

Bianchi, D., Cabrera, L., & Sicilia, G. (2025). Composición social del hogar y rendimiento académico en primaria. Efectos univariados y multivariados del nivel ocupacional y educativo familiar en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 43. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.614921>

Traducido con  DeepL

Composición social del hogar y rendimiento académico en primaria. Efectos univariados y multivariados del nivel ocupacional y educativo familiar en Europa

Household Social Composition and Academic Performance in Primary School: Univariate and Multivariate Effects of Family Occupation and Education in Europe

Daniel Bianchi*¹, Leopoldo Cabrera* y Gabriela Sicilia**

*Departamento de Sociología y Antropología. Universidad de La Laguna (España)

**Departamento de Empresa. Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Resumen

Los estudios que relacionan la desigualdad de resultados educativos con la desigualdad social recurren habitualmente a la ocupación y los estudios de los progenitores, tomando el valor más alto de cada variable. Este procedimiento invisibiliza el efecto conjunto del hogar, limitando el intervalo de variabilidad del rendimiento. Nuestro objetivo es analizar el efecto agregado de la composición social del hogar en los resultados educativos. Estudiaremos el efecto combinado del nivel ocupacional y educativo de ambos padres en el rendimiento y evaluaremos la mejora en la varianza explicada frente a la sola consideración del nivel ocupacional u educativo más alto de uno de ellos. Utilizamos datos de TIMSS-2019 (matemáticas) y PIRLS-2021 (lengua) de dos muestras de 57.735 y 69.849 estudiantes de 4^º de Primaria en 12 países europeos. Estimamos Modelos ANOVA de una y dos vías para identificar los efectos de la condición ocupacional y educativa del hogar y su interacción sobre el rendimiento académico. Los resultados muestran

1 **Correspondencia:** Daniel Bianchi, dbianchi@ull.edu.es, Universidad de La Laguna (España).

que la variación significativa del rendimiento del alumnado es mayor cuando se considera a ambos progenitores frente a uno, tanto con estudios como con ocupaciones, así como cuando se incluyen ambas variables en el Modelo. El efecto agregado del hogar muestra la mayor desigualdad de rendimiento del alumno/a, entre los hogares más desfavorecidos, con menos recursos culturales (asociados a estudios) y materiales (ocupación y renta), y los más favorecidos. Sostenemos que el hogar representa con mayor precisión los efectos de la desigualdad de oportunidades educativas del alumnado con menores recursos socioeconómicos y culturales.

Palabras clave: desigualdad de oportunidades educativas; estatus socioeconómico; estructura familiar; logro educativo.

Abstract

Studies linking inequality in educational achievement to social inequality often use parental occupation and educational attainment, but considering only the highest value of one parent for both variables. This approach masks the household joint effect, limiting the range of variability in performance. The aim of this study is to analyse the aggregate effect of household social composition on educational outcomes. We will examine the combined effect of the occupational and educational level of both parents on student performance in Maths and reading and assess the improvement in the explained variance compared to solely considering the highest occupational or educational level of one parent. Data come from TIMSS-2019 (maths) and PIRLS-2021 (reading), with two samples of 57,735 and 69,849 4th grade students from 12 European countries. One- and two-way ANOVA models were estimated to identify the effects of household occupational and educational conditions, and their interaction, on educational performance. The results indicate that the significant variation in performance is higher when both parents are considered, for either education or occupation, as well as when both variables are included in the two-way model. The inclusion of the household aggregate effect reveals greater inequality in student performance between more disadvantaged households, with lower cultural (related to education) and material (related to occupation and income) resources, and more socioeconomically advantaged households, with more resources. We argue that the household represents more accurately the effects of inequality of educational opportunity on students with lower socio-economic and cultural resources.

Keywords: inequality of educational opportunity; socioeconomic status; family structure; educational achievement.

Introducción

La desigualdad de oportunidades educativas según el origen social ha atraído gran atención durante más de medio siglo de investigación sobre los factores del rendimiento educativo, y continúa haciéndolo en la actualidad (Andersen, 2019; Bodovski et al., 2020;

Cabrera et al., 2020; Erikson, 2020; García-Luque et al.) Durante casi seis décadas, el estatus socioeconómico (SES) ha sido identificado como uno de los predictores más importantes del logro educativo (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972). Esta estrecha relación ha sido ampliamente documentada a nivel internacional, y es bien sabido que los estudiantes nacidos en hogares de menores ingresos, con padres menos educados o trabajadores no cualificados, se enfrentan sistemáticamente a mayores dificultades en su rendimiento escolar (Andersen & Hansen, 2012; Barone, 2006; Broer et al., 2019; Cabrera et al., 2015; Choi et al., 2018; Gustafsson et al., 2013; Hanushek et al., 2019; Pérez et al., 2013; Schlicht et al., 2010; Skopek & Passaretta, 2021). A largo plazo, esto implica que el nivel educativo alcanzado por los padres "condiciona" (es decir, es un predictor de) las posibilidades de sus hijos de alcanzar un mayor nivel educativo, lo que conduce a una transmisión intergeneracional de la desventaja educativa (Mastekaasa & Birkelund, 2023; Wiborg & Hansen, 2009) y, en última instancia, a una tendencia a la reproducción de la desigualdad social de origen en desigualdad social de destino.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la universalización de la educación en el contexto de la expansión de los Estados de bienestar europeos se convirtió en uno de los pilares fundamentales para la legitimación de las democracias liberales (Cabrera et al., 2011). Sin embargo, el supuesto de que el acceso universal a la escuela se traduciría en igualdad de oportunidades para competir por las posiciones sociales deseadas se puso en cuestión al constatarse que los estudiantes con un estatus socioeconómico más bajo obtenían sistemáticamente peores resultados escolares (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972), exigiendo políticas que abordaran esta desigualdad estructural a través de medidas compensatorias dirigidas a los estudiantes de entornos socialmente desfavorecidos (Borman et al., 2001). Décadas después, estas brechas persisten (Chmielewski, 2019; Hanushek et al., 2019) y suscitan la preocupación de los organismos internacionales (OCDE, 2023a, 2020; Banco Mundial, 2023), todo ello mientras los informes de las evaluaciones educativas internacionales siguen dando cuenta de la existencia y persistencia de un rendimiento desigual por estatus socioeconómico en los países analizados (Broer et al., 2019; Herrera Sosa et al., 2018; OCDE, 2023b).

La fuerza de la relación entre el NSE y el rendimiento depende de varios factores. Entre ellos, algunos factores institucionales de los sistemas educativos, como la existencia de seguimiento temprano, que tiende a aumentar las brechas por origen social, o la generalización de la educación preescolar, el grado de descentralización de los sistemas educativos y la homogeneidad entre los centros de un territorio, que favorecen la equidad educativa (Broer et al., 2019; Contini & Cugnata, 2020; Schütz et al., 2008). También hay cuestiones metodológicas que afectan a la estimación de estas brechas, como la forma en que se mide el rendimiento, el curso, grado o etapa educativa del alumno, el año en que se realizó la evaluación (White, 1982) y, lo más relevante para nuestros propósitos, la medida elegida para operacionalizar el SES (Sirin, 2005).

En la bibliografía sobre la relación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento

escolar se han utilizado diversas operacionalizaciones del SES. En Estados Unidos, el derecho a comidas gratuitas se ha utilizado habitualmente como variable indicadora dicotómica del NSE, aunque se ha cuestionado por ser una medida inestable y limitada del estatus socioeconómico (Dickinson y Adelson, 2014). Existen otras medidas más precisas y robustas, como los índices compuestos basados en múltiples indicadores de NSE (Van Ewijk & Slegers, 2011), que dan lugar a una variable métrica de estatus socioeconómico en la que el alumno obtiene un valor inferior o superior dentro de un continuo en función de la posesión y acceso a valiosos recursos culturales y materiales. Esta opción se utiliza habitualmente en las evaluaciones educativas internacionales PISA (OCDE) y TIMSS y PIRLS (IEA). Tanto la OCDE como la IEA operacionalizan el SES como un índice sintético compuesto por el nivel educativo más alto de uno de los progenitores, el nivel ocupacional más alto de uno de los progenitores y varios indicadores de riqueza material en el hogar (Martin et al., 2020; OCDE, 2023c; Scheiler, 2023), incluido el número de libros en casa.

