



Revista Latinoamericana de Población

E-ISSN: 2393-6401

[alap.revista@alapop.org](mailto:alap.revista@alapop.org)

Asociación Latinoamericana de Población  
Organismo Internacional

Ortiz-Ávila, Elsa; Devolder, Daniel

La ausencia del historial educativo en el análisis de eventos relacionados con la transición  
a la vida adulta

Revista Latinoamericana de Población, vol. 11, núm. 21, julio-diciembre, 2017, pp. 95-112

Asociación Latinoamericana de Población  
Buenos Aires, Organismo Internacional

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323854675005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La ausencia del historial educativo en el análisis de eventos relacionados con la transición a la vida adulta

## *Absence of educational history in analysis of events related to transition to adult life*

Elsa Ortiz-Ávila<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

Daniel Devolder<sup>2</sup>

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Revista  
Latino-  
americana  
de Población*

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

95

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

### **Resumen**

En general, en los estudios que pretenden explicar el efecto de la educación sobre los comportamientos relacionados con la transición a la vida adulta, la variable más utilizada es el nivel educativo más alto alcanzado al momento de la entrevista. Desafortunadamente, esto lleva a simplificar en extremo la trayectoria educativa de las personas y no permite conocer con certeza el momento exacto en que terminaron sus estudios, si lo hicieron de forma satisfactoria y si tuvieron períodos de interrupción en su ciclo educativo. En este sentido, en este trabajo investigamos cuáles son algunas de las problemáticas derivadas de tener el historial educativo incompleto cuando analizamos eventos de la transición a la vida adulta como

### **Abstract**

Generally, in studies that intend to explain effects of education on behaviors related to the transition to adulthood, the most used variable is the highest level of education attained by the time of the interview. Unfortunately, this leads to extreme simplification of the education histories of people and does not allow to know with certainty when exactly they finished their studies, if they did so in a satisfactory way and/or if they had interruptions of their studies. So, in this work we investigate some of the problems originating from having an incomplete educational history when analyzing events of the transition to adult life, such as: leaving the parental home, first union and becoming a parent. For the empirical analysis, we use the Fertility and Family Survey (FFS)

- 
- 1 Doctora en Demografía por la Universitat Autònoma de Barcelona. Se desempeña actualmente en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Hidalgo, México, y sus líneas de investigación son transición a la vida adulta, educación y fecundidad. <elsa\_ortiz@uaeh.edu.mx>.
  - 2 Doctor en Economía por la Université Paris I. Se desempeña actualmente en la Universitat Autònoma de Barcelona y sus líneas de investigación son fecundidad, salud y envejecimiento. <ddevolder@ced.uab.es>

la salida de casa de los padres, la primera unión y la primera maternidad. Para el análisis empírico utilizamos del conjunto de Encuestas de Fecundidad y Familia (FFS por sus siglas en inglés) para cuatro países: Austria, Letonia, Suecia y España.

**Palabras clave:** Emancipación. Primera unión. Primera maternidad. Estudios máximos. Estudios principales.

for four countries: Austria, Latvia, Sweden and Spain.

**Keywords:** Leaving the parental home. First union. First motherhood. High studies. Main studies.

**Recibido:** 20/7/2017. **Aceptado:** 5/12/2017

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

96

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

Ortiz-Ávila/  
Devolder

## Introducción

En los estudios que examinan los efectos de la educación sobre los comportamientos relacionados con la transición a la vida adulta o la formación de una familia, la variable más utilizada suele ser el *nivel educativo más alto*. Desafortunadamente, esto lleva a simplificar en extremo la trayectoria educativa de las personas, además de no permitir conocer siempre con certeza al menos tres situaciones vinculadas al ciclo de vida educativo de las personas: 1) el momento exacto o la edad a la que terminaron sus estudios, 2) si lo hicieron de forma satisfactoria y 3) si tuvieron períodos de interrupción o de abandono en su ciclo educativo.

Una de las razones por las que se usa el nivel educativo más alto, a pesar de sus limitaciones para entender las características demográficas del ciclo de vida familiar, es la escasez de datos sobre la trayectoria educativa que tienen la mayoría de fuentes de información disponibles. En este trabajo argumentamos que uno de principales inconvenientes de utilizar el nivel educativo más alto es que pueden llegar a considerarse como iguales a las personas con un título o diploma equivalente, cuando posiblemente hayan tenido trayectorias educativas muy diversas. Otra limitación aún más grave es pensar que todas las historias educativas son continuas hasta que se completan todos los estudios, lo cual crea alteraciones en el orden de los acontecimientos, ya que las personas pueden alcanzar su nivel educativo más alto después de que el suceso considerado les ocurriera. Esta manera de trabajar lleva a considerar al nivel educativo más alto como una característica fija de las personas, lo cual es incorrecto, puesto que la educación es una variable acumulable y, por lo tanto, dinámica en el tiempo. Finalmente, en algunas encuestas o censos se pregunta por el nivel educativo más alto completado satisfactoriamente, es decir, el título de mayor nivel, lo que provoca no solo no poder conocer la trayectoria educativa de los individuos antes de alcanzar este nivel, sino descartar parte de los estudios posteriores, que no hayan sido finalizados con una titulación formal.

Como podemos ver, existen limitaciones importantes ligadas al uso exclusivo del nivel educativo más alto y, aunque en algunos casos la fuente de información permite reconstruir el historial educativo completo (con todos sus episodios), la gran mayoría de estudios sigue utilizando el nivel alcanzado al momento de la encuesta, lo que puede deberse a la dificultad de procesar información tan compleja. No obstante, esto también se puede relacionar fundamentalmente con la falta de una definición clara sobre cuál es el nivel de estudios que realmente condiciona los comportamientos relacionados con la transición a la vida adulta o la formación de una familia. La imprecisión en la definición del nivel educativo es problemática especialmente en el análisis de acontecimientos tales como dejar el hogar de los padres, formar la primera unión o tener un primer hijo, ya que pueden ocurrir durante el período de estudio o bien posponerse hasta que estos se terminen.

En respuesta a esta serie de problemas, los objetivos de este trabajo son dos: el primero es mostrar que las trayectorias educativas no siempre son regulares y que, si esto no se tiene en cuenta, el estudio de los efectos del proceso educativo sobre los comportamientos demográficos puede estar seriamente sesgado. El segundo es abogar por mejorar la definición del nivel educativo, que realmente condiciona estos comportamientos, mediante la introducción de una variable a la que denominamos *edad principal de finalización de los estudios*, que precisamente difiere de la *edad máxima de los estudios* en los casos de interrupciones en el ciclo educativo. La primera variable la definimos como el nivel educativo anterior a una interrupción no mayor a 18 meses.

