

revista de **e**EDUCACIÓN

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2010

**Abandono temprano
de la educación y la formación:
cifras y políticas**



revista de
eEDUCACIÓN



NÚMERO EXTRAORDINARIO 2010

revista de EDUCACIÓN

Número Extraordinario 2010

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono: +34 91 745 92 00
Fax: +34 91 745 92 49
redaccion.revista@educacion.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio educacion.es

Suscripciones y venta: publicaciones@educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales 060.es

Edición completa en www.revistaeducacion.educacion.es

Fecha de edición: 2010
NIPO: 820-10-006-1
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M. 57-1958

Diseño: Dinarte, S.L.
Imprime: Fareso, S. A.
Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez

Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia

Director General de Formación Profesional

Felipe Petriz Calvo

Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz

Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo

Director del Instituto de Evaluación

Amparo Barbolla Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Eduardo Coba Arango

Director del Instituto de Formación del Profesorado,
Investigación e Innovación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad de Salamanca); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist. Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO); *Alejandro Tiana Ferrer* (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Beatriz González Dorrego (Coordinadora Equipo de Redacción)

Mercedes Díaz Aranda

Cristina Jiménez Noblejas/Página web

Ana de Paz Higuera

Pedro Royo Crespo

Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)

Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany); *Abdeljalil Akkari* (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); *Jorge Baxter* (Organización de Estados Americanos); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; Member of Advisory Board, Comparative Education Journal); *José Joaquín Brunner* (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Juana M^a Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluye un índice bibliográfico, y en el segundo, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.educacion.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

Revista de Educación evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a

la diversidad y educación inclusiva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Humanas y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS (Elsevier B.V.), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography), SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Documentation and Publications of the Ministry of Education.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is an index of bibliography in the second a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.educacion.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well-established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

National databases: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).

International databases: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS (Elsevier B. V.), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).

- *National catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Política).
- *International catalogues:* Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OIEA).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions
and judgements maintained by authors.**

Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas / Early leavers and training: figures and policies

Marco conceptual / Conceptual framework

- CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA Y ANA BELÉN DE PAZ HIGUERA. Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento..... 17
- ENRIQUE ROCA COBO. El abandono temprano de la educación y la formación en España. 31

Factores que influyen en el abandono temprano de la educación y la formación. Estrategias de prevención /The factors of early school dropout and training. Prevention'strategies

- MIGUEL ÁNGEL ALEGRE CANOSA Y RICARD BENITO PÉREZ. Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. 65
- FABRIZIO BERNARDI Y MIGUEL REQUENA. Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain..... 93
- LUIS MENA MARTÍNEZ, MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA Y JAIME RIVIÉRE GÓMEZ. Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar..... 119
- RAQUEL POY CASTRO. Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar..... 147
- ANTONI JOSEP MORA CORRAL. Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias..... 171
- ANTONIO CASQUERO TOMÁS Y MARÍA LUCÍA NAVARRO GÓMEZ. Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género..... 191
- JORGE CALERO, ÁLVARO CHOI Y SEBASTIÁN WAISGRAIS. Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006..... 225

VIOLA ESPÍNOLA HOFFMANN Y JUAN PABLO CLARO STUARDO. Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana..... 257

**Información y metodologías disponibles para el estudio del tema /
Information and available methodologies to study the topic**

CARLES SERRA SALAMÉ Y JOSEP MIQUEL PALAUDARIAS MARTÍ. Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado..... 283

ENRIQUE FERNÁNDEZ MACÍAS, RAFAEL MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, FRANCISCO JAVIER BRAÑA PINO Y JOSÉ IGNACIO ANTÓN PÉREZ. Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España..... 307

Recensiones y libros recibidos..... 327



Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas

**Early leavers and training: figures
and policies**



Marco conceptual
Conceptual framework

Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento

Researching the right, the desire and the obligation to learn in the knowledge society

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Grupo de Investigación sobre Modelos de Orientación psicopedagógica y competencias de los orientadores. Madrid, España.

Ana Belén de Paz Higuera

Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. Madrid. España.

Resumen

En este artículo se analiza la diferencia entre el fenómeno del fracaso escolar y el del abandono temprano desde la perspectiva de la educación como derecho, considerando las demandas que la economía y la sociedad del conocimiento han planteado a los sistemas educativos actuales. Se analiza la relación poco armónica entre la cantidad y calidad de educación y formación que se están demostrando necesarias para desarrollar una vida satisfactoria en la sociedad del conocimiento minorizando el riesgo de exclusión y el discurso social sobre el «derecho a la educación» que hasta ahora, al menos implícitamente, venía asociado al período de la enseñanza obligatoria. Se argumenta que este hecho pudiera estar incidiendo en una mayor focalización de la investigación en el problema del fracaso, percibido como prioritario por las altas tasas que se mantienen en algunos contextos, como el español, entre otros. Desde esta consideración, se argumenta la importancia que tiene para prolongar la educación y formación, atender no solo a los aspectos referidos a la oferta educativa postsecundaria haciéndola más inclusiva y de mayor calidad, sino también al conjunto de elementos referidos a la demanda, que estimulen y ajusten las expectativas de los miembros de la comunidad escolar (profesorado,

alumnos y sus familias) y de los empleadores. El artículo plantea las importantes repercusiones que tiene considerar esta situación en su complejidad tanto para tomar decisiones en educación y formación, como para incrementar la investigación interdisciplinar en este campo. Asimismo, se revisan los trabajos publicados en las dos últimas décadas en la Revista de Educación y en otras revistas científicas españolas indexadas (Revista Española de Pedagogía e Infancia y Aprendizaje) sobre fracaso escolar, abandono temprano y su interacción. Por último se comentan las principales aportaciones de los trabajos publicados en este número extraordinario de la Revista.

Palabras clave: abandono temprano, educación, formación, derecho a la educación, sociedad del conocimiento

Abstract

This article analyses the difference between school failure and early dropping out from the standpoint of a focus on right to education, considering the demands that the economy and the knowledge society have placed on current educational systems. The article looks at the discordant relationship between, on the one side, the quantity and quality of education and training that are proving necessary in order to lead a satisfactory life in the knowledge society avoiding the risk of social exclusion and, on the other, social discourse on the «right to education», which has hitherto at least implicitly been associated with the period of compulsory education. The authors state that this fact may be influencing an increase in research focus on the problem of failure, which is still perceived as a priority concern due to the steadily high rates of failure in some contexts, such as the Spanish system among others. On the basis of this consideration, an argument is given for the importance, with regard to prolonging education and training, of attending to not only aspects referring to the post-secondary education offer (more-inclusive and higher quality education), but also the set of elements referring to the demand, which stimulate and shape the expectations of the members of the school community (teachers, students and their families) and employers. The article also suggests the important repercussions of considering this situation in its full complexity, both to steer decision making in education and training, and therefore also in order to increase the amount of interdisciplinary research in this field. Besides, there is an overview of the papers published in *Revista de Educación* in the last two decades and in other Spanish indexed journals (Revista Española de Pedagogía e Infancia y Aprendizaje) on school failure, early dropping out and the interaction. Lastly, a commentary is offered on the main contributions of the papers published in this special issue of *Revista de Educación*.

Key words: dropping out, education, training, right to education, knowledge society

De acuerdo con la definición del abandono temprano establecida por el Consejo de Europa como «*porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose*», se trata de un fenómeno diferente al fracaso escolar, pues el primero se refiere a la educación postobligatoria y el segundo a la obligatoria. Esta necesaria diferenciación no es contradictoria con reconocer que el fracaso escolar puede condicionar el abandono temprano si concurren otros factores referidos a la estructura del sistema educativo y a su contexto socioeconómico.

La diferenciación entre ambos indicadores puede parecer algo forzada –como se manifiesta en algunos artículos de esta monografía– habida cuenta de que todo abandono es un fracaso, pero tiene importantes repercusiones para tomar decisiones en educación y formación y, por ello, también para la investigación en este campo. En este artículo introductorio de la monografía plantharemos algunas de ellas, al hilo del contenido de los trabajos sobre el tema publicados en la revista.

Educar y formar en la sociedad del conocimiento como horizonte de trabajo para los sistemas educativos

En 1973, Daniel Bell formuló el término sociedad del conocimiento en su obra *The Coming of Post-Industrial Society*, definiéndola como producto del cambio desde la economía industrial donde la mayoría de la población se ocupaba de producir bienes (*goods*), a una postindustrial donde la mayoría trabaja en producir servicios, gestionando ideas, tecnología y comunicación. Dos décadas después, Manuel Castells (1996) analizaba el hecho y las consecuencias de que el conocimiento ya no sea solo un apoyo al trabajo y la producción, sino «la» forma de trabajo y de producción en sí mismos, e identificaba los factores de los que depende el desarrollo de las personas y las organizaciones en este nuevo contexto, así como sus implicaciones para la educación en el siglo XXI.

Para Castells, el desarrollo en la *economía del conocimiento* depende de la capacidad de personas y organizaciones para superar la inventiva y el ingenio de sus competidores, conectar con los deseos y demandas de los consumidores, cambiar de empleo o de sector productivo, desarrollar nuevas habilidades según

las exigencias y los cambios de la situación económica, romper las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la comunicación, considerar los errores y problemas como oportunidades para mejorar, y desarrollar un capital social de redes y relaciones. El éxito de personas y organizaciones depende tanto de la inteligencia personal como de la inteligencia colectiva, de la técnica tanto como de las habilidades sociales y de la teoría tanto como de la práctica. En consecuencia, educar en la sociedad del conocimiento es crear oportunidades para que los niños/as y los jóvenes desarrollen las competencias esenciales que ésta demanda:

- Capacidad de comprender el entorno en el que se vive y las reglas que lo regulan.
- Confianza en las propias capacidades.
- Creatividad, iniciativa personal, voluntad y responsabilidad.
- Empatía para comprender y conectar con los otros.
- Utilizar lo que saben para saber más.
- Trabajar en equipo y en red.
- Desarrollar nuevas habilidades según las exigencias, los cambios y los problemas: adaptarse constructivamente.
- Desarrollar habilidades sociolaborales.

Se trata sin duda de aprendizajes complejos que han de iniciarse tempranamente –de ahí la importancia de extender y mejorar la educación infantil–, que evidencian la necesidad de que el alumnado prolongue la educación y formación más allá del período obligatorio.

La actual normativa europea y española en materia de educación y formación trata de responder a la misión del sistema educativo en el nuevo modelo social y productivo, al mismo tiempo que se observa cómo la investigación que se interesa en los problemas derivados de este reto tiene, de manera creciente, un carácter interdisciplinar.

El derecho, el deseo y la obligación de aprender

La decisión de prolongar el periodo de escolarización más allá de la enseñanza obligatoria requiere un conjunto de decisiones sobre la educación en el siglo XXI que no solo atañen a *la oferta*, es decir, a la provisión del derecho a la educación con calidad y en cantidad suficiente por parte de la Administración educativa, sino también a *la demanda*, al incremento de las expectativas educativas de la sociedad en general, y de la comunidad escolar en particular. El análisis en profundidad de estos temas excede los objetivos de este artículo, pero procede plantear algunas consideraciones que ayuden a contextualizar el contenido de los trabajos incluidos en esta monografía, y a evidenciar la necesidad de incrementar la investigación sobre el fenómeno del abandono temprano desde una perspectiva interdisciplinaria que permita abordarlo en toda su complejidad.

En un momento en que los estudios internacionales sobre el rendimiento en educación –caso del PISA de la OCDE– se centran en el logro de competencias básicas en torno a los 15 años, y en el que las tasas de finalización de la educación secundaria obligatoria (ESO) sin titulación en nuestro país se sitúan en torno al 30%, parece lógico que la preocupación de las familias, los administradores y los profesionales de la educación se venga concentrando prioritariamente en el fenómeno del fracaso escolar, convocando la atención de los medios de comunicación. Por ello puede resultar llamativo que los objetivos de la política educativa española y europea sitúen el éxito del sistema en la cuasi universalización de la educación secundaria postobligatoria. La comunidad escolar comprende el reto, pero lo vive con cierto escepticismo habida cuenta del rezago en tasas de logro teóricamente menos ambiciosas –finalizar con éxito la ESO– que resultan todavía prioritarias y difíciles de alcanzar a corto plazo. Estaríamos ante una suerte de brusca puesta en hora de las metas educativas, donde lo que hasta ahora venía siendo el techo de las aspiraciones para un sector del alumnado –generalmente el más desfavorecido sociocultural y económicamente– sus familias y algunos de sus profesores, se ha convertido en el suelo.

Esta situación nos lleva a revisar el concepto de *derecho a la educación* resultante del discurso político de las últimas décadas, cuya equivalencia en el imaginario de ciertos sectores sociales –y desde luego en los países en desarrollo– sigue siendo el derecho a la educación básica obligatoria. En torno a esta representación del derecho a la educación se fundamenta la enseñanza de las

competencias consideradas básicas, como pasaporte educativo mínimo para el ejercicio de la ciudadanía. Y lamentablemente, ese es el umbral en el que un sector del alumnado se puede estar representando todavía la obligación de aprender, máxime cuando el sistema educativo le resulta poco funcional para satisfacer sus necesidades inmediatas.

En medio de estos planteamientos irrumpe el discurso acerca de la fuerte demanda educativa de la economía del conocimiento, que al poder prescindir de la población *no suficientemente cualificada* plantea a los sistemas educativos un reto sin precedentes. Por lo tanto, al referirnos en este contexto al derecho a la educación no solo cobra presencia la idea del «derecho a una educación de calidad», sino que surge con igual fuerza la pregunta de «a cuánta educación» nos estamos refiriendo.

Corresponde a los poderes públicos garantizar el derecho de la población a desarrollar en la enseñanza obligatoria las competencias básicas para ser, vivir y convivir, pero habiéndose demostrado insuficientes para trabajar, mantener la empleabilidad, alcanzar un nivel salarial suficiente para vivir y desarrollarse profesionalmente en la economía del conocimiento, dicha obligación se ha extendido progresivamente a etapas superiores del sistema educativo, demandando cambios estructurales acordes con el principio del aprendizaje a lo largo de la vida. En consecuencia con este principio, habría que corregir la rigidez del sistema, evitar la repetición desmotivadora de lo ya conseguido y acreditarlo, conectar la educación formal con el mundo del trabajo, y lograr que –como señala Gutiérrez Pascual (1998, p. 185)–, los aprendizajes de cada tramo de la enseñanza tengan valor en sí mismos, y no solo en función del tramo siguiente.

Pero las iniciativas relativas a la oferta siempre se muestran insuficientes, y es preciso adentrarse en el complejo fenómeno de la demanda en educación, que tiene que ver con las expectativas y deseos del alumnado y de su entorno sociocultural, con la motivación de logro que el profesorado logre incentivar, o con la influencia del mercado laboral –que en períodos de bonanza económica supone un factor estimulante del abandono temprano al demandar mano de obra no cualificada–, como ponen de manifiesto algunos trabajos de esta monografía.

En algunos estudios se concluye que para estimular la demanda de educación no bastaría con mejorar la calidad y equidad del sistema, o con propiciar vías y situaciones de éxito en el aprendizaje, también han de movilizarse simultáneamente las estrategias y recursos necesarios para aumentar la consciencia entre el profesorado, el alumnado, sus familias y sus potenciales empleadores, de la

rentabilidad de cursar y finalizar, al menos, un período de educación secundaria postobligatoria.

El aumento de coherencia del discurso social en torno al valor de la educación y la formación, junto a una respuesta más adecuada del sistema educativo a estas demandas, contribuirán a desarrollar en los alumnos la conciencia de que «aprender lo suficiente», entendiendo su magnitud en los parámetros actuales, no solo es una necesidad y, por tanto, un derecho para poder lograr los objetivos vitales, sino también una obligación para consigo mismos y con el desarrollo de su comunidad (Vélaz de Medrano, 2010). Estaríamos así ante el concepto de educación para la ciudadanía en su sentido más pleno.

En consecuencia, es importante dar mayor visibilidad a la magnitud de dos indicadores diferentes –aunque vinculados– de los resultados del sistema educativo: uno referido al período de la enseñanza obligatoria (fracaso escolar), y otro al período postobligatorio (abandono temprano), estrechamente relacionado con el crecimiento económico sostenible, el empleo, la competitividad de la economía y la cohesión social, que constituyen los objetivos europeos para esta década.

La repercusión de esta diferenciación entre indicadores en la investigación educativa y en su difusión, reflejaría la apropiación que la comunidad científica ha hecho de los factores asociados a cada situación. Pero esta conjetura merece sin duda una revisión más extensa que la que presentamos a continuación, que se limita a lo publicado en *Revista de Educación* entre 1990 y 2010, y a la comparación con lo difundido en el mismo período por otras dos revistas españolas con antigüedad en el Social Sciences Citation Index (SSCI): *Revista Española de Pedagogía e Infancia y Aprendizaje*.

El tratamiento del abandono temprano en la Revista de Educación y en otras revistas españolas indexadas

Con el propósito de hacer una aproximación al momento en que el abandono temprano de la educación y la formación comienza a aparecer como indicador objeto de estudio en España, hemos revisado los artículos publicados en la RE en las últimas dos décadas, en concreto desde el número 279 (enero-abril, 1986) hasta el número 352 (enero-abril, 2010).

En este período, RE ha publicado siete artículos (Macía y Méndez, 1989; Grañeras, Murillo y Cerdán, 1999; Gordo y Rogero, 2006; Corbacho y Pons, 2006 VV.AA., 2006; Broc, 2006; Adame y Salvà, 2009) sobre distintos aspectos del abandono temprano de la educación, tal como es definido por el Consejo de Europa. Y casi los mismos, ocho, se centran en el fenómeno del fracaso escolar (De Prada, 2002; Fierro-Hernández, 2002; Vinuesa, 2002; Servicio de Inspección Educativa de Madrid capital, 2003; Llevot, 2004; Eckert, 2006; Parrillas et al, 2009). En cambio sólo dos trabajos tratan sobre bajo rendimiento y abandono en la Educación Superior (De Miguel y Arias, 1999; Tejedor y García-Valcárcel, 2007), que abordan el tema desde la acepción más extensa de educación postsecundaria. Por último, hemos localizado solo un artículo focalizado en la vinculación entre fracaso y abandono temprano, que además se refiere a otro contexto, el del sistema educativo ecuatoriano (Robalino, 2003).

Esta revisión temática en la RE puede ser ilustrativa en varios sentidos. Por un lado, sorprende el escaso número de trabajos publicados en este período (1986-2010), incluso si consideremos conjuntamente ambos indicadores (fracaso y abandono), en una revista con un perfil temático tan oportuno para ello. Por otro, el hecho de que los trabajos específicos sobre abandono temprano aparezcan en la Revista de Educación desde el año 2003 en adelante, lo que podría estar señalando, entre otras cosas, el momento de arranque del interés por este indicador entre los investigadores en educación.

Si comparamos los datos de RE con el contenido de lo publicado en el mismo período por otras dos revistas españolas con antigüedad en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI) –Revista Española de Pedagogía e Infancia y Aprendizaje– los resultados son muy dispares. En Revista Española de Pedagogía (REP) hemos identificado dos artículos sobre abandono temprano (González Afonso et al, 2004; Lassibille y Navarro, 2008) y dos sobre fracaso escolar (Navarro Hinojosa, 2006; Fernández Martín et al, 2010). Sin embargo, en Infancia y Aprendizaje no aparece ningún trabajo centrado específicamente en estos temas en el período 1986-2010, aunque si con anterioridad y todos sobre fracaso escolar.

Sin perjuicio de que hayamos podido no contemplar algún trabajo sobre el tema en estas tres publicaciones, por lo que anticipadamente pedimos disculpas, observamos en primer lugar cómo el perfil temático de la revista influye, pero no de manera concluyente (RE y REP tienen un perfil temático muy similar).

Los estudios recogidos en este número extraordinario

La Revista dedica el extraordinario de 2010 a un tema crucial para los sistemas educativos en un año clave para los Objetivos Europeos derivados de la Estrategia de Lisboa (economía competitiva, crecimiento económico sostenible, empleo y cohesión social), coincidiendo además con la puesta en marcha de importantes iniciativas institucionales –en España y en el conjunto de Europa– destinadas a prevenir y reducir las tasas de abandono temprano de la educación y la formación.

Al considerar el perfil académico de los autores, se observa cómo en esta línea de investigación concentran su trabajo en buena medida investigadores de distintos campos de las Ciencias Sociales, junto al de la educación. Resulta significativo que entre los/las autores/as de los doce trabajos publicados, cuatro sean profesores de facultades de Ciencias Políticas y Sociología, cuatro de Ciencias Económicas, tres Educación y uno de Historia y Antropología Social. Siendo el propósito de la RE atraer trabajos y especialistas que abordaran el tema desde una perspectiva interdisciplinar, este resultado puede considerarse un éxito de la convocatoria.

Las distintas aportaciones estructuran la monografía en tres grandes apartados –marco conceptual, factores que influyen el abandono temprano de la educación y la formación, e información y metodologías disponibles para el estudio– que son, por otra parte, convencionales en el tratamiento monográfico de un tema.

Tras las reflexiones recogidas en este primer artículo, el trabajo de Enrique Roca establece el marco conceptual del tema objeto de la monografía, analizando en detalle los orígenes y significado del abandono temprano como indicador, así como las posibles causas y medidas institucionales de prevención del fenómeno en el contexto español, constituyendo una aportación su análisis crítico de las estadísticas disponibles y de las conclusiones de estudios nacionales e internacionales recientes.

En la segunda parte se presenta un conjunto de estudios centrados en el análisis de los factores que influyen el abandono temprano de la educación y la formación, que tienen como denominador común el reconocimiento de las limitaciones de las estadísticas disponibles para poder analizar adecuadamente el problema:

- En el primero de ellos, Miguel Ángel Alegre y Ricard Benito Pérez realizan un meta-análisis de algunos factores de contexto para valorar su capacidad explicativa de los niveles de abandono escolar en 30 países europeos, a la vez que exploran el margen de actuación de que dispone la política educativa a la hora de abordar el problema, y valoran el potencial predictivo de algunas medidas y estrategias (como la focalización del gasto en la población en riesgo de abandono, la configuración de la red escolar o el carácter profesionalizador de la enseñanza secundaria), identificando algunas situaciones que exceden las competencias del sector.
- Por su parte, Fabrizio Bernardi y Miguel Requena centran su aportación en el estudio de la falta de equidad que manifiesta el sistema educativo español en los períodos de transición, con especial referencia al paso entre educación secundaria obligatoria y postobligatoria.
- Luis Mena, Mariano Fernández Enguita y Jaime Riviére, desde una perspectiva más sociológica, presentan los resultados de un estudio sobre los procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del fracaso y del abandono escolar, así como la vinculación entre ambos fenómenos.
- En su trabajo, Raquel Poy Castro revisa las conclusiones de un conjunto de estudios significativo, y advierte de que las expectativas de alcanzar tasas de graduación exitosa serán muy difíciles de obtener a corto plazo en el contexto de la sociedad del conocimiento, si no se conocen, controlan y/o reducen los efectos que producen en el abandono temprano el credencialismo y las expectativas sociales.
- El estudio de Antoni Josep Mora evidencia las características individuales de aquellos alumnos de secundaria en Cataluña que muestran intención de abandonar sus estudios. Al utilizar una nueva base de datos, su estudio identifica algunas variables que van más allá de los ya conocidos efectos que provocan en el abandono temprano el nivel socioeconómico de los padres, el género o la edad del alumnado.
- Antonio Casquero y Lucía Navarro realizan un análisis de los determinantes del abandono escolar temprano en España en función del género, para localizar factores distintivos entre varones y mujeres que ayuden a atenuar la masculinización de este indicador. Utilizando los microdatos de la EPA, estiman modelos de elección discreta, cuyos resultados pueden servir de referencia a la hora de diseñar políticas educativas que aborden el problema de una forma más precisa.

- Atendiendo al hecho de que el fracaso escolar «puede» condicionar el abandono, Jorge Calero, Álvaro Choi y Sebastián Waisgrais en su artículo ponen de manifiesto este encadenamiento en el caso del contexto español, tras realizar una aproximación a su estudio mediante un análisis multinivel aplicado al PISA 2006.
- Finaliza esta segunda parte con el trabajo de Viola Espínola y Juan Pablo Claro, en el que, centrándose en el caso de Chile, se analiza el problema de la deserción juvenil y se proponen alternativas de política tales como la expansión de los programas actuales, la descentralización de la gestión de algunos programas y actividades relacionadas con la identificación de las necesidades del alumnado de Educación Secundaria.

Por último, la tercera parte de la monografía agrupa dos trabajos que incluyen entre sus principales aportaciones el análisis crítico de la información y metodologías disponibles para el estudio del tema.

Concretamente, el artículo de Carles Serra y Josep Miquel Palaudàrias muestra las deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y de las trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado en Cataluña por falta de dispositivos institucionales que atiendan a las pautas de incorporación, continuidad, absentismo y abandono del alumnado procedente de la inmigración, tanto a lo largo de los estudios secundarios obligatorios, como una vez finalizados. Su estudio evidencia cómo algunas situaciones educativas preocupantes quedan ocultas tras la falta de precisión de los datos disponibles, y que esa ocultación impide que se pueda reflexionar sobre esos problemas y se puedan tomar medidas que permitan superarlos.

El número se cierra con un trabajo de Enrique Fernández Macías, Rafael Muñoz de Bustillo, Francisco-Javier Braña y José-Ignacio Antón, en el que se realizan dos consideraciones metodológicas sobre el sistema de cálculo de las tasas de fracaso y de abandono escolar. La primera de ellas tiene que ver con la conveniencia de excluir de la población de referencia a quienes participan en actividades de formación no reglada y no han completado los umbrales de escolaridad considerados en las definiciones de fracaso y abandono escolar. La segunda está relacionada con el menor nivel educativo de la una parte de la población foránea en España, que, en muchos casos, está asociado a un abandono prematuro que tuvo lugar antes de llegar a nuestro país y cuya inclusión en el

análisis, podría llevar a obtener conclusiones erróneas sobre el funcionamiento del sistema educativo.

Este conjunto de aportaciones arroja mucha luz sobre los factores que inciden en el abandono temprano y sobre las medidas preventivas que se han mostrado más eficaces; algunos trabajos proponen metodologías innovadoras de análisis de este indicador y/o exponen las limitaciones que presenta la investigación e innovación en este campo, por la dificultad de acceder a bases de datos fiables y completas. A nuestro juicio la monografía tiene sobre todo la riqueza de haber podido contar con especialistas que abordan el tema desde una perspectiva interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

- ADAME, M^a T. Y SALVÀ, F. (2009). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares, *Revista de Educación*, Madrid, N^o 351, pp. 185-209.
- BELL, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic Books, New York.
- BROC CAVERO, M.A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, pp. 379-414.
- CASTELLS, M. (1996). *The rise of the Network Society*. Blackwell Publishers, Inc. Cambridge, MA, USA.
- COBACHO CASAS, F. Y PONS GARCÍA, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social: educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, Madrid, 341, pp. 237-258.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. Y ARIAS BLANCO, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*. Madrid, N^o 320, pp. 353-377.
- DE PRADA VICENTE, M^a D. (2002). Diversidad y diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria: tendencias actuales en Europa. *Revista de Educación*, Madrid, 329, pp. 39-65

- ECKERT, H. (2006): Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, F.D., ARCO TIRADO, J.L., JUSTICIA JUSTICIA, F. Y PICHARDO MARTÍNEZ, C. (2010). Mejora de la calidad en la educación superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 246.
- FIERRO-HERNÁNDEZ, C. (2002). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*. 329, 373-392.
- GONZÁLEZ AFONSO, M.C., ÁLVAREZ PÉREZ, P.R., CABRERA PÉREZ, L. Y BETHENCOURT BENÍTEZ, J.T. (2004). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236.
- GORDO BLANCO, J.L. Y ROGERO ANAYA, J. (2006). La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*. Madrid, 341, pp. 2133-237.
- GRAÑERAS PASTRANA, M., MURILLO TORRECILLA, F.J. Y Cerdán VICTORIA, J. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, pp. 91-113.
- GUTIÉRREZ PASCUAL, V. (1998). La Acción Educativa. En A. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (Coord.), *Manual de Sociología*. Valladolid: Universidad de Salamanca/Caja Dueño. pp. 179-198.
- LASSIBILLE, G. Y NAVARRO GÓMEZ, L. (2008). Hacia una necesaria diferenciación del sistema español de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 241.
- LLEVOT CALVET, N. (2004). Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña. *Revista de Educación*, 334, 415-432.
- MACÍA ANTÓN, D. Y MÉNDEZ CARRILLO, F.J. (1989). Programa para la prevención del abandono escolar en formación profesional. *Revista de Educación*, 289, 377-390.
- NAVARRO HINOJOSA, R. (2006). Los programas de diversificación curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía* 233.
- PARRILLAS LATAS, A., GALLEGO VEGA, C. Y MORIÑA DÍEZ, A. (2009). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, pp. 211-233.
- ROBALINO SEVILLA, D. (2003). La educación en países en vías de desarrollo: el caso de Ecuador. *Revista de Educación*, 332, pp. 409-425.

- SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA DE MADRID CAPITAL (2003). El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 3.er curso de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana. *Revista de Educación*, 330, 385-418
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. Y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2007): Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario en opinión de los profesores y alumnos. Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, pp. 443-473.
- VARIOS AUTORES. COMISIÓN EUROPEA (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación*, 341, 899-913.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2010) La Orientación académica y profesional en Educación Secundaria. En I. SOLÉ Y E. MARTÍN (Coord.), *La Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- VINUESA ANGULO, J.M. (2002). La cultura del esfuerzo. *Revista de Educación*, 329, 207-218.
- ZAGRA JIMÉNEZ, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, 339, 147-168.

El abandono temprano de la educación y la formación en España

Early leavers in education and training in Spain

Enrique Roca Cobo

Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. Madrid. España

Resumen

En el siglo XIX, los principales objetivos educativos en la mayoría de los países industrializados, fueron la alfabetización y que todos los niños se beneficiaran de la educación primaria, que trató de extenderse hasta los 14 años.

En el siglo XX, los países que alcanzaron el objetivo anterior pusieron el punto de mira en los 16 años y, preocupados por la educación del siglo XXI, iniciaron un proceso institucional de reflexión y actuación que dio lugar a una profunda renovación de las aspiraciones sociales sobre la educación. Este proceso, en el que participaron entre otros UNESCO, OCDE y Unión Europea provocó una revolución en la concepción de la educación que se concretó en 1999 con el informe Delors, en 2001 con la publicación del primer informe del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) y en 2002 con la adopción por la UE del Programa Educación y Formación 2010.

Desde el año 2000, la Unión Europea ha decidido aumentar de forma sustancial la inversión en educación, reducir de forma drástica el abandono temprano, promover la educación y la formación a lo largo de la vida, definir nuevas competencias básicas e impulsar la movilidad del profesorado y de los estudiantes.

La cifra del abandono temprano en España es de las más elevadas en la Unión Europea, lo que pone en manifiesto el importante reto de la sociedad española para 2020.

Fracaso y abandono temprano son dos fenómenos diferentes, pues uno se refiere a la educación obligatoria y el otro a la postobligatoria, pero el abandono temprano en

España está condicionado en buena medida por el fracaso de aquellos alumnos que al finalizar los estudios obligatorios no han obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Las causas y las propuestas institucionales para combatir el abandono temprano están detalladas en este artículo.

Palabras clave: abandono temprano, educación, formación, puntos de referencia, Unión Europea.

Abstract

In the XIX century, the main educational objective for the majority of industrialized countries was Literacy and that every child should benefit from primary education, extended to 14 years of age.

In the XX century, the countries which achieved the above objective aimed at extending primary education to 16 years of age and, concerned about education in the XXI century, they started an institutional process of reflection and action that led to a deep renewal of the objectives and social aspirations on education. This process, with participating organizations like UNESCO, OECD and the European Union, caused a revolution in the idea of education which was synthesized in 1999 with the Delors Report, in 2001 with the first report of the Programme for International Student Assessment (PISA) and, in 2002, with the adoption by the EU of the Education and Training Program 2010.

Since the year 2000, the European Union has decided to significantly increase funding in education; to drastically reduce the early dropout rate; to promote education and training throughout a person's life; to define new basic capacities; to give a push to the teachers' and students' mobility.

The number of school dropouts in Spain is one of the highest in Europe, which shows the important challenge that Spanish society faces in order to reach this educational objective by 2020.

Failure and early dropout are two different phenomena, since one is related to compulsory education and the other to post-compulsory education, but school dropout is conditioned, to a large extent, by the failure of those students who were unable to obtain the Compulsory Secondary Education Certificate after finishing their compulsory education period.

The causes and institutional proposals to fight the early dropout are presented in detail in this article.

Key words: early dropout, education, training, benchmarks, European Union.

La educación del siglo XXI

En el siglo XIX el principal objetivo educativo fue la alfabetización y, en la mayoría de los países industrializados, que todos los niños se beneficiaran de la educación primaria, que trató de extenderse hasta los 14 años. En el siglo XX, los países que alcanzaron ese objetivo pusieron el punto de mira en los 16 años y en buena parte de ellos se alcanzó este objetivo en la segunda mitad del siglo, a pesar de planteamientos elitistas que reclamaban el derecho a la ignorancia.

El primero de estos retos educativos, la escolarización obligatoria hasta los 14 años, se abordó de forma definitiva en España con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, con considerable retraso con respecto a los países educativamente más avanzados. Hubo que esperar a 1990 para que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableciera la educación obligatoria hasta los 16 años. Ambas leyes trataron así de combatir el retraso educativo español y contribuir a la modernización de la educación, no sin tener que superar notables resistencias dentro y fuera del mundo educativo.

En esos años finales del siglo pasado, mientras la nueva Ley comenzaba a implantarse se puso en marcha en los más influyentes organismos internacionales preocupados por la educación del siglo XXI un proceso institucional de reflexión y actuación que dio lugar a una profunda renovación de los objetivos y las aspiraciones sociales sobre la educación. Este proceso, en el que participaron entre otros UNESCO, OCDE y Unión Europea, provocó una revolución en la concepción de la educación que se concretó en 1999 con el informe Delors, en 2001 con la publicación de los resultados del primer informe del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) y en 2002 con la adopción por la UE del Programa Educación y Formación 2010.

La Asamblea General de UNESCO acordó constituir una comisión internacional que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje del siglo XXI. Se encargó la presidencia de dicha comisión a Jacques Delors quien, junto con otras 14 personalidades, preparó el informe titulado *La educación encierra un tesoro* que se dio a conocer en 1999 (Delors, 1999).

El Informe presenta la educación como la utopía necesaria, garante frente a la exclusión y principal soporte de la construcción de la cohesión social y la participación democrática. Entiende la educación a lo largo de la vida como una de las llaves de acceso al siglo XXI y afirma que la educación se sustenta (se debe

sustentar) en 4 pilares básicos: se trata de que los ciudadanos *aprendan a conocer, a hacer* (a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo) *a vivir juntos* (con-vivir, ejercer la ciudadanía) y *a ser*.

OCDE ofrece desde 1992, con la publicación de *Education at a Glance*, un sistema internacional de indicadores que permite una aproximación sistemática al análisis comparado de los sistemas educativos de los países de la organización (OCDE, 2009a); desde 2005 se traduce este informe al español con el nombre de *Panorama de la Educación* (OCDE, 2009b) y el Instituto de Evaluación presenta desde 2006 un Informe Español sobre el *Panorama*, con una mirada específica sobre los aspectos más relevantes desde la perspectiva española de los indicadores OCDE (Instituto de Evaluación, 2009a).

OCDE afrontó la necesidad de completar el sistema de indicadores con unos resultados educativos de los aprendizajes del alumnado. Nace así el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), en el que los países participantes deciden que se evalúe la adquisición de competencias básicas por parte de los alumnos de 15 años, edad en la que en la mayoría de los sistemas educativos participantes en el proyecto los alumnos están a punto de finalizar la educación obligatoria. El proyecto culmina con la realización del primer ejercicio en el año 2000 y la publicación del primer informe PISA a finales de 2001 (OCDE, 2001). Al mismo tiempo que OCDE realizó este ejercicio práctico de definición y medida de competencias básicas, pone en marcha un proyecto que con el nombre de DeSeCo presenta la definición y selección de competencias básicas que propone esta organización (OCDE, 2002).

La Unión Europea incorporó desde un primer momento las aportaciones de UNESCO y OCDE a la reflexión y a las propuestas de cooperación en educación y formación que dieron lugar al compromiso conjunto de los estados de la Unión. El Consejo Europeo de Lisboa, de marzo de 2000, definió la denominada *Estrategia de Lisboa*, con el objetivo para 2010 de «convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Se decidió utilizar un método abierto de coordinación, mediante la definición de objetivos, calendario, indicadores y puntos de referencia, controles y evaluaciones comunes, cooperando en proyectos de innovación y calidad así como en la difusión de prácticas idóneas. Entre las conclusiones fundamentales, el Consejo decidió aumentar de forma sustancial la inversión en

educación, reducir de forma drástica el abandono temprano, promover la educación y la formación a lo largo de la vida, definir nuevas competencias básicas e impulsar la movilidad del profesorado y de los estudiantes.

El Consejo Europeo de Estocolmo, de 2001, adoptó 3 *objetivos estratégicos* y 13 *objetivos concretos* que detallaban los anteriores.

El Consejo Europeo de Barcelona, de marzo de 2002, adoptó el Programa Educación y Formación 2010 en el que se definió una lista indicativa de 33 indicadores, se acordó elaborar informes de progreso y se creó el SGIB (*Standing Group on Indicators and Benchmarks*, o Grupo permanente de indicadores y puntos de referencia) con representantes de los estados miembros para desarrollar los indicadores y puntos de referencia y hacer el seguimiento del progreso. La primera reunión del SGIB se celebró en julio de 2002.

Los puntos de referencia europeos (benchmarks), la definición y la medida del abandono temprano de la educación y la formación

Una primera concreción de los objetivos europeos de más y mejor educación para todos en el siglo XXI se realizó en el Consejo Europeo de Bruselas de 2003, mediante el establecimiento de cinco puntos de referencia (*benchmarks*) para 2010, a modo de objetivos precisos del rendimiento medio esperado de los sistemas educativos europeos:

- Situar por debajo del 15% el porcentaje máximo de alumnos de 15 años con nivel 1 e inferior en competencia lectora en PISA.
- Reducir al 10% el porcentaje de población entre 18 y 24 años con educación secundaria obligatoria que no sigue estudios posteriores.
- Elevar hasta el 85% el porcentaje de personas de 20 a 24 años que hayan completado educación secundaria postobligatoria.
- Incrementar en un 15% el número total de graduados en estudios superiores de matemáticas, ciencias y tecnología y reducir el desequilibrio de género entre los graduados en estos estudios.
- Conseguir que al menos el 12,5% de los adultos de 25 a 64 años participe en cursos de formación.

Con el primer punto de referencia se pretende valorar si los jóvenes europeos adquieren, al finalizar la educación obligatoria, un nivel aceptable de competencias básicas, y para ello se recurre a las competencias medidas por PISA desde 2000: la lectora, la matemática y la científica. Los siguientes puntos de referencia se refieren al objetivo de extender la educación a la mayoría de los jóvenes y ciudadanos: el segundo y el tercero para que la mayoría de los jóvenes permanezca estudiando hasta alcanzar una titulación postobligatoria y los dos siguientes para mejorar el número de ciudadanos con formación superior científico-técnica o que accede a la educación a lo largo de la vida. Es decir, se trata de una concreción muy precisa de la extensión de la educación para todos los ciudadanos, tal y como propuso el Informe Delors.

La Unión Europea se plantea una escolarización del 90% hasta los 18 años y una titulación de secundaria postobligatoria superior al 85%. Pero conviene resaltar que este objetivo se concreta así, por primera vez, en 2003, momento en el que prácticamente la primera generación de alumnos españoles que inició la educación primaria en 1992 acaba de finalizar la ESO a los 16 años.

El Consejo decidió concretar el objetivo de aumentar la escolarización en la educación secundaria superior por encima del 90% recurriendo al concepto de *abandono temprano*, que ha venido siendo utilizado desde la adopción del punto de referencia en 2003. El concepto de abandono se refiere al *porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose a fin de alcanzar el nivel que para el siglo XXI se ha definido como deseable: la educación secundaria superior (postobligatoria)*.

Disminuir el abandono temprano de la educación y la formación, como un elemento fundamental para incrementar el acceso de todos a la educación, se ha ido convirtiendo en uno de los desafíos principales de los sistemas educativos europeos, junto con el de asegurar a todos los jóvenes la adquisición de las competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Consejo de 2006, en sus conclusiones sobre eficiencia y equidad en educación y formación, reconoció que la reducción del abandono temprano puede incrementar la empleabilidad, contribuir a la cohesión social y fortalecer el modelo social europeo (Consejo de la Unión Europea, 2006). El Informe de 2009 sitúa la reducción del abandono temprano en el capítulo que dedica a la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa (European Commission,

2009), y subraya así la importancia de las políticas encaminadas a la reducción del abandono para la consecución de dichos objetivos.

Cuando el Consejo Europeo de Bruselas de 2003 se planteó el objetivo de más educación y mayor permanencia en el sistema educativo para todos los ciudadanos, utilizó el concepto de abandono temprano, que resume dicho objetivo, pero lo hizo, en mi opinión, mediante una formulación en negativo: reducir el número de los que dejan de estudiar o formarse. Como he señalado, en realidad se trata de conseguir que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo después de finalizada la educación obligatoria realizando estudios secundarios superiores que conduzcan a una titulación CINE 3 (Clasificación Internacional Normalizada de Educación, ISCED en sus siglas en inglés). Probablemente hubiera sido más directo y comprensible para el conjunto de la sociedad que el Consejo hubiera adoptado una definición positiva del punto de referencia, más o menos en los siguientes términos: «que el 90% de los jóvenes europeos continúe estudiando y formándose una vez finalizada la escolarización obligatoria, hasta alcanzar al menos una titulación de educación secundaria superior».

Quizá la superposición de este punto de referencia con el que propone que el porcentaje de personas que alcanza la educación secundaria superior debe llegar al 85%, con planteamientos muy similares, aconsejó la utilización del concepto de abandono expresado en términos negativos, que se ha generalizado hasta la actualidad.

También ha contribuido a hacer más complejo este punto de referencia el que se haya optado por medirlo a través de las encuestas de la población activa (Muñoz, 2009). Si se hubiera usado una definición positiva, como la comentada, seguramente se hubiera tenido en cuenta, al menos de modo alternativo, la posibilidad de contabilizar la permanencia de los jóvenes en los estudios postobligatorios a través de las tasas educativas y no de las estadísticas laborales. Así, se podría valorar la permanencia de los jóvenes en la educación y la formación utilizando las tasas de matrícula a las distintas edades comprendidas entre los 15 y los 19 años, o las tasas de titulación en los estudios secundarios superiores, indicadores que utiliza, por ejemplo, el Panorama de la Educación de OCDE (2009a).

Los datos correspondientes a este punto de referencia se elaboran a partir de la *European Labour Force Survey* que coordina Eurostat. Los datos españoles provienen de la Encuesta de Población Activa (EPA) que elabora el INE desde 1968. De acuerdo con la definición dada, la EPA considera el porcentaje de ciudadanos entre 18 y 24 años cuyos estudios más altos realizados corresponden

a uno de los niveles CINE 0, 1, 2 o 3 cortos y que no está estudiando o no lo habían hecho en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta. La inclusión de los niveles CINE 3c encierra considerables problemas comparativos y, por ello, controversia.

En cualquier caso, es necesario insistir en que este punto de referencia toma en consideración la formación que ha alcanzado la población entre 18 y 24 años y se considera abandono cuando esa formación no alcanza el título de Bachiller o el de Técnico (ciclos formativos de grado medio) en España y no se está estudiando. Hay que resaltar que esta población finalizó sus estudios obligatorios de ESO, previsiblemente, uno o dos años antes de la realización de la encuesta, si se trata de ciudadanos de 18 años, o siete u ocho años antes, si se trata de ciudadanos de 24 años. Por tanto, el último punto de referencia recogido por la Unión Europea correspondiente al año 2008 refleja a la vez la formación actual de estos ciudadanos y su permanencia en los estudios entre 2000 y 2008. Son dos realidades relacionadas, pero diferentes.

Es muy importante tener en cuenta esta circunstancia; el punto de referencia se mide con los datos que ofrece la EPA, encuesta muy consolidada y trabajada de manera muy uniforme en todos los países de la Unión, pero proceder de este modo presenta inconvenientes no desdeñables para los efectos de este indicador. La encuesta recoge la formación actual alcanzada por la población de 18 a 24 años. Pero el abandono temprano de esos jóvenes se produjo en los años siguientes a su finalización de la ESO, de modo que puede darse un lapso temporal de hasta 8 años entre ese momento y la realización de la encuesta. Este modo de medir el abandono es efectivo para conocer la formación de la población en el momento de realización de la encuesta, pero no es adecuado para valorar la situación educativa presente de los jóvenes que acaban de finalizar la escolaridad obligatoria, ni para medir el efecto en esa realidad educativa de las medidas adoptadas en el lapso de tiempo mencionado.

Por otra parte, me parece necesario resaltar la diferencia entre abandono temprano y su medida y el denominado en España *fracaso escolar*. Se utiliza el concepto de fracaso escolar para designar el porcentaje de jóvenes que no finaliza con éxito la educación secundaria obligatoria a la edad prevista, es decir, que no obtiene el Título de educación secundaria obligatoria al finalizar los estudios formales correspondientes, a los 16 o 17 años. Este concepto de fracaso escolar vinculado a la titulación es propio de nuestro país (no se usa en estos términos

prácticamente en ningún país de nuestro entorno) y, como han señalado diversos autores, bastante poco preciso.

Fracaso y abandono temprano son dos fenómenos diferentes, pues uno se refiere a la educación obligatoria y el otro a la postobligatoria, pero el abandono temprano en España está condicionado en buena medida por el fracaso: aquellos alumnos españoles que al finalizar los estudios obligatorios no han obtenido el título de ESO no pueden formalmente continuar estudios de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio y, por tanto, parte del abandono temprano español se explica por esta razón. En el siguiente apartado se trata de explicar cómo influye el fracaso escolar en el abandono.

En otros países europeos o de OCDE no se utiliza el concepto de fracaso escolar para designar el porcentaje de alumnos que no alcanzan satisfactoriamente los objetivos educativos planteados en la educación obligatoria y tampoco se impide que dichos alumnos continúen estudios postobligatorios. Eso sí, en la mayoría de los casos, los estudios o la formación a los que se puede acceder están condicionados por los certificados obtenidos por el alumno al finalizar la educación obligatoria.

Pero también en esos países el abandono se explica en parte por las dificultades educativas que desalientan a muchos jóvenes, quienes abandonan los estudios en el momento que pueden hacerlo, bien por finalizar la educación obligatoria, o por alcanzar la edad señalada, generalmente los 15 o 16 años. Es decir, las dificultades en el aprendizaje no resueltas de modo satisfactorio durante la educación obligatoria (por ejemplo, las que provocan la repetición de curso en el caso español) son una de las razones de peso que conducen al abandono a los alumnos que las sufren. Lo peculiar del caso español no es sólo que las dificultades de aprendizaje desalienten el deseo de continuar estudios o formación en aquellos que las padecen, es que la normativa no lo permitía, al menos hasta 2006. No obstante, conviene resaltar que resolver la limitación actual que la titulación en ESO impone, siendo necesario es, como muestra el ejemplo europeo, insuficiente para afrontar todas las dimensiones y causas del abandono. Volveremos a este asunto más adelante.

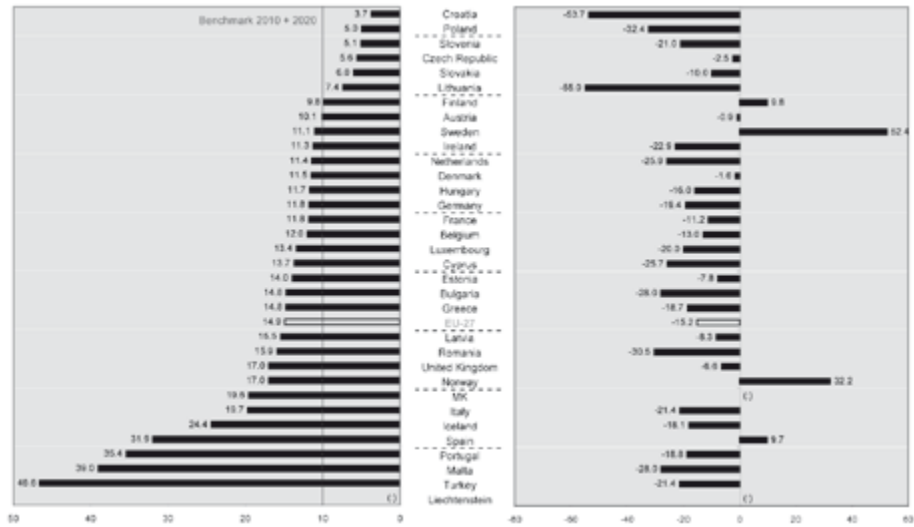
El abandono temprano en España: comparación con Europa y desigualdades autonómicas

El abandono temprano alcanzó en 2008 un promedio del 14,9% en la Unión Europea de los 27, y el 31,9% en España, la quinta cifra más elevada después de la de Liechtestein, Turquía, Malta y Portugal. Además, España es junto con Noruega, Finlandia y Suecia uno de los cuatro países en los que el abandono ha aumentado entre 2000 y 2008. Estas cifras son muy contundentes y ponen de manifiesto el importante reto de la sociedad española si se plantea seriamente alcanzar este objetivo educativo adoptado nuevamente para 2020 (European Commission, 2009).

Conviene recordar que reducir el abandono es un objetivo definido en 2003 por la Unión Europea. Como se ha señalado, en ese momento finaliza en España la educación secundaria obligatoria la primera generación de alumnos que debió permanecer en el sistema educativo hasta los 16 años. Es importante tener en cuenta esta circunstancia para explicar el elevado abandono temprano español. Reducir el abandono, o mejor dicho, mantener en la educación y la formación después de la educación obligatoria al 90% de los jóvenes no era objetivo del sistema educativo ni de la sociedad en esa fecha y las cifras que hoy se recogen en este indicador se refieren precisamente a la situación académica de los jóvenes que finalizaban sus estudios obligatorios entre el año 2000 y el año 2008. No es posible alcanzar un objetivo si éste no se ha planteado y la sociedad española no se ha planteado este objetivo hasta 2006, cuando se aprueba la Ley Orgánica de Educación.

Dicho esto, debe insistirse en la gravedad de la situación y la importancia que tiene el afrontarla con absoluta decisión si deseamos compartir las mismas aspiraciones y planteamientos educativos para el siglo XXI.

FIGURA I. Tasas de abandono temprano de la educación y la formación, 2000/2008



Fuente: LFS-Eurostat. European Comisión, UE. Informe de progreso hacia los objetivos en educación y formación. Indicadores y puntos de referencia. 2009

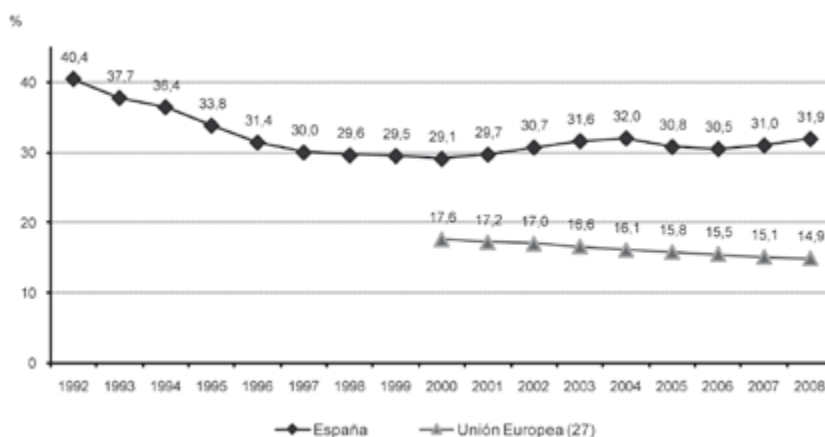
La evolución de las cifras del abandono temprano en España es muy elocuente. A principios de los años 90, el abandono afectaba al 40% de los ciudadanos. En aquellos años los jóvenes encuestados en la EPA habían cursado la EGB, es decir, una educación obligatoria hasta los 14 años. A partir de esa edad era posible continuar con el bachillerato unificado y polivalente, o con la formación profesional de grado medio, según se hubiese obtenido la titulación en EGB o una certificación. Pero todos los jóvenes podían continuar estudios en la vía académica o profesional.

El abandono temprano disminuyó en España desde el 40% a principios de los 90 hasta el 30 % a mediados de la década, y ha permanecido estable en ese valor con ligeras variaciones hasta 2008 (Instituto de Evaluación, 2009a). Esa estabilidad de las cifras se debe, entre otras circunstancias, a la incorporación a la EPA de los jóvenes que ya han seguido el nuevo sistema educativo que estableció la educación obligatoria hasta los dieciséis años y que no ofrecía, como se ha señalado, la posibilidad de continuar estudios de bachillerato o profesionales sin el título de ESO. De forma que esta exigencia del título ha contribuido a mantener

ese elevado número de jóvenes que después de los 16 años no podían continuar estudios.

Hay que resaltar que en el 2000 la cifra española se situaba ya muy próxima al 30% mientras que la de la Unión Europea estaba en el 17%. La cifra europea ha experimentado un ligero descenso del 17% al 15% en los siete primeros años del siglo XXI y la española ha permanecido en torno al 30/31%.

FIGURA II. Evolución del porcentaje del abandono temprano de la educación y la formación en España y la Unión Europea.

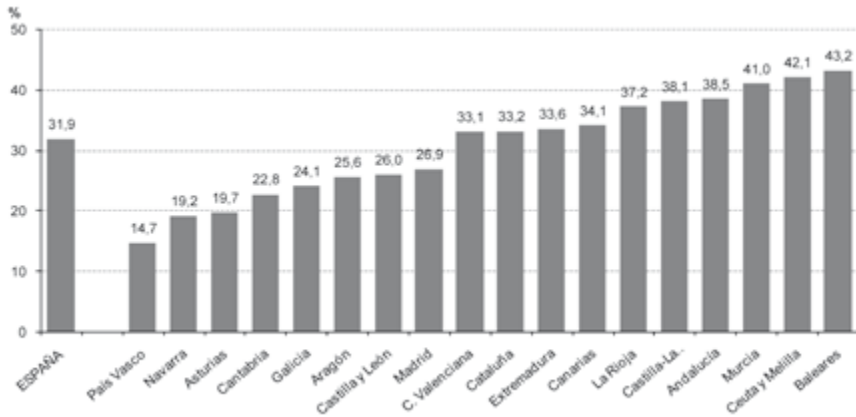


Fuente: LFS. Labour Force Survey (Encuesta Europea de Población Activa) - Medias anuales para los años desde 2000 a 2008 y Segundo Trimestre para los anteriores EUROSTAT. Instituto de Evaluación

El comportamiento promedio español es el resultado de cifras de abandono muy diferentes entre las distintas comunidades autónomas. En País Vasco y Navarra la cifra es prácticamente similar a la media europea. Hay comunidades como Asturias, Galicia, Castilla-León y Madrid en las que el abandono se sitúa entre el 20 y el 25%. Sigue a este grupo un conjunto de comunidades cuyo abandono temprano está en torno a la media española, en valores situados entre el 25% y el 35%, como en Aragón, Cantabria, La Rioja, Cataluña, Comunidad Valenciana y Extremadura. Finalmente, el resto de las comunidades españolas superan el 35%, incluso el 50% en las ciudades de Ceuta y Melilla. Hay que insistir en este comportamiento tan desigual de unas comunidades y otras, que indudablemente

debe responder a circunstancias mucho más complejas que aquellas que afectan exclusivamente al sistema educativo, como se trata de analizar en el punto siguiente.

FIGURA III. Porcentaje de abandono de la educación y la formación, por comunidad autónoma. 2008



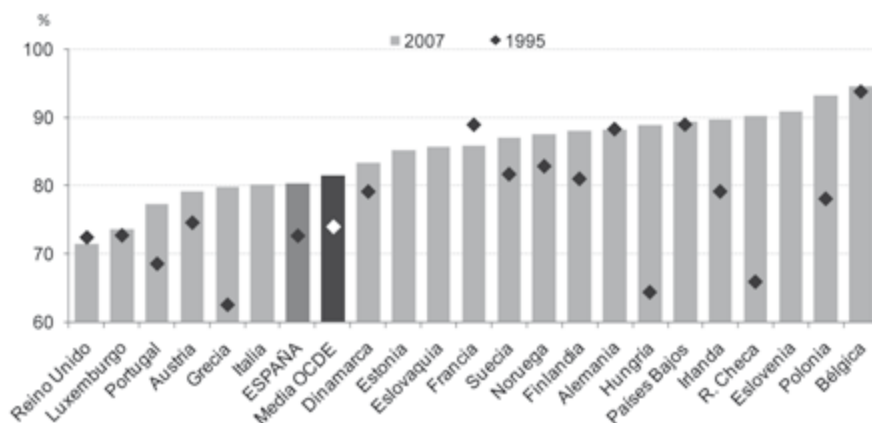
Fuente: Encuesta de Población Activa. Medias anuales. INE. Instituto de Evaluación

Como antes señalaba, las cifras que ofrece la EPA sobre abandono deben ser complementadas, en mi opinión, por las de otros indicadores que presentan datos educativos recientes, si se desea obtener una visión más ajustada de la situación educativa actual y reciente, y no sólo de la formación alcanzada por la población adulta. Si se considerara un indicador como las tasas de matrícula en las edades en las que los alumnos finalizan la educación obligatoria y las de escolarización en la educación secundaria superior podrían tenerse una información complementaria muy valiosa para este punto de referencia.

Ya que el objetivo es que los jóvenes permanezcan en la educación secundaria post obligatoria más tiempo, las tasas de matrícula son el indicador educativo más adecuado. Véase el ejemplo de este indicador que ofrece el Panorama de la Educación 2009 de OCDE y la diferente visión que ofrece sobre esta cuestión. En este caso, las tasas promedio de matrícula entre 15 y 19 años de OCDE se encuentran ligeramente por encima del 80% y la de la Unión Europea (los 19 países OCDE) se sitúa próxima al 85%. Esta tasa de matrícula entre 15 y 19 años

fue en España en 2007 prácticamente del 80%. La evolución desde 1995 ha sido diferente según países, pero en el caso español la variación entre 1995 y 2007 ha sido muy parecida a la de los promedios de Unión Europea y OCDE (Instituto de Evaluación, 2009a).

FIGURA IV. Tasas de escolarización 15 a 19 años OCDE (1995 y 2007)



Fuente: Education at a Glance 2009: OECD Indicators.

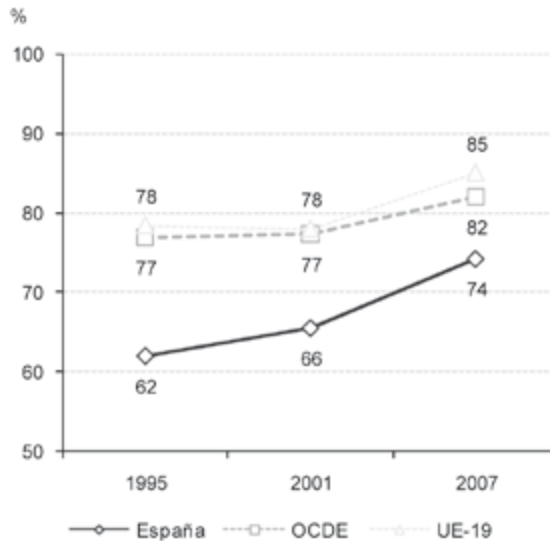
Este indicador ofrece una visión de la escolarización actual y por tanto una previsión de lo que es esperable encontrar en los próximos años cuando estos jóvenes matriculados en los sistemas educativos sean entrevistados en las encuestas laborales. No obstante, estas cifras actuales de la escolarización en España no deben, en ningún modo, disminuir la alerta y la preocupación por el problema. Es muy posible que las medidas ya adoptadas estén contribuyendo de modo positivo a aumentar la escolarización, pero el abandono temprano en España es de tal magnitud que reclama todo el esfuerzo de autoridades, comunidad educativa y del conjunto de la sociedad.

Otro indicador que se debe utilizar para complementar la información del abandono es, como ya se ha señalado, el relativo a las tasas de titulación en educación secundaria superior que provienen de las estadísticas educativas. Sin embargo, la Unión Europea utiliza las encuestas laborales y ofrece el porcentaje de ciudadanos que entre 20 y 24 declara que está en posesión de un título de educación secundaria postobligatoria.

La metodología aplicada por EUROSTAT para considerar la educación post-obligatoria distingue entre CINE 3C largos y cortos, pero no en todos los países, a diferencia del indicador de titulados de OCDE, que incluye todos los jóvenes con titulaciones CINE 3, independientemente de la duración de los estudios. Además, OCDE recurre a las tasas de titulación y no al nivel de formación de la población adulta. Para España, este indicador muestra una tasa del 74% (sobre la edad típica de 17 años) en 2008, dato que contrasta severamente con el 60% de la población entre 20 y 24 años que tiene esta titulación de acuerdo con EUROSTAT.

Las tasas de titulados españoles en educación secundaria superior se encontraban en 1995 (62%) entre 15 y 16 puntos por debajo de las de OCDE (77%) y Unión Europea (78%). En 2007 se ha pasado en España al 74% de titulados y las diferencias con OCDE (82%) y la UE (85%) se han acortado de manera significativa hasta reducirse a 8 y 11 puntos respectivamente (Instituto de Evaluación, 2009a). Estos indicadores educativos permiten matizar los inconvenientes del indicador de abandono de la Unión Europea para conocer la influencia de las medidas educativas sobre la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

FIGURA V. Tendencias en las tasas de graduación en segunda etapa de educación secundaria (1995-2007)



Fuente: Education at a Glance OCDE. (Panorama de la Educación 2009. Informe español)

No obstante, y después de todas las matizaciones señaladas, es indudable que las cifras de abandono españolas son indiscutiblemente elevadas y más preocupantes si se comparan con los resultados en otros países, obtenidos con los mismos procedimientos de medida. Veamos las causas que pueden estar en la base de un abandono temprano de la educación y la formación tan elevado en España.

Las causas del abandono: sociales, económicas, educativas.

El «Informe de Progreso hacia la consecución de los objetivos de Lisboa en educación y formación» (European Comisión, 2008) analiza diversas circunstancias educativas y sociales que contribuyen a que los jóvenes europeos abandonen la educación y la formación al finalizar los estudios obligatorios, o antes de acabar estudios secundarios postobligatorios. Se pueden agrupar los distintos factores educativos que influyen en el abandono escolar temprano en dos tipos de circunstancias.

Por un lado, hay circunstancias y características individuales de los estudiantes, como las dificultades de aprendizaje que se hayan presentado en su trayectoria académica, problemas de salud, escaso conocimiento de la lengua de instrucción, baja autoestima, etc., que favorecen un rechazo de los estudios y su continuación en ellos.

Por otro lado, hay razones relacionadas con el entorno educativo del alumno. La mayoría de los alumnos que abandonan la educación o la formación una vez finalizadas las etapas de escolaridad obligatoria encuentran insatisfactorio el entorno de aprendizaje, suelen presentar bajos resultados y una interacción negativa con los profesores. También hay evidencia de que el abandono escolar temprano puede estar relacionado con que los alumnos con problemas educativos o de conducta reciban o no un apoyo adecuado. Experiencias y circunstancias ocurridas desde los primeros años de escolarización, como unas pobres expectativas de los padres y los profesores sobre la educación de sus hijos y alumnos, por ejemplo, pueden tener efectos negativos posteriores en su rendimiento y favorecer el abandono temprano. Dentro del entorno se señala también el efecto que pueden tener los amigos y compañeros en los jóvenes en riesgo de abandono temprano, tanto por la inducción al abandono que pueden provocar como

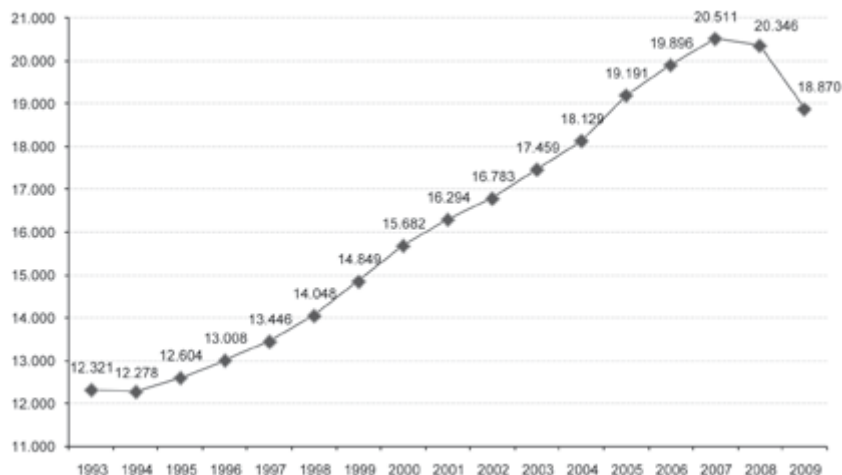
por el hipotético rechazo a la disciplina escolar que se presenta en determinadas circunstancias y colectivos, por desgracia no infrecuentes.

La Comisión Europea señala también razones sociales que pueden favorecer el abandono. Quizá la más influyente de éstas es la actitud de la familia. Algunas familias, no sólo las que presentan mayores dificultades económicas o menor formación, no reconocen el valor de la educación y pueden animar a sus hijos directa y voluntariamente, o indirectamente, a la búsqueda de empleo, aunque sea precario; es decir, al abandono temprano de los estudios o la formación. Una influencia en el mismo sentido favorable al abandono pueden ejercerla entornos vecinales con problemas sociales.

No obstante, la Comisión resalta que en algunas culturas las familias con bajo nivel socio-económico son incluso más ambiciosas en el nivel educativo de sus hijos que las de nivel socio-económico más elevado. Esta circunstancia puede explicar, al menos en parte, algunas de las diferencias entre familias y comunidades españolas, como se señalará más adelante. En el mismo sentido abunda un reciente estudio de OCDE (2009c) que bajo el título de *En contra de todo pronóstico (Against the odds)* analiza los buenos resultados que obtienen en ciencias PISA 2006 algunos alumnos, frente a lo esperado, dadas sus circunstancias y entornos socioculturales.

Por otra parte, hay que considerar las razones económicas que han podido favorecer el abandono temprano. El intenso crecimiento económico español entre mediados de los 90 y 2007 ha venido acompañado de una notable oferta de empleo, en muchas ocasiones poco exigente con la cualificación de los jóvenes, realizada por determinados empresarios y sectores. El resultado ha sido una fuerte atracción sobre los jóvenes que no encontraban satisfacción en la educación formal y que, incluso sin haber finalizado la educación secundaria obligatoria, han encontrado trabajo una vez cumplidos los 16 años.

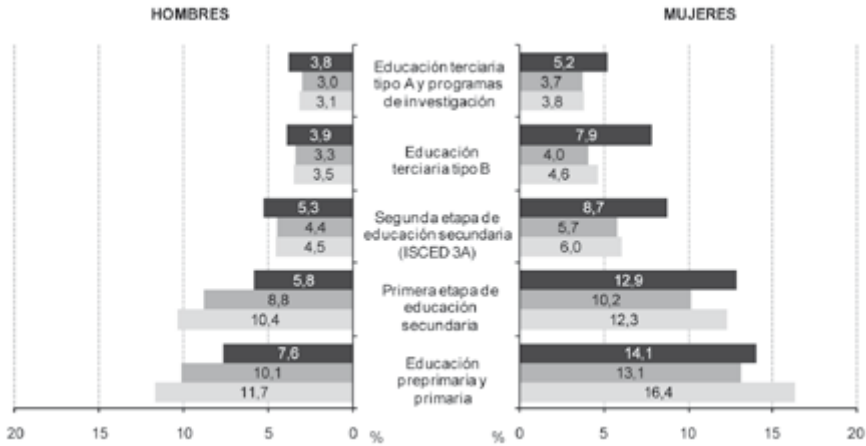
FIGURA VI. Población ocupada de España (en miles). 1993 a 2009.



Fuente: INE. Encuesta de Población Activa. Tercer trimestre.

Particularmente relevante es la diferencia de comportamiento entre el desempleo de los españoles y el promedio de los ciudadanos de la UE, según el sexo y el nivel de estudios. Así, se puede concluir que en el mercado de trabajo español, las personas con menor nivel de formación han encontrado más oportunidades que sus homólogos de la Unión Europea o la OCDE para conseguir empleo, presentando sobre todo en el caso de los hombres con estudios primarios, una tasa de desempleo muy por debajo de la media internacional. La oferta de puestos de trabajo, sin ninguna cualificación profesional previa, que se ha producido en determinados sectores del mercado laboral español hasta 2007, ha tenido un importante efecto de atracción para los jóvenes con niveles de formación más bajos (Instituto de Evaluación, 2009a).

FIGURA VII. Tasas de desempleo y nivel de formación por sexo (2007). (Porcentaje de la población desempleada de 25 a 64 años entre la población activa de la misma edad, por nivel de formación y sexo)



Fuente: OCDE. Panorama de la Educación 2009. Informe español.

La Comisión de la Unión Europea resalta que las tasas de empleo de los jóvenes que han abandonado tempranamente la educación y formación son muy desiguales en Europa. Países como Alemania con el 45%, Francia, con el 48% y Bélgica con un 49% están por debajo de la media europea de empleo entre estos jóvenes, media que se situó por encima del 50% en 2008. Sin embargo, España con un 63% y en general los países nórdicos superan estas cifras de empleo. Es decir, a la vista de las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo a los jóvenes que han abandonado tempranamente la educación y la formación, parece que existe una relación entre elevadas cifras de abandono y tasas más altas de empleo entre estos jóvenes (European Commission, 2009a).

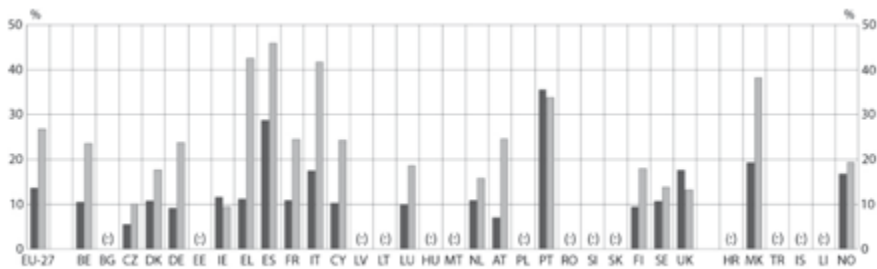
TABLA I. Porcentaje de jóvenes que han abandonado tempranamente la educación y la formación en relación con el empleo. 2008.

	Employed
EU-27	54.6
Belgium	49.5
Bulgaria	31.3
Czech Republic	38.8
Denmark	71.9
Germany	45.5
Estonia	68.7
Ireland	45.5
Greece	64.9
Spain	63.0
France	48.4
Italy	51.3
Cyprus	70.6
Latvia	60.0
Lithuania	47.9
Luxembourg	65.4
Hungary	35.8
Malta	77.5
Netherlands	75.6
Austria	60.4
Poland	43.7
Portugal	76.2
Romania	57.0
Slovenia	63.1
Slovakia	22.0
Finland	56.1
Sweden	59.4
United Kingdom	53.0
Croatia	48.0
MK*	23.6
Turkey	39.0
Iceland	84.9
Norway	79.1

Fuente: Commission of the European Communities. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009.

Otras razones socioeconómicas para el abandono pueden ser las que afectan a los alumnos inmigrantes. La situación de este grupo no es muy diferente en España a la que se produce en otros países de la Unión Europea. Según la «Labour Force Survey» el abandono escolar es un fenómeno más común entre alumnos *no-nacionales* en todos los países.

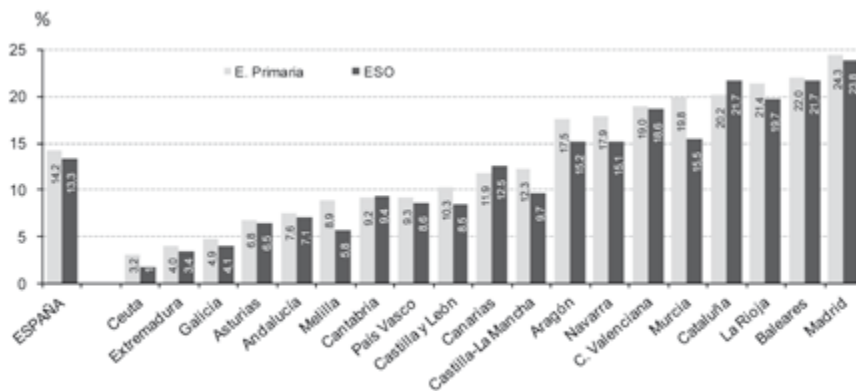
FIGURA VIII. Tasas de abandono temprano de la educación y la formación entre la población inmigrante



Fuente: Commission of the European Communities. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009.

En algunos países, como es el caso de España, Grecia e Italia hay un porcentaje de abandono del alumnado inmigrante superior al 40% del total. No obstante, aunque la cifra de estos alumnos ha crecido muy rápida e intensamente en los últimos años, no parece que esta sea una explicación decisiva del abandono temprano en España, ya que la diferencia de tasas de abandono combinada con el porcentaje de alumnado inmigrante no explica suficientemente las diferencias que se producen entre las distintas Comunidades Autónomas.

FIGURA IX. Porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en centros públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2007-2008.



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación. Resultados Detallados del curso 2007-2008.

