.1 Cruces bivariados con el objetivo laboral profesional.....</i>	<i>105</i>
<i>Cuadro 6.2.2 Estudiantes con objetivos laborales profesionales por variables explicativas. . .</i>	<i>106</i>
<i>Diagrama 6.2.1 Sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos laborales profesionales .</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 6.2.1. Prueba Hosmer-Lemeshow sobre los sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos laborales profesionales</i>	<i>110</i>
<i>Cuadro 6.2.3. Regresión logística sobre los objetivos laborales profesionales.</i>	<i>113</i>
<i>Cuadro 6.2.4 Esquemas de covariación entre turno y condición de sobreedad, logits estimados y razones odds de comparación para la regresión sobre los objetivos laborales profesionales</i>	<i>116</i>
<i>Gráfico 6.2.1 Porcentaje de estudiantes con objetivos laborales profesionales por turno y condición de sobreedad.....</i>	<i>117</i>
<i>Diagrama II. Modelo explicativo sobre los objetivos laborales profesionales</i>	<i>119</i>
<i>Cuadro 6.3.1 Cruces bivariados con el objetivo educativo profesional.....</i>	<i>121</i>
<i>Cuadro 6.3.2 Estudiantes con objetivos educativos profesionales por variables explicativas ..</i>	<i>122</i>
<i>Diagrama 6.3.1 Sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos educativos profesionales</i>	<i>124</i>
<i>Tabla 6.3.1. Prueba Hosmer-Lemeshow sobre los sucesivos modelos de regresión sobre los objetivos educativos profesionales.....</i>	<i>125</i>
<i>Cuadro 6.3.3. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales.</i>	<i>128</i>
<i>Cuadro 6.3.4 Esquemas de covariación entre modalidad y nivel de reconocimiento estudiantil de los aportes de la orientación vocacional, logits estimados y razones odds de comparación para la regresión sobre los objetivos educativos profesionales.....</i>	<i>130</i>
<i>Gráfico 6.3.1 Porcentaje de estudiantes con objetivos educativos profesionales por modalidad y nivel de valoración estudiantil de la orientación vocacional.</i>	<i>130</i>
<i>Cuadro 6.3.5 Esquemas de covariación entre condición de sobreedad y nivel de valoración de los aportes de la orientación del plan de estudios para trabajar, logits estimados y razones odds de comparación para la regresión sobre los objetivos educativos profesionales</i>	<i>132</i>
<i>Gráfico 6.3.2 Porcentaje de estudiantes con objetivos educativos profesionales por condición de sobreedad y nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación para trabajar.....</i>	<i>133</i>

<i>Diagrama III. Modelo explicativo sobre los objetivos educativos profesionales</i>	135
<i>Tabla 6.4.1 Estimaciones de proporciones de estudiantes con objetivos profesionales. Efectos de diseño, varianzas y límites superiores de los intervalos de estimación bajo supuesto de muestreo aleatorio simple y al considerar el diseño complejo</i>	138
<i>Tabla 6.4.2.1 Comparación de pruebas de independencia estadística al ignorar y al considerar el diseño complejo</i>	140
<i>Tabla 6.4.2.2 Comparación de regresiones sobre los objetivos laborales profesionales al ignorar y al considerar el diseño complejo</i>	142
<i>Tabla 6.4.3.3 Comparación de regresiones sobre los objetivos educativos profesionales al ignorar y al considerar el diseño complejo</i>	144
ANEXO I	175
Capítulo 4	175
<i>Cuadro 4.1.1 Formulación de un objetivo laboral</i>	175
<i>Cuadro 4.1.2 El objetivo de “conseguir un trabajo de lo que estudié”. Estudiantes por plazos estimados según modalidad</i>	175
<i>Cuadro 4.1.3 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo laboral según tipo de objetivo laboral</i>	175
<i>Cuadro 4.1.4 Dificultades anticipadas por tipo de objetivo laboral</i>	176
<i>Cuadro 4.1.5 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo laboral según cantidad de dificultades anticipadas en el objetivo laboral</i>	176
<i>Cuadro 4.2.1 Formulación de un objetivo educativo</i>	176
<i>Cuadro 4.2.2 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo educativo según tipo de objetivo educativo</i>	177
<i>Cuadro 4.2.3 Dificultades anticipadas por tipo de objetivo educativo</i>	177
<i>Cuadro 4.2.4 Estudiantes por expectativas de concretar el objetivo educativo según cantidad de dificultades anticipadas</i>	178
Capítulo 5	179
<i>Cuadro 5.1.1 Estudiantes por objetivo laboral según objetivo educativo</i>	179
<i>Cuadro 5.2.1 Estudiantes por plazo laboral según plazo educativo, para cada tipo de enlace</i>	180
<i>Cuadro 5.2.2 Estudiantes por combinación de plazos estimados según tipo de enlace y objetivos</i>	181
<i>Cuadro 5.2.3 Enlace económico-profesional. Estudiantes por plazo educativo según plazo laboral, para cada objetivo laboral</i>	182