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

97

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

Ortiz-Ávila/  
Devolder

Para el análisis empírico utilizamos del conjunto de Encuestas de Fecundidad y Familia —conocidas en inglés como Fertility and Family Surveys (FFS)— un total de cuatro países: Austria, Letonia, Suecia y España. La selección de países no se basa en querer hacer una comparación entre ellos, sino en tratar de ilustrar o ejemplificar cuatro situaciones relacionadas con las trayectorias educativas. La primera situación se refiere a un país con poco porcentaje de estudios interrumpidos; la segunda es el caso contrario: un país con un alto porcentaje de interrupciones y reanudaciones de los estudios; las otras dos situaciones son un país con un alto porcentaje de estudios bajos y medios interrumpidos y otro con un porcentaje importante de interrupciones en el nivel educativo alto.

La selección de la fuente de información está vinculada a la revisión de las tres encuestas comparativas más importantes, todas relacionadas con temas como fecundidad y familia. Estas encuestas son la Generations and Gender Survey (GGS), la Demographic and Health Survey (DHS) y la FFS. Las dos primeras se enfocan en recoger solamente el último nivel educativo alcanzado o el nivel educativo completado satisfactoriamente al momento de la encuesta. Por su parte, la FFS es hasta el día de hoy una de las encuestas comparativas más importantes y exhaustivas en temas relacionados con la historia educativa y la transición a la vida adulta de los individuos, motivo que nos lleva a elegir trabajar con ella. Los eventos que consideramos para la ilustración de estudio son la emancipación, la primera unión y la primera maternidad.

## Limitaciones relacionadas con el uso del nivel educativo más alto en los estudios del ciclo de vida

En general, en los trabajos que intentan dar una explicación a partir de la educación de los individuos sobre los comportamientos relacionados con la formación familiar y la transición a la vida adulta, la variable más comúnmente utilizada es el *nivel educativo más alto*. Sin embargo, esta situación tiende a abreviar en extremo la historia educativa de las personas y no permite conocer con certeza algunas circunstancias vinculadas a la trayectoria educativa, como lo son el momento exacto en el que terminaron sus estudios, si los finalizaron de forma satisfactoria y si hubo períodos de interrupción o abandono en su ciclo educativo.

Esta carencia de la información induce a ciertas distorsiones o problemáticas en el análisis de la transición a la vida adulta, de las cuales hablaremos a continuación.

El uso exclusivo del nivel educativo más alto puede ocultar el hecho de que un grupo de personas con título o grado similar no tenga necesariamente la misma historia educativa (Kravdal, 2001). Esto se debe principalmente a que los individuos no necesariamente completan su educación a la edad normativa y sin interrupciones (Buchmann, 1989; Baizan, Michielin y Billari, 2001). En situaciones de interrupción de los estudios, como puede ocurrir en algunos contextos, el uso de la variable *nivel educativo más alto* puede llevar a suponer que las personas tuvieron un período continuo de estudios hasta la obtención de su titulación más alta. Inferir que una persona estudia hasta que alcanza el nivel educativo más alto puede llevar a sobrestimar las tasas de riesgo de que ocurra algún evento mientras se estudia, para aquellos que interrumpieron sus estudios, les ocurrió el evento y después los reemprendieron.

Por otro lado, podemos identificar ciertas problemáticas relacionadas con el análisis anticipatorio vinculadas a tener solamente el nivel educativo más alto. Dicho

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

98

La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta

Ortiz-Ávila/  
Devolder

procedimiento intenta explicar comportamientos actuales o del pasado a través de características o variables futuras (Hoem y Kreyendfeld, 2006). En nuestro caso, este enfoque supondría que las conductas relacionadas con la transición a la vida adulta se expliquen por el nivel educativo alcanzado posteriormente. Implícitamente, se estaría aceptando que las personas «nacen» con el nivel de educación que se cuenta al momento de la encuesta y que, por lo tanto, no existe un avance educativo a lo largo de la trayectoria de vida.

Así, el uso de este procedimiento de medición produce al menos dos errores en su planteamiento inicial: primero, identificamos una complicación ligada al tipo de información recogida en muchas encuestas o censos. A menudo, la pregunta principal se refiere *al nivel educativo más alto completado satisfactoriamente*, lo que provoca no solo no poder conocer la trayectoria educativa de los individuos antes de alcanzar este nivel, sino que además descarta parte de los estudios iniciados posteriormente pero no finalizados con una titulación formal. Esta pérdida de información puede llevar de nuevo a medir de manera incorrecta las tasas de riesgo por evento a cierta edad según la condición de estudio, al clasificar a las personas en el grupo de las que no estudian, cuando lo hacían a la edad considerada, aunque no pudieran finalmente obtener un diploma. En este contexto es importante poder determinar si los comportamientos de la transición a la vida adulta se ven afectados por el hecho de estar estudiando o no. En segundo lugar, se estaría alterando el orden de los acontecimientos, pues se asume que el evento ha ocurrido después de que los estudios hayan finalizado. Sin embargo, existen trayectorias educativas con múltiples entradas y salidas del sistema educativo, en las que se pueden interrumpir los estudios porque ocurra algún evento como la maternidad, la primera unión o la necesidad de encontrar un trabajo, entre otros (Kerckhoff, 2001).

En este sentido, en sociedades como la de Estados Unidos o la de Gran Bretaña, es normal que los jóvenes interrumpan sus estudios para trabajar y después los reemprendan para alcanzar niveles educativos posteriores, aun después de un período considerable de empleo (Green y Green, 2008). En algunos casos se llega a compaginar la vida laboral y la estudiantil gracias a que se cuenta con un sistema educativo que promueve este tipo de prácticas (Kerckhoff, 2001). En países como Suecia, el sistema educativo es flexible, en el sentido de que no excluye a los estudiantes que por cualquier motivo interrumpan sus estudios, por ejemplo, en aras de iniciar su vida laboral. Por el contrario, promueve que los reanuden posteriormente, aunque hayan pasado varios años, o sea a edades muy adultas (Hoem, Neyer y Andersson, 2006; Boucher, 1982). Además de los países nórdicos, los anglosajones también han buscado a lo largo del siglo xx una fórmula capaz de subsanar posibles carencias del sistema educativo, el cual está enfocado en dar segundas o terceras oportunidades para aquellos casos en los que por cualquier razón se hubiesen abandonado los estudios (Anderson *et al.*, 2009; Oláh y Bernhard, 2008). Esta fórmula está vinculada a la necesidad de promover una educación que permita a los individuos adaptarse a los nuevos contextos, tanto en el plano económico como en el personal y el social (López, 1997; Lesourne, 1993). En el caso concreto de Austria, el gobierno ha puesto un énfasis muy especial en establecer un vínculo eficaz entre el sistema escolar y el mercado laboral, mediante el llamado *sistema dual de educación*. Este método consiste en incentivar a que por un período de aproximadamente tres años los estudiantes puedan prestar sus servicios como empleados al mismo tiempo que asisten a la escuela (Pfeiffer y Nowak, 2001). En países como Letonia, el trabajo y el estudio simultáneos son habituales en los niveles educativos más altos (Auers, Rostoks y Smith, 2007). Además, la estructura educativa de

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

99

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

Ortiz-Ávila/  
Devolder

este país permite que al finalizar la educación media se tengan los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ser un trabajador calificado (Unesco y Unevoc, 2007). Sin embargo, en este país se ha visto que entre las principales causas de abandono de los estudios se encuentran los problemas financieros y la imposibilidad de pagar las tasas de matriculación de los niveles medio y superior (Zane, 2010). Por otro lado, existen países como España con un sistema educativo donde no es tan permitido o considerado interrumpir los estudios (MECD y CIDE, 2004). No obstante, existen en la educación media programas educativos orientados a la formación profesional que no excluyen la posibilidad de continuar con los estudios universitarios (MECD, 1991).