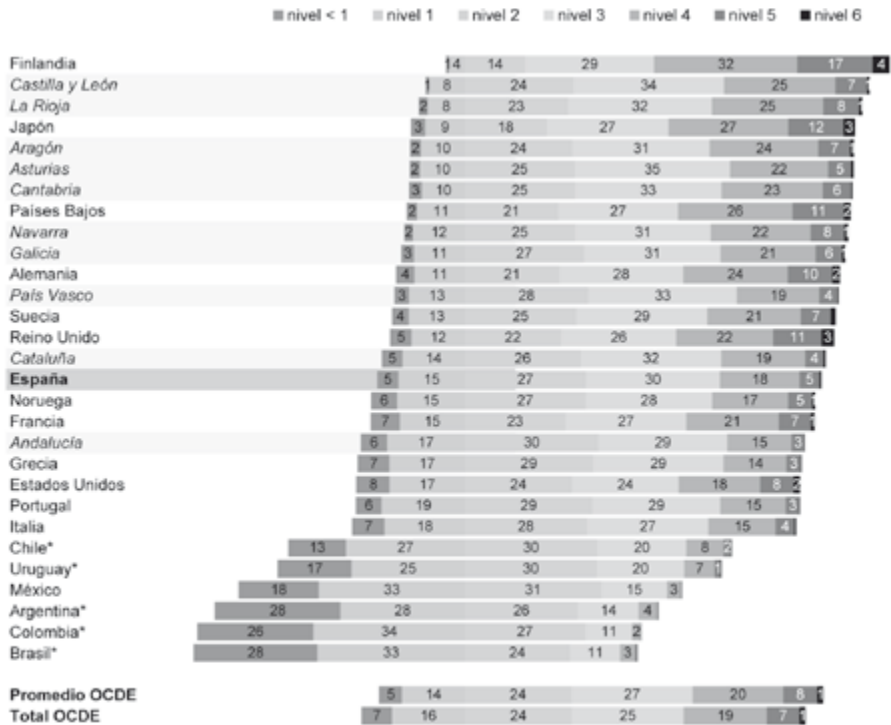
Como se ha señalado anteriormente, en España se produce, además de las razones comentadas, otra circunstancia educativa, que no se da en los países de nuestro entorno, que afecta a los alumnos que no puedan seguir estudiando, aunque lo deseen, por no haber alcanzado el título de ESO (*fracaso escolar*). La tasa de alumnos que titulan al finalizar la ESO se mantiene en torno al 70% desde que se estableció la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. El 30% de alumnos que no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria han tenido hasta la actualidad serias dificultades para continuar su formación en España. Esta circunstancia es muy específica del sistema educativo español, que se diferencia del resto por este exigente requisito formal.

La Encuesta de Población Activa, con el mismo método que se utiliza para estimar el abandono escolar, señala que, a los 22 años, el número de jóvenes que ha alcanzado la titulación en ESO o equivalente se mueve en torno al 85 o 90%. Es decir, hay entre un 15 y un 20% de jóvenes españoles que no consiguen el título de Graduado en ESO a los 16 años, pero que lo obtienen superada esa edad o persisten y continúan formándose mediante las ofertas de educación no formal o diferentes pruebas de acceso a otros estudios hasta alcanzar esa titulación más tarde. Este hecho muestra que al menos ese porcentaje de jóvenes

desea mejorar su formación después de finalizar (sin éxito) la ESO (Instituto de Evaluación, 2009b).

Como ya he señalado, esta circunstancia del sistema educativo español es bastante peculiar, y nos diferencia de otros sistemas con los que, sin embargo, tenemos resultados similares en el rendimiento de los alumnos si éste se mide por otros procedimientos, como el que realiza el estudio PISA desde 2000. Los resultados PISA 2006 indican que el porcentaje de alumnos españoles de 15 años que se sitúa en los niveles inferiores de rendimiento (20%) es similar al promedio OCDE; en bastantes comunidades autónomas españolas los alumnos obtienen iguales o mejores resultados en PISA que sus homólogos europeos.

FIGURA X. Porcentaje de alumnos en los distintos niveles de rendimiento. PISA 2006

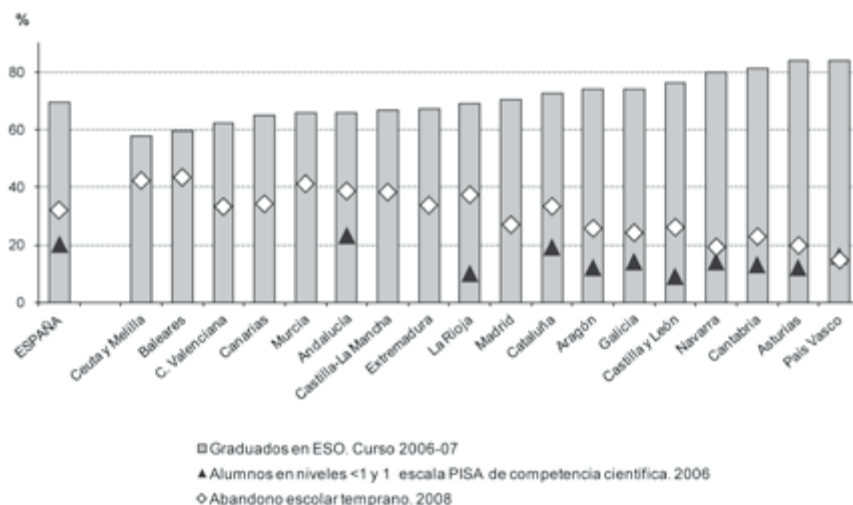


Nota: Los países con asterisco no son miembros de la OCDE.
Países ordenados según el porcentaje de alumnos en los niveles < 1 y 1.

Fuente. Instituto de Evaluación Informe español PISA 2006

Sin embargo, las repeticiones de curso, el fracaso escolar y el abandono son, también en estos casos, muy elevados. Algunas comunidades autónomas tienen sólo un 9% de alumnos en los *niveles bajos de rendimiento* (Castilla y León), un 10% (La Rioja) o un 12% (Asturias, Aragón, Cantabria). Pero, en estas comunidades de tan buenos resultados en PISA se registra un *fracaso escolar* que oscila entre el 20% y el 30% y un abandono entre el 20% y el 37%.

FIGURA XI. Porcentajes de graduados en ESO (curso 2006-07), abandono temprano de la educación y formación (2008) y alumnos en los niveles <1 y 1 en la escala PISA de competencia científica (2006). Por comunidad autónoma.



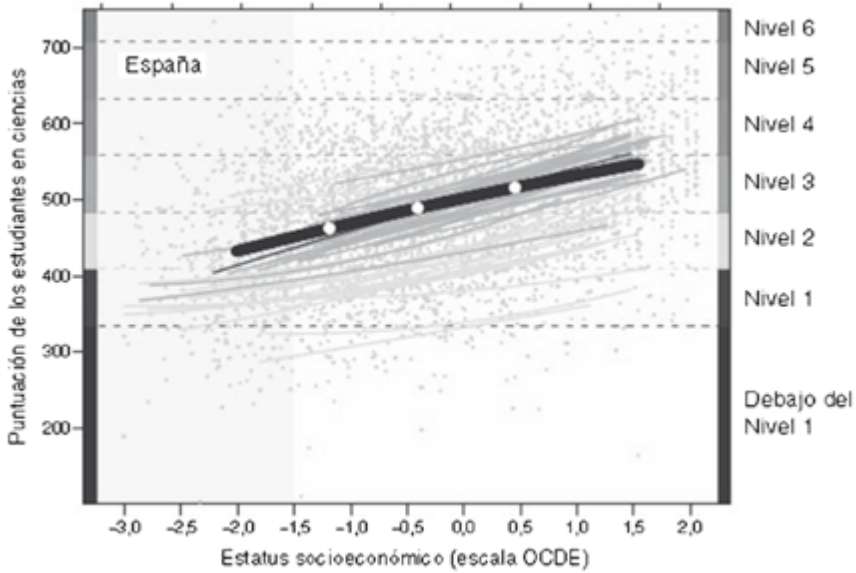
Fuentes: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. Informe español PISA 2006. Encuesta de Población Activa. Medias anuales. INE

Además, PISA demuestra que los alumnos españoles pertenecientes a los *entornos sociales económicos y culturales menos favorecidos*, que suelen sufrir con mayor intensidad el abandono temprano, tienen sin embargo *mejores resultados que sus homólogos de OCDE* o de la mayoría de los países europeos (Instituto de Evaluación, 2007).

La distribución del rendimiento de los alumnos pone de manifiesto que el entorno social, económico y cultural influye de modo notable, pero que es incluso superior la influencia de la actitud del alumno y su familia, y el trabajo en

clase con sus profesores. Hay alumnos de entornos muy desfavorables con muy buenos resultados, por encima de 500 o 550 puntos (GIP, 2009).

FIGURA XII. Relación entre el rendimiento de los alumnos en competencia científica y el estatus socio-económico y cultural. OCDE-PISA (2006)



Fuente: GIP 2009

En conclusión, el abandono temprano de la educación y la formación está afectado por diversos factores, pero uno de los determinantes en España es el elevado número de alumnos que repite y que no obtiene el título de ESO, a pesar de que los resultados educativos españoles de los alumnos de bajo rendimiento, medido por PISA, es similar al de países como Estados Unidos, Reino Unido o Países Bajos, donde todos los alumnos pueden continuar estudios, independientemente de su situación académica al finalizar la educación obligatoria.

Las propuestas institucionales españolas para combatir el abandono temprano de la educación y la formación

En un orden cronológico, habría que señalar en primer lugar las *Propuestas para el debate* que presentó el Ministerio de Educación en 2004, tan sólo un año después de la adopción del punto de referencia por el Consejo; en ellas se incluían las competencias básicas y los programas de atención y refuerzo y de cualificación profesional inicial, como salida para los jóvenes con serias dificultades para acabar la ESO con éxito (Ministerio Educación, 2004).

La LOE incluyó buena parte de las propuestas realizadas pero, sobre todo, una decidida preocupación por incorporar en el sistema educativo español las orientaciones de la educación del siglo XXI de UNESCO, OCDE y UE que hemos comentado. La educación a lo largo de la vida, la preocupación por ofrecer una educación de calidad para todos, como garante de la cohesión social, la introducción formal de las competencias básicas en el currículo, el establecimiento de los programas de cualificación profesional inicial o la flexibilidad de los estudios postobligatorios son aspectos en los que la ley se sumó a las propuestas y los objetivos educativos internacionales para abrir las posibilidades de incorporación de la educación española a los retos del siglo XXI.

Desde una perspectiva más concreta, al tiempo que se discutía y aprobaba la Ley, se pone en marcha con todas las CCAA un Grupo de trabajo sobre los Objetivos educativos 2010, dependiente de la Comisión general de Educación, que ha venido ofreciendo la reflexión compartida de las comunidades autónomas sobre el conjunto de los objetivos, en general, y sobre el abandono en particular. Los informes y las propuestas correspondientes han sido adoptados por la Conferencia de Educación y publicados desde 2006 (Instituto de Evaluación, 2009a). A estos trabajos se han añadido programas conjuntos de cooperación territorial emprendidos por el Ministerio y las comunidades autónomas, como el programa PROA, con el objetivo de mejorar el rendimiento y el éxito de los alumnos en la ESO (Ministerio de Educación, 2009a).

Más específicamente, la Conferencia de Educación ha dedicado un esfuerzo particular para analizar y combatir el abandono, que culminó con la adopción de un importante paquete de medidas (Ministerio de Educación, 2009b) y la creación de un grupo específico de seguimiento del abandono. Entre las más destacadas pueden resaltarse las siguientes:

- Aumento de la oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial, de modo que se garantice que ningún alumno abandone la Educación Secundaria Obligatoria sin haber tenido la oportunidad de acceder a alguno de ellos.
- Aumento de la oferta educativa en las enseñanzas post-obligatorias de ciclos formativos de grado medio de formación profesional.
- Planes especiales de acción sobre los colectivos en los que se producen mayores bolsas de abandono escolar temprano.
- Promoción de programas y acciones de refuerzo dirigidos específicamente a incrementar el número de alumnos que obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria.
- Promover la colaboración de las administraciones con las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos para desarrollar actividades dirigidas a combatir el abandono escolar temprano.
- Promover el reconocimiento del aprendizaje no formal.
- Establecer un informe del grado de adquisición de competencias básicas.
- Medidas dirigidas a compatibilizar formación y empleo.

El Consejo Escolar del Estado ha debatido y trabajado de forma rigurosa las informaciones que provienen de los estudios nacionales e internacionales de evaluación, los sistemas de indicadores y el Informe de progreso de los Objetivos educativos 2010 de la Comisión europea. Fruto de ese trabajo son las siguientes propuestas (CEE, 2009):

En la educación obligatoria:

- Favorecer la *transición entre las etapas educativas*. Coordinación de la escuela con las familias.
- Detectar las dificultades desde infantil y primaria: *apoyos y refuerzos tempranos*.
- Ofertar suficientemente los *Programas de Cualificación Profesional Inicial* en todos los centros.
- Favorecer la plena y equilibrada *escolarización* del alumnado con incorporación tardía al sistema educativo.

En la educación secundaria post-obligatoria:

- Impulsar el *Plan estratégico contra el abandono* escolar temprano.

- *Aumentar el alumnado matriculado en la formación profesional de grado medio y superior.*
- *Flexibilizar la oferta educativa de las enseñanzas post-obligatorias.*
- *Compatibilizar estudio y trabajo.*

La Unión Europea menciona en el *Informe de progreso hacia los objetivos en educación y formación. Indicadores y puntos de referencia 2008*, entre las iniciativas para reducir el abandono escolar las siguientes:

- *La flexibilidad horaria, las clases reducidas y los planes de atención educativa individualizada.*
- *La introducción de cursos de formación profesional con menos carga académica.*
- *Las vías educativas alternativas para aquellos alumnos que no se sienten bien en las clases regulares.*
- *Prolongar la escolarización obligatoria o el derecho universal a educación secundaria superior.*
- *Promocionar la formación profesional.* Los países con un alto porcentaje de participación en la formación profesional de grado medio tienen una tasa de abandono escolar menor.
- *Grupos flexibles y equidad en la educación secundaria superior.*

El Proyecto de Ley de Economía Sostenible que prepara el Gobierno (Ministerio de Presidencia, 2010) incorpora un conjunto de medidas en el capítulo VIII, entre las que destacan:

- *Podrán acceder a un Programa de cualificación profesional inicial los alumnos que hayan finalizado el tercer curso de educación secundaria obligatoria o que sean mayores de 15 años.*
- *El acceso a ciclos formativos de grado medio requerirá una de las siguientes condiciones:*
 - *Estar en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*
 - *Haber superado un programa de cualificación profesional inicial.*
 - *Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio.*
 - *Haber superado una prueba de acceso.*

- Tanto el curso como la prueba que permiten el acceso a los ciclos formativos de grado medio se centrarán en las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria imprescindibles para cursar estos ciclos.

Al conjunto de medidas reseñadas puede añadirse las previstas en el Pacto que ha propuesto el Ministro de Educación, a comienzos de 2009, finalmente frustrado. Los objetivos esenciales de este punto han sido trasladados al Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación. En el documento presentado se recogen, entre otras:

7. El 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria tendrá carácter orientador, con dos perfiles para los estudios postobligatorios y se organizará en dos opciones:
 - Una opción orientada hacia estudios generales (Bachillerato).
 - Y una opción orientada hacia estudios profesionales (Ciclos formativos de formación profesional de Grado Medio).
8. Al finalizar cualquiera de las dos opciones el alumnado obtendrá el título de Graduado, lo que le permitirá continuar sus estudios en los ciclos formativos de grado medio de formación profesional o en bachillerato.
9. Quienes al finalizar el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de acceder a cada una de las opciones señaladas, podrán optar entre repetir el tercer curso, con las medidas de refuerzo oportunas, cursar un programa de diversificación curricular o un Programa de Cualificación Profesional Inicial.
10. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial tendrán dos años de duración y se diseñarán de tal forma que:
 - a) El alumnado que supere los módulos obligatorios y los voluntarios obtendrá el título de Graduado en ESO.
 - b) El alumnado que supere los módulos asociados a una cualificación profesional de nivel 1 y los módulos complementarios de formación podrá acceder a un ciclo formativo de grado medio.
 - c) El alumnado que sólo supere los módulos asociados a una cualificación profesional obtendrá un certificado de profesionalidad de nivel 1.

11. Definir las bases comunes de las modalidades de oferta y desarrollo para los Programas de Cualificación Profesional Inicial en todas las Comunidades Autónomas.
12. Reforzar las medidas de orientación, académica y profesional, en el tercer curso de ESO, para que los alumnos dispongan de amplia información sobre los diferentes opciones formativas y las posibilidades de inserción laboral, para que puedan elegir la modalidad o vía más ajustada a sus competencias e intereses.
13. Continuar con los Planes acordados entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas, en la Conferencia Sectorial de Educación, para promover el éxito escolar y luchar contra el abandono escolar prematuro.

Las principales medidas educativas recogidas en estas propuestas institucionales para combatir el abandono tienen que ver con dos objetivos principales: primero, el propósito de mejorar el rendimiento y el éxito de los alumnos en la ESO y, segundo, facilitar el acceso de todos los alumnos que finalizan con dificultad la ESO a los programas de cualificación profesional inicial y, una vez completados éstos, a los ciclos formativos de grado medio y al bachillerato.

Si las propuestas recogidas en el Anteproyecto o en el Pacto llegan a hacerse realidad, parece razonable esperar que la proporción del abandono temprano español que es atribuible a que los alumnos que no finalizan con éxito la ESO no podían hasta ahora seguir estudiando o formándose, pueda disminuir. Resolver esta limitación puede llegar a beneficiar a cerca de un 15% de los alumnos incluidos en este indicador.

No obstante, si esto es así, habremos aproximado nuestras circunstancias a las que son comunes en otros países de la Unión y, previsiblemente, deberemos afrontar las otras causas de abandono, las que afectan también al resto de los países, para trabajar decididamente en la consecución del punto de referencia para 2020, que sigue siendo reducir el abandono temprano por debajo del 10%. O mejor, si se me permite volver a la formulación en positivo de este objetivo y punto de referencia, conseguir que más del 90% de nuestros jóvenes continúen su educación y formación una vez finalizada la educación obligatoria, contribuyendo así, de modo efectivo, a construir una sociedad del conocimiento y una Europa de los ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- DELORS, J. (1999). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI preparado por J. Delors). Paris: Ediciones UNESCO.
- CEE. (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007/2008*. Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks). 2003/C 134/02*. Bruselas: La Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*. 1. 4. 2006.
- EUROPEAN COMMISSION. (2008). *Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2009a). *Commission Staff Working Document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2009b). Meeting of Directors-General responsible for school education, 1 December. *Background Paper-Combating early school leaving*.
- GIP, GRUPO IBEROAMERICANO DE PISA. (2009). *Iberoamérica en PISA 2006: Informe regional*. Madrid: Santillana.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN. (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2009a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE: Informe Español*. Madrid.
- (2009b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2009c). *Informe 2008: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2010a). *Evaluación General de Diagnóstico*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2010b). *Panorama de la Educación. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. *Presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia el 27 de septiembre de 2004, como propuesta para Debate*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2009a). PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo).
- (2009b). *Acuerdo de la Conferencia de Educación: 2009*.
- (2010). *Propuestas para un pacto social y político por la educación*.
- MINISTERIO DE PRESIDENCIA. (2010). *Anteproyecto de Ley de Economía Sostenible, 2010*. Madrid: Ministerio de Presidencia.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R. ET. AL. (2009). *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- OECD (2001) *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana
- (2002). *Proyecto DeSeCo*. Paris: OECD.
- (2008). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- (2009a). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OCDE.
- (2009b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009*. Madrid: Santillana.
- (2009c). *Against the Odds: Where Disadvantaged Students and Schools Succeed in PISA*. Paris: OCDE.

Dirección de contacto: Enrique Roca Cobo. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. C/ San Fernando del Jarama 14, 28002, Madrid. E-mail: enrique.roca@educacion.es.



**Factores que influyen en el
abandono temprano de la educación
y la formación. Estrategias de
prevención**

**The factors of early school dropout
and training. Prevention's strategies**

Los factores del abandono educativo temprano. España¹ en el marco europeo

The factors of early school dropout. Spain in the European context

Miguel Ángel Alegre Canosa

Ricard Benito Pérez

Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca en Educació i Equitat (GREDEQ). Barcelona, España.

Resumen

En el año 2007 un 31% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años no había completado con éxito los estudios secundarios postobligatorios, un porcentaje quince puntos por encima de la media de la UE-27. Este artículo pretende examinar la capacidad explicativa de algunos factores de contexto sobre los niveles de abandono escolar, a la vez que explorar el margen de actuación de que dispone la planificación educativa a la hora de abordar esta problemática. Mediante técnicas de regresión simple, se evalúa en primer lugar el peso de un conjunto de indicadores de contexto sobre dos medidas de abandono escolar (el abandono educativo temprano, y la tasa de desescolarización a los 18 años) en 30 países europeos. De esta manera se toman en consideración factores de contexto socioeconómico, laboral e instructivo, así como variables relacionadas con la inversión pública en educación y de configuración del sistema educativo. En un segundo momento, mediante análisis multivariante, se identifica el peso relativo que, sobre la tasa de desescolarización a los 18 años, cabe atribuir a aquellos factores que se han mostrado

⁽¹⁾ Este artículo ha sido desarrollado en el marco de ejecución del proyecto de I+D+i (MICIN, convocatoria de 2009) «Regímenes escolares y equidad educativa. Una aproximación comparativa apoyada en encuestas internacionales y estudios de caso» (con referencia CS02008-09954). Investigador principal: Miguel Ángel Canosa.

más relevantes en ausencia de control estadístico. Los resultados apuntan a tres posibles ámbitos de atención: la descualificación laboral, la estructura del gasto público en educación y la configuración de la red escolar. En términos de implicaciones sobre la política educativa, si bien no parece que un incremento en el volumen del gasto contribuya *per se* a reducir los niveles de desescolarización juvenil, sí parece plausible que ciertas estrategias de focalización del gasto en ayudas a los estudiantes puedan ejercer una influencia positiva. Asimismo, se señala la capacidad de las enseñanzas profesionalizadoras de favorecer la permanencia en el sistema educativo de sectores del alumnado que en regímenes escolares de gran prevalencia de la oferta académica tenderían a abandonar los estudios de forma temprana.

Palabras clave: abandono educativo temprano, política educativa, gasto en educación, sistema educativo, formación profesional.

Abstract

In 2007, 31% of Spanish youth aged 18 and 24 had not completed upper secondary education, a percentage which is fifteen points higher than the EU-27 average. This article aims to examine the ability of certain contextual factors to explain the levels of school dropout, assessing at the same time the margin for intervention which educational policies still have to tackle this problem. Using simple regression analysis, we investigate the existing relation between a number of contextual indicators and two measures of school dropout (early school dropout, and level of non-participation of youth aged 18 in education) in 30 European countries. In this way we take into consideration socioeconomic, labour and educational factors, as well as variables of public expenditure on education and configuration of the school system. Using multivariate analysis, we assess the net effect on the levels of non-participation of youth aged 18 in education of those more relevant factors in absence of statistical control. The results point to three possible focuses of attention: low-skilled occupation, the structure of public investment in education, and the configuration of the school network. In terms of educational policy implications, although it seems that an increase in educational investment does not contribute *per se* to reducing the levels of non-participation in education of youth, it appears that certain strategies of financial aid to students can have positive impacts on reducing such levels. Likewise, results suggest that vocational education can favour the school continuity beyond compulsory education of a significant group of students who would show a tendency to drop out within school regimes with a highly academic school offer.

Key words: early school dropout, educational policy, expenditure on education, school system, vocational education.

Introducción: problemática y perspectiva de análisis

En el año 2000 la Unión Europea fijó como *benchmark* para el 2010 la reducción hasta un 10% de la tasa de abandono temprano (jóvenes que abandonan el sistema educativo con anterioridad a la finalización de los estudios postobligatorios) en el conjunto de los países miembros. Este mandato se ampara en la evidencia de que la acreditación de este nivel educativo incrementa las garantías de éxito en la entrada al mercado laboral y, a la vez, permite abrir puertas a la continuidad académica hacia diferentes vías de la educación superior. Nos encontramos, pues, delante de un objetivo legitimado en clave de equidad educativa, debido a que éste únicamente puede ser alcanzado en la medida en que un conjunto mayoritario del alumnado finalice con éxito los estudios secundarios postobligatorios.

Datos recientes indican que España se encuentra todavía lejos de alcanzar este objetivo: en el año 2007 un 31% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años no había completado con éxito los estudios secundarios postobligatorios. Este dato sitúa a España 15 puntos por encima de la media de la UE-27, a la cola de los países europeos, siendo tan solo superada por Malta y Portugal. Si se centra la atención en los niveles de desescolarización a los 18 años (proporción de jóvenes que a esta edad se encuentran fuera del sistema educativo), la situación es también desalentadora, ya que si bien la distancia entre la tasa española de desescolarización a esta edad y la tasa media europea (30% y 23%, respectivamente) es menos importante que en el caso del abandono educativo temprano, ésta no deja de ser significativa.

Son muchos y diversos los factores que pueden condicionar los resultados y trayectorias escolares de los alumnos. Aquellas variables que de forma recurrente se han mostrado más significativas a la hora de explicar tales realidades tienen que ver con las características individuales (personales y familiares) del alumnado, factores que van desde el capital socioeconómico o educativo familiar, a variables como el sexo o la procedencia. Así por ejemplo, y de acuerdo a los datos aportados en un reciente informe elaborado por Marí-Klose et al. (2009), en España los hijos de madres universitarias, las chicas y el alumnado autóctono, encontrándose bajo control el peso de un amplio conjunto de variables individuales, muestran una probabilidad mucho mayor de no haber abandonado los estudios de forma temprana que, respectivamente, los hijos de madres con no

más que estudios primarios, los chicos y el alumnado extranjero. Los resultados obtenidos en otro estudio reciente en el que han participado los autores del presente artículo (Subirats et al., 2009, en prensa), apuntan en una dirección similar. De forma general, queda claro que el capital instructivo familiar de los alumnos, junto con el sexo y la procedencia, representan variables de primer orden en la explicación de los patrones de finalización y acreditación de las etapas secundarias obligatoria y postobligatoria. En esta investigación constatamos, además, la existencia de un efecto significativo de la composición escolar (por volumen de alumnos con padres universitarios y de alumnado extranjero) sobre los resultados escolares y expectativas del alumnado de ESO; un efecto no lineal y asimétrico, siendo los resultados y aspiraciones del alumnado menos favorecido (el alumnado extranjero y los hijos de padres con no más que estudios obligatorios) más sensibles a los cambios en la composición de los centros.

En resumen, tanto las características individuales de los alumnos como, por agregación, las de los centros a los que asisten, condicionan de forma significativa los resultados escolares y los tránsitos educativos en la secundaria. Ahora bien, tal y como se detalla en los siguientes apartados, no pocas investigaciones han señalado cómo determinados factores relacionados con el contexto socioeconómico y laboral de los países, o con las realidades de sus estructuras escolares generales y de gasto público, juegan también un papel relevante no sólo en la explicación de los niveles medios de escolarización o abandono escolar de cada país, sino también en la atenuación de las desigualdades que a este nivel puedan derivarse de características individuales y de centro como las acabadas de repasar.

El presente artículo tiene por objetivo contribuir a arrojar luz sobre el peso de una selección de tales variables contextuales en relación con los niveles de abandono educativo temprano y las tasas de desescolarización juvenil. A través de técnicas de regresión estadística, el análisis evalúa el peso de dos conjuntos de factores –variables de contexto socioeconómico, laboral e instructivo, y variables relacionadas con la inversión pública en educación y de configuración del sistema educativo–, tomando en consideración una muestra de países que incluye al conjunto de países de la UE-27², más Islandia (IS), Noruega (NO) y Suiza (CH). En

⁽²⁾ Alemania (DE), Austria (AT), Bélgica (BE), Bulgaria (BG), Chipre (CY), Dinamarca (DK), Eslovaquia (SK), Eslovenia (SI), España (ES), Estonia (EE), Finlandia (FI), Francia (FR), Grecia (GR), Hungría (HU), Irlanda (IE), Italia (IT), Letonia (LV), Lituania (LT), Luxemburgo (LU), Malta (MT), Países Bajos (NL), Polonia (PL), Portugal (PT), Reino Unido (UK), República Checa (CZ), Rumanía (RO) y Suecia (SE).

último término, el propósito que subyace en este trabajo no es otro que el de explorar el margen de actuación que queda en manos de determinadas opciones de planificación educativa a la hora de hacer frente a la problemática del abandono escolar, teniendo en cuenta las limitaciones estructurales derivadas de factores contextuales exógenos al ámbito estrictamente escolar; variables agregadas relativas a las características sociodemográficas de la población y a la estructuración del mercado laboral propias de cada país. Todo ello prestando especial atención a la posición ocupada por España en el marco de las relaciones explicativas dibujadas.

El peso de los factores contextuales a debate

En los tres primeros subapartados que siguen a continuación se analiza, a través de técnicas de regresión simple, y para el caso de los treinta países europeos mencionados, la relación entre los distintos indicadores de contexto seleccionados y dos medidas de abandono escolar: el abandono educativo temprano, y la tasa de desescolarización a los 18 años. En primer lugar se considera el peso de una serie de variables de contexto socioeconómico, laboral e instructivo; en segundo lugar se estudia la relación entre distintos factores relacionados con el gasto público en educación y las dos variables dependientes en cuestión; y, finalmente, se hace lo propio con variables relativas a la configuración de la red escolar³.

Finalmente, en el último subapartado de esta sección, se propone un análisis multivariante con el objetivo de examinar el peso neto de cada una de las variables independientes cuya capacidad explicativa sobre las medidas de desescolarización utilizadas se ha mostrado significativa en ausencia de control estadístico.

⁽³⁾ Ver descripción del conjunto de variables utilizadas en el análisis en la Tabla A2 del Anexo.

El contexto socioeconómico, laboral e instructivo

En relación con los factores contextuales exógenos al sistema educativo, los análisis de regresión realizados ponen de relieve la relación significativa entre el abandono educativo temprano y dos variables de contexto instructivo y laboral (Tabla I). La primera variable, «déficit instructivo», hace referencia al porcentaje de personas de 25 a 64 años con un nivel instructivo bajo (estudios obligatorios o inferior) de cada país. Si analizamos su peso individual (sin controlar por otras variables de contexto), observamos que la asociación es positiva y que dicha variable independiente presenta una capacidad explicativa notable: concretamente explica un 72,6% de las diferencias existentes entre países por lo que al nivel de abandono educativo temprano se refiere.

TABLA I. Regresiones simples: Peso individual (sin control) de las variables socioeconómicas, laborales y de instrucción

Variables independientes (datos 2007)		Variables dependientes (datos 2007)	
		Abandono educativo temprano	Tasa de desescolarización a los 18 años
PIB per capita	Coef.	-8,0E-006	2,80E-006
	E.T.	,000	,000
	Var. expl.	--	--
Déficit instructivo	Coef.	,441**	,448**
	E.T.	,50	,139
	Var. expl.	72,6%	24,5%
Descualificación laboral	Coef.	1,523**	2,909**
	E.T.	,441	,688
	Var. expl.	27,4%	36,8%
Tasa de temporalidad laboral	Coef.	,123	-,152
	E.T.	,216	,362
	Var. expl.	--	--

** Valores estadísticamente significativos, al 1% ($p < 0,01$)

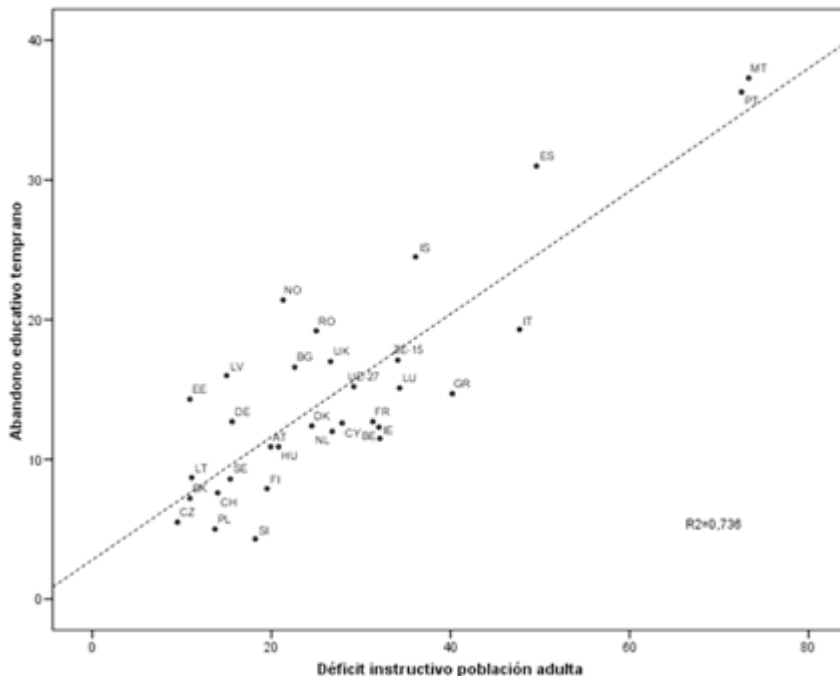
* Valores estadísticamente significativos, al 5% ($p < 0,05$)

Queda, pues, claro que los resultados educativos agregados de los países incluidos en la muestra aparecen fuertemente condicionados por los niveles instructivos medios de la población. En sintonía con este argumento, y a partir de los datos de PISA 2006, algunos autores han indicado cómo, al ajustarse la composición socioeconómica de la población –esto es, simulando que todos los países presentan la misma composición social media de la OCDE en términos de ESCS⁴–, se observa que los Estados europeos pasan a mostrar unos conocimientos científicos medios a la edad de 15 años extraordinariamente semejantes (Carabaña, 2007). Otros autores, en cambio, a pesar de señalar la incidencia de la composición social de los países sobre las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas PISA, han matizado el alcance de su capacidad explicativa (Ferrer et al., 2009).

Los resultados de nuestro análisis ponen de relieve una elevada capacidad explicativa de esta variable sobre el abandono educativo temprano. En la Figura I se refleja de forma clara la intensidad de esta relación. Como puede observarse, España presenta unos niveles de déficit instructivo y de abandono educativo temprano notablemente superiores al resto de países europeos, ocupando una posición especialmente desaventajada, superada solamente por dos países; Portugal y Malta. Es remarcable el hecho de que países como Grecia o Italia, con unos niveles de déficit instructivo cercanos a los de España, presenten, a su vez, unos niveles de abandono educativo temprano bastante inferiores. Y sin embargo es destacable el nivel de ajuste de los diferentes países a la recta de regresión.

⁽⁴⁾ El índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS) del alumno tiene en cuenta el nivel más alto de educación alcanzado por los padres, el prestigio de la profesión más alta de los padres y el nivel de recursos domésticos.

FIGURA I. Relación entre déficit instructivo de la población adulta y abandono educativo temprano



En cambio, no puede hablarse en los mismos términos cuando se toma en consideración el nivel de riqueza, medido en términos de PIB *per cápita*, de los países; tal y como se muestra en la Tabla I, el peso individual de esta medida no presenta una relación significativa con los niveles de abandono temprano, algo que viene a corroborar las conclusiones obtenidas por otros estudios de comparativa internacional (Duru-Bellat y Suchaut, 2005)⁵.

Con vistas a afinar la valoración de todo posible impacto de estos indicadores de contexto sobre las realidades de la desescolarización, hemos optado por testar su relación con una variable dependiente diferente: la tasa de desescolarización a los 18 años, esto es, el porcentaje de población que a esta edad no se encuentra

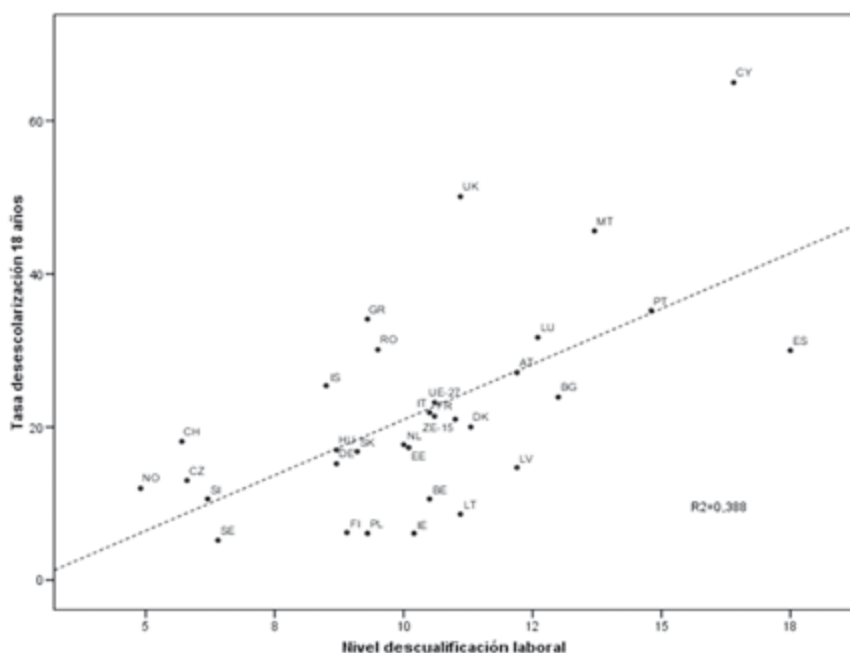
⁵ La inexistencia de indicadores para el conjunto de países de la muestra referentes al porcentaje de alumnos nacidos en el extranjero escolarizados en la educación secundaria, no ha permitido añadir a las variables referentes al capital instructivo y al PIB *per cápita* alguna variable de control referente a la procedencia.

cursando ningún tipo de estudios reglados (primarios, secundarios o superiores). En efecto, esta nueva variable, al tiempo que altamente correlacionada con la tasa de abandono temprano (con la que comparte un 27% de su varianza), dirige la atención sobre un momento etario específico, punto de inflexión clave en el ciclo educativo que dibujan los distintos países aquí seleccionados. Más concretamente, en todos ellos se espera que a los 18 años los jóvenes se encuentren finalizando sus estudios secundarios postobligatorios (académicos o profesionalizadores), bien para ingresar a continuación en la universidad, bien para proseguir cursando estudios superiores de carácter no universitario. En definitiva, preocuparse por la medida en que la población permanece o no escolarizada a esta edad resulta de gran relevancia en el marco del debate sobre los niveles generales y procesos de desescolarización prematura. Los resultados obtenidos para esta variable dependiente presentan algunas diferencias con respecto a los obtenidos para el abandono educativo temprano. Concretamente la capacidad explicativa del déficit instructivo se reduce notablemente, pasando de una varianza explicada del 72,6% (sobre el abandono temprano) a una varianza explicada del 24,5% (sobre la tasa de desescolarización).

La segunda variable de contexto que presenta una relación significativa con el abandono temprano hace referencia a la estructura del mercado laboral; concretamente al porcentaje de población que se encuentra ocupada en categorías de baja cualificación laboral. A pesar de que su capacidad explicativa es inferior a la del nivel de déficit instructivo entre la población, el peso individual del nivel de «descualificación laboral» es destacable; explica un 27,4% de las diferencias en los niveles de abandono temprano entre países. En sentido lineal, observamos que cada aumento de un 5% de la descualificación laboral se asocia a un incremento del 7,6% del abandono educativo temprano. Esta relación positiva puede interpretarse atendiendo al estímulo a una inserción laboral prematura que puedan ejercer los puestos de trabajo poco cualificados entre aquellos jóvenes con menores expectativas académicas. Como ha apuntado Albaigés (2009), ésta es una problemática que afecta principalmente a los países del Sur de Europa –pertenecientes al denominado «modelo mediterráneo de ocupación»–, especialmente España y Portugal, en los cuales se combinan unos elevados niveles de abandono educativo temprano y unos elevados niveles de baja cualificación de la ocupación joven. Cabe destacar, que en el caso español esta asociación es más elevada en aquellas Comunidades Autónomas donde el sector turístico tiene un mayor peso relativo, fundamentalmente las del arco mediterráneo (Calero, 2006).

Al analizar el impacto de la descalificación laboral sobre la tasa de desescolarización, observamos que su capacidad explicativa es aquí superior a la que presentaba en relación con el abandono educativo temprano, pasando de corregir un 27,4% a corregir un 36,8% de las respectivas varianzas. Asimismo, el nivel de descalificación laboral presenta aquí una mayor capacidad explicativa que el nivel instructivo de la población. Afinando la interpretación en sentido lineal: un incremento del 5% del peso de las categorías laborales de menor cualificación se asocia a un incremento del 14,5% de la tasa de desescolarización a los 18 años de edad. Como se observa en la Figura II, en el contexto europeo España ocupa una posición periférica substancialmente distanciada de la mayoría de países, siendo el caso con un mayor nivel de descalificación laboral y, a su vez, situándose entre el grupo de países con una tasa de desescolarización más elevada.

FIGURA II. Relación entre nivel de descalificación laboral y tasa de desescolarización a los 18 años



Si del análisis realizado se desprende una clara relación positiva entre la descalificación laboral y el abandono educativo de los jóvenes en los países de la

muestra, no se ha detectado, en cambio, una relación significativa entre el nivel de temporalidad laboral (porcentaje de población joven ocupada con contratos temporales) y el abandono educativo temprano.

La política educativa: el gasto público en educación

No parece que el esfuerzo público dirigido a la financiación de la educación tenga un impacto claro y directo sobre los niveles de permanencia en el sistema educativo de los países estudiados. Si tomamos en consideración el abandono educativo temprano como variable dependiente, cabría incluso remarcar la falta de toda asociación significativa entre ésta variable y el conjunto de indicadores nacionales considerados como medida de «volumen» de gasto. Ni la proporción de gasto público en educación sobre el PIB, ni otras medidas de financiación más ajustadas a la etapa de escolarización secundaria (gasto público en educación secundaria sobre el PIB, o gasto público por estudiante de secundaria), muestran relación significativa alguna con las tasas de abandono temprano propias de los países de la muestra. Tales resultados son recogidos en la Tabla II.

TABLA II. Regresiones simples: Peso individual (sin control) de las variables de gasto en educación

Variables independientes (datos 2006)		Variables dependientes (datos 2007)	
		Abandono educativo temprano	Tasa de desescolarización a los 18 años
Gasto en educación sobre el PIB	Coef.	,643	,727
	E.T.	1,358	2,278
	Var. expl.	--	--
Gasto en educación secundaria sobre el PIB	Coef.	,325	2,570
	E.T.	3,163	5,271
	Var. expl.	--	--
Gasto por estudiante secundaria	Coef.	,000	,001
	E.T.	,001	,001
	Var. expl.	--	--
Ayudas a estudiantes sobre gasto en educación	Coef.	-,764	-2,327**
	E.T.	,494	,741
	Var. expl.	--	23,4%

** Valores estadísticamente significativos, al 1% ($p < 0,01$)

* Valores estadísticamente significativos, al 5% ($p < 0,05$)

El mismo análisis se ha llevado a cabo tomando en consideración la tasa de desescolarización a los 18 años como variable dependiente. El hecho de que esta variable tome en consideración un único valor de edad (y no un intervalo amplio) debería suponer una ventaja a la hora de ajustar la entrada de indicadores de financiación en la relación explicativa. De este modo se permite establecer un punto de coincidencia más realista entre el momento de implementación del gasto y la edad concreta de la población sobre la que se espera pudiera impactar⁶.

Y sin embargo, las variables de «volumen» de gasto utilizadas en nuestro análisis no aparecen como significativas en la explicación de las tasas nacionales de desescolarización a los 18 años. Ni el porcentaje que representa el gasto público en educación sobre el PIB, ni factores más ajustados a la circunstancia de edad concreta que ahora nos ocupa –gasto público en educación secundaria sobre el PIB, y gasto público por estudiante de secundaria– mantienen asociación alguna con los niveles de permanencia en el sistema educativo de los jóvenes de 18 años.

Hasta aquí no dejan de corroborarse las conclusiones a que llega una gran mayoría de estudios comparativos. El mismo informe de PISA 2006 concluye cómo la inversión pública en educación no universitaria (se mida como porcentaje sobre el PIB, o como gasto acumulado en instituciones educativas por alumno de 6 a 15 años) apenas sirve para explicar la variación de estos niveles existente entre países (OCDE, 2007). Por su parte, Duru-Bellat, Mons y Suchaut (2004) observan que la debilidad de la asociación entre gasto en educación y rendimiento escolar es particularmente manifiesta entre los países desarrollados. En este punto, y dado que la muestra aquí considerada sitúa asimismo casos de países occidentales desarrollados, cobra especial sentido la apelación de Carabaña (2007) a la relevancia de la ley de los «rendimientos decrecientes» a la hora de explicar la relación entre inversión en educación y resultados escolares. Según esta ley, es de esperar que el gasto en educación deje de surtir efectos positivos significativos sobre el rendimiento una vez superado un determinado umbral de gasto.

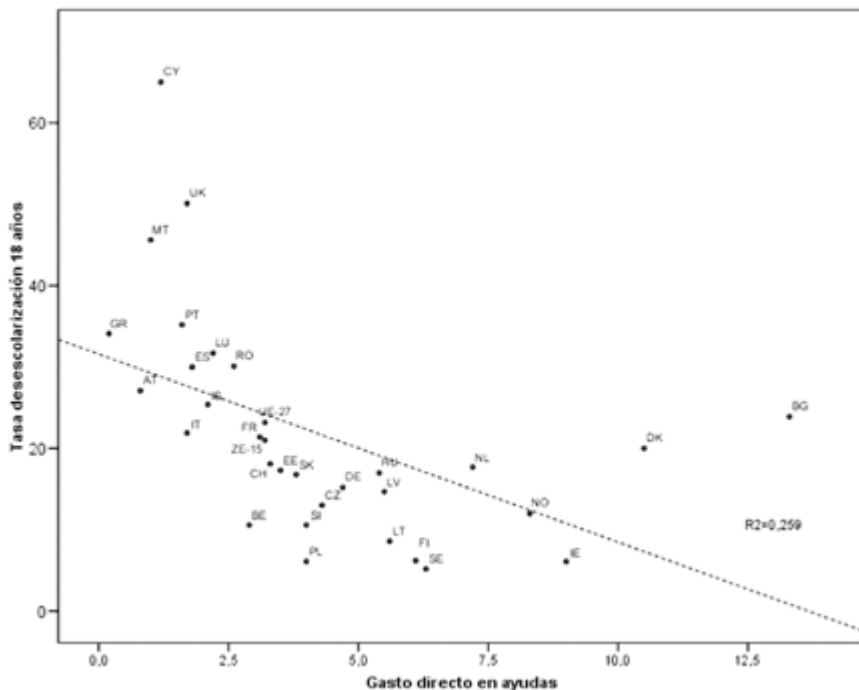
En efecto, parece plausible que la inversión educativa pierda eficacia una vez cubiertas ciertas necesidades escolares fundamentales, desde escuelas y profesorado, hasta material didáctico de primera necesidad. Muy en relación con

⁶ Se trata el realizado aquí de un ajuste no exento de ciertas dosis de arbitrariedad. No en vano la definición del momento en el tiempo en que resulta apropiado evaluar los posibles impactos de toda política de gasto es una cuestión altamente controvertida.

esta regla cabría interpretar las aportaciones ya clásicas de Heyneman y Loxley (1982), quienes ponen en evidencia cómo la varianza de resultados escolares en los países en vías de desarrollo (dentro de esos países y entre esos países) es en buena medida explicada atendiendo a la distribución de recursos educativos a su disposición, un factor que cobra mayor relevancia incluso que determinadas variables individuales de estatus socioeconómico y cultural. Años más tarde, Baker Goesling y LeTendre (2002) demostrarían cómo este balance entre efectos atribuibles a factores de recursos y de carácter individual se invierte a medida que los países universalizan el acceso a la educación e incrementan unos determinados estándares de calidad.

En definitiva, tratándose de valorar posibles efectos sobre los resultados escolares, sí parece incontrovertible que, superado un determinado umbral de gasto, la eficacia de la inversión, más que una cuestión de «volumen» (medido a través de unas u otras magnitudes), se convierte en una cuestión de «estrategia». Sin tampoco obviar el hecho de que el volumen disponible para la inversión define el marco de posibilidades de la estrategia de inversión, parece que importa más el «cómo» se gasta, que el «cuánto» se gasta. En este sentido debiéramos llamar la atención sobre la única variable de gasto educativo que en nuestro análisis aparece significativamente asociada a la tasa de desescolarización a los 18 años; un factor de priorización del gasto relativamente independiente de las magnitudes de inversión que éstos presentan: el peso de las ayudas a estudiantes en relación con el gasto público total en educación (etapa primaria y secundaria). De acuerdo con las cifras mostradas en la Tabla II, se trata ésta de una variable de gran significatividad y peso explicativo, con capacidad de explicar por sí sola un 23,4% del total de la varianza en los niveles de desescolarización a los 18 años de los países de la muestra. El efecto, que ilustramos en la Figura III, parece claro: a mayor peso de esta modalidad de gasto sobre la inversión total, menores tasas de desescolarización a los 18 años. Concretamente, cada aumento de un 5% en el peso de esta modalidad de gasto se asocia a un decremento de casi un 12% en los niveles de desescolarización a la edad considerada. España, junto con un conjunto diverso de países, entre los cuales se encontrarían el resto de países del sur de Europa, quedaría situada en el espectro problemático de la recta de regresión, con un peso del gasto en ayudas muy reducido y un nivel de desescolarización elevado, en el extremo contrario en el que se ubica otro conjunto de países, en su mayoría del Norte de Europa.

FIGURA III. Relación entre el gasto directo en ayudas y la tasa de desescolarización a los 18 años



Cabe en cualquier caso ser cautos en la interpretación de estos resultados, no sólo por razones estadísticas (muestra reducida de casos), sino sobre todo con motivo de la ambivalente definición del contenido de la variable independiente utilizada. Se hace aquí referencia al gasto público en ayudas focalizadas a estudiantes (*financial aid to students*), entre los cuales pueden encontrarse becas escolares de diversa índole, bolsas y premios de estudio, subsidios especiales y directos a las familias para el pago de gastos derivados de la escolarización, así como, a criterio de cada país, préstamos escolares preferenciales concedidos a estudiantes o familias a través de instituciones públicas⁷. El acceso a estas ayudas por parte de alumnos o de sus familias puede ser asimismo diverso,

⁷⁾ Ver definición en <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5367>; y notas especiales por país en http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/Annexes/educ_esms_an21.pdf.

priorizándose, según el tipo de ayuda y la política seguida en cada país, valores de «deprivación económica» del hogar o medidas de expediente académico del estudiante. En definitiva, constatar la significatividad de esta variable no hace sino reforzar la idea de que el modo de ejecución del gasto importa más que el volumen de la inversión, apreciándose en este caso un valor específico atribuible al equilibrio entre modalidades más o menos focalizadoras del gasto público. Ahora bien, derivar de esta constatación interpretaciones que pongan en cuestión el valor del acceso universal e igualitario a los recursos educativos públicos o que defiendan sin más la eficacia de determinados instrumentos de ciega incentivación meritocrática más o menos selectivos sería tanto técnicamente incorrecto como políticamente inapropiado.

La política educativa: configuración de la red escolar

En este apartado nos ocupamos de valorar la medida en que los niveles de abandono educativo en los países de la muestra aparecen asociados a una serie de componentes del sistema educativo que en otro lugar hemos considerado bajo la noción de «régimen escolar» (Alegre y Ferrer, 2009). El primero de estos factores representa una medida relativa al grado de diferenciación o estratificación institucional del sistema; se toma aquí en consideración la edad a la que se inicia, en cada país, la diversificación de itinerarios educativos, entendiendo por tales a las vías con currículo diferenciado y conducentes a titulaciones distintas. Tal y como han defendido algunos autores, parece constatarse una tendencia de aquellos regímenes escolares menos comprensivos –que segregan prematuramente al alumnado en vías formativas diferenciadas– a agravar la asociación entre desigualdades individuales (socioeconómicas y culturales) y desigualdades de rendimiento (Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004). Según han sugerido distintas investigaciones, esta asociación significativa tiene que ver con los elevados valores de segregación escolar (por patrones sociales y de inmigración) que estos regímenes acostumbran a dibujar sobre todo –aunque no exclusivamente– entre vías formativas distintas (Jenkins et al., 2008).

Sea como sea, si bien parece clara la asociación entre el nivel de comprensividad de los regímenes escolares y su capacidad para igualar oportunidades educativas, no se constatan efectos significativos de la diferenciación sobre el rendimiento medio del alumnado. Desde este punto de vista, y dada la estrecha

relación entre las medidas de rendimiento y los niveles de acreditación y permanencia en el sistema educativo, no es esperable la existencia de asociaciones significativas entre diferenciación institucional y niveles de abandono escolar. Y efectivamente, de acuerdo con los datos expuestos en la Tabla III, la edad a la que se inicia la diversificación de itinerarios educativos no se muestra como factor significativo en la explicación de los valores de abandono educativo temprano ni en la de las tasas de desescolarización a los 18 años que presentan los países considerados en la muestra.

TABLA III. Regresiones simples: Peso individual (sin control) de las variables de configuración de la red escolar

Variables independientes (datos 2007)		Variables dependientes (datos 2007)	
		Abandono educativo temprano	Tasa de desescolarización a los 18 años
Edad inicio de itinerarios	Coef.	1,399	,879
	E.T.	,702	1,245
	Var. expl.	--	--
Peso formación profesional en la secundaria postobligatoria	Coef.	-,266*	-,650**
	E.T.	,100	,141
	Var. expl.	17,4%	41,1%
Peso sector privado en la secundaria postobligatoria	Coef.	-,018	-,023
	E.T.	,074	,124
	Var. expl.	--	--
Peso sector privado no concertado en la secundaria postobligatoria	Coef.	,826*	2,016**
	E.T.	,390	,590
	Var. expl.	10,8%	26,9%

** Valores estadísticamente significativos, al 1% ($p < 0,01$)

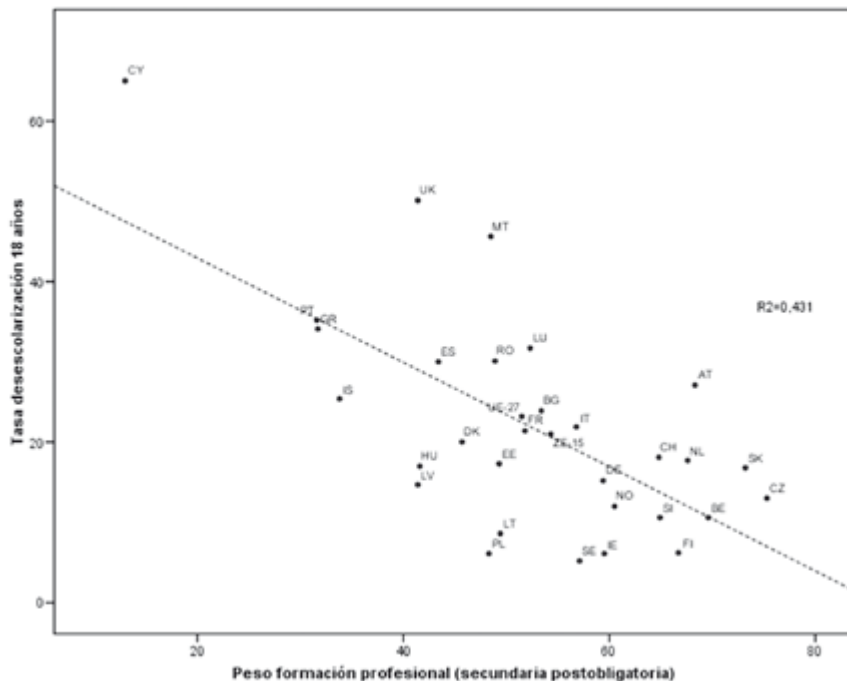
* Valores estadísticamente significativos, al 5% ($p < 0,05$)

Conviene aquí introducir en la discusión un componente de los regímenes escolares que desde hace ya unas décadas ha ido cobrando especial relevancia en el marco del debate sobre los factores del sistema educativo potencialmente reductores de los índices de fracaso escolar y abandono educativo a lo largo de la educación secundaria. Nos referimos a la importancia que en el sí de las enseñanzas postobligatorias tiene la oferta formativa de carácter profesionalizador (formación profesional o *vocational education*). Ciertamente se trata ésta de una cuestión no resuelta: mientras que algunos estudios otorgan a la extensión de

la participación en estudios profesionalizadores un efecto general reductor de los niveles de abandono escolar (Bishop y Mane, 2004), otras investigaciones demuestran, bien la inexistencia de este efecto (Agodini y Deke, 2004), bien la presencia de un tipo de impacto dependiente del tipo de formación profesional recibida y de la edad a la que se accede a dichos estudios (Plank et al., 2008).

Constatábamos entonces la inexistencia de relación significativa alguna entre la edad de inicio de los itinerarios (entre ellos los de formación profesional) y los niveles de abandono escolar presentados por los países de nuestra muestra. Ahora bien, sí parece revelarse una relación significativa entre las medidas de abandono aquí consideradas y el peso de la formación profesional en el sí de la oferta de estudios secundarios postobligatorios en cada país. Esta relación es particularmente relevante cuando se toma en consideración la tasa de desescolarización a los 18 años como variable dependiente, cuya varianza total es explicada en un 41% por la importancia de la formación profesional postobligatoria en los distintos regímenes escolares. Así, en el gráfico que presenta la Figura IV encontramos a España entre aquellos países con un menor peso de la opción profesionalizadora y con mayores niveles de desescolarización, lejos de la posición ocupada por el resto de países que conforman la Zona Euro y, más particularmente, de la mayoría de países del este y el norte de Europa.

FIGURA IV. Relación entre el peso de la formación profesional y la tasa de desescolarización a los 18 años

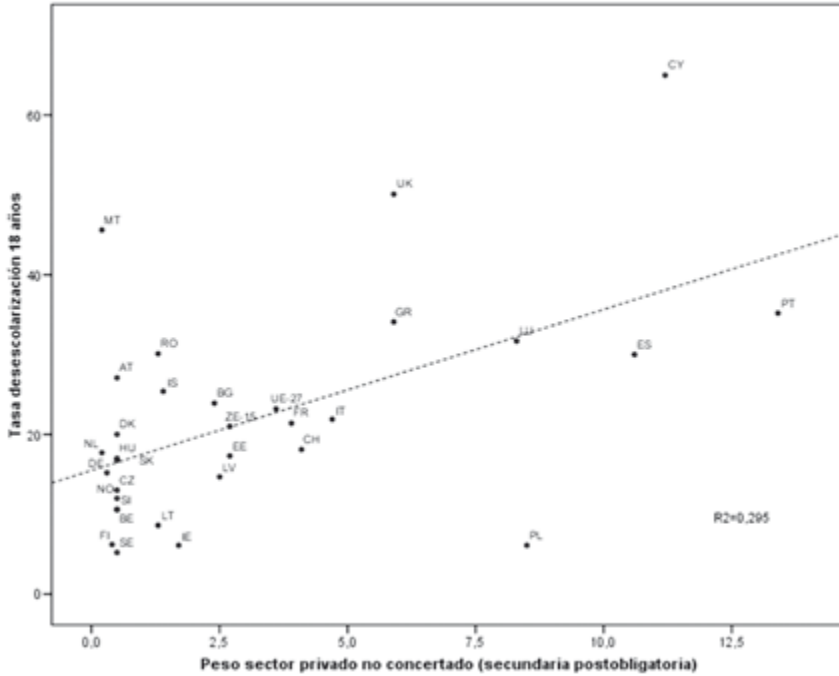


Cabría, pues, concluir que la extensión de este perfil de oferta formativa, de tipo profesionalizador, actúa como fuerza de retención de un colectivo significativo de alumnos que en regímenes escolares de gran prevalencia de la vía académica tenderían a presentar mayores niveles de desescolarización. De nuevo, ir más allá en la interpretación de tales resultados podría resultar abusivo. Por un lado, no es posible extraer de ellos conocimiento alguno sobre el tipo de catalizador que supone la formación profesional con relación a los niveles de desescolarización. No puede aquí establecerse en qué medida tal efecto se debe al hecho de que la oferta profesionalizadora postobligatoria incentiva la continuidad de estudios más allá de la obligatoria, y/o a que facilita más que la oferta académica la finalización de los estudios de aquellos alumnos que los han iniciado. Por otro lado, en el terreno de la intervención política, no parecería apropiado extraer de los resultados aquí presentados lecciones proclives a la anticipación temporal del inicio de la diversificación curricular (más aún cuando no se observa asociación

alguna entre edad de inicio de los itinerarios y las realidades de la desescolarización), o a propuestas de extensión de la oferta profesionalizadora no acompañadas de un profundo debate sobre los sentidos y valores (contenidos y recursos) otorgables a esta vía formativa, así como a la de perfil académico. Además, las implicaciones políticas que de estos resultados puedan desprenderse deberían tener en consideración las vías de acceso a la opción profesionalizadora. En este punto, sería importante explorar con profundidad en qué medida los actuales requisitos de acceso a la formación profesional condicionan su peso relativo en el conjunto de la estructura de la educación postobligatoria.

Otro componente básico de los distintos regímenes escolares es el peso del sector privado como agente proveedor de educación reglada. Podríamos aquí recordar, de nuevo utilizando los resultados derivados de PISA 2006, cómo, en ausencia de todo control estadístico, las escuelas privadas acostumbran a obtener puntuaciones medias de rendimiento superiores a las públicas. Ello es así en la mayoría de países participantes en el citado programa; desde luego lo es en España. Ahora bien, es remarcable que la distancia entre los resultados medios obtenidos por centros públicos y privados acostumbra a reducirse de forma drástica cuando se detrae en la ecuación el peso del estatus socioeconómico y cultural del centro y de sus alumnos. Ello sucede en la mayoría de países participantes en el PISA, y entre ellos, muy especialmente en España. En resumen, no parece que el número de escuelas privadas presentes en un sistema educativo debiera marcar, por sí sólo, su probabilidad de presentar unas u otras medidas de desescolarización. Y, en efecto, el análisis comparado aquí realizado no hace sino corroborar esta conjetura. De acuerdo con lo expuesto en la Tabla III, el porcentaje de alumnos matriculados en escuelas privadas (concertadas y no concertadas) en la secundaria postobligatoria de cada país no aparece como variable relevante en la explicación de sus niveles de abandono educativo temprano o de desescolarización a los 18 años.

FIGURA V. Relación entre peso sector privado no concertado y tasa desescolarización 18 años



En cambio sí se aprecia, en la explicación de estas mismas variables dependientes, la importancia del peso específico del sector privado no concertado en el sí de la red de centros de educación secundaria postobligatoria. La relevancia de este factor es particularmente visible en su asociación con la tasa de desescolarización a los 18 años, cuya varianza explica por sí solo en un 27%. En un sentido lineal, cada aumento de un 5% en el porcentaje de alumnos matriculados en escuelas privadas no concertadas (secundaria postobligatoria) se asocia a un incremento de algo más del 10% en los niveles de desescolarización a la edad considerada. En este caso, España destaca por el peso del sector privado no concertado en la secundaria postobligatoria (fundamentalmente en la vía académica), superado tan sólo por Portugal y Chipre, lejos de la posición ocupada tanto por los países escandinavos como por los de la antigua Europa del este, así como por los sistemas educativos tradicionalmente caracterizados

de casi-mercado (Bélgica, Holanda e Irlanda), donde la importancia del sector privado se caracteriza por el peso de la oferta concertada (Figura V).

En definitiva, a mayor peso del sector privado no concertado en un sistema educativo, mayores niveles de abandono educativo temprano y, sobre todo, mayores tasas de desescolarización a los 18 años. En este caso, la interpretación más plausible de estos resultados dirige la atención sobre el efecto de filtro económico que una oferta secundaria postobligatoria con menores niveles de presencia o subsidiación pública marca en los procesos de permanencia y continuidad escolar de una parte significativa del alumnado. Tesis que encontraría apoyo en las conclusiones de otros estudios comparados donde se evidencia la asociación positiva entre el peso de la oferta privada no concertada en la secundaria obligatoria y los niveles de segregación escolar por patrón socioeconómico existentes en esta etapa (Alegre y Ferrer, 2009).

El peso relativo de los factores contextuales

Después de haber analizado por separado los efectos individuales de los diferentes factores de contexto, en este último subapartado nos proponemos determinar el peso relativo de algunos de ellos sobre los niveles de desescolarización de los países de la muestra. Para ello hemos realizado un análisis de carácter multivariante, obteniendo así el efecto neto de cada variable al ser controlada por los demás factores incorporados en el modelo. La variable dependiente utilizada en este análisis ha sido la tasa de desescolarización a los 18 años, debido a que, como se ha justificado anteriormente, resulta la más idónea para situar el impacto de las variables de gasto en educación. Por lo que a las variables independientes se refiere, se han incorporado al modelo todas aquellas que han mostrado una relación estadísticamente significativa (con la tasa de desescolarización a los 18 años) en los análisis bivariantes precedentes, con la excepción del déficit instructivo de la población. Atendiendo al alto nivel de correlación existente entre esta variable y la referente a la descalificación laboral (con la que comparte un 31% de la varianza), se ha optado por incorporar al modelo esta última por presentar una mayor capacidad explicativa.

En la Tabla IV se muestran los resultados obtenidos en el análisis. Como puede observarse, el modelo cuatro es el que presenta una mayor capacidad explicativa (el 57,5% de la varianza explicada). Se incorporan en él los cuatro factores que en

análisis anteriores se han mostrado significativos (con la excepción comentada del déficit instructivo); el peso del sector privado no concertado, el peso de la formación profesional, el gasto directo en ayudas sobre el gasto en educación, y el nivel de descalificación laboral. En este modelo, todas las variables se muestran significativas a excepción del peso del sector privado no concertado, la cual ve anulada su «significatividad» ya cuando se incorpora al análisis el peso de la formación profesional en la educación secundaria postobligatoria (modelo tres).

Entre las variables significativas, aquellas que presentan un coeficiente de regresión más elevado son la descalificación laboral y el gasto directo sobre el gasto en educación; siguiendo una interpretación de carácter lineal, podemos estimar que un incremento en un 5% de la población ocupada en categorías de baja cualificación laboral se asocia a un incremento de casi un 9% de la tasa de desescolarización a los 18 años, mientras que un incremento del 5% del gasto directo se asocia a un decremento del 8% de dicha tasa. El peso de la formación profesional, por su parte, presenta un coeficiente más bajo; un incremento del 5% de su peso en la formación secundaria postobligatoria se asocia a un decremento de la tasa de desescolarización de un 2%.

TABLA IV. Regresión múltiple: variables contextuales relevantes y tasa de desescolarización (18 años)

		Modelos (Variable dependiente: Tasa desescolarización 18 a.)			
		1	2	3	4
	Constante	31,796	23,816	54,244	33,159
VARIABLES INDEPENDIENTES					
Gasto directo sobre gasto en educación	Coef. (E.T.)	-2,327** (,741)	-1,555* (,758)	-1,528* (,663)	-1,597* (,611)
Peso sector privado no concertado en educación secundaria postobligatoria	Coef. (E.T.)		1,475* (,618)	,280 (,667)	-,342 (,668)
Peso formación profesional en educación secundaria postobligatoria	Coef. (E.T.)			-,511** (,167)	-,408* (,160)
Descalificación laboral	Coef. (E.T.)				1,746* (,736)
Varianza explicada (%)		23,4	34,4	49,9	57,5

** Valores estadísticamente significativos, al 1% ($p < 0,01$)

* Valores estadísticamente significativos, al 5% ($p < 0,05$)

En definitiva, el modelo obtenido apunta a tres posibles ámbitos de intervención siendo el objetivo la reducción de los niveles de desescolarización de la población joven. Uno de ellos, la descualificación laboral, excede el ámbito de intervención directa de las políticas educativas; los otros dos, la estructura del gasto público en educación y la configuración de la red escolar, son en esencia el objeto de atención de la política educativa.

Conclusiones

Tal y como hemos ido insistiendo a lo largo del texto, es necesario leer el conjunto de sus resultados con suma cautela. Por un lado, el reducido número de países que conforman la muestra puede inducir a interpretaciones abusivas en relación con el peso detectado de unos y otros factores sobre las variables dependientes. Así, parte de las variables contextuales consideradas mantienen correlaciones, unas con otras, que fácilmente pueden tener que ver más con circunstancias coyunturales que con realidades de asociación extrapolables (ver Tabla AI del Anexo). Estas interacciones y, en general, la poca dispersión de valores que algunas variables presentan, pueden afectar el sentido de los resultados de los análisis de regresión desarrollados. Por otro lado, los mismos factores contextuales considerados presentan limitaciones de tipo conceptual, siendo muchos de ellos demasiado genéricos (caso de las variables sociolaborales o las de gasto en educación), y abriendo muchos otros un amplio espacio a la existencia de otras variables no disponibles intermediarias en su relación con los fenómenos a explicar (caso de las variables de régimen escolar).

Sea como fuere, y recogiendo lo anunciado en el subapartado anterior, entendemos que los resultados aquí presentados sí fundamentan la discusión en torno a tres ámbitos clave de atención en lo concerniente a la problemática de la desescolarización de la población juvenil. El primero, relativo a las realidades de la descualificación laboral, excede la capacidad de intervención directa de la política educativa. Ciertamente, la estructura del sistema educativo y la estructura del mercado laboral se encuentran interconectadas, pero dicha conexión habitualmente tiende a reflejarse en la influencia que las características del mercado

laboral ejercen sobre la trayectoria educativa de determinados sectores de población, no tanto a la inversa.

En cambio, las otras dos variables señaladas como relevantes sí apuntan a dos ámbitos claros de preocupación de las políticas educativas; la estrategia del gasto público en educación, y la configuración de la red escolar (en términos de gestión y de perfil formativo). Si bien no parece que un incremento en el volumen del gasto en educación contribuya *per se* a reducir los niveles de desescolarización juvenil en países como los aquí seleccionados, sí parece posible que ciertas estrategias de aplicación del gasto funcionen más que otras a la hora de atenuar tales niveles. En este punto, parece conveniente dirigir la atención hacia las potencialidades de aquellas políticas de gasto directo orientadas al estímulo de la continuidad académica entre los alumnos con mayores dificultades socioeconómicas y/o con menores expectativas académicas. Cabe destacar que este tipo de ayudas focalizadas en los estudiantes, a su vez, podrían contribuir a minimizar el impacto de la descualificación laboral sobre el abandono educativo temprano, en la medida en que favorezcan la reducción del coste de oportunidades que para algunos sectores del alumnado tiene la continuidad formativa. Por otro lado, parece también justificado preocuparse por el perfil formativo de la educación secundaria postobligatoria y, más concretamente, por la posible capacidad de las enseñanzas profesionalizadoras de favorecer la permanencia en el sistema educativo de un colectivo de alumnos que en regímenes escolares de gran prevalencia de la oferta académica tenderían a abandonar los estudios de forma temprana. Y ello sin olvidar los más que probables efectos sobre la desescolarización fruto de la conjunción de filtros socioeconómicos y prácticas selectivas en el acceso a ciertas redes escolares en la etapa postobligatoria, procesos que acompañan asimismo a dinámicas de segregación escolar ya visibles en las etapas obligatorias.

Referencias bibliográficas

AGODINI, R. & DEKE, J. (2004). *The Relationship Between High School Vocational Education and Dropping Out*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.

- ALBAIGÉS, B. (2009). Joves, treball i règim de benestar. En M.A. ALEGRE (Coord.), *El règim de benestar juvenil a Catalunya. Fonts de benestar i oportunitats transicionals dels joves catalans. Informe inèdito de investigació*. Secretaria de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- ALEGRE, M.A. & FERRER, G. (2009). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 99999:1.
- BAKER, D.P., GOESLING, B. & LETENDRE, G.K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: a cross-national analysis of the «Heyneman-Loxley Effect» on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291-312.
- BISHOP, J. H. & MANE, F. (2004). The impacts of career-technical education on high school completion and labor market success. *Economics of Education Review*, 23(4), 381-402.
- DURU-BELLAT, M. & SUCHAUT, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4(3), 181-194.
- FERRER, F., CASTEL, J. L. Y VALIENTE, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Mediterrània, Col. Polítiques 68.
- HEYNEMAN, S. P., & LOXLEY, W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1), 13-21.
- JENKINS, S. P., MICKLEWRIGHT, J. & SCHNEPF, S.V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37.
- MARÍ-KLOSE, P. ET AL. (2009). *Informe de la inclusió social en Espanya 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, Observatorio de la Inclusión Social.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. París: OCDE.
- PLANK, S.B., DELUCA, S. & ESTACION, V. (2008). High School Dropout and the Role of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School. *Sociology of Education*, 81, 345-370.
- SUBIRATS, J., ALEGRE, M. A., BENITO, R., CHELA, X., GONZÁLEZ, I. Y ALBAIGÉS, B. (2009, en prensa). *L'educació postobligatoria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Col. Informes d'Avaluació, 15.