El número de libros en casa se ha demostrado como un indicador robusto del capital cultural del hogar, complementando otras variables del SES (Marrero et al., 2023). Otros indicadores, como los ingresos, también se han utilizado anteriormente como medida del CSE, aunque presentan limitaciones, como una tasa de respuesta más baja (Dickinson y Adelson, 2014), además del hecho de que los ingresos ya se incluyen en la ocupación (Eurostat, 2019, 2021, 2023).

En cuanto a la estructura familiar, que ha sido menos abordada por estudios previos sobre factores de rendimiento educativo, se ha encontrado una asociación entre familias "no intactas", es decir, distintas del modelo biparental, y un mayor riesgo de bajo rendimiento (Bernardi & Boertien, 2017; Martínez García, 2008). Esta relación sería atribuible a una menor capacidad de apoyo al estudio y menor disponibilidad de recursos materiales en los hogares monoparentales (Astone & McLanahan, 1991; McLanahan & Percheski, 2008). Otros autores han sugerido que este efecto podría estar mediado o moderado por la clase social, ya que han encontrado que el efecto de las familias no biparentales sobre el rendimiento tiende a desaparecer tras controlar el estatus socioeconómico (Björklund et al., 2007; Ginther & Pollak, 2004), o que este efecto no es el mismo en todas las posiciones sociales, de modo que el efecto negativo de las familias monoparentales sobre el rendimiento se reduce o desaparece entre los alumnos de nivel socioeconómico más bajo (Martín Criado et al., 2000) y los alumnos inmigrantes (Guetto et al., 2022).

Sin embargo, distintos enfoques teóricos apoyan la necesidad de prestar atención a la estructura familiar a la hora de explicar la variación de los resultados educativos. Además, añadimos que la estructura familiar depende no sólo de la presencia de uno o dos progenitores que convivan con el alumno, sino también del nivel de cualificación de ambos, lo que determinará el volumen de capital en sus distintas formas que puede movilizarse en favor del rendimiento.

Según la tesis desarrollada por Bourdieu y Passeron en *Reproducción* (1977), situaríamos las causas del menor rendimiento escolar de los alumnos de clase obrera en la distancia que separa su *habitus de clase* de la cultura escolar, la institucionalización de la *cultura legítima* y el "reflejo" de las prácticas culturales de las clases medias. Sin embargo, es a partir del segundo desarrollo de la obra de Bourdieu, con la introducción del concepto de *capital* en sus diferentes formas (Bourdieu, 1984), cuando podemos interpretar los efectos de la estructura familiar y la posición social conjunta de ambos progenitores sobre el rendimiento escolar. Para Bourdieu (1986, 1998), el *volumen de capital* es el capital total disponible en sus diferentes formas, económica, cultural y social, siendo las dos primeras determinantes de las posibilidades de acceso a posiciones sociales codiciadas en las sociedades capitalistas. A su vez, pueden distinguirse tres estados del capital cultural (Bourdieu, 1979): *encarnado* (conocimientos socialmente valiosos que se poseen), *objetivado* (bienes materiales que contienen capital cultural, como libros, cuadros u otras obras artísticas en casa) e *institucionalizado* (títulos académicos). El hecho de que ambos progenitores tengan estudios superiores, y que además capitalicen estas titulaciones accediendo a ocupaciones profesionales, es decir, transformando este capital cultural institucionalizado en capital económico, implica un aumento del volumen de capital en el hogar, por tanto, no sólo más capital cultural transmisible en su estado encarnado al alumno, sino también más recursos en el hogar para apoyar el rendimiento escolar.

Para Coleman (1987, 1988), el capital social se entiende como un conjunto de recursos y aspectos de la estructura social que pueden ser movilizados por los actores para alcanzar sus objetivos. En el contexto educativo, engloba las redes, normas y relaciones sociales (por ejemplo, familia-escuela) que constituyen un apoyo adicional para el rendimiento de los alumnos. En este sentido, la existencia de un modelo biparental, y en particular un mayor nivel educativo u ocupacional de ambos progenitores, implica un mayor capital social familiar y, por tanto, un efecto añadido sobre el rendimiento de los alumnos.

A pesar de la vasta bibliografía existente, aún queda margen para mejorar la comprensión de la variabilidad del rendimiento de los estudiantes en función de su origen social. Este trabajo aborda dos cuestiones relevantes sobre los efectos de las condiciones socioeconómicas y culturales del hogar en el rendimiento de los estudiantes. En primer lugar, el efecto de la doble condición ocupacional y educativa del hogar sobre el rendimiento. En estudios anteriores, cuando se han utilizado índices SES compuestos, como el ESCS de PISA, normalmente se ha hecho considerando sólo el nivel ocupacional o educativo más alto de uno de los progenitores, lo que enmascara el efecto agregado del hogar. Por este motivo, algunos autores han llamado la atención sobre la necesidad de considerar la estructura familiar en el análisis de los factores de rendimiento académico (Cabrera & Bianchi, 2023; Cabrera et al., 2015; Pérez et al., 2013, 2014). En segundo lugar, consideramos que no se ha puesto suficiente énfasis en la interacción

entre el nivel ocupacional y el nivel educativo del hogar. Sospechamos que la brecha de rendimiento podría ser mayor si consideramos el efecto añadido de la capitalización de la educación terciaria a través del acceso a ocupaciones profesionales -no siempre que ambos progenitores tienen estudios universitarios tienen también ocupaciones profesionales, pero cuando esto ocurre, su efecto sobre el rendimiento sería máximo-.

El objetivo de este estudio es analizar el efecto agregado de la composición social del hogar en los resultados educativos. Examinaremos el efecto combinado del nivel ocupacional y educativo de ambos progenitores sobre el rendimiento de los alumnos en matemáticas y lectura. Nuestro objetivo secundario es evaluar la mejora en la varianza explicada en comparación con considerar únicamente el nivel ocupacional o educativo más alto de uno de los progenitores. Nuestra hipótesis es que existe un efecto añadido de la doble condición ocupacional y educativa del hogar sobre el rendimiento educativo, que llevaría a una mayor brecha de rendimiento por estatus socioeconómico que cuando se considera el nivel ocupacional o educativo más alto de uno de los progenitores.

En resumen, la educación y la ocupación de los padres son los dos principales indicadores del nivel socioeconómico de los alumnos. Sin embargo, consideramos que el tipo de medida utilizado frecuentemente en las evaluaciones internacionales tiene la limitación de considerar únicamente el valor más alto de uno de los padres o tutores legales. Creemos que podríamos obtener una mayor precisión a la hora de explicar la variabilidad de los resultados educativos utilizando variables compuestas del SES del hogar que consideren el nivel educativo y ocupacional conjunto de ambos progenitores.

Datos y métodos

Datos

Utilizamos microdatos de las últimas evaluaciones educativas internacionales centradas en el rendimiento de los alumnos de primaria, ambas realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). En concreto, nos basamos en los datos de TIMSS-2019, que evalúa el rendimiento en matemáticas de los alumnos de 4º curso, y de PIRLS-2021, que evalúa el rendimiento en lectura entre los alumnos del mismo curso.

Para restringir el análisis a un contexto geográfico limitado, seleccionamos una muestra de 12 países de Europa Occidental con un total de 57.735 (TIMSS) y 69.849 (PIRLS) alumnos.

Variabes

Tanto las variables de Matemáticas como las de Lectura tienen una media de 500 y una desviación típica de 100, siguiendo los estándares de las evaluaciones internacionales.