En este sentido muchas personas llegan a poder compaginar su vida laboral y estudiantil, lo que dificulta delimitar las fases del ciclo de vida dedicadas exclusivamente al estudio y las dedicadas únicamente al trabajo o a la vida familiar. Esta compatibilidad depende de la estructura y flexibilidad del sistema educativo y de si la educación se completa regularmente antes de que comenzar la transición a la vida adulta (Zabel, 2009; Hoem y Kreyendfeld, 2006).

Al evaluar la importancia de la educación en el estudio de la transición a la vida adulta, lo ideal sería tener el historial educativo completo, pero si esto no fuera posible sería conveniente tener cierta información mínima que pudiera mejorar la calidad del análisis. De acuerdo a los trabajos de Øystein Kravdal (2004) y Cordula Zabel (2009), si acaso no se tuviera la historia educativa completa, se recomienda pedir la edad o la fecha de finalización de los estudios más altos junto al nivel educativo más alto alcanzado. Sin embargo, nosotros planteamos contar con dos aspectos más: la edad de abandono o finalización de los estudios sin interrupciones mayores a un curso académico y si dichos estudios se finalizaron con diploma o no, puesto que puede existir una diferencia de varios años entre la edad a la que una persona finaliza sus estudios de más alto nivel y la edad a la que los interrumpe de forma prolongada. Consideramos esta información fundamental para delimitar tanto la etapa de la vida centrada en los estudios como la dedicada al trabajo o a la vida familiar.

Una manera de mostrar la importancia de disponer de información detallada sobre la duración de los estudios y las interrupciones largas es medir las propensiones a realizar determinadas transiciones del ciclo de vida cuando las personas estudian o no, a partir de fuentes de datos que proporcionen el historial educativo y comparar los resultados con los que obtendríamos si en esta misma fuente se hubiera recogido la información con menor detalle. Este escenario obligaría al analista a imputar la mayor parte de la información y en muchos casos a ignorar las interrupciones. Un trabajo de este tipo fue hecho por Kravdal (2004) y Zabel (2009). Por su parte, Kravdal calculó los riesgos relativos de tener hijos mientras se estudia a partir del historial completo (los datos provenían del registro de población noruego) teniendo en cuenta las interrupciones y repeticiones de cursos educativos. Llevó a cabo el proceso de imputación utilizando solamente el nivel educativo más alto de las mujeres y observó que, si se tenía en cuenta el historial educativo completo, el riesgo de tener un hijo mientras no se estudia era 32% mayor comparado con mujeres que estudian. Dicho riesgo cambió a un 54% al utilizar la imputación. Esta diferencia tan radical en los riesgos se debe a que Noruega —como se dijo— es un país donde es normal que los individuos interrumpan sus estudios y los reemprendan más adelante. De manera similar, Zabel realizó un ejercicio con datos de una encuesta de Alemania del Oeste que proporciona el historial educativo completo. En su trabajo comparó los resultados de medir

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

100

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

Ortiz-Ávila/  
Devolder

el riesgo relativo de la fecundidad mientras se está estudiando con los datos detallados y con la imputación, suponiendo que la única información disponible era el nivel educativo final. En esta línea, Zabel tuvo en cuenta la primera interrupción de estudios, precisando un indicador similar a nuestra EP — *edad de finalización de los estudios principales*, que explicaremos en el apartado sobre datos y métodos—. Sus estimaciones de riesgo relativo no difirieron de manera importante de los valores obtenidos con el historial completo y observó, por ejemplo, que la imputación a partir del nivel educativo máximo proporcionaba resultados similares a los obtenidos con el historial completo. Esto se debía a que en Alemania las interrupciones, las repeticiones de un mismo curso o los abandonos de los estudios eran poco frecuentes, por lo cual había pocas diferencias en la trayectoria educativa de personas con el mismo nivel educativo, y disponer solamente del nivel educativo más alto permitía imputar correctamente el ciclo educativo de los individuos, a diferencia del caso de Noruega.

### Datos y métodos

Para el análisis empírico se utilizó el conjunto de las FFS para cuatro países. Se eligió trabajar con la FFS porque recoge información como el nivel educativo más alto, el mes y el año de finalización de cada uno de los estudios, el mes y el año de inicio de los estudios, la información sobre si las personas seguían estudiando después de los quince años y si habían completado satisfactoriamente cada uno de los estudios. Es decir, con la FFS es posible calcular la edad de finalización de los estudios principales considerando los períodos que se está fuera del sistema educativo y el nivel de estudios alcanzado. De manera que, con esta fuente se puede saber si los eventos relacionados con la formación de una familia ocurrieron mientras se estaba estudiando o no. Esta información permite analizar en profundidad interacciones como las que se dan entre la asistencia a la escuela y la salida de casa de los padres, la formación de la primera unión y la llegada de la primera maternidad, entre otras. Otra característica de esta encuesta es que tiene tasas de no respuesta razonablemente bajas, por debajo del 23%. Sin embargo, asumimos que se deben formular algunas reservas acerca de su exactitud y comparabilidad (tabla 1).

Tabla 1.  
Austria (1995-1996), España (1994-1995), Letonia (1995) y Suecia (1992-1993):  
Tamaño de la muestra y tasas de no respuesta por país

País	N	No respuesta
Austria	4,581	18%
España	4,021	16%
Suecia	3,318	21%
Letonia	2,699	23%

Fuente: Festy y Prioux, 2002

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

101

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adultas*

Ortiz-Ávila/  
Devolder



## Definición de la edad de finalización de los estudios y discusión de sus ventajas frente a la variable *nivel educativo más alto*

Para definir la variable relacionada con el logro educativo que utilizamos a lo largo de este trabajo primero debemos notar que la trayectoria de vida de las personas se puede dividir en dos fases: la primera centrada en los estudios y la segunda en los eventos relacionados con la transición a la vida adulta (diagrama 1). Dourleijn, Liefbroer y Beets (2000) fueron los primeros interesados en concretar una edad reflejo del logro educativo a partir de la cual empieza la parte de la vida que no está centrada en los estudios o, en otras palabras, un nivel educativo que en términos temporales sea previo al inicio de la transición a la vida adulta. Este componente es importante desde la perspectiva de establecer una causalidad entre la educación y los comportamientos definitorios de la vida adulta. Es decir, se considera el nivel educativo que realmente determina los comportamientos futuros de los individuos y no un nivel potencial, condicionado el hecho de que la persona reemprenderá sus estudios posteriormente. Con esta medida podemos evitar los riesgos del análisis anticipatorio (Hoem y Kreyenfeld, 2006).