Fuentes electrónicas

- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, n. 83/06. Recuperado de: http://www.falternativas.org/content/download/5752/164786/version/1/file/866c_26-04-06_doc83.pdf
- CARABAÑA, J. (2007). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Recuperado de: [http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_\(vf\).pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_(vf).pdf)
- DURU-BELLAT, M., MONS, N. Y SUCHAUT, B. (2004). Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'IREDU*, 66. Recuperado de: <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/cahier66.pdf>

Dirección de contacto: Miguel Ángel Alegre Canosa. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Govern i Polítiques Públiques- Parc de Recerca. Mòdul de recerca A, 1ª planta. E-mail: miguelangel.alegre@uab.es

ANEXO

TABLA AI. Matriz de correlaciones entre las variables incluidas en el análisis

		PIB per capita	Déficit instruccivo	Descualificación laboral	Tasa temporalidad laboral	Gasto en educación / PIB	Gasto educación secundaria / PIB	Gasto por estudiante secundaria	Gasto en ayudas directas	Edad primera selección	Alumnos sector privado	Alumnos sector privado no concertado	Alumnos en FP
PIB per capita	Cf. Pearson Sig.		,087 ,649	-,117 ,537	,061 ,748	,101 ,594	,065 ,734	,891** ,000	-,035 ,856	,018 ,925	,308 ,098	,061 ,749	,187 ,321
Déficit instruccivo	Cf. Pearson Sig.	,087 ,649		,558** ,001	,247 ,188	,102 ,593	,044 ,817	,234 ,214	-,387** ,035	,306 ,100	,127 ,505	,451* ,012	-,397* ,030
Descualificación laboral	Cf. Pearson Sig.	-,117 ,537	,558** ,001		,139 ,463	-,087 ,649	,135 ,478	,065 ,734	-,228 ,226	,174 ,359	,073 ,700	,604** ,000	-,547** ,002
Tasa temporal. laboral	Cf. Pearson Sig.	,061 ,748	,247 ,188	,139 ,463		,140 ,462	-,034 ,859	,151 ,426	-,160 ,399	,216 ,252	,138 ,467	,497** ,005	-,093 ,624
Gasto en educación / PIB	Cf. Pearson Sig.	,101 ,594	,102 ,593	-,087 ,649	,140 ,462		,764** ,000	,349 ,059	,137 ,469	,429* ,018	,041 ,831	-,177 ,350	-,203 ,283
Gasto educación secundaria / PIB	Cf. Pearson Sig.	,065 ,734	,044 ,817	,135 ,478	-,034 ,859	,764** ,000		,355 ,054	,099 ,601	,196 ,299	,098 ,605	-,126 ,506	-,128 ,501
Gasto / alumno secundaria	Cf. Pearson Sig.	,891** ,000	,234 ,214	,065 ,734	,151 ,426	,349 ,059	,355 ,054		-,032 ,868	,150 ,428	,284 ,129	,218 ,247	-,023 ,904
Gasto en ayudas directas	Cf. Pearson Sig.	-,035 ,856	-,387** ,035	-,228 ,226	-,160 ,399	,137 ,469	-,032 ,868			-,068 ,723	,096 ,616	-,427* ,019	,277 ,138
Edad primera selección	Cf. Pearson Sig.	,018 ,925	,306 ,100	,174 ,359	,216 ,252	,429* ,018	,196 ,299	,150 ,428	-,068 ,723		-,109 ,567	,303 ,104	-,510** ,004
Alumnos sector privado	Cf. Pearson Sig.	,308 ,098	,127 ,505	,073 ,700	,138 ,467	,041 ,831	,098 ,605	,284 ,129	,096 ,616	-,109 ,567		-,032 ,868	,217 ,250
Alumnos privado no concertado	Cf. Pearson Sig.	,061 ,749	,451* ,012	,604** ,000	,497** ,005	-,177 ,350	-,126 ,506	,218 ,247	-,427* ,019	,303 ,104	-,032 ,868		-,627** ,000
Alumnos en FP	Cf. Pearson Sig.	,187 ,321	-,397* ,030	-,547** ,002	-,093 ,624	-,203 ,283	-,128 ,501	-,023 ,904	,277 ,138	-,510** ,004	,217 ,250	-,627** ,000	
Abandono educativo temp.	Cf. Pearson Sig.	-,011 ,954	,858** ,000	,547** ,002	,108 ,572	,089 ,640	,019 ,919	,119 ,531	-,280 ,134	,352 ,056	-,046 ,808	,372* ,043	-,450* ,013
Tasa desescolar. 18 años	Cf. Pearson Sig.	,002 ,991	,521** ,003	,624** ,000	-,079 ,677	,060 ,752	,092 ,630	,211 ,264	-,510** ,004	,132 ,486	-,035 ,853	,542** ,002	-,657** ,000

** Valores estadísticamente significativos, al 1% ($p < 0,01$)* Valores estadísticamente significativos, al 5% ($p < 0,05$)

TABLA AII. Descripción de las variables utilizadas en el análisis

VARIABLES DEPENDIENTES	DESCRIPCIÓN Y FUENTE
Abandono educativo temprano	% población de 18 a 24 años que no ha completado la enseñanza secundaria postobligatoria y que no se encuentra estudiando. Fuente: Eurostat (ref. 2007)
Tasa de desescolarización	% población de 18 años no escolarizada en ningún nivel educativo. Fuente: elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2007)
VARIABLES INDEPENDIENTES	
PIB <i>per capita</i>	Producto Interior Bruto por habitante en euros PPS. Fuente: Eurostat (ref. 2007)
Déficit instructivo	% población de 25 a 64 años con estudios secundarios inferiores o menos. Fuente: elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2007)
Descualificación laboral	% población mayor de 15 años en ocupaciones “elementales” (nivel inferior de cualificación), según ISCO-88. Fuente: elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2007)
Tasa de temporalidad laboral	% población mayor de 15 años con contratos temporales. Fuente: Eurostat (ref. 2007)
Gasto en educación sobre el PIB	Gasto público en educación, en todos los niveles, sobre el PIB. Fuente: Eurostat (ref. 2006)
Gasto en educación secundaria sobre el PIB	Gasto público en educación secundaria (ISCED 2-4) sobre el PIB. Fuente: elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2006)
Gasto por estudiante secundaria	Gasto público total por estudiante de secundaria (ISCED 2-4) en el sector público y concertado, en euros PPS. Fuente: elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2006)
Ayudas a estudiantes sobre gasto en educación	Gasto público en ayudas a los estudiantes sobre el gasto público total en niveles no universitarios (ISCED 1-4). Fuente: Elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2006).
Edad inicio de itinerarios	Edad a la que se inicia la separación en vías formativas diversas. Fuente: <i>Education at a Glance 2008. OECD Indicators</i> (OCDE)
Peso formación profesional en la secundaria postobligatoria	% de alumnos en formación profesional (<i>vocational</i>) en la educación secundaria postobligatoria (ISCED 3). Fuente: Elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2007)
Peso sector privado en la secundaria postobligatoria	% de alumnos en escuelas privadas (concertadas y no concertadas) en la educación secundaria postobligatoria (ISCED 3). Fuente: Elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2007)
Peso sector privado no concertado en la secundaria postobligatoria	% de alumnos en escuelas privadas no concertadas (<i>independent</i>) en la educación secundaria postobligatoria (ISCED 3). Fuente: Elaboración propia a partir del Eurostat (ref. 2007)

Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain

Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España

Fabrizio Bernardi

Miguel Requena

UNED, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología II (Estructura Social). Madrid, España.

Abstract

This paper seeks to identify mechanisms that may underpin part of the observed association between class of origin and educational attainment in the Spanish case. In line with a well established strategy in the field of social stratification sociology, we analyze educational attainment as the outcome of a sequence of transitions at each of which a student can drop-out or move on to the next educational level. According to this approach, the paper aims at making three contributions to the study of inequality of educational opportunities by means of an analysis of class inequality in the transition to post-compulsory education in Spain. First, it deals with the impact of social class on academic performance in terms of educational failure in compulsory secondary education. Second, it monitors the case of an educational 'failure' during compulsory education and assesses social class effect on retaking rates after failing. And, third, the paper analyzes class differences in the choice of the academic track (*bachillerato*) versus the vocational training track (FP) among students who have completed compulsory education on time. In doing this, it addresses the «diversion thesis» according to which working class students might be diverted from the academic track, with negative consequences for later access to the university, because vocational training offers an attractive short-term option for them. The empirical analysis is based on data collected from the first quarter of Spanish Labour

Force Surveys for the years 2005, 2006, 2007 and 2008. Our results find some support in the Spanish case for the three hypotheses put forward in the paper: not only significant class differences can be found among students of different social origins in the probability of completing compulsory secondary education on time, but clear class effects can also be seen in retaking rates after failure and in opting for vocational training track after completing secondary compulsory education.

Key words: educational transitions, retaking, class inequality, diversion thesis, Spanish educational system.

Introduction

Although there is an ongoing debate about whether class of origin inequality in educational attainment is persistent or has declined over time, there is little doubt that class of origin still has a strong effect on educational opportunities (Breen & Jonsson, 2005). Following Mare (1980, 1981) there is a well established strategy in the field of social stratification sociology to analyze educational attainment as the outcome of a sequence of transitions at each of which a student can drop out or move on to the next educational level (Shavit & Blossfeld, 1993; Erikson & Jonsson, 1996). The Mare model is based on the assumption that individuals progress through the educational system exclusively in a sequential or vertical mode. It has thus been noted that at a given point of their educational career, individuals might have to choose between parallel branches of study. For instance, at completion of compulsory education students typically have to opt for either an academic or a vocational oriented track. Additionally, in many countries students can be held back a year in primary or compulsory secondary school, if they fail to reach a certain standard. In case of a previous failure, then the key educational decision is whether to retake the year or drop out without retaking. In more recent years the Mare model has, thus, been extended in order to also take into account the horizontal stratification of the educational system and the possibility of irregular trajectories (Breen & Jonsson, 2000; Lucas, 2001).

This paper applies this broader approach to the study of class inequality in the transition to post-compulsory education in the Spanish case. First, it studies

the impact of social class on academic performance and focuses on possible educational failure during compulsory education under the very plausible assumption that most capable students finish their secondary education courses on time. Second, we address what happens in the case of an educational failure during compulsory education. Only half the students of a given birth cohort manage to complete the four years of compulsory lower secondary education on time, while the other half fail at least one course. It is therefore interesting to investigate how various social class of origin might activate in order to compensate for a failure, especially in the early stage of young people's educational career. And, third, the paper studies class differences in the choice of the academic track (*bachillerato*) versus the vocational training track (*FP*) among students who have completed compulsory education on time. In doing this, we refer to the 'diversion thesis' originally developed to analyze class inequality in educational opportunities in Germany. According to this thesis working class students are likely be diverted from the post-compulsory academic track, with negative consequences for their potential later access to university, because vocational training offers an attractive option for them (Hillmert & Jacob, 2003; Müller & Pollak, 2007; Becker & Hecken, 2009a, 2009b).

The transition from compulsory lower secondary education to higher education is an important topic of research in Spain for at least two reasons. First, it is a key process for the intergenerational transmission of inequality. Making the transition to post-compulsory education is crucial if a student seeks to avoid the risk of unemployment or of employment in unskilled occupations. Second, our paper addresses a topic of pressing policy concern. As is repeatedly stressed in reports from international agencies, Spain clearly stands in the bottom part of the ranking of OECD countries, as far as upper secondary graduation rates are concerned (see for instance the recent OECD *Education at a Glance 2009*). Moreover, in the context of the Lisbon Strategy, one of the EU Council benchmarks is that, by 2010, an EU average rate of no more than 10 per cent early school leavers (population aged 18 to 24 with only lower secondary education or less) should be achieved. In Spain the rate of early school leavers in 2008 (population aged 17 to 18 out of educational system) was about 30 per cent (Spanish Labour Force Survey 2008/II).

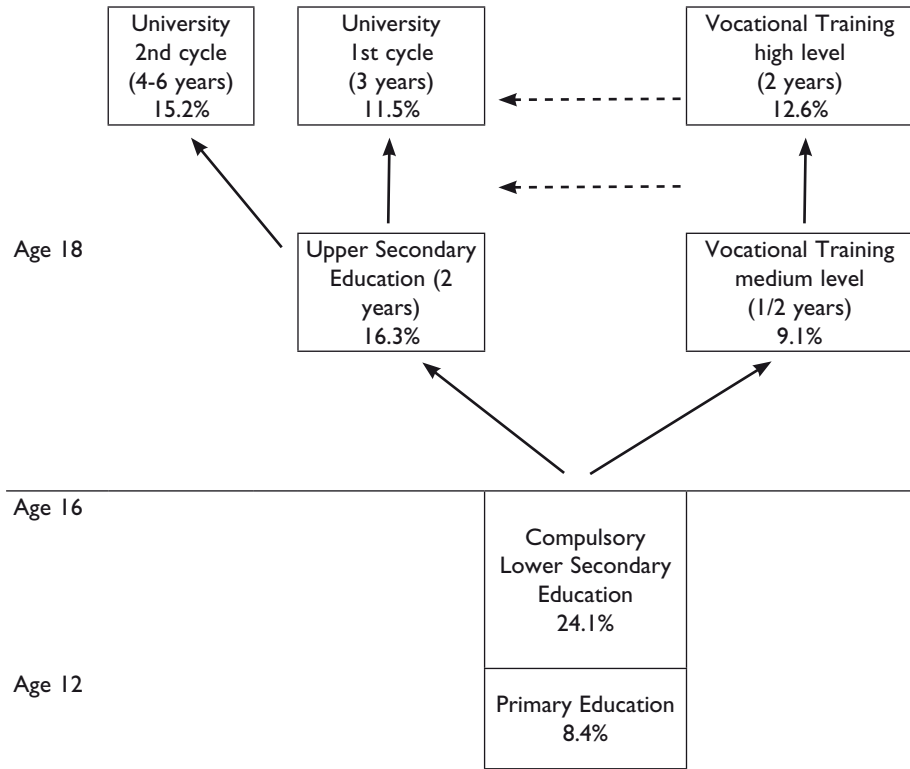
The Spanish educational system

Figure I shows the structure of the Spanish educational system with duration and typical age of achievement at each educational level. The percentages associated with each educational level refer to the distribution of the population born in Spain and aged 26-35 by the highest level of education achieved in 2008 (SLF 2008/second quarter). For instance, 15.2 per cent of the population born in Spain and aged 26-35 in 2008 has a second cycle university degree, while 8.4 per cent have only completed primary education. For the purpose of the analysis of this paper a few key characteristics of the Spanish educational system should be highlighted.

First of all, education is compulsory until age 16 but at that age a student might not have finished *Educación Secundaria Obligatoria* [compulsory secondary education; from now onward CSE] if s/he has not passed one or more of the four courses of CSE on time. Under the *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* [Law of the General Order of the Educational System, LOGSE] –passed in 1990 by the Socialist Government– if the student failed in attaining the educational goals of the two first courses, s/he could remain an extra year in this first cycle, as well as another year in each of the two courses of the second cycle. Later, the *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza* (Organic Law of the Quality of Education, LOCE), brought into force by the Popular Party in 2002 and put into effect in 2003, established a new criteria for retaking: at the end of each year at CSE level, if a student does not pass three subjects, s/he has, in principle, to retake the corresponding course. Once the Socialist Party came again to power in 2004, it blocked some of the most controversial measures of the LOCE (for instance, the streaming into separate tracks according to the students' performance at the age of 14) but it maintained the criteria for retaking. LOGSE and LOCE make up the legal framework under which individuals in our sample have studied. After LOCE, a new reform of the educational system was promoted by the Socialist government in 2006. The new law (*Ley Orgánica de Educación*, Organic Law of Education, LOE) partly relaxes the criteria for retaking; since now if a student fails three subject s/he can still move onto the next course if his/her teachers agree.

Whatever the effects of this changing legal context, the incidence of retaking is actually very high in Spain and about half of the students of a given birth cohort fail to complete one or more stages of CSE on time. Among them a significant proportion opt to drop out of the educational system once they reach age 16 without having achieved the level of CSE. Accordingly, the proportion of those with only primary education is about 10 per cent. On the other hand, a student who completes CSE can choose between the academic oriented upper secondary track that opens the door to university or vocational training. Those who opt for vocational training still have a chance to attend university by sitting special admission exams. The data from a longitudinal survey for the year 2001 shows, however, that transition from the vocational track to the academic track and on to university is rare: only a small minority (about 10 per cent) of those who completed a medium level vocational training course in 2001 moved on to a high level vocational training course or transferred to the academic track in 2001. Among those who completed a high level vocational training course in 2001, 25 per cent entered the university in 2002 (ETEFIL 2005, Table 2.3). In contrast, among those who had finished the academic track the corresponding figure goes up to 68 per cent.

FIGURE I. The Spanish educational system



Note: The figures associated with each educational level refer to the distribution of the population born in Spain and aged 26-35 by the highest level of education achieved in 2008 (SLF 2008/II). Thus, for instance, 15.2 per cent of the population aged 26-35 in 2007 have a 2nd cycle university degree.

Even though territorial cleavages are not at the core of this paper, geographical variation in retaking rates between CCAA plays an important role in understanding the functioning of the Spanish educational system. In fact there is a huge geographical variation in the retaking rates. If one focuses on the two extremes of the distribution, 71 per cent of the students complete CSE on time in the Basque country, while only 44 per cent do so in Extremadura.¹ It

⁽¹⁾ See Table III below.

is important to stress that these regional differences in retaking rates do not seem to reflect aggregate geographical differences in students' ability. In fact, the Basque country, with the highest percentage of students who finish CSE on time, score below the national average if one considers the scores in the PISA (the OECD Programme for International Student Assessment) test of the students attending the last year of CSE. On the other hand Castilla-León scores at the top of the PISA distribution, with 'only' 54 per cent of the students completing CSE on time (Lacasa, 2008).

The logic of the analysis

In order to study the transition to post-compulsory education, we use the Spanish Labour Force survey (from now onward SLF) data from the first quarter (January, February and March) for the year T. We select those born in T-17 who are those who have become 16 years old in the previous year and who should have finished CSE, if they were on time, in T-1. For instance, in the year 2005 we select those born in 1988, being those who should have completed CSE in 2004, if they were on time. Then, we consider their situation at the time of the survey, i.e. in the first quarter of the year T. There are four possibilities: they might be retaking CSE, enrolled in upper secondary education, attending vocational training or be outside the educational system (employed, unemployed or inactive)².

Table I refers to the sample used in the analysis and combines the SLF data for the years 2005, 2006, 2007 and 2008. These data show not only the situation of 16 year old people with respect to the educational system in Spain, but also a clear association between social origin and educational attainment which can be interpreted as *prima facie* evidence of strong class effects on transitions from compulsory secondary education to upper secondary education. The odds between service class (professionals and managers) children and unskilled workers children are 2.7: 1 (i.e. 70.1/26) to attend upper secondary education; 0.5: 1 to retake compulsory secondary education; 0.4:1 to attend vocational training courses; 0.5:1 to be out of the educational system with a secondary degree; and 0.12:1 to be out of the educational system without a secondary

⁽²⁾ A similar research design is employed in Calero (2006).

degree. Class inequalities in the transition from compulsory to post-compulsory education are thus very clear.

TABLE I. Situation of 16 year old people with respect to the educational system by two parent's social class

	Total	Service class (SC)	Unskilled Workers (UW)
Attending upper secondary education	44.5	70.1	26.0
Retaking compulsory secondary education	33.1	21.5	39.3
Attending vocational training	6.1	3.0	6.6
Out of ES (employed, unemployed, inactive) with CSE	4.9	3.2	6.2
Out of ES (employed, unemployed, inactive) without CSE	11.4	2.3	10.3
Total	100	100	100
N	7245	1373	1735

Source: SLF surveys (2005, 2006, 2007 and 2008; first quarters)

The analysis is based on a decomposition of the observed outcome presented in Table I in multiple processes. Figure II shows a simple flow chart of the percentages of various pathways at the point of the transition to post-compulsory education in the Spanish educational system.

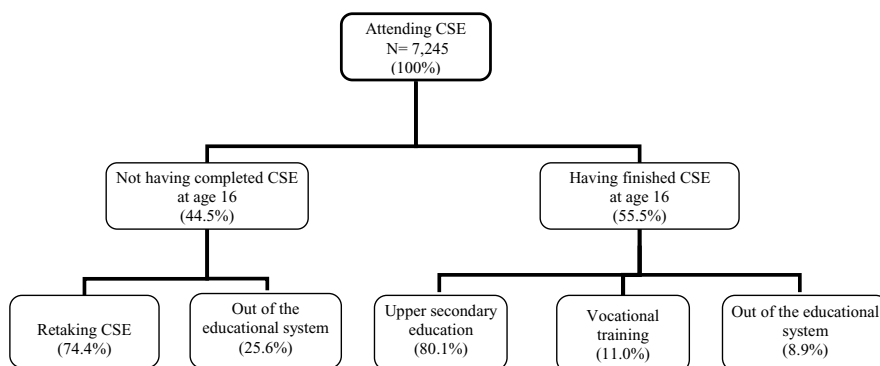
Let's imagine that 7,245 subjects investigated attend CSE in the year T-1. Among them 55 per cent complete CSE on time that year, while 45 per cent do not, since they have failed at some point. This first process (Process 1) refers, thus, to the students' educational performance and, depending on its outcome, two other processes have to be considered. The other processes can be conceived as educational decisions concerning continuation in school that are taken by the students and their parents. Since the compulsory age has been achieved, the students can also opt to leave the educational system. The following options are, therefore, available:

- Those who have failed at some point can *stay in the educational system and retake* the course or leave the educational system without having completed CSE (Process 2a).

- Those who have completed CSE can *move on to upper academic secondary education or to vocational training*, or can decide to leave the educational system (Process 2b).

Figure II shows that the likelihood of dropping out is much higher among those who have not completed CSE than among those who have completed it. About one in four of those who have not completed CSE leave the educational system, while less than one in ten of those who have completed it do so. Finally, among those who have completed CSE on time, the largest majority (80 per cent) moves on to academic upper secondary level and only a small group (11 per cent) opts for vocational training (Process 3).

FIGURE II. Percentages of students who choose various pathways at the point of transition to post-compulsory education in the Spanish educational system



Source: SLF (2005, 2006, 2007, 2008).

Theories and hypotheses

Current research on inequality of educational opportunities builds on Boudon's (1974) seminal work and distinguishes between class differences in academic performance and class differences in the decisions to continue on to higher levels of education (Breen & Goldthorpe, 1997; Becker, 2003). Class differences in

academic performances («primary effects» in Boudon's original 1974 formulation) can be of a genetic or socio-cultural kind, while class differences in educational choices («secondary effects») are mainly related to costs, benefits and the probability of success of alternative educational transitions (Erikson & Jonsson, 1996).

National and comparative studies have repeatedly shown strong class inequality in academic performance measured either as grades or test results (for latest results, see Marks, 2005; Jackson et al., 2007; Grodsky et al., 2008; Erikson & Rudolphi, 2009; Kloosterman et al., 2009). In Spain, a long research line (Carabaña, 1979, 1999, 2004; Calero, 2006; Martínez, 2007) has found consistent relations between social origin and academic performance, with the differences being put down to parent's education level, occupational prestige, wealth and income, life quality, or even life style.

Whatever the specific mechanism that explains the association between social class and academic achievement, if one considers the decomposition of the transition from compulsory to post-compulsory education in the three processes discussed above, these previous results suggest that we can expect an effect of the social class of students on their academic performance and, therefore, on the likelihood of having completed CSE on time (Process 1 referred to above). Accordingly, our first hypothesis can be stated as follows:

HP1: To the extent that finishing the four secondary education years on time can be taken as an indicator of academic ability, we can expect significant differences in the rates of CSE completion depending on student's class origins.

With regard to educational decisions given educational performance (in our case, having completed or not CSE on time), the original explicative model proposed by Boudon (1974), and updated by Erikson & Jonsson (1996), Breen and Goldthorpe (1997) and Becker (2003), focuses on the decision on whether to continue to try and achieve the next educational level (E+1) or to exit the educational system at educational level E. Of central importance in this decision is the amount of status decline (SD) implied by the decision of stopping at E. In other words this model supposes that children and parents evaluate the amount of status decline associated with the decision of stopping at E by using the parents' socio-economic position as a yardstick. In general, one might argue

that the amount of status decline associated to a given E is lower for lower social classes. Basically, those coming from lower social classes have less to lose in terms of worsening their social position in respect of that of their family of origin by dropping out at an early stage of the educational system. An important implication for the purpose of this paper is that the higher the status decline implied by the decision of stopping at E, the higher the likelihood of moving on to E+1. One can, therefore, infer that class of origin particularly activates in order to correct an initial failure that would imply a large status decline. Breen and Jonsson (2000) found a result consistent with this claim that shows that origin effects on the transition to university in Sweden are strongest at more indirect and unusual pathways that would imply, if not corrected, a higher risk of social demotion. All these things considered, our second hypothesis can be put as follows:

HP2: In so far as dropping out implies a higher risk of social demotion for students from advantaged social origins, it can be expected that class effects will be stronger for retaking CSE after failure (Process 2a) than for continuing after completion (Process 2b).

In addition, the 'diversion thesis' suggests that the existence of a vocational training track as an alternative option to the academic track that leads to the university might divert working class students from the academic track and finally limit their chances to achieve a university degree (Müller & Pollak, 2007; Hillmert & Jacob, 2003; Becker & Hecken, 2009a, 2009b). The key argument in this respect is that vocational training is typically associated with lower returns than university degrees but is also less risky and requires less time to be completed. It is well established that if one focuses on people in their mid-career, the returns in the labour market of university degrees are higher than those associated with vocational training (Blossfeld et al., 2006). Nonetheless, for working class students, vocational training might involve a lower investment risk due to lower costs, shorter duration and clearer job prospects. Therefore, these working class students might be seen as betting against the expected long term economic returns from university education, and in favor of their status maintenance, which again is a crucial factor in class-specific educational decisions. This argument seems particularly valid for Southern European countries where the duration of

the first job search tends to be longer than in other countries (Müller & Gangl, 2002).

Table II refers to people aged 30 to 35 in Spain in 2007 and confirms that the returns of vocational training compares favourably with those associated with upper secondary education. Opting for the academic track of secondary education instead of the vocational oriented track pays off in terms of a lower risk of unemployment and of being employed in an unskilled occupation, only if one, then, manages to move further on and achieve a university degree. A vocational training course of 1st level takes a maximum of two years, while completing upper secondary education and achieving a 2nd cycle university degree take at least six years (and a further risk is added by the fact that there is a selection exam to enter university). Accordingly, our third hypothesis can be stated as follows:

HP3: Due to the higher investment risk implied in taking upper secondary academic degrees, working class students are more likely to opt for vocational training (Process 3).

TABLE II. Risk of unemployment and of being employed in an unskilled occupation by educational level (population aged 30-35 in 2007)

	Unemployment rate	% Unskilled occupations
Primary or no education	12.9	62.9
Compulsory lower sec. education	10.4	44.1
Vocational training 1	6.7	34.5
Upper secondary	8.5	37.7
Vocational training 2	6.3	21.8
University short	6.5	8.1
University	4.7	5.2
Total	8.2	30.6
N	11721	10771

Source: Spanish Labour Force Survey (2007)

Data, variables and models

The data is drawn from the first quarter of SLF surveys for the years 2005, 2006, 2007 and 2008. For each year the subjects born 17 years before are selected. For instance, for the year 2005 those born in 1988 are singled out, while for the year 2006, 2007 and 2008 those born in 1989, 1990 and 1991 are chosen, respectively³. In this way one identifies 7,245 subjects who should have finished CE, if they were on time, in the year previous to the survey. One can then consider the level of education they achieved and their employment status at the time of the survey.

First of all, one can differentiate those who have completed CSE on time and those who have not. Besides, among those who have not completed CSE one can distinguish those who are still studying and retaking some courses at that level, from those who have dropped out and are either employed, unemployed or inactive at the time of the survey. Among those who have completed CSE, it is possible to separate those who are enrolled in upper academic secondary education, those who are enrolled in vocational training and those who have dropped out.

In this way, we can define four dependent variables that refer to the three processes that make up the transition to post-compulsory education, as has been illustrated in Figure I. The first one is a dummy variable that takes value 1 if one has completed CSE on time and 0 otherwise (Process 1). Among those who have not completed CE, a second dummy variable distinguishes those who are retaking CSE and those who have exited the educational system (Process 2a). Among those who have completed CE, a third dummy variable differentiates those who have made the transition to post-compulsory education (either academic or vocational) and those who have dropped out (Process 2b). Finally, among students with CSE completed we can compute a threefold categorical variable taking different values if they have decided to enroll in vocationally oriented education, to enter upper secondary education, or to quit the educational system (Process 3). With regard to the independent variables, the main advantage of the SLF is that it allows the tracking of the socio-economic characteristics of the parents of the selected 17 year olds at the time of the survey. In other words, detailed information is available on the type of occupation, duration in the job and type of

³ The estimates based on SLF data of the percentages of those who are retaking CE at age 16 and those who have moved on from studying are very close to the administrative figures published by the Spanish Ministry of Education.

employment contract for the parents at a point in time very close to the moment when the decisions concerning the transition to post-compulsory education have been taken. A major drawback is that for those parents who are unemployed or inactive no information on the last job is available. The key independent variables refer to the social class of origin and to the employment insecurity faced by the parents. Social class is defined using a seven-fold version of the Erikson and Goldthorpe' class scheme that distinguishes the service class (managers and professionals), non-manual workers, large and small scale employers, urban self-employed with no employees, farmers, skilled manual workers and unskilled manual workers (including the unskilled workers in sales and services). The dominance principle (that selects the highest social class between members of a couple) is used to combine the information of fathers and mothers. Two additional categories were considered for those cases where both parents were unemployed and inactive. These two categories account for three per cent and seven per cent of the whole sample, respectively.

The other independent variables included as controls in the models are: gender, month of birth, country of birth (a dummy variable that distinguishes between students born in Spain and those born abroad), type of household in which the student lives (lone mother, lone father or both parents), calendar year (2005, 2006, 2007 or 2008) and a measure of the time spent in the same occupation by the head of the household, considered as an indicator of the employment security faced by the student's family at the time in which the decision on school continuation is taken. In commenting on the results we focus almost exclusively on the effect of social class.

In order to test our hypothesis, we have estimated three separate probit models for the likelihood of: a) having completed CSE on time; b) retaking CSE versus exiting if CSE has not been completed; and c) continuing to upper education (with no distinction between upper secondary and vocational education) versus exiting if CSE has been completed. Then we estimate a multinomial logit of the likelihood of choosing the vocational training track or exiting the education system compared to moving on to the academic oriented upper secondary track: the goal of this second model is to evaluate the class effect on this decision between vocational and academic oriented learning and test the diversion hypothesis.

Results

Descriptive results for the effect of social class and the CC AA of residence on the transition from compulsory to post-compulsory education are reported in Table III and Table IV. Table III refers to completion of CSE on time (i.e. educational performance, process 1) and to the decision of retaking in case of a failure at CSE (process 2a), while Table IV focuses on the various pathways chosen by those who have finished CSE on time and have decided to move on to post-compulsory education (process 3). These tables already document large class and geographical differences for the three processes considered. The CSE completion rates for service class children are higher than for the other classes; and, for example, the odds between service class (professionals and managers) children and unskilled worker's children are almost 2:1 (i.e. 75.7/38.1) to complete secondary education on time; 1.6:1 between service class and skilled worker's students; or 1.3:1 between service class and non manual worker's children. The same can be said of transition rates to post-compulsory education in case of completion, and of retaking rates in case of failure: service class children have a clear advantage in all these processes.

TABLE III. Distribution of educational performance and schooling decisions by class of origin and autonomous community of residence

	Process 1 Completion of CSE on time				Process 2a Moving on if CSE on time			Process 2b Retaking if failure at CSE		
	Yes	No	Total	N	Yes	No	Total	Yes	No	Total
<i>Class of origin</i>										
Service class	75.7	24.3	100	1372	95.8	4.2	100	90.7	9.3	100
Non manual workers	59.1	40.9	100	831	94.9	5.1	100	87.4	12.6	100
Employers	59.8	40.2	100	520	94.2	5.8	100	79.9	20.1	100
Urban self-employed	51.8	48.2	100	655	90.0	10.0	100	75.1	24.9	100
Agricultural self- employed	56.0	44.0	100	200	92.8	7.2	100	77.3	22.7	100
Skilled workers	48.2	51.8	100	1073	87.2	12.8	100	80.2	19.8	100
Unskilled workers	38.1	61.9	100	1737	84.4	15.6	100	69.7	30.3	100
Unemployed	31.5	68.5	100	241	69.7	30.3	100	59.0	41.0	100
Inactive	44.9	55.1	100	550	88.7	11.3	100	67.3	32.7	100

TABLE III. Continuation

Autonomous Community										
Andalucía	47.8	52.2	100	1544	89.8	10.2	100	70.5	29.5	100
Aragón	56.5	43.5	100	177	94.0	6.0	100	80.3	19.7	100
Asturias	59.1	40.9	100	149	98.9	1.1	100	88.5	11.5	100
Baleares	47.3	52.7	100	182	88.4	11.6	100	66.7	33.3	100
Canarias	45.9	54.1	100	392	88.3	11.7	100	79.2	20.8	100
Cantabria	60.0	40.0	100	95	96.5	3.5	100	83.8	16.2	100
Castilla León	54.3	45.7	100	376	93.6	6.4	100	84.3	15.7	100
Castilla la Mancha	49.1	50.9	100	391	92.7	7.3	100	68.3	31.7	100
Catalonia	59.3	40.7	100	1049	86.5	13.5	100	77.8	22.2	100
Valencia	47.4	52.6	100	747	92.7	7.3	100	70.0	30.0	100
Extremadura	44.3	55.7	100	219	97.9	2.1	100	75.2	24.8	100
Galicia	55.5	44.5	100	409	96.9	3.1	100	85.2	14.8	100
Madrid	58.2	41.8	100	818	84.7	15.3	100	80.1	19.9	100
Murcia	49.2	50.8	100	256	89.7	10.3	100	71.5	28.5	100
Navarra	51.7	48.3	100	89	100	0.0	100	88.4	11.6	100
Basque Country	71.2	28.8	100	281	96.5	3.5	100	92.5	7.5	100
La Rioja	54.2	45.8	100	48	88.5	11.5	100	82.6	17.4	100
Ceuta	50.0	50.0	100	12	85.7	14.3	100	83.3	16.7	100
Melilla	41.7	58.3	100	12	80.0	20.0	100	57.1	42.9	100

Source: SLF (2005, 2006, 2007, 2008).

TABLE IV. Distribution among different pathways (process 3) of the students who have completed CSE on time by class of origin and Autonomous Community.

	Upper secondary education	Vocational Training	Out of the educational system	Total
Class of origin				
Service class	91.9	3.9	4.2	100
Non manual workers	85.2	9.9	4.9	100
Employers	87.4	7.1	5.5	100
Urban self-employed	79.4	11.0	9.6	100
Agricultural self-employed	75.2	18.2	6.6	100
Skilled workers	75.8	12.5	11.6	100

TABLE IV. Continuation

Unskilled workers	65.9	19.6	14.4	100
Unemployed	59.5	13.1	27.4	100
Inactive	73.8	15.4	10.8	100
Autonomous Community				
Andalucia	79.6	10.6	9.8	100
Aragón	84.8	9.5	5.7	100
Asturias	94.4	4.4	1.1	100
Baleares	70.3	18.7	11.0	100
Canarias	78.2	11.4	10.4	100
Cantabria	83.1	13.6	3.4	100
Castilla León	83.5	10.6	6.0	100
Castilla la Mancha	83.4	9.8	6.8	100
Catalonia	70.9	15.7	13.4	100
Valencia	85.5	7.4	7.1	100
Extremadura	90.2	7.8	2.0	100
Galicia	87.9	9.2	2.9	100
Madrid	76.0	9.7	14.2	100
Murcia	80.2	9.9	9.9	100
Navarra	83.0	17.0	0.0	100
Basque Country	86.2	10.6	3.2	100
La Rioja	75.9	13.8	10.3	100
Ceuta	71.4	14.3	14.3	100
Melilla	80.0	0.0	20.0	100
Total	80.1	11.0	8.9	100
N	3,225	442	357	4,024

Source: SLF (2005, 2006, 2007, 2008)

In order to consider possible compositional effects and get a measure of the uncertainty of our findings, we have estimated three probit models for the processes 1, 2a and 2b under analysis (see Table AI in the Appendix). Since it is difficult to interpret the estimates of probit model besides their sign, the

coefficients in Table AI have been transformed into predicted probabilities that offer a more straightforward understanding of the findings (Long & Freese, 2001). Table V shows the predicted probabilities for the three processes when all the other independent variables are set to their mean and only the social class of origin is allowed to vary. As expected, the probability of finishing CSE on time is much greater (+33 per cent) among the students of parents who are from the service class than among the unskilled manual worker's children (HP1). And, more in general, we can say that students of higher social strata have much greater probabilities of getting a degree on time in compulsory secondary education than students of lower classes.

TABLE V. Predicted probabilities of educational performance and school continuation decisions by parents' social class, controlling for all the independent variables

	Educational performance		School continuation decisions			
	CSE on time		Retake (if failure at CSE)		Move on (if CSE on time)	
	Predicted Probability	95% Conf. Interval	Predicted Probability	95% Conf. Interval	Predicted Probability	95% Conf. Interval
Service class	0.75	[0.72...0.77]	0.92	[0.88...0.95]	0.96	[0.94...0.98]
Non manual	0.58	[0.54...0.62]	0.88	[0.84...0.92]	0.95	[0.93...0.97]
Employers	0.58	[0.53...0.63]	0.83	[0.77...0.88]	0.94	[0.91...0.97]
Urban self-employed	0.52	[0.47...0.56]	0.76	[0.69...0.82]	0.90	[0.86...0.94]
Agricultural self-employed	0.55	[0.48...0.62]	0.79	[0.70...0.87]	0.92	[0.87...0.98]
Skilled manual workers	0.48	[0.44...0.52]	0.81	[0.77...0.85]	0.88	[0.84...0.92]
Unskilled manual workers	0.42	[0.39...0.45]	0.70	[0.67...0.73]	0.87	[0.84...0.91]
Diff. Service class-unskilled	0.33	[0.29...0.37]	0.22	[0.17...0.27]	0.09	[0.05...0.12]

Note: All other variables are set to their average value

But class origin inequality is not only relevant for educational performance, but also for educational choices. If one focuses on school continuation decisions, it is clear that the largest class inequality is found to compensate for a previous

failure. Accordingly, the difference between the service and the unskilled working class in the probability of retaking is 22 percentage points. On the other hand, in the case of a good educational performance, when compulsory education has been completed on time, the difference in the probability of moving on to post-compulsory education is only 9 percentage points. As explained above, it is not surprising that class effects are stronger for retaking CSE after failure than for continuing after completion due to the greater risk of status decline involved in moving to upper educational levels for disadvantaged classes. All this means that in Spain the process of dropping out of school is clearly segmented by class.

TABLE VI. Predicted probabilities of choosing the vocational training track compared to moving on to the upper secondary track by social class, controlling for the other independent variables

	Upper secondary		Vocational Training	
	Predicted Probability	95% Conf. Interval	Predicted Probability	95% Conf. Interval
Service class	0.93	[0.91...0.95]	0.03	[0.02...0.04]
Non manual	0.87	[0.84...0.91]	0.08	[0.05...0.11]
Employers	0.90	[0.86...0.94]	0.04	[0.02...0.07]
Urban self-employed	0.82	[0.77...0.88]	0.08	[0.04...0.11]
Agricultural self-employed	0.75	[0.64...0.86]	0.17	[0.07...0.27]
Skilled manual workers	0.81	[0.77...0.86]	0.08	[0.05...0.11]
Unskilled manual workers	0.76	[0.71...0.80]	0.12	[0.08...0.15]
Diff. service class-unskilled	0.17	[0.12...0.22]	-0.09	[-0.13...-0.05]

Note: All other variables are set to their average value

As for the choice between vocational training and upper secondary education, a multinomial logit of the likelihood of choosing the vocational training track or exiting the education system compared to moving on to the academic oriented upper secondary track has been estimated. As in the previous case, we present only the predicted probabilities transformed from the multinomial logit (Table VI; see Table AII in the Appendix for the full set of results).

Our data show significant differences in the educational decisions of classes: service class students move on to upper secondary courses with a greater probability than working class students and children of urban and agricultural self-employed (+17 per cent difference); and, inversely, the alternative of vocational education, being at any rate a minority option, is more preferred by working class students than by children of managers, professionals and employers (-9 per cent difference).

Therefore, the results of the multinomial logistic regression shown in the form of predicted probabilities in Table VI largely support our second hypothesis. Not only are the off-spring of unskilled and skilled workers (and self-employed) more likely to leave the educational system once they have completed CSE, but they are also more likely to opt for vocational training. This is a less risky option in the short run when compared to upper secondary education in terms of unemployment and unskilled jobs (see also Table II). In the longer run, however, this option might have negative consequences for later access to university and thus foster class inequalities in the chances of achieving a university degree.

Conclusions

In general one finds some support in the Spanish case for the three hypotheses put forward in the paper. First of all, significant differences can be found among students of different social origins in the probability of completing CSE on time. The estimates of separated probit regressions strongly suggest that academic performance is segmented by class: students from the service class are more likely to finish their CSE at the age of 16 and thus avoid retaking some course.

Second, class inequality is stronger for retaking in the case of failure at CSE than for moving on to post-compulsory education in the case of having completed CSE on time. This finding is in line with the hypothesis that in the case of educational failure higher social classes activate to avoid social demotion. Students from advantaged social origins are, thus, more likely to have a 'second chance' in the case of previous failure in the educational system.

The third most significant result of this paper is that, among Spanish students with a good educational performance –i.e., those who have completed the CSE on time– the probability of choosing vocational training versus the academic track is definitively higher for working class children. In fact, our result is highly consistent with the so-called «diversion thesis»: in comparison with upper secondary education, vocational training implies lower costs in both time and money and better returns in labor markets in the short run, especially in terms of avoiding unemployment or unskilled occupations. As was shown in Table II, the academic track pays off only if one manages to study further and achieve a university degree. Because of this particular incentive structure, opting for vocational training reduces the labor market risks associated with achieving only an upper secondary academic degree or, even worse, failing to complete it. In sum, the vocational training track is a safer track than trying for an upper secondary degree for working class students. At the same time, however, it is likely to divert these students from progressing further to university and thus having access to the occupations at the top of the occupational structure. We know that only a very small fraction of those who opt for the vocational training track manage to access university. In this respect class inequality in the choice of the post-compulsory track among students with a good educational performance might translate class inequalities into opportunities for social mobility.

References

- BECKER, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19, 1-24.
- BECKER, R. & HECKEN, A. E. (2009a). Why are working-class children diverted from universities? –an empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review*, 25(2), 233–250.
- (2009b). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25–45.

- BLOSSFELD, H. P., MILLS, M., KLIJIZING, E. & KURZ, K. (Eds.) (2005). *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*. London: Routledge.
- BLOSSFELD, H. P., MILLS, M. & BERNARDI, F. (Eds.) (2006). *Globalization, Uncertainty and Men's Careers. An International Comparison*. Gloucester: Edward Elgar.
- BOUDON, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley and Sons.
- BREEN, R. & GOLDTHORPE, J. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- BREEN, R. & JONSSON, J. (2000). Analyzing Educational Careers. A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65, 754-772.
- (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective. Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-43.
- CALERO, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Documento de trabajo 83/2006. Fundación Alternativas.
- CARABAÑA, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento al final de la E.G.B. En *Temas de Investigación Educativa* (pp. 29-72). Madrid: INCIE, MEC.
- (1999). *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- (2004). Educación y movilidad social. In V. NAVARRO (Ed.), *El Estado de Bienestar* (pp. 209-237). Madrid: Tecnos.
- ERIKSON, R. (1996). Explaining Change in Educational Inequality – Economic Security and School Reforms. In R. ERIKSON & J.O. JONSSON (Eds.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (pp. 95-112). Boulder: Westview Press.
- ERIKSON, R. & JONSSON, J.O. (Eds) (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- (2009). Change in Social Selection to Upper Secondary School—Primary and Secondary Effects in Sweden. *European Sociological Review*, doi, pp.10.1093/esr/jcp022.
- ETEFIL (2005). *Encuesta de Transición Educativo Formativa e Inserción Laboral*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- GRODSKY, E., WARREN, J. R. & FELTS, E. (2008). Testing and Social Stratification in American Education. *Annual Review of Sociology*, 34, 385-404.

- HILLMERT, S. & JACOB, M. (2003). Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review*, 19(3), 319-334.
- JACKSON, M., ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. & YAISH, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50, 211-29.
- KLOOSTERMAN, R., RUITER, S., DE GRAAF, P.M. & KRAAYKAMP, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (pp. 1965-99). *The British Journal of Sociology*, 60(2), 377-398.
- LUCAS, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education transitions, Track, Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- MARE, R. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46, 72-87.
- (1993). Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background. In Y. SHAVIT & H.P. BLOSSFELD (Eds.), *Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 351-376). Boulder: Westview Press.
- MARKS, G. N. (2005). Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education. *International Sociology*, 20(4), 483-505.
- MARTÍNEZ, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306
- MÜLLER, W. & POLLAK, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. BECKER & W. LAUTERBACH (Eds.), *Bildung als Privileg. Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheiten* (pp. 311-352). Wiesbaden: VS-Verlag.
- SCOTT, J. L. & FREESE, J. (2001) *Regression Models for Categorical Dependent Variable Using Stata*. College Station: Stata Press.
- SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H.-P. (Eds) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- SHAVIT, Y., ARUM, R. & GAMORAN, A. (Eds.) (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- SLF (2008) *Spanish Labour Force Survey*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

TOHARIA, L. & GARRIDO, L. (2004). La situación laboral de los españoles y de los extranjeros según la encuesta de población activa. *Economistas*, 99, 74-86.

Electronic sources

LACASA, J. (2008). ¿Es la repetición el talón de Aquiles del sistema o una consecuencia? *Magisnet*. Retrieved on line at:
<http://www.magisnet.com/articulos.asp?idarticulo=3157>

Dirección de contacto: Miguel Requena. UNED, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología II (Estructura Social). C/ Obispo Trejo s/n, 28040 Madrid, Spain. E-mail: mrequena@poli.uned.es

APPENDIX

TABLE AI. Probit models for four separate processes. People who are or are going to be 17 in the year of the survey

	(1)	(2a)	(2b)
	CE on time vs. failure	Retake vs exit (if failure at CE)	Move on vs exit (if CE on time)
Women	0.241***	0.261***	0.060
Month of birth			
October or later	-0.172**	0.257***	0.029
Parents' social class (EGP)			
Service class	0.872***	0.861***	0.648***
Non-manual	0.423***	0.656***	0.577***
Employers	0.424***	0.414**	0.470**
Urban self-employed	0.250***	0.167	0.179
Agricul. self-employed	0.333**	0.265	0.207
Skilled workers	0.155*	0.343***	0.084
Unskilled workers (ref.)	0.000	0.000	0.000
Unemployed	-0.116	-0.314	-0.487*
Inactive	0.130	-0.039	0.072
Foreigners	-0.551***	0.264*	-0.382*
Type of household			
Couple (ref.)	0.000	0.000	0.000
Lone mother	-0.128*	0.071	-0.094
Lone father	-0.061	-0.243	-0.259
Employment security			
Tenure in the same occupation (months)			
Constant	-0.416***	0.177	0.872***
N	7118	3223	3800
pseudo R²	0.086	0.089	0.104

Note, pp.

(1) having completed compulsory education (CE) on time;

(2a) retaking CE if a failure has occurred at CE;

(2b) having moved on to upper secondary education if CE has been completed on time;

Controlling also for autonomous region and calendar year; ; * p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001

Source, pp. Spanish Labor Force Survey (First quarter) 2005. 2006. 2007 and 2008.

TABLE AII. Multinomial probit. Likelihood of choosing the vocational training track or exiting the education system compared to moving on to the academic oriented upper secondary track

	Vocational training		Exit the educational system	
	Coefficient	SE	Coefficient	SE
Women	-0,682***	0,173	-0,230	0,178
Month of birth				
October or later	-0,140	0,179	-0,114	0,204
Parents' social class (EGP)				
Service class	-1,566***	0,299	-1,307***	0,288
Non-manual	-0,565*	0,260	-1,046***	0,291
Employers	-1,165**	0,346	-0,947***	0,336
Urban self-employed	-0,533	0,288	-0,299	0,300
Agricul. self-employed	0,354	0,412	-0,448	0,449
Skilled workers	-0,462	0,247	-0,216	0,283
Unskilled workers	0,022	0,022	0,054	0,029
Foreigners	0,813**	0,307	0,679	0,357
Year 2006	-0,124	0,243	-0,710**	0,244
Year 2007	0,105	0,227	-0,150	0,218
Year 2008	-0,459	0,251	-0,630**	0,242
Type of household				
Lone mother	0,421	0,313	0,089	0,352
Lone father	0,795	0,451	0,656	0,482
Tenure in the same occupation (months)	-0,003*	0,001	-0,003*	0,001
Constant	-1,487*	0,568	-2,176**	0,763
N	3396			
pseudo R²	0.0900			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Source, pp. Spanish Labor Force Survey (First quarter) 2005. 2006. 2007 and 2008.

Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar¹

Disengaged from education: Processes, experiences, motivations and strategies of early school dropout and school failure.

Luis Mena Martínez
Mariano Fernández Enguita
Jaime Riviére Gómez

Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Salamanca, España.

Resumen

En este artículo, se presenta una parte de los resultados de una investigación sobre el fracaso y el abandono escolares llevada a cabo desde el Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca. La idea de partida, ya presentada en otras investigaciones, es que el abandono escolar prematuro es el resultado de un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquéllos que acaban abandonando antes de la obtención de un título post-obligatorio. Los diversos aspectos del proceso de fracaso deben observarse, desde este punto de vista, como síntomas de ese desenganche progresivo y previo por parte del alumno con respecto a la institución. El objetivo de este artículo es presentar los pasos y los elementos de este proceso a partir de la información con la que contamos. Para realizar este análisis, se ha recopilado una base de datos de

⁽¹⁾ Este artículo nace de un proyecto financiado por la Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales resume dirigido por Mariano Fernández Enguita. Los autores quieren mostrar aquí su agradecimiento a la entidad financiadora, sin la que no habría sido posible llevar a cabo esta investigación.

expedientes (académicos, disciplinarios y de orientación) de alumnos entre 16 y más de 25 años que ya habían abandonado el sistema en el curso 2007-08, y se han realizado entrevistas con alumnos que han abandonado recientemente. A partir de esta información, se ha generado una serie de perfiles de comportamiento académico de los alumnos, se sientan las bases para realizar una crítica de la eficacia de las medidas de diversificación, y se corrobora la escasa importancia de los problemas disciplinarios en el proceso de abandono. Desde el punto de vista del alumnado, aparecen como elementos clave para el abandono: (1) la atracción relativa de la incorporación al empleo, (2) la desmotivación progresiva con la oferta vital de la escuela, (3) los cambios de centro, (4) el peso de los «malos profesores» y (5) la consideración del abandono como un éxito personal –como una victoria táctica–. Todos estos aspectos aparecen en los discursos de los alumnos como elementos clave en el proceso.

Palabras clave: abandono escolar, fracaso escolar, actitud hacia la escuela, ambiente escolar, sistema educativo, expediente escolar, análisis cualitativo, proceso de aprendizaje.

Abstract

This paper presents the results of a research on early school dropout and school failure performed by the Department of Sociology at the University of Salamanca. The basic idea, already shown in another research, is that early school dropout is the outcome of a gradual process of disengagement from the school of those who end up dropping out before obtaining a post-secondary degree. The various aspects of the failure processes should be seen, from this point of view, as symptoms of this gradual and previous disengagement of the pupil from the institution. The aim of this article is to present the steps and elements of this process as they arise from the information at hand. With this goal in mind, we have compiled a database of school records (academic, disciplinary and orientation records) of students aged between 16 and over 25 who had already quit the educational system in the academic year 2007-08 and we have interviewed students who dropped out recently. From this information we have generated a number of profiles on the pupil academic behaviour. We are also in disposition to formulate a critique of diversification measures, and we verify the scarce weight of disciplinary problems in the dropout process. From the point of view of students, five aspects appear as key elements of the dropout: (1) the relative attraction of the transition to labour life, (2) the gradual loss of motivation with the vital offer from the school; (3) changes among centers; (4) the effect of incompetent teachers and (5) the understanding of dropout as a personal success –as a tactical win–. All these aspects appear in the student discourse as key elements in the school dropout process.

Key words: Early school dropout, school failure, attitude towards school, school environment, educational system, school record, qualitative analysis, learning process

Se suele hablar de tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolares: la que se centra en los problemas de los alumnos, preocupada por la distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo; la que se centra en factores sociales o culturales, como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc., y la que se centra en el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en torno al de los centros y al estilo didáctico de los profesores (Marchesi, 2003, p. 13). Desde el primer punto de vista, el fracaso sería del alumno o del equipo de orientación, y se define como tal el bajo desempeño escolar del alumno. Desde el segundo, es la sociedad la que no es capaz de responder al desajuste entre ésta y los requisitos del sistema, y fracaso es por lo tanto la incapacidad para asegurar la adecuada respuesta productiva, cultural o igualadora del sistema educativo. Desde el tercer punto de vista, el fracaso lo es del propio sistema educativo, siendo considerado un fracaso el abandono escolar temprano, definido por la Comisión Europea como el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica como máximo y que no continúa estudiando, donde se incluye lo que estrictamente se considera fracaso. Consideramos que es necesario tomar de cada una de estas perspectivas lo que nos ofrece de valioso. De la primera, la idea de que el sujeto del fracaso es el alumno, y éste constituye la unidad de análisis adecuada; de la segunda, poner el foco en los *mecanismos* que llevan al fracaso escolar; de la tercera, la idea de que el fracaso se define en relación con el sistema educativo. En el análisis que sigue, vamos a realizar un acercamiento comprensivo antes que explicativo, centrado en la adaptación al entorno escolar de los alumnos. Para ello, analizaremos las trayectorias escolares, ya que entendemos el fracaso no como un fenómeno puntual o como un desenlace final, sino como un proceso lento que acompaña al alumno a lo largo de su vida escolar o de una parte importante de ella.

En este estudio, se ha considerado abandono escolar prematuro el hecho de no obtener un título escolar post-obligatorio, al no lograr los objetivos escolares establecidos por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo. Incluimos también, pues, a quienes, alcanzando la edad obligatoria y la titulación mínima correspondiente, optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a ello por los motivos que sea.

Continuaremos usando el término *fracaso* para referirnos al clímax del proceso de desenganche acumulado que lleva a abandonar antes de lograr el título obligatorio, a pesar de sus pocas virtudes, como término ampliamente aceptado por la comunidad educativa (Marchesi, 2003, p. 7).

Partiendo del momento de abandono como variable que es preciso explicar, por su relación con el proceso de fracaso escolar, intentamos aclarar cuáles son los pasos que se dan en ese proceso. Para entender qué sucede con los alumnos que abandonan antes de lograr un título post-obligatorio, no es suficiente con el análisis de los factores externos que influyen en el proceso. Tan importante como esto es saber qué hacen estos alumnos en el interior del sistema educativo y cómo viven esa experiencia. Los consideramos así no sólo como resultado de condicionantes externos, sino también como individuos que toman decisiones y a los que les acontecen situaciones en el interior de los centros escolares. Con el valor añadido de que es sobre estas dinámicas internas sobre las que resulta más fácil intervenir para los profesionales de la institución.

Desenganche

En la literatura al respecto, se ha adelantado numerosas veces la idea de que el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar son momentos culminantes de un proceso acumulado de desencuentros con la escuela (CIREM, 1995; Wilms, 2000). Este proceso ha recibido denominaciones diversas: rechazo escolar (Sikorski, 1996), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 1995), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot, Bautier y Rochex, 1992), desvinculación (Marchesi, 2003), desenganche progresivo (González, 2006) o desafección escolar (Hernández y Tort, 2009). La idea en todos los casos es que el fallo final es el resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación (González, 2006; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). Este proceso comienza en la primaria, pero se hace especialmente intensivo en la secundaria (Rué, 2006).

En realidad, podemos y debemos distinguir dos elementos diversos, aunque íntimamente conectados. De un lado, el fenómeno de un *desapego* generalizado hacia la institución. Este desapego se debe simplemente a que la institución es-

colar ha perdido su antigua posición privilegiada, y afecta a todos los sectores sociales e incluye todas o casi todas las respuestas a la institución. Pero no es este fondo de desapego lo que queremos tratar aquí sino que nos ocupamos del proceso de *desenganche* que conduce finalmente al fracaso (finalizar el período obligatorio sin titulación) o al abandono (no lograr una titulación post-obligatoria y no continuar estudiando entre los 18 y los 24 años).

Desde esta perspectiva procesual, en este estudio se entiende el abandono escolar como el resultado final de un proceso con jalones y manifestaciones diversos. Definimos el proceso de desenganche escolar como la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela. Este desenganche está ligado a problemas de distinto tipo, y no es necesariamente intencional por parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo. Y desde luego no afecta por igual a todos los alumnos, en función de atributos contextuales más o menos conocidos (Martínez, 2007, 2009; Calero, 2006). Una vez alcanzado un determinado umbral, los alumnos de secundaria incorporan en sus estrategias personales, más o menos elaboradas, la perspectiva del abandono de la escuela y la incorporación a una realidad que consideran más tangible, cercana y prometedora. Las diferentes manifestaciones del desenganche escolar (absentismo, falta de respuesta académica o indisciplina) deben verse, por lo tanto, como *indicios* de un proceso en cierta medida oculto. Pero un alumno afectado no tiene por qué presentar todos los síntomas del cuadro.

La idea de que el abandono escolar prematuro es el resultado final de un proceso de alejamiento progresivo de la escuela tiene varias implicaciones a la hora de analizarlo. La primera es que los protagonistas son los propios alumnos, que van transformando, a medida que crecen, su relación con la escuela hasta llegar a un punto de mínimo aguante o de máximo rechazo. La decisión de salida es en la mayoría de los casos del propio alumno, a veces enfrentado a unos padres resignados después de un camino de desencuentros con la institución. En esta historia, los alumnos son sujetos activos del proceso de desenganche (Bosco, Ruiz, Ortiz de Urbina y Simó, 2005). Y lo viven como una liberación.

La segunda es que se trata de un largo proceso cuyas causas se encuentran en el día a día de la convivencia escolar, cubriendo todo el período de escolarización del alumno desde la primaria, y quizá desde antes. Pero sus manifestaciones más claras no se presentan hasta ese período crítico que llamamos adolescencia, en parte por la naturaleza de ésta, y en parte porque es el momento en el que se

alcanza el umbral de resistencia del alumno. Pero también porque en esta fase la proximidad, al menos potencial, de la incorporación al mercado de trabajo y la transición a la vida adulta fuerza una valoración de la escolaridad en términos *racionales* o instrumentales, es decir, de cálculo de costes y beneficios. Recordemos aquí que el fracaso es fracaso desde el punto de vista del sistema educativo, pero no necesariamente desde el punto de vista de los propios alumnos. En ningún momento deberíamos olvidar que la escuela es la última institución basada en la conscripción universal, es decir, en el reclutamiento obligatorio (en beneficio del conscripto, claro está).

La tercera consecuencia es que hablamos de un proceso que puede traducirse finalmente en abandono o no hacerlo. En algún momento, si el nivel de frustración con la escuela es el adecuado, el alumno atiende a una llamada externa que pone en cuestión su continuidad en el sistema educativo, siempre que la presión para quedarse por parte de familia y escuela no sea suficiente. En cuarto lugar, y por último, este modelo nos lleva a prestar especial atención a la naturaleza multicausal del proceso de fracaso y finalmente de abandono escolar.

Metodología

Para acceder al proceso experimentado por los alumnos que abandonan, contamos con dos fuentes de datos: una base de datos de expedientes escolares y una serie de entrevistas a jóvenes que han abandonado prematuramente en los últimos años. En ambas, partimos de la información de los que *ya* han abandonado antes de lograr un título post-obligatorio.

La *base de datos de expedientes* recoge la información académica, disciplinaria y de orientación correspondiente a 856 alumnos que habían abandonado los estudios antes de obtener un título post-obligatorio en el curso anterior a la realización del trabajo de campo (curso 2007-08). Se ha contactado con 66 centros, de los que colaboran 48, entre los cuales sólo 35 tienen casos de fracaso ese año (27 públicos y 8 concertados). En la Tabla I, se presenta su distribución según titularidad del centro y ámbito.

TABLA I. Casos de la muestra según ámbito y titularidad del centro

		Público	Concertado	Total
Ámbito del centro	Urbano	690	10	700
	Rural	151	5	156
Total		841	15	856
Fuente: elaboración propia.				

Se incluyen casos de Educación de Adultos para completar ESO (47 casos), y de Educación a Distancia para Bachillerato (177 casos). La selección de la muestra no ha sido aleatoria, sino que se ha concentrado en algunas localidades y, para el caso de los centros rurales, en una provincia donde contábamos con el apoyo de la Dirección Provincial de Educación. La dificultad de acceso a una información considerada sensible nos hizo temer grandes resistencias al acceso a los datos de los alumnos. Por eso, nuestra muestra no es estadísticamente representativa al no seguir un procedimiento muestral aleatorio. En cambio, consideramos que es *tipológicamente* representativa, ya que hemos recogido información de cada uno de los distintos tipos de alumnos en un número suficiente como para poder analizar su proceso académico. Por esta razón, no podemos presentar información sobre errores muestrales o nivel de confianza.

Para reconstruir la experiencia individual de los que ya han abandonado, hemos usado la *entrevista abierta*. Se ha entrevistado a personas que están fuera del sistema escolar con la titulación obligatoria como máximo, con una edad entre 18 y 26 años. En las entrevistas, hemos incidido en los momentos que subjetivamente los entrevistados consideran fundamentales en su proceso educativo, y, especialmente, los que consideren vinculados con el fracaso.

Se ha realizado un diseño estructural de la muestra (Murillo y Mena, 2006) en función de las variables que potencialmente generan discursos diferenciados. Partimos de tres variables básicas: el género, la formación alcanzada (que se desagrega de modo diferente para la población gitana) y el colectivo o ámbito al que pertenece, añadiendo otra (el idioma) para los inmigrantes. En total, serían 36 entrevistas teóricas, de las que hemos realizado 28, con las características (y códigos para ser citadas en el texto) siguientes (en los casos en que aparecen dos números, se han realizado dos entrevistas con el mismo perfil).

TABLA II. Entrevistas diseñadas y realizadas

Mundo rural (6 Teóricas, 4 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varón	1.1	1.3 (no)	1.5 (no)	
Mujer	1.2	1.4	1.6	
Clase media urbana (6 teóricas, 4 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varón	2.1	2.3 (no)	2.5	
Mujer	2.2	2.4 (no)	2.6	
Clase obrera urbana (6 Teóricas, 5 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varón	3.1	3.3	3.5	
Mujer	3.2	3.4 (no)	3.6	
Gitanos (8 teóricas, 9 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona		
Varones	No llega a cursar ESO	4.1	4.7	
	Abandono I Ciclo ESO	4.3		
	Abandono II Ciclo ESO	4.5		
Mujeres	No llega a cursar ESO	4.2 y 4.9	4.8	
	Abandono I Ciclo ESO	4.4		
	Abandono II Ciclo ESO	4.6		
Inmigrantes (10 Teóricas, 6 realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varones	Lengua: castellano	5.1	5.5 (no)	5.9
	Lengua: distinta al castellano	5.3	5.7	
Mujeres	Lengua: castellano	5.2(no)	5.6 (no)	5.10 y 5.11
	Lengua: distinta al castellano	5.4 (no)	5.8 (no)	
<i>Fuente:</i> elaboración propia				

El proceso del fracaso y, finalmente, del abandono

Las dos realidades casi universales entre los que abandonan, según sus expedientes, son la repetición de curso (88%) y el absentismo (91%) para la modalidad presencial. Esto no es una novedad. La repetición es ampliamente considerada un predictor del abandono (Rumberger, 1995), y con los datos de España se puede establecer una relación lineal entre ambos (CES, 2009, p. 25). Como instrumento, la repetición se considera ineficaz para evitar el abandono en la generalidad de la literatura al respecto y en los estudios empíricos que la analizan, como el *Informe PISA* de 2006 (OCDE, 2007).

Con respecto a la edad de abandono, sólo un 24% lo hace al llegar a la edad legal o antes. Estos casos se concentran en primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde el 38% abandona antes de la edad legal y el 49%, a los 16. Entre los que abandonan en segundo ciclo de la ESO, sólo el 23% lo hace al cumplir los 16, permaneciendo la mayoría algún año más.

Los resultados académicos

Aunque la relación entre resultados académicos y abandono no es estricta, ya que la decisión de abandonar está fuertemente mediada por el origen social (Grañeras et al, 1998; Calero, 2007), podemos establecer cuatro perfiles de comportamiento académico en función del momento de abandono, a partir de los datos recogidos en los expedientes académicos:

- Quienes abandonan en primer ciclo de la ESO tienen una trayectoria académica, reflejada en los resultados de las asignaturas, que indica claramente una desvinculación con la práctica educativa habitual. No hacen siquiera el esfuerzo de presentarse a la evaluación. Hablamos de que no se presentan a un 45% de las asignaturas matriculadas, como media, en primer curso, y un 58%, en segundo curso. Este comportamiento en los primeros cursos es característico de este grupo que abandona en primer ciclo de secundaria, con grandes diferencias con el resto. Quienes abandonan en los Programas de Garantía Social (PGS) tienen un perfil muy parecido en sus resultados académicos.

- Quienes abandonan en segundo ciclo de ESO no tienen en el primer ciclo unos malos resultados académicos, que son similares a quienes llegan hasta Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM); se diferencian claramente, en cambio, de los que acaban abandonando en el primer ciclo de la ESO. Es en tercer y cuarto curso cuando sus resultados académicos se relacionan con su inminente abandono: no se presentan al 36% y al 46% de las asignaturas como media. Es decir, lo que aparece en su expediente es un aumento de las asignaturas a cuya evaluación no comparecen, mientras que las que quedan suspensas permanecen constantes en torno al 13%. Cuando la decisión de abandonar está cerca, lo que mejor la predice es la decisión previa de dejar de presentarse a la evaluación de las asignaturas, más que obtener malos resultados académicos después de ser evaluados.
- Los expedientes que abandonan en el Bachillerato son el grupo más numeroso. Lo cual de por sí es un dato importante, sobre todo si lo comparamos con el escaso número relativo de abandonos en CFGM. Esto apunta a un problema básico de fondo: se ha orientado hacia el Bachillerato, que es un título que abre otras puertas, a muchos alumnos que habrían sido, probablemente, casos de éxito escolar (al obtener un título post-obligatorio) si hubieran elegido formarse en CFGM. Un 76,2% ha repetido algún curso, entre ellos un 36,1% ha repetido dos o más cursos, y un 39,7% ha repetido el último curso. Tienen mejores resultados en este sentido que sus compañeros que abandonan en otros ciclos aunque son relativamente frecuentes los que acumulan más de un año de retraso. El problema parecen tenerlo a la hora de aprobar algunas asignaturas, ya que lo que crece es la proporción de suspensos hasta una cifra que no se da en las oleadas de abandono anteriores: un 32% de asignaturas suspensas en Bachillerato. En esta etapa, baja el número de no presentados, sobre todo entre las mujeres, lo que contribuye a que tengan mejores resultados que los varones.
- Los abandonos en CFGM son pocos, el 22% de post-obligatoria (con las limitaciones de la base de datos). El abandono en este ciclo es en primer curso por suspender asignaturas (no por dejar de presentarse). Casi la totalidad de ellos ha repetido algún curso (99%), la mayoría antes de entrar en estos Ciclos Formativos, ya que sólo el 13% ha repetido el último curso. Los perfiles académicos de los expedientes del Bachillerato presencial

y de los alumnos de CFGM que fracasan son muy similares, según los resultados por asignaturas, aunque los expedientes de CFGM han repetido curso con más frecuencia y en más ocasiones: un 58,6% ha suspendido dos o más cursos frente al 36,1% de los del Bachillerato presencial. Optar por una u otra vía apunta a una cuestión de orientación que privilegia la vía académica tradicional, el Bachillerato, como la más deseable. La Formación Profesional sigue apareciendo en el imaginario colectivo como la opción para los menos interesados en el estudio (Marchesi, 2003, p. 26). Ha tenido un bajo peso tradicional en España, y su escaso número de alumnos actual ha hecho saltar las alarmas de la OCDE (2008a, 2008b).

Las medidas específicas de apoyo educativo y diversificación

Se ha acusado a los sistemas escolares de ejercer la indiferencia ante las diferencias (Bourdieu, 1966), pero no menos de tener una fuerte tendencia al etiquetado (Rist, 1976; Rosenthal y Jakobson, 1968; Cicourel y Kitsuse, 1963) mediante la segregación de los alumnos en grupos de nivel o la segregación dentro de un mismo grupo. En España, según Escudero, González y Martínez (2009), la posibilidad de diversificar a los alumnos ha provocado un aumento del número de alumnos a los que se separa. Estas medidas tienen una valoración positiva entre los profesores (sobre todo para quienes no tienen docencia con estos grupos) y se considera que tienen un poder casi milagroso. Para estos autores, la clave está en que la diversificación deviene una medida de protección de los *otros* alumnos, de los que tienen interés, y ocupa una situación marginal dentro de la organización escolar. Veamos qué dicen nuestros datos.

Los centros disponen de tres herramientas desde el inicio de ESO (en tercer curso se suma el Programa de Diversificación Curricular)² para clasificar a estos alumnos y poner en marcha herramientas que posibiliten su éxito escolar, como

² No se incluyen en este análisis los Programas de Garantía Social, presentes en los datos de nuestro trabajo de campo (sustituídos en la LOE (2006) por los Programas de Cualificación Profesional Inicial, de los que aún no existen datos sobre su incidencia en una reducción del abandono escolar prematuro), pues no se incluyen como títulos que se deben contabilizar como post-obligatorios, sino que son considerados (según la clasificación internacional normalizada de la educación CINE –ISCED en sus siglas en inglés–) de modo diferenciado como CINE 3C, ya que su principal finalidad era la inserción en el mercado laboral, y no daban acceso a un título post-obligatorio homologable internacionalmente. Eurostat usa esta redefinición desde 2005, excluyendo al alumnado de los Programas de Garantía Social de los casos que no abandonan prematuramente.

son la Educación Compensatoria (ANCE), las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) y la consideración de algunos como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE). En total, un 24% de los expedientes del itinerario habitual que fracasan están clasificados dentro de alguno de estos tres grupos.

Estas medidas de apoyo educativo utilizadas son buenas en el diagnóstico (identifican a los alumnos con más problemas, quienes de hecho tienden a abandonar antes) pero no tanto en el tratamiento. En el caso de las pensadas para casos en principio menos graves, como son ANCE y ACS, logran el triste resultado de conseguir que ni uno solo de los expedientes continúe en post-obligatoria. Los ACNEE que abandonan lo hacen sin lograr el título obligatorio en el 92% de los casos. Además, el abandono tiende a tener lugar en el primer ciclo de la ESO.

El programa de Diversificación Curricular es otra herramienta disponible en el segundo ciclo de la ESO. Un 28% de estos expedientes, al menos, continúa su formación en ciclos post-obligatorios, aunque fracasen en ellos, llegando casi a un tercio si incluimos los casos del Bachillerato a distancia. Esto indica que esta herramienta tiene más éxito que cualquiera de las anteriores, y que la atención diversificada de los alumnos es efectiva (otra cuestión es que no todas las herramientas utilizadas lo sean). Lo llamativo es que la opción de estos alumnos, al menos los que no logran su título post-obligatorio, es mayoritariamente el Bachillerato, donde fracasan el 70% de los que lo hacen en post-obligatoria. Esto vuelve a apuntar a un problema de orientación.

Los problemas disciplinarios

El 28% de los expedientes de alumnos que han abandonado prematuramente han tenido algún tipo de problema disciplinario. Esta información es relevante: los alumnos con problemas de disciplina son poco más de un cuarto de los que abandonan. La mayoría de los estos alumnos no tienen reflejado ningún tipo de problema disciplinario.

Los expedientes con medidas disciplinarias son especialmente frecuentes entre los que abandonan en primer ciclo de la ESO (llegan a ser el 60%), siguen teniendo una importante presencia entre los que abandonan en el segundo ciclo (37%) y son minoritarios en la etapa post-obligatoria (8%).

Podemos analizar la relación entre cada tipo de problema de disciplina y el momento de abandono por separado para comprobar si hay coherencia entre la gravedad del problema y el momento de abandono.

TABLA III. Ciclo de abandono según el tipo de problema disciplinario.

EXPEDIENTES. % VERTICALES						
Ciclo de abandono	Sin medidas disciplina-rias	Apercibimiento/ Amonestación	Faltas leves	Faltas Graves	Expulsiones	Total
ESO I C y PGS	11,8%	49,1%	45,7%	45,5%	50%	21%
ESO II C	27%	38%	40,6%	37,9%	37%	31%
Bach./CFGM	61,3%	13%	13,8%	16,7%	13%*	48%
Total	408	108	138	66	54	567

Fuente: Base expedientes 2008 (* N<10)

Los datos no responden a la dinámica esperada, sino que todos aquellos que tienen algún tipo de medida disciplinaria presentan una trayectoria de fracaso muy parecida. Sea cual sea el problema disciplinario, quienes lo tienen abandonan en secundaria obligatoria en el 85% de los casos. La gravedad tampoco se relaciona con el abandono en primer ciclo de ESO, que en todos los casos está entre el 45% y el 50%. En definitiva, no hay una gradación en los resultados académicos de los que tienen problemas de disciplina, sino que la relación es dicotómica: quien tiene algún problema de disciplina, por leve que sea, tiende a tener resultados de fracaso en etapas obligatorias con mucha más frecuencia que el resto de los que no consiguen un título post-obligatorio.

Las motivaciones del abandono escolar

Acercarse al discurso de los alumnos nos permite comprender cómo se vive y se percibe el proceso y el momento del abandono. La relación de las motivaciones y expectativas con el rendimiento académico y el fracaso escolar ha sido y es estudiado desde la psicopedagogía, pero también desde la sociología (Entwisle y

Hayduk, 1981), incluyendo aquí los estudios de la cultura de la pobreza (Lewis, 1966), pasando por los de la reproducción (Bourdieu, 1973; Bernstein, 1971), hasta los de la resistencia (Labov, 1985; Willis, 1977; Everhart, 1983). Podemos vincular la motivación y las expectativas con el contexto, siguiendo la propuesta del modelo ecológico de John Ogbu (1981), que analiza cómo las estrategias con respecto a la escuela dependen de la estructura de oportunidades en el entorno social de los alumnos, que se construye de forma dinámica. Lo que hacemos aquí es recoger cómo viven e interpretan los alumnos el proceso de abandono.

La transición a la vida adulta

Abandonar los estudios se concibe como una transición hacia la vida adulta. Uno de los motivos fundamentales aludidos es iniciar la vida laboral, buscar un trabajo y/o dar pasos hacia una vida adulta de otro tipo (vida en pareja y/o tener hijos). Para la práctica totalidad de los que abandonan prematuramente, el trabajo encarna la vida real, lo importante, frente a la formación como momento preparatorio y menos importante:

Lo importante..., es que lo importante en esta vida es trabajar. ¡Eso es lo importante en esta vida! (E3.6)

La idea compartida por todos en el momento de abandonar los estudios es dejar de perder el tiempo. Una experiencia educativa con escaso éxito, y la obligatoriedad de permanecer en el centro aunque no se haga nada, acaba provocando, como mínimo, aburrimiento en estos alumnos (sin olvidar que «el aburrimiento es en realidad la primera conducta absentista, es una manera de abandonar internamente» (González, 2006)). Frente a esto, entre los que abandonan coge fuerza la idea de «ponerte a trabajar por hacer algo útil» (E2.1), como forma de salir del tedio de unos estudios de los que desconectaron hace tiempo en muchos casos. Para estos alumnos, lo interesante está fuera del centro educativo, donde uno puede hacer lo que quiere, y, en este sentido, sentirse libre («¡A la libertad fui!» [E1.4]).

Las primeras experiencias laborales de los que abandonan prematuramente en algunos casos se relacionan directamente con el abandono: dejas de estudiar porque te han ofrecido cuidar de un anciano (E5.11) o cuidar un niño (E3.6), o

incluso porque te han hecho una oferta que luego ni siquiera llega a materializarse, de modo que este empleo que actúa como detonante último es más una excusa que una causa para el abandono.