Se definen dos variables para caracterizar la doble situación profesional y educativa de ambos progenitores (o tutores legales):

Nivel ocupacional del hogar. Se construye a partir de la clasificación CIUO-08 (OIT, 2012) y distingue entre: 1) aquellos hogares en los que ambos tienen un nivel ocupacional "alto" CIUO-08 1 ó 2 (profesionales y directivos); 2) cuando sólo uno de ellos tiene un nivel ocupacional alto; 3) ambos con nivel "medio", que corresponde a los grupos ocupacionales 3 a 8 de la CIUO-08 (trabajadores cualificados); 4) sólo uno con nivel medio, y el otro inferior o no procede; 5) ambos con nivel "bajo", que identificamos con el 9 de la CIUO-08 (trabajadores no cualificados) y 6) uno con nivel bajo y el otro desempleado o no procede.

Nivel educativo del hogar. Se construye a partir de la clasificación CINE-11 (UNESCO, 2012) y distingue entre: 1) ambos con educación terciaria (CINE \geq 5); 2) solo uno de ellos con educación terciaria; 3) ambos con educación postsecundaria no terciaria (CINE: 3 o 4); 4) solo uno con educación postsecundaria no terciaria y el otro con nivel inferior o no aplicable; 5) ambos con educación secundaria o inferior (CINE: 1, 2 o nunca asistió a la escuela) y 6) uno con educación secundaria o inferior y el otro no aplicable.

La ocupación y el nivel educativo son variables estrechamente relacionadas y, a su vez, están directamente relacionadas con la renta. Los datos de Eurostat (2019, 2021, 2023) para la UE-27 muestran claramente las asociaciones entre ocupación y nivel educativo (Apéndice 1- Tabla 1) y entre ocupación e ingresos (Apéndice 1- Tabla 2). Los datos muestran que las personas con estudios superiores (CINE \geq 5) constituyen la mayoría en las ocupaciones profesionales y directivas (85% y 60% respectivamente) y reducen sustancialmente su presencia en el resto de grupos ocupacionales: 44% (CIUO-08: 3), 31% (CIUO-08: 4), menos del 20% (CIUO-08: 5 y 6), y menos del 10% (CIUO-08: 7, 8 y 9). Por otra parte, los ingresos son cuatro, tres y dos veces superiores en las ocupaciones CIUO-08: 1 y 2 que en el resto de ocupaciones CIUO-08, especialmente en las ocupaciones CIUO-08 \geq 4. Esto implica que la educación terciaria aumenta la probabilidad de acceder a ocupaciones de mayores ingresos, multiplicando proporcionalmente sus recursos materiales y culturales, con un impacto directo en la desigualdad de oportunidades educativas, como veremos a continuación.

Así, los hogares se sitúan en una escala en la que los de mayor estatus, como los que tienen estudios superiores y ocupaciones profesionales-directivas, se sitúan en el extremo superior, mientras que los de condiciones más desfavorecidas, como las familias monoparentales con sólo estudios secundarios o inferiores y ocupaciones elementales con un solo ingreso, se sitúan en el extremo inferior. Sin embargo, hay que tener en

cuenta que los cuestionarios TIMSS-19 y PIRLS-21 no preguntan por el tipo de familia. Por lo tanto, las familias monoparentales no pueden identificarse específicamente y sólo pueden inferirse basándose en valores omitidos o no aplicables. Por lo tanto, nuestra clasificación tiene en cuenta si ambos progenitores de cada grupo ocupacional y educativo tienen el mismo nivel educativo o si existe una situación de hipergamia familiar, en la que uno de los progenitores transmite el mayor efecto del capital cultural y económico. Las familias monoparentales se incluyen en este último grupo.

Análisis de datos

Para cada una de las variables dependientes, el rendimiento en matemáticas en TIMSS-19 y el rendimiento en lectura en PIRLS-21, estimamos primero una serie de tres modelos ANOVA de una y dos vías con el nivel educativo más alto y el nivel ocupacional más alto como factores.

$$Y_{ij} = \mu + Edu_i + e_{ij}, \quad \text{Modelo 1.0,}$$

$$Y_{ij} = \mu + Occu_i + e_{ij}, \quad \text{Modelo 2.0,}$$

$$Y_{ijk} = \mu + Edu_i + Occu_j + (EduOccu)_{ij} + e_{ijk} \quad \text{Modelo 3.0,}$$

donde Y es el rendimiento en matemáticas o lectura, μ es la media de Y sobre todos los individuos, Edu es el factor *Nivel Educativo Superior* de uno de los padres, $Occu$ es el factor *Nivel Ocupacional Superior* de uno de los padres y $EduOccu$ es la interacción entre ambos factores.

En segundo lugar, estimamos un nuevo conjunto de tres modelos ANOVA de una y dos vías, pero con *el nivel educativo del hogar* y *el nivel ocupacional del hogar* como factores. Estos modelos ANOVA se definen como:

$$Y_{ij} = \mu + EduH_i + e_{ij}, \quad \text{Modelo 1.1,}$$

$$Y_{ij} = \mu + OccuH_i + e_{ij}, \quad \text{Modelo 2.1,}$$

$$Y_{ijk} = \mu + EduH_i + OccuH_j + (EduHOccuH)_{ij} + e_{ijk} \quad \text{Modelo 3.1,}$$

donde H es el identificador de que la variable se refiere al nivel educativo u ocupacional conjunto del hogar.

Por último, comparamos cada par de modelos utilizando sólo el nivel educativo o profesional más alto de uno de los progenitores con sus alternativas utilizando el efecto conjunto del hogar para evaluar la mejora en la varianza explicada.

Resultados

Los resultados muestran, en primer lugar, una gran variabilidad en el rendimiento de los alumnos de primaria en función del nivel educativo y profesional de sus padres. El panorama es similar tanto para las matemáticas como para la lectura (gráfico 1). En aras de la claridad, a lo largo de la presentación de los resultados nos referiremos a las matemáticas cuando hablemos de rendimiento, indicando expresamente, en caso necesario, que nos referimos al rendimiento en lectura si hubiera diferencias notables en las medias de matemáticas y lectura por nivel educativo y ocupacional.

Además, este efecto está presente en cada uno de los países considerados (Figura 2), como se desprende de la falta de solapamiento de los intervalos de confianza del 95% entre las dos barras de error de la medida conjunta de los hogares, lo que indica que existen diferencias significativas entre los hogares con estudios superiores y ocupaciones profesionales o directivas, dependiendo de si ambos progenitores tienen este nivel educativo o sólo uno de ellos. El efecto agregado del hogar sigue un patrón similar en todos los países.

Cuando se considera el nivel educativo más alto de uno de los progenitores (Modelo 1.0), los alumnos de hogares con educación secundaria o inferior (CINE 1-2) obtienen de media 40 puntos menos que los alumnos con al menos uno de los progenitores con educación postsecundaria (CINE 3-4) como nivel educativo más alto, y 94 puntos menos que los alumnos con al menos uno de los progenitores con educación terciaria (CINE \geq 5). El panorama es similar para el nivel ocupacional más alto de uno de los progenitores (Modelo 2.0). Los alumnos con padres en ocupaciones elementales (CIUO-08 9) obtienen 47 puntos menos que los alumnos con padres trabajadores cualificados (CIUO-08 3-8) y 90 puntos menos que los alumnos con padres profesionales y directivos (CIUO-08 1-2).