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

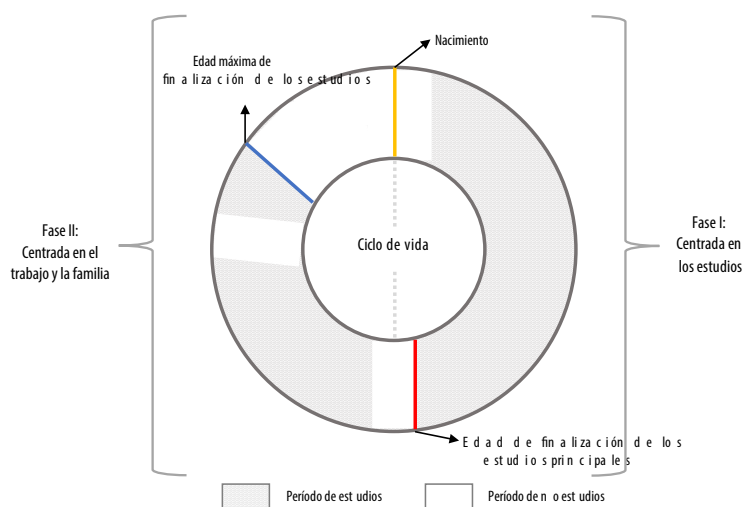
102

La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta

Ortiz-Ávila/  
Devolder

Diagrama 1.

Representación de la edad principal y edad máxima de finalización de estudios, en relación con las fases del ciclo de vida adulta



Fuente: elaboración propia.

Dourleijn, Liefbroer y Beets (2000) llamaron *career-indicator* a su variable determinada, a la que definen precisamente como el nivel educativo anterior a la primera interrupción no mayor a 18 meses. En términos técnicos, nosotros computamos una variable similar que corresponde a la edad a la cual las personas completan su última etapa educativa sin interrupciones mayores a un año y medio, es decir, menos de dos cursos académicos continuos. A esta variable la hemos llamado *edad de finalización de los estudios principales* (EP). En este sentido, suponemos que la primera interrupción mayor a 18 meses puede representar para muchas personas el fin de la fase del ciclo de vida centrada principalmente o exclusivamente en la educación, en la medida en que muchas se incorporan más intensamente en el mercado de trabajo e inician de forma más decidida la etapa de formación de la familia.

Definimos y calculamos también una *edad máxima de finalización de todos los estudios* (EM), que corresponde al último período de estudios de las personas, sin tener en cuenta la obtención o no del diploma final correspondiente. Esta segunda edad coincide a menudo con la primera. Pero, como lo veremos más adelante, si no son iguales, la diferencia puede ser considerable, por lo cual utilizarla para definir el nivel educativo de las personas en una perspectiva causal puede llevar a resultados cuestionables, como lo es cuando se utiliza el nivel máximo de estudios como indicador del nivel educativo, una variable en muchos aspectos similar a esta edad máxima.

Con relación a nuestra variable recomendada, encontramos tres ventajas frente al nivel educativo más alto.

1. Los individuos que aún no han completado un nivel educativo recibirán una puntuación que refleja el hecho de que hayan acumulado un número de años de capital humano durante sus estudios, incluso para aquellos que no han completado dicho nivel. Por ejemplo, si un individuo se ha matriculado en la universidad durante un par de años, el número de años de capital humano es mayor que para otro individuo que no haya cursado ningún año. El nivel educativo alcanzado no toma en cuenta estas sutilezas al recoger tan solo el último nivel educativo completado, mientras que la edad sí lo hace.
2. La *edad de finalización de los estudios principales* puede ser más fácilmente transformada en una variable que se modifica en el tiempo en comparación con el *nivel educativo alcanzado*.
3. Este indicador permite medir de una forma equivalente el logro educativo de los individuos de todos los países participantes en este estudio, a pesar de la gran diversidad de los sistemas educativos estudiados.

## Plan de análisis

Una vez definidos nuestros dos indicadores de carrera (EP y EM) queremos mostrar las diferencias entre ellos, con el objetivo de exponer que las trayectorias educativas no siempre son regulares. La comparación entre la edad de finalización de los estudios principales y la edad máxima al momento de completar todos los estudios se define como:

$$D_x = X_f - X_p$$

Donde:

[ $D_x$ ] Diferencia entre los dos indicadores de carrera

[ $X_p$ ] Edad de finalización de los estudios principales

[ $X_f$ ] Edad máxima a la que se finalizan todos los estudios

Finalmente, las diferencias se agrupan en niveles educativos de acuerdo a la edad que tenían los individuos cuando finalizaron los estudios principales:

- a. nivel bajo (si finalizan los estudios antes de tener 17 años);
- b. nivel medio (entre 17 y 20 años);
- c. nivel alto (con más de 20 años).

Para llevar a cabo el segundo objetivo ajustamos dos modelos de regresión logística de tiempo discreto. Primeramente, en estos modelos se plantea que el eje temporal está troceado en un número de intervalos enteros y positivos  $t$ , siendo  $t$  igual a 1, 2, ... $k$  trimestres. Después, se define a  $T$ , que es una variable aleatoria de tipo discreto que indica el momento en el que nuestro evento ocurre, momento que en nuestro caso corresponde con la edad. Entonces, si  $T = t$  el acontecimiento ha ocurrido en el momento  $t$ , de manera

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

103

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

Ortiz-Ávila/  
Devolder

que la tasa de transición de tiempo discreto se define como la probabilidad condicional de que el evento ocurra en el tiempo  $t$ , bajo la condición de que no haya ocurrido antes de  $t$ , representada como:

$$P_t = P [T=t \mid T \geq t]$$

Finalmente, definimos el modelo de la tasa de transición logística adecuado para analizar procesos básicamente discretos (Allison, 2014). El modelo se representa como:

$$\log(P/(1-P)) = h(t) + \beta'X$$

Medimos en concreto el riesgo relativo de los tres eventos comparando personas que estudian con las que ya han acabado su período de estudio (estas últimas conforman el grupo de referencia). En nuestros dos modelos logísticos de tiempo discreto la variable dependiente es dicotómica y diferencia entre haber experimentado el evento (categoría= 1) o no haberlo experimentado (categoría= 0). Por ejemplo, (1) se ha emancipado, (0) no se ha emancipado.

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

104

La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta

Ortiz-Ávila/  
Devolder

Cuadro 1.

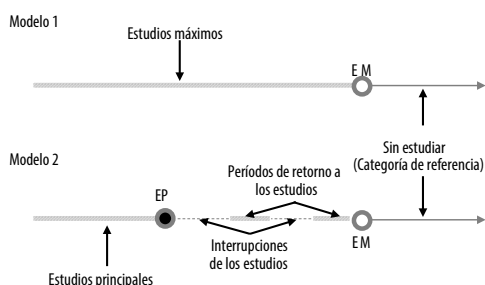
Descripción de variables utilizadas en los dos modelos logísticos de tiempo discreto

Modelo 1	Modelo 2
<i>Variable dependiente</i>	<i>Variable dependiente</i>
1, cuando se ha experimentado el evento	1, cuando se ha experimentado el evento
0, cuando no se ha experimentado	0, cuando no se ha experimentado
<i>Variables independientes</i>	
Edad de la mujer (categórica)	Edad de la mujer (categórica)
<i>Para el período de estudios máximos</i>	<i>Para el período de estudios principales</i>
1, estar estudiando	1, estar estudiando
0, no estar estudiando	0, no estar estudiando
	<i>Para el período entre los estudios principa- les y los estudios máximos</i>
	1, estar estudiando
	0, no estar estudiando

Fuente: elaboración propia.