¡Lo hubiera dejado! Pero esa oferta también era como una excusa para dejar de estudiar. Y, nada..., igual lo hubiera... (E5.1)

Casi todos los entrevistados acaban hablando de la necesidad de la formación una vez que la han abandonado y han pasado por lo que el mercado laboral les ofrece. Es casi un clásico lo de «prefiero estudiar a estar sirviendo copas» (E1.2) o trabajos similares...

El proyecto de transición a la vida adulta incluye también abandonar la formación para vivir en pareja y/o tener descendencia. Para muchas mujeres, la familia sigue siendo el objetivo vital fundamental, y asocian su realización personal más a estas realidades que al empleo.

Yo quería, pues lo que querían todas las crías de nuestra edad: ¡Encontrar un buen chico! Lo que tengo ahora: un buen chico y formar una familia (E3.6)

Las aspiraciones y expectativas académicas

Los entrevistados reconocen la influencia de su entorno en general y de su familia en particular a la hora de fijar sus expectativas académicas. Aunque cuando se habla de influencias suele invocarse en primer lugar el grupo de pares. La clave es la presión para no destacar, intentar no ser distinto del resto del grupo, con lo que las expectativas personales se ajustan a lo mayoritario en el ámbito de relaciones de cada alumno. También en sentido positivo, con la presión del grupo de iguales a favor de la institución en las clases medias (Fernández Enguita, 1998).

Reconociendo esta influencia, se llega a la decisión de abandonar después de *experiencias* de fracaso, sea en el propio instituto o en primaria. El argumento es claro: si no he aprobado lo más fácil (primaria), para qué esforzarme en intentar aprobar lo que es más difícil.

Sabía perfectamente: Yo la ESO no me la saco. ¡No tengo ni primaria aprobado!, ¿voy a aprobar la ESO? (E3.2)

Si tenemos en cuenta que la ESO es un título sin sentido en sí mismo hasta ahora, «más pendiente en formar para futuros estudios que como etapa formativa en sí misma» (Hernández y Tort, 2009, 3), la sensación de que el esfuerzo es demasiado grande y no merece la pena llegar al título obligatorio se va incrementando conforme se acumulan asignaturas y cursos suspendidos. A la vez que se va consolidando en muchos de ellos la idea de que ya llevan demasiado tiempo dentro del sistema («ya me he tirado mucho tiempo aquí, ya no quiero ir al colegio» [E4.3]). En este sentido, se considera casi como algo inevitable abandonar el centro a los dieciséis («no tenía otra posibilidad» [E2.1]). Sobre todo, porque es un esfuerzo inútil si no se consigue un título que aparenta estar muy lejos. Más aún si consideran que el título obligatorio resulta inútil de no continuar estudiando (y esforzándose) algunos años más. El horizonte resulta demasiado lejano.

Fue, ¿yo qué sé?, no te entraban las ganas. Te salían preguntas: ¿Para qué voy a estar allí si no voy a hacer nada? [...] No sé si me entiendes: ¿Para qué voy a estar, si no voy a coger ninguna carrera? (E4.5)

Por eso, en algunos casos se buscan alternativas formativas al margen del sistema (carné de conducir, música, cursos varios) o se trasladan las expectativas a la siguiente generación.

Hacer todo lo posible para que [mi hija] estudie y pueda ser una persona el día de mañana. (E3.6)

La vivencia de la escolaridad

El contexto organizativo tiene un papel importante a la hora de desencadenar situaciones de absentismo y abandono (Natriello, Pallas y McDill, 1986). Cuando quienes abandonan prematuramente hablan de su experiencia, se detienen en su vivencia de la escolaridad, hablan de lo que les pasaba en el centro educativo como explicación de su decisión.

Los momentos de *cambio de etapa*, especialmente si conllevan un cambio de centro, son críticos en la experiencia de los que abandonan. Ésta es una realidad conocida: las transiciones escolares se han considerado normalmente un problema (Youngman, 1986). El momento más aludido por los alumnos, en este sentido, es el paso de la primaria a la secundaria, del colegio al instituto, en la línea de lo que analiza Gimeno (1996). La impresión general es que este momento es el que más riesgo implica de desvinculación con el sistema.

Y luego el paso al instituto pues es un poco más radical. Y ahí, normalmente, es donde te sueles perder, ¿no? O sea, o eres estudioso desde el primer momento y se te da bien el tema, o un chico más o menos aplicado como era yo difícilmente, ¡difícilmente va a seguir estudiando! (E2.1)

En secundaria, se produce un aumento en el número de profesores y un cambio en su propio papel, generalmente más centrado en la enseñanza de la asignatura que en el proceso de aprendizaje u orientación del alumnado (San Fabián, 1999; Otano, 1999). El vínculo entre alumno y profesor se debilita profundamente y los alumnos se sienten «desconectados de los profesores» (Croninger y Lee, 2001, p. 551). La razón aludida por los alumnos como más importante es que los profesores de su instituto sólo prestan atención a los mejores alumnos (González, 2006), olvidándose del resto, de los que lo único que pretenden es que no molesten en clase, reduciendo su seguimiento en lo referido a asistencia y disciplina, y olvidándose de acompañar el aprendizaje.

Porque, por ejemplo, uno va mal en el instituto y... como que se olvidan de él. Le ponen partes y cosas, pero cómo que se olvidan de él. El colegio no, ¡están más atentos!, muchos menos niños, mucha menos gente, pero como que están más atentos. [...] Y entonces... como que le dejan, ¡venga!, le ponen las faltas, le mandan notas a sus padres, nada más: de ahí no pasa. (E.4.9)

En este sentido, los alumnos critican con dureza los procesos menos formalizados pero perfectamente reconocidos de clasificación de alumnos. Una práctica habitual en los centros separa a los alumnos en clases buenas y clases malas, acumulando los problemas en un aula (González, 2002; Rodríguez, 2009). Esto empuja a los propios alumnos a ser coherentes con su etiqueta, a ser malos

(«porque en ese instituto donde estaba yo nos hacían los malos, y luego la mejor clase para otro lado» [E3.1]). Más habitual aún parece ser la costumbre de los profesores de hacer separaciones dentro del aula, dejando a los mejores en la parte de delante, y atrás a los que tienen peores resultados, que de este modo reciben aún menos atención y seguimiento, cuestiones disciplinarias aparte. Los alumnos situados atrás acaban abandonando.

Porque había uno que daba Sociales que los que no estudian ¡desde el primer día ya nos colocaba! Y empezaba: «Tú has aprobado el otro curso, tal tal..., pues delante. Y los demás atrás». Y a los de delante les daba ejercicios, y a los de atrás nos daba el libro, un cuaderno y nos teníamos que copiar todo el libro. O sea, con los dibujitos y esas bobadas. Y luego, cuando tenías el examen, con cero, ¡claro! (E3.2)

En general, pese a todo, estos alumnos tienen una imagen muy positiva de sus profesores, o al menos de la mayoría, y se han sentido ayudados y apoyados por ellos. Cuando la relación se hace más cercana, los resultados de estos alumnos mejoran (Romeroy, 1999). Reconocen el esfuerzo que han hecho, incluso después de abandonar, animándoles a retomar su formación.

¡Me costó! Porque los profesores me llamaban: «Que tienes que venir ¿cómo no lo vas a hacer [matricularse en PGS]?» El secretario me llamaba también mucho, la orientadora también ha estado mucho: «¡Que tienes que hacerlo!, ¡que tienes que hacerlo!» Yo creo que por aburrimiento lo hice. Yo decía: «Bueno, ya como que me dejen de aburrir: lo hago y, si apruebo, bien, y si no, bueno...» (E1.4)

Pero al mismo tiempo casi todos insisten en la importancia que tiene en su propia trayectoria educativa algún mal profesor (aunque los demás sean buenos). Los malos profesores, en boca de sus alumnos que abandonan, suelen ser pedagógicamente nulos o muy malos. Se cuentan casos de profesores que no explican nada, sólo siguen un libro (también lo señala Dolores Rodríguez (2009); que dicen a los alumnos que lo hacen mal, pero no les comentan ni les resuelven los fallos concretos que han cometido; que tienen una alta tasa de suspensos porque son «raros» (E1.6); y, sobre todo, que no se complican la vida con los alumnos menos brillantes: los colocan al final de la clase o buscan otra forma

de ignorarlos sistemáticamente. Los alumnos con problemas de disciplina y absentismo se consideran a sí mismos como resultado de esta actitud de algunos profesores.

Había algunos [profesores] que eran majos y otros unos asquerosos [...] Sólo hacían caso a los que estudiaban. A los que pasaban los ignoraban y los castigaban (E3.2)

A los profesores les complace pensar que un solo buen profesor es capaz de *salvar* alumnos del fracaso (Pennac, 2008), pero la realidad que cuentan los alumnos es más bien la contraria: unos pocos malos profesores pueden fulminar el trabajo de muchos profesores buenos. Los propios alumnos reconocen el cansancio y la pérdida de interés por su propio caso de los buenos profesores. El sistema no parece premiarlos ni reconocer su esfuerzo, del mismo modo que no premia a quienes son capaces de acercarse a la forma de pensar y razonar de los alumnos; los que explican «como la vida, mola» (E3.2).

Otra línea de argumentación es la de aquéllos que se consideran intelectualmente incapaces de alcanzar el nivel exigido. La competencia académica percibida se considera una influencia clave para continuar o no en el sistema (Entwisle, 1993). Es llamativo que estas afirmaciones sobre la propia incapacidad las hagan en nuestras entrevistas solamente mujeres, que consideran que «no soy para estudiar» (E3.2), «soy muy mala para estudiar» (E1.4) o «me veo como tonta pa' sacarme estas cosas» (E1.2). Frente a la incapacidad, la alternativa es el gusto. Dicho de otro modo: no es que no sea capaz, es que no me gusta estudiar; no es que no pueda, es que no quiero.

Por último, hay que aludir al momento del ciclo vital en el que se toman estas decisiones, que es la adolescencia (los «argumentos adolescentes» de Funes (2004)). Como comenta una entrevistada hablando de su hermana pequeña, quien parece seguir sus mismos pasos: «Es que se cree mayor que nadie» (E1.4). El problema es que en muchos casos el abandono prematuro es consecuencia de decisiones que se toman cuando se tienen trece o catorce años, que es un momento en que «no piensas» (E1.4). En este momento, lo habitual es no pensar en el futuro ni en las consecuencias de las acciones, sino en el presente, en las satisfacciones inmediatas, aquí y ahora.

En ese momento yo creo que no pensaba en mi futuro. Yo pensaba el día a día, ¡y fuera! Ahora voy me lo paso bien, estoy con mis amigos, juego al fútbol y voy a la banda. Pero no pensaba en el futuro (E3.1)

Esto provoca que en estas edades muchos alumnos, al creerse más maduros de lo que son, sean impermeables a cualquier crítica u opinión disonante con lo que ellos piensan y hacen en relación con los estudios. La respuesta casi universal cuando se habla de sus resultados académicos es «me daba igual todo» (E4.4), o «es que pasaba de todo completamente» (E1.2).

La escuela vista desde el fracaso

Lo primero que hay que decir es que el propio concepto de abandono prematuro como fracaso se invierte desde su perspectiva. Se vive no como un fracaso sino como un logro personal, sobre todo porque se sale de una situación, de un entorno tanto académico como personal en el que no están a gusto. Abandonar es dar un paso adelante positivo en su itinerario personal.

En este sentido, el título obligatorio exige un sacrificio y un esfuerzo muy importante para estos alumnos, y se encuentran con que no es útil para el mercado laboral a no ser que se continúe la formación durante muchos más años. Si se tiene claro que no se va a continuar la formación hasta ese punto, abandonar, aunque sea sin ningún título, parece lo más racional: si no vas a continuar estudiando, ¿para qué seguir esforzándote? La imagen de obligatoriedad de una presencia inútil se asocia a una falta de libertad, a sentirse encerrados en un entorno rutinario. La imagen de referencia la brindan ellos mismos: «El colegio parece una cárcel» (E4.1).

La escuela, el sistema educativo, tiene así la imagen de ser algo inútil, al menos para ellos. Es «aburrida, yo creo que no me ha servido mucho» (E3.3). La escuela es una experiencia de mera presencia sin objetivo alguno («porque a veces me parecía que aquí no hacía nada, ¿sabes?, que estaba por estar» [E1.2]). Para muchos de ellos esta permanencia se resume así: «He aprendido mucho, pero no me ha aportado nada» (E1.6); es decir, según los alumnos se adquieren conocimientos que consideran inútiles. Algunos de ellos defienden que todo lo que es realmente necesario se aprende fuera de la escuela. Esto es coherente con la baja valoración de la escuela reflejada en el estudio del INJUVE (2008).

Para lo único que declaran útil el paso por el sistema educativo es para conocer gente diferente, «para hacer amigos» (E1.6). De hecho, algunos se arrepienten del temprano abandono escolar sobre todo porque es una forma de relacionarse con otros (E4.9). Para los que abandonan prematuramente, lo mejor de la escuela son este tipo de relaciones, es decir, su dimensión expresiva, no instrumental. Y una dimensión expresiva particular, pues no es la que ofrece la institución como tal (la identificación con la cultura escolar) sino la que crece informalmente a su sombra (la identificación con el grupo de iguales y, más concreta y muy probablemente, con el grupo anti-escuela).

Con respecto al itinerario formativo que impone el sistema, la gran crítica es que la obligación de una formación uniforme hasta los 16 años incita al abandono.

¡Lo peor que pueden hacerle a alguien es tenerle hasta los 16 años obligado a estar en el instituto! (E3.3)

Además, la situación actual impone, según ellos, un credencialismo exagerado e irracional. Para tener un título con valor, hay que estudiar demasiado, después de acabar el período obligatorio. La propia exigencia de títulos se percibe como algo nuevo y excesivo, frente a un modelo de aprendizaje clásico en el que se entraba pronto en la empresa y se iba ascendiendo, modelo que han vivido en la familia y consideran como el ideal.

Antes la gente no tenía sus estudios y tenía sus buenos trabajos. Mi padre nunca ha tenido estudios, y mi padre llegó a ser informático, jefe informático de [una gran empresa] Y empezó a trabajar con catorce años: ¡imagina qué estudios tendría! Y, hoy en día, ¡te piden el título hasta para barrer la calle! Entonces, son cosas, que la vida cambia mucho. ¿Por qué antes no y ahora sí? (E3.6)

Conclusiones

El desenganche es la consecuencia de una acumulación de desencuentros con la escuela: o bien con los contenidos educativos, o bien con el orden escolar, o bien a causa de dinámicas de etiquetaje. Entre los amigos y compañeros, se *naturaliza* la ausencia de la escuela y la incorporación a lo que –se supone– que es la vida adulta; así, lo que desde un punto de vista externo es fracaso, deserción o desinterés, desde un punto de vista interno es el siguiente paso natural, no ya para las familias sino para las pandillas.

Estos jóvenes escenifican hoy el ciclo que hace ya treinta años describieran autores como Paul Willis (1977) o Angela McRobbie (1977). Alimentan una cultura antiescolar y oponen a esta institución y sus exigencias una imagen idealizada del trabajo o de la familia, que identifican con la vida adulta, con la independencia personal, con la actividad útil, con el mundo real... Después, éstos resultan no ser lo que prometían, pero para entonces ya se ha hecho realidad la salida del sistema educativo y resulta difícil o casi imposible volver a él. Al actuar así, donde la institución ve un caso de deserción ellos ven la liberación, donde el analista más o menos *orgánico* señala un problema ellos ven una solución (Fernández Enguita, 1988). Junto a esto, el estudio realizado nos permite afirmar lo siguiente:

- Hay diferentes perfiles de comportamiento en función del momento de abandono, siendo los que abandonan en primer ciclo de ESO quienes tienen un comportamiento más diferenciado, con una clara desvinculación reflejada en el alto número de «no presentados» en sus expedientes, mientras que entre los que abandonan en Bachillerato y CFGM hay pocas diferencias observables en sus resultados académicos, si acaso, las repeticiones de curso previas son algo más frecuentes entre los que optan por CFGM.
- Las medidas de apoyo educativo y diversificación que se han analizado no son efectivas para prevenir el abandono, salvo los Programas de Diversificación Curricular.
- La mayoría de los casos de abandono no guarda relación con problemas de disciplina.

- El aburrimiento y el hastío de los alumnos los empujan fuera del sistema, donde consideran que está la realidad, considerando esta salida como parte de su transición a la vida adulta.
- Las aspiraciones y expectativas son claves para el éxito. Las experiencias tempranas de fracaso en las asignaturas, sumadas a la larga perspectiva temporal de obtener un título post-obligatorio, desmotivan a los alumnos.
- El cambio de etapa de primaria a secundaria es crítico, sobre todo porque aumenta el número de profesores y se redefine su papel. El profesorado tiende en mayor medida a agrupar, etiquetando en función del rendimiento. Aún así, los alumnos muestran buena imagen de sus profesores, excepto de algunos (considerados «malos profesores») que son clave en el proceso de desvinculación del sistema.
- Salir del sistema se vive como un éxito, ya que la formación se considera inútil si no es la de largo recorrido. Estos alumnos señalan que la escuela sólo les sirvió para hacer amigos.

Al analizar el fracaso y el abandono escolares, nos centramos en las manifestaciones extremas del incumplimiento de la función y del programa por parte de la institución escolar, pero de fondo hay una desvinculación o desenganche generalizado de los adolescentes con respecto a la institución, no suficientemente analizado. Quienes abandonan creen haber hecho algo lógico y justificado, pero al mismo tiempo no creen haberse hecho ningún bien a sí mismos. Podría decirse que, si el abandono escolar no es mayor, se debe más a la presión exterior por permanecer en el sistema y a la falta de opciones de salida que al propio atractivo y sentido de permanecer en él. Si consideramos el abandono como una forma de migración (de la escuela al trabajo), vemos que los factores de atracción en destino son los que marcan las diferencias, y esto es así porque los factores de expulsión, la repulsión a la escuela, pueden darse por sentados. La institución escolar debería reflexionar sobre sí misma y sobre el rechazo que provoca en parte del alumnado, y no consolarse con el supuesto de que el problema del abandono tiene su origen en lo que ocurre fuera de ella.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1989[1971]). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BOSCO, A., RUIZ, M. A., ORTIZ DE URBINA, M., Y SIMÓ, N. (2005). ¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno? *Cuadernos de pedagogía*, 350, 70-73.
- BOURDIEU, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- (1973). Cultural reproduction and social reproduction. En R. BROWN, *Knowledge, education and cultural change*. Londres: Tavistock.
- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas-Documents de Trabajo.
- (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J. Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CICOUREL, A. V. & KITSUSE, J. I. (1963). *The educational decision-makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- CIREM (1995). *Éxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofia.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Madrid: CES.
- COULON, A. (1993). *Ethnométodologie et education*. Paris: PUF.
- CRONINGER, R. G. Y LEE, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk student of teacher' support an guidance. *Teacher College Record*, 103 (4), 548-581.
- ENTWISLE, D. R. (1993). Schools and the adolescents. En H. FELDMAN & G. R. ELLIOT (Eds), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press.
- ENTWISLE, D. R. & HAYDUK, L. A (1981). Academic Expectations and the School Attainment of Young Children. *Sociology of Education*, 54 (1), 34-50.
- ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T., Y MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- EVERHART, R. B. (1983). *Reading, writing and resistance*. Londres: RKP.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23-36.
- (1998). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. Y RIVIERE, J. (en prensa). *Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales.
- FUNES, J. (2004). *Arguments adolescents. El mon dels adolescents explicat per ells mateixos*. Barcelona: Fundación Bofill.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GLASMAN, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Integration Enjeux*, 122, 10-25.
- GONZÁLEZ, M. T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- GRAÑERAS, M., LAMELAS, R., SEGALERVA, A., VÁZQUEZ, E., GORDO, J. L. Y MOLINUEVO, L. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: CIDE.
- INJUVE (2008). *Sondeo de opinión. 1ª Encuesta 2008. Conclusiones Tema 2: Valores e identidades*, Madrid: INJUVE.
- LABOV, W. (1985). La lógica del inglés no standard. *Educación y sociedad*, 4, 147-170.
- LEWIS, O. (1966). The culture of poverty. *Scientific American*, 215 (4), 19-25.
- MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas- Documento de Trabajo 11/2003.
- MARTÍNEZ, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 45-49.
- (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2 (1), 56-85.
- MCRROBBIE, A. (1977). *Working-class girls and the culture of femininity*. Birmingham: University of Birmingham.
- MURILLO, S. Y MENA, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Herramientas para la investigación Cualitativa*. Madrid: Talasa.

- NATRIELLO, G., PALLAS, A. M. & McDILL, E. L. (1986). Taking stock: renewing our research agenda on the causes and consequences of dropping out. *Teacher College Record*, 87 (3), 430-440.
- OCDE (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OCDE.
- (2008a). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OCDE.
- (2008b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OECD 2008. Informe español*. Madrid: MEPSYD.
- OGBU, J. (1993 [1981]) Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. VELASCO (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- OTANO, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 52-57.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- RIST, R. C. (2007 [1976]). On understanding the processes of schooling. En A. R. SADOVNIK, *Sociology of education: a critical reader*. Nueva York: Routledge.
- ROMEROY, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 465-482.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- RUÉ, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- RUMBERGER R. W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- SAN FABIÁN, J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- SIKORSKI, J. B. (1996). Academic underachievement and school refusal. En R. F. DICLEMENTE, W. B. HANSEN Y L. E. PONTON (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behaviour*. (pp. 393-411). Nueva York: Plenum Press.
- WILLIS, P. E. (1988[1977]). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WILMS, J. D. (2000) *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- YOUNGMAN, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. Londres: Croom Helm.

Fuentes electrónicas

- HERNÁNDEZ, F. Y TORT, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8). Recuperado el 1 de noviembre de 2009, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, D. (2009). Chicos y chicas inmigrantes en el proceso de incorporación a un centro de secundaria: ¿éxito o fracaso? *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (5). Recuperado el 1 de noviembre de 2009, de: <http://www.rieoei.org/expe/3096Martinez.pdf>

Dirección de contacto: Luis Mena Martínez. Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Edificio FES. Campus Unamuno. Paseo Tomás y Valiente, s/n. 37007 Salamanca, España. E-mail: luismena@usal.es

Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar

The effects of credentialism and social expectations on dropping out of school

Raquel Poy Castro

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. León, España.

Resumen

Se ha prestado escasa atención al relativo impacto ejercido por la confianza educativa de las familias hacia el éxito socioeconómico cuando las pautas credencialistas son contrarias a sus expectativas y el efecto consiguiente sobre el abandono escolar temprano de los estudiantes. Las desigualdades en el acceso, permanencia y tasas de graduación en el sistema educativo persisten en España por causa de un mercado laboral desequilibrado. Pese al desarrollo de la denominada sociedad del conocimiento, el número de personas que están disponibles para trabajar en relación al número de empleos disponibles excede en términos de cualificación y competencias requeridas reales. La composición de la fuerza laboral en términos de cualificación, estratificación social, competencias y ocupación ha cambiado en una sociedad postindustrial como la española, pero los estudiantes y sus familias podrían hallar alguna evidencia de inflación credencial y una atractiva oportunidad de empleo temprano para sus miembros.

Tradicionalmente las personas esperan que una carrera académica exitosa sea una garantía de empleo, pero esto es algo que dista de la realidad a menudo. En la vida académica, estudiantes de secundaria descubren que las cosas no son lineales y no siguen una única secuencia. El 40% de los menores de 15 años repiten curso académico y finalmente el 30% concluyen los estudios de secundaria sin obtener la titulación correspondiente y el rendimiento académico en matemáticas, ciencias o lectura es muy bajo, de acuerdo con el

Informe PISA. Además, los estudiantes y sus familias están cotidianamente expuestos a un mercado laboral en el cual a los dieciséis y diecisiete años es posible encontrar fácilmente un empleo en sectores de baja cualificación como los de la construcción y los servicios.

Estudios recientes aportan muestras de que las expectativas de alcanzar tasas de graduación exitosa serán muy difíciles de obtener en el corto plazo. En el artículo revisamos estudios retrospectivos y prospectivos que presentan criterios de medición de las expectativas de los escolares y la percepción del credencialismo. Se consideran las implicaciones para una investigación posterior y las condiciones para mejorar las tasas de éxito académico.

Palabras clave: abandono escolar, credencialismo, tasas de graduación, teoría de la educación, mercado de trabajo.

Abstract

Little attention was devoted to the relative impact exerted by confidence of families in education towards socioeconomic success when credentialing patterns are contrary to their expectations and the consequent effect of students dropping out of school early. Inequalities in access, permanence and graduation rates in the educative system persist in Spain because of an unbalanced labour market. Despite the development of the so called Society of Knowledge, the number of people who are available for work in relation to the number of jobs available exceeds in terms of real qualification and required skills. The composition of the workforce in terms of qualifications, social stratification, skills and occupation has been changing in a postindustrial society like the Spanish, but students and their families could find some evidence for credential inflation and an attractive opportunity of early employment for their members, who are dropping out of school.

Traditionally people expect a successful academic career to be a guarantee of employment, but this is often far from reality. In scholar life, secondary students and undergraduates discover that things are not linear and don't follow a single sequence. 40% of Spanish students under 15 repeat a year and 30% are finally dropping out of the compulsory school without their secondary level title, and the academic performance in mathematics, sciences and reading is very poor in accordance with the Pisa Report. In addition, students and their families are routinely exposed to a labour market where sixteen and seventeen year olds can work easily in low qualified positions and are eligible for construction industries or services related work.

Recent studies provide evidence that the expectations for a successful graduation rate will be very difficult to achieve in the short term. In the article also we review retrospective and prospective studies reporting analytic criteria for measuring expectations and the

impact of credentialism perception. Implications for further research and conditions to improve school completion rates are discussed.

Key words: school dropout, credentialism, graduation rates, theory of education, labour market

Introducción

España duplica el porcentaje de la Unión Europea en cuanto a los alumnos que no concluyen satisfactoriamente la escolarización obligatoria, pues aproximadamente el 30% de los estudiantes no obtiene la titulación necesaria para continuar realizando su formación. Igualmente preocupante resulta el dato relativo al abandono de los estudiantes universitarios. Según fuentes del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (2005), de los estudiantes que accedieron ese año a la universidad, entre el 40% y el 50% abandona la carrera, frente al 30% del promedio europeo; según la OCDE, y en determinados estudios técnicos e ingenierías el abandono llega al 90% en el primer año (García, 2005). Además, el rendimiento del 39% de las titulaciones españolas era negativo, analizando aprobados y suspensos.

En el presente artículo se analizan las repercusiones que, desde el punto de vista del desarrollo socioeducativo, supone el abandono escolar desde la perspectiva del análisis de la «sobreeducación» y del credencialismo, en el marco de los informes más recientes relativos a los factores que inciden en el abandono escolar temprano en España. Se aborda una perspectiva próxima a la noción de exclusión social que existe en un proceso educativo que mantiene una interdependencia entre sus diferentes niveles, y cuya finalidad social está asociada a las expectativas provocadas por el mercado de trabajo. Dicho de otro modo, la imposibilidad de concluir la educación secundaria y de acceder a los estudios superiores frustra el fin principal que las familias confieren a la educación, rompiendo la ilusión de ver a sus hijos e hijas disponiendo de una cualificación profesional que les abra la puerta del éxito económico y social.

Cabe señalar que la meta final del sistema educativo es la obtención de una acreditación académica, y que su institución más significativa socialmente todavía es la universidad. En opinión de Gutiérrez Pascual (1998, p. 185) la articulación piramidal del conjunto del sistema educativo, estando en la cima el sistema de educación superior, provoca un fenómeno de interdependencia o de subsidiariedad, que él denomina «carácter de obligatoriedad» de las enseñanzas que componen el sistema educativo, y que viene determinado por la preeminencia que adquiere la Universidad respecto al sistema educativo en general, pues:

Los contenidos que se imparten en cada tramo de la enseñanza no tienen valor en sí mismos, sino en función del tramo siguiente (...) esta obligatoriedad está estructurada como un paso a los estudios superiores; los escolares se ven forzados a acceder a dichos estudios para tratar de dar sentido de unidad y productividad real a los contenidos intelectuales y prácticos adquiridos en la enseñanza obligatoria. En definitiva, es la Universidad como institución superior del sistema de enseñanza quien impone directa o indirectamente los contenidos y los itinerarios intelectuales y prácticos del sistema de enseñanza.

Ese carácter propedéutico de los niveles obligatorios de la enseñanza, en relación con la educación superior, característico de las sociedades contemporáneas, revela una relación con las expectativas sociales que asocian el éxito académico de los estudiantes, así como el cumplimiento de los distintos tramos educativos, no tanto a la superación de la exigencia educativa, a la preparación para el empleo cualificado, sino a la identificación del estatus y de las oportunidades de empleo que se asocian con éste una vez conseguida la superación de tales hitos. Este es el fenómeno socioeducativo comúnmente denominado «credencialismo», término desarrollado en torno a las teorías credencialistas o teorías del filtro generadas a comienzos de la década de los setenta por autores como Kenneth Arrow y Paul Taubman.

De este modo, los sistemas educativo secundario y superior (terciario) de la pirámide educativa pasarían a ocupar un lugar crítico en subsidiariedad con los niveles de educación básica, ya que un fenómeno social propio y clave de la sociedad capitalista avanzada, es el fracaso del sistema educativo con los adolescentes, incluso entre los 14 y los 20 años, que encuentran limitadas sus opciones de desarrollo social y económico por la incapacidad para culminar o continuar

con éxito los estudios de secundaria y superiores, indispensables para configurar un amplio espectro social que garantice el desarrollo socioeconómico de las naciones (Delors et al. 1997).

El abandono escolar como fenómeno de desigualdad educativa en la sociedad del conocimiento

La participación en el sistema educativo se asocia a la igualdad de los ciudadanos desde los primeros análisis realizados por el movimiento intelectual ilustrado en el siglo XVIII. Ralf Dahrendorf consideraba que el nacimiento de la ciencia social se fundamenta en el interrogante de los primeros observadores acerca de los fenómenos de desigualdad en las sociedades humanas (1968, p. 152), y así parece demostrarse en el caso de los especialistas en teoría de la educación, pues inicialmente su análisis se centra en el concepto de igualdad, asociado a la oportunidad de acceder a la educación. Se trata pues de una concepción llena de connotaciones éticas y políticas, que pasa progresivamente a la inquietud por la noción de igualdad de resultados, relacionada con la distribución aludida de reparto social de bienes. Desde principios del siglo XX esta reflexión sobre el impacto social de la educación se centra en el estudio del grupo social o, en algunos países, el grupo étnico, para progresivamente ir añadiendo los ámbitos de sexo, origen geográfico, religión, poder político, ingresos, ocupación, etc., con grandes diferencias entre países.

En la década de los sesenta el optimismo en la fuerza de cambio social inherente a la educación se extendió por el sistema educativo, concediendo una especial importancia a las políticas públicas y a los principios teóricos del desarrollo del capital humano. A mediados de la década de los setenta, como resultado del fracaso de ciertas reformas educativas y de la aparentemente débil incidencia de la mejora educativa a la hora de capear la crisis económica internacional, cundió un relativo pesimismo, que marca el moderado punto de vista iniciado en la década de los ochenta, en tanto en cuanto se reconoce que el cambio educativo puede afectar al orden social, pero sólo bajo ciertas circunstancias particulares y si la programación del cambio educativo es cuidadosamente adaptado a cada situación particular. De esta manera, se considera posible el éxito del cambio

educativo en la promoción de la igualdad social, pero también que es contingente a la adaptación de las reformas a los contextos políticos, económicos y sociales de cada territorio, región o estado.

Las relaciones establecidas entre individuos y sistema educativo generan diferentes tipos de distribución de los recursos, que permiten comparaciones a efectos de determinar el grado de desigualdad social, como concepto absoluto, o de inequidad como concepto relativo. Esta distinción procede de Bromfenbrenner (1973), para quien la inequidad puede ser entendida como la falta de igualdad proporcional (Rae, 1981) diferente a la desigualdad social absoluta, de forma que la distribución de recursos públicos para educación o salud se produciría idealmente bajo el principio de «a cada cual según su necesidad».

Además de esta definición relativizada del concepto de igualdad social, es preciso segmentar una tipología válida. El modelo de igualdad educativa propuesto por Farrell facilitaría la estructuración de las desigualdades en el sistema educativo en función de cuatro ámbitos sociales (1999):

- Accesibilidad social del sistema educativo. Hace referencia técnicamente a las probabilidades de que un sujeto pueda acceder a un tipo de estudios o al mismo sistema educativo en función de su pertenencia a un grupo o clase social determinado.
- Capacidad de adaptación y supervivencia de los estudiantes en el sistema educativo. Normalmente se mide dicha capacidad en términos de permanencia de los sujetos en el curso de unos estudios, generalmente al final de cada ciclo anual o interanual. Tal capacidad se pone en relación con los medios disponibles para superar los estudios, que comprenden también los recursos intelectuales y culturales de los sujetos, normalmente influidos por su procedencia o inserción en un grupo o clase social determinados. La igualdad y la equidad de tales recursos es segmentada y puesta en relación con la supervivencia o fracaso académico.
- Resultados educativos (*output*) en materia de graduación, cualificación o tipo de estudios realizados. Técnicamente se puede definir como la probabilidad de que los individuos aprendan lo mismo u obtengan similares resultados académicos con independencia de su extracción o pertenencia a un grupo o clase social determinado. La interpretación del concepto de equidad en función de la diferencia entre sujetos procedentes de un

entorno, por ejemplo, rural o urbano, condiciona el análisis sobre este parámetro.

- Consecuencias o beneficios de los resultados (*outcome*) medidos de forma indirecta, y que guardaría relación con el tipo de empleo y nivel de renta al que acceden los individuos y sus familias en función de los estudios alcanzados y realizados. La probabilidad de que los individuos y sus familias accedan a similares niveles de vida como resultado de sus experiencias académicas y educativas también responde a una interpretación determinada del concepto de equidad, entendida como salarios análogos, trabajos de estatus similar, igualdad en el acceso a cargos políticos, entre otros beneficios socioeconómicos de la educación.

Consecuentemente, en orden a reducir los efectos desiguales del sistema educativo, la presión social, evidenciada en las sucesivas reformas y políticas públicas, ha dado lugar a tres tipos de presión (Palomar y Parellada, 2001, p. 15) sobre las instituciones educativas en las últimas décadas, que han estado en relación con la adaptación a su entorno y su propia supervivencia:

- En primer lugar, una creciente presión demográfica, que provoca la progresiva masificación de las aulas en el último siglo, con la desaparición del carácter tradicionalmente elitista de la educación, que posteriormente dará lugar a la inversión del fenómeno, con el envejecimiento de la población en las sociedades avanzadas, que provoca la desmasificación de las aulas.
- En segundo lugar, la sustitución de la hegemonía del modelo de financiación pública de la educación, propio de la sociedad del bienestar, nacido de la presión de carácter social tras la Segunda Guerra Mundial, y que en las últimas décadas ha dado lugar a una progresión notable en el número de centros de titularidad privada.
- En tercer término, una presión adaptativa de la sociedad de mercado, relacionada con el incremento de la competitividad organizacional basada en el conocimiento o la generación de perfiles profesionales, agudizada con la generación de la sociedad del conocimiento y la consiguiente globalización económica.

En este tercer caso, con las transformaciones generadas por el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la información, la presión adaptativa ha sido mayor que en cualquier época pasada. Manuel Castells (1997) ya señaló cómo el valor productivo de las competencias profesionales aún es más relevante en la nueva coyuntura social, ya que se ha invertido el objeto del desarrollo de la técnica. Si en la sociedad industrial se aplicaba el conocimiento y la información a la necesidad de incrementar la producción, en la sociedad actual surge la necesidad de incrementar la propia información y el conocimiento a través de la tecnología. Las denominadas nuevas tecnologías se extienden al conjunto de las actividades humanas y sociales, ya que afectan al conjunto del sistema de comunicación, y la alfabetización pasa a ser además «alfabetización digital», esto es, a la necesidad dominar nuevas competencias y tecnologías para alcanzar el éxito académico y social.

El caso es que la transformación mundial de los sistemas de comunicación, han transformado a su vez la estructura social y territorial de las redes de comunicación humanas, y al permitirse una interconexión en tiempo real entre agentes económicos, se da paso a la denominada «economía global», donde el sector económico fundamental pasa a radicar en la nueva tecnología, la producción y gestión de la Investigación y Desarrollo (I+D) de nuevos procesos, productos y servicios.

Esta coyuntura social y económica provoca el hecho de que el conocimiento generado por cualquier disciplina científica mantiene un grado de avance mayor que en épocas anteriores, que provoca dificultades para abordar la necesaria adaptación de los contenidos de las enseñanzas, además de la correspondiente actualización de los docentes (De Witte et al., 2001, p. 28). En consecuencia, la acumulación de conocimientos pierde su importancia anterior en los centros de enseñanza, siendo desplazada por una mayor importancia de la competencia para resolver problemas y acometer proyectos, y del empleo de tecnología propia de las disciplinas aplicadas a problemas particulares y colectivos.

El Comité Asesor de Investigación Industrial de la Comisión Europea (IRDAC, 2001, pp. 3-4) señalaba a comienzos de la presente década que «aunque los conocimientos tengan una vida útil media de diez años, el capital intelectual sufrirá una depreciación anual del 7%, ritmo mayor que el de reclutamiento de nuevos graduados, con la correspondiente reducción de eficacia de la mano de obra». Estas previsiones se han mostrado mayores en el caso de las ingenierías, como es el caso de la rama electrónica, donde *los conocimientos se duplican cada dos*

años y medio, lo que lleva a un ingeniero graduado a ejercer, diez años después de concluir los estudios, en un mundo en el que el 80% de los conocimientos se han construido después de licenciarse (De Witte et al., 2001).

En definitiva, podríamos resumir en dos los grandes cambios en el papel ejercido por el sistema educativo, derivados de la irrupción de la sociedad del conocimiento (De Weert, 1999, p. 57):

- En primer lugar, la noción de nueva producción de conocimiento, que se abre desde los espacios restringidos a la institución educativa, a las empresas, laboratorios industriales, centros de investigación, negocios de consultoría y otras entidades (Gibbons et al. 1994). Se habla de trasvase del conocimiento de los centros de creación a los centros de aplicación, afectando también a los trabajadores, que incorporan mayor nivel de conocimientos y habilidades al desempeño laboral.
- El segundo gran cambio gira en torno a la aparición de nuevos enlaces entre productores de conocimiento y sociedad. Si tradicionalmente la producción de conocimiento era patrimonio de una élite, ahora se democratiza la participación social, existiendo un mayor y más extenso acceso social, donde los agentes sociales participan en mayor medida en la definición de problemas y en la aplicación de soluciones, y se comparte masivamente este nuevo conocimiento (Delanty, 1998).

Analizando los detalles de esa *presión sobreadaptativa* sobre el sistema educativo, la sociedad del conocimiento no sólo demanda crecientes niveles de educación formal y no formal, como factor más destacado, sino que también demanda un mayor arco de ocupaciones basadas en el conocimiento en todos los sectores de la economía, incluyendo personal administrativo, técnico, y los denominados *white-collar workers* o empleados de «cuello blanco», que aumentan su peso en general en el mercado de trabajo, fenómeno constatado por Stehr a mediados de la pasada década (1994, p. 9).

Pero el resultado más visible de esa presión social corresponde a la aparición del fenómeno de educación de masas iniciado en el siglo XX. De acuerdo con la definición ya clásica de Trow (1974) se entiende por fenómeno social de «Universidad de Masas» la que recibe como mínimo un 20% de las cohortes en edad de acceder a estudios terciarios, lo que está en estrecha relación con el desarrollo económico y social de los países, pues el mayor poder adquisitivo de extensas

capas de población, resultado del crecimiento económico de las décadas de los cincuenta y sesenta supuso una presión en la demanda de formación superior, hasta ese momento reservada a la formación de una élite social y profesional (Laporte, 1998).

Según datos de UNESCO (2009), en el mundo hay actualmente unos 153 millones de estudiantes matriculados en la enseñanza superior, lo cual supone un aumento del 53% desde el año 2000. Esta cifra es cinco veces superior a la que se registraba hace menos de 40 años. De los 13 millones de estudiantes que había en todo el planeta en 1960, se pasó a 82 millones en 1995, un vertiginoso aumento del 600%, y se superaron los 97 millones en el año 2000. El número de estudiantes en este nivel de enseñanza pasará de 262 millones en 2025.

Según la misma fuente, las tasas de participación de los jóvenes durante la segunda mitad del siglo XX también aumentaron del 12,2% en 1960 al 19% en 2000, lógicamente con incrementos desiguales en función de las distintas regiones del mundo, y en 2007 superó el 26% de la proporción de la cohorte de edad matriculada en la enseñanza superior. No obstante la diferencia por regiones es muy grande: 71% en América del Norte y Europa Occidental, 62% en Europa Central y Oriental, 26% en Asia Oriental y el Pacífico, 23% en los Estados Árabes y 11% en el Asia Meridional y Occidental.

Desde el punto de vista de las teorías del capital humano y las teorías neoliberales, este análisis implicaría la demostración efectiva del principio de que el desarrollo educativo y el desarrollo económico y social discurren paralelos, si bien los resultados de una exitosa carrera académica no necesariamente se corresponden con el éxito laboral y profesional. Es necesario considerar las alternativas analíticas generadas por las teorías credencialistas y del capital social para acercarse al fenómeno del abandono escolar como resultado de la frustración de expectativas en los jóvenes y sus familias.

No obstante, desde que Bell (1973) y Braverman (1975) iniciasen las primeras reflexiones sobre el impacto del desarrollo económico y técnico en las demandas de educación y formación de la fuerza laboral, se ha producido un extenso debate en este ámbito. Aunque existe un cierto consenso entre los científicos sociales sobre el hecho de que los cambios estructurales en el mercado de trabajo y en la sociedad en general están provocando efectos de incremento y pérdida de cualificación, persisten problemas analíticos para definir el significado de las «cualificaciones» y las «habilidades laborales» y cómo medirlas (Kivinen y Ahola, 1999). Además, desde una perspectiva «neoclásica», una gran parte de la teoría y

análisis sobre las relaciones entre educación y trabajo deriva de la economía y se concentra en el funcionamiento de los mercados, y la propia tesis del capital humano fue concebida para un mercado perfecto e ideal, donde la igualdad de oportunidades permitiese el crecimiento humano.

El impacto negativo del credencialismo y la sobreeducación en la retención escolar de los estudiantes

La «sobreeducación» es un elemento analizado frecuentemente por sus implicaciones de desajuste entre oferta educativa y demandas ocupacionales, con una amplia base de trabajadores cuya formación y aptitudes nunca es solicitada de manera completa (Freeman, 1976; Rumberger, 1981, De Weert 1999; Fernández Enguita, 1989).

Han sido numerosos los estudios dirigidos a analizar las consecuencias de la transformación de los sistemas de conocimiento en el fenómeno de la «socialización académica» de los estudiantes, que se ha mantenido respecto al modelo tradicional, si bien la aparición de las redes sociales vinculadas a Internet han conferido una nueva dimensión virtual a muchas comunidades de enseñanza-aprendizaje (Tierney 1997; Boulton-Lewis et al. 2000; Becher 1989; Ylijoki 2000; Trowler y Knight 1999). Ylijoki (2000) analiza cómo los procesos de incorporación de contenidos formativos en el proceso de aprendizaje están marcados por profundos mecanismos de socialización, a través de los cuales los estudiantes integran no sólo una base cognitiva, sino características sociales y culturales propias de cada disciplina académica, normas, valores, modos de interacción, estilos de vida, códigos éticos y pedagógicos, que configuran auténticas «tribus académicas» (Becher, 1989; Clark, 1987).

Estos análisis señalan que los estudiantes y docentes no son sujetos pasivos del proceso de socialización que ejerce la estructura académica, sino agentes activos que despliegan estrategias y acciones de adaptación y competitividad ante el sistema (Teboul et al., 1984, p. 191). En este sentido, resulta esencial dirigir los análisis sobre la problemática del abandono escolar hacia las dificultades que encuentran los individuos para permanecer en el sistema educativo, y cómo sus expectativas condicionan la continuidad de los mismos.

Las expectativas que conducen a los estudiantes a afrontar la supervivencia académica parten fundamentalmente del conjunto de las familias, que son quienes han afrontado los rápidos cambios de la sociedad del conocimiento y la nueva economía global, reaccionando con una mayor demanda de resultados al sistema educativo, lo que ha dado lugar al auge de los modelos de gestión educativa basados en el principio de *accountability* o rendición de cuentas, que se ha reflejado en el desarrollo mundial de sistemas de evaluación institucional y acreditación de las actividades académicas. Paralelamente, una serie de políticas públicas y reformas educativas han pretendido adaptar el sistema educativo a las nuevas necesidades tecnológicas y profesionales, siendo el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior un ejemplo claro de ello, por cuanto aún una profunda reforma del curriculum educativo, que incluye medidas de capacitación en el ámbito de las nuevas tecnologías, tanto en estudiantes como en docentes.

Uno de los interrogantes que deberían responder los teóricos del «credencialismo», que defienden que los empleos más cotizados son monopolizados por un grupo de graduados o profesionales certificados en un determinado nivel de estudios (Collins, 1979), es hasta qué punto los estudios académicos proporcionan efectivamente las competencias requeridas por los puestos de trabajo. Los teóricos credencialistas señalan que los títulos académicos son utilizados por los empleadores como indicadores de que los candidatos a empleos tendrán una mayor productividad, a falta de otra información más profunda (Kivinen y Ahola, 1999). Junto a las tesis del capital humano o cultural, habría que contraponer las tesis del capital social, desarrolladas inicialmente por Bourdieu (1986), según las cuales el conjunto de redes y relaciones sociales que se necesitan para acceder al mercado de trabajo son el factor determinante en el acceso a los mejores puestos laborales y a las posiciones de poder social, independientemente de las características individuales. Bourdieu y Wackant (1992) hablan de *conflicto* simbólico para referirse a la disonancia entre el valor simbólico y el valor de uso de los títulos y credenciales educativas en el mercado de trabajo, donde los titulados y los empleadores representarían los agentes protagonistas del encuentro dialéctico.

Los propios cambios en las condiciones del mercado de trabajo, así como el carácter generalista de muchas titulaciones, que permite desempeñar diversos puestos, habrían llevado a estimar inadecuadamente el alcance del fenómeno de la «sobreeducación» (De Weert, 1999; Van der Velden y Van Smoorenburg, 1997). En un estudio de referencia, Beduwé y Espinasse (1995) analizaron el impacto

del crecimiento de titulados en la estructura ocupacional francesa, atendiendo al grado de dispersión o concentración en perfiles ocupacionales, confirmando las tesis credencialistas y refutando las tesis de la «teoría del capital humano», ya que el incremento de los perfiles graduados se produce entre 1982 y 1990 en todos los rangos de ocupación, y no se concentra en las categorías de ingenieros o trabajadores técnicos como se suponía, lo que se explicaría en función de que el desarrollo tecnológico afectaría por igual a todas las ocupaciones. En el ámbito del Reino Unido, Robinson y Manacorda (1996) llegan a las mismas conclusiones, al comprobar su hipótesis de que las industrias más sometidas a la competitividad internacional y al desarrollo tecnológico habrían incrementado su demanda de graduados, y todos los sectores industriales habrían incrementado por igual la demanda de fuerza laboral más cualificada (Dolton y Vignoles, 1998).

La devaluación de las credenciales educativas también puede responder a una inflación artificial de las expectativas que se generan por un efecto perverso del sistema educativo, reflejando por otro lado un cambio en las expectativas poblacionales (Bourdieu, 1993, pp. 97-98). Kivinen y Rinne (1995) creen que es una falsa creencia de las generaciones adultas la que lleva a aspirar a un nivel de estudios mayor en sus hijos como garantía de progreso social, lo que llevaría a la «sobreeducación», o lo que estos autores denominan infrautilización de los recursos educativos obtenidos. No obstante, algunos estudios apuntan a que existe una satisfacción más alta con el propio empleo en los graduados ocupados (Teichler y Kehm 1995, p. 127).

Influencia del credencialismo y las expectativas sociales en el rendimiento escolar

La interacción entre el sistema educativo y la trayectoria de los estudiantes atiende a las condiciones y desarrollo del proceso de aprendizaje, en el que éstos son los sujetos de la adquisición de formación, contenidos, habilidades y experiencias. Los estudios sociales suelen analizar tres dimensiones de este proceso interactivo:

- Los resultados del proceso, o «salidas del sistema», en términos de tasas de éxito y fracaso en la escolarización. Estos se han orientado principalmente a estimar el número de graduados y su proyección laboral, y no tanto el nivel de aprendizaje individual, sino en medidas indirectas de impacto de la formación.
- Los factores predictores del éxito o fracaso académico, principalmente relativos al origen social de las familias de los estudiantes, y a las características y causas de la integración social y académica en el entorno universitario (Sosa y Barrio, 1998; Mannan, 2001, p. 283).
- El comportamiento de los estudiantes como colectivo, bien atendiendo a las formas de organización estudiantil en asociaciones y sindicatos, bien a las dinámicas de interacción en la estructura universitaria, y sus efectos.

Desde otros campos de la investigación educativa, se han centrado más en el análisis del rendimiento educativo de los alumnos universitarios considerando variables de tipo personal, y material, con un alcance más sociopsicológico y una visión menos sistémica e integradora del conjunto de variables intervinientes (Tejedor et al., 1998).

Uno de los aspectos más preocupantes socialmente relativos al análisis del rendimiento académico es el concerniente al campo específico del fracaso escolar y, por extensión, al fracaso del sistema académico (Latiesa, 1992). Desde la psicología de la educación se ha abordado profusamente el tema, atendiendo principalmente a los sectores educativos primario y secundario (Tyler, 1965; Eysenck y Cookson, 1969; Ovejero, 1988). Un estudio español patrocinado por el CIDE entre 1993 y 1995 consideró específicamente el fracaso de los estudiantes seleccionando un conjunto de variables directamente relacionadas con el rendimiento académico (Pozo y Hernández, 1997).

Este tipo de estudios se ha orientado fundamentalmente al análisis multivariable, con el fin de elaborar modelos explicativos complejos, aunque por lo general relativamente difusos, si tenemos en cuenta que la ponderación de los diversos factores relacionados o causales no acostumbra a señalar direccionalidad directa o predominio de uno sobre los demás. Así, Pozo y Hernández concluyen de su análisis estadístico los siguientes aspectos (2002, pp. 147-148):

- Existe una relación fuerte entre el nivel de motivación del alumno y haber obtenido calificaciones altas en la etapa previa de escolarización, pero no es posible señalar la dirección de la influencia de uno u otro factor.
- La ansiedad ante los exámenes repercute en un peor rendimiento, si bien los autores no profundizan en cuál es la causa y cuál el efecto, dando por hecho esta repercusión.
- A mayor nivel de expectativas de logro del estudiante, mayor será el rendimiento.
- Los buenos hábitos de estudio repercuten positivamente en el rendimiento.
- La satisfacción con el estudio influye positivamente en el rendimiento, en la menor ansiedad y en adecuados comportamientos académicos.

En suma, muestran que el rendimiento académico depende de un estado psicológico positivo de los estudiantes (sensación de autoeficacia), así como de un bagaje formativo óptimo en la escolarización secundaria, si bien como modelo explicativo no deja de ser un poco escueto en su alcance, aunque muestra la complejidad de factores que intervienen en el fracaso o éxito académico.

Otros factores que intervienen en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes son los relativos al origen social de sus familias. Los estudios intergeneracionales en Estados Unidos encuentran que el efecto de un mayor estatus profesional de los padres sobre el futuro estatus profesional de los hijos es directamente proporcional al cambio socioprofesional ascendente, a partir de estudios longitudinales en una perspectiva de 40 años entre 1950 y 1999 (Hout, 1988). Dougherty (1997) señala asimismo que aún existe una importante desigualdad, ya que el origen social condiciona las posibilidades de acceso de amplias capas de población al sistema de educación superior.

En el caso de España, el Informe sobre la Inclusión Social en España elaborado por Caixa Catalunya (Marí-Klose et al., 2009), apunta una «clara correlación» entre el desarrollo económico del territorio o comunidad en la que viven los jóvenes y su nivel educativo, de modo que las regiones más prósperas económicamente presentan porcentajes de éxito escolar más elevados respecto a las menos desarrolladas.

Las claves principales que determinan el logro educativo se encuentran en el perfil educativo de los padres y en los recursos culturales y educativos disponibles en el hogar. De esta forma, el 73% de las personas –con edades

comprendidas entre 25 y 39 años– con padre con un título universitario, también ha finalizado sus estudios universitarios, frente al 20% de aquellos cuyo padre no tiene titulación alguna. Asimismo, la proporción de jóvenes que entre los 18 y 24 años no estudian y no tienen titulación secundaria post-obligatoria, es 5,6 veces mayor en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tiene estudios superiores, y 11,2 veces superior cuando es la madre la que tiene estudios primarios frente a los hogares donde la madre tiene estudios superiores.

En dicho estudio se revela que el papel de las familias también es decisivo para explicar el abandono escolar prematuro, que se muestra 17 puntos más alto cuando los padres tienen solo educación primaria que cuando poseen algún título universitario, e igualmente el rendimiento académico en lectura y matemáticas en Secundaria es 25 puntos mayor en el caso de estudiantes con padres que han realizado a su vez estudios medios y superiores.

En segundo lugar, cabe hacer referencia a los estudios realizados en los Estados Unidos en las últimas décadas sobre el fracaso académico en los grupos sub-representados en la educación formal, principalmente grupos étnicos e inmigrantes, que constatan la desigualdad inherente a esta variable, con mayores tasas de abandono en los grupos minoritarios hispanos, afroamericanos y asiáticos. Además, se han constatado diferencias en el tipo de centro al que se accede y en los niveles académicos a los que llegan cada uno de los grupos sociales referidos (Dougherty, 1997, p. 67).

Por su parte, el Informe de la Inclusión Social 2009 de Caixa Catalunya, al analizar el sexo como potencial determinante del logro educativo, concluye que el mayor problema se da entre los chicos, con tasas de graduación en educación obligatoria 16 puntos más bajas que las de las chicas. Las mayores tasas de graduación femenina que exhiben los informes de la OCDE en las últimas décadas, particularmente en los niveles inferiores del sistema educativo (OCDE, 2008), se repiten en el caso de España, donde la diferencia de tasas de éxito (graduación por la cohorte) entre sexos es de 16 puntos (64% de los hombres y 80% de las mujeres), una diferencia muy elevada, habida cuenta de que las tasas de graduación de las mujeres se sitúan siete puntos por debajo de la media de la UE, mientras que la de los hombres 18 puntos por debajo (Marí-Klose et al., 2009).

Otro factor determinante del abandono es la inmigración de países no europeos, el Informe de la Obra Social Caixa Catalunya utiliza la datos de la «Encuesta de Condiciones de Vida 2007» para señalar que el 15% de los jóvenes de origen extranjero no comunitario de 18 a 24 años no ha obtenido el título de la

educación secundaria obligatoria, duplicando el 7,2% de sus homólogos españoles. La conjugación de unos elevados niveles de pobreza en las familias, junto a las dificultades de inserción cultural configura una mezcla preocupante que se refleja en las estadísticas.

Conclusiones

En la revisión de la literatura, el abandono académico es un indicador asociado especialmente a la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias, y la «escolaridad» supone un erróneo «camino único» para el alumnado de todos los países (UNESCO, 2009), proponiéndose un modelo educativo renovador donde el desarrollo de la educación a lo largo de la vida permita ofrecer nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta las competencias adquiridas, contribuyendo a la lucha contra el fracaso social y la exclusión social y económica asociada a éste (Delors et al., 1997).

Y aunque en los países industrializados se aprecia un continuo incremento del nivel educativo de la población, lo que facilita la unánime adhesión a las teorías del capital humano desde los ángulos ideológico y político (Murphy, 1993), no obstante para detractores de estas teorías como Kivinen y Ahola (1999) es una falacia que no se corresponde con cambios efectivos en el mercado de trabajo, prefiriendo por ello hablar de «capital-riesgo humano», como podría suceder en el caso español.

En las últimas décadas, España ha seguido la estela de crecimiento del nivel educativo poblacional al prolongar la escolarización obligatoria hasta los 18 años de edad, a la par que se ha incentivado la culminación de los estudios de formación profesional o universitarios mediante la promoción del sistema de becas y ayudas. El resultado ha sido un crecimiento de las tasas de escolaridad, aunque los informes internacionales señalan un importante índice de abandonos y fracaso escolar.

La hipótesis sobre que la razón esencial de la alta tasa de abandono escolar en España puede responder a la percepción social hacia la sobreeducación y la crisis del fenómeno credencialista entre las familias españolas, podría estar respaldada por el Informe publicado por la OCDE en noviembre de 2008 en el que alertaba

sobre el carácter estructural de la crisis de la educación en España, caracterizada por tres elementos (Aunión, 2008):

- Una alta tasa de repeticiones de curso, con un 40% de repetidores entre los alumnos con menos de 15 años, encabezando en este apartado el Informe PISA.
- El bajo rendimiento académico en lectura, matemáticas y ciencias señalado por el mismo Informe PISA.
- El efecto llamada de los sectores productivos con oferta de ocupaciones de baja cualificación, que han motivado un mayor abandono de los jóvenes en busca de la autonomía económica temprana.

Esta hipótesis de la huida del sistema educativo entra en aparente contradicción con las teorías del capital humano para las que detrás de la prolongación de la vida académica está la intención del futuro trabajador de invertir en su formación. Ello es así porque la educación, además de proporcionar conocimientos, habilidades y competencias a los estudiantes, genera un producto más tangible, «el título académico», que pretende certificar el conjunto de tales adquisiciones, y que en el caso de España se habría producido una devaluación social de la importancia económica de la titulación pese a tratarse de un país en el que el desarrollo económico de las últimas tres décadas ha sido uno de los más importantes de Europa, si bien con importantes desequilibrios en la estructura de producción y en la ocupacional.

Aunque las estadísticas internacionales de la OCDE confirman la tendencia de que el aumento de la presencia de graduados en el mercado laboral minimiza el riesgo personal del desempleo o de obtener puestos de trabajo más inestables y peor retribuidos, también es cierto que la obtención de un título no ofrece ninguna garantía laboral (Teichler, 1996; Aamodt y Arnesen, 1995). En el caso español la demanda de mano de obra se ha concentrado en las últimas décadas en sectores de empleo de baja cualificación, lo que habría reforzado la tendencia al abandono escolar en un marco educativo que tiene especiales dificultades para estimular el rendimiento académico.

Haciendo uso de este concepto de capital-riesgo en educación, los individuos, animados por sus familias, permanecen en el sistema educativo en tanto albergan una confianza en que al término de su estancia pueden obtener retribuciones económicas y profesionales mayores que si optan por el abandono.

En nuestra opinión, el mayor desafío de la institución educativa será ajustar la oferta a un espectro cada vez más amplio de expectativas y habilidades individuales del estudiante. Como resultado de la expansión y mayor acceso social y de las proporciones de participación, los estudiantes de hoy son más diversos en su procedencia social, intereses, circunstancias, motivación, y preparación académica personales. Y aunque la capacidad de respuesta de las instituciones ha sido satisfactoria en la mayoría de los países, encontrándose multiplicidad de innovaciones curriculares y una apertura creciente a la posibilidad de elección de estudios en función de las preferencias del estudiante, se carece de una estrategia.

El problema del sistema educativo español en lo que respecta a la retención de los estudiantes, responde en buena medida a los serios desequilibrios de un mercado de trabajo descompensado y de una estructura productiva pendiente de reconversión, con un excesivo peso de sectores como la construcción o los servicios con una baja cualificación laboral asociada, y donde la incorporación de la mujer al mercado de trabajo presenta unas tasas muy bajas en comparación con otros países desarrollados, lo que explicaría consecuentemente su menor tasa de abandono escolar por un «efecto llamada» inferior desde el mercado de trabajo.

Referencias bibliográficas

- AAMODT, P.O. & ARNESEN, C. A. (1995). The relationship between expansion in higher education and the labour market in Norway. *European Journal of Education*, 30, 65-76.
- BECHER, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BEDUWE, C. Y ESPINASSE, J. M. (1995). France: politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie. *Sociologie du Travail*, 4, 527-557.
- BELL, D. (1973). *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Book.

- BOULTON-LEWIS, G. M., MARTON, F., LEWIS D. C. & WILSS, L. A. (2000). Aboriginal and Torres Strait Islander university students' conceptions of formal learning and experiences of informal learning. *Higher Education*, 39, 469-488.
- BOURDIEU, P. (1986). Forms of capital. En J. G. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press
- (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- BRAVERMAN, H. (1975). *Labour and Monopoly Capital*. New York: Monthly Press Review.
- BROMFENBRENNER, F. (1973). Equality and Equity. *Annals*, 409, 5-25.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol I. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CLARK, B. R. (Ed.) (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton (N. J.): Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- COLLINS, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- CREMIN, L. A. (1977). *Traditions of American education*. New York: Basic Books.
- DAHRENDORF, R. (1968). *Essays in the Theory of Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DELANTY, G. (1998). The idea of the university in the global era: from knowledge to an end to the end of knowledge? *Social Epistemology*, 12, 3-27.
- DELORS, J. (Dir.) (1997). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- DOLTON, P. J. & VIGNOLES, A. (1998). «Overeducation problem or not?» En M. HENKEL Y B. LITTLE (Eds.), *Changing Relationships between Higher Education and the State* (pp. 105-124). London: Jessica Kingsley.
- DOUGHERTY, K. J. (1997). Mass higher education: What is its impetus? What is its impact? *Teachers College Record*, 99, 1, 66-74.
- EYSENCK, H. J. Y COOKSON, D. (1969). Personality and Primary School Children. I. Ability and Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 39, 109-122.
- FARRELL, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R. F. ARNOOVE Y C. A. TORRES (Eds.), *Comparative education: the dialectic of global and the local*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en la Sociedad industrial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREEMAN, R. B. (1976). *The over-educated American*. New York: Academic Press.
- GIBBONS, M. ET AL. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- GUTIÉRREZ PASCUAL, V. (1998). La Acción Educativa. En A. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (Coord.), *Manual de Sociología* (pp. 179-198). Valladolid: Universidad de Salamanca/Caja Duero.
- HOUT, M. (1988). More universalism, less structural mobility: The American occupational structure in the 1980's. *American Journal of Sociology*, 93, 1358-1400.
- KIVINEN, O. & AHOLA, S. (1999). Higher education as human risk capital. Reflections on changing labour markets. *Higher Education*, 38, 191-208.
- KIVINEN, O. & RINNE, R. (1995). Higher education, mobility and inequality: The Finnish case. *European Journal of Education*, 31, 289-310.
- LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MANNAN, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 41, 283-298.
- MARÍ-KLOSE, P. (Dir.) (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- MURPHY, J. (1993). A degree of waste: The economic benefits of educational expansion. *Oxford Review of Education*, 19, 9-31.
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*. París: OECD.
- OVEJERO, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- PALOMAR, A. J. Y PARELLADA, M. (Eds.) (2001). *La formación continua en las Universidades: política e instrumentos*. Madrid: Civitas.
- POZO, C. Y HERNÁNDEZ, J. M. (1997). El fracaso académico en la Universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En APODACA, P. Y LOBATO, C. (Eds.), *Orientación y evaluación para la calidad de las universidades* (pp. 137-252). Barcelona: Laertes.
- RAE, D. W. (1981). *Equalities*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- RUMBERGER, R. W. (1981). *Over-education in the U. S. labor market*. New York: Praeger.

- SOSA, N. M. Y BARRIO, F. A. (1998). Análisis sociológico del colectivo de usuarios de la educación superior en España. Metodología e instrumentación para el estudio del entorno familiar del alumnado de la Universidad de Salamanca. *Papel presentado al VI Congreso Español de Sociología*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- STEHR, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.
- TEBOUL, B.J.C. (1984). Facing and coping with uncertainty during organizational encounter. *Management Communications Quarterly*, 8, 190-224.
- TEICHLER, U. (1996). Higher Education and Graduate Employment in Europe. *Werkstattberichte*, 52. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Gesamthochschule Kassel.
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- TIERNEY, W. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education*, 68, 1-16.
- TROW, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En OCDE, *Policies for Higher Education. Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. Paris 26th-29th June 1973 (pp. 51-101). París: OECD.
- TROWLER, P. R. & KNIGHT, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. *Higher Education*, 37, 177-195.
- TYLER, L. E. (1965). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova.
- VELDEN, R.K.W. VAN DER & VAN SMOORENBURG, M.S.M. (1997). *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-report Versus Job-analyst Method*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- WEERT E., DE (1999). Contours of the emergent knowledge society: Theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38, 49-69.
- WITTE, K. DE, DILLEMANS, R. & DEKETALAERE, K. (2001). El papel de la Universidad en un mundo en formación permanente. En A. J. PALOMAR, Y M. PARELLADA, (Eds.), *La formación continua en las Universidades: política e instrumentos* (pp. 21-32). Madrid: Civitas.

YLJOKI O-E. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339-362.

Fuentes electrónicas

AUNIÓN, J. A. (2008). El abandono escolar lastra la economía española. La OCDE alerta del fracaso y el abuso de la repetición de curso. *El País. Edición impresa*. Recuperado el 21 de noviembre de 2008, http://www.elpais.com/articulo/sociedad/abandono/escolar/lastra/economia/espanola/elpepisoc/20081121elpepisoc_2/Tes.

GARCÍA, I. (2005). Casi la mitad de los universitarios españoles abandona la carrera. *El Mundo Universidad.com*, 461. Recuperado el 12 de enero de 2005. <http://www.elmundo.es/universidad/2005/01/12/campus/1105535045.html>

UNESCO (2009). *Enseñanza superior*. Recuperado el 7 de Julio de 2009, de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=46047&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Dirección de contacto: Raquel Poy Castro. Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Vegazana, s/n. 24071 León, España. E-mail: rpoyc@unileon.es

Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias

School dropout determinants in Catalonia: beyond family socioeconomic level

Antoni Josep Mora Corral

Universidad Internacional de Catalunya. Facultad de Económicas y Ciencias Sociales. Barcelona, España.

Resumen

El presente artículo evidencia las características individuales de aquellos alumnos de secundaria en Cataluña que muestran intención de abandonar sus estudios. Los análisis descriptivo y «microeconómico» llevados a cabo utilizan una nueva base de datos que permite ir más allá de los ya conocidos efectos que provocan el nivel socioeconómico de los padres, el género o la edad del alumnado. La base de datos contiene información relativa a unos 3.000 alumnos de secundaria en Cataluña pertenecientes a 91 centros escolares. Específicamente, contiene datos de estudiantes de 3º y 4º de ESO así como de 1º y 2º de Bachillerato. Se recogió información relativa a la intención de abandono, así como de sus razones. Dada la naturaleza dicotómica de dicha variable se estima un modelo logístico. Mediante el análisis empírico, evidenciamos que la personalidad del alumnado, medida a través del factor consciencia, y la habilidad cognitiva, constituyen la piedra angular del rendimiento académico y, en consecuencia, una menor intención de abandonar sus estudios secundarios. Asimismo, es necesario incluir en el análisis empírico efectos fijos para cada centro escolar dado que resulta otro factor relevante que condiciona las decisiones del alumnado. Así, en nuestra opinión, los trabajos empíricos sobre abandono escolar deberían recoger estos factores determinantes. Por otro lado, además del impacto del género y el nivel socioeconómico de los padres, otros factores resultan relevantes al explicar la intención de abandonar: el estado de salud del alumnado, su lengua

vehicular, la diferencia de edad con la madre, el nivel de satisfacción con el centro escolar, el ambiente en casa y el número de actividades extraescolares. Por tanto, existen otros condicionantes que afectan a las decisiones del alumnado. Investigaciones futuras deberían centrarse en el examen de los mecanismos que operan en algunas de estas relaciones.

Palabras clave: abandono escolar; efectos fijos, secundaria, personalidad, habilidades no cognitivas.

Abstract

The present article evidences the individual characteristics of those Catalan students in secondary education who showing dropping out intentions. DA descriptive and microeconomic analyses are carried out use a new database who allows to go farther than to know in deep other conditioning factors besides the well known effects of : the socioeconomic household level, the gender or the student's age. The database contains information about 3000 Catalan secondary students belonging to 91 school centres. Specifically, we obtained data regarding : 3rd and 4th ESO students as well as 1st and 2nd of Bachillerato students. It was asked their intention to drop out of school and their reasons. Due to the binary characteristic of this variable, we estimated a logistic model. Using Throughout the empirical investigation, we show evidence that the student's personality, measured by the consciousness factor, as well as the cognitive ability, as the student's personality (measured by consciousness) constitutes the cornerstone of in explaining educational achievements, and, in consequence, , of a reduced intention to quit secondary education dropping out decisions. Thus, in our opinion, empirical study approaches should introduce these factors when considering determinant factors. On the other hand At this juncture, besides the impact of the gender and the parents' socioeconomic level, other factors become determinant when explaining dropout intentions: self-reported health status, vehicular language, age difference with their mother, satisfaction level in the school, household climate and the number of extracurricular activities it is also necessary to include in the empirical analysis, school fixed effects since these deeply condition pupil's decisions. Besides gender and socioeconomic effects, other factors become determinant when explaining dropping out intentions: self-reported health status, vehicular language, ageing difference with their mother, satisfaction levels (school centre, household climate) and the number of extracurricular activities. Therefore, there exist appear other determinants affecting students' decisions on dropout. Future research should might focus on exploring those mechanisms operating on under these relations.

Key words: school dropout; fixed effects, secondary education students, personality, consciousness, non-cognitive skills

Introducción

La literatura en Economía de la Educación hace ya un buen número de años que examina, a nivel internacional, el rendimiento académico del alumnado en diferentes etapas educativas. La evolución del número de publicaciones en las principales revistas de economía ha ido creciendo desde su origen en la década de los cincuenta (Machin, 2008). En esta evolución tienen que tenerse en cuenta diversos aspectos. En primer lugar, el mundo anglosajón centra la mayor cantidad de producción científica internacional dado que disponen cada vez más de mayor acceso a la información individual (microeconómica). Concretamente, las fuentes de información más ricas pertenecen a los Estados Unidos (EEUU), Canadá, Israel y al Reino Unido. Por otra parte, las evaluaciones PIRLS, PISA o TIMSS son ejemplos, a nivel internacional, que permiten llevar a cabo comparativas entre países. En segundo lugar, las implicaciones directas de estos estudios en la orientación de la política pública educativa constituyen otra causa relevante para el aumento de la producción científica en esta área. Dado que la mayor parte de la financiación educativa es pública, los gestores de la política educativa de las administraciones públicas se encuentran en la necesidad de evaluar programas implantados (*vouchers* en EEUU y Colombia; programas específicos en Texas o California).

Los aspectos más analizados por esta literatura han hecho referencia a: efectos de la mayor disponibilidad de recursos por parte de los centros escolares o la mayor cualificación del profesorado (diversos trabajos de Hanushek se centran en esta línea); el impacto de las reducciones en la ratio profesor/alumno, o como consecuencia de los límites impuestos al número máximo de alumnos por aula (Angrist y Lavy, 1999; Krueger, 1999; Hanushek, 2003); la distancia en el rendimiento entre diferentes grupos étnicos (Card y Rothstein, 2007) o la incidencia de la zona geográfica de residencia (Hoxby, 1999; Gibbons, 2002). Más recientemente, los trabajos empíricos se han centrado en otros factores menos explorados: la importancia de los *non-cognitive skills* complementarios al efecto de la habilidad individual (Lavy, Paserman y Schlosser, 2007; Todd y Walpin 2007); o las preferencias individuales en el grado de aversión al riesgo (Shupp y Williams, 2008; Belzil y Leonardi, 2007). Por otra parte, centrándonos en el análisis del abandono escolar, ganan peso los trabajos que explican las razones del abandono en edades tempranas, o las consecuencias en el bienestar de los individuos (Eckstein y Wolpin, 1999; Oreopoulos, 2007).

No obstante, el análisis que ha tenido una más extensa proliferación en los últimos años ha sido el análisis de las consecuencias de los denominados *peer effects* (si bien parten del trabajo seminal de Manski, 1993). La preocupación principal de estos trabajos ha sido la de utilizar muestras aleatorias en la asignación de los compañeros de clase o en la detección de aquellos que más influyen en el rendimiento académico de sus pares (Sacerdote, 2001; Zimmerman, 2003).

El presente artículo analiza con mayor profundidad las razones del abandono escolar en Cataluña utilizando una nueva base de datos que permite realizar una comparación con los factores detectados por parte de la literatura internacional. La inexistencia, tanto en el caso catalán como en el Estado español de una base de datos suficientemente rica, hace que el análisis del abandono escolar se haya abordado hasta la actualidad reafirmando las consecuencias del nivel socioeconómico de los padres o del género del alumnado. La novedad del presente análisis recae en que se introduce un análisis empírico (exploración descriptiva y «microeconómica») que incorpora condicionantes del abandono escolar que no han sido explorados, a nuestro conocer, hasta la actualidad. Los resultados identifican nuevos factores.

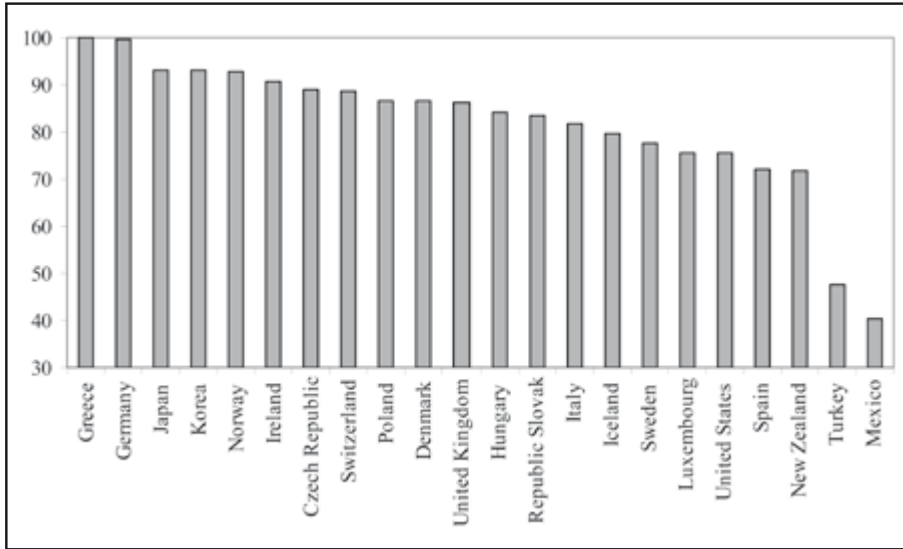
El presente artículo se estructura de la siguiente manera. La sección segunda sintetiza la situación del problema del abandono escolar en Cataluña mientras que la tercera sección aporta información sobre la base de datos utilizada. La cuarta sección resume las características individuales de los alumnos que han mostrado intención de abandonar sus estudios. La quinta sección explora los determinantes mediante un análisis «microeconómico» y la última sección resume las principales conclusiones.