i

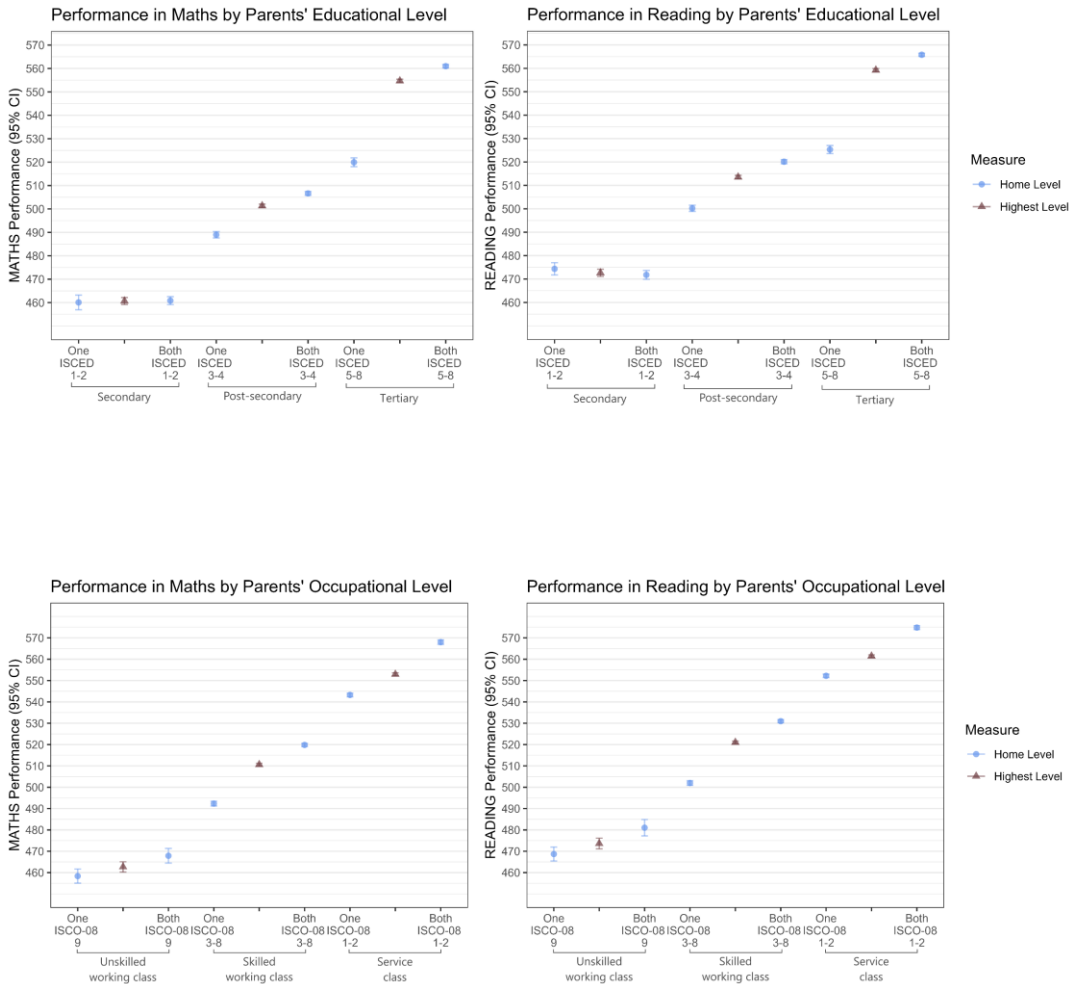


Figura 1. Barras de error del rendimiento en matemáticas y lectura según el nivel educativo y profesional de los padres. Fuente: Elaboración propia a partir de TIMSS 2019 y PIRLS 2021 (IEA, 2020, 2023).

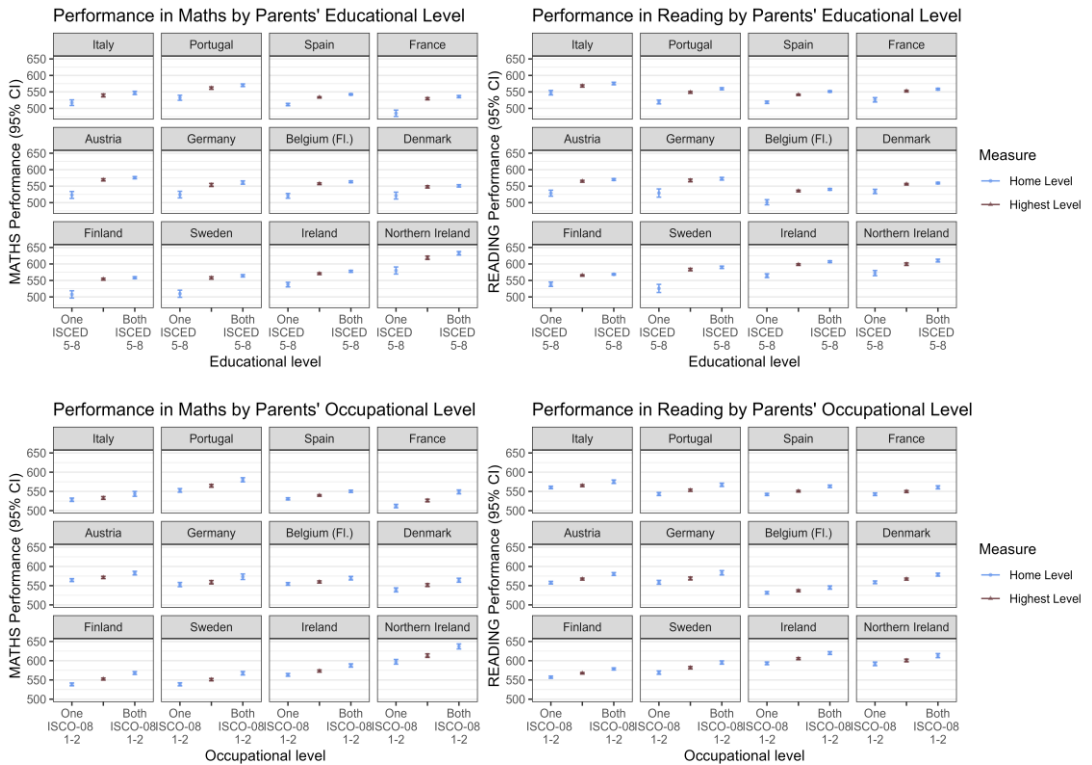


Figura 2. Barras de error del rendimiento en Matemáticas y Lectura según el nivel educativo y profesional del hogar o el nivel más alto de uno de los progenitores (niveles superiores), por países. Fuente: Elaboración propia a partir de TIMSS 2019 y PIRLS 2021 (AIE, 2020, 2023).

Cuando observamos el rendimiento en función del nivel educativo y ocupacional conjunto del hogar, esta variabilidad aumenta, apareciendo diferencias significativas tanto para matemáticas como para lectura según la estructura familiar dentro de los grupos educativos y ocupacionales. Comparamos las medias entre hogares en los que ambos progenitores tienen el mismo nivel ocupacional y hogares en los que uno tiene un determinado nivel ocupacional y el otro tiene un nivel ocupacional inferior (o está desempleado, o es una familia monoparental), así como entre hogares en los que ambos tienen el mismo nivel educativo y hogares en los que sólo uno tiene un determinado nivel educativo y el otro tiene un nivel educativo inferior (o es una familia monoparental).

Por nivel educativo (Modelo 1.1), estas diferencias internas existen en los grupos con educación postsecundaria (CINE 3-4) y terciaria (CINE \geq 5), pero no en los grupos con educación secundaria o inferior (CINE 1-2). En este último grupo, que compara hogares biparentales en los que ambos progenitores tienen estudios secundarios o inferiores con hogares monoparentales con estudios secundarios o inferiores, no hay diferencias significativas en las medias de matemáticas y lectura. En cambio, para los grupos con estudios postsecundarios, hay una diferencia de 17 puntos cuando ambos progenitores tienen estudios postsecundarios en comparación con cuando sólo uno de los progenitores tiene estudios postsecundarios -y el otro tiene un nivel inferior-. La mayor diferencia, 41 puntos, se produce cuando ambos progenitores tienen estudios superiores frente a cuando sólo uno de ellos tiene estudios superiores.

Por nivel ocupacional (Modelo 2.1), estas diferencias existen en los tres grupos ocupacionales, pero su magnitud difiere entre los trabajadores no cualificados y el resto. En el grupo de trabajadores no cualificados (CIUO-08 9), existe una diferencia significativa de unos 10 puntos cuando ambos están empleados en ocupaciones elementales, frente a cuando sólo lo está uno de ellos (y el otro no trabaja remuneradamente, o es una familia monoparental). Entre los trabajadores cualificados (CIUO-08 3-8), la diferencia entre los hogares en los que ambos tienen este nivel ocupacional y los hogares en los que sólo uno de ellos tiene este nivel ocupacional es de 27 puntos. Esta diferencia es de 24 puntos para los hogares en los que ambos progenitores son profesionales o directivos (CIUO-08 1-2) en comparación con los hogares en los que sólo uno de ellos tiene este nivel ocupacional.