Tal como indicamos en el diagrama 2, estimamos dos modelos separados y eliminamos los efectos del patrón por edad de los eventos estudiados introduciendo esta variable de control como categórica. En el primer modelo calculamos el riesgo relativo (r.r) de experimentar uno de estos tres eventos suponiendo que las personas están estudiando continuamente hasta la edad máxima (variable EM). Este tipo de modelo corresponde con el análisis tradicional, erróneo a nuestro entender, en el que no se consideran las interrupciones y se supone de manera implícita que el nivel de estudio que condiciona la vida de las personas es el nivel máximo (diagrama 2).

Diagrama 2.  
Representación de los dos modelos logísticos de tiempo discreto considerando o no las interrupciones de los estudios



Fuente: elaboración propia.

En el segundo modelo analizamos de manera más detallada la trayectoria educativa individual, lo que permite calcular el riesgo relativo que corresponde al período de los estudios principales. Además, también desglosamos los riesgos relativos, para el período comprendido entre la EP y la EM, es decir, para los períodos de retorno a los estudios y los de no estudio (interrupciones de los estudios).

En estos dos modelos la categoría de referencia para el riesgo relativo es el período del ciclo de vida posterior a la edad máxima.

Los r.r corresponden a medidas de asociación, para variables nominales dicotómicas. En este sentido, el efecto de una variable  $x$  se valora con el exponente  $e^{\beta}$ , que es el factor por el cual se multiplica el riesgo relativo cuando la variable  $x$  se incrementa en una unidad (y las demás variables permanecen constantes).

La interpretación del r.r se puede hacer de la siguiente manera:

- $r.r=1$  indica que no hay diferencia entre estar estudiando o no en la ocurrencia del evento;
- $r.r>1$  muestra que existe una influencia positiva, es decir, que estar estudiando se asocia con mayor probabilidad de ocurrencia del evento;
- $r.r<1$  revela que existe un impacto negativo, o que estar estudiando es un factor de menor riesgo, y por lo tanto es un factor protector.

## Resultados

### Historias educativas irregulares

El resultado de ambos indicadores de carrera no puede mostrarse individualmente: para llegar a conclusiones más definidas exploramos su contenido conjuntamente. Para ello contrastamos las dos edades de finalización de los estudios para los cuatro países del estudio. De esta manera probamos que la ausencia de información detallada sobre el historial reproductivo, en concreto sobre la existencia de períodos de interrupción de los estudios y sobre la fecha de finalización de los estudios principales, puede causar una distorsión en los resultados si se considera la edad máxima como indicativa del nivel educativo anterior a la transición a la vida adulta.

El gráfico 1 representa la distribución porcentual de la diferencia entre los valores de la EP y la EM por nivel educativo para las mujeres con al menos 35 años de edad. En el lado

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

105

*La ausencia del historial educativo en el análisis de eventos relacionados con la transición a la vida adulta*

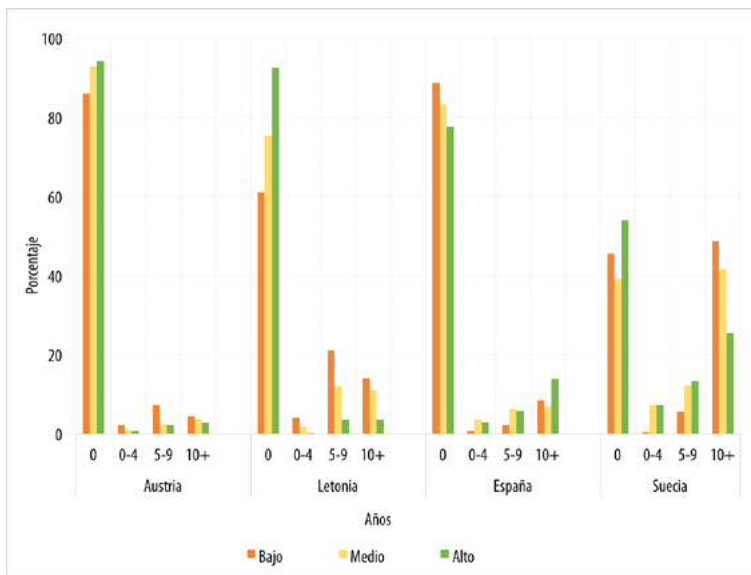
Ortiz-Ávila/  
Devolder

izquierdo de los gráficos, o con la etiqueta *cero años*, se encuentran las mujeres que no han interrumpido sus estudios o lo han hecho por períodos cortos (menores a 18 meses). Es decir que no hay una diferencia mayor a un año y medio entre la edad principal y la edad máxima. En el lado derecho de estos mismos gráficos se observan las mujeres con interrupciones de estudios largas (mayores a 18 meses) agrupadas en cuatro categorías (*o años, uno a cuatro años, cinco a nueve años y diez y más años*) según el valor de la diferencia en años entre nuestras dos edades.

En nuestros resultados se pueden ver cuatro situaciones muy distintas. El primer caso que enmarca la importancia de este estudio es Austria. Este es el país donde observamos el menor porcentaje de estudios reemprendidos o, por el lado contrario, el país con el mayor porcentaje de estudios finalizados sin interrupciones. Que un porcentaje tan alto de población femenina finalice sus estudios sin interrupciones puede relacionarse con que este país tenga un sistema educativo en el que se pueden compatibilizar perfectamente los estudios y el trabajo. En el otro extremo podemos ver a Suecia, que es el país donde observamos que alrededor del 50% de las mujeres de todos los niveles educativos interrumpen y reanudan sus estudios después de varios años. Este porcentaje aumenta a poco más de 60% para las mujeres de nivel educativo medio, es decir, casi el 40% de las mujeres en este país han abandonado sus estudios y tiempo después regresado a ellos.

Gráfico 1.

Austria (1995-1996), España (1994-1995), Letonia (1995) y Suecia (1992-1993): Distribución porcentual de la diferencia entre la EP y la EM para las mujeres mayores de 35 años, por nivel educativo



Fuente: procesamiento de microdatos de la FFS

Otro aspecto destacable en el caso de Suecia es que para la mayoría de las mujeres de nivel educativo bajo hay más de diez años de diferencia entre la EP y la EM, lo que denota interrupciones de estudios muy largas en comparación con los demás países. Como mencionamos anteriormente, Suecia tiene un sistema educativo que permite abandonar los estudios, aun por período largos, para retomarlos posteriormente en el

momento que el individuo quiera, sin ningún tipo de conflicto, lo cual se ve reflejado en estos resultados.