El estado de la cuestión en Cataluña y en España

Cataluña presenta tasas de abandono escolar particularmente elevadas con relación a otras economías dentro de la OCDE. Las Figuras I y II muestran una comparación entre estados para el 2005, así como la evolución de la tasa de abandono en Cataluña para el período 1992-2006. A pesar de que la tasa ha decrecido en el tiempo, parece que se ha estancado con posterioridad a 2002, en torno al 18% para los chicos y un 12% para las chicas. Estas diferencias entre

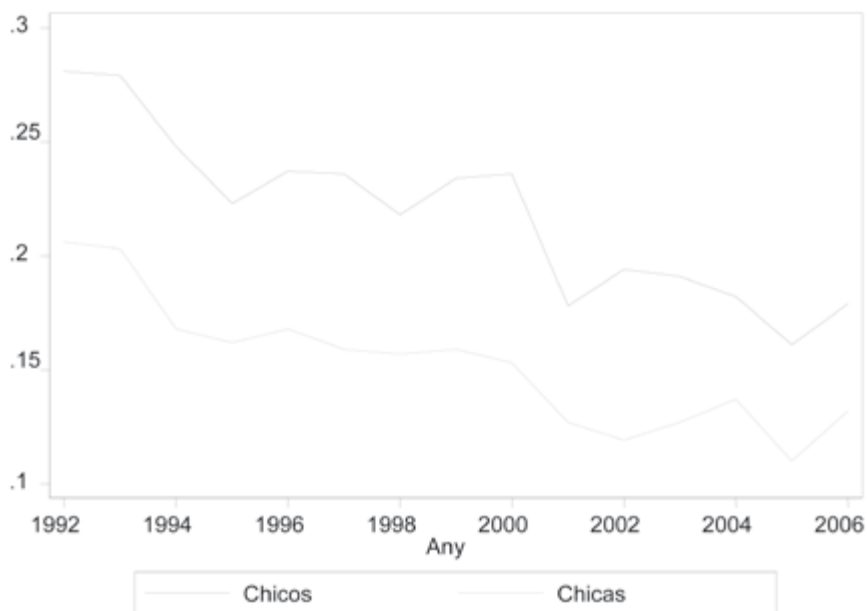
géneros resultan estadísticamente significativas. No obstante, el diferencial también se ha reducido en el tiempo (en 1992 era del 8,3% mientras que en 2006 era casi la mitad, un 4,5%).

FIGURA I. Abandono escolar. Tasas de graduación secundaria superior (2005) – comparativa internacional.



Fuente: Las fuentes utilizadas han sido: OECD- Education at a glance (2007) y Ministerio de Educación.

FIGURA II. Abandono escolar en Cataluña (1992-2006)



Fuente: Las fuentes utilizadas han sido: OECD- Education at a glance (2007) y Ministerio de Educación.

Con la finalidad de mejorar el rendimiento académico, los diferentes gobiernos han implementado en exceso nueva legislación educativa durante los últimos veinte años (con seis leyes fundamentales desde 1985). Estas reformas, introducidas por el gobierno central, extendieron el período de educación obligatoria de los 14 a los 16 años y reorganizaron el sistema educativo para subir los estándares. En general, los efectos en el rendimiento de los estudiantes no han alcanzado las expectativas.

Asimismo, estas reformas han venido acompañadas por un proceso intenso de descentralización. Así, en 2003, los 17 gobiernos autonómicos administraban más del 90% del presupuesto en educación. Por otra parte, los problemas de rendimiento no se distribuyen de forma ecuánime entre las diferentes Comunidades Autónomas (Mora, Escardíbul y Espasa, 2009). Buena parte de dichas diferencias debe atribuirse a las propias características de cada Comunidad (como por ejemplo el nivel de desarrollo económico, la naturaleza del mercado laboral propio, la

distribución rural y urbana, etc.) así como a políticas públicas específicas llevadas a cabo por los gobiernos autonómicos. Finalmente, tampoco la cantidad del gasto educativo ha conseguido presentar un impacto ostensible en la reducción de las tasas de abandono regionales (Mora, Escardíbul y Espasa, 2009).

Obtención de la muestra

La base de datos utilizada fue construida a partir de septiembre de 2007 tras alcanzar un acuerdo con los responsables de las pruebas *Cangur* de Matemáticas en Cataluña (la Sociedad Catalana de Matemáticas) para la utilización de los datos relativos a los resultados de las pruebas de forma anónima. Entre los meses de septiembre de 2007 y enero de 2008 se diseñó el cuestionario a la vez que se notificó a las autoridades educativas, en concreto, a la Dirección General de Innovación del Departamento de *Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. El diseño del cuestionario recibió asesoramiento para el volcado de datos y la redefinición de las preguntas siguiendo la opinión de diferentes profesionales (profesores de secundaria, directores de centros escolares, psicólogos, expertos en diseño muestral y de cuestionarios, etc.). A finales de enero de 2008 se llevaron a cabo dos pruebas piloto con alumnos de la *Universitat Internacional de Catalunya* para rediseñar las preguntas del cuestionario (comprensión, falta de categorías, etc.) y controlar el proceso de volcado de datos en el servidor. Adicionalmente, se llevó a cabo una prueba piloto en un centro escolar de secundaria. Finalmente, la obtención de datos se produjo desde febrero de 2008 hasta junio del mismo año, realizándose un seguimiento de la ausencia de respuesta por parte de los centros escolares.

El diseño final del cuestionario presentaba diversos bloques de preguntas: datos personales, datos relativos a su escolarización, didáctica de las matemáticas, bloque de valoraciones personales, datos socioeconómicos y un bloque final de hábitos de estilos de vida. En este sentido, se procedió a generar aleatoriedad dentro de cada bloque de preguntas (a excepción del de datos personales) y se programó un contador de tiempo de respuesta por bloque. En relación con el profesorado, el número de bloques fue menor: datos personales, datos laborales, didáctica y un bloque de valoraciones personales.

Si bien cualquier proceso generador de datos ocasiona errores de medida, se definieron los procesos de forma que se minimizaran. Cada centro escolar recibía un código y unas contraseñas (*passwords*) anónimas, así como una carta donde se expresaba la confidencialidad en la explotación estadística (tanto a nivel del centro escolar como individual). Asimismo, el cuestionario no era observable por parte del alumnado sin los códigos secretos. A pesar del seguimiento a la tasa de ausencia de respuesta, la información proporcionada por parte de la Consejería con relación al listado de centros escolares permitió construir pesos indicando la representatividad de cada centro escolar. La idea era recoger el máximo de información posible. De hecho, se dispone información de unos 3.000 alumnos de secundaria catalana pertenecientes a 91 centros escolares.

Descripción del abandono escolar: un análisis condicionado

En esta sección presentamos información relativa a un análisis descriptivo condicionado del abandono escolar. El Anexo muestra información detallada sobre las características de los estudiantes que han pensado alguna vez en abandonar sus estudios de secundaria. Tiene que tenerse en cuenta que un 18,32% de los alumnos encuestados respondieron afirmativamente a esta pregunta. A pesar de que el porcentaje es superior a las tasas de abandono oficiales, la razón proviene del hecho de que estas respuestas se corresponden a un deseo y no a una decisión final.

A continuación sintetizamos las diferencias observadas tal como se desprenden de la información contenida en el Anexo.

Tal como era de esperar, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las declaraciones de los chicos (22,2%) y las chicas (14,51%).

- No se observan diferencias significativas entre los diversos años académicos escolares.
- El alumnado inmigrante muestra una predisposición superior a abandonar sus estudios.
- El hecho de haber cambiado de centro escolar (o conjuntamente de residencia y centro escolar) correlaciona con un porcentaje superior de aban-

dono. Las razones podrían ser consecuencia de: un mal año académico anterior; fruto de decisiones relativas a cambios en la situación conyugal de los padres que comporten cambios en la residencia u ocasionen una falta de financiación para sufragar el gasto educativo familiar; el centro escolar donde se cursó la primaria y la secundaria inferior no ofrecía estudios de secundaria superior.

- El estado de salud y el estado anímico del alumnado presenta una asociación elevada con el deseo de abandonar los estudios de secundaria (mejor estado de salud, menor intención). Lo mismo sucede con la presencia de obesidad o sobrepeso (son señales de deficiencias en el estado de salud).
- El número de actividades extraescolares, buen predictor del rendimiento académico, también muestra correlación con la pretensión de no abandonar estudios.
- Tener hermanos que han abandonado previamente los estudios de secundaria también se encuentra correlacionado con haber pensado en abandonar.
- No efectuar un seguimiento por parte de ningún familiar en los deberes se relaciona con una mayor intención de abandono.
- Niveles de satisfacción inferiores con: el profesorado, la evaluación del profesorado, el centro escolar, la relación con los padres o el ambiente en casa también se encuentran correlacionados con haber presentado deseo de abandono. Mientras algunos de estos niveles de satisfacción se relacionan con cambios en el estado civil de los padres, otros indican el sentimiento de pertinencia del alumnado dentro del aula o el centro escolar.
- Los niveles educativos de la madre, la titularidad del centro escolar y las razones en la selección de la escuela evidencian disimilitudes en la intención de abandono tal como era de esperar. Obviamente, estas variables guardan relación con el nivel socioeconómico del hogar.
- La lengua vehicular del alumnado también muestra diferencias. Así, aquellos que habitualmente hablan castellano presentan una mayor predisposición a abandonar que aquellos que hablan mayoritariamente catalán o tanto castellano como catalán. De nuevo, este factor podría venir condicionado por factores socioeconómicos o de residencia.
- Los estilos de vida, a pesar de constituir preguntas en las que los adolescentes ocasionan mayores errores de medida (mentira para esconder o

fanfarronear ante los compañeros de clase) también muestran correlación con pretender abandonar.

- Finalmente, las notas del año anterior en matemáticas (*proxy* de la habilidad cognitiva) también condicionan este deseo prematuro de abandonar.

A pesar de estas correlaciones, en nuestra opinión, los análisis econométricos y descriptivos tendrían que incluir información relativa a la habilidad de los individuos o la personalidad ya que son las piedras angulares en explicar el abandono, ya que ambas están directamente correlacionadas con el nivel cognitivo del alumnado. Por este motivo, se llevaron a cabo entrevistas con psicólogos para incluir cuestiones relativas a este factor. Se incorporaron siete preguntas para capturar la personalidad del alumnado dado el propósito de no prolongar excesivamente el tiempo de respuesta del cuestionario. Un análisis factorial permitió construir un par de factores relativos a la personalidad. La medida de Kaiser-Meyer-Olkin sobre la idoneidad muestral obtuvo un valor meritorio (0,81). Dichos factores fueron re-escalados para acabar mostrando un rango entre 0 y 1 para así indicar la probabilidad de presentar un determinado nivel de conciencia personal.

Análisis econométrico: determinantes de la intención de abandono escolar

A pesar de que en la sección anterior se han indicado ciertos niveles de asociación mediante un análisis estadístico descriptivo condicionado, en ningún caso se puede suponer causalidad entre los diferentes factores condicionantes y la variable intención de abandonar. La presente sección incorpora un análisis econométrico que permite este análisis. Sin embargo, la presencia de causalidad sólo podría ser defendida totalmente mediante datos derivados de estudios experimentales o casi-experimentales, que hasta ahora no están a disposición o al alcance de los investigadores españoles. En cualquier caso, dado que no existe literatura tan detallada para el caso catalán (español), consideramos que el presente artículo constituye una aportación novedosa.

El modelo a estimar considera los determinantes de la intención de abandonar los estudios, (d_i , constituye una variable dicotómica) para cada estudiante. Dada la condición binaria de esta variable (abandonar *versus* no abandonar), se ha estimado el modelo mediante un modelo *logit*. La forma reducida se puede expresar de la siguiente forma:

$$d_i = \beta_0 + \beta_1 X_i + pz_{1,i} + pz_{2,i} + hs_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

donde (X_i) constituye una matriz de características individuales. Dentro de esta matriz se incorporan buena parte de las variables mostradas en la sección descriptiva si bien no todas por razones de eficiencia en las estimaciones. De hecho, se han incorporado las siguientes variables control: consciencia, edad, género, condición de inmigrante, estado de salud reportado por el alumno, lengua vehicular, curso académico, número de actividades extraescolares; hermanos que han abandonado los estudios, cambio familiar de residencia, estado civil de los padres, diferencia de edad con la madre, ayudas en hacer los deberes, número de libros del hogar, nivel educativo de la madre; razones de selección del centro escolar y titularidad del centro; medidas de satisfacción del alumno (centro escolar y relación con los padres).

De forma relevante, la ecuación (1) incluye efectos fijos residenciales (capturados por el código postal de residencia y localización geográfica del centro escolar) así como efectos fijos de escuela (hs_i). Cabe tener presente que los centros escolares son relevantes dado que son en última instancia quienes acaban expulsando al alumnado del proceso de escolarización. En este sentido, Lee and Burkam (2003) muestran cuáles son los mecanismos que operan entre el abandono escolar y la organización de los centros escolares: estructura del centro, organizaciones académicas y organizaciones sociales.

Resultados empíricos

La Tabla I presenta los resultados obtenidos a partir del análisis «microeconómico». La primera de las columnas no incorpora las variables dicotómicas

que representan los diversos efectos fijos considerados como la heterogeneidad provocada por la pertenencia a cada uno de los centros escolares. Los resultados incorporando estos efectos fijos se muestran en la segunda de las columnas de la Tabla I.

Tal como era de esperar, ciertas variables muestran correlación con la intención de abandonar los estudios de secundaria. Entre estas variables, encontramos la consciencia (factor de la personalidad) siendo uno de los factores más relevantes que explican el deseo de abandonar. Cabe tener presente que los resultados no son sensibles al hecho de excluir esta variable del análisis «microeconómico». Tal como expone la literatura más reciente, es primordial que los análisis futuros incorporen este tipo de información.

Entre los factores que se refieren a características individuales del alumnado, el género también presenta efectos en la probabilidad de querer abandonar los estudios obligatorios. Así, las chicas muestran menor intención de abandonar. Este factor ya ha sido ampliamente analizado por parte de la literatura. Otros efectos esperados provienen de la variable edad y las variables dicotómicas representando el curso académico que actualmente están cursando.

TABLA I. Determinantes abandono escolar: efectos marginales

	(1)	(2)
Edad alumno	0,076 (7,65)***	0,082 (7,66)***
Alumno chica	-0,040 (-2,92)***	-0,044 (-3,18)***
Inmigrante	-0,023 (-0,88)	-0,026 (-0,96)
Edad salud alumno regular	-0,039 (-0,86)	-0,033 (-0,72)
Edad salud alumno bueno	-0,122 (-2,20)**	-0,115 (-2,04)**
Edad salud alumno muy bueno	-0,058 (-0,99)	-0,077 (-1,08)
Habitualmente habla castellano	0,028 (1,79)*	0,055 (3,06)***
Habitualmente habla castellano/catalán	-0,001 (-0,06)	0,019 (1,08)
Habitualmente habla lengua propia	0,053 (0,90)	0,086 (1,28)
4º ESO	-0,082 (-4,94)***	-0,091 (-4,96)***
1º Bachiller	-0,107 (-4,35)***	-0,121 (-4,56)***
2º Bachiller	-0,136 (-4,99)***	-0,144 (-5,80)***
Hermanos que abandonaron	-0,004 (-0,11)	-0,017 (-0,50)
Ha cambiado de residencia	-0,025 (-1,48)	-0,019 (-1,07)
Padres estado civil no casados	0,008 (0,48)	0,009 (0,54)
Diferencia edad con la madre	-0,004 (-2,87)***	-0,004 (-2,50)**
Recibe ayuda en los deberes de los padres	-0,019 (-1,49)	-0,023 (-1,80)*
Número libros elevado en el hogar	-0,018 (-1,34)	-0,016 (-1,13)
Educación madre primaria	0,033 (1,31)	0,038 (1,42)
Educación madre secundaria	-0,009 (-0,42)	-0,009 (-0,42)
Educación madre terciaria	0,011 (0,46)	0,019 (0,78)
Centro escolar seleccionado cerca trabajo	0,101 (1,86)*	0,103 (1,90)*
Centro escolar seleccionado por enseñanza	0,029 (1,68)*	0,025 (1,28)
Múltiples razones selección centro escolar	0,007 (0,35)	0,006 (0,26)
Escuela concertada o privada	-0,044 (-2,85)***	0,120 (2,80)***
Número de actividades extracurriculares	-0,028 (-2,83)***	-0,029 (-2,89)***
Centro escolar es como una familia	-0,064 (-4,09)***	-0,045 (-3,59)***
Bajo nivel satisfacción con el padre	-0,014 (-0,56)	-0,021 (-0,86)
Satisfacción buena con el padre	-0,048 (-1,80)*	-0,049 (-1,86)*
Satisfacción muy buena con el padre	-0,052 (-1,31)	-0,055 (-1,43)
Bajo nivel satisfacción con la madre	-0,042 (-1,03)	-0,055 (-1,46)
Satisfacción buena con la madre	-0,104 (-2,51)**	-0,145 (-3,46)***
Satisfacción muy buena con la madre	-0,080 (-1,62)	-0,092 (-2,08)**
N	3.070	3.051
Wald c ²	531,60 (0,00)	445,37 (0,00)
Pseudo-R ²	0,1813	0,2112
Efectos Fijos (escuela y residenciales)	NO	SÍ

Nota. Los errores estándares constan entre paréntesis. *** (p<0.01); ** (p<0.05); * (p<0.1). Ambas regresiones incorporan el factor personalidad y las notas del año académico anterior en matemáticas como *proxy* de la habilidad de los individuos. Los resultados no son sensibles al hecho de excluir esta información. No se reportan los efectos fijos dado que recogen la heterogeneidad inobservable dentro de cada centro escolar. No se comenta el valor obtenido para cada centro escolar dado el anonimato.

Una característica escasamente analizada en el caso español, es la incidencia del estado de salud de los alumnos. La Tabla I indica que reportar un buen estado de salud se encuentra correlacionado con una menor intención de abandonar estudios. Esta variable, según la evidencia empírica en Economía de la Salud, cabe señalar que se encuentra ligada con la existencia de un gradiente en renta y a la presencia de inadecuados estilos de vida o de alimentación. Por tanto, el estado de salud podría estar recogiendo parcialmente los efectos socioeconómicos tal como denotan el nivel educativo de la madre o el número de libros en el hogar, a pesar de que ninguna de estas dos variables resulta estadísticamente significativa.

La variable titularidad del centro escolar, también resulta estadísticamente significativa. El hecho de estar matriculado en una escuela concertada supone menor probabilidad de abandono. La discusión en torno a esta variable vendría dada por la posible interpretación de este parámetro atendiendo de nuevo al nivel socioeconómico de los padres. No obstante, resulta significativa una vez es controlada por otras variables que recogen el factor renta. Finalmente cabe señalar que, cuando se añaden los efectos fijos para cada centro escolar, se observa una corrección en el signo y el valor del parámetro. De forma global, la interpretación sería la inversa a pesar de que la interpretación adecuada de los resultados sería observar el valor obtenido para cada uno de los centros escolares.

Otras variables habitualmente no analizadas por parte de la literatura empírica del caso español/catalán merecen ser comentadas. En primer lugar, la lengua vehicular resulta determinante en el sentido de que aquellos que se expresan habitualmente en castellano presentan una mayor probabilidad de intentar abandonar. Cabe tener en cuenta que esta variable podría estar de nuevo capturando parcialmente los efectos del nivel socioeconómico del hogar. Ahora bien, esta variable relativa a la lengua vehicular resulta estadísticamente significativa incluso una vez se ha controlado por la resta de factores relacionados con la renta familiar. Investigaciones futuras deberían controlar cuáles son los mecanismos que operan en esta relación.

En segundo lugar, la diferencia de edad del alumnado con su madre resulta relevante en la explicación del abandono escolar. Así, cuanto mayor sea esta diferencia, menor será la probabilidad de abandonar. Según nuestra opinión, esta variable necesita una investigación futura dado que podría tener relación con: generaciones de padres jóvenes más tolerantes; padres jóvenes menos preocupados por la educación de sus hijos; padres jóvenes con escasa disponibilidad de tiempo a causa de sus ocupaciones laborales, dada la incorporación masiva de

mujeres jóvenes al mercado laboral. A su vez, diversos análisis complementarios que hemos realizado evidencian que esta variable presenta también relación con un mayor rendimiento académico por parte del alumnado.

En tercer lugar, manifestar un nivel de satisfacción mayor con el centro escolar, hecho que podría ser consecuencia tanto de la presencia de un buen ambiente en las clases o por la inexistencia de discriminación dentro del aula, ocasiona menor probabilidad de abandonar los estudios secundarios. Cabe tener presente que la literatura pedagógica considera las clases como comunidades de aprendizaje donde se establece un sentido de pertenencia al centro escolar (véase Watkins, 2005; Segal, 2008).

Igualmente sucede con el nivel de satisfacción manifestado por el alumnado con ambos padres. Así, problemas en las relaciones en el hogar provocan una mayor probabilidad de abandonar los estudios. Esta variable, en nuestra opinión, también merece futuros análisis para evidenciar los efectos provocados por cambios en el estado civil familiar.

Finalmente, a mayor número de actividades extraescolares en las que se involucra el alumnado, ocasiona menor probabilidad de abandonar. Este resultado coincide con los que la literatura anglosajona señala en relación con el efecto positivo de este factor en el rendimiento académico del alumnado.

Principales conclusiones

El análisis llevado a cabo en el presente artículo de investigación cuestiona que siempre se asocie el abandono escolar en Cataluña con el nivel socioeconómico del hogar, el género o la edad del alumnado. A pesar de que los docentes son conscientes de la existencia de otros factores condicionantes, dada la convivencia en las aulas, informes recientemente publicados no van más allá de estos resultados empíricos. En nuestra opinión, tres factores resultan extremadamente decisivos para explicar tanto el abandono como el rendimiento escolar del alumnado: el nivel cognitivo, la personalidad del alumno y el centro escolar donde se cursan estudios secundarios. Así, cualquier análisis empírico futuro debería incluir, entre otros demostrados también significativos, estos factores.

Más allá de estos resultados empíricos, la presente investigación evidencia la incidencia de determinados factores determinantes para explicar el abandono escolar que cabe tener presentes: el estado de salud de los alumnos, la lengua vehicular del alumnado, la diferencia de edad con la madre, el nivel de satisfacción con el centro escolar, el ambiente en casa y el número de actividades extraescolares.

A pesar de que el presente análisis aporta nuevas evidencias a partir de una nueva base de datos, es necesario que las administraciones públicas se impliquen en la construcción de nuevas y mejores bases de datos que permitan realizar trabajos de la misma calidad que los realizados a nivel internacional.

Referencias bibliográficas

- ANGRIST, J. & LAVY, V. (2002). The Effect of High School Matriculation Awards: Evidence from Randomized Trials. *NBER Working Paper*, 9389.
- BELZIL, C. & LEONARDI, M. (2007). Can risk aversion explain schooling attainments? Evidence from Italy. *Labour Economics*, 14(6), 957-970.
- CARD, D. & ROTHSTEIN, J. (2007). Racial segregation and the black-white test score gap. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2158-2184.
- ECKSTEIN, Z. & WOLPIN, K. (1999). Why youths drop out of high school: the impact of preferences, opportunities, and abilities. *Econometrica*, 67 (6), 1295-1339.
- GIBBONS, S. (2002). Neighbourhood effects on educational achievement: evidence from the census and National Child Development Study. *WP Centre for the Economics of Education*, 18.
- HOXBY, C. M. (1999). The productivity of schools and other local public goods producers. *Journal of Public Economics*, 74(1), 1-30.
- HANUSHEK, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113, 64-98.
- KRUEGER, A. B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 497-532.
- LAVY, V., PASERMAN, M. D. & SCHLOSSER, A. (2007). Inside the Black of Box of Ability Peer Effects: Evidence from Variation in High and Low Achievers in the Classroom. *NBER Working Paper*, 15.

- MACHIN, S. (2008). The new economics of education: methods, evidence and policy. *Journal of Population Economics*, 21, 1-19.
- MANSKI, C. F. (1993). Identification of endogenous social effects: the reflection problem. *Review of Economic Studies*, 60, 531-542.
- MORA, T., ESCARDÍBUL, J.O. & ESPASA, M. (en prensa). The effects of regional educational policies on school failure rates in Spain. *Revista de Economía Aplicada*.
- OREOPOULOS, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics* 91, 2213-2229.
- SACERDOTE, B. I. (2001). Peer effects with random assignment. *Quarterly Journal of Economics*, 116(2), 681-704.
- SEGAL, C. (2008). Classroom Behavior. *Journal of Human Resources*, 43(4), 783-814.
- SHUPP, R. S. & WILLIAMS, A. W. (2008). Risk preference differentials of small groups and individuals. *The Economic Journal*, 118, 258-283.
- TODD, P. E. & WALPIN, K. I. (2007). The Production of Cognitive Achievement in Children: Home, School, and Racial Test Score Gaps. *Journal of Human Capital*, 1(1), 91-136.
- WATKINS, C. (2005). Classrooms as learnings communities: a review of research. *London Review of Education*, 3(1), 45-64.
- ZIMMERMAN, D. J. (2003). Peer effects in academic outcomes: evidence from a natural experiment. *The Review of Economics and Statistics*, 85(1), 9-23.

Dirección de contacto: Antoni Josep Mora Corral. Universidad Internacional de Catalunya. Facultad de Económicas y Ciencias Sociales. C/ Immaculada, 22. 08017 Barcelona, España. E-mail: tmora@cir.uic.es

ANEXO. Descriptivos basados en covariables para la intención de abandonar la secundaria

	No abandonar	Abandonar		No abandonar	Abandonar
Curso académico			Satisfecho con el centro escolar		
3º ESO	1.073 (0,81)	259 (0,19)	Muy insatisfecho	122 (0,62)	76 (0,38)
4º ESO	1.343 (0,83)	282 (0,17)	Insatisfecho	202 (0,68)	93 (0,32)
1º Bachillerato	397 (0,81)	93 (0,19)	Neutro	827 (0,79)	219 (0,21)
2º Bachillerato	222 (0,83)	47 (0,17)	Satisfecho	1.343 (0,86)	215 (0,14)
Género			Muy satisfecho	318 (0,85)	58 (0,15)
Chica	1.588 (0,86)	268 (0,14)	Satisfecho con la relación con el padre		
Chico	1.432 (0,78)	409 (0,22)	Muy insatisfecho	61 (0,57)	46 (0,43)
Inmigrante			Insatisfecho	109 (0,73)	40 (0,27)
No	2.785 (0,82)	602 (0,18)	Neutro	273 (0,72)	104 (0,28)
Sí	250 (0,76)	79 (0,24)	Satisfecho	890 (0,81)	203 (0,19)
Haber variado residencia			Muy satisfecho	1.436 (0,85)	253 (0,15)
No	2.302 (0,83)	463 (0,17)	Satisfecho con la relación con la madre		
Residencia	221 (0,82)	50 (0,18)	Muy insatisfecho	26 (0,49)	27 (0,51)
Escuela	319 (0,77)	98 (0,24)	Insatisfecho	39 (0,56)	31 (0,44)
Residencia y			Neutro	181 (0,71)	74 (0,29)
Escuela	193 (0,73)	70 (0,27)	Satisfecho	882 (0,81)	212 (0,19)
Estado civil padres			Muy satisfecho	1.666 (0,84)	309 (0,16)
Casados			Satisfecho con el ambiente en casa		
Divorciados/	2.422 (0,83)	489 (0,17)	Muy insatisfecho	39 (0,52)	36 (0,48)
Separados	450 (0,77)	138 (0,23)	Insatisfecho	92 (0,63)	54 (0,37)
Viudo/viuda	65 (0,71)	26 (0,29)	Neutro	330 (0,77)	101 (0,23)
Soltero/a	25 (0,83)	5 (0,17)	Satisfecho	1.060 (0,82)	236 (0,18)
Estado anímico alumno			Muy satisfecho	1.283 (0,85)	230 (0,15)
Muy malo	43 (0,53)	38 (0,47)			
Malo	142 (0,71)	59 (0,29)			
Neutro	641 (0,74)	220 (0,26)			
Bueno	1.446 (0,86)	227 (0,14)			
Muy bueno	629 (0,86)	99 (0,14)			
Estado salud alumno					
Muy malo	7 (0,47)	8 (0,53)			
Malo	19 (0,58)	14 (0,42)			
Neutro	195 (0,70)	83 (0,30)			
Bueno	1295 (0,81)	301 (0,19)			
Muy bueno	1392 (0,85)	240 (0,15)			

No Abandonar			No Abandonar		
abandonar			abandonar		
Categoría Índice			Razones selección del centro escolar		
Masa Corporal			Cerca del trabajo de los padres		
Por debajo del normal	18 (0,86)	3 (0,14)		1	
Normal	2438 (0,83)	505 (0,17)	54 (0,75)	8 (0,25)	
Sobrepeso	260 (0,78)	75 (0,22)	Cerca casa		
Obeso	180 (0,77)	55 (0,23)	1.273 (0,79)	344 (0,21)	
Número actividades extracurriculares			Enseñanza		
Ninguna	697 (0,77)	212 (0,23)	Cerca del trabajo y de casa		
Una	1505 (0,80)	368 (0,20)	28 (0,78)	8 (0,22)	
Dos	693 (0,89)	90 (0,11)	Cerca del trabajo y enseñanza		
Tres o más	140 (0,93)	11 (0,07)	14 (0,74)	5 (0,26)	
Hermanos que abandonaron estudios			Cerca de casa y enseñanza		
No	2945 (0,82)	646 (0,18)	335 (0,88)	44 (0,12)	
Si	90 (0,72)	35 (0,28)	Cerca del trabajo, casa y enseñanza		
Quién ayuda en los deberes			31 (0,82)	7 (0,18)	
Padre	153 (0,83)	32 (0,17)	Nota matemáticas curso anterior		
Madre	208 (0,81)	49 (0,19)	Suspenso		
Familiares	240 (0,86)	39 (0,14)	239 (0,58)	170 (0,42)	
Ninguno	1341 (0,81)	310 (0,19)	Aprobado		
Clases extraescolares	426 (0,76)	134 (0,24)	492 (0,71)	202 (0,29)	
Hermanos	150 (0,81)	35 (0,19)	Bien		
Amigos	103 (0,78)	29 (0,22)	769 (0,83)	163 (0,17)	
Ambos padres	212 (0,92)	18 (0,08)	Notable		
Satisfecho con las matemáticas			952 (0,92)	85 (0,08)	
Muy insatisfecho	171 (0,58)	122 (0,42)	Excelente		
Insatisfecho	351 (0,76)	113 (0,24)	328 (0,95)	18 (0,05)	
Neutro	996 (0,82)	217 (0,18)	Número de libros en el hogar		
Satisfecho	1099 (0,88)	157 (0,13)	No responde		
Muy satisfecho	418 (0,85)	72 (0,15)	368 (0,74)	131 (0,26)	
			Entre 0-50		
			248 (0,74)	89 (0,26)	
			Entre 50-100		
			511 (0,83)	103 (0,17)	
			Entre 100-200		
			592 (0,85)	108 (0,15)	
			Más de 200		
			972 (0,84)	179 (0,16)	
			Nivel educativo de la madre		
			No lo sabe		
			318 (0,82)	72 (0,18)	
			Sin estudios		
			37 (0,58)	27 (0,42)	
			Primarios		
			301 (0,77)	90 (0,23)	
			Secundarios		
			733 (0,81)	174 (0,19)	
			Formación profesional		
			468 (0,84)	92 (0,16)	
			Diplomatura		
			327 (0,85)	60 (0,16)	
			Licenciado		
			417 (0,86)	68 (0,14)	
			Doctorado		
			75 (0,77)	22 (0,23)	

No Abandonar			No Abandonar		
abandonar			abandonar		
Satisfecho con el profesor de matemáticas			Número cigarrillos en un día		
Muy insatisfecho	113 (0,66)	59 (0,34)	Ninguno	2303 (0,85)	394 (0,15)
Insatisfecho	170 (0,76)	54 (0,24)	De uno a cinco	192 (0,67)	94 (0,33)
Neutro	581 (0,79)	152 (0,21)	De seis a diez	78 (0,59)	54 (0,41)
Satisfecho	1228 (0,83)	256 (0,17)	Entre once y veinte	33 (0,60)	22 (0,40)
Muy satisfecho	726 (0,84)	139 (0,16)	Más de 20	20 (0,41)	29 (0,59)
Satisfecho con el resto de profesores			Practica alguna actividad deportiva		
Muy insatisfecho	25 (0,43)	33 (0,57)	No	726 (0,78)	200 (0,22)
Insatisfecho	105 (0,61)	67 (0,39)	Sí	1887 (0,83)	393 (0,17)
Neutro	1008 (0,77)	297 (0,23)	Número porros fin de semana anterior		
Satisfecho	1466 (0,87)	221 (0,13)	Nunca ha fumado	1764 (0,87)	260 (0,13)
Muy satisfecho	203 (0,84)	38 (0,16)	Ninguno	688 (0,78)	198 (0,22)
Satisfecho con la evaluación profesorado			Uno	52 (0,68)	25 (0,32)
Muy insatisfecho	55 (0,43)	73 (0,57)	Dos	28 (0,60)	19 (0,40)
Insatisfecho	228 (0,64)	127 (0,36)	Tres	12 (0,55)	10 (0,45)
Neutro	1017 (0,80)	261 (0,20)	Más de tres	85 (0,50)	84 (0,50)
Satisfecho	1257 (0,89)	157 (0,11)	Titularidad del centro escolar		
Muy satisfecho	250 (0,87)	37 (0,13)	Público	1356 (0,78)	382 (0,22)
			Concertado	1654 (0,85)	290 (0,15)
			Privado	25 (0,74)	9 (0,26)
			Lengua vehicular		
			Catalán	1402 (0,86)	229 (0,14)
			Castellano	927 (0,76)	290 (0,24)
			Catalán/Castellano	579 (0,83)	119 (0,17)
			Propia	52 (0,79)	14 (0,21)

Nota. Se reporta el número de observaciones dentro de cada categoría que declaran haber pensado en abandonar estudios y entre paréntesis el porcentaje dentro de la categoría.

Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género

Determinants of early drop-outs in Spain: a analysis by gender

Antonio Casquero Tomás

María Lucía Navarro Gómez

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias Económicas. Málaga, España.

Resumen

Con la entrada en vigor de la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, comenzó en España un prolongado proceso de reforma educativa que, en términos de demanda, supuso un impulso decisivo en el nivel de escolarización de la población. De tal forma que, en algo más de dos décadas, la proporción de la población en edad laboral que cuenta con estudios secundarios postobligatorios se ha visto duplicada. Sin embargo, y a pesar de dicha expansión, aún persiste un déficit en el stock de capital humano disponible, el cual, entre otros factores, aparece estrechamente vinculado al elevado nivel de abandono escolar que se observa en términos comparados.

La información estadística comparada pone de relieve que, en todos los países de nuestro entorno, el abandono escolar es predominantemente masculino y, con algunas excepciones, tiende lentamente a reducirse. En este sentido, resultan características diferenciadoras del caso español, su carácter persistente, así como las elevadas diferencias que se observan en función del sexo. En este contexto de acentuada masculinidad del abandono escolar temprano, esta investigación quiere evidenciar empíricamente sus principales determinantes, para encontrar factores distintivos entre varones y mujeres que ayuden a atenuarlo. Para ello, y utilizando los microdatos de la Encuesta de Población Activa (EPA), se han estimado modelos de elección discreta, cuyos resultados pueden

servir de referencia a la hora de diseñar políticas educativas que aborden el problema de una forma más precisa.

El análisis descriptivo, previo al explicativo, muestra que las decisiones de demanda o abandono educativo se distribuyen de manera desigual entre varones y mujeres. Resultados que el análisis de regresión se encarga de evidenciar, destacando la importancia en la decisión educativa de los individuos de los factores familiares y del entorno socioeconómico en las decisiones de los individuos relativas a su educación. En el caso de las mujeres, particularmente de aquellos relacionados con el fracaso escolar, la nacionalidad del padre, la educación y la situación laboral de las madres, en el caso de las mujeres; y en los varones, los factores relativos a la ocupación (como obrero) de los padres y la situación del mercado laboral más cercano en los varones.

Palabras clave: abandono escolar, capital humano, enseñanza secundaria postobligatoria, demanda educativa, modelos de elección discreta.

Abstract

When the Act for the General Organisation of the Education System (LOGSE) took effect in 1990, a long process of educational reform started in Spain which, in terms of demand, was a decisive boost on the level of schooling of the population. Thus, in just over two decades, the proportion of the working age population with post-compulsory secondary education has doubled. However, despite this expansion, there remains a shortfall in the stock of human capital, which, among other factors, is closely linked to the high dropout level seen in comparative terms.

The comparative statistical information shows that, in all countries around us, quitting school is more common among males and, with some exceptions, tends to decline slowly. In this sense, there are distinguishing features in the Spanish case its persistent nature and the high differences observed according to gender. In this context of heightened masculinity of early school dropout, this study wants to emphasize empirically its main determinants, to identify factors which distinguish between men and women to help to reduce it. To do this, and using microdata of the Economically Active Population Survey, discrete choice models have been made, whose results can serve as reference when designing educational policies which address the problem more accurately.

The descriptive analysis, pre-explanatory, shows that the decisions of educational demand or dropout are unevenly distributed between the male and female bodies. These results are shown by the analysis regression which highlights the importance of family factors and socio-economic environment in the educational decision of individuals; in particular, those related to the school dropout, the father's nationality, the mother's

education and her labour situation , in the case of the women, and the ones related to the parents' occupation and the situation of the closest labour market, in the case of the men.

Key words: school dropout, human capital, post-compulsory secondary education, educational demand, discrete choice models.

Introducción

El contrastado protagonismo que adquiere la educación para alcanzar mayores niveles de bienestar individual y colectivo, así como su gran impacto en el sistema productivo, justifica sobradamente la expansión de la demanda educativa, al tiempo que convierte el abandono escolar en uno de los problemas más graves de cualquier sistema educativo.

Aunque el nivel educativo de la población española ha crecido de manera espectacular en las últimas décadas, cuando se observa su evolución, por sexo, grupos de edad o niveles formativos, y se compara con la de los países de su entorno socioeconómico, se aprecian importantes déficits y características propias que permiten vislumbrar un proceso de convergencia educativa aún inconcluso. Así, si bien en la actualidad el 28% de los españoles entre 25 y 64 años poseen una titulación de nivel superior, situándose dos puntos por encima de la media de la OCDE y cuatro de la UE-19, al mismo tiempo algo más de la mitad de dicha población sólo posee estudios obligatorios, cuando el nivel medio para la OCDE se sitúa en el 29% (OCDE, 2007). En relación a la población joven, la evolución comparada del stock de capital humano en España presenta un panorama similar, dado que aunque en los últimos años se ha producido un notable avance en el nivel de formación de la población juvenil, no se ha logrado reducir las diferencias con respecto a otros países. Así, en el año 2008 escasamente el 60% de la población española entre 20 y 24 años había completado al menos la secundaria de segunda etapa, lo que nos aleja en aproximadamente 17 puntos porcentuales de la media de la UE.

Cuando el análisis comparado de la situación educativa en España muestra un comportamiento diferencial tan acusado, parece obligado buscar respuestas a través de un análisis pormenorizado, que intente revelar algunas singularidades

entre sus determinantes. En este sentido resulta pertinente indagar en el comportamiento diferencial que muestra el abandono escolar en atención al sexo, dadas las acusadas diferencias, que se observan entre la población juvenil española: en torno a 12 puntos porcentuales, frente a cuatro puntos en los países de la UE-15 y tres cuando se toma la población de la UE-27 como referencia.

El abandono escolar temprano en España, ha sido estudiado desde diferentes ámbitos, los cuales, por lo general, aparecen condicionados por la falta de una información específica apropiada. Hecho que en buena medida justifica la relativa escasez de trabajos que se ocupan del problema, si se tiene en cuenta su relevancia.

Desde una perspectiva económica, la literatura sobre el abandono escolar discurre por varias líneas de trabajo. Una primera, más tradicional, se inserta en el ámbito de los modelos de demanda de educación, Kodde y Ritzen (1984), que en España aparecen mayoritariamente dirigidos al nivel universitario. En ellos se perfila el riesgo de abandono temprano a partir de la renta familiar, sin olvidar variables no monetarias, como el nivel educativo o situación laboral de los padres, las cuales muestran, por lo general, mayor capacidad explicativa. Investigaciones para España como las de Beneito et al. (1995); González y Dávila (1998); Albert (1998); Albert y Toharia (2000); Marcenaro y Navarro (2001); Valiente (2003) o Rahona (2006); o aportaciones más recientes, ya en la esfera internacional, como las de O'Higgins et al. (2007), Bratti (2007) o Montmarquette et al., (2007), entre otras.

Una segunda línea de trabajo, muy conectada con la anterior, trata de relacionar las decisiones educativas con el mercado laboral para España, el trabajo de Albert, et al., (2000) con el enlace de la Encuesta de Población Activa (EPA), muestra la influencia de las condiciones cíclicas del mercado de trabajo en el abandono de los estudios en el plano internacional en Jenkins *et. al.*, (2003) se analizan los determinantes de la formación continua. En la misma línea, pero dirigida a la población española de entre 16 y 17 años el trabajo de Petrongolo y San Segundo (2000) evidencia con la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF), una relación directa entre la demanda de educación no obligatoria y la tasa de desempleo juvenil. Por último, y ya desde una perspectiva inversa, el trabajo de Sabia (2009) concluye que, mientras estudian, la participación laboral de los jóvenes no tiene un impacto relevante sobre los logros académicos y, por ende, tampoco en sus decisiones de abandono o persistencia educativa.

Dentro de la literatura especializada, una tercera línea de investigación apuesta por el estudio del abandono escolar a través del estudio de las denominadas transiciones o itinerarios educativos. Desde esta perspectiva y haciendo uso del Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE) el trabajo de Calero (2006) aborda el abandono escolar en el contexto de transiciones desde la enseñanza obligatoria hacia los niveles post-obligatorios. Los principales argumentos que se exponen en los resultados, señalan razones fundamentalmente de equidad, relativas al rendimiento escolar y el notable sesgo antiacadémico en las elecciones educativas, como las causas que más dificultan en España el tránsito hacia las diferentes etapas educativas post-obligatorias.

La reciente aparición de nuevas fuentes de información, como la Encuesta de Transición Educativo-Formativa (ETEFIL) realizada a iniciativa del INE en 2005, u otras herederas del PHOGUE como es la Encuesta anual de Condiciones de Vida (ECV) o incluso los Programas para la Evaluación Internacional de los alumnos (Informes Pisa) que cada tres años dirige la OCDE, han permitido la aparición de nueva literatura especializada dentro de este ámbito. Así, con la información que ofrece la ETEFIL, la investigación dirigida por C. Albert para el Ministerio de Trabajo e Inmigración (Albert, 2008a) detecta los riesgos de exclusión educativa y, al mismo tiempo, los problemas de inserción laboral asociados a los jóvenes con elevado nivel de fracaso, repetición y abandono escolar.

La literatura sobre abandono escolar más reciente trata de poner el acento en un análisis focalizado hacia determinados colectivos, zonas geográficas o en atención a circunstancias inherentes a los propios sistemas educativos, Lacasa (2009). Igualmente y de manera particular otras investigaciones se dirigen hacia los grupos con mayor riesgo relativo de abandono, como pueden ser algunas minorías étnicas, Lofstrom (2007), o la población inmigrante, Pereira et al., (2006); Albert (2008b).

Desde esta última perspectiva o enfoque, esta investigación quiere analizar los factores que han contribuido a dibujar el escenario detallado anteriormente en términos de abandono escolar en atención al sexo. Para ello, se describe en primer lugar la evolución en términos comparados y posteriormente se aporta evidencia empírica acerca de sus determinantes y cuantificar sus efectos para los años 1992 y 2007. Todo ello, con los microdatos que proporciona la Encuesta de Población Activa facilitados por el INE.

La organización del trabajo es la siguiente, después de presentar en la sección segunda un análisis descriptivo del abandono escolar, se detalla el modelo

econométrico con el que se estiman sus determinantes, las variables explicativas utilizadas para ello y sus resultados en atención al sexo de los individuos. Para terminar, ya en la sección cuarta, se recogen las conclusiones más relevantes de la investigación así como algunas recomendaciones que pueden ser útiles para la definición de determinados aspectos de política educativa.

Análisis descriptivo

En la sociedad actual adquiere cada vez mayor importancia la formación de los individuos, hasta el punto de considerar como prematura la decisión de abandonar los estudios una vez concluida la etapa mínima obligatoria. De esta forma, la tasa de abandono escolar es una preocupación básica en las políticas europeas¹.

El denominado abandono escolar temprano² refleja el porcentaje de población de 18 a 24 años de edad que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa (generalmente post-obligatoria)³ y además no sigue ningún tipo de formación, reglada o no. Se trata pues de uno de los indicadores más significativos cuando se quiere evaluar el logro de los objetivos para el año 2010 dentro de la Estrategia de Política Social fijada en la Agenda Europea de Lisboa, a la vez que ofrece grandes ventajas en el análisis comparado⁴.

⁽¹⁾ Entre los denominados «Objetivos de Lisboa» establecidos por la UE, los de carácter educativos persiguen que en 2010, el 85% de los europeos entre 20 y 24 años hayan completado la educación secundaria de segunda etapa y que las tasas de abandono escolar prematuro entre la población entre 18 y 24 años no superen el 10%.

⁽²⁾ Conceptualmente no debe confundirse con el denominado «fracaso escolar», ya que de manera rigurosa éste último también se refiere a individuos que ni siquiera llegan a superar el nivel de enseñanza secundaria obligatoria.

⁽³⁾ En España la enseñanza secundaria superior, de segunda etapa o secundaria post-obligatoria se corresponde con los estudios de bachillerato, la formación profesional de segundo grado o los actuales ciclos formativos de grado medio (ISCED 3A, 3B y 3C).

⁽⁴⁾ No obstante, la idea, medición y comparación del abandono escolar resulta controvertida toda vez que se ve sometida a la estructura que presentan los diferentes sistemas educativos en cada país. La falta de definiciones y clasificaciones armonizadas, recomienda pues que las comparaciones internacionales de niveles educativos se tomen con cierta precaución.

TABLA I. Abandono escolar temprano (%)

Años	España	UE-15	UE-27
1997	30,0	20,6	-
1998	29,6	23,6	-
1999	29,5	20,5	-
2000	29,1	19,5	17,6
2001	29,2	19,0	17,3
2002	29,9	18,7	17,1
2003	31,3	18,3	16,6
2004	31,7	17,5	15,9
2005	30,8	17,1	15,5
2006	29,9	16,8	15,2
2007	31,0	16,9	15,2

Fuente: Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

El abandono escolar en España dobla al de la media europea. Así, en el año 2007, el 31% de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años había dejado el sistema educativo sin completar los estudios secundarios de segundo nivel, situándose muy lejos del 17% de la UE-15, o del 15% en el que se encuentra la media de UE-27 (Eurostat, 2008)⁵. Además, esta situación resulta más grave si se tiene en cuenta su evolución puesto que la media del abandono escolar en Europa en la última década se ha reducido en casi 4 puntos, señalando pues una continuada tendencia descendente, mientras que en España el proceso de convergencia educativa con Europa se muestra ciertamente estancado (Tabla I).

En el análisis detallado por países, España, figura entre los de mayor nivel de abandono escolar junto con Portugal, Malta y Turquía. En el lado opuesto se sitúan algunos de los países nórdicos⁶, como Finlandia o Suecia, quienes ya alcanzan el objetivo europeo, con tasas de abandono escolar de un sólo dígito. En este último se integran algunos de los nuevos socios europeos, como Eslovenia, Polonia, o Eslovaquia, países que logran las menores tasas de abandono escolar temprano (Tabla II).

⁵ El ingreso en la UE de países con tasas de escolarización elevadas como Eslovenia, Polonia o Hungría, entre otros, también tienen que ver con la divergencia de España respecto de la media europea.

⁶ La información referida a Noruega hay que tomarla con cierta reserva pues en 2006 tuvo lugar una ruptura de serie lo que no hace el dato estrictamente comparable.

TABLA II. Abandono escolar temprano (%). Detalle por países

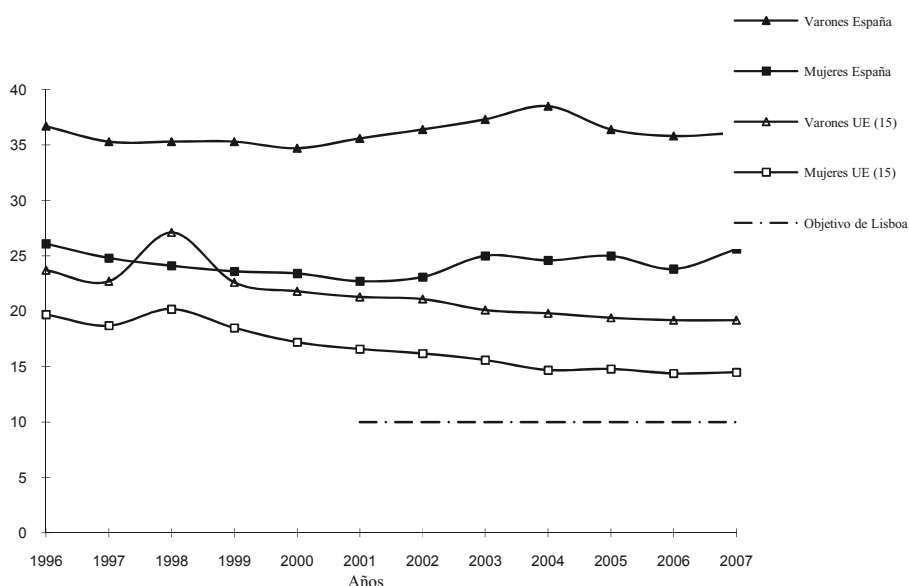
Países	1997	2001	2007
Eslovenia	-	7,5	4,3
Polonia	-	7,9	5,0
Eslovaquia	-	5,6 ⁽¹⁾	7,2
Finlandia	8,1	10,3	7,9
Suecia	6,8	10,5	8,6
Lituania	-	14,3 ⁽¹⁾	8,7
Austria	10,8	10,2	10,9
Hungría	17,8	12,9	10,9
Irlanda	18,9	14,7 ⁽²⁾	11,5
Países Bajos	16,0	15,3	12,0
Bélgica	12,7	13,6	12,3
Dinamarca	10,7	9,0	12,4
Alemania	12,9	12,5	12,7
Francia	14,1	13,5	12,7
Estonia	12,6 ⁽³⁾	14,1	14,3
Grecia	19,8	17,3	14,7
Luxemburgo	30,7	18,1	15,1
Chipre	-	19,5	16,0
Letonia	-	19,5	16,0
Reino Unido	19,8 ⁽³⁾	17,7	17,0
Rumania	19,7	21,3	19,2
Italia	30,1	26,4	19,3
Noruega	7,3	9,2	21,4 ⁽²⁾
Portugal	40,6	44,0	36,3
Malta		54,5	37,3
Turquía	-	57,3	47,6
Fuente: Eurostat http://epp.eurostat.ec.europa.eu			
(1) El dato es para 2002			
(2) Se produce una ruptura en la serie			
(3) El dato es para 1999			

Cuando se analiza el abandono escolar según determinadas características de los individuos, es posible describir dicho problema, y llegar a conocer el grado de discriminación o segregación que, en su caso, pueda existir, en razón a ellas. En esta investigación se quiere saber si las explicaciones que con carácter genérico se ofrecen del abandono escolar temprano en España, son aplicables por igual a varones y mujeres, o, en su defecto, algunas de sus causas aparecen especialmente relacionadas con uno u otro colectivo.

El abandono escolar en España y, en términos medios, en los países de la UE, afecta de manera más acentuada a los varones que a las mujeres. Siendo, sin

embargo, las diferencias por sexo notablemente más pronunciadas en España que para la mayor parte de los países europeos. Así, cuando en la última década y para la media de la UE-15, las diferencias de las tasas de abandono escolar por sexo oscilan entre 4,5 y 5,1 puntos porcentuales, en España ésta nunca es inferior a 10 puntos, alcanzando un máximo de 14 puntos porcentuales en 2004. Año a partir del cual se aprecia un ligero acercamiento entre las tasas que parece descansar en un leve repunte del abandono escolar femenino, coincidente con un también muy ligero estancamiento del masculino (Gráfico I).

GRÁFICO I. Abandono escolar temprano por sexo



Los datos representados en el Gráfico I, muestran claramente que el abandono escolar es hoy un problema fundamentalmente masculino y que los cambios de tendencias no parecen cercanos. No obstante, para describir con mayor nivel de detalle el impacto actual que supone una salida prematura del sistema

educativo por países, y al mismo tiempo observar su evolución temporal⁷, diferenciando entre varones y mujeres, se han construido los Gráficos II y III.

Durante los últimos años, en todos los países de la Unión Europea, excepto Alemania, Austria y Luxemburgo⁸, las mujeres presentan menores tasas de abandono escolar que los varones, invirtiéndose así lo que podría considerarse un histórico patrón de comportamiento, que hacía recaer en aquellas la mayor parte del problema del abandono escolar.

GRÁFICO II. Abandono escolar temprano. Varones



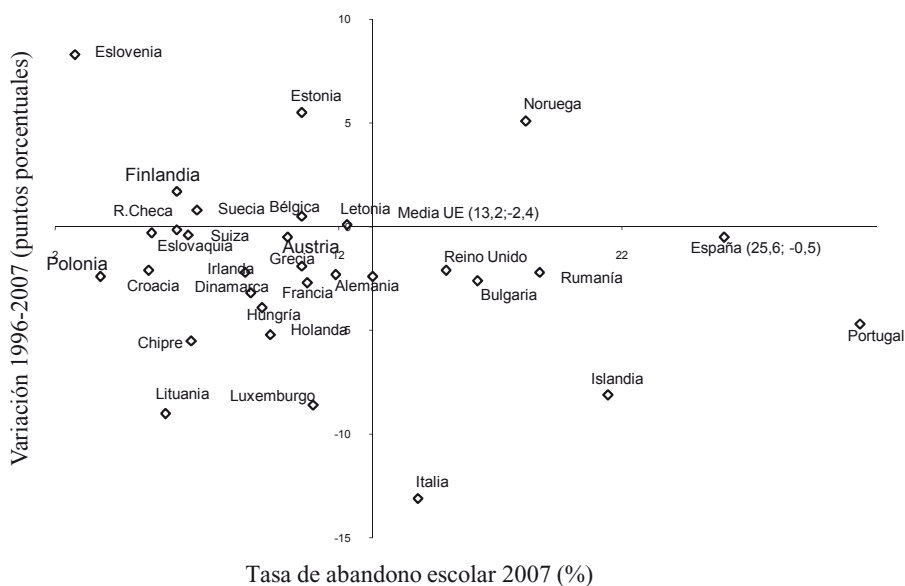
Entre la información para el colectivo de varones (Gráfico II) destaca la situación española, cuyos jóvenes experimentan una de las mayores tasas de abandono

⁷⁾ Se ha medido a través de la variación, en puntos porcentuales, de la tasa de abandono en el periodo 1996-2007. Para los países de más reciente integración en el UE, el año de origen es el 2000.

⁸⁾ En el ámbito de la OCDE, sólo Suiza, Turquía y Corea presentan porcentajes de mujeres egresadas de la segunda etapa de secundaria, inferiores a los varones.

(36,1%) muy lejana de la media europea (17,2%) y sólo superada por Turquía, Malta y Portugal. Siendo este indicador muy revelador, lo es más su evolución temporal, pues sitúa a España entre los países que más han visto aumentar el abandono escolar en los últimos años. Desde esta perspectiva dinámica Noruega, Estonia y Luxemburgo, son los únicos países que siguen dicha tendencia negativa. En el caso de España dicha tendencia muestra cierto estancamiento. La comparación de los Gráficos II y III muestra que la tasa de abandono para varones presenta una mayor diversidad que la de las mujeres, quienes logran indicadores más concentrados en torno a la media de la UE-15 (13,2%). En el caso de las mujeres, y a diferencia de los varones, resulta destacable, que todos los países presentan una tendencia favorable al objetivo europeo, si se exceptúa a Eslovenia, Estonia y Eslovaquia, países que, por otro lado, ya han alcanzado el objetivo comunitario⁹.

GRÁFICO III. Abandono escolar temprano. Mujeres



⁹⁾ Como ya se ha indicado, los valores de Noruega e Irlanda no son interpretables en la misma medida que el resto de países por razones estadísticas relativas a un cambio de serie.

Aunque los denominados «Objetivos de Lisboa» obviamente están establecidos en términos medios, y no fija por tanto límites para determinados colectivos, parece claro a la luz de los Gráficos II y III que desde la perspectiva de las mujeres son más los países que alcanzarán dichas metas, lo que de alguna forma viene a confirmar la ya señalada masculinización del problema.

Determinantes del abandono escolar

Resulta una opinión unánime, avalada por la literatura especializada, considerar al abandono escolar como un problema de carácter multidimensional, toda vez que sus causas, esto es, la decisión individual de continuar o no los estudios, descansa en factores múltiples, diversos y frecuentemente entrelazados. En este sentido, resulta muy dificultoso realizar un tratamiento conjunto de aquellas, objetivo que, en cualquier caso, requeriría disponer de información estadística relativamente compleja.

Entre los principales factores que inciden en el abandono escolar, juegan un papel de primer orden las características personales y familiares de los individuos, así como las relacionadas con su entorno socioeconómico. Y de forma especial, dentro de éstas últimas, aquellas que se relacionan con sus posibilidades de trabajo. Evidentemente todo ello, con independencia de que otros factores internos, que básicamente tienen que ver con el contexto educativo¹⁰ o los logros académicos¹¹, también tienen mucho que explicar en la referida decisión educativa.

En el análisis descriptivo previo ya se ha constatado que la enorme incidencia del abandono escolar en España se distribuía desigualmente, de tal forma que para los varones alcanzaban niveles mucho más acusados que en las mujeres. Con el análisis de regresión logística y la estimación de los modelos de respuesta

⁽¹⁰⁾ El contexto educativo define algunos datos sobre la institución formativa, como son el tipo de centro, la titularidad pública o privada del mismo, o la duración de los cursos resultan factores decisivos para la demanda educativa. En definitiva, aspectos de la oferta educativa que obviamente condiciona las decisiones sobre la demanda.

⁽¹¹⁾ La literatura evidencia que los resultados académicos tienen una gran influencia sobre la persistencia o no en el sistema educativo, sobre todo en la etapa de secundaria. En este sentido, los resultados de los Informes Pisa actúan podrían interpretarse como indicadores «adelantados» de abandono.

cualitativa que se desarrollan seguidamente, se quiere conocer la influencia que ejercen determinadas características del individuo, sobre la decisión de abandono de los estudios.

El Modelo

En términos generales, cuando se pretende recoger todas las posibilidades de elección individual, el análisis del proceso de decisión requiere formular un modelo de carácter «multinomial», dada la diversidad de alternativas que se suelen presentar. En nuestro caso, se lleva a cabo una simplificación de la metodología econométrica general que, sin perder el carácter discreto, reduce el modelo a aquél que establece una única elección entre dos alternativas: continuar la formación («persistencia en el estudio») o, en su defecto, dejar el sistema educativo dando por terminada su formación («abandono escolar»).

El modelo empírico que se estima en este apartado sigue la formulación propuesta por Willis y Rosen (1979) para analizar la decisión de los jóvenes de continuar en la universidad una vez finalizados sus estudios de bachillerato. Según la propuesta de estos autores, la forma reducida del modelo de demanda educativa de interés se puede estimar mediante un modelo probabilístico de elección discreta.

La especificación que se ha adoptado, se basa en un modelo simple de elección discreta que considera que, una vez completada la enseñanza básica u obligatoria, el individuo se enfrenta a su primera elección educativa concretada en dos opciones: no continuar ningún otro tipo de estudio, sean estos reglado o no (T) o bien realizar cualquier tipo de estudio (E). A la hora de tomar la decisión, el individuo tiene en cuenta el denominado valor presente del flujo de rentas potenciales asociado a cada una de las opciones, que recoge, de forma resumida, tanto los costes como los beneficios ligados a cada una de dichas opciones y que viene dado por las siguientes expresiones:

$$VP_T^* = \alpha_T' Z_T + \zeta_T \quad (1)$$

$$VP_E^* = \alpha_E' Z_E + \zeta_E \quad (2)$$

Donde VP_T^* y VP_E^* representan los valores presentes de las rentas esperadas si el individuo elige abandonar o estudiar, respectivamente; Z_T y Z_E son dos vectores de variables observables que determinan dichos valores esperados e incluyen, entre otros factores, las expectativas de rentas y empleo e indicadores del entorno familiar y socioeconómico del joven, y ζ_T y ζ_E son variables aleatorias no observables, como gustos, preferencias, habilidad, etc, que también influyen en el valor presente esperado de cada alternativa.

Siguiendo el supuesto fundamental en la teoría del capital humano (Becker, 1964), el individuo elige «la mejor» alternativa entre sus opciones educativas que, en el caso de abandonar prematuramente los estudios, significaría que:

$$VP_T^* > VP_E^* \tag{3}$$

Es decir, cuando el valor presente del flujo de rentas esperadas que supone abandonar los estudios supere al correspondiente flujo asociado a elegir cualquier tipo de formación. Por tanto, optará por abandonar si se cumple que:

$$\alpha_T'Z_T + \zeta_T > \alpha_E'Z_E + \zeta_E \tag{4}$$

No obstante, los flujos esperados de rentas VP_T^* y VP_E^* son «inobservados» en la realidad, por lo que sólo se observa la decisión que el individuo ha realizado finalmente, después de aplicar su regla de decisión educativa. Así, si se define Y como una variable aleatoria que vale 1 cuando el joven abandona y 0 cuando decide seguir estudiando, entonces la elección educativa individual se puede expresar en términos probabilísticos de la siguiente forma:

$$\text{Prob}(Y=1) = \text{Prob}(\alpha_T'Z_T - \alpha_E'Z_E \geq \zeta_E - \zeta_T) = \text{Prob}(\varepsilon \leq \beta'X) = F(\beta'X)$$

$$\text{siendo } \beta' = \alpha_T' - \alpha_E'; \quad X = Z_T - Z_E \text{ y } \varepsilon = \zeta_E - \zeta_T \tag{5}$$

Si se asume, además, que el término de perturbación aleatoria, ε , sigue una distribución logística, el modelo de elección educativa a estimar sería el modelo *logit*:

$$\text{Prob}(Y = 1) = \frac{e^{\beta'X}}{1 + e^{\beta'X}} \tag{6}$$

donde el vector X recoge un conjunto de características observables del joven y de su entorno que determinan su elección y β' es el vector de parámetros a estimar con una muestra dada, que cuantificará la influencia de dichas características sobre la opción educativa del individuo (Greene, 1999).

Datos y variables

El abandono escolar temprano es un Indicador Estructural de la Unión Europea que se obtiene a partir de las denominadas encuestas de fuerza laboral de cada país miembro. En España la encuesta de referencia es la Encuesta de Población Activa (EPA). La EPA es una encuesta general de población dirigida a los hogares, que elabora el INE cada trimestre desde 1964 (INE, 1990).

Aunque el objetivo principal de la EPA es clasificar económicamente a la población, sus sucesivos cambios metodológicos y la progresiva ampliación de su cuestionario, permite obtener información sobre determinadas características, personales, familiares, económicas y, en especial, del mercado de trabajo de los individuos. Lo que a su vez hace posible definir de forma rigurosa la demanda de educación de los individuos y relacionarla con otros aspectos que la condicionan. Además, la armonización metodológica a la que está sometida la encuesta y, por tanto, las posibilidades de comparación internacional que ofrecen sus resultados, la convierten en España en una de las fuentes de información más apropiada y utilizada para estudiar la demanda de educación, o, si se quiere, el abandono escolar.

La información utilizada para la estimación de los modelos *logit* procede de los microdatos de la EPA para los años 1992 y 2007, correspondientes a los segundos trimestres, para evitar efectos estacionales indeseados (INE, 1992; INE, 2003). Siguiendo la definición de abandono escolar consensuada internacionalmente, la estimación del modelo *logit*¹² se basa en una muestra de individuos con edades comprendidas entre 18 y 24 años, cuyo máximo nivel de estudios terminado son equivalentes a la secundaria obligatoria o, en su caso inferior, esto es, que no han alcanzado la graduación en la secundaria postobligatoria y

⁽¹²⁾ La diferencia básica entre la modelización *logit* y *probit* radica en que la función normal que genera esta última frente a la primera se acerca más rápidamente a los ejes que delimitan los valores de la variable dependiente (Greene, 1999). A nivel práctico, y dada además su fácil interpretación, la modelización *logit* es más utilizada.

no siguen ningún otro tipo de estudio, sean éstos reglados o no, en los últimos cuatro meses¹³. La selección de un intervalo de edad más amplio que el que se corresponde con la edad teórica de finalización de los estudios obligatorios en España, parece justificada si se tienen en cuenta las elevadas tasas de retrasos y repeticiones que tienen lugar en el sistema educativo español y muy particularmente en enseñanza secundaria¹⁴.

TABLA III. Distribución del abandono escolar temprano por sexo y grupo de edad (%)

Edad	1992		2007	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
18-19 años	48,9	51,1	64,3	35,7
20-21 años	44,2	55,8	62,4	37,6
22-24 años	45,3	54,7	65,1	34,9
Abandono total	46,5	53,5	63,9	36,1
	Abandono medio 443% (0,49673) N = 20.557		Abandono medio 32,7 % (0,46933) N = 15.690	
Fuente: EPA 1992 Y 2007 (2º trimestre). Elaboración propia. Desviación típica entre paréntesis.				

Con objeto de observar como ha evolucionado el abandono escolar en el periodo 1992-2007, la Tabla III recoge su distribución por sexo para tres intervalos de edad que componen la muestra, con datos individuales procedentes de la EPA.

Sin que sirva de paliativo de la trascendencia que conlleva el enorme nivel de abandono escolar que soporta el sistema educativo en España, conviene matizar para ser precisos, que en un horizonte temporal amplio, el esfuerzo realizado en España durante las últimas décadas en materia educativa ha sido muy importante, pues, como se recoge en la Tabla III, a comienzo de los años noventa la tasa de abandono escolar superaba en más de diez puntos a la que viene

⁽¹³⁾ Se ha tenido en cuenta que la aplicación progresiva de la LOGSE hace que en 1992 el sistema educativo en vigor para la etapa de interés aún fuese el establecido por de la Ley General de Educación de 1970, y ya para 2007 el que recoge la propia LOGSE. De tal forma que con la información que facilita la EPA el abandono escolar se ha definido de manera amplia recogido a los individuos de 18 a 24 años, con máximo nivel de estudios terminados de EGB y FPI o, en su caso, ESO y CGM, y que declaran no cursan ningún otro tipo de estudio.

⁽¹⁴⁾ Uno de cada cuatro alumnos que termina la enseñanza secundaria obligatoria no llega a obtener el certificado correspondiente. Además, la población que en España decide cursar formación ocupacional y profesional, se sitúa muy lejos de la media europea. Así, el porcentaje de alumnos que se titulan en FP de Grado Medio es del 36%, 12 puntos por debajo de la media europea.

registrándose en los últimos años. Al mismo tiempo, el análisis descriptivo con datos individuales pone de manifiesto uno de los cambios más significativos en el escenario educativo en España, como es la decisiva incorporación de la mujer al sistema educativo.

Variables explicativas

Las variables independientes que se incluyen en el análisis de regresión logística reflejan diferentes características personales, familiares, y del entorno económico-laboral de los individuos.

Dentro del primer grupo consideramos el sexo, la orfandad y el rendimiento escolar del alumno, ésta sólo para el curso 2007 por limitaciones en los datos. En efecto, en este año es posible una aproximación del rendimiento académico, definiéndose a través del número de años empleados en adquirir los estudios declarados como terminados. E incluyéndose, mediante una variable ficticia, un rendimiento académico bajo si el alumno terminó los estudios por encima de la edad teórica prevista para ello, y rendimiento académico alto en caso contrario.

En cuanto a las variables familiares consideramos el nivel educativo de los padres, su ocupación, su situación laboral y el número de hermanos; para el año 2007, se incorpora además la nacionalidad del padre tratando de observar el efecto de la inmigración en las decisiones educativas de los individuos. El nivel educativo de los padres no sólo es un indicador del estatus socioeconómico familiar, sino que refleja las preferencias de la familia por la educación y se espera tenga un efecto positivo muy significativo en la continuación de estudios del joven (Lassibille y Navarro, 2004). Se introduce con dos variables ficticias que oponen los estudios secundarios y superiores de cada progenitor a los que sólo tienen nivel primario o sin estudios. La ocupación de los padres también se recoge con dos ficticias que señalan al cuadro medio (administrativos, comerciantes y vendedores) y al obrero (con o sin cualificar, personal de la agricultura y de otros servicios) respecto al cuadro superior (directivos, profesionales y técnicos).

Asimismo, la actividad de cada progenitor identifica si éste está parado y si es inactivo en referencia a la situación de ocupado, por lo que se tienen dos ficticias para cada caso. Todas estas variables son buenos indicadores de la capacidad financiera del hogar y son *proxies* de la renta de la familia, factor determinante de la elección de estudios de los hijos (Ahn y Ugidos, 1996), pero no disponible

en la EPA. El número de hermanos indica el tamaño de la familia, sin embargo su desglose entre estudiantes o no, refleja para los primeros clara preferencia del hogar por la educación, que se espera tenga un efecto negativo sobre el abandono escolar del individuo. Se ha definido a través de dos variables que representan el número de hermanos mayores de 16 años que estudian y que no estudian, y una tercera que recoge el número de hermanos menores de 15 años.

Respecto a la caracterización del entorno, la zona de residencia se introduce mediante seis variables ficticias, que se corresponden con las áreas geográficas en las que el PHOGUE agrupa a las diferentes Comunidades Autónomas de España («Noroeste»: Galicia, Asturias y Cantabria; «Noreste»: País Vasco, Navarra, Rioja y Aragón; «Madrid»; «Centro»: Castilla y León, Castilla la Mancha y Extremadura; «Este»: Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares; «Canarias»; y se referencia con la zona del «Sur»: Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla). El coste de oportunidad de seguir estudiando queda reflejado con dos variables ficticias que señalan el hecho de que la tasa de paro provincial y la correspondiente a los menores de 25 años de la provincia en que reside el joven, supere a la media nacional¹⁵.

Los resultados

La Tabla IV contiene las estimaciones de los parámetros del modelo *logit* que explica la probabilidad de que los individuos de 18 a 24 años abandonen los estudios, para 1992 y 2007 de manera conjunta. Para este último año, se ofrece una versión adicional (2ª especificación) añadiendo variables explicativas que recogen el rendimiento académico y nacionalidad del padre. Las Tablas V, VI y VII recogen los resultados para cada uno de los años de manera separada por sexo. En todas ellas se presentan los coeficientes estimados para las variables independientes, así como los correspondientes *odds-ratios*¹⁶.

⁽¹⁵⁾ La correlación que existe entre las distintas tasas de paro, recomienda incluir el efecto conjunto de ambas. No obstante, y dado que los resultados obtenidos con dicha variable no han variado significativamente respecto de los que se han ofrecido, no se ha incluido.

⁽¹⁶⁾ Dada la no linealidad de estos modelos, los coeficientes obtenidos no son directamente interpretables por lo que se recurre a calcular los denominados *odds-ratios* o razones de riesgo relativo asociados a cada variable explicativa. Tienen la ventaja de su fácil interpretación, pues cuantifica el número de veces que es más probable que el individuo elija abandonar ($Y=1$) que continuar los estudios ($Y=0$), ante un cambio unitario en una determinada variable independiente del modelo. En términos globales, todas las especificaciones estimadas presentan una elevada capacidad explicativa de la demanda educativa post-obligatoria de los jóvenes españoles. Los tests de la razón de verosimilitud permiten rechazar, en todos los casos, la hipótesis nula de ausencia de «significatividad» conjunta de las variables explicativas consideradas. Por razones de espacio no se recogen las desviaciones estándar, ni los correspondientes efectos marginales, los cuales están disponibles para todos los interesados.