La interacción entre el nivel educativo conjunto y el nivel ocupacional de ambos progenitores también es significativa (Modelo 3.1). Este modelo, que incluye como factores el nivel educativo conjunto y el nivel ocupacional conjunto del hogar, así como la interacción entre ambos, explica la mayor varianza en el rendimiento de todos los modelos estimados: 20,8% del rendimiento en matemáticas y 18,7% del rendimiento en lectura (Tablas 1A y 1B).

Los tres modelos que incluyen el nivel educativo u ocupacional de ambos padres mejoran la varianza explicada del rendimiento en comparación con los modelos que sólo toman el nivel más alto de uno de ellos: 1,8 a 2,1% de mejora en la varianza explicada del rendimiento (en matemáticas y lectura, respectivamente) por el nivel educativo del hogar, 2,7 a 2,8% de mejora por el nivel ocupacional del hogar, y 2,2 a 2,5% de mejora en el modelo que incluye los niveles educativos y ocupacionales conjuntos de ambos padres y su interacción (Tablas 1A y 1B). La comparación entre cada par de modelos (1,0-1,1, 2,0-2,1, 3,0-3,1), tanto en matemáticas como en lectura, muestra una mejora significativa ($p < 0,001$) en la bondad de ajuste de todos los modelos que incluyen los niveles educativos y ocupacionales conjuntos del hogar frente a los que sólo consideran el nivel más alto de uno de los padres.

Cuando incluimos tanto el nivel educativo como el ocupacional en el modelo

ANOVA 3.0 de dos vías, encontramos una interacción significativa, lo que indica que el efecto de uno de los factores sobre la variable de resultado varía en función del nivel del otro factor. De acuerdo con nuestra hipótesis, esta interacción significa que el nivel ocupacional modera el efecto del nivel educativo sobre el rendimiento. Como podemos ver en el gráfico 3, se produce una ligera pero notable maximización de las distancias entre las medias de los grupos cuando las familias con estudios superiores también acceden a ocupaciones de mayor renta y prestigio.

Sin embargo, este modelo, que sólo tiene en cuenta el nivel educativo y ocupacional más alto de uno de los progenitores, oculta una parte no desdeñable del efecto conjunto del hogar sobre el rendimiento. Esto se observa cuando desagregamos el nivel ocupacional del hogar según lo tengan ambos progenitores o sólo uno de ellos (Figura 4). Podemos ver que en los hogares con al menos un progenitor con educación terciaria, las diferencias dentro de cada grupo ocupacional se amplifican, de modo que en estos hogares, si sólo uno de los progenitores tiene un empleo profesional o directivo (y el otro tiene un empleo de nivel inferior, o es monoparental), el rendimiento medio se aproxima más al de aquellos con progenitores con educación terciaria y ambos trabajadores cualificados que al de aquellos con progenitores con educación terciaria y ambos profesionales o directivos. En cambio, en los hogares con un nivel educativo inferior, estas diferencias tienden a reducirse.

Por último, el gráfico 5 muestra las diferencias medias por nivel educativo y profesional conjunto del hogar. Una vez más, las diferencias entre los niveles educativos y profesionales más altos tienden a aumentar cuando se tienen en cuenta los dos progenitores.

Observamos que el nivel educativo conjunto del hogar también genera efectos significativos tras considerar el estatus ocupacional conjunto (Figura 5). Estos efectos se producen en mayor o menor medida en todos los niveles ocupacionales.

Tabla 1A

Comparación de modelos ANOVA: Rendimiento en MATHS según el nivel educativo/profesional más alto o el nivel educativo/profesional conjunto del hogar.

	Modelo 1.0	Modelo 1.1	Modelo 2.0	Modelo 2.1	Modelo 3.0	Modelo 3.1
Educ	***				***	
EducH		***				***
Occu			***		***	
OccuH				***		***
Educ × Occu					***	

EducH × OccuH						***
<i>Ajuste del modelo</i>						
Sig. Cambio en el ajuste del modelo		***		***		***
R2	0.167	0.185	0.131	0.158	0.186	0.208
AIC	843982.2	842366.5	847113.8	844738.1	842214.1	840225.8
BIC	844019.1	842431.0	847150.7	844802.6	842306.3	840566.8
Log.Lik.	-421987.1	-421176.2	-423552.9	-422362.1	-421097.1	-420075.9
F	7449.5	3373.1	5609.5	2800.6	2132.4	559.9
RMSE	69.79	69.03	71.27	70.14	68.96	68.02

Nota: N = 57.735 estudiantes; * p < 0,05, **p < 0,01, *** p < 0,001

Tabla 1B

Comparación de modelos ANOVA: Rendimiento en LECTURA según el nivel educativo/profesional más alto o el nivel educativo/profesional conjunto del hogar.

	Modelo 1.0	Modelo 1.1	Modelo 2.0	Modelo 2.1	Modelo 3.0	Modelo 3.1
Educ	***				***	
EducH		***				***
Occu			***		***	
OccuH				***		***
Educ × Occu					***	
EducH × OccuH						***
<i>Ajuste del modelo</i>						
Sig. Cambio en el ajuste del modelo		***		***		***
R2	0.138	0.159	0.121	0.149	0.162	0.187
AIC	936699.1	934625.9	938285.3	935628.3	934332.5	931936.4
BIC	936736.4	934691.1	938322.6	935693.6	934425.7	932281.4
Log.Lik.	-468345.6	-467305.9	-469138.6	-467807.2	-467156.2	-465931.2
F	6604.3	3130.0	5693.3	2893.0	2000.8	542.0
RMSE	70.02	69.15	70.7	69.57	69.02	68.01

Nota: N = 63.849 estudiantes; * p < 0,05, **p < 0,01, *** p < 0,001

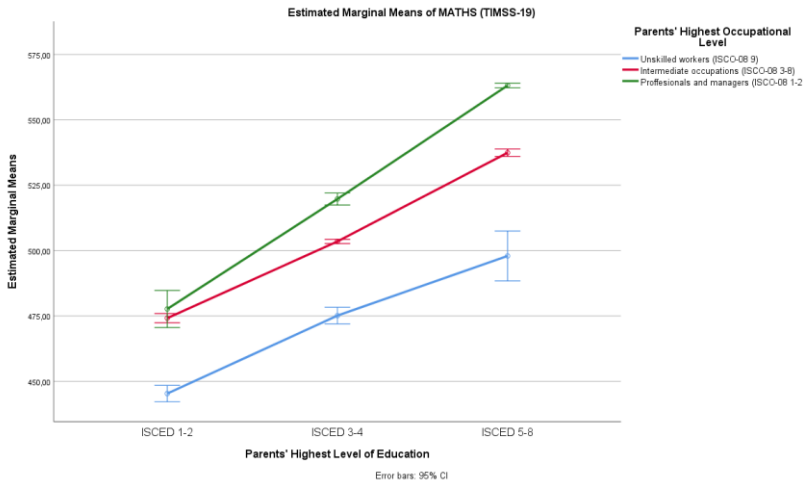


Gráfico 3 Medias marginales estimadas de MATHS, por nivel educativo más alto y nivel ocupacional más alto. Fuente: Elaboración propia a partir de TIMSS 2019 (IEA, 2020).

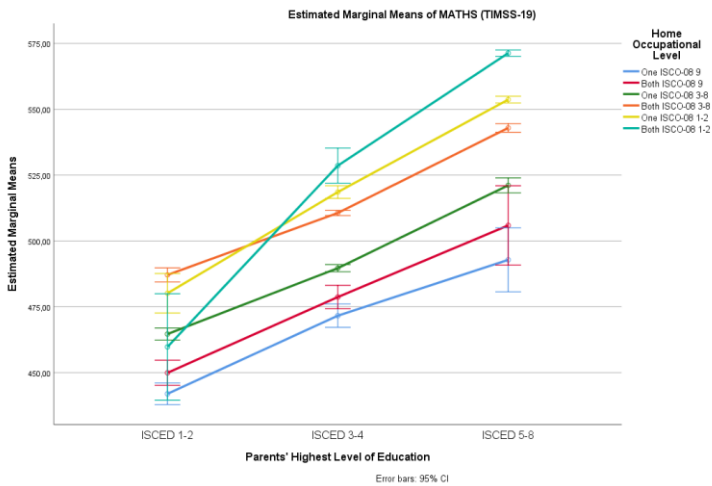


Figura 4. Medias marginales estimadas de MATHS, por nivel educativo más alto y nivel ocupacional del hogar. Fuente: Elaboración propia a partir de TIMSS 2019 (IEA, 2020).