Los dos casos restantes (Letonia y España) tienen porcentajes de interrupciones mayores o menores dependiendo el nivel educativo. En el caso de Letonia hay un mayor porcentaje de interrupciones en el nivel educativo bajo y medio, mientras que, en España, las hay en el nivel educativo alto. Podríamos especular que en el caso de Letonia se debe al abandono de los estudios por problemas financieros para pagarse la educación media (Zane, 2010), mientras que en el de España, donde los estudios superiores o universitarios son los que más se interrumpen, podría interpretarse como un abandono temporal en el que probablemente se inicia la vida laboral y poco tiempo después se reanudan los estudios.

Estos resultados demuestran que las interrupciones de estudio son frecuentes en cualquier nivel educativo y sociedad. Esto significa que, en encuestas con una información pobre sobre el proceso educativo, es imposible estimar de forma correcta el nivel de riesgo relativo de eventos relacionados con la transición a la vida adulta para las personas que estudian y que el sesgo puede ser importante si se compara entre países y entre niveles educativos.

### El riesgo relativo de emanciparse, unirse o tener un hijo mientras se estudia

Una vez establecido que es habitual que las mujeres tengan períodos de interrupción en sus estudios, independientemente del nivel educativo y del país, en esta sección queremos comprobar que para estos tres eventos existen efectivamente diferencias importantes en los riesgos relativos de las mujeres mientras están estudiando según se considere: 1) el período en el que acaban los estudios principales o 2) la fase más larga en la que acaban los estudios máximos.

Para ello, presentamos los resultados de los dos modelos logísticos de tiempo discreto en los que troceamos en episodios trimestrales el ciclo de vida de las mujeres (gráfico 2). Para cada trimestre determinamos si los eventos estudiados se han producido en el episodio establecido. Retomando el diagrama 2, en el siguiente gráfico presentamos los cuatro riesgos relativos (r.r): 1) el de experimentar el evento suponiendo que las mujeres permanecen estudiando hasta la edad máxima (variable EM); 2) el r.r que pertenece al período de los estudios principales (EP); 3) el r.r de que el evento ocurra entre la EP y la EM dentro de los períodos de estudio, y 4) el r.r en este mismo período anterior pero fuera de las etapas de estudio.

En la primera parte de los resultados la idea es comparar los riesgos de la EP con los de la EM. En segundo lugar, se comparan los riesgos de que los eventos ocurran dentro o fuera de las etapas de estudio para el período entre la EP y la EM. Estas comparaciones se acompañan en el cuadro 2 de los niveles de significatividad para cada una de estas dos comparaciones.

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

107

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

Ortiz-Ávila/  
Devolder

Cuadro 2.

Austria (1995-1996), España (1994-1995), Letonia (1995) y Suecia (1992-1993): Significatividad de la diferencia entre riesgos relativos antes de finalización de los estudios y los riesgos en el período posterior a la edad principal

Test	Emancipación				Primera unión				Primer hijo			
	Países											
	Aus.	Let.	Esp.	Sue.	Aus.	Let.	Esp.	Sue.	Aus.	Let.	Esp.	Sue.
EP-EM			**	**			***	***	***	*	***	***
<i>In-Out</i>			*				***		***	*	***	***

Fuente: procesamiento de microdatos de la FFS.

Nota: EP-EM es la significancia de la diferencia entre el riesgo de los eventos para el período anterior a la edad principal, comparado con el período anterior a la edad máxima. In-Out corresponde a la significatividad de la diferencia entre los riesgos de los eventos para los períodos de estudios posteriores a la edad principal, con los períodos de no estudio, pero anteriores a la edad máxima.

Teniendo en cuenta que las comparaciones entre situaciones de estudio posteriores a la edad principal se realizan para pocas mujeres, la existencia de diferencias significativas en este caso es aún más difícil.

\*\*\* nivel de significancia de 0,01 \*\* nivel de significancia de 0,05 y \* nivel de significancia de 0,10.

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

108

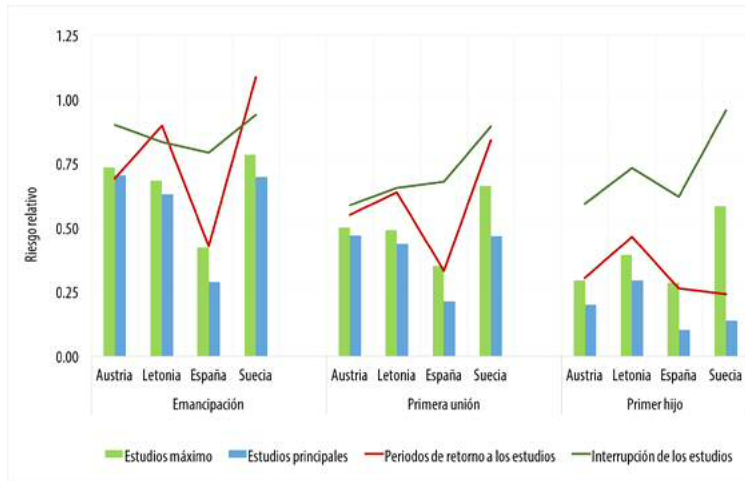
La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta

Ortiz-Ávila/  
Devolder

Con el gráfico 2, se comprueba que existen efectivamente diferencias importantes en los r.r mientras se estudian para estos tres eventos según se considere el período que acaba con los estudios principales o el más largo que acaba con los estudios máximos. En este caso podemos ver que los riesgos relativos relacionados con la edad máxima en todos los casos son más altos, sobre todo en países como Suecia, lo que puede relacionarse con que este es el país con los mayores porcentajes de interrupción de los estudios.

Gráfico 2.

Austria (1995-1996), España (1994-1995), Letonia (1995) y Suecia (1992-1993): Riesgos relativos de emanciparse, unirse por primera vez o tener un primer hijo mientras se está estudiando, para las mujeres



Fuente: procesamiento de microdatos de la FFS

En general, siempre es más alto el riesgo cuando se analiza todo el período de estudios, lo que se debe a que incluye las etapas de interrupción largas o mayores a un año y medio. Esto se puede comprobar al analizar el período entre estas dos edades. Como podíamos esperar, el riesgo relativo para los tres eventos correspondiente a los períodos

de no estudio entre la edad principal y máxima es generalmente más elevado que el riesgo para los de estudio, pero es importante señalar que la distancia entre estos dos últimos es menor a la distancia con el riesgo para el período de estudios principales. De hecho, el riesgo relativo en los períodos de no estudio anteriores a la EM es generalmente el más cercano a uno, es decir próximo al riesgo para el período posterior a los estudios máximos (categoría de referencia).

Una explicación sobre estas diferencias corresponde a un efecto de intensidad, donde los r.r referentes a los períodos comprendidos entre la EP y la EM son más elevados que en la etapa anterior a la EP. Otro factor explicativo de estas diferencias se debe a un efecto de composición, puesto que son más habituales las interrupciones largas en ciertos países que en otros, como se ha comprobado con los datos del gráfico 1. Así, se puede ver que los mayores contrastes para el nacimiento del primer hijo según se tome el período que acaba con los estudios principales o con los estudios máximos se encuentran en Suecia y no en Austria, pues este último país tiene las menores interrupciones de los estudios, mientras que el país del norte tiene las mayores.