TABLA IV. Modelo *logit* de abandono escolar para 1992 y 2007

	1992		2007						
			1ª especificación			2ª especificación			
	Coef.		Odds-ratio	Coef.		Odds-ratio	Coef.		Odds-ratio
Constante	-1,477	***		-0,431	***		-0,454	***	
Varón	0,705	***	2,024	0,799	***	2,223	0,798	***	2,221
Sin Padre	0,858	***	2,358	0,220	***	1,247	0,210	***	1,234
Sin Madre	0,804	***	2,234	0,033		1,033	0,027		1,027
Rendimiento académico bajo							0,144	***	1,155
Padre nacionalidad extranjera							0,463	***	1,589
Padre con estudios secundarios	-0,798	***	0,450	-0,711	***	0,491	-0,716	***	0,489
Padre con estudios superiores	-1,611	***	0,200	-1,336	***	0,263	-1,339	***	0,262
Madre con estudios secundarios	-0,625	***	0,535	-0,824	***	0,439	-0,832	***	0,435
Madre con estudios superiores	-1,433	***	0,238	-1,640	***	0,194	-1,650	***	0,192
Hermanos ≤ 15 años	0,201	***	1,223	0,210	***	1,233	0,202	***	1,224
Hermanos ≥ 16 años que estudian	-0,549	***	0,577	-1,801		0,165	-1,800	**	0,165
Hermanos ≥ 16 años que no estudian	0,511	***	1,667	0,507	***	1,661	0,503	***	1,653
Padre Parado	1,158	***	3,183	0,462	***	1,587	0,448	***	1,565
Padre Inactivo	1,022	***	2,780	0,239	***	1,269	0,236	***	1,266
Madre Parada	0,432		1,540	-0,121	*	0,886	-0,125	*	0,882
Madre Inactiva	0,366		1,441	-0,157		0,855	-0,156		0,856
Padre administrativo, comercial	0,161	*	1,174	-0,759	***	0,468	-0,751	***	0,472
Padre obrero	0,747	***	2,110	0,062		1,064	0,063		1,065
Madre administrativa, comercial	0,007		1,007	-0,134		0,875	-0,130		0,878
Madre obrera	0,561		1,753	0,474		1,607	0,476		1,609
Tasa de paro juvenil > que la media	-0,203	***	0,816	-0,289	***	0,749	-0,299	***	0,742
Tasa de paro prov. > que la media	0,159		1,172	-0,056		0,946	-0,052		0,949
Reside en la zona Noroeste	-0,251	***	0,778	-0,478	***	0,620	-0,484	***	0,617
Reside en la zona Noreste	-0,516	***	0,597	-0,712	***	0,491	-0,721	***	0,486
Reside en Madrid	-0,416	***	0,659	-0,723	***	0,485	-0,742	***	0,476
Reside en la zona Centro	-0,128	***	0,880	-0,276	***	0,759	-0,282	***	0,754
Reside en la zona Este	0,028		1,028	-0,297	***	0,743	-0,306	***	0,736
Reside en Canarias	-0,056		0,945	-0,158	*	0,854	-0,175	**	0,840
Nº de observaciones:			20.557						15.690
Respuestas correctas (%):			68,1						67,2
Razón de Verosimilitud (gº de libertad):	22379,88		26				13784,748		26
Niveles de significación: Al 1% ***, al 5% **, al 10% *									
Individuo de referencia: Mujer, de buen rendimiento académico, sin hermanos, cuyos padres tienen estudios primarios o inferiores, están ocupados como técnicos o profesionales, son españoles y residen en una Comunidad Autónoma de la zona Sur, cuyo paro juvenil y provincial es inferior a la media nacional.									

Los resultados de la Tabla IV muestran en primer lugar, que los varones tienen el doble de probabilidad de abandonar los estudios que de continuar en el sistema educativo que las mujeres. La ventaja femenina es además creciente en el tiempo, lo que permite confirmar que el problema del abandono escolar es básicamente masculino. Este resultado ratifica la mayor participación de las mujeres en el sistema educativo, entre otras razones, como vía de protección ante una posible discriminación laboral futura. En segundo lugar, otra característica personal destacable, en el mismo sentido que la anterior, es la ausencia del padre del hogar, y en menor medida de la madre, aunque su influencia disminuye en el tiempo. Sin duda estas variables reflejan un efecto renta, que obliga al joven a participar tempranamente en el mercado laboral. Por último, en la segunda especificación para 2007 que incluye el rendimiento escolar de los individuos, se evidencia que éste juega un papel significativo en la decisión de continuar o no en el sistema educativo. Así, el hecho de terminar los estudios realizados por encima de la edad teórica prevista hace que la probabilidad de abandonar sea 1,15 veces superior que la de continuar por esta circunstancia. Este resultado coincide, por ejemplo, con Marcenaro y Navarro (2001), en su caso referido a la característica de ser alumno becario o repetidor.

En el conjunto de características familiares la nacionalidad del padre resulta una característica muy determinante en el abandono, de tal forma que los padres extranjero o con doble nacionalidad frente al español, ven incrementadas las probabilidades de abandono de sus hijos de forma muy significativa. En el mismo grupo de variables, los distintos niveles de educación de los padres presentan todos y en las tres especificaciones un signo negativo muy significativo, de tal forma que aumentos en el nivel educativo de los padres se relacionan siempre con menores tasas de abandono escolar y son proporcionales al nivel de estudio alcanzado. Las preferencias de la familia por la educación, interpretadas por su mayor nivel educativo, actúa de freno en el abandono escolar de los hijos, siendo en 1992 los estudios del padre los que más reducen la probabilidad de abandono escolar y los de la madre en el año 2007. Estos resultados están en línea con buena parte de la literatura que señala como los estudios de la madre progresivamente parecen tener efectos más intensos que los del padre en la elección educativa de sus hijos (Petrongolo y San Segundo, 2000).

Coincidiendo también con los resultados de la mayor parte de la literatura, el número de hermanos menores de 16 años, entendida como una restricción económica al no aportar ingresos a la familia, afecta negativamente a la escolarización

del individuo¹⁷. En todas las especificaciones la probabilidad de abandonar los estudios aumenta al tiempo que lo hace el número de estos hermanos. Igualmente sucede con el número de hermanos de 16 años o más que no estudian, puesto que también refleja un mayor tamaño familiar y, así, una necesidad de incorporación rápida al mercado de trabajo. En cambio, cuanto mayor es el número de hermanos de 16 años o más que estudian menor es la probabilidad de abandonar los estudios, ya que esta variable refleja una preferencia de la familia por la educación y probablemente mejores condiciones económicas.

En lo que se refiere a la situación laboral de los padres, los hijos cuyo progenitor se encuentra inactivo o parado abandonan los estudios en una relación de 3 a 1 respecto con los que proceden de padres ocupados en 1992, sin embargo esta relación se reduce al 50% para 2007. Estos resultados son los esperados a priori, puesto que reflejan un efecto de menores rentas percibidas por estos hogares a través de pensiones o prestaciones por desempleo, que incita a los jóvenes a buscar empleo. Por otro lado, la situación laboral de la madre sólo es significativa para las paradas, y al 10%, para 2007, cambio que quizás refleje una conducta muy similar a la de los varones en el mercado de trabajo por la progresiva mayor participación laboral de la mujer durante los últimos años.

La cualificación laboral del padre en relación con la elección educativa de los hijos, presenta un comportamiento cambiante en el período 1992-2007. Así, cuando a comienzos del mismo los hijos de técnicos o profesionales, doblaban la probabilidad de continuar los estudios, sobre todo comparados con los obreros, en 2007 se invierte la relación y son los hijos de padres administrativos y comerciales los que tienen la mitad de probabilidad de abandonar que los de los demás. Posiblemente, el sistema de becas esté actuando de incentivo en la escolarización de las clases medias. En líneas generales, la cualificación laboral de las madres no resulta significativa para ambos años. Resultado que sin duda está relacionado con el menor número de observaciones que en la muestra reflejan dicha característica.

La última variable socioeconómica del hogar, considerada sólo para 2007, es la nacionalidad extranjera del padre, la cual se observa muy influyente en el abandono escolar. Así, el ratio de probabilidades de abandonar en vez de

⁽¹⁷⁾ Desde un punto de vista económico un menor número de ocupados en la familia genera, *ceteris paribus*, un menor nivel de renta, por lo que el signo previsible para el coeficiente asociado a esta variable es el positivo. Generalmente esto será así, siempre que no se trate del hermano mayor, ya que en ese caso puede dar lugar a un efecto distinto al recibir el primogénito más atención y recursos de sus padres.

continuar los estudios es de casi 1,6 para los hijos de inmigrantes respecto a los de nacionalidad española o con doble nacionalidad, lo que refleja una población más sensible a las condiciones económicas. Hay que destacar que la presencia de alumnos extranjeros se ha multiplicado en los niveles obligatorios en los últimos años, lo que hace previsible un crecimiento de la tasa de participación en la enseñanza post-obligatoria de este colectivo a medio plazo, que a su vez recomienda la elaboración de indicadores educativos separados, como paso previo para cualquier diagnóstico riguroso del sistema educativo (Albert, 2008).

Dentro del conjunto de variables que describen las características del entorno, las estimaciones muestran un efecto positivo entre residir en una zona con una tasa de paro juvenil superior a la media nacional y la probabilidad de continuar los estudios. Aunque en general el signo asociado al coeficiente relativo a las condiciones del mercado de trabajo es ambiguo y difícil de establecer a priori, la relación indirecta entre la mayor tasa de paro juvenil y el abandono escolar puede ser interpretada por el menor coste de oportunidad que comporta su decisión de prolongar su vida académica, entendiéndose pues el mayor desempleo juvenil como un incentivo para la permanencia en el sistema educativo de los individuos¹⁸. Por otro lado, ninguna de las variables ficticias que recogen la tasa de paro provincial superior a las correspondientes medias nacionales, resultan significativas.

Por último, las estimaciones señalan que la zona geográfica de residencia de los hogares, se muestra, en términos generales, como una variable explicativa de la elección educativa de los individuos. Todas presentan un signo negativo¹⁹, siendo las zonas Noreste y Madrid, en este orden para 1992, las regiones en las que la probabilidad de seguir estudiando frente a abandonar aumenta más respecto a la zona Sur, lo que parece indicar una relación directa entre el nivel de desarrollo económico regional y la escolarización. Cambiándose el orden de las mismas para 2007. De cualquier forma, dada la heterogeneidad de las zonas contempladas, además de razones puramente de renta o bienestar económico de las regiones, hay que buscar también motivos complementarios por el lado de la oferta educativa para poder explicar los resultados de las estimaciones. Desde esta perspectiva algo más amplia, uno de ellos puede ser la existencia de zonas

⁽¹⁸⁾ Se admite también que el aumento del desempleo puede elevar las expectativas de paro futuro, lo que a su vez se puede traducir en una reducción de los rendimientos esperados de las inversiones educativas.

⁽¹⁹⁾ Aunque no es significativo para 1992 en la zona Este y Canarias.

con una larga tradición educativa o con una oferta mucho más diversificada, lo que justificaría parte de los resultados encontrados.

Resultados por género

Las Tablas V, VI y VII que se muestran seguidamente, refleja los efectos obtenidos al estimar el modelo de elección educativa separadamente para varones y mujeres para 1992 y 2007 en sus dos especificaciones, respectivamente.

TABLA V. Modelo *logit* de abandono escolar para 1992 por sexo

	Varones			Mujeres		
	Coef.		Odds-ratio	Coef.		Odds-ratio
Constante	-0,819	***		-1,426	***	
Sin Padre	0,881	***	2,413	0,850	***	2,341
Sin Madre	0,455	***	1,577	1,181		3,256
Padre con estudios secundarios	-0,750	***	0,472	-0,851	***	0,427
Padre con estudios superiores	-1,702	***	0,182	-1,456	***	0,233
Madre con estudios secundarios	-0,555	***	0,574	-0,759	***	0,468
Madre con estudios superiores	-1,496	***	0,224	-1,351	***	0,259
Hermanos ≤ 15 años	0,177	***	1,193	0,232	***	1,261
Hermanos ≥ 16 años que estudian	-0,500	***	0,607	-0,625		0,535
Hermanos ≥ 16 años que no estudian	0,559	***	1,750	0,464	***	1,591
Padre Parado	1,232	***	3,426	1,077	***	2,937
Padre Inactivo	1,071	***	2,919	0,968	***	2,633
Madre Parada	0,180		1,198	0,722	*	2,058
Madre Inactiva	0,174		1,190	0,598	*	1,818
Padre administrativo, comercial	0,136	*	1,145	0,224	***	1,251
Padre obrero	0,833	***	2,301	0,641	**	1,899
Madre administrativa, comercial	-0,157		0,854	0,191		1,211
Madre obrera	0,414		1,512	0,740		2,097
Tasa de paro juvenil > que la media	-0,122	***	0,885	-0,313	***	0,731
Tasa de paro prov. > que la media	0,087	*	1,091	0,252	*	1,286
Reside en la zona Noroeste	-0,108	***	0,897	-0,433	***	0,649
Reside en la zona Noreste	-0,373	***	0,689	-0,684	***	0,505
Reside en Madrid	-0,273	***	0,761	-0,598	***	0,550

Reside en la zona Centro	0,026	**	1,026		-0,632	***	0,532
Reside en la zona Este	0,172		1,188		-0,140	***	0,869
Reside en Canarias	0,070		1,073		-0,202	*	0,817
Nº de observaciones:	11.007				9.550		
Respuestas correctas (%):	79,1				71,9		
Razón de Verosimilitud (gº de libertad):	12213,78		25		10112,809		25
Niveles de significación: Al 1% ***, al 5% **, al 10% *							
<i>Individuo de referencia: Sin hermanos, cuyos padres tienen estudios primarios o inferiores, están ocupados como técnicos o profesionales, residen en una Comunidad Autónoma de la zona Sur, cuyo paro juvenil y provincial es inferior a la media nacional.</i>							

Entre las características personales, es posible destacar en primer lugar el efecto de la ausencia de los padres en el hogar, resultando decisiva en términos de mayores probabilidades de abandono la ausencia del padre para los varones y la de la madre entre las mujeres, si bien en este caso sólo para 1992 y además con un escaso nivel de significación. Las diferencias existentes en cuanto a las estimaciones relativas a las variables categóricas que recogen el rendimiento académico y la nacionalidad del padre. Características que para ambos colectivos actúa en idéntico sentido, pero es entre las mujeres donde se evidencia mayor impacto. La razón de probabilidades de que una joven hija de padre inmigrante²⁰ abandone los estudios prematuramente frente a que no lo haga, es dos veces mayor que la de una joven de padre español. Probabilidad que «sólo» se multiplica por 1,3 en el caso de los varones. En idéntico sentido, parece actuar un rendimiento académico malo que puede identificarse con importantes tasas de repetición o en general con el fracaso escolar, si bien, en este caso, la variable explicativa no resulta significativa.

⁽²⁰⁾ Para ser más preciso de padre con nacionalidad extranjera o doble nacionalidad.

TABLA VI. Modelo *logit* de abandono escolar para 2007 (1ª especificación) por sexo

	Varones			Mujeres		
	Coef.		Odds-ratio	Coef.		Odds-ratio
Constante	0,362	***		-0,424	***	
Sin Padre	0,064	***	1,066	0,410	***	1,506
Sin Madre	0,073	***	1,076	0,011		1,011
Padre con estudios secundarios	-0,780	***	0,458	-0,619	***	0,539
Padre con estudios superiores	-1,223	***	0,294	-1,640	***	0,194
Madre con estudios secundarios	-0,772	***	0,462	-0,915	***	0,401
Madre con estudios superiores	-1,558	***	0,211	-1,801	***	0,165
Hermanos ≤ 15 años	0,225	***	1,252	0,194	***	1,214
Hermanos ≥ 16 años que estudian	-2,145	***	0,117	-1,388		0,249
Hermanos ≥ 16 años que no estudian	0,512	***	1,669	0,499	***	1,647
Padre Parado	0,213	***	1,237	0,721	***	2,056
Padre Inactivo	0,078	***	1,081	0,421	***	1,524
Madre Parada	-0,112		0,894	-0,128	*	0,880
Madre Inactiva	-0,164		0,848	-0,150	*	0,861
Padre administrativo, comercial	-0,722	*	0,486	-0,708	***	0,493
Padre obrero	0,297	***	1,345	-0,188	**	0,828
Madre administrativa, comercial	-0,045		0,956	-0,266		0,767
Madre obrera	0,524		1,689	0,416		1,516
Tasa de paro juvenil > que la media	-0,297	***	0,743	-0,278	***	0,757
Tasa de paro prov. > que la media	-0,071	*	0,932	-0,042	*	0,959
Reside en la zona Noroeste	-0,516	***	0,597	-0,422	***	0,656
Reside en la zona Noreste	-0,710	***	0,492	-0,699	***	0,497
Reside en Madrid	-0,827	***	0,437	-0,576	***	0,562
Reside en la zona Centro	-0,170	***	0,843	-0,651	***	0,522
Reside en la zona Este	-0,272		0,762	-0,327	***	0,721
Reside en Canarias	-0,053		0,949	-0,275	*	0,760
Nº de observaciones:	8.139			7.551		
Respuestas correctas (%):	74,0			77,8		
Razón de Verosimilitud (gº de libertad):	7611,379		25	6142,94		25
Niveles de significación: Al 1% ***; al 5% **; al 10% *						
Individuo de referencia: Sin hermanos, cuyos padres tienen estudios primarios o inferiores, están ocupados como técnicos o profesionales, residen en una Comunidad Autónoma de la zona Sur, cuyo paro juvenil y provincial es inferior a la media nacional.						

Tanto para varones como mujeres, la educación de los padres tiene un efecto consistente. No obstante cuando en 1992 eran los estudios superiores del padre la variable que mostraba mayor impacto en términos de probabilidad de abandono de los hijos, en 2007 son los estudios superiores de las madres, quienes operan en este sentido. Cuando en 1992 la posesión de los estudios superiores de la madre reducía casi cuatro veces las probabilidades de abandono escolar de las jóvenes españolas y algo más la de los varones, en 2007 lo hace en más de seis respecto de las primeras y en cinco la de estos últimos. Así, es el colectivo femenino quien recibe un mayor impacto de la educación de la madre en relación a sus probabilidades de abandono escolar, tal y como queda reflejado en los mayores coeficientes asociados a dichas variables.

En cuanto al efecto que posee el tamaño del hogar, parecen repetirse los principales resultados obtenidos en el análisis conjunto de la muestra. El número de miembros en el hogar que están inmerso en el sistema educativo, actúa para varones y mujeres, negativamente disminuyendo las probabilidades de abandono escolar, si bien, en el caso de las mujeres los coeficientes pierden «significatividad».

Sobre la influencia de la situación laboral de los padres, conviene destacar el importante efecto que ejerce la situación de parado, y, en menor medida, de inactivo, sobre las decisiones educativas de sus hijas. Hecho que, no obstante, pierde relevancia en el transcurso de los años analizados. En este mismo ámbito, el comportamiento de la variable que recoge la situación laboral de las madres resulta irregular, siendo además sólo ligeramente significativo en el caso de las mujeres. Para los jóvenes españoles, una menor cualificación profesional del padre reflejada en condición de obrero, frente a la de técnico-profesional, merma sus probabilidades de seguir estudiando haciéndolo en algo más de la mitad para los varones. Las cualificaciones laborales de las madres no resultan significativas en las estimaciones por género.

Para tratar de medir el coste de oportunidad que tiene para los jóvenes mantener su condición de estudiante, las estimaciones incorporan la tasa de paro juvenil y provincial según la comunidad autónoma de residencia. Los resultados evidencian que los efectos del desempleo provincial juvenil sobre el abandono escolar son parecidos en las distintas especificaciones. De tal forma que, tanto para varones como mujeres, una tasa de paro provincial juvenil por encima de la media nacional, desincentiva la elección de continuar la formación a través del menor coste de oportunidad que implica la situación de desempleo. Así, parece

especialmente estable el efecto positivo del paro sobre la demanda de educación. Apreciándose sólo leves diferencias en 1992 a favor de los varones, quienes reducen un porcentaje ligeramente superior que las mujeres las probabilidades de abandonar los estudios. Poniendo en cuestión que los efectos cíclicos influyan de manera mucho más decisiva sobre el abandono, en los varones que en las mujeres.

TABLA VII. Modelo *logit* de abandono escolar para 2007 (2ª especificación) por sexo

	Varones			Mujeres		
	Coef.		Odds-ratio	Coef.		Odds-ratio
Constante	0,354	***		-0,465	***	
Sin Padre	0,057	***	1,058	0,397	***	1,487
Sin Madre	0,064	***	1,066	0,014		1,014
Rendimiento académico bajo	0,060		1,061	0,251		1,286
Padre nacionalidad extranjera	0,306	**	1,358	0,712	**	2,038
Padre con estudios secundarios	-0,784	***	0,457	-0,624	***	0,536
Padre con estudios superiores	-1,224	***	0,294	-1,636	***	0,195
Madre con estudios secundarios	-0,776	***	0,460	-0,929	***	0,395
Madre con estudios superiores	-1,565	***	0,209	-1,810	***	0,164
Hermanos ≤ 15 años	0,218	***	1,244	0,185	***	1,203
Hermanos ≥ 16 años que estudian	-2,145	***	0,117	-1,383	***	0,251
Hermanos ≥ 16 años que no estudian	0,510	***	1,665	0,492	***	1,635
Padre Parado	0,208	**	1,232	0,691	**	1,996
Padre Inactivo	0,079	**	1,083	0,409	**	1,505
Madre Parada	-0,117		0,889	-0,127	*	0,881
Madre Inactiva	-0,164		0,849	-0,148	*	0,862
Padre administrativo, comercial	-0,719	*	0,487	-0,684	***	0,504
Padre obrero	0,296	***	1,345	-0,183	**	0,832
Madre administrativa, comercial	-0,043		0,958	-0,247		,781
Madre obrera	0,524		1,689	0,420		1,522
Tasa de paro juvenil > que la media	-0,302	**	0,739	-0,293	**	0,746
Tasa de paro prov. > que la media	-0,069	*	0,933	-0,035	+	0,965
Reside en la zona Noroeste	-0,520	**	0,595	-0,430	**	0,651
Reside en la zona Noreste	-0,714	**	0,490	-0,723	**	0,485
Reside en Madrid	-0,837	**	0,433	-0,609	**	0,544
Reside en la zona Centro	-0,172	**	0,842	-0,542	*	0,581
Reside en la zona Este	-0,280		0,756	-0,343	*	0,710

Reside en Canarias	-0,061		0,940	-0,302	*	0,739
Nº de observaciones:	8.139			7.551		
Respuestas correctas (%):	74,0			77,6		
Razón de Verosimilitud (gº de libertad):	7608,519	27		6123,924		27
Niveles de significación: Al 1% ***, al 5% **, al 10 % *						
<i>Individuo de referencia: Buen rendimiento académico, sin hermanos, cuyos padres tienen estudios primarios o inferiores, están ocupados como técnicos o profesionales, son españoles y residen en una Comunidad Autónoma de la zona Sur, cuyo paro juvenil y provincial es inferior a la media nacional.</i>						

Como predice la mayor parte de la literatura, los resultados al incorporar en las estimaciones la tasa de paro provincial introduce aspectos contradictorios, toda vez que para 1992 la tasa de paro parece desincentivar la preferencias por los estudios, sobre todo en las mujeres, si bien a un bajo nivel de significación. Para el resto de los años dicha característica no resulta significativa, lo que de algún modo parece indicar que se dispersa, al menos parcialmente, el papel que juega la situación presente del mercado de trabajo provincial como elemento informativo de los beneficios futuros esperados, y por tanto, como condicionante de la elección de estudios frente al abandono.

Con objeto de determinar si existe un efecto atribuible a las condiciones singulares de las residencias, proxy de efectos internos relacionados con la oferta educativa o incluso la renta per cápita, se incluyen en las estimaciones por sexo la variable zona de residencia. Los resultados de las estimaciones señalan que la comunidad autónoma de residencia se muestra, en términos generales, como una variable explicativa de la elección educativa de los individuos, lo que viene a confirmar la continuidad de diferencias territoriales. Todas presentan un signo negativo excepto la zona Este y Canarias en los varones para 1992, aunque no son significativas. En el caso de las mujeres, y para los dos años, se incorpora la zona Centro a las comunidades que en mayor medida, frente a la zona Sur, aumentan las probabilidades de que sus residentes permanezcan en el sistema educativo. Manteniéndose el Noreste y Madrid, en este orden para los varones, como las regiones en las que la probabilidad de abandonar los estudios aumenta más respecto a la zona Sur tomada como referencia.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto del abandono escolar temprano en España, estudiando los factores que lo determinan y cuantificando sus efectos para los años 1992 y 2007, con los microdatos que proporciona la EPA (INE). Propósito que se considera relevante ya que España, a pesar del esfuerzo escolarizador realizado en las últimas décadas, figura entre los países de la UE donde más creció el abandono escolar en los últimos años. Y aunque parece apreciarse un leve cambio de tendencia, éste resulta insuficiente para acortar las diferencias que muestra el análisis comparado en los últimos años.

Al igual que en la mayor parte de los países europeos, el abandono escolar en España afecta mayoritariamente a los varones, sin embargo las importantes diferencias con las mujeres resultan un claro factor diferenciador que aconseja buscar particularidades con objeto de particularizar sus principales causas.

Después del obligado estudio descriptivo, un primer análisis econométrico confirma que en términos probabilísticos los varones duplican frente a las mujeres sus posibilidades de abandonar el sistema educativo, evidenciando empíricamente que se trata de un problema básicamente masculino. Otros factores determinantes para que el individuo abandone el sistema educativo se encuentra en la orfandad; el tamaño familiar, medido por el número de hermanos menores de 15 años y mayores de 16 años que no estudian, la no actividad del padre, el hecho de que esté parado y que sea un obrero, pero ésta sólo significativa en el año 1992. En sentido inverso, es decir como factores de persistencia en el estudio, actúan el mayor nivel educativo de los padres y el número de hermanos mayores de 16 años que estudian, como indicadores de las preferencias de la familia por la educación. Asimismo, la tasa de paro juvenil superior a la media nacional y el hecho de residir en comunidades autónomas en principio más desarrolladas, motivan la continuación en el sistema educativo, al igual que un buen rendimiento académico y no ser hijo de padre inmigrante, aunque ambas sólo han podido considerarse para el año 2007.

Los modelos probabilísticos corroboran el análisis descriptivo y muestran que existen desigualdades en las probabilidades de abandono prematuro por géneros. Así, y desde esta perspectiva, se evidencia la mayor relevancia del fracaso escolar y de la nacionalidad extranjera del padre, entre las decisiones educativas de las mujeres. La persistencia intergeneracional, común a ambos sexos, queda

reflejada en un mayor impacto de la educación de la madre en relación a las probabilidades de abandono escolar de sus hijas. Para quienes también resulta decisiva la situación de parado del padre. En relación a los varones, la ausencia del padre en el hogar, o una menor cualificación profesional que representa la ocupación del padre como obrero, también es decisiva.

Las variables que de alguna forma recogen aspectos macroeconómicos a través de las tasas de paro y el lugar de residencia presentan poca variabilidad entre género, si bien, con respecto, al paro ello viene cuanto menos a cuestionar un comportamiento de los varones más dependientes del ciclo que las mujeres.

A modo de reflexión final, conviene señalar que los problemas del sistema educativo español en su intento de reducir los niveles de abandono escolar, no sólo son consecuencia del estatus y funcionamiento interno de las familias. Siendo estos muy relevantes, habrá que buscar otras causas, paralelas y si se quiere externas, que en España discurren hoy dentro de un contexto general de profundo cambio social que, a riesgo de ser simplista, puede quedar reflejado en un sistema educativo sometido a excesivos cambios legislativos, que ya incorpora mayoritariamente a las mujeres y que sufre los problemas de una formación profesional estigmatizada y minoritaria. Aspectos, junto con los aquí expuestos, que deberán considerar aquellas políticas educativas que persigan reducir el abandono escolar en España.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, C. (1998). *La demanda de educación superior en España 1977-1994*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2008a). *Exclusión social y pobreza: Transición educativo-formativa e inserción laboral de la población joven*. Informe del Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- (2008b). El impacto de la inmigración en la evolución de la demanda de estudios universitarios. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 491-498.

- ALBERT, C., JUÁREZ, J., SÁNCHEZ, R. Y TOHARIA, L. (2000). La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa. *Papeles de Economía Española (Madrid)*, 86, 42-58.
- ALBERT, C. Y TOHARIA, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española (Madrid)*, 86, 192-212.
- AHN, N. Y UGIDOS, A. (1996). The effects of the labor market situation of parents on children: Inheritance of unemployment. *Investigaciones Económicas*, XX (1).
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis, with Special References to Education*. New York: NBER.
- BENEITO, P. FERRI, J. MOLTÓ, M. L. Y URIEL, E. (1995). Determinantes de la demanda de educación en España. Documentos de trabajo WP-EC 95-12, IVIE, Valencia.
- BRATTI, M. (2007). Parents' income and children's school drop-out at 16 in England and Wales: evidence from the 1970 British Cohort Study. *Review of Economics of the Household*, 5, 15-40.
- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documentos de trabajo 83/2006, Fundación Alternativas.
- (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.
- GREENE, W. H. (1999). *Econometric analysis*. New York: Mcmillan Publishing Company.
- INE (1990). *La condición socioeconómica en la EPA*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- (1992). *Encuesta de Población Activa*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- (2003). *Encuesta de Población Activa*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- JENKINS, A., VIGNOLES, A., WOLF, A., Y GALINDO-RUEDA, F. (2003). The determinants and Labour Market Effects of Lifelong Learning. *Applied Economics*, 35, 1711-1721.
- KODDE, D. A. & RITZEN, J. M. (1984). Integrating Consumption and Investment Motives in a Neoclassical Model of Demand for Education. *Kyklos*, 37(4), 598-606.
- LACASA, J. M (2009). Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de Economía Española (Madrid)*, 119, 99-124.
- LASSIBILLE, G. Y NAVARRO, M^a. L. (2004). *Manual de Economía de la Educación*. Madrid: Pirámide.

- LOFSTROM, M. (2007). Why Are Hispanic and African-American Dropout Rates So High? *Williams Review*, 2, 91-121.
- MARCENARO, O. Y NAVARRO, M^a. L. (2001): Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España. *Estudios de Economía Aplicada*, 37, 69-86.
- MONTMARQUETTE, C., N., VIENNOT-BRIOT & M. DAGENAI (2007). Dropout, School Performance, and Working while in School. *Review of Economics and Statistics*, 89(4), 752-760.
- O'HIGGINS, N. M. D'AMATO, F. E., CAROLEO, A. & BARONE (2007). Gone for Good? Determinants of School Dropout in Southern Italy. *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, 66(2), 207-246.
- PEREIRA, K., MULLAN, D. & LEE (2006). Making It in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth. *Demography*, 43(3), 511-536.
- PETRONGOLO, B. & SAN SEGUNDO, M^a. J. (1998). Staying-on at school at sixteen. The impact of labor market conditions in Spain. *WP Universidad Carlos III (Madrid)*, 69.
- (2000) (Coord.) ¿Estudias o trabajas? Los efectos del desempleo sobre la escolarización. Madrid: Visor-Argentaria.
- RAHONA, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa. *Hacienda Pública Española (Madrid)*, 178, 55-80.
- SABIA, J. J. (2009). School-year employment and academic performance of young adolescents. *Economics of Education Review*, 28, 268-276.
- THOMAS, W. (2001). The Decision to return to Full-Time Education. *Education Economics*, 9, (1), 37-51.
- VALIENTE, A. (2003). *La demanda de educación universitaria y el rendimiento privado de la educación en España*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- WILLIS, R. J. & ROSEN, S. (1979). Education and self-selection. *Journal of Political Economy*, 87(5), 817-836.

Fuentes electrónicas

EUROSTAT (2008). Recuperado de: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

INE. *Encuesta de Población Activa*. Recuperado de: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft22/e308_mnu&file=inebase&L=0

OCDE (2007). Recuperado de: <http://www.oecd.org/document>

Dirección de contacto: Antonio Casquero Tomás. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias Económicas. Plaza del Ejido, s/n. 29013 Málaga, España.

E-mail: casquero@uma.es

Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006

Determinants of the school failure risk in Spain: a multilevel logistic model approach to PISA-2006

Jorge Calero

Álvaro Choi

Universitat de Barcelona. Departamento de Economía Política y Hacienda Pública. Barcelona, España.

Sebastián Waisgrais

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El fracaso escolar, entendido como la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios, es uno de los principales problemas del sistema educativo español. Las consecuencias del fracaso escolar, en un entorno altamente competitivo y cambiante, son graves ya que se entiende que los niveles de educación obligatoria tienen como uno de sus objetivos primordiales la transmisión de las competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo. Así pues, averiguar las causas del fracaso escolar aparece como un objetivo deseable para la aplicación de políticas educativas.

En este artículo pretendemos identificar los factores determinantes de pertenecer al grupo de riesgo de fracaso escolar en España. En este proceso, utilizamos una definición de fracaso escolar asociada a la probabilidad de situarse en un nivel inferior a 2 en las competencias medidas en PISA-2006. En el análisis aplicamos una técnica novedosa, una regresión logística multinivel, dada la estructura jerárquica de los datos de PISA y la naturaleza dicotómica de la variable de interés. Se plantea un modelo con dos niveles de variables, correspondiendo el nivel 1 a los alumnos, y el nivel 2 a los centros. Las variables

empleadas en el estudio pertenecen a los siguientes ámbitos del alumno: ámbito personal; ámbito familiar (características socio-culturales y económicas, y recursos del hogar y su utilización); y ámbito escolar (características de la escuela y del alumnado, recursos del centro y procesos educativos).

Las estimaciones realizadas indican la existencia de una diversidad de asociaciones significativas entre las variables seleccionadas como explicativas dentro de cada uno de los ámbitos del alumno, y el riesgo de fracaso escolar. En el apartado de resultados se discuten algunas de las implicaciones de política educativa asociadas.

Palabras clave: fracaso escolar, educación obligatoria, abandono escolar prematuro, política educativa, programa PISA, análisis multinivel.

Abstract

The school failure, understood as the rate of individuals who do not succeed on finishing the compulsory studies, is a major problem in the Spanish educational system. In a competitive and changing ambiance, the consequences of the school failure are terrible since it is considered that one of the main objectives of the levels of the compulsory education is to provide the basic competences required in the labour market. Thus, to find out the causes of the school failure appears to be a desired objective for the application of educational policies.

In this paper we aim at identifying the determinants to belong to the school failure risk group in Spain. In this process we use a definition of school failure risk which relates to the probability of scoring below level 2 in the PISA evaluation of competences. In the analysis we apply a multilevel logistic regression, which is an innovative technique called for by the hierarchic structure of PISA data and, also, by the fact that the dependent variable is dichotomous. A two-level model is applied, level 1 corresponding to student variables and level 2 to school variables. Variables included in the model belong to several areas, such as personal characteristics, family characteristics (related to the socio-cultural and socio-economic background, household resources and their use); and school characteristics (related to its users, its physical and human resources and the educational processes taking place in it).

The estimation of the model shows a range of significant associations between the explanatory variables and the school failure risk. The educational policy implications of the research findings are discussed in the results section.

Key words: school failure, compulsory education, early dropouts, educational policy, PISA program, multilevel analysis.

Introducción

El fracaso escolar (proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios) es uno de los principales problemas del sistema educativo español. Así, en el curso 2004-05, un 27,7% (Cuadro I) de los jóvenes salieron de la ESO sin haber obtenido el título de graduado en secundaria obligatoria. La fuerte disparidad en las tasas de fracaso escolar entre Comunidades Autónomas (compárense el 14,6% de Asturias con el 34,2% de la Comunidad Valenciana o el 50,8% de Ceuta) es explicada parcialmente por Calero (2008), quien expone que dicha disparidad depende, entre otros factores, de la facilidad para encontrar empleos que requieren un bajo nivel formativo.

CUADRO I. Proporción del alumnado que abandona ESO sin el título de graduado en secundaria, por género y titularidad del centro; curso 2004-05

	Públicos	Privados	Total
Mujeres	25,4	11,5	20,6
Hombres	42,4	18,5	34,5
Total	34,2	15,0	27,7

Fuente: Ministerio de Educación (2008).

Las consecuencias del fracaso escolar son graves. Las personas que no consiguen graduarse en ESO encuentran dificultades para su inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con menores niveles retributivos y, al perder su empleo, tardan más tiempo en encontrar otro, en comparación con los trabajadores cualificados. Es posible que, en un futuro cercano, ni siquiera la compleción de la educación obligatoria asegure la transmisión de los conocimientos necesarios para adaptarse a una economía que cada vez demanda trabajadores con mayores grados de cualificación y flexibilidad ante los cambios (Marchesi, 2003; Autor, Levy y Murnane, 2003). Los estudiantes que no completan los estudios obligatorios tienen, en combinación con otros factores, un mayor riesgo de exclusión económica y social. Así pues, averiguar las causas del fracaso escolar aparece como un objetivo deseable para la aplicación de políticas educativas.

En este artículo se analiza qué factores determinan que un alumno acabe situándose en el grupo de riesgo de fracaso escolar, entendiendo como tales a los alumnos que no alcanzan el nivel 2 en la competencia de ciencias en las pruebas

de PISA-2006. Para ello, se emplea un modelo logístico multinivel en el que se utilizan variables explicativas pertenecientes a los siguientes ámbitos: personal, familiar (características socio-culturales y económicas, y recursos del hogar y su utilización) y escolar (características de la escuela y del alumnado, recursos del centro, y procesos educativos). El estudio se estructura de la siguiente forma: el segundo apartado revisa diversas variables que afectan al rendimiento del alumno y plantea los objetivos del artículo. El tercer apartado presenta los datos a los que se aplica la novedosa metodología –modelo logístico multinivel– descrita en el cuarto apartado. El quinto apartado describe y discute los resultados para, por último, cerrar el estudio con la exposición de las principales conclusiones.

Revisión de la literatura y objetivos

Este artículo tiene como principal objetivo la identificación de las variables que determinan el riesgo de fracaso escolar de un alumno. Como paso previo a la revisión de diversos factores que pueden incidir sobre el rendimiento académico del alumno, el Cuadro II y el Gráfico I ilustran la magnitud del problema en España.

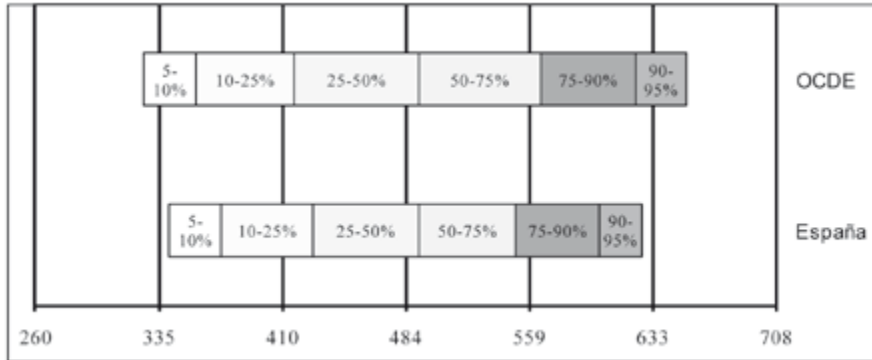
CUADRO II. Proporción de la población con una puntuación inferior al nivel 2 en la prueba de ciencias de PISA-2006

País	%	País	%
Finlandia	4,1 (563,3)	Bélgica	17,0 (510,4)*
Países Bajos	13,0 (524,9)	Dinamarca	18,4 (495,9)
Hungría	15,0 (503,9)	España	19,6 (488,4)
Alemania	15,4 (515,6)	República Eslovaca	20,2 (488,4)
Irlanda	15,5 (508,3)	Letonia	20,3 (489,5)
República Checa	15,5 (512,9)	Francia	21,2 (495,2)
Austria	16,3 (526,9)	Luxemburgo	22,1 (486,3)
Suecia	16,4 (503,3)	Italia	24,0 (473,4)
Reino Unido	16,7 (514,8)	Portugal	24,5 (474,3)
Polonia	17,0 (497,8)	Grecia	25,3 (475,4)

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA-2006.

(*) Entre paréntesis, puntuación media.

GRÁFICO I. Distribución por percentiles de las puntuaciones en la prueba de ciencias de PISA-2006 de los alumnos de España y OCDE



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2007).

Notas: Nivel 1, 335 puntos; nivel 2, 410; nivel 3, 484; nivel 4, 559; nivel 5, 633; nivel 6, 708.

En el Programa PISA se divide en seis niveles la puntuación obtenida en las competencias evaluadas por PISA por los alumnos participantes, conllevando una puntuación inferior al nivel 2 de PISA un elevado riesgo de fracaso escolar (OCDE, 2007). Los alumnos que no alcanzan el nivel 2 de PISA en la prueba de ciencias carecen de las competencias científicas suficientes para participar activamente en situaciones de la vida cotidiana o laboral relacionadas con la ciencia o la tecnología.

Schleicher (2007) expone que PISA no recoge todas las competencias relevantes para predecir el éxito futuro de un alumno pero sí recopila algunas de las más importantes. En palabras de Knighton y Bussière (2006, p. 18), tener: «competencias efectivas en lectura y credenciales en educación no garantizan el éxito en el futuro pero, sin ellas, (las personas) afrontan mayores riesgos de encontrarse barreras en el empleo, de tener una seguridad financiera reducida y una peor situación social».

Diversos estudios longitudinales como Bushnik, Telford y Bussière (2004), Knighton y Bussière (2006) o Hillman y Thomson (2006), respaldan a Schleicher (2007), demostrando que la obtención de un nivel 1 o inferior reduce drásticamente las probabilidades de que un alumno concluya sus estudios de educación secundaria y de que continúe estudiando con 19 años de edad. Esta situación resulta grave ya que las personas que no completan estudios de educación

secundaria se enfrentan a peores perspectivas laborales (OCDE, 2008b). Una cuestión que empeora todavía más la situación de las personas que no completan estudios obligatorios es el hecho de que los trabajadores cualificados reciben más horas de formación en su puesto de trabajo que los no cualificados. Además, la brecha en las tasas de participación laboral por género es más amplia cuanto menor el nivel educativo.

El Cuadro II muestra que la proporción de alumnos en situación de riesgo de fracaso escolar en España es elevada, en comparación con otros países europeos. Poniendo en relación los datos del Cuadro I con los del Cuadro II cabe considerar que, finalmente, el número de alumnos que fracasará en el caso español superará al número de alumnos en una situación de riesgo de fracaso escolar. Por otro lado, se observa que los países con menores niveles medios de puntuación en PISA son aquéllos en los que una mayor proporción de sus alumnos se sitúa en los niveles 1 o inferior. Paralelamente, el Gráfico I expone la distribución de puntuaciones entre los distintos niveles de PISA en España, estando aquélla más comprimida para el caso español, en comparación con los países de la OCDE.

CUADRO III. Probabilidad de situarse en el nivel I o inferior de la prueba de ciencias de PISA-2006 en función de factores personales, familiares y escolares.

Características personales			
Edad		Curso	
Inferior a la media	16,06	1º-2º ESO	59,07
Superior o igual a la media	12,40	3º ESO	27,79
		4º ESO	5,36
Género			
Hombres	19,71	Nivel educativo de la madre	
Mujeres	19,57	Sin estudios	39,0
		Primarios	28,6
Categoría socio-económica del hogar		Secundaria obligatoria	15,6
«Cuello blanco» cualificado	10,1	FP grado medio	17,9
«Cuello blanco» no cualificado	22,4	Bachillerato	15,3
«Cuello azul» cualificado	26,5	FP grado superior	18,8
«Cuello azul» no cualificado	26,9	Universidad	10,3

Características del hogar			
Condición de nacional o extranjero del alumno y generación		Posesión de ordenador	
Nativo	12,71	Posee ordenador	16,4
Extranjeros primera generación	35,93	No posee ordenador	40,6
Extranjeros segunda generación	23,76		
		Utilización del ordenador	
Idioma en el hogar y nacionalidad		Frecuentemente	10,88
Nativos que hablan español u otro idioma nacional en el hogar	17,3	Esporádicamente	14,32
Nativos que hablan otro idioma no nacional en el hogar	31,8	Nunca	27,39
Extranjeros que hablan español u otro idioma nacional en el hogar	36,4		
Extranjeros que hablan otro idioma no nacional en el hogar	42,5	Utilización de procesadores de texto	
		Frecuentemente	12,81
Madre económicamente activa		Esporádicamente	10,78
Activa	12,09	Nunca	34,87
No activa	18,45		
		Libros disponibles en el hogar	
Padre económicamente activo		Menos de 100 libros	27,0
Activo	13,16	100 ó más libros	9,9
No activo	24,62		
Características de centro			
Titularidad del centro		Tamaño de la clase	
Pública	7,7	Inferior a la media	14,94
Privada concertada	14,5	Superior o igual a la media	12,76
Privada independiente	23,6		
		Proporción de ordenadores conectados a Internet	
Tamaño de la escuela		Inferior a la media	13,44
Inferior a la media	10,30	Superior o igual a la media	14,31
Superior o igual a la media	16,46		
		Ratio de ordenadores destinados a la enseñanza por alumno	
Tamaño del municipio		Inferior a la media	12,37
Población con menos de 100.000 habitantes	15,96	Superior o igual a la media	16,89
Población de entre 100.000 y 1.000.000	10,99		

Población superior a 1.000.000 de habitantes	13,76	Orientador empleado en la escuela	
		Hay orientador empleado en la escuela	13,62
Proximidad de otros centros		El centro carece de orientador	15,74
Hay más de 2 escuelas cercanas	12,76		
Hay dos o menos escuelas cercanas	16,98	Autonomía en la contratación de profesorado	
		Centro con autonomía	13,88
Proporción de alumnos de origen inmigrante		Centro sin autonomía	14,30
Ningún inmigrante	17,4		
Inmigrantes, hasta un 10% del alumnado	17,4	Autonomía presupuestaria	
Inmigrantes, entre un 10% y un 20% del alumnado	23,0	Centro con autonomía	17,33
Inmigrantes, más de un 20% del alumnado	33,6	Centro sin autonomía	12,06
Clima educativo del centro		Autonomía en la elección de textos	
Sin estudios	55,6	Centro con autonomía	13,84
Primarios	26,6	Centro sin autonomía	17,84
Secundaria obligatoria	19,7		
Secundaria superior	14,3	Autonomía en la elección de contenidos	
Superiores	3,3	Centro con autonomía	9,51
		Centro sin autonomía	17,13
Proporción de chicas en el centro			
		La filosofía de instrucción o religiosa forma parte de los criterios de admisión	
Inferior a la media	14,50		
Superior o igual a la media	13,64	Elección	8,8
		No elección	20,4
Ratio alumno-profesor			
		Agrupación de alumnos entre clases	
Inferior a la media	16,97		
Superior o igual a la media	9,75	Se agrupa entre clases	14,88
		No se agrupa entre clases	13,52
Proporción de profesorado contratado a tiempo parcial			
		Agrupación de alumnos dentro de las clases	
Inferior a la media	18,54		
Superior o igual a la media	13,80	Se agrupa dentro de las clases	14,32
		No se agrupa dentro de las clases	13,81
		TOTAL	19,6

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA-2006.

Por consiguiente, conviene identificar qué factores determinan en España que un alumno presente un elevado riesgo de fracaso escolar. Las variables finalmente incluidas en el modelo presentado en el cuarto apartado hallan su fundamentación en la revisión teórica presentada a lo largo de las siguientes líneas. En concreto, los factores determinantes del rendimiento educativo utilizados en este estudio pertenecen a los ámbitos personal, familiar y escolar del alumno, que revisaremos en los siguientes subapartados. Previamente, el Cuadro III presenta, desde una aproximación bivalente, la probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA en función de varios factores de los ámbitos personal, familiar y escolar del alumno.

Variables del ámbito personal

Uno de los factores individuales más relevantes para el rendimiento académico es la repetición de cursos. El 42,3% (MEC, 2008) de los alumnos españoles acumula retrasos antes de 4º de ESO. Esta elevada cifra resulta de interés ya que la repetición de cursos está correlacionada positivamente con la probabilidad de fracaso escolar (Jimerson et al., 2002; Benito, 2007). Paralelamente, Westbury (1994) expone que la repetición de curso no incrementa, en términos medios, los resultados de los repetidores. Por tanto, se espera que los alumnos escolarizados en un curso inferior al correspondiente a los 15 años tengan una mayor probabilidad de situarse en un nivel bajo de PISA.

El género del alumno también es una de las circunstancias personales que inciden sobre el rendimiento académico (OCDE, 2006). En el nivel medio, el rendimiento de las chicas supera al de los chicos y su riesgo de fracaso escolar (Cuadro III) es inferior al de los chicos. Los distintos ritmos de maduración física y psíquica (Camarata y Woodcock, 2006), y el mayor esfuerzo de las alumnas, conscientes de la situación del mercado laboral y de que la educación será una de sus principales «herramientas» de emancipación (Terrail, 1992) han sido apuntados como factores que explican el superior rendimiento medio de las chicas. Sin embargo, de forma coherente con estudios como Calero y Escardíbul (2007), se prevé que las alumnas obtengan peores resultados en las pruebas de ciencias y matemáticas.

Variables del ámbito familiar

Las características familiares como la categoría socioeconómica (Gamoran, 2001) o el nivel educativo de los padres (Rumberger y Larson, 1998) también inciden sobre el rendimiento académico del alumno. Dronkers (2008) expone que durante las últimas décadas parece haberse reducido el efecto de la categoría socioeconómica, extremo que no comparte Gamoran (2001). La situación laboral de los padres también afecta al rendimiento académico de los alumnos.

Paralelamente, uno de los fenómenos más destacados dentro del sistema educativo español durante la última década ha sido la acogida de alumnos de origen inmigrante. Siguiendo a OCDE (2008a), en nuestro análisis se han introducido la pertenencia a una familia de origen inmigrante y la lengua hablada en el hogar para recoger el impacto sobre el riesgo de fracaso escolar asociado a esta variable del ámbito familiar. Los datos presentados en el Cuadro III parecen indicar que la condición de inmigrante incrementa el riesgo de fracaso escolar.

Resulta razonable pensar, a partir del Cuadro III, que la disponibilidad de mejores recursos materiales en el hogar puede tener un impacto positivo sobre el rendimiento académico. Calero (2008) incide en la cuestión de que mayores niveles de renta no tienen porqué traducirse en mayores recursos educativos. Por tanto, en este trabajo se toman variables disponibles en PISA (disponibilidad de ordenador, amplitud de la biblioteca doméstica) para captar el efecto de los recursos materiales educativos.

Por otro lado, cuestiones como el número de hijos (Leibowitz, 1974), el orden que ocupa el alumno entre sus hermanos (Behrman y Taubman, 1986), el tiempo transcurrido entre los nacimientos en la familia (Powell y Steelman, 1993), o la existencia de situaciones conflictivas como separaciones o divorcios en el hogar (Björklund y Chadwick, 2003), afectan al rendimiento académico. Pese a ello, no se han introducido dichos factores en nuestro análisis al carecer PISA de información al respecto.

Variables del ámbito escolar

El primer bloque de factores dentro del ámbito escolar se refiere a las características de la escuela. De entre ellas, la variable más destacada es, probablemente,

su titularidad. Si bien el análisis bivariante (Cuadro III) indica que los alumnos de centros privados tienen un menor riesgo de fracaso, la introducción de más factores en los análisis multivariantes pone en entredicho la existencia de una relación causal entre titularidad del centro y rendimiento académico (Calero y Escardíbul, 2007).

Los estudios que analizan los efectos de los recursos materiales de la escuela sobre los resultados no son concluyentes (véase, por ejemplo, Hanushek, 2003). De hecho, en estudios anteriores basados en PISA los resultados asociados a las variables de recursos escolares suelen ser no significativas (Calero y Escardíbul, 2007). A pesar de ello, se introduce en nuestro análisis una serie de variables para estimar si los recursos escolares influyen sobre el riesgo de fracaso escolar.

Los procesos educativos de la escuela hacen referencia, en este estudio y en función de los datos disponibles en PISA, al nivel de autonomía de los centros, a la existencia de políticas de agrupación entre clases y a la incorporación o no de determinadas filosofías u orientaciones religiosas en los criterios de admisión. La relación entre autonomía y resultados académicos es débil, presentando habitualmente efectos escasamente significativos (Calero y Waisgrais, 2009).

En cuanto a las políticas de agrupación por niveles, Gamoran (2004) expone que éstas reducen la desigualdad en el rendimiento entre alumnos en contadas ocasiones. Calero y Escardíbul (2007) añaden que las políticas de agrupación de alumnos por nivel académico favorecen a los alumnos con mejores resultados mientras que deprime los resultados de los alumnos con peores resultados. Por ello, se espera que el impacto «medio» de las políticas de agrupación sea reducido o nulo.

Las características del alumnado de la escuela también afectan al resultado obtenido por los estudiantes (Coleman et al., 1966; Farley, 2006; Willms, 2006). Las características socioeconómicas y culturales de las familias de los compañeros influyen indirectamente sobre el rendimiento final del alumno al interactuar éste con sus compañeros de aula y escuela, por lo que cabe esperar que, cuanto mejor sea el clima educativo del centro, menor será el riesgo de fracaso escolar de un alumno matriculado en dicho centro. Los «efectos compañero» o *peer effects* son analizados en el nivel de centro (PISA-2006 no proporciona información en el nivel de aula).

Los «efectos compañero» incorporados a nuestro análisis son: el nivel educativo de los padres, la composición por género en los centros y la acumulación de alumnado inmigrante en los centros. Sánchez (2008) advierte, para el caso

español, acerca de la existencia de procesos de agrupación escolar, viniendo explicada dicha agrupación tan sólo parcialmente por la agrupación residencial de la población de origen inmigrante. Westerbeek (1999) considera que la agrupación territorial de los alumnos inmigrantes puede conducir a que dicho colectivo obtenga peores resultados que los nativos.

Por último, la literatura ha señalado la existencia de procesos de agrupación escolar territorial por cuestiones distintas al país de origen de las familias como, por ejemplo, el nivel económico o la etnia a la que pertenece la familia (Small y Newman, 2001; Mayer, 2002). Sin embargo, los datos de PISA no permiten contrastar estas cuestiones vinculadas al «efecto vecindario».

Datos

La base de microdatos empleada es la correspondiente a la ola del año 2006 del programa PISA. El programa PISA estudia de forma trienal, desde el año 2000, los resultados de los sistemas educativos de diversos países. En concreto, en la edición de 2006 participaron 57 países, incluidos los 30 de la OCDE y 27 países asociados. Cada ola de PISA pone especial énfasis en una de las tres competencias evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias); en el año 2006, le correspondió el turno a la científica.

El grado de consecución de las competencias en PISA se mide a través de una escala con una puntuación media de 500 y una desviación típica de 100, para el conjunto de los países participantes. Se establecen seis niveles de aptitud, basados en las puntuaciones de los alumnos de 15 años. El nivel 6 representa las puntuaciones más elevadas; el nivel 1, las más bajas.

La estructura de la base de datos de PISA-2006 es compleja, al estar calculados los resultados individuales a partir de un conjunto de valores plausibles, y al haber sido diseñada en dos etapas (véanse al respecto OCDE, 2005a y b; y Martínez, 2006). Los cuadros descriptivos de las variables utilizadas pueden encontrarse en el anexo.

CUADRO IV. Población objetivo y muestra

Población total de jóvenes de 15 años	439.415
Número de estudiantes participantes	19.604
Número ponderado de estudiantes participantes	381.686
Número de escuelas participantes	682

Metodología

El sistema bietápico de selección de la muestra hace que sea difícilmente sostenible que la elección de los alumnos dentro de cada centro cumpla con el principio de independencia de las variables, al ser los estudiantes de cada centro similares en cuanto a composición social. Por ello, la correlación promedio entre variables de los alumnos de un mismo centro será superior a la existente entre alumnos de diferentes escuelas (Hox, 1995). Por tanto, dada la estructura jerárquica de los datos, la metodología empírica aplicada en este trabajo está basada en técnicas multinivel.

Los análisis de regresión multinivel tienen en cuenta que las unidades muestrales están anidadas dentro de unidades más amplias. En lugar de calcular una ecuación de regresión sobre el conjunto de datos, el análisis de regresión multinivel estima una ecuación de regresión por cada unidad más amplia. Por tanto, en PISA, un análisis de regresión multinivel calcula una ecuación de regresión para cada uno de los centros que han sido incorporados por la encuesta (véase OCDE, 2005a).

En este artículo se trabaja con datos correspondientes a dos niveles: alumnos (nivel 1) y centros (nivel 2). La utilización de regresiones multinivel permite analizar los efectos de variables desde diferentes niveles simultáneamente, así como estudiar la incidencia de las desigualdades inter e intra escolares de los efectos de las variables explicativas.

En este trabajo interesa conocer qué factores inciden sobre el «riesgo» de fracaso escolar. Cabe recordar que OCDE (2007) considera que los alumnos con un alto riesgo de fracaso escolar son aquéllos que no alcanzan el nivel 2 de PISA.

Consecuentemente, la variable dependiente de interés en el modelo es dicotómica y se opta por la utilización de un modelo logístico multinivel.

El modelo logístico multinivel permite corregir el sesgo en la estimación de los parámetros asociados a la estructura anidada de los datos, proporcionar errores estándar, intervalos de confianza y tests de significatividad correctos y, por último, descomponer la varianza de los resultados entre las proporciones asociadas a cada uno de los niveles.

Si Y_{ij} es una variable binaria para el estudiante «i» del centro «j», X_{kij} es un conjunto de «k» variables independientes, y Z_{lj} es el vector de «l» variables en el nivel de centro, la probabilidad de que se cumpla el suceso (que el alumno tenga un elevado riesgo de fracaso escolar) se define como $p_{ij} = P(Y_{ij} = 1)$. Donde p_{ij} puede modelizarse utilizando una función logística:

$\log \left[\frac{p_{ij}}{(1 - p_{ij})} \right] = \beta_{0j} + \sum_{k=1}^n \beta_{1j} X_{kij} + \epsilon_{ij}$	Nivel 1 (individual)	(2)
$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_1 \gamma_{01} Z_{lj} + \mu_{0j}$	Nivel 2 (centro)	(3)
$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \mu_{1j}$	Nivel 2 (centro)	(4)
$\log \left[\frac{p_{ij}}{(1 - p_{ij})} \right] = \gamma_{00} + \gamma_{10} X_{kij} + \gamma_{01} Z_{lj} + \mu_{1j} X_{kij} + \mu_{0j} + \epsilon_{ij}$		(5)

La ecuación cinco se obtiene sustituyendo en la ecuación dos (nivel 1, individual) los coeficientes β por las ecuaciones tres y cuatro (correspondientes al nivel 2, centros). De esta forma, se distingue una serie de efectos fijos o determinísticos ($\gamma_{00} + \gamma_{10}X_{kij} + \gamma_{01}Z_{ij}$) de una serie de efectos aleatorios o estocásticos

$$(\mu_{1j}X_{kij} + \mu_{0j} + \varepsilon_{ij})^1$$

Resultados

La primera de las columnas de resultados del Cuadro V presenta los coeficientes de la regresión logística, que informan acerca del signo de la relación entre la variable y la probabilidad de obtener un resultado inferior al nivel 2 en PISA. La segunda de las columnas muestra las *odds ratios* o razones de probabilidades.

Las *odds ratios* o razones de probabilidades miden la relación entre la probabilidad de que ocurra un suceso frente a la probabilidad de que no ocurra, condicionadas ambas probabilidades a un suceso determinado. Las *odds ratios* asociadas a variables con coeficientes positivos toman un valor superior a 1, ya que dichas variables incrementan la probabilidad de que un alumno no supere el nivel 1 de PISA; por el contrario, las *odds ratios* son menores que 1 es decir, la variable disminuye la probabilidad de que un alumno obtenga un rendimiento muy reducido, cuando su coeficiente asociado sea negativo. Consecuentemente, una variable con un coeficiente igual a cero está asociada a una *odds ratio* igual a 1 y tiene un impacto nulo sobre la probabilidad de que un alumno no alcance el nivel 2 de PISA.

⁽¹⁾ Los resultados han sido obtenidos utilizando el programa HLM v.6.25. Puede encontrarse información detallada acerca de su funcionamiento y métodos de estimación empleados en Raudenbush et al. (2004).

CUADRO V. Estimación de efectos fijos con errores estándar robustos mediante regresión logística multinivel: probabilidad de situarse en el nivel I o inferior en la prueba de ciencias de PISA-2006

Ámbito	Variable	Coef.	Odds ratio
	CONSTANTE	4,1 ^a	60,6
		(3,2)	
Personal			
	EDAD	-0,2 ^a	0,8
		(-3,0)	
	MUJER	0,3 ^a	1,4
		(6,6)	
	CURSO2 (1º-2º ESO)	3,0 ^a	19,3
		(34,9)	
	CURSO3 (3º ESO)	1,7 ^a	5,5
		(29,0)	
Familiar I. Características socio-culturales y económicas del hogar			
	PRIMGEN (nacido en el extranjero)	0,7 ^a	2,0
		(3,0)	
	SEGGEN (nacido en España, padres extranjeros)	0,0	0,1
		(0,0)	
	LENGUA2 (Nativos hablan idioma no nacional)	0,5 ^b	1,6
		(2,2)	
	LENGUA3 (Extranjeros hablan idioma nacional)	-0,1	0,9
		(-0,9)	
	LENGUA4 (Extranjeros hablan idioma no nacional)	-0,1	0,9
		(-0,3)	
	ACTIVA (Madre económicamente activa)	-0,4 ^a	0,7
		(-6,9)	
	ACTIVO (Padre económicamente activo)	-0,6 ^a	0,6
		(-5,6)	
	CATCBLNC (Categoría cuello blanco no cualificado)	0,2 ^b	1,2
		(2,3)	
	CATCAZC (Categoría cuello azul cualificado)	0,2 ^a	1,2
		(2,5)	
	CATCAZNC (Categoría cuello azul no cualificado)	0,3 ^a	1,3
		(3,6)	
	ANESCMAD (Años de escolarización de la madre)	-0,0	1,0
		(-1,6)	

	ANESCPAD (Años de escolarización del padre)	0,0	1,0
		(0,6)	
Familiar 2. Recursos del hogar y su utilización			
	ORDENADOR	-0,4 ^a	0,7
		(-4,7)	
	UTILDEV (Utilización esporádica del ordenador)	0,2 ^a	1,3
		(4,1)	
	UTILNUN (No utiliza ordenador)	-0,3 ^a	0,7
		(-2,9)	
	ESCDEV (Escribe documentos en ordenador esporádicamente)	-0,1 ^b	0,9
		(-2,0)	
	ESCNUN (No escribe documentos en ordenador)	0,6 ^a	1,8
		(6,6)	
	LIBROS (hogar con más de 100 libros)	-0,6 ^a	0,6
		(-11,2)	

CUADRO V. Estimación de efectos fijos con errores estándar robustos mediante regresión logística multinivel: probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior en la prueba de ciencias de PISA-2006 (continuación).

Ámbito	Variable	Coef.	Odds ratio
Escolar 1. Características de la escuela			
	CONCERT (privada concertada)	0,9 ^a	2,4
		(3,7)	
	PRIVIND (privada independiente)	0,6 ^c	1,8
		(1,9)	
	TAMESC (tamaño de la escuela)	-0,0	1,0
		(-1,3)	
	TAMUNI2 (escuela de un municipio con una población de entre 100.000 y 1.000.000 de habitantes)	-0,1	0,9
		(-1,4)	
	TAMUNI3 (escuela de un municipio con más de 1.000.000 habitantes)	-0,2	0,8
		(-1,3)	
	DISPESC (más de 2 escuelas cercanas)	-0,1	0,9
		(-1,3)	
Escolar 2. Características del alumnado de la escuela			
	ORINMIG1 (la proporción de alumnos de origen inmigrante oscila entre 0,1-10%)	-0,1	0,9
		(1,4)	
	ORINMIG2 (la proporción de alumnos de origen inmigrante oscila entre 10-20%)	-0,0	1,0
		(-0,1)	

	ORINMIG2 (la proporción de alumnos de origen inmigrante es superior al 20%)	0,4 ^a (2,6)	1,4
	CLIMAED (años escolarización padres/madres centro)	-0,1 ^a (-3,2)	0,9
	PCCHICAS (proporción de chicas en la escuela)	-1,1 ^a (-2,3)	0,3
Escolar 3. Recursos de la escuela			
	ALUMPROF (ratio alumno-profesor)	-0,0 (-1,0)	1,0
	PROFPARC (proporción de profesorado contratado a tiempo parcial)	-0,0 (-0,6)	1,0
	TAMCLAS (tamaño de la clase)	0,0 (1,9)	1,0
	COMPWEB (proporción de ordenadores conectados a Internet)	0,0 (0,1)	1,0
	RATORDEN (ratio de ordenadores destinados a la enseñanza por alumno)	0,8 (1,3)	2,1
	ORIENTESC (orientador empleado por la escuela)	-0,5 ^a (-4,6)	0,6
Escolar 4. Procesos educativos en la escuela			
	AUTCONT (centro con autonomía en la contratación profesorado)	-0,4 ^b (-2,0)	0,6
	AUTPRESU (centro con autonomía presupuestaria)	-0,2 ^c (-1,7)	0,9
	AUTEXTO (centro con autonomía en la elección de textos)	-0,2 (-0,8)	0,9
	AUTCONTE (centro con autonomía en la elección de los contenidos)	0,2 ^a (2,4)	1,2
	CRITADMIS (la filosofía de instrucción o religiosa forma parte de los criterios de admisión)	-0,2 (-1,6)	0,8
	AGRDIFCL (agrupación de alumnos entre clases)	0,1 (0,6)	1,1
	AGRINTCL (agrupación de alumnos en el interior de la clase)	0,0 (0,1)	1,0

Efectos aleatorios				
	Varianza (nivel 2)	Desv. estándar	Chi-cuadrado	p-valor
Modelo nulo	0,67465	0,82137	2302,74562	0,000
Modelo completo	0,65203	0,80748	2108,48863	0,000

Nota 1: ^a significativa al 1%; ^b significativa al 5%; ^c significativa al 10%. t-estadísticos entre paréntesis.

Nota 2: Las categorías de referencia son las siguientes: ser hombre; cursar 4º de ESO; haber nacido en España de padres de origen nacional; ser nativo que habla castellano u otra lengua oficial en España en el hogar; tener una madre inactiva; tener un padre inactivo; pertenecer a un hogar de categoría «cuello blanco cualificado»; no tener ordenador en el hogar; utilizar frecuentemente el ordenador; escribir textos con el ordenador frecuentemente; tener 100 o menos libros en el hogar; estar matriculado en un centro privado; estar situada la escuela en un municipio de menos de 100.000 habitantes; existir menos de 2 escuelas cercanas al centro; ser una escuela sin alumnos de origen inmigrante; y carecer de un orientador contratado por la escuela.

Variables de ámbito personal

Empezando por la edad, en el Cuadro V se observa que existe una relación inversa y significativa entre la edad del alumno y la probabilidad de que se sitúe en el nivel 1 o inferior de PISA. Por el contrario, ser mujer incrementa en un 40% la probabilidad de que un alumno obtenga una pésima puntuación en la prueba de ciencias, a pesar de que la tasa de fracaso escolar de los hombres es mayor. Esta situación pone de manifiesto que el fenómeno del fracaso escolar abarca más competencias (de hecho, Calero y Escardíbul (2007) advertían que, a pesar de su mayor rendimiento global, las chicas tienden a obtener menores puntuaciones que los chicos en las competencias de ciencias y matemáticas) y variables que las introducidas en nuestro análisis, si bien esta limitación no menoscaba la intensidad de la relación entre la puntuación obtenida en las pruebas de PISA y el riesgo de fracaso escolar (Schleicher, 2007).

En aquellos casos en los que el sistema educativo no consigue que los alumnos alcancen los objetivos perseguidos en el tiempo estipulado, la probabilidad de que aquéllos obtengan unos resultados pésimos en PISA se incrementa de forma muy notable. Así, los alumnos de 15 años que cursan 1º o 2º de ESO tienen una probabilidad prácticamente 20 veces superior que los alumnos de su misma edad matriculados en 4º de ESO, de obtener una puntuación inferior al nivel

2 de PISA. En los resultados anteriores queda patente la complicada situación educativa que afrontan los alumnos que «se van quedando atrás» en el sistema educativo, y parecen apoyar la poca utilidad de las políticas de repetición de curso las cuales, tal y como muestra el Cuadro V, son aplicadas frecuentemente en el sistema educativo español. Cabe añadir, a su vez, que no puede distinguirse hasta qué punto la repetición de curso es una causa del incremento en el riesgo de fracaso escolar o una consecuencia de que el alumno ya tuviera, de forma previa a la repetición, un mayor riesgo de fracaso (y, por tanto, la repetición tan sólo estaría «señalizando» a los alumnos con mayor riesgo).

CUADRO VI. Proporción del alumnado que alcanza 4º ESO con 15 años y proporción de alumnos que acumula retrasos antes de 4º ESO; curso 2004-05.

	Total	Hombres	Mujeres
Alcanzan 4º ESO con 15 años	57,7	51,5	64,1
Acumulan retrasos antes de 4º ESO	42,3	48,5	35,9
- acumularon retrasos por primera vez en educación primaria	14,7	17,6	11,8
- acumularon retrasos por primera vez en educación secundaria	27,6	30,9	24,1

Fuente: Ministerio de Educación (2007).

Ahora bien, también resulta razonable cuestionarse si avanzar automáticamente de curso a estos alumnos que arrastran serias deficiencias en su proceso de aprendizaje (en ocasiones motivadas por cuestiones cognitivas de los propios alumnos, en ocasiones causadas por el entorno que les rodea) hubiera incrementado su rendimiento en PISA-2006 y cuál hubiera sido el impacto sobre el rendimiento del resto de sus compañeros asociado a la introducción en las aulas de 4º de ESO de estos estudiantes con un fuerte retraso académico.

Variables de ámbito familiar

Las variables del ámbito familiar se dividen en dos bloques: por un lado, las variables que aluden a las características socio-culturales y económicas y, por otro, las que se refieren a los recursos educativos del hogar y el modo en el que éstos son utilizados.

Características socio-culturales y económicas del hogar

Empezando por la única de las características socio-culturales del hogar con un efecto no significativo sobre el riesgo de fracaso escolar, el nivel educativo de los padres, cabe apuntar que, si bien dicho resultado parece sorprendente, es posible que su efecto sea absorbido por otras variables correlacionadas con el nivel educativo como la situación económica, la categoría socioprofesional o el capital cultural.

Los resultados presentados en el Cuadro V describen la existencia de un proceso de adaptación del alumnado de origen inmigrante y su familia a la sociedad receptora. Así, se observa que la probabilidad de que los alumnos de origen inmigrante nacidos en el extranjero (de primera generación) acaben situándose en el nivel 1 o inferior de PISA duplica a la de los alumnos nacionales. Sin embargo, no se aprecian diferencias entre la probabilidad de obtener un muy bajo resultado en PISA-2006 de los alumnos de familias de origen inmigrante que nacieron en España y la de los alumnos nacionales.

Las tres variables referentes al idioma hablado en el hogar del Cuadro V toman como grupo de referencia a los alumnos nacidos en España y que hablan castellano u otra lengua oficial en España. Tan sólo los alumnos nacidos en España que hablan en su hogar una lengua no oficial de España tienen una probabilidad superior (en concreto un 60%) de incurrir en una situación de riesgo de fracaso escolar a la de los nativos que hablan alguna lengua oficial de España.

La combinación de los resultados anteriores con la no significatividad de la variable SEGGEN permite distinguir dos tipos de alumnos de origen inmigrante de segunda generación, con dos probabilidades diferentes de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA. Por un lado, se observa que los alumnos de familias de origen inmigrante de segunda generación que no hablan castellano en sus hogares (por tanto, procedentes en su mayoría de países no latinoamericanos) tienen una probabilidad superior de tener un resultado pésimo en PISA a la de los alumnos nacidos en España pero que hablan castellano u otra lengua oficial en sus hogares. Por otro lado, no puede estimarse el impacto del idioma hablado en el hogar para el resto de alumnos de origen inmigrante de segunda generación (los que hablan castellano u otra lengua oficial en el hogar –básicamente, alumnos de familias de origen inmigrante y alumnos de familias mixtas nacional-inmigrante–) ya que quedan englobados, junto a los alumnos de familias de origen nacional, dentro del grupo de referencia «alumnos nacidos en España y que hablan caste-

llano u otra lengua oficial de España en el hogar». Esta situación indica la necesidad de disponer de una mayor cantidad de información acerca del perfil de las familias de origen inmigrante.

La situación laboral del padre y la madre del alumno también incide sobre la probabilidad de que se sitúe en el nivel 1 o inferior de PISA. Así, el hecho de que la madre esté económicamente activa reduce en un 30% la probabilidad de que el alumno obtenga una puntuación pésima en PISA, mientras que el tener un padre activo laboralmente disminuye en un 40% la probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior. El mayor impacto de la situación económica del padre parece reflejar el papel que éstos todavía ejercen como principales sustentadores económicos en una elevada proporción de hogares.

Por último, la pertenencia a cualquier categoría socioprofesional diferente a «cuello blanco cualificado» incrementa la probabilidad de que los alumnos de dichas familias acaben situándose en el nivel 1 o inferior de PISA. Así pues, los resultados expuestos permiten constatar la importancia de las características socio-culturales y económicas del hogar sobre el riesgo de fracaso escolar del alumno.

Recursos del hogar y su utilización

Empezando el análisis por las variables que hacen referencia específicamente al volumen de recursos, se observa que el tener una biblioteca relativamente amplia o un ordenador en casa reducen en un 40% y un 30%, respectivamente, la probabilidad de obtener un resultado inferior al nivel 2 de PISA.

Por otro lado, la intensidad en la utilización de los recursos también incide sobre el rendimiento de los alumnos. Así, se observa que los estudiantes que no utilizan nunca el ordenador tienen una probabilidad menor que los que lo utilizan muy frecuentemente de no alcanzar el nivel 2 de PISA. Las razones de probabilidades asociadas a las variables ESCDEV y ESCNUN parecen indicar que no resulta tan relevante la cantidad de tiempo empleada con el ordenador sino el uso que se hace de éste. Así, la utilización esporádica de un procesador de textos reduce las probabilidades de que un alumno obtenga un pésimo resultado en PISA, mientras que no escribir textos con el ordenador penaliza fuertemente a dichos alumnos, que ven incrementada su probabilidad de no alcanzar el nivel 2 de PISA en un 80%, frente a los que escriben frecuentemente textos.

Variables del ámbito escolar

Las variables del ámbito escolar se dividen en cuatro bloques: características de la escuela, características del alumnado, recursos de los que dispone el centro y procesos educativos dentro del centro.

Características de la escuela

La única de las características de los centros que parece tener un efecto significativo sobre la probabilidad de que un alumno obtenga un resultado inferior al nivel 2 de PISA es su titularidad. Calero y Escardíbul (2007), utilizando datos correspondientes a PISA-2003, observaron un efecto neutro de la titularidad. En este estudio, y de forma coherente con los resultados presentados por Calero y Waisgrais (2009), los alumnos matriculados en centros privados independientes tienen un 80% más de probabilidades que los escolarizados en centros públicos de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA. Para el caso de los alumnos matriculados en centros concertados, dicho porcentaje es del 140%. Este resultado contradice lo observado en el análisis bivariante (Cuadro III) y tiene unas causas todavía por determinar. Solamente a título de hipótesis iniciales, proponemos como explicaciones al mayor riesgo de fracaso escolar en los centros privados una posible actitud «relajada» por parte de éstos en los procesos educativos, al saber que el elevado nivel socioeconómico de sus alumnos más que compensará sus posibles carencias, y la mayor calidad e implicación de los profesores de los centros públicos, que han superado diversos filtros (oposiciones) y obtienen mayores salarios. En todo caso, estudios ulteriores deberían prestar más atención a esta cuestión.