<i>Cuadro 5.3.1 Estudiantes por expectativas laboral según expectativa educativa, para cada tipo de enlace</i>	183
<i>Cuadro 5.4.1 Estudiantes por cantidad de dificultades en el objetivo laboral según cantidad de dificultades en el objetivo educativo, para cada tipo de enlace</i>	184
Capítulo 6	185
<i>Cuadro 6.2.1. Estudiantes por valoración individual de los aportes de la orientación cursada para el trabajo según nivel educativo materno</i>	185
<i>Cuadro 6.2.2. Promedio de valoración de los aprendizajes escolares por nivel educativo materno (límites del intervalo de estimación al 85% de confianza)</i>	185
<i>Cuadro 6.2.3. Estudiantes por plazo laboral según modalidad del plan de estudios</i>	186
<i>Cuadro 6.2.4. Estudiantes por nivel educativo materno según valoración individual de los aportes de la orientación para el trabajo</i>	186
<i>Cuadro 6.2.5. Estudiantes por tipo de objetivo según turno, para cada condición de sobreedad</i>	187
<i>Cuadro 6.2.6. Comparación del total de estudiantes con el subuniverso de estudiantes de turnos nocturnos con sobreedad y metas profesionales</i>	187
<i>Cuadro 6.3.1 Estudiantes por tipo de objetivo según modalidad del plan de estudios, para cada nivel de valoración estudiantil de la orientación vocacional</i>	188
<i>Cuadro 6.3.2 Estudiantes por nivel de reconocimiento estudiantil de los aportes de la orientación vocacional según modalidad del plan de estudios</i>	188
<i>Cuadro 6.3.3 Estudiantes por reconocimiento individual de aportes de la orientación vocacional según nivel educativo materno</i>	189
<i>Cuadro 6.3.4 Estudiantes por nivel educativo materno según modalidad y nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación vocacional</i>	189
<i>Cuadro 6.3.5 Estudiantes por objetivo educativo según modalidad y nivel de reconocimiento estudiantil de la orientación vocacional</i>	190
<i>Cuadro 6.3.6 Estudiantes por tipo de objetivo según nivel de valoración estudiantil de los aportes de la orientación cursada para trabajar, para cada condición de sobreedad</i>	191
<i>Cuadro 6.3.7 Estudiantes por nivel educativo materno según condición de sobreedad y nivel de valoración estudiantil de la orientación cursada para trabajar</i>	191
ANEXO II. REGRESIONES LOGÍSTICAS	192
<i>Tabla I. Regresión logística sobre los objetivos laborales profesionales: 8 variables con todos los pares de interacciones de primer orden</i>	192
<i>Tabla II. Regresión logística sobre los objetivos laborales profesionales: 8 variables + 2 interacciones de primer orden</i>	193

<i>Tabla III. Regresión logística sobre sobre los objetivos laborales profesionales: 8 variables + interacción turno*sobriedad.....</i>	<i>193</i>
<i>Tabla IV. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 9 variables</i>	<i>194</i>
<i>Tabla V. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 7 variables con todos los pares de interacciones de primer orden</i>	<i>195</i>
<i>Tabla VI. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 7 variables + 3 interacciones</i>	<i>196</i>
<i>Tabla VII. Regresión logística sobre los objetivos educativos profesionales: 7 variables + 2 interacciones</i>	<i>196</i>
<i>ANEXO III. CONSTRUCCIÓN DE VARIABLES DUMMIES.....</i>	<i>197</i>
<i>Traducción de las variables explicativas a variables dummy para el análisis de regresión logística.....</i>	<i>197</i>