Tomando en cuenta el evento, podemos decir que las menores diferencias se encuentran en la salida de casa de los padres. Existe una menor incompatibilidad entre ser estudiante y salir de casa de los padres en comparación con otros eventos. En algunos casos los individuos salen de casa de los padres para ir a estudiar, en otros se les provee de una beca, transporte público gratuito, subsidios para alquilar (Corijn y Klijzing, 2001). Por el contrario, los mayores contrastes se presentan para el nacimiento del primer hijo. A través de la literatura se ha encontrado una fuerte incompatibilidad entre los papeles de estudiante y de madre (Rindfuss, Morgan y Swicegood, 1988; Thornton, Axinn y Teachman, 1995; Blossfeld y Huinink, 1991). Con la primera unión también son más evidentes las diferencias entre medir el r.r con los EP y los EM.

## Conclusiones

En este trabajo hemos demostrado que no disponer de la información sobre el historial educativo completo o, en el caso de disponer de este, no utilizarlo lleva a distorsionar de manera grave los resultados del análisis sobre los eventos de la transición a la vida adulta, como la salida de casa de los padres, la primera unión y la primera maternidad, en el caso de países como Austria, España, Suecia y Letonia.

En primer lugar, nuestros resultados apuntan, al igual que otros estudios (Zabel, 2009; Kravdal, 2004), a que la trayectoria educativa de las mujeres de países distintos no necesariamente es uniforme y una vez que han abandonado o interrumpido los estudios existe la posibilidad de que los retomen, como en el caso de Suecia. Este país mostró los porcentajes de interrupciones y reanudaciones de los estudios más altos, lo cual puede relacionarse con el sistema educativo de este país, donde se tiene la facilidad de dejar de los estudios y retomarlos una vez le sea posible a la persona. En el otro caso tenemos a Austria, un país donde el sistema educativo promueve la compatibilidad de los estudios con el trabajo. Esta situación se observa en los resultados, pues las personas tienen unos porcentajes muy altos de finalización de los estudios sin salidas del sistema educativo en comparación con los otros países.

Una vez establecida la alta posibilidad de que las mujeres interrumpan sus estudios y los reempresen después, la información que parece tener un mayor sentido en este

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

109

*La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta*

Ortiz-Ávila/  
Devolder



estudio es la duración de los estudios que vaya desde la niñez hasta la primera interrupción larga de estos, llamada en esta investigación *edad a la finalización de los estudios principales*. Sin embargo, la ausencia del historial educativo o de información sobre el momento en que ocurren las interrupciones y los retornos a los estudios dificulta su cálculo. En este sentido, es fundamental tener constancia de los períodos en los que se han interrumpido los estudios, ya que estos pueden estar estrechamente relacionados con algún evento de formación de la familia, dependiendo estrechamente de la sociedad y etapa educativa de la mujer. Es bien conocido en los estudios sociodemográficos que eventos como la primera unión o la primera maternidad incluyen actividades demandantes que no suelen compaginar con las que implican ser estudiante. En esencia, el papel del estudiante no es compatible con el de la unión y especialmente con el que envuelve a la maternidad. De manera distinta se puede ver la emancipación, puesto que la formación de un hogar es un requisito previo a la unión o al nacimiento de los hijos. Además, en ciertos contextos es común que los estudiantes salgan del hogar familiar para vivir cerca de su centro de estudios. Estas situaciones también pueden verse en nuestros resultados, donde se refleja que los eventos menos compatibles con estar estudiando son la primera unión y la primera maternidad, mientras que la emancipación parece compaginar mejor con los estudios.

Retomando el análisis de nuestra variable principal, podemos exponer que, si consideramos o bien el período que acaba con los estudios principales o bien la fase más larga que acaba con los estudios máximos, existen diferencias importantes en la estimación del nivel de los riesgos relativos de que ocurra alguno de nuestros eventos de la transición a la vida adulta mientras las mujeres están estudiando, comparando con las que no estudian. Esto se explica porque el ciclo educativo de las mujeres en los países estudiados no es regular y se producen muy a menudo interrupciones. Si no se tienen en cuenta estas, como cuando se considera que los estudios acaban con la edad de los estudios máximos, se obtienen niveles de riesgos para los eventos estudiados demasiado altos para los períodos de estudio. Esto se explica por el hecho de que antes de alcanzar esta edad máxima hay períodos de interrupción, de no estudio, que están mezclados erróneamente con los períodos de estudio.

Recoger solamente el nivel educativo más alto no sería un problema si la educación se completara siempre o habitualmente antes de comenzar la transición a la vida adulta. Sin embargo, mientras que cada vez sea más usual que la educación se prolongue o se tengan múltiples salidas y entradas al sistema educativo será menos correcto utilizar a la educación como una característica fija de los individuos.

Finalmente, una de las impresiones que nos dejó la revisión de encuestas como la GGS o la DHS es que no parece dársele la misma importancia al efecto sustantivo que tiene la educación como determinante de la transición a la vida adulta, o incluso de la fecundidad, en comparación con otras temáticas incluidas en este tipo de fuentes de información sociodemográfica. Por ejemplo, en la gran mayoría de los países latinoamericanos que tienen encuestas DHS, no se cuenta con el historial educativo de su población, a pesar de que América Latina aún no ha terminado con el período de la primera transición demográfica, marcada por una disminución significativa de la fecundidad y por una importante expansión educativa. Dichas transformaciones merecen un estudio más profundo, por lo que sería muy conveniente contar con encuestas que incluyan el historial educativo de los individuos.

No podemos negar que teóricamente lo más recomendable es contar con la trayectoria educativa de los individuos. Sin embargo, en la práctica, recabar toda esta información resulta sumamente complejo, como sucedió en el caso de las FFS, donde una cifra importante de países redujo el número de preguntas empleadas en los cuestionarios aplicados y se simplificó la información que cada país pretendió conseguir.

Se puede asumir que obtener y analizar toda esta información es complicado en muchos aspectos, lo que probablemente explica por qué se opta en general por abandonar la recogida de todo el ciclo educativo y se hacen preguntas sencillas para determinar el nivel educativo de las personas. Desgraciadamente, al abandonar la complejidad inherente a la recolección y explotación de este historial, se ha llegado a un extremo opuesto que imposibilita delimitar las fases del ciclo de vida centradas en el estudio. En ausencia de tal información se suele considerar en las investigaciones el uso del nivel educativo más alto al momento del levantamiento de la encuesta o el censo, pese a que dicho nivel puede ser incluso consecuencia de la ocurrencia de algún evento relacionado con la transición a la vida adulta.