Características del alumnado

Contrariamente a lo observado en el bloque precedente de variables, todas las que conforman este segundo bloque destinado al análisis del impacto de los «efectos compañero» presentan efectos significativos sobre la probabilidad de obtener una puntuación inferior al nivel 2 de PISA.

En el Cuadro V se observa un efecto negativo no lineal asociado a la acumulación de alumnado de origen inmigrante en los centros sobre el resultado medio esperado de los alumnos. Así, solamente es significativo el coeficiente asociado a la variable ORINMIG2, esto es, al hecho de que más del 20% del alumnado del centro sea de origen inmigrante. Los alumnos escolarizados en centros de dichas características tienen un 40% más de probabilidades de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA que los alumnos de centros con una menor acumulación de alumnado de origen inmigrante.

Por otro lado, tanto el nivel educativo de los padres como una elevada proporción de chicas en el centro reducen la probabilidad de obtener un muy bajo resultado en PISA. Destaca especialmente la razón de probabilidades (0,3) asociada a la acumulación de alumnas en los centros. El hecho de que una mayor acumulación de chicas en un centro reduzca el riesgo de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA puede ir vinculado al mayor grado de madurez de las alumnas a los 15 años de edad, el mayor empeño de éstas por lograr mejores resultados al saber que en el mercado laboral partirán de una situación de desventaja respecto a sus compañeros, o la mayor predisposición de los chicos a incorporarse de inmediato al mercado laboral; todo ello redundando en un mejor clima educativo que afecta de forma positiva al aprendizaje de todos los compañeros, tal y como sugiere Hoxby (2000).

Recursos del centro

Los resultados indican que la ratio entre el número de alumnos y el número de profesores, el hecho de que una mayor proporción del profesorado esté contratada a tiempo parcial, el tamaño de la clase, la proporción de ordenadores con conexión a Internet, y la cantidad de ordenadores destinados a la enseñanza no afectan a la probabilidad de que un alumno se sitúe en el nivel 1 o inferior de PISA. La no significatividad de las anteriores variables resulta interesante para las autoridades educativas ya que informa acerca de la poca efectividad de incrementar el volumen de recursos en los centros para reducir la proporción de alumnado con un elevado riesgo de fracaso escolar.

No obstante, se identifica una variable dentro de este tercer bloque que sí repercute sobre la probabilidad de obtener una pésima puntuación en PISA: la existencia de un orientador contratado por la escuela reduce en un 40% la pro-

babilidad de que un alumno de dicho centro se sitúe en el nivel 1 o inferior de PISA.

Procesos educativos en la escuela

Las variables que miden alguna de las dimensiones de la autonomía de los centros son significativas, a excepción de la que hace referencia a la autonomía en la selección de textos. Así, mientras que estar escolarizado en centros con autonomía presupuestaria y/o en la contratación del profesorado reduce el riesgo de fracaso escolar, cursar estudios en centros con autonomía en la elección de contenidos incrementa dicho riesgo un 20%. A la vista de los resultados, no parece poder extraerse una pauta clara acerca de cómo influye el grado de autonomía del centro sobre el riesgo de fracaso escolar.

El hecho de que las políticas de agrupación de alumnos entre clases y en el interior de éstas no tengan un impacto significativo sobre la probabilidad de obtener una puntuación inferior al nivel 2 de PISA resulta inesperado ya que, tal y como se ha comentado en el segundo apartado, estudios anteriores señalaban que las políticas de agrupación por niveles tendían a incrementar los resultados de los alumnos que ya tenían buenos resultados, y a reducir los de aquéllos que tenían malos resultados (y nuestro análisis se centra, precisamente, en estos últimos). Finalmente, tampoco influye sobre el riesgo escolar la inclusión de la filosofía de instrucción o religiosa entre los criterios de admisión del centro.

Conclusiones

En este estudio se han presentado diversos factores pertenecientes a los ámbitos personal, familiar y de centro del alumno que inciden sobre su riesgo de fracaso escolar. Dentro de las variables de ámbito personal, las chicas presentan una mayor probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA en la prueba de ciencias. Este resultado, combinado con las mayores tasas de fracaso escolar de los chicos respecto a las chicas (Cuadro I), refleja, por un lado, la omisión de variables explicativas que justifiquen dicha diferencia y, por otro lado, que el fenómeno del fracaso escolar está vinculado a la adquisición adicional de otras competencias.

Por otro lado, la repetición de curso no parece ser una estrategia eficaz para reducir el riesgo de fracaso escolar. Los resultados indican que conseguir que los alumnos estén escolarizados en el curso que les corresponde resulta fundamental para que sus probabilidades de fracaso escolar se reduzcan. Este resultado respalda la recomendación de Fuentes (2009) acerca de la necesidad de reducir el número de repetidores en España.

Las variables del ámbito familiar determinan en un alto grado el riesgo de fracaso escolar del alumno. Así, los hijos de padres económicamente activos y/o de categoría socioeconómica «cuello blanco cualificado», aquellos alumnos cuyos hogares están mejor dotados de recursos materiales educativos, y los que hacen un mejor uso de dichos recursos tienen una menor probabilidad de fracaso escolar.

Mención especial merecen la condición de inmigrante y el idioma utilizado en el hogar. Los alumnos nacidos en el extranjero en familias de origen inmigrante tienen un mayor riesgo de fracaso escolar. Sin embargo, dicho riesgo se va reduciendo a medida que avanza el proceso de adaptación al país de acogida. En todo caso, los resultados asociados a las variables lingüísticas subrayan la importancia de disponer, de cara a estudios futuros, de mayor información sobre el perfil de los alumnos de origen inmigrante.

Los alumnos matriculados en centros de titularidad pública tienen un riesgo de fracaso escolar considerablemente menor que los matriculados en centros de titularidad privada. Ello indica que los resultados observados en el Cuadro I –favorables a los centros de titularidad privada– se deben, principalmente, al tipo de alumnado que recibe cada tipo de centro. Sin embargo, la autonomía en

la contratación del profesorado y presupuestaria, características habituales de los centros de titularidad privada, sí parecen ser factores reductores del riesgo de fracaso escolar.

Efectivamente, las características de los alumnos no sólo influyen sobre su propio rendimiento sino que determinan el de sus compañeros. En este sentido, el análisis muestra que la acumulación de alumnos de origen inmigrante en los centros tan sólo incrementa el riesgo de fracaso escolar cuando la concentración de dicho tipo de estudiantes supera al 20% del alumnado total. Esta afirmación supone un argumento a favor de una distribución más equilibrada del alumnado de origen inmigrante entre centros, favoreciendo dicha redistribución a los estudiantes nacionales. Por otro lado, la proporción de alumnado femenino, así como el nivel educativo de los padres de los alumnos de un centro, se relacionan de forma inversa con el riesgo de fracaso escolar de los alumnos de dicho centro.

Por último, los resultados parecen indicar que políticas destinadas a incrementar los recursos escolares y las consistentes en la agrupación de alumnos entre y dentro de las clases tendrán un impacto nulo para reducir el riesgo de fracaso escolar en dicho centro. Igualmente irrelevante de cara a la reducción del riesgo de fracaso escolar en un centro es el hecho de que esa escuela utilice criterios de admisión basados en determinadas filosofías de instrucción u orientaciones religiosas.

Referencias bibliográficas

- AUTOR, D., LEVY, F. & MURNANE, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118 (4), 1279-1333.
- BEHRMAN J. & TAUBMAN P. (1986). Birth Order, Schooling, and Earnings. *Journal of Labor Economics*, 4 (3), 121-145.
- BENITO, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43.
- BJÖRKLUND, A. & CHADWICK L. (2003). Intergenerational Income Mobility in Permanent and Separated Families. *Economics Letters*, 80, 239-246.

- BUSHNIK, T., TELFORD, L. B. & BUSSIÈRE, P. (2004). In and out of high school: First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002. *Statistics Canada Education, skills and learning research papers*, 81-595-MIE-No. 014.
- CALERO, J. (2008). What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible policies in the case of Spain. *The Social Science Journal*, 45 (3), 440-456.
- CALERO, J. Y ESCARDÍBUL, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, 83 (4), 33-66.
- CALERO, J. Y WAISGRAIS, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98.
- CAMARATA, S. & WOODCOCK, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34, 231-320.
- COLEMAN, J., CAMPBELL, E., HOBSON, C., MCPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F. & YORK, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- DRONKERS, J. (2008). Education as the backbone of inequality. European education policy: constraints and possibilities. En F. BECKER, DUFFEK, K. Y MARSCHEL T. (Eds.), *Social Democracy and Education. The European Experience*. Amsterdam: Friederich Ebert Stiftung / Karl Renner Institut / Wiardi Beckman Stichting.
- FARLEY, J. (2006). School Integration and Its Consequences for Social Integration and Educational Opportunity. En F. HECKMANN Y R. WOLF (Eds.), *Immigrant Integration and Education. The Role of State and Civil Society in Germany and the US*. Bamberg: EFMS.
- FUENTES, A. (2009). Raising education outcomes in Spain. *OECD Economics Department Working Papers*, 666.
- GAMORAN, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 74, 135-153.
- (2004). Classroom organization and instructional quality. En H. J. WALBERG, A. J. REYNOLDS & M.C. WANG (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking and grouping* (pp. 141- 155). Greenwich, CT: Information Age.

- HANUSHEK, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113, 64-98.
- HILLMAN, K. & THOMSON, K. (2006). *Pathways from PISA: LSAY and the 2003 PISA Sample Two Years On*. Melbourne: ACER.
- HOX, J. (1995). *Applied Multilevel Analysis*. Amsterdam: TT-Publikaties.
- HOXBY, C. (2000). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation. *NBER Working Paper Series*, 7867.
- JIMERSON, S. R., ANDERSON, G. E., & WHIPPLE, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 441-457.
- KNIGHTON, T. & BUSSIÈRE, P. (2006). Educational Outcomes at Age 19 Associated with Reading Ability at Age 15. *Statistics Canada Education, skills and learning research papers*, 81-595-MIE-No. 043
- LEIBOWITZ, A. (1974). Home investment in children. *The Journal of Political Economy*, 82 (2), 111-131.
- MARCHESI, Á. (2003). El fracaso escolar en España. *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas*, 11/2003.
- MARTÍNEZ, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 111-129.
- MAYER, S. E. (2002). How economic segregation affects children's educational attainment. *Social Forces*, 81 (1), 153-176.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2008). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*.
- OCDE (2005a). *PISA 2003. Technical report*. París: OCDE.
- (2005b). *PISA 2003 Data analysis manual*. París: OCDE.
- (2006). *Where immigrant students succeed*. París: OCDE.
- (2007). *PISA 2006: Science competences for tomorrow's world*. París: OCDE.
- (2008a). *Policies and practices supporting the educational achievement and social integration of first and second generation migrants: a systematic review*. París: OCDE.
- (2008b). *Education at a glance 2008*. París: OCDE.
- POWELL, B. & STEELMAN L. C. (1993). The educational benefits of being spaced out: Sibship density and educational progress. *American Sociological Review*, 58 (3), 367-381.
- RAUDENBUSCH, S., BRYK, A., CHEONG, Y. F., CONGDON, R. & DU TOIT, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear & nonlinear modeling*. Lincolnwood: SSCI.

- RUMBERGER, R. W. & LARSON K. A. (1998). Towards explaining differences in educational achievement among Mexican American and language minority students. *Sociology of Education*, 71 (1), 68-92.
- SÁNCHEZ, A. (2008). *Efectos de la inmigración en el sistema educativo: el caso español*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- SCHLEICHER, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-years-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8, 349-357.
- SMALL, M. L. & NEWMAN, K. (2001). Urban poverty after the truly disadvantaged: The rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, 27, 23-45.
- TERRAIL, J. P. (1992). Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments. *Population*, 47, 645-676.
- WESTBURY, M. (1994). The effect of elementary grade retention on subsequent school achievement and ability. *Canadian Journal of Education*, 19 (3), 241-250.
- WESTERBEEK, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic background*. Florence: European University Institute.
- WILLMS, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: Unesco Institute for Statistics.

Dirección de contacto: Jorge Calero. Universitat de Barcelona. Departament de Economia y Hacienda Pública. Avenida Diagonal, 690. 08034 Barcelona, España.
E-mail: jorge.calero@ub.edu

Anexo. Descriptivos de las variables

	N	Mín.	Máx	Media	Desv. típica
ÁMBITO PERSONAL					
EDAD	19.604	15,33	16,33	15,825	0,285
MUJER	19.604	0	1	0,494	0,5
CURSO2 (1º-2º ESO)	19.604	0	1	0,071	0,257
CURSO3 (3º ESO)	19.604	0	1	0,33	0,47
CURSO4 (4º ESO)	19.604	0	1	0,599	0,49
ÁMBITO FAMILIAR					
NATIVO	19.604	0	1	0,931	0,252
PRIMGEN	19.604	0	1	0,061	0,238
SEGGEN	19.604	0	1	0,008	0,089
LENGUA1 (Nativos hablan lenguaje nacional)	19.604	0	1	0,926	0,259
LENGUA2 (Nativos hablan lenguaje no nacional)	19.604	0	1	0,006	0,073
LENGUA3 (Extranjeros hablan lenguaje nacional)	19.604	0	1	0,049	0,212
LENGUA4 (Extranjeros hablan lenguaje no nacional)	19.604	0	1	0,02	0,139
ACTIVA (Madre económicamente activa)	19.604	0	1	0,724	0,442
ACTIVO (Padre económicamente activo)	19.604	0	1	0,969	0,171
CATCBLC (Categoría cuello blanco cualificado)	19.604	0	1	0,401	0,484
CATCBLNC (Categoría cuello blanco no cualificado)	19.604	0	1	0,263	0,434
CATCAZC (Categoría cuello azul cualificado)	19.604	0	1	0,232	0,417
CATCAZNC (Categoría cuello azul no cualificado)	19.604	0	1	0,104	0,301
ANESCMAD (Años de escolarización de la madre)	19.604	3,5	16,5	9,954	4,154
ANESCPAD (Años de escolarización del padre)	19.604	3,5	16,5	10,023	4,173
ORDENADOR	19.604	0	1	0,881	0,322
UTILREG (Utilización regular del ordenador)	19.604	0	1	0,703	0,444
UTILDEV (Utilización esporádica del ordenador)	19.604	0	1	0,224	0,405
UTILNUN (No utiliza ordenador)	19.604	0	1	0,073	0,254
ESCREG (Escribe documentos en ordenador regularmente)	19.604	0	1	0,171	0,37
ESCDEV (Escribe documentos en ordenador esporádicamente)	19.604	0	1	0,729	0,437
ESCUNUN (No escribe documentos en ordenador)	19.604	0	1	0,1	0,296
LIBROS (hogar con más de 100 libros)	19.604	0	1	0,449	0,495

Anexo. Descriptivos de las variables (continuación)

	N	Mín.	Máx	Media	Desv. típica
ÁMBITO ESCOLAR					
PUBLICA (titularidad pública)	19.604	0	1	0,652	0,474
CONCERT (privada concertada)	19.604	0	1	0,247	0,428
PRIVIND (privada independiente)	19.604	0	1	0,101	0,3
TAMESC (Tamaño escuela)	19.604	34	2539	693,656	346,064
TAMUNI1 (escuela de un municipio con una población menor de 100.000)	19.604	0	1	0,61	0,488
TAMUNI2 (escuela de un municipio con una población de entre 100.000 y 1.000.000)	19.604	0	1	0,3	0,458
TAMUNI3 (escuela de un municipio con más de 1.000.000 de habitantes)	19.604	0	1	0,09	0,286
DISPESC (Más de 2 escuelas cercanas)	19.604	0	1	0,621	0,484
ORINMIG0 (la proporción de alumnos de origen inmigrante es de 10%)	19.604	0	1	0,358	0,479
ORINMIG1 (la proporción de alumnos de origen inmigrante oscila entre 0,1-10%)	19.604	0	1	0,406	0,491
ORINMIG2 (la proporción de alumnos de origen inmigrante oscila entre 10-20%)	19.604	0	1	0,15	0,357
ORINMIG2 (la proporción de alumnos de origen inmigrante es superior al 20%)	19.604	0	1	0,086	0,281
CLIMAED (años de escolarización los padres y madres centro)	19.604	6,5	16,263	11,169	2,009
PCCHICAS (proporción de chicas en la escuela)	19.604	0	1	0,496	0,073
ALUMPROF (ratio alumno-profesor)	19.604	1,19	30,55	12,357	4,295
PROFPARC (proporción de profesorado contratado a tiempo parcial)	19.604	0	1	0,108	0,114
TAMCLAS (Tamaño de la clase)	19.604	13	53	27,758	9,592
COMPWEB (proporción de ordenadores conectados a Internet)	19.604	0,067	1	0,884	0,172
RATORDEN (ratio de ordenador destinado para la enseñanza por alumno)	19.604	0,013	0,72	0,1	0,09
ORIENTESC (orientador empleado por la escuela)	19.604	0	1	0,8	0,391
AUTCONT (centro con autonomía en la contratación profesorado)	19.604	0	1	0,312	0,463
AUTPRESU (centro con autonomía presupuestaria)	19.604	0	1	0,564	0,496
AUTEXTO (centro con autonomía en la elección de textos)	19.604	0	1	0,927	0,259
AUTCONTE (centro con autonomía en la elección de los contenidos)	19.604	0	1	0,555	0,497
CRITADMIS (la filosofía de instrucción o religiosa forma parte de los criterios de admisión)	19.604	0	1	0,275	0,444
AGRDIIFCL (agrupación de alumnos entre clases)	19.604	0	1	0,498	0,477
AGRINTCL (agrupación de alumnos en el interior de la clase)	19.604	0	1	0,53	0,47

Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana

School dropout prevention strategies for Secondary Education: Latin American perspective

Viola Espínola Hoffmann

Juan Pablo Claro Stuardo

Universidad Diego Portales. Facultad de Educación. Santiago, Chile.

Resumen

En América Latina, el porcentaje de estudiantes que abandonan la secundaria antes de haber terminado su escolaridad es significativo, lo que conlleva un alto costo para los estudiantes, las familias y los países. Sorprendentemente, muchos de los países no han prestado la atención debida a la deserción, que afecta principalmente a los más pobres. Las estrategias para prevenir la deserción son débiles e inefectivas y la deserción no sólo no se detiene sino que tiende a aumentar. En este artículo se usa el caso de Chile como referencia para analizar las debilidades y fallas de las políticas de prevención implementadas y se discuten opciones de política que la literatura internacional muestra como más promisorias en cuanto a su efectividad. Se trata de políticas basadas en la descentralización de decisiones y responsabilidades a las administraciones locales y en la acción coordinada de todos los niveles de la administración educativa, incluyendo a las familias y a la comunidad. El artículo destaca la magnitud del problema de la deserción juvenil y propone alternativas de política que podrían conducir a un aumento gradual del porcentaje de estudiantes que completen su escolaridad y así, enfrenten mejores opciones en su futuro.

Palabras clave: política educativa, educación secundaria, deserción escolar, estrategias de prevención.

Abstract

In Latin America, the percentage of students that leave secondary school without graduating is high and involves significant costs for the students, their families and their countries. Surprisingly, many countries have not paid the necessary attention to secondary school dropout, which mainly affects poor students. Strategies to prevent dropout are ineffective and dropout rates not only don't drop but tend to increase. The case of Chile is used in this article as a reference to analyse the weaknesses and faults of implemented policies and alternative policy options recommended as promising by the literature are discussed. They are based on the decentralization of responsibilities and decisions to the local level administration and on the coordinated action of all stakeholders involved, including communities and families. The article highlights the magnitude of the secondary dropout problem and proposes policy options that may lead to a gradual increase of the percentage of students that finish school and thus, face better options for their future.

Key words: education policy, secondary education, school dropout, prevention strategies.

Introducción

El abandono de la escuela antes de completar la educación secundaria es un problema significativo en el mundo y en particular en América Latina (AL). Aún cuando en cerca de una década y media, el porcentaje de jóvenes que culminó la educación secundaria en AL casi se duplicó, pasando del 27% en 1990 al 50% del total del grupo de jóvenes de 20 a 24 años en el 2005 (CEPAL, 2007), el número de estudiantes que abandona este ciclo educativo sigue siendo muy alto. Según un análisis en 18 países de la región, hacia el año 2000 cerca de 15 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años de edad (37% del total de este grupo etáreo) habían abandonado la escuela antes de completar 12 años de estudio (PREAL, 2003). Se ha recogido evidencias que muestran que los costos de la no completación de la secundaria son altos para los individuos y sus familias, para la sociedad y para la economía de los países.

Si bien la deserción en la secundaria en América Latina es un problema importante desde hace más de dos décadas, no estuvo entre las prioridades de las

políticas de los 90 probablemente porque se pensó que se resolvería automáticamente como efecto del mejoramiento del sistema educativo en general (Bellei y De Tomassi, 2000). Al respecto, el Banco Mundial también hace referencia a esta falta de prioridad aludiendo al menor nivel de compromiso de los gobiernos en general con el acceso y permanencia en la secundaria, particularmente en la secundaria superior (Banco Mundial, 2005). Como resultado, aún cuando la deserción no muestra señales de disminuir, las estrategias prevalentes para prevenirla han sido poco apropiadas y de dudosa efectividad. Los mecanismos de focalización utilizados dejan fuera a un número importante de potenciales desertores y se responsabiliza exclusivamente a la escuela por las acciones para prevenir la deserción. Chile no es la excepción y muestra políticas para prevenir la deserción que son débiles e inefectivas y que no guardan relación con la magnitud del problema.

La hipótesis que se plantea en este artículo es que hay una brecha entre la magnitud del problema de la deserción y las estrategias y políticas para impedir que los adolescentes y jóvenes más vulnerables abandonen la escuela sin haber terminado la educación secundaria. Las evidencias muestran que las estrategias más utilizadas en América Latina y en Chile, como focalizar recursos y apoyo en escuelas vulnerables y tratar la deserción como un problema exclusivamente de la escuela son insuficientes e inefectivas.

El análisis se realiza en referencia al caso de Chile, que arrastra tasas importantes de deserción y muestra un significativo porcentaje de adolescentes y jóvenes que no logran completar la educación secundaria. En este país se ha usado una rigurosa focalización de los recursos y apoyos en escuelas que atienden a alumnos vulnerables y se ha responsabilizado casi exclusivamente a las escuelas de la graduación de sus estudiantes. Paralelamente, las tasas de deserción no sólo no se detienen sino que van en aumento.

A la luz del caso de Chile, se plantea una revisión de la literatura que muestra las estrategias utilizadas en países de mayor desarrollo relativo, que tienen foco en la prevención y en las que prevalece un enfoque más integral que involucra a todos los niveles del sistema educativo. Éstas prestan atención individualizada a los potenciales desertores desde muy temprano en su trayectoria escolar a través de acciones coordinadas con las familias, los servicios sociales, la comunidad y los sectores productivos locales. Las evaluaciones de este tipo de estrategias parecen ser más promisorias en cuanto a su efectividad.

La discusión de cuáles son las estrategias más apropiadas para disminuir la deserción en la secundaria debiera ser una prioridad de la política educativa. En este artículo hemos querido aportar a esta discusión con un análisis de la experiencia chilena y de estrategias de prevención de demostrada efectividad, como un aporte al debate internacional sobre las posibles soluciones que permitan reducir la deserción escolar en la región.

Costos y beneficios de completar la secundaria

Se ha demostrado que el nivel educativo alcanzado por una persona es uno de los determinantes más importantes de las oportunidades que ésta tendrá en términos de empleos, ingreso, salud, soluciones habitacionales y otros beneficios sociales e individuales (Levin, 2002). De manera directa e indirecta, la no completación de la educación secundaria tiene implicancias fiscales significativas en términos de gasto en salud, servicios sociales, criminalidad, programas de empleo, capacitación laboral y baja productividad económica.

Entre los beneficios individuales, los datos CASEN muestran que en Chile, una persona sin secundaria completa gana un sueldo que es 23% inferior al de una persona con secundaria completa. A su vez, una persona con estudios superiores gana un 70% más que una que cuenta sólo con EM (CASEN 2006). Hoy se necesitan algunos años de de estudios post-secundarios para lograr salarios que antes se pagaban por la EM completa (CEPAL, 2003; Comisión para la Formación Técnico-Profesional, 2009). Según la OECD, los beneficios públicos y privados de la educación aumentan progresivamente (OECD, 2006).

En cuanto a los costos sociales de la baja escolaridad, la CEPAL identifica los siguientes para el conjunto de países de América Latina: (i) los derivados de una fuerza de trabajo menos calificada y menos calificable, cuando las personas no han alcanzado ciertos niveles mínimos de educación como para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el estado o por las empresas; (ii) la baja productividad del trabajo y su impacto negativo en el crecimiento de las economías; (iii) los mayores gastos en que es necesario incurrir para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios y (iv) la reproducción intergeneracional de

las desigualdades sociales y su impacto negativo en la integración social (PREAL, 2003). Entre los costos individuales se observa que en los países que han logrado una cobertura de la secundaria relativamente alta, dejar la escuela dos años antes de completar este ciclo acarrea pérdidas de ingreso comprendidas entre 20% y 30% (CEPAL, 2003).

Perfil de la deserción en América Latina y en Chile

Para las Naciones Unidas, solucionar el problema de la deserción era a comienzos de esta década uno de los principales desafíos para poder alcanzar las metas de desarrollo social planteadas por este organismo para el año 2015. Por su parte, la CEPAL enfatiza la necesidad de que los países de la región destinen mayores recursos a políticas y programas dirigidos a evitar que los niños interrumpan sus estudios antes de terminar el ciclo básico y a procurar una disminución significativa de la deserción en el ciclo medio (CEPAL, 2003).

A comienzos de la década del 2000 se pudo observar en América Latina un progreso significativo en las tasas de completación del segundo ciclo de enseñanza secundaria. En cerca de una década y media, el porcentaje de jóvenes que culminó este nivel de enseñanza casi se duplicó, pasando del 27% en 1990 al 50% del total del grupo de jóvenes de 20 a 24 años en el 2005 (CEPAL, 2007). Junto a estas cifras positivas, el número de estudiantes que abandona este ciclo educativo es muy alto. Según un análisis en 18 países de América Latina, hacia el año 2000 cerca de 15 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años de edad, de un total de 49,4 millones, (37%) habían abandonado la escuela antes de completar 12 años de estudio (PREAL, 2003). Las diferencias entre niveles socioeconómicos y entre el contexto rural y el urbano son importantes. Al inicio del milenio los adolescentes del 25% de hogares urbanos de menores ingresos presentaban tasas de abandono escolar que, en promedio, triplicaban las de los jóvenes del 25% de hogares de ingresos más altos y la tasa total de deserción en zonas rurales (48%) casi duplicaba la tasa urbana (26%) (CEPAL, 2003).

En Chile, si bien las tasas de completación de la educación primaria son adecuadas, la cantidad de niños y jóvenes que abandonan la educación secundaria sin haber completado sus estudios es muy alta. Mientras que la tasa de deserción

de la primaria ha oscilado alrededor del 1,3% entre los años 2000 y 2007, la tasa de deserción de la secundaria se ha mantenido en torno al 7,2% desde el año 2000¹. Cada año, alrededor de 45 mil niños y jóvenes, que representan cerca del 20% de la matrícula de la educación secundaria, abandonan el sistema escolar (Mineduc, 2008). El 76% de los que desertan provienen del 40% más pobre de hogares (CASEN, 2006).

La prevención de la deserción en el sistema escolar se lleva a cabo principalmente a través de programas focalizados que llegan a un poco más del 6% de la matrícula de la secundaria. Como resultado, la deserción no solo no ha bajado, sino que tiende a aumentar. Según los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), el número de jóvenes entre 14 y 19 años que estaba fuera del sistema escolar y que no había completado la secundaria subió en 11 mil personas entre el 2003 y el 2005 (CASEN, 2006).

Es así como el proveer oportunidades de acceso a la población de más bajos ingresos ya no es suficiente. Es necesario asegurar que todos los estudiantes que acceden al sistema escolar logren completar su escolaridad. Para lograrlo, es necesario aumentar los esfuerzos con políticas más integrales y flexibles, que aseguren la atención de todos los potenciales desertores y no sólo de aquellos que asisten a escuelas vulnerables a las que se les asigna focalizadamente recursos para la prevención.

Las políticas para prevenir la deserción en Chile

La deserción genera simultáneamente un problema de flujo (evitar que los potenciales desertores dejen el liceo) y de stock (dar opciones de completación a los que ya desertaron) (Bellei y de Tomassi, 2000). En el sistema escolar chileno, el problema del flujo es abordado mediante programas preventivos implementados a través del sistema escolar regular y el problema del stock es abordado mediante programas remediales, que pertenecen a la categoría Educación de

¹⁾ Para el Mineduc, tasa de deserción es el total de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo cursan, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Se contabiliza como deserción la que ocurre durante el año escolar y también la que se produce al pasar de un año a otro.

Adultos (EDA). En este artículo nos centraremos en el análisis de los programas de prevención, es decir, problemas de flujo.

Prevención de la deserción

Los programas que tienen como objetivo explícito la prevención de la deserción, la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) y la Subvención Pro Retención (SPR), aparecieron después del 2000. Se trata de programas focalizados que utilizan indicadores de riesgo de retiro, para identificar a los establecimientos y alumnos susceptibles de recibir apoyo. La beca BARE fue creada en 2002 para apoyar financieramente a los estudiantes que asisten a los liceos focalizados y que se encuentran en riesgo de abandonar el liceo. El 2003 se creó la Subvención Pro Retención (SPR), que consiste en un único pago anual por alumno entre 7° de primaria y 4° de secundaria que esté adscrito al programa Chile Solidario², cuyo valor corresponde aproximadamente a una subvención por alumno³. Se asigna a un 6% de la matrícula de la secundaria, y está destinada a cubrir los gastos involucrados en la atención de estudiantes vulnerables, bajo el entendido que requieren un trabajo pedagógico asistido por el profesor y apoyos complementarios de asistencia social para permanecer en el establecimiento⁴.

Por su parte, el Programa Liceos Prioritarios (PLP) forma parte de la estrategia 2007–2010 del Mineduc, según la cual se apoya a los liceos que atienden a alumnos(as) de familias con bajos ingresos y cuyos padres tienen por lo general baja escolaridad y que al mismo tiempo, han registrado muy bajo puntaje en el SIMCE y altas tasas de retiro y repitencia (Mineduc, 2009). Aún cuando el PLP no aborda específicamente la deserción escolar, se entiende que en la medida que el retiro de alumnos está entre los problemas por los cuales son seleccionados los establecimientos, la prevención de la deserción debiera estar entre los objetivos de las actividades de apoyo. En 2009 había 120 establecimientos municipales bajo el PLP, a los cuales se les proporciona recursos para apoyo integral,

⁽²⁾ El programa Chile Solidario es un sistema de protección social que está dirigido a las familias y personas en situación de extrema pobreza que busca promover su incorporación a las redes sociales y su acceso a mejores condiciones de vida, para que superen la indigencia.

⁽³⁾ El sistema educativo chileno financia los establecimientos en base a una subvención por alumno que asiste a clases, la cual varía por nivel educativo, por modalidad y a partir del 2008, por grado de vulnerabilidad del alumno.

⁽⁴⁾ La beca en 2008 era de \$ 162.000, aproximadamente equivalente al ingreso mínimo de un trabajador de entre 18 y 65 años (alrededor de 270.00 USD).

enfocados sobre el fortalecimiento institucional, la generación de condiciones para el mejoramiento sostenido de procesos y resultados, y la gestión curricular (Mineduc, 2009). La novedad de esta estrategia de focalización es que los recursos asignados pueden ser usados para contratar Asistencia Técnica Externa (ATE).

Resultados de los programas para prevenir la deserción

Las evaluaciones de efectividad e impacto introducen interrogantes respecto a la capacidad de la beca BARE para impedir el retiro de los estudiantes de bajos ingresos. Un estudio cuantitativo concluyó que no es posible identificar efectos positivos de la beca sobre el abandono y la repitencia sino más bien que los estudiantes que reciben la beca abandonan más que los no becarios (DIPRES, 2007). Un estudio cualitativo que levanta la opinión de los becados, concluyó que la metodología de selección de estudiantes contiene errores tanto de exclusión como de inclusión y que la beca muchas veces no logra contrarrestar el costo de oportunidad de abandonar el liceo. Finalmente, un estudio estimó que 15 mil becas podrían reducir la tasa de retiro en un 0,6%, y se requerirían 25 mil becas para reducir la tasa de retiro en un punto porcentual y 50 mil becas para reducirlo en aproximadamente dos puntos porcentuales (Marshall y Correa, 2001). En 2008 se asignaron 17.500 becas, lo que corresponde a un 2% de los alumnos de EM que asisten a liceos focalizados (JUNAEB, 2009) y que son apenas suficientes para bajar la deserción en menos de un punto.

La mayoría de los establecimientos que reciben la Subvención Pro-retención (SPR) tienen entre 1 y 10 alumnos en riesgo de desertar, por lo cual los recursos adicionales por concepto de subvención pro retención que perciben los sostenedores, no son relevantes para la gran mayoría de ellos. Esto hace que las acciones pedagógicas orientadas a los alumnos vulnerables se diluyan, más aún cuando se trata de subvenciones que no son fiscalizables desde este punto de vista. Dado que la subvención pro-retención se entrega al establecimiento y su uso no es fiscalizado por el Mineduc, no se sabe si es que efectivamente los establecimientos que reciben esta subvención invierten recursos o emplean estrategias pedagógicas pro-retención. En definitiva, no se sabe si la subvención cumple el objetivo para el cual fue diseñado. Por otra parte, una evaluación de los efectos de la subvención pro-retención arrojó que con la excepción de 3° y 4° grados de secundaria, se observan porcentajes de reprobación superiores entre los alumnos

que dan derecho a la subvención pro-retención respecto a las cifras nacionales, especialmente en el 7° grado de primaria, con una diferencia que supera el 3% (Mineduc, 2008). Dados estos antecedentes, también surgen preguntas sobre la efectividad de la SPR.

El Programa de los Liceos Prioritarios muestra una cobertura insuficiente así como importantes errores de exclusión. Si se observa el grupo socioeconómico de los estudiantes, el 92,5% de los estudiantes del Grupo Socio Económico (GSE) bajo quedan fuera de este programa, al igual que el 97,9% del GSE medio-bajo. Desde una perspectiva de focalización, el 99% de los estudiantes que se encuentran en un liceo prioritario provienen de los dos niveles más vulnerables, por lo tanto, se puede decir que está bien focalizado sobre el grupo de interés. Sin embargo, sólo el 6,7% de los estudiantes de los GSE bajo y medio-bajo de segundo medio se encuentran cubiertos por el programa. Esto implica que la cobertura de este programa sobre los beneficiarios potenciales es extremadamente limitada cuando tenemos un sistema donde los estudiantes más vulnerables se distribuyen transversalmente en la totalidad de los establecimientos y del territorio nacional. Aún cuando es muy temprano para evaluar el impacto del PLP sobre el aprendizaje, los resultados del SIMCE de 2° grado de secundaria del 2008 muestran que los 47 liceos que empezaron el programa en el 2007 disminuyeron sus puntajes en 3,4 puntos (Diario El Mercurio, 14 de junio de 2009).

En síntesis, los programas para prevenir la deserción son insuficientes, son de bajo alcance y resultan inefectivos puesto que no logran los resultados buscados.

Discusión de las estrategias de intervención

Para efectos de asegurar una cobertura universal de la secundaria, resulta crucial identificar dónde se encuentran los potenciales desertores. Las evidencias señalan que alrededor de un 50% se concentra en algunos liceos de alta vulnerabilidad socioeducativa. Algunas escuelas son identificadas en EU como «fábricas de desertores», por concentrar más de 50% de los desertores del país. En el caso de Chile se ha llamado «escuelas basurero» a aquellas que principalmente por su baja demanda reciben a los estudiantes vulnerables y en riesgo de deserción que son «expulsados» de las escuelas con mayor demanda (Richards, 2007). Sin

embargo, el otro 50% de los potenciales desertores se encuentran distribuidos transversalmente en regiones y comunas, lo que representa desafíos a la política por la dificultad de llegar a todos ellos con estrategias de prevención. Las políticas dirigidas desde el nivel central, distante de la realidad de regiones y comunas, introduce un riesgo mayor de generar errores tanto de inclusión como de exclusión en los programas.

Dados estos antecedentes, las estrategias focalizadas alcanzarían aproximadamente a un 50% de los potenciales desertores, dejando fuera de los programas de prevención al otro 50%.

Riesgos de la focalización de recursos:

Las experiencias de implementación de políticas focalizadas han mostrado que en la medida que los esfuerzos se concentran en lograr mecanismos de selección más exigentes, para evitar que personas no elegibles reciban los beneficios, más riesgo hay de que se queden fuera los reales beneficiarios de los recursos a asignar (Vargas, 2002). Por otra parte, la línea de corte entre beneficiarios y no beneficiarios es siempre arbitraria y artificial; siempre habrá personas en el margen y que pueden eventualmente caer en una categoría u otra produciéndose errores de inclusión y de exclusión. El problema es más frecuente cuando los beneficiarios se distribuyen transversalmente en el territorio.

En Chile, un estudio realizado por la DIPRES sobre la efectividad de la estrategia de focalización del apoyo a liceos prioritarios concluyó que este mecanismo tiene la debilidad de que deja fuera a otros establecimientos que pueden tener indicadores de vulnerabilidad al borde o similares a los que están considerados como focalizados (DIPRES, 2007), o sea, contenía errores de exclusión. En cuanto a las Becas de Apoyo a la Retención (BARE), Marshall y Correa concluyeron que el proceso de selección de liceos para el programa de becas en el año 2000 reflejó una buena focalización conceptual y una identificación apropiada de los liceos más vulnerables al interior de las regiones escogidas (Marshall y Correa, 2001). Sin embargo, los autores sostienen que es posible mejorar la focalización de las becas con criterios intra-regionales que permitan identificar mejor el número de establecimientos al interior de cada región.

Aquí entra a jugar la necesidad de complementar los instrumentos de la política social de manera de disminuir el sesgo de exclusión⁵. Surge la pregunta de cuál es la estrategia más eficiente para llegar al mayor número posible de estudiantes en riesgo de desertar.

Descentralización de decisiones y responsabilidades:

Debido a que las desigualdades tienen una clara expresión regional y local, las soluciones únicas, uniformes para todas las zonas geográficas, que no considere las diferencias territoriales, probablemente no producirá los resultados esperados (Franco, 2002). Es aquí donde resulta pertinente plantear la conexión entre la necesidad de focalización y la conveniencia de cierta descentralización⁶. La focalización permite identificar a los beneficiarios y para evitar errores tanto de inclusión como de exclusión, probablemente el nivel local es donde mejor se pueden identificar a las personas que son elegibles para recibir algún beneficio. Algunos autores sostienen que la descentralización puede contribuir a hacer más eficiente la política social, debido a varios factores. En primer lugar, en el nivel local es posible hacer diagnósticos más acertados y precisos por cuanto en el nivel local resulta más fácil identificar necesidades, conocer más profundamente los problemas a enfrentar, y por tanto, a postular soluciones más pertinentes y adecuadas a las necesidades de las persona. Finalmente, es posible implementar las acciones para la entrega del beneficio de manera más rápida y directa y oportuna.

⁵ El problema de llegar con los programas a todos los beneficiarios potenciales es un dilema clásico de la gestión social. Se plantea que «la focalización debe considerarse un instrumento para que los servicios sociales tengan una cobertura universal y nunca como sustituto de la universalidad» (Franco, 2002, citando a Ocampo, 2001). Con esto se entiende que quienes no son cubiertos por los programas sociales es porque ya tienen asegurado el servicio o el bien por su propia cuenta y no necesitan el apoyo del estado para acceder al bien o servicio.

⁶ Resulta fundamental para una buena focalización la dimensión territorial ya que las mismas necesidades se dan con características propias en las distintas regiones. La consideración conjunta de ambos instrumentos, la focalización y la descentralización, permitiría minimizar los riesgos de inclusión y de exclusión.

Estrategias integrales y descentralizadas

Los antecedentes hasta aquí analizados nos llevan a plantear que no es suficiente con las estrategias focalizadas y que delegan la responsabilidad por las acciones de prevención exclusivamente en la escuela. Según la literatura revisada, la meta de alcanzar la completación universal en la secundaria en el tiempo apropiado debe ser abordada a través del desarrollo de estrategias sistémicas y comprensivas, descentralizando decisiones hacia el nivel local y la comunidad. Estas experiencias debieran combinar muy bien la participación comunitaria con la rendición de cuentas a los niveles centralizados. Desde esta perspectiva, la prevención de la deserción requiere una acción mancomunada del gobierno, de la escuela y de la comunidad en general, tomando en cuenta que la experiencia de la secundaria no sucede solamente dentro del liceo sino que utiliza todos los recursos que la comunidad y el entorno pueden ofrecer.

En lo que sigue de este artículo se analizan las estrategias de bajo costo y alta efectividad, que se están implementando en países desarrollados y que se basan en la integración de la comunidad más próxima y de la sociedad civil como un todo en el esfuerzo por prevenir la deserción. Las estrategias contemplan acciones claves en todos los niveles de la administración del sistema educativo, incluyendo el nivel central, el nivel local y las escuelas y la comunidad.

Políticas de nivel nacional

La experiencia de países más desarrollados ha mostrado que el papel que juega el gobierno central es clave en la disminución de la deserción, comenzando con regulaciones que conduzcan a las administraciones locales y a las escuelas a rendir cuentas por las tasas de completación de estudios, y la exigencia de levantar estadísticas sobre las tasas de graduación y sobre los indicadores de riesgo, formular metas de graduación anuales, y demostrar progreso en el cumplimiento de estas metas (Balfanz & West, 2008). Las acciones claves de nivel central se describen a continuación.

Descentralización de las responsabilidades y decisiones

Dado que los potenciales desertores no se concentran sólo en algunos liceos y zonas geográficas sino que se encuentran distribuidos transversalmente en el territorio, la evidencia sugiere que la atención de los potenciales beneficiarios se realice desde el nivel local, desagregando los datos por comuna y entregando información, recursos y responsabilidad a los administradores locales en la identificación de beneficiarios, implementación de los programas y seguimiento de los resultados alcanzados (Bridgeland, 2009). La descentralización debe ir acompañada de mecanismos de rendición de cuentas por la completación de la secundaria y por la inserción de los egresados en estudios terciarios o en el mercado laboral, que sea pertinente para el nivel central, para los sostenedores y para las escuelas (Espínola y Claro, 2010).

Generación y uso de información sobre deserción

La base para la implementación de una estrategia efectiva de prevención de la deserción es informar a la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre el problema de la deserción, cuál es su magnitud, a quiénes afecta, en qué regiones el problema es más severo y cuáles son las implicancias para los individuos y para el país (Balfanz, 2009). Para ello es necesario levantar información confiable y precisa sobre la deserción en el país, desagregada territorialmente. Las comunas y los liceos no pueden abordar de manera adecuada la deserción en sus localidades si no cuentan con la información apropiada. Asimismo, no pueden rendir cuentas sobre los resultados que obtienen si no cuentan con información oportuna y desagregada territorialmente.

Sobre la metodología para calcular la deserción

En general, los países (los ministerios de educación) miden las tasas de deserción usando análisis de corte transversal, que al considerar sólo los que desertan de un año para otro entregan información parcial sobre el número efectivo de desertores a nivel de la secundaria como un todo. La literatura internacional recomienda otras opciones metodológicas, entre las cuales se encuentra el análisis de progresión por cohorte. Se trata de un análisis longitudinal que busca respon-

der a la pregunta por la proporción de estudiantes en el grado x en el año y y en una escuela en particular alcanza el grado $x + n$ en el año $y + n$. Para el país se busca responder a la pregunta por cuál proporción de una determinada cohorte progresa desde un grado determinado a la graduación de la secundaria en el tiempo apropiado (Haney, 2001). Para el cálculo de la deserción en la secundaria específicamente, la tasa básica de completación, permite para calcular tasas de completación en seis años, que compara la matrícula del 1er grado de la secundaria con el número de estudiantes que se gradúan (de Cos, 2005).

Políticas para el nivel comunal

La deserción es un problema en el que intervienen factores educativos, sociales y familiares, los que requieren de un abordaje integral en el que participen los sectores de educación, salud, las familias, las organizaciones de la sociedad civil, de la industria local y las organizaciones de protección social en una unidad territorial. La investigación ha demostrado que mientras más apoyo reciben los jóvenes, dentro y fuera de la escuela, mayores son las probabilidades de que permanezcan en ella (Balfanz, 2009). Desde la educación no es posible hacerse cargo de la colaboración de todas las instancias que debieran participar, pero a la administración local de la educación le corresponde facilitar las condiciones para la constitución de alianzas y redes de apoyo para prevenir que los jóvenes abandonen la escuela.

Diagnóstico de la deserción en el nivel local

El primer paso para emprender acciones integrales de prevención en el nivel local es conocer el perfil de la deserción en cada comunidad, para lo cual se necesita levantar información y comunicar esta información dentro y fuera del sistema escolar (Belfanz, 2007). La información que se necesita recoger debiera al menos cubrir aspectos como: las cifras de deserción en las escuelas de la comuna, comparación de estas cifras con las de otras comunas, regiones y el nivel nacional, estado de las variables que se asocian con la deserción como asistencia, rendimiento, sobre-edad y conducta, razones por las cuales los jóvenes de la comuna abandonan la escuela, los costos de la no completación de estudios para las familias y para la sociedad en general. También sobre las instituciones,

organizaciones y agencias disponibles en la comuna cuya colaboración se necesita para prevenir la deserción.

Sistema de alerta temprana

La investigación ha demostrado que es posible predecir con un 68% de seguridad cuáles estudiantes abandonarán el sistema escolar antes de completar la secundaria (Bridgeland, 2009). Además, se sabe que la deserción es un proceso en el cual los potenciales desertores se van desvinculando gradualmente de la escuela, lo que da tiempo para identificarlos tempranamente, incluso desde que están en la escuela primaria, y proporcionarles el apoyo que necesitan para que completen con éxito su escolaridad (Kennely & Monrad, 2007). El sistema de alerta temprana permite identificar tempranamente a los estudiantes en riesgo y proporcionarles el apoyo individualizado caso a caso tanto en la escuela como a través de las organizaciones de protección en una unidad territorial (Balfanz, 2009).

El sistema de alerta temprana tiene por objetivo poner en funcionamiento un conjunto de acciones preventivas para mantener a los potenciales desertores en la escuela hasta completar la secundaria. Los componentes de un sistema de alerta temprana son: identificación de los indicadores predictores de la deserción como la inasistencia frecuente o crónica, la repetición, la sobre edad, el bajo rendimiento y los problemas de conducta y de riesgo social, como el embarazo y el trabajo; identificación en cada escuela y desde la escuela primaria, de los estudiantes que están en riesgo; determinar el tipo de apoyo que necesita cada estudiante. En los casos que requieren principalmente apoyo social (casos fuera de la competencia del liceo), coordinar apoyo con organismos fuera de la escuela y definir el tipo de apoyo educativo que se dará a cada uno de los casos que puedan ser tratados dentro del sistema escolar y monitoreo y seguimiento de cada caso de forma individualizada.

Redes de apoyo

El apoyo a los estudiantes en riesgo de desertar del sistema escolar debe ser integral, incluyendo la participación y colaboración de múltiples agencias fuera de la escuela. Los padres y las familias es la principal de estas agencias, pero hay otras que también son importantes, como otras agencias de gobierno, como los orga-

nismos de salud y las agencias de empleo y desarrollo local. Las organizaciones de la sociedad civil especializadas en la atención de problemas sociales como el embarazo adolescente, la prevención de drogadicción y el fomento a actividades recreativas debieran ser parte de las redes de apoyo al sistema escolar. Finalmente, las empresas, incluso los negocios locales, son claves en tanto pueden proveer oportunidades de práctica laboral, visitas de reconocimiento, y otras instancias que permiten acercar a los estudiantes a la realidad del mundo del trabajo y sus requerimientos. A la administración local de la educación les corresponde facilitar los vínculos con organizaciones y servicios que puedan prestar apoyo complementario al de la escuela.

Vínculos con la industria y con instituciones de educación superior

Muchas de las recomendaciones aquí formuladas rompen el concepto de liceo autocontenido como lo conocemos, y se basan en un modelo educativo más abierto en el cual los aprendizajes relevantes se desarrollan en diversos ámbitos, manteniendo como centro el liceo. Este concepto de aprendizaje abierto es particularmente relevante para responder a la necesidad de proveer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que anticipen lo que será su desempeño futuro, ya sea en los lugares de trabajo, o en instituciones de educación superior o a través de actividades de servicio comunitario (Álvarez, 2003).

Resulta motivador para los jóvenes los procesos educativos que vinculan explícitamente la experiencia en el liceo con el mundo en el que les tocará insertarse una vez que terminen la secundaria, ya sea en el mundo del trabajo o en instituciones de educación superior. El establecer puentes entre el liceo y empresas e instituciones de educación superior contribuye a que los jóvenes perciban como realidades posibles su inserción post-secundaria (Bridgeland, 2009). Estas pueden darles oportunidades para interactuar, conocer y vivir las experiencias de los lugares de trabajo y de estudios superiores y sus requerimientos en términos de competencias y aptitudes (High Schools of the Millenium, 2000).

Seguimiento y reinserción de desertores

La literatura sugiere desarrollar estrategias proactivas para insertar a los jóvenes desertores ya sea en el sistema escolar formal o en las opciones de completación

de estudios. El sistema escolar es el único que puede encargarse de los jóvenes que abandonan el liceo sin completar sus estudios y por lo tanto, no debería desentenderse de ellos, incluso de los jóvenes mayores. Las escuelas y liceos son los más apropiados para realizar el seguimiento de los desertores puesto que pueden usar recursos de su entorno inmediato para saber en qué y en dónde están esos jóvenes y facilitarles acceso a diversas alternativas de completación de estudios. Muchas veces, el personal de las escuelas conoce a estos jóvenes y/o a sus familias pero no disponen de los incentivos como para hacerles seguimiento. La recomendación al nivel central es: ofrecer incentivos para el seguimiento y reinserción de desertores.

En la escuela

La deserción no es una decisión de un momento, sino que es un proceso gradual de desvinculación social y académica en el que se combinan diferentes experiencias escolares que en general se arrastran desde la educación básica. Hay estudios que muestran que la repitencia tan temprana como en 3º grado de primaria ya predice una probabilidad de no terminar la secundaria (Bridgeland, 2009).

Apoyo académico

El apoyo académico es uno de los principales mecanismos de prevención de la deserción. En la medida que los estudiantes aprenden, se motivan más con las actividades escolares, regularizan su asistencia y se proyectan hacia la completación de la secundaria como una realidad posible. Dentro del apoyo académico, la relevancia de los aprendizajes es central en la prevención de la deserción, puesto que la percepción de que lo que aprenden en la escuela “no les sirve” para sus expectativas laborales y profesionales está entre las razones importantes para desertar (INJUV, 2007).

Apoyo académico individualizado

La investigación ha demostrado que, más que en ningún otro caso, las soluciones para los potenciales desertores deben ser ajustadas a las necesidades individuales

para que sean efectivas (National League of Cities, 2006). Sin entrar en los contenidos del apoyo a proporcionar, es posible sostener que éste será más efectivo si responde a las características y necesidades individuales de cada estudiante y si se proporciona antes de las transiciones críticas. Las evidencias muestran que se logra reducir la deserción cuando se les proporciona a los estudiantes apoyo que mejore sus habilidades para desarrollar el tipo de trabajo requerido en la secundaria antes que lleguen a ella. La decisión crítica para cada establecimiento tiene que ver con la identificación del nivel educativo que en ese establecimiento en particular, que resulta más apropiado para el trabajo de apoyo preventivo (Roderick, 2006).

El consenso internacional apunta a los planes individuales de progreso para estudiantes en riesgo como la estrategia más efectiva para la prevención de la deserción (Balfanz, 2009). Los planes se basan en las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno y en lo posible, se realizan de común acuerdo entre el profesor y el alumno. Los alumnos conocen desde el comienzo la trayectoria del plan, aseguran las condiciones para implementarlo y saben que el profesor u otro adulto significativo están ahí para ayudarlo a cumplir con el plan (Bridgeland, 2009).

Especial atención a las transiciones

Hay abundante literatura que muestra que las transiciones más críticas son las que se dan en el paso de la primaria a la secundaria y de la secundaria a la vida post-escolar (Roderick, 2006; Balfanz, 2007; Operti, 2009). Ésta recomienda coordinar los recursos disponibles en la escuela y en la comunidad para apoyar a los estudiantes en las transiciones críticas, preparándolos en el último año de la primaria para una transición fluida hacia la secundaria y hacia el mundo laboral o profesional.

Monitoreo de estudiantes en riesgo (educativo y social)

Así como a nivel regional o comunal un sistema de alerta temprana permite identificar las escuelas en las que se concentra el riesgo de producir estudiantes que abandonan sin completar sus estudios, a nivel de la escuela se debe contar con un sistema que permita identificar muy tempranamente (idealmente desde los

dos últimos años de la educación básica) a los estudiantes en riesgo de desertar, a fin de acompañarlos y apoyarlos individualmente a lo largo de su trayectoria escolar. La investigación ha demostrado que muchos desertores no han sido casos irreversibles en un comienzo, sino que se trataba de jóvenes esperando por una oportunidad de recibir el apoyo que necesitaban para permanecer en la escuela (Left Behind in America, 2009). El monitoreo de los estudiantes en riesgo debe darse dentro y fuera de la escuela de manera coordinada y complementaria.

Involucrar a las familias y a la comunidad

La investigación ha demostrado que cuando los padres se involucran en las actividades escolares de sus hijos, mejoran la asistencia, la conducta, el desempeño académico y la motivación de los estudiantes por asistir al liceo (Balfanz, 2009). Como beneficio secundario, se ha visto que la moral de los profesores mejora cuando éstos perciben que las familias los apoyan en los esfuerzos por mantener a los jóvenes en la escuela.

También se sugiere involucrar a adultos de la comunidad en el apoyo a estudiantes en riesgo, los que pueden ayudar en monitoreo de asistencia, programas extracurriculares, tutorías y orientación. Estos pueden ser personas que representen organizaciones locales que pueden apoyar, como empresarios, representantes de organizaciones de la sociedad civil, de la administración educativa local y de la administración municipal. La investigación apunta al ideal de contar con un adulto por cada estudiante en riesgo de desertar, para que le proporcione un acompañamiento permanente que les ayuda a evitar «expulsiones» y a identificar si hay conductas o normas escolares que de manera no intencional están favoreciendo o induciendo la deserción (exigencias muy altas, intolerancia, falta de apoyo, alta inasistencia de los profesores, bajas expectativas, falta de seguimiento a las inasistencias reiteradas, etc).

Conclusiones

En este artículo se ha mostrado la brecha que existe entre las estrategias tradicionales para prevenir la deserción y la magnitud del problema, representado por adolescentes y jóvenes que, al no completar la secundaria, ven truncadas sus posibilidades de obtener buenos empleos o de acceder a estudios superiores, limitando así su calidad de vida y la de sus familias.

La dificultad de alcanzar a los estudiantes que no son cubiertos por los actuales programas de prevención de la deserción resulta un gran desafío, particularmente considerando que los programas para prevenir la deserción son diseñados, gestionados y evaluados desde el nivel central. Se analizan alternativas de programas y acciones descentralizadas, que delegan en el nivel local y en las comunidades estas tareas, lo cual, según la literatura revisada, representa una estrategia de bajo costo y alta efectividad. Dado que los potenciales desertores y los que ya han desertado no se concentran sólo en algunos liceos y zonas geográficas sino que se encuentran distribuidos transversalmente en el territorio, se plantea que la cobertura de los potenciales beneficiarios se realizaría de una manera más eficiente con la participación del nivel local, desagregando los datos por comuna y entregando información, recursos y responsabilidad a los sostenedores municipales en la identificación de beneficiarios, implementación de los programas y sobre los resultados alcanzados.

Las soluciones que se desprenden del análisis podrían ir por la expansión de los programas actuales, buscando una cobertura más significativa de los potenciales beneficiarios, la descentralización de algunas decisiones relacionadas con la gestión de los programas, combinando conducción y financiamiento central con la descentralización de la ejecución y actividades relacionadas con la identificación de las necesidades de los beneficiarios.

Referencias bibliográficas

- BALFANZ, R. (2007). *What your community can do to end its Dropout Crisis: Learning from research and Practice*. Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- BALFANZ, R. & WEST, T., (2008). *Raising Graduation Rates: A Series of Data Briefs*. Center for Social Organization of Schools: Johns Hopkins University.
- BALFANZ, R., HORNING FOX, J., BRIDGELAND, J.M. & MCNAUGHT, M. (2009) *Grad Nation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*. Everyone Graduates Center-Civic Enterprises: America's Promise Alliance.
- BANCO MUNDIAL (2005). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una nueva agenda para la educación secundaria*. Washington, D.C: Autor.
- BELLEI, C. Y DE TOMASSI, L. (Eds.) (2000). *La Deserción en la Educación Media, Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional*. Santiago: UNICEF.
- BRIDGELAND, J., DILULIO, J. & MORISON, K.B. (2009) *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*, Civic Enterprises.
- CASEN (2003-2006). *Base de dato: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*.
- CEPAL (2002). *Panorama Social de América Latina 2001 – 2002*. Santiago: Autor.
- (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: Autor.
- COMISIÓN PARA LA FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL (2009). *Recomendaciones para la Formación Técnico-Profesional en Chile, Informe Ejecutivo (Informe Ejecutivo)*. Santiago: MINEDUC.
- DIPRES (2007). *Programa de Supervisión de Establecimientos Educativos Subvencionados, Minuta Ejecutiva*. Santiago: Dirección de Presupuestos de Ministerio de Hacienda
- DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL (2006a). *Diagnóstico de la situación de los establecimientos que imparten Enseñanza Media y de las intervenciones realizadas: Identificación y Caracterización de los Liceos Críticos*. Santiago: Universidad de Chile/Ministerio de Educación.
- (2006b). *Evaluación en profundidad de los programas de becas escolares de la educación básica y media: Informe Final*. Santiago: Ministerio del Interior/Ministerio de Educación.

- ESPINOLA, V. Y CLARO, J. P. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una reforma basada en estándares. En CIAE-UNICEF, *Contribuciones al debate sobre políticas educacionales en Chile*. Santiago: Por publicar.
- FRANCO, R. (2002). *Principios e instrumentos para la gestión social*. Presentación en el VII Congreso de CLAD, Lisboa, 8-11 octubre de 2002.
- (2003). *Descentralización, participación y competencia en la gestión social*. Presentación en el VIII Congreso de CLAD, Panamá, 28-31 de octubre de 2003.
- HANEY, W. (2001). *Revisiting the Myth of the Texas Miracle in Education: Lessons about Dropout Research and Dropout Prevention*. Lynch School of Education: Boston College.
- INJUV (2007). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la JUNAEB (2009). *Marco estratégico 2006-2008*. Santiago: Autor.
- JUNAEB (2009). *Marco Estratégico 2006-2008*. Santiago: Autor.
- CENTER FOR LABOR MARKET STUDIES (2009). *Left Behind in America: The Nation's Dropout Crisis*. Northeastern University.
- LEVIN, B. (2002). *Approaches to Equity in Policies for Lifelong Learning*. Equity in Education Series, OECD.
- MARSHALL, M.T. Y ZENTENO, D. (2004). *Programas de Mejoramiento de las Oportunidades: El Liceo para Todos en Chile*. En Serie Políticas y estrategias para la Educación Secundaria. Buenos Aires: IIEP/UNESCO.
- MARSHALL, G. Y CORREA, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico*. Santiago: UC.
- MINEDUC (2004). *Evaluación de la oferta de educación de adultos*. Asesorías para el Desarrollo. Santiago: Autor.
- (2007). Informe estadístico. Departamento de Estudios y Desarrollo – Mineduc: Santiago.
- (2008). *Subvención Pro Retención – Año 2007*. División de Planificación y Presupuesto, Departamento de Estudios, Mayo de 2008. Santiago: Autor.
- (2009). *Estrategia 2007 – 2010*. Santiago: Autor.
- OPERTTI, R. (2009). *Regional Expert Meeting on Development of Secondary Education (Post Basic Education) in the Arab Region (Muscat-Sultanate of Oman, 26-28 April 2009)*. Ginebra: IBE-UNESCO
- PREAL (2003). *La Deserción, un Problema Urgente que hay que Abordar*. Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación. Santiago: Autor.

- RICHARDS, C. (2007). *Apuntes sobre el Fracaso Escolar*. Coordinación de Reinserción Educativa, División de Educación General. Santiago: MINEDUC.
- (2009). *Escuelas de Segunda Oportunidad: una alternativa de atención para niños, niñas y jóvenes desertores del sistema educativo*. MINEDUC.
- WORLD BANK (2005) *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington, D.C.: Autor.

Fuentes electrónicas

- ÁLVAREZ, B., GILLIES, J. & BRADSHER, M. (2003). *Beyond Basic Education: Secondary Education in the Developing World, Academy for Educational Development*. Washington, D.C.: World Bank Institute. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/wbi37229AlvarezGilliesBradsher.pdf>
- DE COS, P.L. (2005). *High School Dropouts, Enrollment, and Graduation Rates in California*. California Research Bureau, 05-008. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://www.library.ca.gov/crb/05/08/05-008.pdf>
- HIGH SCHOOLS OF THE MILLENIUM (2000). *Report of the Workgroup*. American Youth Policy Forum. Recuperado de <http://www.millenniumhs.org/>
- KENNELLY, L. & MONRAD, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs with Appropriate Interventions*. National High School Center at the American Institutes for Research. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC_ApproachesToDropoutPrevention.pdf
- MINEDUC (2009). *Estrategia 2007–2010*. Santiago: Autor. National League of Cities (S/f). *Reengaging Disconnected Youth: Action Kit for Municipal Leaders*, Issue #7. Institute for Youth, Education and Families. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de www.nlc.org/iyef
- NATIONAL LEAGUE OF CITIES (S/F). *Reengaging Disconnected Youth: Action Kit for Municipal Leaders*, Issue #7. Institute for Youth, Education and Families. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de www.nlc.org/iyef

OECD (2006). *Education at a Glance, OECD Indicators, 2006 Edition*. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://www.oecd.org/edu/eag2006>

RODERICK, M. (2006). *Closing the Aspirations-Attainment Gap: Implications for High School Reform: A Commentary from Chicago*. San Diego, CA: MDRC High School Reform Conference. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://www.mdrc.org/publications/427/full.pdf>

VARGAS, J. F. (2002). *Políticas Públicas Focalizadas o Universales ¿Dilema?*. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://www.Webpondo.org>

Dirección de contacto: Viola Espínola Hofmann. Universidad Diego Portales. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Vergara 210. 8370067, Santiago, Región Metropolitana, Chile. E-mail: viola.espinola@udp.cl



**Información y metodologías
disponibles para el estudio del tema**

**Information and available
methodologies to study the topic**

Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado

Deficits in the follow-up of the school dropout and continuity paths of immigrant students

Carles Serra Salamé

Universidad de Girona. Departamento de Historia del Arte-Antropología Social. Girona, España.

Josep M. Paludàrias Martí

Universidad de Girona. Facultad de Educación y Pedagogía. Departamento de Pedagogía. Girona, España.

Resumen

El presente artículo tiene por objeto exponer y contrarrestar la falta de atención que los dispositivos institucionales están prestando a las pautas de incorporación, continuidad, absentismo y abandono del alumnado procedente de la inmigración, tanto a lo largo de los estudios secundarios obligatorios, como una vez finalizados. Los déficits de la información disponible se contrastan con los datos obtenidos a través de una investigación realizada en Cataluña, que muestra en qué medida situaciones preocupantes quedan ocultas tras la falta de precisión de los datos disponibles, y muestra también cómo tal ocultación impide que se pueda reflexionar sobre tales problemas y se puedan tomar medidas que permitan superarlos. La investigación comportó el análisis de los datos estadísticos facilitados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, así como la explotación de los datos obtenidos en 18 centros de educación secundaria de distintos municipios. La selección de los centros se realizó procurando obtener una muestra que incluyera centros de diversa tipología (en cuanto a dimensiones, ubicación, perfil social del alumnado, oferta educativa, entre otros). Todos los centros tenían un porcentaje significativo de alumnado de origen inmigrado. Para acceder a la información sobre las pautas

de trabajo de los centros se entrevistó a los directores de los centros y/o a los coordinadores pedagógicos. Una vez presentada la información obtenida a través de la investigación y explicitados los déficits de la información disponible, los autores concluyen que tales déficits provocan un conocimiento desigual de las realidades que vive el alumnado (que afecta especialmente al alumnado de origen inmigrado) e impide el reconocimiento de algunas problemáticas así como la posibilidad de intervenir en ellas. De este modo, se propone que la superación de tales déficits no debería formularse simplemente como una mejora técnica de los dispositivos institucionales, sino como un requisito fundamental para garantizar la equidad de nuestro sistema educativo.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria, educación secundaria postobligatoria, alumnado inmigrado, abandono, trayectorias de continuidad, centro de secundaria, equidad, racismo.

Abstract

The objective of the present article is to expose and counteract the lack of attention that the institutional apparatus is paying to the dynamics of incorporation, continuity, absenteeism and dropout of the immigrant students in the compulsory secondary education as well as after completion. The deficits of the available information contrast with the data obtained through an investigation conducted in Catalonia, that shows to what extent these situations remain hidden due to the lack of accuracy of the available data, and it also shows how this lack of information prevents us from reflecting on such problems and from taking measures to solve them. The investigation required the analysis of the statistical data facilitated by the Department of Education of the Generalitat of Catalonia, and the analysis of the data obtained in 18 centres of secondary education of some municipalities. The selection of the centres was made in order to obtain a sample which included centres of diverse typology (regarding dimensions, location, students' social profile, educational options, among others). All the centres had a significant percentage of immigrant students. To access the information about the work guidelines of the centres, the research team interviewed the directors of the centres and/or the pedagogical coordinators. Once the information obtained through the investigation and the deficits of the available information were presented, the authors conclude that such deficits cause an uneven knowledge of the realities in the students lives (which affect especially the immigrant students) and they prevents the recognition of some problems and the possibility to take part in them. In this way, they propose that overcoming such deficits should not be stated simply as a technical improvement of the institutional

apparatus, but as a fundamental requirement to guarantee the equity of our educative system.

Key words: compulsory secondary education, post-compulsory education, immigrant students, dropout, paths of continuity, high school, equity, racism.

La ausencia de información

A finales de 2004 la Fundación Jaume Bofill encargó la realización de una investigación¹ que tenía como principal objetivo analizar la incidencia de los abandonos del alumnado de origen inmigrado en la transición hacia los estudios postobligatorios en Cataluña. Tal encargo partía de la inquietud que generaba el hecho de que hasta ese momento prácticamente no existiesen datos en torno a esta cuestión. A partir de una percepción no suficientemente contrastada, se suponía simplemente que la presencia del alumnado de origen inmigrado decaía considerablemente en los estudios postobligatorios². Para alcanzar los objetivos marcados, el equipo de investigación procedió a analizar los datos estadísticos disponibles del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y a analizar, así mismo, los datos disponibles en 18 centros de educación secundaria seleccionados en base a distintos criterios. El análisis de los datos resultó arduo, básicamente por la deficiente calidad de los datos disponibles por parte del Departamento de Educación, así como por los que pudieron ofrecernos los mismos institutos.

Los datos disponibles en Cataluña (en la fecha de realización del estudio, equivalentes a los datos disponibles para el conjunto del Estado español) adolecen de limitaciones muy importantes³:

⁽¹⁾ La investigación *La Continuitat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria* fue propuesta y financiada por la Fundación Jaume Bofill. Agradecemos el apoyo recibido de la mencionada fundación. Se puede acceder al informe completo de la investigación a través del web <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>.

⁽²⁾ Los trabajos a propósito de la presencia del alumnado de origen inmigrado en las etapas postobligatorias de nuestro sistema educativo son todavía incipientes. Entre ellos cabe destacar el firmado por Aparicio y Tornos (2006).

⁽³⁾ La investigación que ha dado pie al presente artículo se limitó al análisis de los datos estadísticos relativos a Cataluña (así como a una muestra de centros de la misma comunidad). Debemos señalar que los déficits que seguidamente se denuncian son equiparables a los del conjunto del Estado español, tal como advierten otros autores (por ejemplo Carrasco (2004, pp. 28-29), que señala: «este es uno de los motivos por los cuales España no puede participar en las investigaciones comparativas europeas sobre este tema y evaluar la eficacia de las medidas que adopta»).

- No permiten identificar cuál es el número de nuevas incorporaciones a nuestro sistema educativo: se puede conseguir una aproximación al conjunto de alumnos considerados de *incorporación tardía* (AIT), pero no se pueden desglosar por nacionalidades, de modo que posibles abandonos de alumnado de una determinada nacionalidad pueden quedar ocultos por nuevas incorporaciones de las que prácticamente no sabemos nada.
- En segundo lugar, cada centro hace una interpretación diferente de lo que significa *incorporación tardía* e incluso *alumno extranjero*: declarar un número de AIT no implica declarar a todos los que se han incorporado ese año a nuestro sistema educativo, sino que podrían ser sólo los que tienen unas necesidades específicas de apoyo educativo o, en otros casos, los que siguen teniendo tales necesidades (aunque se hubiesen incorporado a nuestro sistema en cursos anteriores).
- En esta misma línea, el interés de algunos centros también contribuye a que se manipulen determinados datos: en algunos centros se hace un uso generoso de lo que se califica como *matriculaciones de oficio* (si un alumno menor de 16 años no se da de baja explícitamente de un centro o si al centro no le consta su alta en un nuevo centro, el centro de origen no puede hacer efectiva su baja). La aplicación generosa de este principio provoca que muchos abandonos queden encubiertos por matrículas inexistentes.
- Otra cuestión es que tal como se recogen los datos resulta imposible saber si los alumnos que abandonan la ESO en 4º al cumplir los 16 años (práctica no poco habitual), lo hacen antes o después de haber finalizado dicho curso (para acceder a esta información hace falta consultar el expediente académico de cada alumno, custodiado en los centros).
- Por último, y ahora centrándonos en el paso de los estudios obligatorios a los postobligatorios, resulta también problemático que la categoría *alumnado repetidor* sea engañosa en los cursos de bachillerato y ciclos formativos, ya que se refiere solamente a los alumnos que repiten el mismo estudio al que se habían matriculado en el curso anterior. Es decir, no entra en esa categoría el caso de los alumnos que repiten 1º de ciclos formativos, por ejemplo, pero en una especialidad distinta a la que habían hecho el año anterior, o los que pasan de 1º de Bachillerato a 1º de algún ciclo formativo o viceversa. Evidentemente, la dificultad de identificar a los alumnos *repetidores* genera una idéntica dificultad cuando queremos

identificar a los alumnos *continuistas* (los que pasan de 4º de ESO al 1º curso de los estudios postobligatorios), así como a los que hayan abandonado los estudios al finalizar la etapa obligatoria.

Como vemos los problemas son múltiples y, sumados, provocan serias dificultades cuando se quiere identificar algunas de las cuestiones que en el momento actual se presentan como más importantes para nuestro sistema educativo. Como mínimo nos atreveríamos a señalar cuatro: la incorporación del alumnado proveniente de los actuales movimientos migratorios internacionales; el fracaso escolar en la educación secundaria tanto obligatoria como postobligatoria; la escasa continuidad en los estudios y especialmente en la formación profesional (CFGM); y la necesidad de adaptar tales estudios a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual.

Se trata de un déficit de información importante. Pero la realidad es que a él debemos sumar el déficit de información disponible en los mismos centros de educación secundaria sobre las trayectorias académicas de su alumnado una vez finaliza los estudios obligatorios. Para superar algunos de los problemas que preveíamos con los datos del Departamento de Educación y para obtener otros datos que consideramos de interés, el equipo de investigación seleccionó 18 centros y recogió la información que éstos tenían en relación a cuestiones relativas a la continuidad del alumnado a lo largo de los estudios obligatorios y postobligatorios. Los datos obtenidos permitieron acceder a una información sobre aspectos que no recogen los datos del Departamento de Educación, pero también permitieron constatar de nuevo los déficits de información que tienen los mismos centros en relación a la continuidad de su alumnado (y especialmente al de origen inmigrado). El problema principal es que los centros solamente disponen de la información de matrícula (y de repeticiones, incorporaciones, absentismo y abandonos) de los alumnos mientras permanecen en los mismos centros, pero cuando estos alumnos finalizan 4º de ESO, el seguimiento se desvanece: si el alumno continúa estudiando en el centro podemos seguir su trayectoria, pero si opta por cambiar de centro, este seguimiento no se realiza (en el centro en el que ha cursado la ESO no queda constancia de su continuidad en los estudios). No lo pueden realizar los investigadores, pero tampoco los profesionales de los centros, de modo que el conocimiento de las trayectorias académicas de su alumnado (o el impacto de la formación que les han dado a lo largo de la ESO en su instituto) se ve seriamente limitado. No podrán valorar, pues, en qué medida

en su centro se potencia el desarrollo de trayectorias formativas más allá de los estudios obligatorios.

De nuevo, este déficit de información es muy importante. Otra vez nos encontramos con el obstáculo de la ausencia de mecanismos establecidos para llevar a cabo el seguimiento de la cuestión que nos ocupa, y con estos vacíos de información es difícil que desde los mismos centros se pueda hacer un diagnóstico preciso de la continuidad de su alumnado, que se pueda tomar conciencia del problema (caso que lo haya) y se pueda trabajar para incidir en él⁴.

Algunos datos

No expondremos aquí todos los datos obtenidos a través de la investigación, así como tampoco los aspectos metodológicos relativos a las técnicas de selección (muestra) y obtención de la información: no es éste el objetivo del presente artículo⁵. Simplemente nos interesa apuntar algunos datos para mostrar en qué medida los deficientes dispositivos que a fecha de hoy han sido desplegados, ocultan problemas, situaciones, realidades que en ocasiones son preocupantes y frente a las cuáles en muchos casos sólo contamos con percepciones poco o nada fundamentadas. Nos centraremos en los datos relativos a tres cuestiones: en primer lugar los abandonos a lo largo de la ESO; en segundo lugar las trayectorias académicas del alumnado incorporado tardíamente a nuestro sistema educativo; y por último, aportaremos algunos datos relativos al que era nuestro principal objetivo de investigación: las transiciones del alumnado miembro de familias inmigradas hacia los estudios postobligatorios.