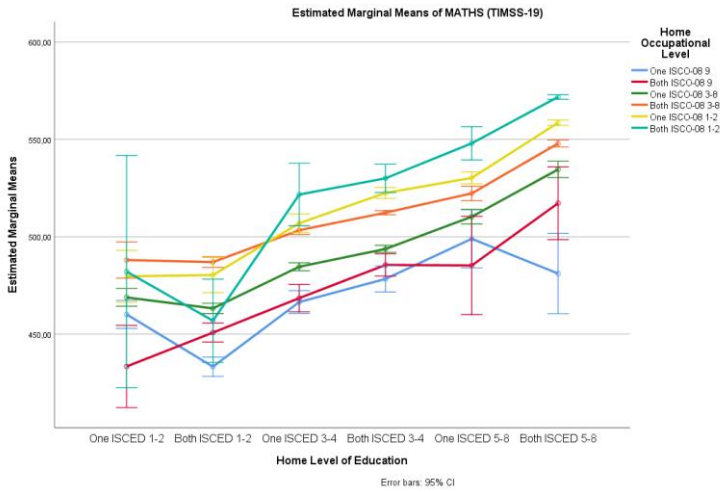


Gráfico 5 *Medias marginales estimadas de MATHS, por nivel educativo del hogar y hogar Nivel profesional*. Fuente: Elaboración propia a partir de TIMSS 2019 (AIE, 2020).

Entre los hogares con trabajadores no cualificados (ambos o una CIUO-08 9), se produce un salto significativo desde que ambos tienen estudios secundarios a que al menos uno tiene estudios postsecundarios, mucho más pronunciado en los hogares con un solo ingreso (Una CIUO-08 9). Entre los hogares con trabajadores cualificados (ambos o uno CIUO-08 3-8), se produce un aumento del rendimiento de tener un progenitor con educación postsecundaria a tener ambos progenitores con educación postsecundaria, y un salto mucho mayor de tener un progenitor con educación terciaria a tener ambos progenitores con educación terciaria. Pero el mayor "salto" en el rendimiento dentro del mismo nivel ocupacional se produce entre los hogares con un solo progenitor profesional o directivo (Una CIUO-08 1-2), cuando se pasa de que sólo uno tenga un nivel de educación superior (CINE 5-8) a que ambos alcancen este nivel. Así, vemos que esta diferencia es aún mayor entre los hogares con un solo progenitor profesional o directivo con estudios superiores (Uno CINE 5-8, Uno CIUO-08 1-2) y los hogares en los que ambos progenitores tienen estudios superiores y son profesionales o directivos (Ambos CINE 5-8, Ambos CIUO-08 1-2).

Discusión

Es bien sabido que existe una diferencia en el nivel educativo según la clase social, que puede observarse en las diferencias de rendimiento medio en matemáticas y lectura según

el nivel educativo y profesional de los padres. Los hijos de trabajadores no cualificados obtienen sistemáticamente resultados inferiores a los de los hijos de trabajadores cualificados, que a su vez obtienen resultados inferiores a los de los profesionales y directivos. Lo mismo ocurre con los niveles de estudios secundarios o de primer ciclo de secundaria, postsecundarios y terciarios de los padres. Este es un lugar común en la literatura previa (Andersen & Hansen, 2012; Barone, 2006; Broer et al., 2019; Cabrera et al., 2015; Choi et al., 2018; Gustafsson et al., 2013; Hanushek et al., 2019; Mastekaasa & Birkelund, 2023; Pérez et al., 2013; Schlicht et al., 2010; Skopek & Passaretta, 2021; Wiborg & Hansen, 2009). La contribución que hacemos aquí es mostrar que, dentro de estos grupos educativos y ocupacionales, también existen diferencias por estructura familiar que deben tenerse en cuenta para comprender mejor los factores sociales del rendimiento académico.

El efecto de tener a ambos progenitores trabajando por un salario en el mismo nivel ocupacional, frente a situaciones de hipergamia o monoparentalidad, es perceptible a partir de los hogares con educación postsecundaria y crece en los hogares con educación superior. El efecto más fuerte de la estructura familiar se produce en aquellos hogares en los que ambos progenitores tienen estudios superiores y están empleados como profesionales o directivos, obteniendo un rendimiento muy superior al de los hogares en los que ambos o uno de ellos tiene estudios superiores pero sólo uno es profesional o directivo. Interpretamos este efecto como originado por la capitalización del capital cultural de la familia a través de la consecución de una ocupación más prestigiosa que, además, otorga acceso a mayores niveles de seguridad laboral y recursos económicos. Por tanto, podemos hablar de un *efecto añadido* del doble estatus educativo y ocupacional del hogar.

Sin embargo, este efecto queda oculto cuando sólo se tienen en cuenta los niveles educativos y profesionales más altos de uno de los progenitores. La elección del nivel educativo o profesional más alto de uno de los progenitores conlleva, en primer lugar, una pérdida significativa en la explicación de la varianza en el rendimiento. En segundo lugar, y quizás más importante, una ocultación de factores adicionales de rendimiento desigual atribuibles a la estructura del hogar. Esto es especialmente grave si se tiene en cuenta la influencia ya identificada de los efectos sobre el rendimiento de las familias biparentales en las que ambos progenitores trabajan, frente a las monoparentales en las que solo trabaja la madre (Pérez et al., 2014), así como los efectos de las familias monoparentales sobre el rendimiento (Bernardi & Boertien, 2017; Martínez García, 2008) y sobre el riesgo de abandono escolar temprano (Pérez et al., 2013), atribuibles a la menor capacidad de apoyo al estudio en el hogar y a la menor disponibilidad de recursos económicos en los hogares monoparentales (Astone & McLanahan, 1991; McLanahan & Percheski, 2008).

Ya hemos observado que las diferencias por estructura familiar aumentan en las familias con mayor nivel ocupacional y educativo. Sin embargo, entre los hogares en los que los padres son trabajadores no cualificados y los que tienen niveles educativos más bajos, estas diferencias por estructura familiar son menores. Martín Criado et al. (2000) ya habían señalado que el efecto negativo de los hogares monoparentales sobre el rendimiento tendía

a disiparse entre las familias de clase trabajadora. Otros estudios han apuntado en la misma dirección en el caso de los alumnos inmigrantes (Guetto et al., 2022). En cualquier caso, parece claro que en situaciones de mayor desventaja educativa por la menor disponibilidad de recursos en el hogar, el peso de la estructura familiar sobre el rendimiento se reduce frente al efecto de la educación y la ocupación de los padres. Esto, sin embargo, no implica determinismo: la variabilidad intragrupo es considerable e insinúa las posibilidades de mejora y resiliencia de los alumnos incluso en las situaciones más desfavorecidas.