## Bibliografía

- ALLISON, P. (2014), *Event history and survival analysis*, Quantitative Applications in the Social Sciences, n.º 46, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- ANDERSSON, G.; RØNSEN, M.; KNUDSEN, L. *et al.* (2009), «Cohort Fertility Patterns in the Nordic Countries», en *Demographic Research*, vol. 20, n.º 14, pp. 313-352, en: <<https://search.proquest.com/openview/dba32a0dac40f8a5127a12a389bcfo24/1?pq-origsite=scholar&cbl=38857>>, acceso: 11/12/2017.
- AUERS, D.; ROSTOKS, T. y SMITH, K. (2007), «Flipping burgers or flipping Pages? Student Employment and Academic Attainment in Post-Soviet Latvia», en *Communist and Post-Communist Studies*, vol. 40 (4), pp. 477-491.
- BAIZAN, P.; MICHIELIN F. y BILLARI F. (2001), «Political Economy and Life Course Patterns: The Heterogeneity of Occupational, Family and Household Trajectories of Young Spaniards», en *Demographic Research Working Paper*, vol. 6 (3), 191-240, doi: 10.4054/DemRes.2002.6.8.
- BLOSSFELD, H. y HUININK, J. (1991), «Human capital investments or norms of role transition: How women's schooling and career affect the process of family formation», en *American Journal of Sociology*, vol. 97, n.º 1, pp. 143-168.
- BOUCHER, L. (1982), *Tradition and Change in Swedish Education*, Oxford: Pergamon Press.
- BUCHMANN, M. (1989), *The Script of Life in Modern Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- CORIJN, M. y KLIJZING, E. (2001), «Transition to Adulthood in Europe», en CORIJN, M. y KLIJZING, E. (eds.), *Transition to Adulthood in Europe*, Ámsterdam: Springer.
- DOURLEIJN, E.; LIEFBROER, A. y BEETS, G. (2000), «The Measurement of Educational Attainment in the FFS: Comparing the ISCED Classification with Information from Educational Histories in 17 European Countries», paper presentado a la *FFS Flagship Conference*, Bruselas, del 29 al 31 de mayo, en <[http://www.unece.org.net4all.ch/fileadmin/DAM/pau/\\_docs/ffs/FFS\\_2000\\_FFConf\\_ContriDourleij.pdf](http://www.unece.org.net4all.ch/fileadmin/DAM/pau/_docs/ffs/FFS_2000_FFConf_ContriDourleij.pdf)>, acceso: 11/12/2017.
- FESTY, P. y FRANCE P. (2002), *An Evaluation of the Fertility and Family Surveys Project*, Génova: ONU, en: <[https://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/\\_docs/ffs/FFS\\_2000\\_Prog\\_EvalReprt.pdf](https://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/_docs/ffs/FFS_2000_Prog_EvalReprt.pdf)>, acceso: 13/12/2017

RELAP

Año 11  
Número 21

Segundo  
semestre

Julio a  
diciembre  
de 2017

pp. 95-112

111

La ausencia  
del historial  
educativo  
en el análisis  
de eventos  
relacionados  
con  
la transición  
a la vida  
adulta

Ortiz-Ávila/  
Devolder

- GREEN, A. G. y GREEN, D. (2008), *Canada's Wage Structure in the First half of the Twentieth Century (with comparisons to the United States and Great Britain)*, en <[https://economics.ubc.ca/files/2013/05/pdf\\_paper\\_david-green-canada-wage-structure.pdf](https://economics.ubc.ca/files/2013/05/pdf_paper_david-green-canada-wage-structure.pdf)>, acceso: 11/12/2017.
- HOEM, J.; NEYER, G. y ANDERSSON, G. (2006), «Education and Childlessness. The Relationship Between Educational Field, Educational Level, and Childlessness among Swedish Women born in 1955-59» en *Demographic Research*, vol. 14 (15), pp. 331-380, doi: 10.4054/DemRes.2006.14.15.
- HOEM, J. y KREYENFELD, M. (2006), «Anticipatory Analysis and its Alternatives in Life Course Research. Part 1: The Role of Education in the Study of First Childbearing», en *Demographic Research*, vol. 15 (16), pp. 461-484, doi: 10.4054/DemRes.2006.15.16.
- KRAVDAL, Ø. (2001), «The High Fertility of College Educated Women in Norway: An Artefact of the Separate Modelling of Each Parity Transition», en *Demographic Research*, vol. 5 (6), p. 188-215, doi: 10.4054/DemRes.2001.5.6.
- (2004), «An Illustration of the Problems Caused by Incomplete Education Histories in Fertility Analyses», en *Demographic Research*, vol. 3, pp. 136-154, doi: 10.4054/DemRes.2004.S3.6.
- KERCKHOFF, A. (2001), «Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective», en *Sociology of Education*, vol. 74, pp. 3-18, doi: 10.2307/2673250.
- KREYENFELD, M. (2008), «Ökonomische Unsicherheit und der Aufschub der Familiengründung», en SZYDLIK, M. (ed.), *Flexibilisierung – Folgen für Arbeit und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LESOURNE, J. (1993), *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*, Barcelona, Gedisa.
- LÓPEZ, F. (1997), «Complejidad y educación», en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 206, pp. 103-112.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (1991), «El sistema educativo español, 1991», Renovación Pedagógica Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.
- y CIDE (2004). *Evolución del sistema educativo español*, Madrid: MECED.
- OLÁH, L. y BERNHARDT, E. (2008), «Sweden: Combining Childbearing and Gender Equality», en *Demographic Research*, Special Collection 7: Frejka, T. y otros (ed.), Childbearing Trends and Policies in Europe, vol. 19 (28), pp. 1105-1144, en <<https://www.demographic-research.org/volumes/vol19/28/19-28.pdf>>, acceso: 11/12/2017.
- PFEIFFER, CH. y NOWAK, V. (2001), «Transition to adulthood in Austria», en CORIJN, M. y KLIJZING, E. (eds.), *Transition to Adulthood in Europe*, Ámsterdam: Springer.
- RINDFUSS, R. R.; MORGAN, S. P. y SWICEGOOD, G. (1988), *First Births in America. Changes in the Timing of Parenthood*, Berkeley, CA: University of California Press.
- THORNTON, A.; AXINN, W. G. y TEACHMAN, J. (1995), «The Influence of School Enrollment and Accumulation on Cohabitation and Marriage in Early Adulthood», en *American Sociological Review*, vol. 60, n.º 5, pp. 762-774, en <[https://www.jstor.org/stable/2096321?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2096321?seq=1#page_scan_tab_contents)>, acceso: 11/12/2017.
- UNESCO y UNEVOC (2007), *World TVET Database Latvia*, Bonn: International Centre for Technical and Vocational Education and Training UN Campus Platz der Vereinten Nationen, en <<http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database&ct=LVA>>, acceso: 11/12/2017.
- ZABEL, C. (2009), «Do imputed educational histories provide satisfactory results in fertility analysis in the West German context?», en *Demographic Research*, vol. 21 (6), pp. 135-176, doi: 10.4054/DemRes.2009.21.6.
- ZANE, C. (2010), «Where is Demography Leading Latvian Higher Education?», en *Baltic Journal of Economics*, vol. 10 (1), pp. 5-21, doi: 10.1080/1406099X.2010.10840468.