En este sentido, investigaciones previas han demostrado que las políticas educativas que fomentan el hábito lector y las centradas en los alumnos más jóvenes al inicio de la educación primaria -es decir, los nacidos en los últimos meses del año- tienen efectos positivos en la prevención del abandono escolar (Cabrera et al., 2019), la reducción de la retención escolar y la mejora de los resultados educativos globales, especialmente los de los alumnos más desfavorecidos (Cabrera, 2019). Además, creemos que es necesario cierto grado de relativismo cultural a nivel escolar para superar la desigualdad educativa, en el sentido de la oposición entre prácticas educativas legítimas y relativistas (Grignon, 1991). Debemos tener en cuenta que, debido a que sus pautas culturales se perciben como más alejadas de la "norma escolar", las familias de clase trabajadora a veces tienen dificultades para entablar una comunicación productiva con los agentes escolares, y pueden sentirse juzgadas o culpabilizadas cuando el rendimiento de sus hijos en la escuela baja, lo que puede provocar un distanciamiento con los profesores (Martín Criado et al., 2014; Reay, 1996). Por ello, las escuelas deben reconocer las preocupaciones y puntos de vista de las familias como legítimos y dignos de ser escuchados, independientemente de su origen cultural. Desde esta perspectiva, existen prácticas escolares que han demostrado ser eficaces para reducir las desigualdades educativas. La evidencia previa sobre estas prácticas efectivas sugiere que la inclusión de las familias en la actividad diaria de los centros escolares, y su reconocimiento como interlocutores activos en el proceso educativo, tiene un impacto positivo en la reducción de las desigualdades educativas (Compte et al., 2012; Flecha, 2012; Lubián & Langa, 2022; Merchán-Ríos et al., 2023).

Conclusión

Hemos analizado las diferencias de rendimiento entre los alumnos según el nivel educativo y ocupacional de sus padres. Comparando las diferencias encontradas al utilizar sólo el nivel más alto de uno de ellos y el nivel conjunto del hogar, hemos comprobado que considerar el hogar en su conjunto mejora significativamente la varianza explicada por las diferencias entre grupos ocupacionales y educativos tanto en el rendimiento en matemáticas como en lectura.

Asimismo, los resultados muestran que existe una alta y significativa variabilidad del rendimiento en matemáticas y lectura de los alumnos de 4º de primaria según el nivel educativo y ocupacional de los padres, y que estas diferencias se amplían cuando se tiene

en cuenta el nivel conjunto del hogar. Las diferencias entre tipos de familia se amplían notablemente en los grupos con niveles educativos y ocupacionales más altos. Hay un repunte sustancial del rendimiento entre las familias con al menos uno de los progenitores con estudios superiores cuando ambos son profesionales y directivos, lo que apunta a favor de la hipótesis de la capitalización del capital cultural cuando se traduce en el acceso a ocupaciones más prestigiosas y de mayores ingresos.

Utilizar únicamente el nivel educativo o profesional más elevado de uno de los progenitores implica la pérdida de una fuente de explicación de la varianza en el rendimiento, pero también una ocultación de los efectos de la estructura del hogar, en particular los que afectan a las familias monoparentales, y el riesgo de subestimar las diferencias de rendimiento según el origen social.

Nuestros resultados apoyan la necesidad de que la política educativa actúe a favor de la reducción de la desigualdad de oportunidades educativas desde la educación primaria, donde ya existen notables diferencias en el rendimiento de los alumnos que, de no revertirse, se traducirán posteriormente en desigualdades sociales (Betancort et al., 2019; Cabrera et al., 2021; Erikson, 2020).

Financiación

Esta investigación forma parte del proyecto de I+D+i PID2023-147616NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER/UE.

Referencias

- Andersen, T. M. (2019). Origen social, educación y desigualdad. *Economic Inquiry*, 57(3), 1441-1459. <https://doi.org/10.1111/ecin.12778>
- Andersen, P. L., y Hansen, M. N. (2012). Class and cultural capital-The case of class inequality in educational performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>
- Astone, N. M., y McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320. <https://doi.org/10.2307/2096106>
- Barone, C. (2006). Capital cultural, ambición y explicación de las desigualdades en los resultados del aprendizaje: A comparative analysis. *Sociology*, 40(6), 1039-1058. <https://doi.org/10.1177/0038038506069843>
- Bernardi, F., y Boertien, D. (2017). Familias no intactas y destinos educativos divergentes: Un análisis de descomposición para Alemania, Italia, Reino Unido y Estados Unidos. *Social Science Research*, 63, 181-191. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.09.004>
- Betancort, M., Darias-Curvo, S., Cabrera, L., Marrero, G., Nieves Pérez, C., Rodríguez, J., & Sánchez, D. (2019). Desigualdad de oportunidades en una región ultraperiférica: el caso de Canarias. *Revista de Estudios Insulares*, 14(2), 23-42. <https://doi.org/10.24043/isj.88>

- Björklund, A., Ginther, D.K., & Sundström, M. (2007). Family structure and child outcomes in the USA and Sweden. *Journal of Population Economics*, 20, 183-201. <https://doi.org/10.1007/s00148-006-0094-7>
- Bodovski, K., Muñoz, I., Byun, S., & Chykina, V. (2020). Do Education System Characteristics Moderate the Socioeconomic, Gender and Immigrant Gaps in Math and Science Achievement? *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 9(2), 122-154. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.4807>
- Borman, G. D., Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (2001). *La educación compensatoria en la encrucijada*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600158>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 30(1), 3-6.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). Las formas del capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp.15-29). Greenwood Publishing.
- Bourdieu, P. (1998). *Razón práctica: Sobre la teoría de la acción*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción en la educación, la sociedad y la cultura*. SAGE Publications.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Desigualdad socioeconómica y resultados educativos: Evidencia de veinte años de TIMSS*. Springer.
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 9(3), 227-257. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4523>
- Cabrera, L., & Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *HSE-Historia Social y de la Educación*, 12(1), 1-36. <http://doi.org/10.17583/hse.11374>
- Cabrera, L., Betancort, M., & Pérez, C. N. (2015). Clase social, familia, género y rendimiento escolar. En E. Ortega (Ed.), *Rendimiento académico: Actitudes de los estudiantes, influencias sociales y diferencias de género*. (pp.1-40). Nova Science Publishers.
- Cabrera, L., Marrero, G., Rodríguez, J.G., & Salas-Rojo, P. (2021). La desigualdad de oportunidades en España: New Insights from New Data. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 237(2), 153-185. <https://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.21.2.6>
- Cabrera, L., Pérez, C. N., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 8(4), 27-52. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F., & Betancort, M. (2019). Desafección escolar del Alumnado repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 8(2), 173-203. <https://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4139>

- Chmielewski, A. K. (2019). El aumento global de la brecha de rendimiento socioeconómico, 1964 a 2015. *American Sociological Review*, 84(3), 517-544.
<https://doi.org/10.1177/0003122419847165>
- Coleman, J. S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
<https://doi.org/10.3102/0013189X016006032>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital (El capital social en la creación de capital humano). *American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
<https://doi.org/10.1086/228943>
- Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C. F., Mcpartland, J. M., Mood, A. M., York, R. L., & Weinfeld, F. D. (1966). *Igualdad de oportunidades educativas*. Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos.
- Compte, M., Arandía, M., & Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 119-132.
- Contini, D., y Cugnata, F. (2020). ¿Afecta el seguimiento temprano a las desigualdades en el aprendizaje? Revisiting difference-in-differences modeling strategies with international assessments. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00094-x>
- Dickinson, E. R., & Adelson, J. L. (2014) Exploring the Limitations of Measures of Students' Socioeconomic Status (SES). *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 19(1), 1-14.
<https://doi.org/10.7275/mkna-d373>
- Erikson, R. (2020). Inequality of educational opportunity- The role of performance and choice. *European Review*, 28(S1), 44-55. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000897>
- Eurostat. (2019). *Encuesta sobre la estructura de los ingresos 2018: Ganancias anuales*.
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/earn_ses18_28_custom_10397122/default/table?lang=en
- Eurostat. (2021). *Determinantes de los salarios en la Unión Europea: Resultados actualizados a partir de los datos de la encuesta sobre la estructura de los salarios (SES 2018)*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-reports/-/ks-ft-21-004>
- Eurostat. (2023). *Labour force survey 2022: Employment by sex, age, occupation and educational attainment level*.
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsa_egised_custom_10375852/default/table?lang=en
- Flecha, A. (2012). La Educación Familiar Mejora el Rendimiento Académico del Alumno: Aportaciones desde la Investigación Europea. *Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 2(3), 301-321.
<https://doi.org/10.4471/remie.2012.16>

- García-Luque, O., Faura-Martínez, Ú., & Lafuente-Lechuga, M. (2023). Desigualdad Social y Territorial de la Educación en España. *Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa*, 13(1), 166-195. <https://doi.org/10.17583/remie.9764>
- Ginther, D. K., y Pollak, R. A. (2004). Family Structure and Children's Educational Outcomes: Blended Families, Stylized Facts, and Descriptive Regressions. *Demography*, 41(4), 671-696. <https://doi.org/10.1353/dem.2004.0031>
- Grignon, C. (1991). La escuela y las culturas populares. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (6), 15-19.
- Guetto, R., Zanasi, F., & Carella, M. (2022). Non-intact Families and Children's Educational Outcomes: Comparing Native and Migrant Pupils. *European Journal of Population*, 38, 1065-1094. <https://doi.org/10.1007/s10680-022-09638-z>
- Gustafsson, J. E., Hansen, K. Y., & Rosén, M. (2013). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. En M. O. Martin, & I.V.S. Mullis, (Eds.). *TIMSS and PIRLS 2011 Relationships Report* (pp. 181-287). Centro Internacional de Estudios TIMSS y PIRLS.
- Hanushek, E. A., Peterson, P. E., Talpey, L. M., & Woessmann, L. (2019). La brecha de rendimiento no se cierra: Medio siglo de pruebas muestra una brecha persistente entre los que tienen y los que no tienen. *Education next*, 19(3), 8-18.
- Herrera Sosa, K. M., Hoftijzer, M. A., Gortazar, L., & Ruiz Suárez, M. (2018). *La educación en la UE: ¿Oportunidades de aprendizaje divergentes? Un análisis de una década y media de competencias utilizando el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en la Unión Europea*. Grupo del Banco Mundial.
- OIT. (2012). *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones: Estructura, definiciones de grupos y tablas de correspondencia*. Organización Internacional del Trabajo.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D. G., Gintis, H. H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Lubián, C., & Langa, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1-21. <http://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>
- Martin, M. O., von Davier, M., & Mullis, I.V.S. (2020). *Métodos y procedimientos. Informe técnico TIMSS 2019*. Centro Internacional de Estudios TIMSS & PIRLS. <https://timss.bc.edu/timss2019/methods/pdf/TIMSS-2019-MP-Technical-Report.pdf>
- Martín Criado, E., Gómez Bueno, C., Fernández Palomares, F., & Rodríguez Monge, Á. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Iralka.
- Martín Criado, E., Río, M. Á., & Carvajal Soria, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *RASE-Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 429-448. <https://doi.org/10.7203/RASE.7.2.8780>

- Martínez García, J. S. (2008). Clase social, tipo de familia y logro educativo. *Papers. Revista de Sociologia*, 87, 77-100. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.790>
- Mastekaasa, A., & Birkelund, G. E. (2023). The intergenerational transmission of social advantage and disadvantage: comprehensive evidence on the association of parents' and children's educational attainments, class, earnings, and status. *European Societies*, 25(1), 66-86. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2059542>
- McLanahan, S., y Percheski, C. (2008). Estructura familiar y reproducción de las desigualdades. *Annual Review of Sociology*, 34, 257-276. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134549>
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examen de la Participación de las Familias Gitanas en el Sistema Educativo: Dificultades y Prácticas Exitosas. *Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 13(1), 64-90. <https://doi.org/10.17583/remie.11616>
- OCDE. (2020). *Aprendizaje temprano y bienestar infantil: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- OCDE. (2023a). *Panorama de la Educación 2023: Indicadores de la OCDE*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OCDE. (2023b). Equity in education in PISA 2022: Equal opportunity by student socio-economic status. En *PISA 2022 Results (Vol. 1): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación* (Cap. 4). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2023c). *Informe técnico PISA 2022*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2022technicalreport/>
- Pérez, C. N., Betancort, M., & Cabrera, L. (2013). Influencias familiares en el rendimiento académico. Un estudio de las Islas Canarias. *RIS-Revista Internacional de Sociología*, 71(1) 169-187. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2011.04.11>
- Pérez, C. N., Betancort, M., & Cabrera, L. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 410-428. <https://hdl.handle.net/10550/90127>
- Reay, D. (1996). Contextualising choice: Social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22(5), 581-596. <https://doi.org/10.1080/0141192960220505>
- Scheiler, A. (2023). *PISA 2022. Insights and Interpretations*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf>
- Scherer, R., Siddiq, F., & Nilsen, T. (2024). The potential of international large-scale assessments for meta-analyses in education. *Large-scale Assessments in Education*, 12(1), 1-35. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00191-1>
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I., & Freitag, M. (2010). Desigualdad educativa en la UE: La eficacia de la política educativa nacional. *European Union Politics*, 11(1), 29-59. <https://doi.org/10.1177/1465116509346387>

- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2008). Política educativa e igualdad de oportunidades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales-KYKLOS*, 61(2), 279-308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2008.00402.x>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: the case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86-112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- UNESCO. (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- White, K. R. (1982). La relación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento académico. *Psychological bulletin*, 91(3), 461-481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>
- Wiborg, Ø. N., & Hansen, M. N. (2009). Change over Time in the Intergenerational Transmission of Social Disadvantage. *European Sociological Review*, 25(3), 379-394, <https://doi.org/10.1093/esr/jcn055>.
- Banco Mundial. (2023). *Colapso y recuperación: How the COVID-19 Pandemic Eroded Human Capital and What to Do about It*. Banco Mundial. <https://hdl.handle.net/10986/39403>

Traducido con  DeepL

Fecha de recepción: 9 mayo, 2024.
Fecha de revisión: 28 mayo, 2024.
Fecha de aceptación: 31 de julio, 2024.

Apéndice 1. Nivel de estudios e ingresos por ocupación en Europa

Tabla 1

Nivel de estudios (CINE-11) por ocupación (CIUO-08) y por clase social - nivel ocupacional en la UE-27 (2022), en porcentajes de filas

ISCO-08 (Occupation)	ISCED-11 (Educational attainment)		
	ISCED ≤ 2	ISCED 3-4	ISCED ≥ 5
1 Managers	7.9%	31.9%	60.2%
2 Professionals	1.5%	13.2%	85.3%
3 Technicians and associate professionals	7.2%	48.8%	44.1%
4 Clerical support workers	10.1%	58.4%	31.5%
5 Service and sales workers	21.9%	62.3%	15.8%
6 Skilled agricultural, forestry and fishery workers	31.3%	56.1%	12.6%
7 Craft and related trades workers	25.9%	64.7%	9.4%
8 Plant and machine operators and assemblers	29.1%	63.8%	7.0%
9 Elementary occupations	47.5%	45.8%	6.7%
<i>Unclassified</i>			
10 Armed forces occupations	8.8%	57.2%	34.0%
No response	13.2%	46.0%	40.8%
Class Classification - Occupational level	ISCED ≤ 2	ISCED 3-4	ISCED ≥ 5
Service class (ISCO-08: 1-2)	2.7%	16.8%	80.5%
Skilled workers (ISCO-08: 3-8)	14.1%	47.1%	38.8%
Unskilled workers (ISCO-08: 9)	47.5%	45.8%	6.7%
Total	16.6%	46.3%	37.1%

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2023). *Encuesta de Población Activa 2022*.

Tabla 2

Renta media anual por ocupación (CIUO-08) en la UE-27 y en la zona euro-19

ISCO-08	Annual Earnings (euros)	
	European Union - 27 countries (from 2020)	Euro area - 19 countries (2015- 2022)
1 Managers	68,346	81,537
2 Professionals	45,895	51,995
3 Technicians and associate professionals	40,032	43,309
4 Clerical support workers	32,082	34,368
5 Service and sales workers	25,321	27,134
6 Skilled agricultural, forestry and fishery workers	27,713	28,975
7 Craft and related trades workers	28,660	33,176
8 Plant and machine operators and assemblers	26,050	31,078
9 Elementary occupations	21,040	23,078
Total	34,754	38,559

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2019), *Encuesta sobre la estructura de los ingresos 2018*.

¡ Las comparaciones de medias por pares están disponibles previa solicitud a los autores.