⁴ Para zanjar esta cuestión, bastará simplemente con señalar que en más de un centro donde fuimos a recoger los datos y a entrevistar a los profesionales sobre la cuestión de la continuidad del alumnado de origen inmigrado, los responsables nos comentaron como a raíz de nuestra *intervención* decidieron introducir cambios en la recogida de datos relativos al alumnado con el fin de poder hacer un seguimiento que hasta entonces no hacían y se han empezado a plantear la cuestión de la continuidad hacia los estudios postobligatorios como un objetivo a trabajar.

⁵ Como indicábamos al inicio, puede accederse a dichos datos a través del informe depositado en la Fundación Jaume Bofill o a través de algunos de los artículos que ya hemos publicado, ver bibliografía.

El abandono de los estudios

Para el análisis de las diferentes formas de abandono el equipo de investigación pidió a los 18 centros de ESO información relativa a 4 formas de abandono: abandonos de menores y mayores de 16 años, absentismo en más de un 75% y matriculaciones de oficio⁶. Éstos son los datos globales relativos a las diferentes formas de abandono⁷:

TABLA I. Porcentaje de alumnos que abandonan, matriculados de oficio y absentistas, sobre el total de alumnos matriculados de su misma nacionalidad, en los 18 centros estudiados

Nacionalidades	Curso 00-01	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 04-05	Curso 05-06	Curso 05-06
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach	1º CFGM	2º Bach	2º CFGM
	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀
Todas las nacionalidades	4,2%	6,2%	8,8%	17,7%	11,3%	11,2%	3%	10,5%
Española	2,9%	3,5%	6,4%	12,2%	9,6%	11,7%	3%	11,1%
Extranjeras	9,9%	11,9%	14,9%	30,4%	21%	6,5%	2,4%	0%

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

Observamos que construyendo esta categoría que incluye diferentes formas de abandono o no presencia en los centros escolares, se obtienen unos porcentajes realmente altos de alumnos *desaparecidos*, y que estos porcentajes son, con diferencia, más altos entre los alumnos extranjeros que entre los alumnos de nacionalidad española a lo largo de todos los cursos de ESO. Los porcentajes máximos aparecen en 4º de ESO. En este curso se disparan entre los alumnos de nacionalidad dominicana (especialmente entre las chicas que alcanzan un porcentaje superior al 25%) y los de nacionalidad ecuatoriana, marroquí y colombiana⁸. Los alumnos de nacionalidad argentina, rumana y peruana son los que

⁽⁶⁾ Alumnos que dejan de asistir al centro pero que, al no darse formalmente de baja, siguen constando como alumnos matriculados un curso tras otro hasta la que superan la edad de la educación obligatoria.

⁽⁷⁾ Las diferentes formas de abandono fueron estudiadas por separado y por nacionalidades. Quien quiera obtener el análisis detallado lo puede consultar el informe final de la investigación.

⁽⁸⁾ Se trata de las nacionalidades con más alumnos incorporados tardíamente a la ESO.

obtienen porcentajes de abandono inferiores a 4° de ESO. En la postobligatoria los datos son más diversos (y en la medida que el número de alumnos extranjeros se reduce significativamente, resulta arriesgado hacer un análisis detallado por nacionalidades).

En todo caso, pensamos que de los datos con los que hemos trabajado podemos extraer un par de conclusiones absolutamente relevantes ante el déficit de información que generan los actuales dispositivos establecidos para dar seguimiento a cuestiones como la que estamos analizando:

- Que tal déficit oculta dinámicas que son sin duda preocupantes.
- Que para el análisis de tales dinámicas la obtención de datos detallados por nacionalidades parece absolutamente relevante (esto es: relevante en la medida que nos alerta de situaciones diferenciadas que debemos analizar, comprender y atender, no queremos decir que debamos buscar en el *origen* o en la nacionalidad las causas de tales problemáticas).

Existe otra forma de *desaparición de la ESO* que también tenemos que tomar en consideración (sin prejuzgar si se desarrolla de forma correcta o no): es la derivación de algunos alumnos a los Programas de Garantía Social (PGS)⁹⁾ vigentes hasta la aplicación de la LOE (2006). En relación a esta práctica, se puede decir que el 52,5% de los alumnos que fueron derivados en los 18 centros objeto de investigación eran de nacionalidad española. Teniendo en cuenta la desigual presencia en esos centros del alumnado español y extranjero, podemos concluir que éste último era derivado a estos programas en una proporción muy superior a la del alumnado español. La nacionalidad que destaca (con diferencia) entre las más derivadas a los PGS es la marroquí (son el 82,1% de los alumnos extranjeros derivados).

⁹⁾ Programas de formación básica y profesional que permiten a los alumnos incorporarse a la vida activa o proseguir con los estudios profesionales una vez superadas unas pruebas. En la actualidad estos programas han pasado a llamarse Programas de Cualificación Profesional Inicial.

TABLA II. Alumnos derivados a PGS y talleres.

Nacionalidades	Curso 00-01	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 04-05	Curso 05-06	Curso 05-06
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BAT	1º CFGM	2º BAT	2º CFGM
Todas las nacionalidades	0,1%	0,1%	1,0%	3,8%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%
Española	0,1%	0,1%	0,5%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Extranjeros	0,0%	0,0%	2,4%	5,6%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%

Fuente: Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

Antes decíamos que teníamos que considerar la derivación a los PGS como otra forma de abandono de la ESO (sin duda es abandono de la ESO, no del sistema educativo, ni necesariamente, de una trayectoria académica que ofrezca posibilidades de continuidad académica y de promoción social), y decíamos también que preferíamos no pronunciarnos sobre el sentido que debíamos dar a estas derivaciones. Sin embargo, sí creemos que es preciso plantear algunas cuestiones: ¿Son estas derivaciones la opción más adecuada ante las trayectorias educativas de este alumnado? ¿Quién y cómo se tienen que definir, qué itinerarios de continuidad académica podemos considerar aceptables y/o deseables? ¿De qué forma podemos establecer unos criterios que nos permitan hablar de éxitos educativos razonables? Evidentemente la ausencia de datos sobre la continuidad y los abandonos del alumnado una vez finalizada la etapa obligatoria y el escaso conocimiento de la realidad educativa que antes mencionábamos impide cualquier tipo de orientación de carácter general y cualquier posibilidad de comparar el éxito o el fracaso (siempre relativos) del propio centro con el que consiguen otros centros con características y alumnado similares. Probablemente también impide identificar determinadas dinámicas de centro (determinadas pautas de derivación a los PGS, por ejemplo) como inadecuadas y, por lo tanto, impide que se reflexione sobre ellas, que se corrijan o que se adopten dinámicas más positivas ante un determinado tipo de alumnado. En lo sucesivo, habrá que atender a la derivación y curso de los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que se incorporan a la LOE como una medida para propiciar la continuidad de la educación y la formación.

Trayectorias del alumnado incorporado tardíamente a nuestro sistema educativo

En lo que hace referencia al alumnado de incorporación tardía (AIT)¹⁰ resultó especialmente interesante la información sobre los cursos a los que se incorporan estos alumnos y la relativa a las trayectorias académicas que siguen (Tablas III y IV):

TABLA III. Porcentajes de alumnos de incorporación tardía y trayectoria de continuidad

País	% AIT sobre el alumnado de su nacionalidad	% de AIT que no acaban ESO sobre el total de AIT en la ESO	% de AIT que han finalizado 4º de ESO sobre el total de AIT en la ESO	% de AIT que ha seguido algún curso de PO en relación al total de AIT
Argentina	3,2	20	80	20
Colombia	6,8	35,0	65	28,6
Ecuador	21,7	32,3	57,7	20,9
Gambia	1	33,3	66,7	0
Marruecos	23,6	36,6	63,4	2,7
Perú	3,2	56,5	44,4	50
Rep. Dominicana	9,4	51,9	48,1	3,4
Rumania	5,8	46,7	53,3	22,2
China	5,8	55,6	44,4	11,1
Resto de nacionalidades	19,5	57,4	42,6	15
Todos los AIT	100	39,8	64,1	14,6

Fuente: Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

⁽¹⁰⁾ El Departamento de Educación de Cataluña también se refiere a este alumnado bajo el epígrafe de *Nouvingut* (recién llegado).

TABLA IV. Curso de incorporación de los AIT de todas las nacionalidades y último curso finalizado

Curso de incorporación	Último curso finalizado								
	Ninguno	1° ESO	2° ESO	3 ° ESO	4° ESO	1° Bach	1° CFGM	2° Bach	2° CFGM
1° ESO	7,9%	17,5%	3,2%	20,6%	47,6%	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%
2° ESO	7,3%	--	9,8%	19,5%	47,6%	7,3%	1,2%	6,1%	1,2%
3° ESO	6,3%	--	--	41,1%	41,1%	6,3%	0,0%	4,2%	0,0%
4° ESO	13,3%	--	--	--	71,1%	6,7%	2,2%	6,7%	0,0%
1° Bach	38,9%	--	--	--	5,6%	50,0%	--	5,6%	--
1° CFGM	0,0%	--	--	--	--	--	50,0%	0,0%	50,0%
2° Bach	75,0%	--	--	--	--	--	--	25,0%	--

Fuente: Datos obtenidos en los 18 centros estudiados.

Antes ya hemos comentado, la incidencia que tiene la incorporación tardía en el estudio de la continuidad y cómo esta incorporación dificulta la lectura de la continuidad, dadas las continuas incorporaciones que se producen a lo largo de los cursos y la escasa información que tenemos sobre los alumnos que se incorporan a nuestro sistema educativo a lo largo de la ESO. Por este motivo damos especial significación a esta información obtenida en los centros.

El alumnado extranjero de los centros estudiados que se incorpora a lo largo de la ESO es el 4,9% de todo el alumnado y representa el 19,5% del alumnado extranjero en la ESO. También podemos observar que las incorporaciones tardías crecen entre el 1° y 3^{er} curso, mientras que en 4° decaen hasta mitad de las incorporaciones que se producen en 3^{er} curso. Un análisis de las nacionalidades del alumnado AIT aporta que el 23,6% de este alumnado es de nacionalidad marroquí y que el 21,7% es de nacionalidad ecuatoriana. Estas nacionalidades casi suman el 50% de todas las incorporaciones tardías. El resto de nacionalidades que aparecen en la muestra presenta unos porcentajes inferiores, pero en algunos casos siguen siendo significativos (éstos son los casos de dominicanos, colombianos, chinos y rumanos). Si analizamos el porcentaje de incorporación tardía en relación al total de alumnos de cada nacionalidad, observamos que el porcentaje más alto corresponde al alumnado chino. Ecuatorianos, rumanos y dominicanos son otros colectivos nacionales que tienen un peso importante entre el alumnado recién llegado.

Las incorporaciones a la educación postobligatoria son muy inferiores a las que se dan en la ESO y ninguna nacionalidad destaca por encima de las otras en relación con el número de alumnado incorporado tardíamente en esta etapa educativa.

El análisis de las trayectorias de continuidad del alumnado revela que el 10,7% de los alumnos AIT no acaba ningún curso y que el 42,5% del alumnado incorporado en la ESO no la finaliza. A pesar de estos importantes porcentajes encontramos alumnado que supera con éxito el 4º de ESO, éstos son los casos del alumnado de nacionalidad argentina (80%), marroquí (63,4%), ecuatoriana (57,7%) y rumana (53,3%). Por lo que respecta a la superación del 4º de ESO en el caso de otras nacionalidades, observamos que éstas presentan unos porcentajes inferiores a los mencionados. Pensamos que de todos estos datos es necesario extraer una lectura positiva en la medida que observamos que, a pesar de las dificultades que supone el cambio de contexto social, cultural y educativo, un número significativo de alumnos presenta trayectorias que les permiten apostar por la continuidad en los estudios. Tenerlo en cuenta permite fundamentar una lectura positiva de las trayectorias de este alumnado, una lectura que mejoraría las expectativas que frecuentemente muestran algunos profesores en relación al alumnado de incorporación tardía.

Ahora bien, si el análisis lo desplazamos hacia la continuidad en los estudios postobligatorios, observamos que el porcentaje total de alumnos que continúan los mencionados estudios es muy bajo, ya que solamente continúa el 14,6% de todo el alumnado incorporado tardíamente. En números absolutos los nacionales ecuatorianos son el colectivo que más presencia tiene en los estudios postobligatorios, aunque el porcentaje de continuidad está por debajo de otras nacionalidades. Si tomamos como referencia el porcentaje de continuidad, los nacionales peruanos son los que tienen el porcentaje mayor (aunque en números absolutos solamente estamos hablando de 5 alumnos) y los nacionales de Marruecos son los que muestran el porcentaje de continuidad inferior (2,7%), no obstante es uno de los dos colectivos que más finaliza 4º de ESO. La lectura de los porcentajes que muestran las otras nacionalidades es complejo debido al escaso número de alumnos que han continuado en los estudios postobligatorios. El alumnado AIT que continúa en el sistema educativo sigue los estudios de Bachillerato más que los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), en una proporción de ocho a uno. Así mismo, es necesario comentar que una cuestión es dar el paso de los

estudios obligatorios a los postobligatorios y otra cosa es finalizarlos, ya que solamente el 5,8% del alumnado recién llegado los finaliza.

En este punto parece pertinente introducir de nuevo la reflexión que planteábamos al final del apartado anterior, ahora en relación al alumnado incorporado tardíamente: ¿quién y cómo se tiene que definir qué itinerarios de continuidad académica podemos considerar aceptables y/o deseables?

Las transiciones hacia los estudios postobligatorios

A partir de los datos cedidos por el *Servei d'Estadística, Informació i Documentació* del Departamento de Educación, pudimos reconstruir parcialmente estos flujos. Esta reconstrucción nos permitió observar como, efectivamente, si nos centramos en los alumnos que dan el paso de 4º de ESO a 1º de los estudios postobligatorios (Bachillerato o Ciclos Formativos) en todos los casos el número de alumnos que accede a los estudios postobligatorios es inferior al número de alumnos matriculados en 4º de ESO. Todo parece indicar, pues, que se confirma la deserción del alumnado extranjero al finalizar la ESO.

Ahora bien, las limitaciones de los datos que hemos comentado anteriormente, hace que el análisis de la transición del alumnado de 4º de ESO a los primeros cursos de la postobligatoria ofrezca valores que en ocasiones se encuentran muy alejados de la realidad. Por ello el equipo de investigación optó por seguir el flujo del alumnado de distintas nacionalidades a lo largo de la ESO y comparar especialmente la presencia de distintas promociones en 1º de ESO y en 1º de los estudios postobligatorios (PO) cuatro años después. Evidentemente se trata de un cálculo aproximativo, pero dadas las limitaciones de los datos, consideramos que es la mejor aproximación que podemos efectuar. Analizados así los datos podemos entender que cuando la presencia de alumnado de una determinada nacionalidad en 1º de los estudios postobligatorios es mayor que en 1º de ESO, este dato nos está indicando que los alumnos de esta nacionalidad que iniciaron los estudios en 1º de ESO tienen una clara tendencia a realizar estudios postobligatorios y que una parte más o menos significativa de los alumnos de esta nacionalidad que se han incorporado a la ESO tardíamente finalizan la ESO con la obtención del graduado y optan por continuar. De la misma manera, cuando la presencia de los alumnos de una determinada nacionalidad en el primer curso de los estudios postobligatorios es inferior que la que tenían en 1º de ESO, podemos

concluir que los alumnos de esta nacionalidad que iniciaron los estudios en 1º de ESO tenían tendencia a abandonar los estudios a lo largo de la ESO o una vez la han finalizado en una proporción más o menos importante; que los alumnos de esta nacionalidad que se incorporan a la ESO tardíamente tampoco finalizan la ESO o bien no optan por continuar; y/o que el número de repetidores entre los alumnos de estas nacionalidades es mucho más importante que en otros y por tanto se retarda su acceso a los estudios postobligatorios (pero si el motivo fuera solamente éste, tarde o temprano se tendría que poder apreciar la incorporación de estos alumnos a la educación postobligatoria).

Comparando así los datos pudimos observar que hay nacionalidades que muestran una tendencia de comportamiento diferente: algunas muestran una presencia proporcionalmente decreciente (son la española, la marroquí, la gambiana, la china y la dominicana), mientras que los alumnos de nacionalidad ecuatoriana, colombiana, argentina, rumana y peruana muestran una presencia proporcionalmente superior.

TABLA V. Comparación de la presencia de los alumnos de dos promociones diferentes en 1º de ESO y 1º de los estudios postobligatorios (PO: bachillerato y ciclos formativos de grado medio)

Nacionalidad	1º ESO 1999-2000: Alumnos matriculados	1º PO 2003-2004: Alumnos continuistas I (% alumnos continuistas 1º PO en relación alumnos matriculados 1º ESO)	1º ESO 2000-2001: Alumnos matriculados	1º PO 2004-2005: Alumnos continuistas Iº (% alumnos continuistas 1º PO en relación alumnos matriculados 1º ESO)
Todas	60.208	59.869 (99,437%)	60.123	63.348 (105,364%)
Española	58.536	59.869 (102,277%)	58.053	59.774 (102,964%)
Marroquí	834	509 (61,031%)	987	622 (63,019 %)
Gambiana	17	4 (23,529%)	19	8 (42,105 %)
Ecuatoriana	28	455 (1.625 %)	92	622 (676,086 %)
Colombiana	45	216 (480%)	76	275 (361,842 %)
Argentina	43	205 (476,744 %)	43	221 (513,953 %)
China	84	42 (50 %)	78	52 (66,666%)
Rumana	6	91 (1.516,666%)	6	162 (2.700%)
Dominicana	80	62 (77,5 %)	104	57 (54,807 %)
Peruana	97	149 (153,608 %)	83	262 (315,662 %)

Fuente: Tabla confeccionada a partir de los datos cedidos por el Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Observamos, pues, tendencias claramente diferenciadas entre los alumnos de las diversas nacionalidades sometidas a estudio: los porcentajes obtenidos entre los alumnos de nacionalidad gambiana, china o marroquí contrastan llamativamente con los que obtiene el alumnado de nacionalidad rumana, ecuatoriana o argentina. En el informe final se procedió a ese análisis nacionalidad por nacionalidad ya que se detectaba para cada una de ellas dinámicas claramente diferenciadas tanto en las tendencias a la continuidad, en las opciones entre CFGM y Bachillerato, en las diferencias de género o en las opciones entre escuela pública y escuela privada, entre otros aspectos. Como dijimos antes, tales diferencias no deben servir para buscar en la nacionalidad o en el *origen* de los alumnos la explicación de las continuidades o los abandonos, sin embargo sí deben servir para alertarnos de realidades y problemáticas específicas sobre las que deberíamos investigar para ser capaces de entenderlas y de intervenir sobre ellas.

Del déficit de información a la desatención de los problemas (no) detectados

En distintos momentos hemos subrayado en qué medida los déficits de información impiden que se pueda tener conciencia de determinados problemas relacionados con la continuidad académica, los abandonos y las transiciones educativas del alumnado, especialmente del alumnado de origen inmigrado, y más concretamente de los alumnos de determinadas nacionalidades en las que el impacto de tales problemáticas parece más importante. Queremos profundizar ahora en esta cuestión.

Otro aspecto analizado en la investigación fueron las prácticas desarrolladas en los centros que podían favorecer la continuidad del alumnado. En relación a tales cuestiones, entre otras cosas observamos en qué medida prácticas podían favorecer la continuidad (estrategias organizativas, dinámicas del profesorado, pautas de atención a las familias, métodos pedagógicos y estrategias de acompañamiento y atención a los estudiantes, entre otras¹¹) habían sido desarrolladas en los 18 centros en los que focalizamos nuestro análisis.

⁽¹¹⁾ Para determinar, como hipótesis de trabajo, qué pautas académicas y características de centro facilitaban la continuidad del alumnado, el equipo de investigación coordinó un seminario organizado por la Fundación Jaume Bofill,

La información obtenida en los 18 centros nos indica que algunas variables favorecedoras de la continuidad académica del alumnado se han desarrollado de manera muy mayoritaria en un sentido que podemos considerar que favorece dicha continuidad, mientras que otras claramente se traducen en respuestas no favorecedoras. Igualmente podemos observar que algunas variables prácticamente no han obtenido respuesta (no se ha hecho, pues, nada en relación a esas cuestiones o lo que se ha hecho parece ambiguo o poco relevante).

Las variables que han obtenido una respuesta positiva de forma mayoritaria han sido:

- Las características del centro
 - Historia del centro
 - Adecuación de los espacios
 - Oferta educativa
 - Estabilidad de la plantilla de profesorado
- La organización del centro
 - Atención a la diversidad
- El profesorado
 - Formación recibida

Puede observarse que, entre estas variables, algunas no dependen de la iniciativa de los centros. Por ejemplo la *historia del centro* o la *estabilidad de la plantilla de profesorado* (que en buena medida depende de la iniciativa del Departamento de Educación). Podríamos discutir en qué medida la *atención a la diversidad* está más o menos condicionada por las políticas del Departamento de Educación o por la iniciativa de los centros. Pensamos que en buena medida el trabajo realizado desde los equipos LIC (y la importancia que el discurso educativo ha otorgado a la atención a la diversidad durante los últimos años), ha contribuido a que las iniciativas dirigidas a atender la diversidad entre el alumnado proliferen en los centros y a que su aplicación haya alcanzado más o menos ámbitos.

La *oferta educativa de los centros* también la hemos valorado positivamente en la mayoría de centros. Sin embargo, debemos aclarar que la muestra seleccio-

en el que participaron: Carles Serra (Coord.), Josep M. Palauàrias, Miquel A. Alegre, Francesc Carbonell, Miquel A. Essomba, Jordi Garreta y Maria J. Montón (Serra 2005).

nada ha tendido a privilegiar a los centros con oferta de CFGM y que el criterio de adecuación de los ciclos en muchos casos ha sido difícil de controlar. Finalmente, la última variable que ha obtenido respuestas mayoritariamente positivas es la que se refiere a la *formación que ha recibido el profesorado*, a pesar de que son pocos los centros que se implican en iniciativas de formación en los mismos centros (y que harían posible el impulso de iniciativas compartidas por el conjunto del profesorado).

Junto a estas variables que hemos comentado, observamos que estas otras reciben respuestas mayoritariamente negativas (esto es: que se manifiesta que se trata de cuestiones no desarrolladas en los centros, o que consideramos que la manera cómo se desarrollan no es la más adecuada para favorecer la continuidad del alumnado):

- Las características del centro
 - Sus dimensiones
 - La composición del alumnado
- La organización del centro
 - Los criterios de agrupamiento del alumnado
 - El seguimiento del alumnado
- La comunidad: la participación de las familias
 - Estrategias de acogida y de atención
- La pedagogía utilizada
 - Los métodos docentes
 - Modelos de adultos
 - Pertenencia
- Acompañamiento y orientación del alumnado
 - La tutoría
 - La orientación profesional
 - La motivación del alumnado

De entrada vemos que las variables recogidas en este bloque son más numerosas que las recogidas en el bloque anterior y que, excepto las dos primeras, el resto son variables que dependen completamente de la iniciativa de los centros. Se trata de variables relacionadas con la organización de los centros, la relación con las familias, las opciones pedagógicas de los centros y las formas de acompañamiento y orientación del alumnado, todas ellas cuestiones sujetas a la inicia-

tiva de los profesionales de los centros. En relación a este conjunto de variables pensamos que vale la pena señalar algunas cuestiones:

- Que algunas de ellas se han desarrollado, aunque mayoritariamente se ha hecho siguiendo criterios que no favorecían la continuidad académica del alumnado (y especialmente del alumnado inmigrante). Es el caso del establecimiento de grupos de nivel académico homogéneo como estrategia básica de agrupación del alumnado.
- Que otras variables se desarrollan sin ningún tipo de seguimiento o acuerdo entre el conjunto del profesorado. Es el caso de los métodos docentes, sobre los que en varios centros se nos ha manifestado que dependen de la iniciativa, habilidad o voluntad de cada profesor; o el de las estrategias de motivación del alumnado, sobre las que hemos recibido respuestas similares. Tendríamos que valorar en qué medida esta delegación es real o encubre la inacción en algunos de estos ámbitos, pero en cualquier caso denota la falta de una reflexión y de un trabajo para compartir un proyecto o buscar soluciones comunes a problemas que deberían inquietar al conjunto del profesorado. Se trata, pues, de vacíos en la actividad de los centros.
- Y por último, otras variables se pueden considerar poco o nada desarrolladas. El seguimiento del alumnado, la atención tutorial, la orientación laboral y la atención a las familias son aspectos poco o nada desarrollados. Precisamente se trata de los que tienen una relación más directa con el seguimiento, apoyo y orientación del alumnado a la hora de decidir sobre su vida académica o laboral. Sobre la primera cuestión, hemos visto que el seguimiento del alumnado una vez abandona el centro, en general no es una competencia de los centros o no es una cuestión de la que puedan hacerse cargo. Igualmente, la atención y la relación con las familias parece un aspecto poco o mal previsto, frente al cual no hemos podido observar muchas iniciativas interesantes a pesar de las propuestas que se han hecho desde el LIC. Por lo que respecta a la acción tutorial y a la orientación laboral, la mayoría de iniciativas que se nos han informado parecen absolutamente estereotipadas. Especialmente la orientación profesional: en la mayoría de los casos esta cuestión se trabaja desde las tutorías en el último curso de la ESO, sin que previamente se haya hecho ningún trabajo que ayude a los alumnos a vincular su proyecto académico

con su propio futuro laboral. Un elemento, pues, que considerábamos fundamental para el objeto de la investigación, se muestra prácticamente ausente o irrelevante en la práctica diaria de los institutos.

Si en apartados anteriores manifestábamos la imposibilidad de prestar atención a un problema si antes no se habían desarrollado las estrategias adecuadas para poder identificarlo, ahora tenemos que subrayar que la falta de iniciativas en ámbitos como los señalados parece una de las consecuencias lógicas de esa situación. Hay pues mucho trabajo a realizar si lo que se pretende es mejorar la continuidad académica del alumnado. Evidentemente de todo el alumnado, pero especialmente el de aquellos colectivos en los que hemos identificado trayectorias o itinerarios que más se distancian de los que consideramos deseables.

Reflexión: más allá de la falta de datos

Del análisis de los datos proporcionados por el Departamento de Educación de Cataluña, junto al análisis de los datos obtenidos en los 18 centros donde se focalizó la investigación, ofrecen un perfil, para algunas cuestiones, diverso: alumnos de unas nacionalidades que tienden de forma muy marcada a la continuidad académica, en contraste con otros que concluyen su vida académica al terminar la ESO o incluso antes; colectivos entre los que la incorporación tardía del alumnado no parece ser un obstáculo insuperable, frente a otros en los que el absentismo o el abandono es la opción predominante al cumplir los 16 años. Sin duda tales datos pueden contribuir a centrar nuestra atención en contextos, situaciones o proyectos familiares, académicos, laborales o migratorios que predominan en algunos colectivos y parecen menos presentes en otros. Centrar nuestra atención y proponer medidas, estrategias, soluciones. Pero, como decíamos antes, sin la capacidad de ver, de contrastar, no puede desarrollarse la capacidad de intervenir de manera mínimamente fundamentada, ni tampoco la posibilidad de evaluar, corregir, revisar los mecanismos, estrategias o dispositivos que, a día de hoy, desarrollamos para atender las necesidades del alumnado procedente de la más reciente inmigración. Ante esta cuestión es preciso plantear una reflexión.

A menudo sorprende que bajo el epígrafe *educación antirracista o racismo y educación*, en países como Gran Bretaña se incluyan cuestiones como el control sistemático de los índices de acceso y rendimiento académico de alumnos miembros de distintos colectivos, el análisis de los dispositivos de evaluación del alumnado o los sistemas de tutoría y orientación (Dadzie, 2000). Son políticas que simplemente tratan de llevar hasta sus últimas consecuencias principios o ideales como la igualdad de trato por parte de las instituciones y de evitar lo que algunos investigadores como Gargante, Pajares, Cachón y Egenberger (2003) califican de *discriminación indirecta* (cuando la aplicación de una norma igual para todos conlleva, de hecho, un efecto negativo o discriminatorio para un grupo determinado) o el *racismo institucional* que para Cashmore, (1996) son las dinámicas propias de las instituciones que tienden a favorecer a los miembros del colectivo mayoritario por falta de atención a las características y situaciones que viven otros determinados colectivos.

Tal como señala Gillborn (2007) tal enfoque pone de relieve los efectos de las políticas y las acciones y deja de lado los debates en torno a la intencionalidad. Lejos de juzgar las intenciones, se valora el impacto de las políticas, la manera cómo se toman las decisiones, el efecto de las prácticas administrativas o académicas, y sobre todo se exige que se tomen en cuenta las características y situaciones que viven los alumnos y que se dé seguimiento a sus resultados: la toma en consideración de la diversidad de situaciones que viven los alumnos es la base sobre la cual se van a desarrollar políticas de igualdad; y si no se conoce el impacto de las prácticas escolares sobre los distintos colectivos a los que pertenecen los alumnos¹², difícilmente se podrán tomar medidas para corregir posibles desviaciones o efectos indeseados.

En tales países, se considera que cualquier déficit de atención por parte de las instituciones (servicios del Ministerio de educación, de las Consejerías de educación o de los mismos institutos y centros escolares) puede ocultar prácticas discriminatorias (o, en todo caso, sus efectos), si no son en ellas mismas una forma de racismo o de discriminación en la medida que el no prestar la misma atención a todo el alumnado, o el considerar y tratar a todos los alumnos como

⁽¹²⁾ De nuevo no se trata aquí de reificar tales colectivos, sino de darles seguimiento para poder comprobar en qué medida tales agrupaciones del alumnado (por nacionalidad, por clase social, por género, por lengua materna, por haber nacido en nuestro país o fuera de él, etc.) pueden considerarse relevantes ante un determinado reto educativo. No se trata de presuponer nada, se trata de desplegar todos los medios necesarios para detectar problemas o desigualdades y para asegurarse que se toman las medidas de intervención adecuadas.

si todos ellos respondieran a un mismo patrón, aún a sabiendas de que son diversos y de que no estamos tomando en cuenta tal diversidad, puede considerarse en sí mismo una forma de discriminación. Como también el hecho de que respondamos a las problemáticas de unos determinados alumnos mientras no hacemos nada para ni siquiera conocer las de otros. Para luchar contra el racismo plantean, pues, que debemos conocer, seguir, ver, saber, evaluar los efectos de nuestros mecanismos y dinámicas institucionales. Parece que en nuestro país aún nos encontramos lejos de estos planteamientos. Debemos abordar los déficits de información de nuestro sistema educativo desde esta perspectiva: los déficits identificados en nuestro despliegue institucional tienen mucha más trascendencia que la que tradicionalmente les hemos dado: no es solamente que nuestros servicios educativos generen información estadística del todo deficitaria, y que de ello podamos concluir que son menos eficientes que los servicios educativos de otros países europeos; no es sólo que podamos quejarnos de que administran con excesiva tacañería la información que tienen en su poder; se trata de que tales deficiencias suponen por ellas mismas (así como por lo que pueden estar ocultando) una discriminación sobre un determinado alumnado, una discriminación que deberíamos esforzarnos en denunciar y eliminar si lo que queremos es garantizar un trato igualitario, tender a la equidad o erradicar toda forma de discriminación implícita y de racismo institucional. Recordemos, el racismo institucional consiste en:

La incapacidad colectiva de una organización para prestar un servicio apropiado y profesional a la gente a causa de su color, cultura o étnia. Se puede ver o detectar en los procesos, actitudes y comportamientos que resultan discriminatorios por ignorancia, desconsideración, uso de estereotipos racistas y prejuicios involuntarios que desfavorecen a las minorías étnicas. (Gillborn 2007, p. 6)¹³.

¹³ Macpherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*, CM4662-1, Londres, The Stationery Office, ap. 6.34, citado por Gillborn (2007, p. 6). El documento es el informe resultado de la investigación parlamentaria generada a propósito del asesinato del joven Stephen Lawrence. En el capítulo seis se presentan diferentes maneras de definir y conceptualizar el racismo institucional.

Referencias bibliográficas

- APARICIO, R. Y TORNOS, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: MTAS.
- BONAL, X. (Dir.). (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- DADZIE, S. (2000). *Toolkit For Tackling Racism In Schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- CARRASCO, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: ICE de la Univ. Autònoma de Barcelona.
- CASHMORE, E. (1996). Institucional racisme. En E. CASHMORE (Ed), *Dictionary of Race and Ethnic Relations* (pp. 169-172). Londres: Routledge.
- COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori-ICE UB.
- GARGANTE, S. PAJARES, M. CACHON, L. Y EGENBERGER, V. (2003). *La discriminación racial. Propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España*. Barcelona: Icaria.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (2008). *L'abandonament escolar a secundària entre l'alumnat d'origen immigrat*. Escola Catalana (Barcelona), año XLIII, 9-11.
- SERRA, C. (2005). *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Documento policopiado.
- SERRA, C. Y PALAUDÀRIAS, J. M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M. J. LARIOS. Y M. NADAL (Dir.). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006. Volum I. Anàlisi jurídica i sociodemogràfica* (pp. 301-334). Barcelona: Mediterrània.
- (2007). Alumnat d'origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat. V Congreso sobre la inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano. Valencia, 21-24 marzo (en papel).
- (2008). Why students from immigrant background continue or dropout after Spanish compulsory education? ISA Forum of Sociology. La investigación sociológica y el debate público. Barcelona, 5-8 septiembre (en papel).
- SIGUÁN, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

SUÁREZ-OROZCO, M. Y SUÁREZ-OROZCO, C. (2003). *La Infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

Fuentes electrónicas

- GILLBORN, D. (2007) Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit. Simposi sobre Immigració i educació a Catalunya (Barcelona, 17 y 18 de octubre de 2007). Recuperado 27 de enero de 2008, de: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/David%20Gilborn.pdf>
- MACPHERSON, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*, CM4662-1, Londres, The Stationery Office, ap. 6.34. Recuperado 15 de febrero de 2008, de: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>
- SERRA, C. Y PALAUDÀRIAS, J. M. (2008). *La Continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*. Recuperado 30 de septiembre 2008, de: <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>.

Direcció de contacte: Josep Miquel Palaudàries Martí. Universitat de Girona. Departament de Pedagogia. Calle Emili Grahit, 77. 17071 Girona.
E-mail: josep.palaudarias@idg.edu

Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España¹

Some arithmetic remarks on school failure and early school dropout in Spain

Enrique Fernández Macías
Rafael Muñoz de Bustillo Llorente
Francisco Javier Braña Pino
José Ignacio Antón Pérez

Universidad de Salamanca. Departamento de Economía Aplicada. Salamanca, España.

Resumen

Introducción: Este trabajo realiza dos consideraciones metodológicas en relación con el sistema de cálculo de las tasas de fracaso y abandono escolar. La primera de ellas tiene que ver con la conveniencia de excluir de la población de referencia a aquellos que participan en actividades de formación no reglada y que no han completado los umbrales de escolaridad mínimos considerados en las definiciones de fracaso y abandono escolar. La segunda consideración está asociada al menor nivel educativo de la población foránea en España, que, en muchos casos, está asociado a un abandono prematuro del sistema educativo que tuvo lugar fuera de nuestro país y cuya inclusión, por tanto, podría llevar a obtener conclusiones erróneas sobre el funcionamiento del sistema educativo.

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido realizado dentro del marco del proyecto de investigación *Políticas activas para jóvenes frente al fracaso escolar*, financiado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración. Los autores no tienen ningún conflicto de intereses. Asimismo, ha sido presentado parcialmente como comunicación a las «XVIII Jornadas de la Asociación Económica de la Educación», Valencia, España, 9-10 de Julio de 2009.

Metodología: Se lleva a cabo un análisis estadístico descriptivo basado en una muestra de micro-datos procedentes de la *Encuesta de Población Activa* del 2º trimestre de 2007 consistente en recalcular las tasas teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas.

Resultados: Mediante la aplicación del método alternativo consistente en excluir de la población de referencia a aquéllos que participan en actividades de formación no reglada se encuentra que la tasa de fracaso escolar se incrementa desde el 12,9 al 14,3%, mientras que la incidencia del abandono pasa de 30,9 a 34,9%. Cuando se excluye a la población inmigrante, las tasas ascienden, de acuerdo con los métodos estándar y alternativo, aunque en menor medida, pasando respectivamente, del 9,3 y 11%, en el caso del fracaso escolar, y del 28,1 al 33%, para el abandono escolar.

Conclusiones: Dos consideraciones aritméticas tan sencillas como un tratamiento más apropiado de las personas inmersas en actividades de formación no regladas y la exclusión de la tasa de las personas de nacionalidad extranjera a efectos de extraer lecciones sobre el funcionamiento del sistema educativo se revelan enormemente influyentes en las cifras del fracaso y el abandono escolar. Mientras que la primera de estas consideraciones modifica la tasa al alza, la segunda, por su parte, implica una reducción de la incidencia del abandono prematuro del sistema educativo.

Palabras clave: España, fracaso, abandono, formación no reglada, inmigración.

Abstract

Introduction: This paper discusses two methodological issues regarding the system of calculating both the school failure and early school dropout rates. The first issue has to do with the convenience to exclude from the reference population those who take part in non-formal educational activities and have not completed the minimum schooling threshold considered in the failure and early school dropout definitions. The second deals with the lower schooling level of newcomers to Spain which, in many cases, is associated with an early school dropout of a foreign educational system and whose inclusion in the study, therefore, might lead us to draw wrong conclusions about the performance of the Spanish educational system.

Methodology: We carry out a descriptive statistical analysis of a sample of micro-data from the 2007 (2nd quarter) *Spanish Labour Force Survey* which consists in recalculating the rates by taking into account the methodological issues mentioned above.

Results: Using an alternative methodology which consists in excluding from the reference population those who are involved in non-formal educational activities we find that the school failure rate increases from 12,9 to 14,3% and the early school dropout rate rises from 30,9 up to 34,9%. When the foreign population is excluded from calculations,

according to the standard and the alternative methodologies, the rates are, respectively, 9,3 and 11%, in the case of school failure, and 28,1 and 33% for early school dropouts.

Conclusions: Two very simple arithmetic adjustments, such as a more adequate treatment of people immersed in non-formal educational activities and the exclusion of the foreign population rate, in order to extract lessons on how the educational system works, might significantly affect the figures of school failure and early school dropout in Spain. While the former issue means an upward adjustment of the rates, the latter drives a relevant decrease of the percentage of people who leave too early the educational system.

Key words: Spain, school failure, early school dropout, non-formal education, immigration.

Introducción

En estos tiempos de turbulencias económicas, cuestiones como el cambio del modelo productivo, la acumulación de capital humano y el aprendizaje permanente parecen cobrar más importancia que nunca. En este contexto, el debate y la controversia relativos al alto porcentaje de jóvenes que, pese a los grandes avances en materia educativa experimentados en España durante los últimos 30 años, abandonan la educación reglada sin haber obtenido un título de secundaria media o superior ocupa un lugar privilegiado en las preocupaciones de políticos y académicos. El objetivo de este trabajo es, partiendo de la definición de fracaso y abandono escolar de la Unión Europea (que conforma la principal referencia de las estimaciones de las autoridades españolas), ofrecer una aproximación crítica al método de cálculo estándar de las tasas de incidencia de estos problemas. Esta crítica se estructura en dos partes: la primera tiene que ver con el tratamiento estadístico de la población que participa en actividades formativas no regladas, mientras que la segunda se vincula a los potenciales problemas de interpretación que, para extraer conclusiones de política educativa, conlleva incluir en el cómputo de estas tasas al colectivo extranjero, que cuenta en general con menores niveles educativos que no son, al menos en su totalidad, responsabilidad del sistema educativo español.

A fin de estructurar este análisis, el trabajo se divide en cuatro partes que siguen a esta introducción. La sección dos introduce los conceptos de fracaso y abandono escolar de acuerdo con la definición establecida por las autoridades europeas para medir este fenómeno. En la tercera sección, por su parte, se exponen los dos problemas metodológicos fundamentales en el cálculo e interpretación de las tasas de fracaso y abandono escolar, ofreciendo enfoques metodológicos alternativos y se describe brevemente la base de datos utilizada en el trabajo. La cuarta sección presenta y discute los principales resultados, mientras que la última parte resume las principales aportaciones del trabajo y discute sus implicaciones.

El concepto de fracaso y abandono escolar

No cabe duda de que el fracaso y abandono escolar se pueden abordar desde numerosas perspectivas, lo que hace difícil acordar una única definición de ambos fenómenos. Sin embargo, ello no ha representado un impedimento para que diferentes organismos internacionales hayan esbozado distintas definiciones –y, por ende, diferentes métodos de cálculo– de estos conceptos. En particular, la definición y metodología utilizadas por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, que representan lo más parecido a unas cifras oficiales de fracaso y abandono escolar, proceden de las definiciones establecidas por la Unión Europea en 2000. En efecto, el Consejo extraordinario de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea, celebrado en Lisboa en marzo de 2000, fijó una serie de objetivos con el propósito de situarse en la vanguardia en todos los sectores en los que se ha intensificado la competencia mundial, tratando de aprovechar las oportunidades ofrecidas por la llamada «nueva economía», esto es, las tecnologías de la información y las comunicaciones, proponiendo en particular la revisión completa del sistema educativo europeo, y garantizar el acceso a la formación permanente.

La estrategia adoptada estableció un conjunto de indicadores fiables y comparables con la finalidad de conocer la situación de los distintos Estados miembros y su progreso hacia el cumplimiento de los objetivos de Lisboa, facilitando así la adopción de las medidas adecuadas. La Comunicación de la Comisión de 20

de noviembre de 2002 (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002), incluyó entre los objetivos en materia de educación y formación para 2010, que todos los Estados miembros deberían, como mínimo, reducir a la mitad la tasa de abandono escolar prematuro, con relación a los datos de 2000, para lograr un índice medio en la Unión Europea no superior al 10%. El abandono escolar se definía como el número de personas de 18 a 24 años con una Educación Secundaria básica como máximo que declaran que no han recibido enseñanza o formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta (numerador), en relación a la población total del mismo grupo (denominador), excluyendo de dicho cálculo a aquellos que no responden a las preguntas *nivel más alto alcanzado de educación o formación y participación en educación y formación*. Los datos a los que se aludía, tanto el numerador como el denominador, proceden de las encuestas de población activa. Análogamente, inspirándose en la definición de abandono, el fracaso escolar contabilizaría la proporción del colectivo de jóvenes mencionado que no ha completado la Educación Obligatoria en cada país².

El indicador de Eurostat ha sido objeto de críticas, pues aún siendo práctico, tiene claras debilidades de tipo técnico, de exactitud, de representatividad, de comparabilidad y de capacidad para transmitir la información necesaria a la hora de abordar los problemas de los que abandonan temprano el sistema educativo y elaborar propuestas y programas para su reducción (European Commission, 2005).

Existen otras definiciones alternativas del fracaso y el abandono escolar, como las de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, basadas en los resultados de las pruebas de rendimiento de los estudiantes (OECD, 1998). De acuerdo con el concepto de esta organización internacional, el término fracaso escolar hace referencia a aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está significativamente por debajo de la media de su grupo etario. En cambio, el abandono escolar se define de tres formas alternativas:

²⁾ En la mayor parte de Estados de la UE la enseñanza obligatoria dura hasta los 16 años. En la República Checa, Grecia, Italia, Chipre, Austria, Portugal, Eslovenia, Luxemburgo y Rumanía, dura hasta los 15, mientras que en Hungría se prolonga hasta los 18 años. Recientemente, 2007, el parlamento holandés ha aprobado (*ley kwalificatieplicht*) la extensión de la duración de la educación obligatoria hasta los 18 años en el caso de no alcanzar con anterioridad a esa edad la cualificación educativa mínima (ISCED-3 o MBO2 en la clasificación holandesa). En Alemania dura hasta los 15 ó 16 dependiendo de los Länder y en Bélgica hasta los 15 ó 16 dependiendo de si se obtiene o no el título de secundaria inferior. En Estados Unidos la duración de la educación obligatoria es competencia de los Estados, variando de 16 (en el 48% de los Estados) a 18 años (en el 36% de los Estados), aunque la legislación de muchos Estados contempla excepciones en la edad de escolarización obligatoria que hacen posible, bajo determinadas circunstancias, acabar a los 14 años.

- La proporción de jóvenes que no están estudiando a la edad obligatoria.
- El porcentaje de personas que no se encuentran cursando estudios a los 17 años
- La proporción de población que no se encuentra dentro del sistema educativo en el año que se supone que han terminado la Educación Secundaria post-obligatoria.

Metodología

Base de datos

La fuente de información estadística en la que se basa este trabajo son los microdatos de la *Encuesta de Población Activa* (EPA) correspondiente al 2º trimestre de 2007. Como es bien conocido, la elaboración de la EPA corre a cargo del Instituto Nacional de Estadística (INE). Al igual que sus homólogas europeas, el diseño de la EPA, que cuenta con muestreo estratificado y en dos etapas, reúne las condiciones técnicas exigibles a las encuestas modernas (INE, 2009). En particular, el cuestionario de la EPA incluye un módulo de Enseñanza y Formación, que comprende dos preguntas de interés acerca los estudios reglados y no reglados que están siendo cursados por las personas de 16 ó más años del hogar y que se reproducen a continuación de manera literal:

- ¿Ha realizado durante las últimas 4 semanas algún tipo de estudio o formación incluido en los planes oficiales de estudios? (pregunta 1 del módulo E).
- ¿Ha realizado durante las últimas 4 semanas algún tipo de formación fuera de los planes oficiales de estudios? (Comprende cursos impartidos por academias, cursos en el centro de trabajo, cursos dirigidos a los desempleados, seminarios, conferencias, clases particulares recibidas, etc.) (pregunta 3 del módulo E).

La muestra de personas entre 18 y 24 años, que constituye la población objetivo en el análisis del fracaso y el abandono escolar asciende a 14.401 personas. Debido a que en los micro-datos diseminados gratuitamente por el INE la variable edad aparece codificada en intervalos de cinco años, se solicitó a dicha institución una muestra a medida que permitiese conocer la edad de las personas año a año.

Las implicaciones del tratamiento de la formación reglada y no reglada

Como se ha señalado anteriormente, de acuerdo con la aproximación metodológica adoptada por la Unión Europea y, en consecuencia, por las autoridades españolas, el abandono escolar se define como el porcentaje de personas entre 18 y 24 años que declaran no haber cursado ningún tipo de formación (reglada o no) durante las últimas 4 semanas cuyo nivel de escolaridad máximo completado es la educación secundaria básica. Asimismo, el fracaso escolar, por su parte, se definiría de forma análoga, con la salvedad de que incluiría únicamente a aquellos que no han completado la Educación Obligatoria. De un modo más formal –y apropiado para el propósito del trabajo–, las tasas de incidencia de ambas magnitudes pueden expresarse del siguiente modo:

$$\text{Tasa de abandono} = 100 \times \frac{\text{Personas 18-24 años con secundaria básica o inferior que no cursan estudios reglados o no}}{\text{Personas 18-24 años}}$$

$$\text{Tasa de fracaso} = 100 \times \frac{\text{Personas 18-24 años sin escolaridad básica que no cursan estudios reglados o no}}{\text{Personas 18-24 años}}$$

En primer lugar, una importante limitación en esta definición, a la que ya hemos hecho referencia, es que pretende obtener una fotografía fija de lo que, en esencia, constituye un proceso, por lo que incorpora, de partida, una cierta cantidad de error, o en términos más apropiados, de indeterminación. La razón es que entre las personas cuya edad se encuentra entre 18 y 24 años, no todos han finalizado su periodo de formación inicial: en efecto, en torno a la mitad de los españoles en ese grupo de edad sigue cursando estudios. Resulta razonable que este colectivo no forme parte del numerador de las expresiones anteriores (independientemente de su formación), puesto que, por definición, no puede haber abandonado los estudios quien todavía se encuentra recibiendo algún tipo

de formación. Por la misma razón, parece apropiado mantenerlos en el denominador (si los elimináramos de numerador y denominador, la tasa sólo reflejaría el abandono escolar con respecto a la minoría que finalizan entre los 18 y los 24 años –muchos de ellos porque abandonan– lo que tampoco tiene mucho sentido). Efectivamente, la tasa de abandono escolar los excluye del numerador pero no del denominador, lo que probablemente sea lo más correcto, pero esta opción puede tender a reducir artificialmente la tasa de abandono escolar. En torno a un tercio de los que tenían entre 18 y 24 años y seguían estudiando en 2007 estaban cursando estudios secundarios o inferiores. Es probable que muchos de ellos consigan finalmente el título de secundaria, y por tanto estén correctamente excluidos del numerador de la tasa de abandono. Pero es también bastante probable que muchos otros (de hecho, todos ellos son repetidores) no consigan ese título y, por tanto, si pudiéramos medir más correctamente el abandono escolar, éstos deberían figurar en el numerador.

Un ejemplo contribuye a clarificar esta cuestión. Imaginemos un sistema educativo hipotético en el que la mayor parte de los alumnos de secundaria superior repitieran curso hasta más allá de los 25 años, procediendo a abandonar posteriormente los estudios antes de conseguir el título: la tasa de abandono escolar de acuerdo con la mencionada definición de abandono escolar que estamos discutiendo sería bajísima. Aunque el anterior ejemplo constituye una caricatura, recoge, hasta cierto punto, algunos aspectos que no distan demasiado de la realidad, dado que un porcentaje importante de los que repiten secundaria superior con 18, 19 y 20 años, probablemente, acaben por abandonar los estudios. El especial tratamiento de este colectivo cuando se hace operativa la definición de abandono escolar reduce la tasa en la medida en que figuran en el denominador pero no el numerador del cálculo.

Mucho más importante, de todos modos, viene a ser un segundo problema derivado no de la idea de excluir a los que siguen estudiando, sino del método seguido para computar su número. En principio, debería identificarse a aquéllos que continúan sus estudios con las personas que siguen en su periodo de formación inicial dentro del sistema de enseñanzas regladas. Sin embargo, la definición utilizada tanto por la Unión Europea como por el INE, se refiere a todo el colectivo de personas que han cursado, durante las cuatro últimas semanas previas a la entrevista, algún tipo de formación dentro o no del sistema de enseñanzas regladas. Este criterio de medición es, a nuestro entender, enormemente impreciso. No por asumir que los que han realizado estudios en las últimas cuatro semanas

siguen en su formación inicial (lo que tampoco es muy preciso, pero puede razonablemente asumirse), sino por considerar que *cualquier* tipo de estudios permite asignar a la persona a la categoría de los que siguen en su formación inicial y por tanto eliminarla del numerador directamente (lo que como se mencionaba en páginas anteriores, tiene un fuerte impacto reductor en la tasa de abandono escolar). Es perfectamente razonable excluir del cálculo a los que se encuentran realizando enseñanzas regladas, puesto que pueden estar en proceso de finalizar sus estudios y superar el umbral de fracaso o abandono escolar: pero no tiene sentido excluir a los que realizan estudios no reglados, pues éstos (por definición) no permiten el acceso a títulos educativos formales y por tanto a pasar el umbral del fracaso o abandono escolar.

Por este motivo, a nuestro entender, parece imprescindible o, al menos, pertinente, ofrecer un cálculo alternativo de las tasas de abandono y fracaso y escolar en el que, de acuerdo con la definición, no sean eliminadas del denominador aquellas personas que se encuentren cursando estudios no reglados y que no hayan completado el umbral de estudios mínimo. A priori, poca relación puede establecerse entre recibir formación en la empresa, asistir a un seminario o participar en cursos de formación ocupacional organizados por los servicios públicos de empleo, con retomar y completar la educación secundaria a posteriori. En lo que sigue, nos referiremos a este sistema modificado de cálculo como metodología alternativa.

Inmigración, sistema educativo y mercado laboral

No cabe duda que uno de los cambios que ha experimentado nuestro país en los últimos años es la intensidad del fenómeno de la inmigración. De acuerdo con las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística, en apenas una década, el porcentaje de población total con nacionalidad extranjera se incrementó desde poco más del 1% en 1996 hasta alrededor del 12% actual. Ni el sistema educativo ni los niveles de escolaridad de la población activa en edad de trabajar han permanecido, lógicamente, ajenos a este cambio.

En este punto, y retomando la discusión acerca de los posibles problemas de las tasas de medición del fracaso y el abandono escolar, es conveniente distinguir entre dos puntos de vista que, aunque no necesariamente contrapuestos, pueden ofrecer perspectivas diferentes: el sistema educativo y el mercado de trabajo.

La primera de ellas consiste en una mirada desde el punto de vista del sistema educativo. Las tasas de fracaso y abandono escolar se refieren a los porcentajes de personas que residen en territorio español que, habiendo finalizado estudios, no han alcanzado la enseñanza mínima obligatoria o la secundaria superior (respectivamente) en las edades 18 a 24 años, con respecto a la población total de estas edades, según datos de la EPA. Este concepto, por tanto, incluye a inmigrantes que llegaron a España con su periodo de formación inicial ya finalizado.³ Es importante conocer la composición por niveles educativos de la población en territorio español, pero esta composición, en la medida en que haya muchas personas que provengan de otros sistemas educativos, no será un buen indicador para el fracaso y el abandono con respecto al funcionamiento y calidad del sistema educativo español. Cuantos más inmigrantes haya con edades comprendidas entre 18 y 24 años y cuanto más diferente sea la composición por nivel educativo de estos inmigrantes, más se distorsionarán las tasas de abandono y fracaso escolar, al menos en la medida en que esas tasas traten de evaluar la eficacia del sistema educativo español a la hora de conseguir que sus alumnos culminen satisfactoriamente los estudios obligatorios y secundarios. Como ya hemos destacado, en España ha habido un enorme incremento en el porcentaje de población inmigrante en los últimos años, por lo que el impacto de este fenómeno en las tasas de fracaso y abandono ha de ser necesariamente grande. Merece la pena, en la medida de lo posible, ofrecer, aparte de la estimación estándar, cálculos de las tasas de fracaso y abandono escolar en las que no se incluya la población de nacionalidad extranjera. En lo que respecta a las razones (y maneras de prevenir) del abandono y el fracaso escolar, un aumento de estos fenómenos debido a la inmigración tiene unas implicaciones completamente diferentes de un aumento «endógeno».⁴

³⁾ Las personas que tenían entre 18 y 24 años en el momento de realización de la encuesta (segundo trimestre de 2007) habían nacido entre 1982 y 1988, y en su caso, abandonado los estudios entre 1996 y el primer trimestre de 2007. Teniendo en cuenta que el grueso de la inmigración llegó a España entre 2001 y 2007, resulta evidente que la mayor parte del fracaso y el abandono de la población inmigrante que aparece en la EPA del segundo trimestre de 2007 o bien tuvo lugar en sus países de origen o bien tuvo lugar uno o dos años después de llegar a España (y por tanto, las razones de su fracaso o abandono poco pueden tener que ver con el sistema educativo español).

⁴⁾ No obstante, debe tenerse presente que la evidencia empírica disponible apunta no sólo a que los jóvenes de nacionalidad extranjera tienen, en promedio, menor cualificación que los españoles, sino a que el desempeño de los niños foráneos en las pruebas de nivel realizadas en la escuela es inferior al de los niños españoles (Felgueroso, Vázquez y Zinoyeva, 2009). Tal efecto conllevaría un aumento de las tasas «endógenas» en un futuro próximo: pero para el periodo analizado aquí, caracterizado por un aumento rápido y masivo de la inmigración, una parte importante del aumento de las tasas de fracaso y abandono han de ser necesariamente «exógenas» en el sentido mencionado.

El mencionado problema no implica que haya que calcular las tasas de abandono y fracaso sólo para los ciudadanos españoles e ignorar el aumento en la población inmigrante para los distintos niveles educativos. Especialmente en lo que respecta a las consecuencias sociales y económicas del abandono y el fracaso escolar (los problemas de integración en el mercado de trabajo de los que no alcanzan un nivel formativo considerado mínimo o deseable, las implicaciones sobre los niveles agregados de productividad, etc.) resulta prácticamente irrelevante si las personas afectadas han estudiado en el sistema educativo español o no. Por lo tanto, el segundo de los posibles puntos de vista, el asociado con la política laboral y la preocupación por el adecuado funcionamiento del mercado de trabajo, debe abarcar a todos los residentes en el territorio nacional, con independencia de que sus bajos niveles de formación sean responsabilidad del sistema educativo español o del de otro país distinto.

Análisis de los datos

El análisis estadístico de los datos fue realizado a través del software Stata 10. Tanto los archivos de datos como la sintaxis utilizada se encuentran a disposición de los lectores interesados.

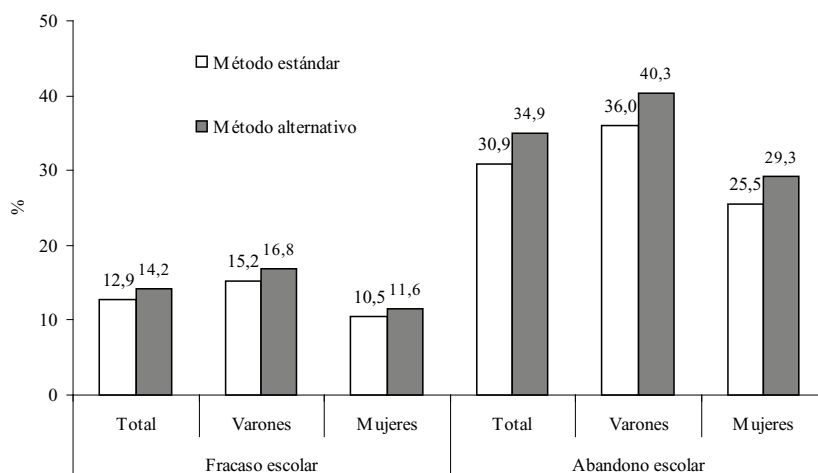
Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos como consecuencia de tomar en consideración las dos cuestiones metodológicas descritas en la sección anterior.

En primer lugar, con respecto al debate sobre la inclusión en el numerador de las personas que se encuentran realizando formación no reglada (aunque no hayan culminado la educación obligatoria o secundaria), la Figura I presenta las tasas de fracaso y abandono escolar incluyendo (*método estándar*) y excluyendo (*método alternativo*) a este colectivo del numerador. Los resultados obtenidos son concluyentes: si este colectivo no fuese incluido en el numerador, las tasas de fracaso y abandono escolar sería ligeramente superiores. En concreto, la tasa

de fracaso escolar pasaría de 12,9 a 14,2% y la de abandono escolar, de 30,9 a 34,9%. Este incremento de alrededor del 10% asociado al cambio de metodología se observa tanto para los varones como para las mujeres, siendo dicha variación bastante similar para ambos sexos tanto en el caso del fracaso como del abandono escolar.

FIGURA I. Fracaso y abandono escolar según sexo y metodología de cálculo en España (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los micro-datos de la EPA 2007 (2º trimestre).

La segunda de las apreciaciones realizadas en la sección anterior se vincula a la conveniencia de computar las tasas de fracaso escolar con y sin personas de nacionalidad extranjera, dado que, en muchos casos, los niveles de escolaridad del colectivo foráneo son resultado de procesos de abandono prematuro del sistema educativo que se han producido en sus países de origen. La Tabla I recoge las tasas de fracaso y abandono escolar para españoles y extranjeros utilizando las dos metodologías descritas en páginas anteriores (*estándar* y *alternativa*). Como puede observarse, los niveles tanto de fracaso y abandono escolar en jóvenes españoles y extranjeros, tanto para hombres como para mujeres, resultan notablemente superiores entre el colectivo extranjero. En particular, llaman

especialmente la atención las enormes diferencias en materia de incidencia del fracaso escolar, sobre todo entre las mujeres. Asimismo, debe destacarse que el cuadro ofrecido por las diferentes metodologías resulta consistente.

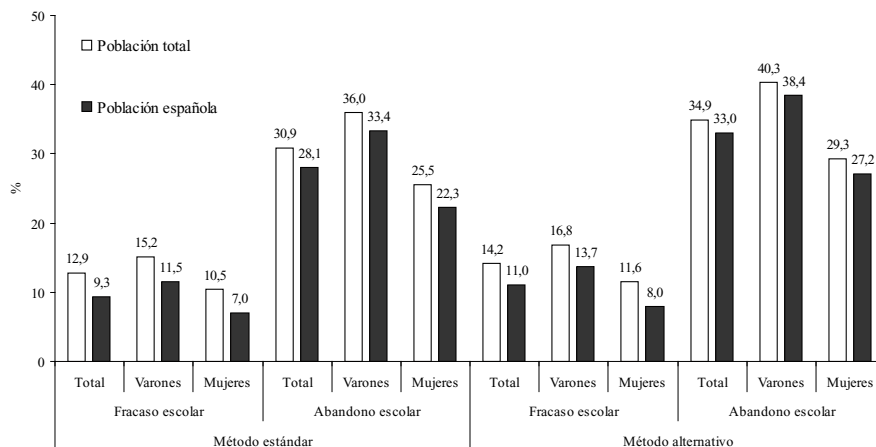
TABLA I. Fracaso y abandono escolar por sexo y nacionalidad en España (2007)

		Método estándar		Método alternativo	
		Fracaso escolar	Abandono escolar	Fracaso escolar	Abandono escolar
Total	Españoles	9,3	28,1	11,0	33,0
	Extranjeros	23,8	41,4	23,7	44,3
Varones	Españoles	11,5	33,4	13,7	38,4
	Extranjeros	27,0	54,0	24,9	48,6
Mujeres	Españolas	7,0	22,3	8,0	27,2
	Extranjeras	20,7	47,0	22,8	40,2

Fuente: Elaboración propia a partir de los micro-datos de la EPA 2007 (2º trimestre).

Las implicaciones de excluir al colectivo inmigrante del cálculo de las tasas de fracaso y abandono escolar se reflejan en la Figura II. El gráfico muestra cómo la tasa de fracaso excluyendo al colectivo de extranjeros se reduciría hasta el 9,3 y el 11% en el caso del método estándar y alternativo, respectivamente; y hasta el 28 y el 33% en el caso del abandono escolar. Como puede observarse, los resultados por sexos van exactamente en la misma dirección, con independencia de la metodología empleada en el cálculo.

FIGURA II. Fracaso y abandono escolar según sexo, inclusión o no de población extranjera y metodología de cálculo en España (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los micro-datos de la EPA 2007 (2º trimestre).

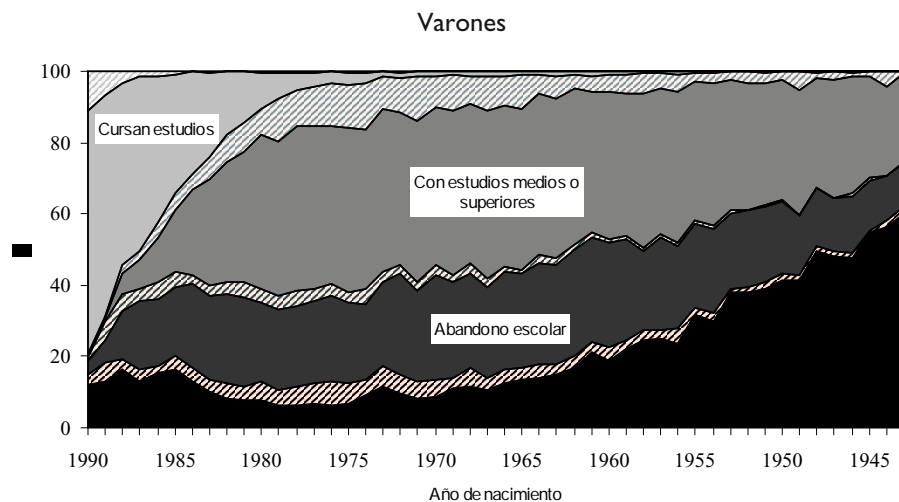
Por último, resulta interesante, a partir de la información de la EPA 2007, presentar cuál ha sido la evolución del porcentaje de personas afectadas por los fenómenos del fracaso y el abandono escolar por cohortes de acuerdo con la metodología alternativa.⁵ De esta forma, la Figura III representa la proporción de la población total que no ha completado la educación obligatoria (fracaso escolar), que no ha finalizado la secundaria superior (abandono escolar), que ha terminado estudios medios o superiores y que, en 2007, participaba en algún tipo de actividad educativa del sistema de estudios reglados. Estos resultados se encuentran sujetos a varias limitaciones obvias. Por ejemplo, no se incluye a aquellas personas que hayan fallecido con anterioridad a la encuesta, lo cual implica incurrir en un sesgo de selección muestral en la medida que la mortalidad y el nivel educativo se encuentran negativamente correlacionadas. No obstante, dado que se ha limitado el análisis a las personas nacidas entre 1943 y 1990, esta circunstancia, en principio, no debe representar un problema importante.

De acuerdo con los gráficos mencionados y teniendo en cuenta las limitaciones expuestas más atrás, puede constatarse el fuerte descenso del fracaso

⁵⁾ Los resultados de acuerdo con el método estándar siguen una evolución similar en términos generales y por ello no se reproducen en el artículo. De todas formas, esta información se encuentra disponible bajo petición a los autores.

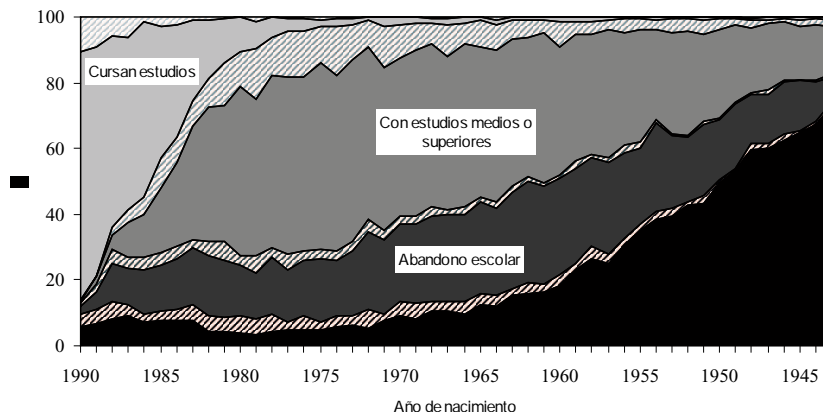
y el abandono escolar durante las últimas décadas. Esta tendencia es especialmente relevante en el caso de las mujeres, hasta el punto de que el abandono y el fracaso en los últimos años para este grupo es sustancialmente menor que entre los hombres. Asimismo, pueden constatar otros dos hechos estilizados. En primer lugar, el repunte de las tasas de abandono y fracaso escolar en los últimos años, que obedece, en el caso del fracaso, a la extensión de la Educación Obligatoria en España (independientemente de los cambios en los contenidos o metodologías docentes). Respecto a esta cuestión, debe tenerse en cuenta que un incremento de la tasa no significa que, necesariamente, el número de personas dentro de la categoría abandono o fracaso aumente, sino que puede encontrarse asociado a un contexto donde la población afectada por el abandono disminuya pero la población joven total lo haga en mayor medida⁶. En segundo término, destaca también el incremento del rol de la población extranjera entre la población joven en edad de trabajar, con poca relevancia en la demografía española hasta finales del siglo XX.

FIGURA III. Nivel educativo por año de nacimiento de cada cohorte en España por sexo y nacionalidad de acuerdo con el método alternativo (2007)



⁶⁾ Esto es lo que, efectivamente, parece haber ocurrido en España. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, entre 1996 y 2008 el número de personas de 20 a 24 años que no cursan formación alguna y que únicamente han completado la educación obligatoria ha descendido en 279.300 personas, mientras que la población total de este mismo grupo de edad ha descendido en 552.900.

Mujeres



Nota: las áreas rayadas representan la población extranjera del nivel educativo sobre el que están situadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los micro-datos de la EPA 2007 (2º trimestre).

Implicaciones y conclusiones

Este trabajo ha mostrado cómo un análisis más detenido de la metodología de cálculo de las tasas de fracaso y abandono escolar arroja dos resultados de relevancia. En primer lugar, se ha argumentado que parece razonable excluir a las personas que se encuentran cursando formación no reglada –aquéllos que no han completado la educación obligatoria, en el caso del fracaso escolar, o la secundaria básica en el caso del abandono– del colectivo de referencia para el cálculo de las medidas de incidencia del fracaso y el abandono escolar. Cuando se tiene en cuenta esta consideración, la tasa de fracaso en 2007 pasa del 12,9 al 14,2%, mientras que la incidencia del abandono se incrementa desde el 30,9 al 34,9%. En segundo término, se ha sugerido que, de cara a valorar el rol que el sistema educativo pudiese estar desempeñando en el fracaso y el abandono escolar, sería conveniente recalcular las tasas excluyendo al colectivo

sin nacionalidad española de la población objetivo, dado que es muy posible que una gran proporción del mismo haya abandonado sus estudios antes de su llegada a España. Cuando se realiza esta consideración, la tasa de fracaso pasa del 12,9 al 9,3% (del 14,2 al 11% de acuerdo con el método alternativo) y la tasa de abandono se reduce desde el 30,9 al 28,1% (del 34,9 al 33% según los cálculos basados en el método alternativo).

Debe quedar absolutamente claro que, al realizar estas apreciaciones, no se pretende afirmar que el método estándar de cálculo suponga o implique algún tipo de «artificio estadístico» o, ni mucho menos, una «manipulación de cifras». No obstante, creemos que recalculas las tasas de acuerdo con estas indicaciones puede contribuir a complementar la información ofrecida por el método estándar. Es más, la metodología estándar es la que se aplica habitualmente en la Unión Europea y, teniendo en cuenta que en España la participación en actividades de formación no reglada es sustancialmente inferior a la media europea, es muy probable que, si se recalculasen las tasas de fracaso y abandono escolar en España y en los países de nuestro entorno, la posición relativa de nuestro país mejorase⁷.

En consecuencia, parece adecuado y pertinente calcular las tasas de fracaso y abandono escolar tomando en consideración las dos cuestiones metodológicas mencionadas, de forma complementaria a las obtenidas con el método estándar. La difusión de toda esta información debe ir acompañada de la pedagogía y explicaciones suficientes por parte de las autoridades para evitar que, en ningún caso, se utilicen las discrepancias entre el cálculo estándar y el alternativo como un arma política.

Referencias bibliográficas

FELGUEROSO, F., VÁZQUEZ, P. Y ZINOVYEVA, N. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. En Fundación de Estudios de Economía Aplicada,

⁽⁷⁾ De acuerdo con Eurostat, en la Unión Europea de 25 países el porcentaje población que se encuentran inmersa en este tipo de actividades formativas asciende al 32,5%, mientras que en el caso español esta proporción es del 16%.

Monografía Fedea 2008. *Efectos económicos de la inmigración en España* (pp. 139-178). Barcelona: Marcial Pons.

GHK (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. Dg EAC 38/04) Lot 3: Early School Leavers. Final Report*. Bruselas: European Commission.

Fuentes electrónicas

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2002). *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa* (Comunicación de la Comisión 629-final), Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Recuperado el 3 de octubre de 2009, de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:ES:PDF>

INE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009). *Encuesta de Población Activa. Diseño de la Encuesta y Evaluación de la Calidad de los Datos*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado el 3 de octubre de 2009, de: http://www.ine.es/docutrab/epa05_disenc/epa05_disenc.pdf

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (1998). *Overcoming Failure at School*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado el 3 de octubre de 2009, de: http://www.falternativas.org/content/download/5671/162778/version/1/file/024f_29-07-05_11_2003.pdf

Dirección de contacto: José-Ignacio Antón Pérez, Universidad de Salamanca. Departamento de Economía Aplicada. Facultad de Derecho, Campus Miguel de Unamuno, s/n. 37007 Salamanca, España. E-mail: janton@usal.es



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J. Y NYSSSEN, J. M^a. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y al mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. 178 p. ISBN: 978-84-691-7394-7. (Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada).

BARKLEY, E.F., CROSS, K.P. Y MAJOR, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata. 236 p. ISBN: 978-84-7112-522-4. (Ernesto López Gómez).

BLANCO, A. (Coord.). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones. 185 p. ISBN: 978-84-277-1600-1. (José Luis Estefanía Lera).

CABERO ALMENARA, J. Y LÓPEZ MENESES, E. (2009). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Barcelona: Editorial Davinci. 123 p. ISBN: 978-84-92651-17-7. (Josefina García García-Cervigón).

COLOMER, T. (Coord.), ET AL. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 239 p. ISBN: 978-84-7827-720-9. (Ricardo Lobato Morchón).

DOMÉNECH FRANCESCH, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Editorial Graó. 165 p. ISBN: 978-84-7827-719-3. (Rosa Fernández Viondi).

EURIDYCE. (2009). *National testing of pupils in Europe. Objectives, organisation and use of results*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). 108 p. ISBN: 978-92-9201-036-2. (Natalia Benedí Pérez).

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2010). *10 Ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Editorial Graó. 200 p. ISBN 978-84-782-7897-8. (Juana Niedo Oterino).

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. Y PÉREZ SERRANO, G. (Eds.). (2008). *Educación y género: El conocimiento invisible*. Valencia: UNED. Tirant lo Blanch. 423 p. ISBN: 978-84-9876-361-4. (Samuel Fernández Fernández).

PABLOS PONS, J. (Coord.). (2009). *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe. 489 p. ISBN: 978-84-9700-605-7. (Adriana Ornellas).

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2009). *Peleas y daños físicos en la educación infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 191 p. ISBN: 978-84-92613-30-4. (Patricia Digón Regueiro).

SANTANA VEGA, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide, 379 p. ISBN 978-84-368-2302-8. (Isabel Cantón Mayo).

SANZ ORO, R. (Coord.). (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis. 305 p. ISBN: 978-84-975665-0-6. (Antonio Pantoja Vallejo).

SEGOVIA GARCÍA, N. (2009). *Aplicación de la TIC's a la docencia: Usos Prácticos de las NN.TT. En el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Vigo: Ideaspropias Editorial. 248 p. ISBN: 978-84-96578-09-7. (Francisco J. Rodríguez Lera).

SOBEJANO, M. Y TORRES, P. (2009). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos. 303 p. ISBN 978-84-309-5010-2. (Luis Horrillo Sánchez).

Libros recibidos

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M., ET.AL. (2009). *Políticas Educativas: Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.

ARELLANO, J. Y SANTOYO, M. (2009). *Investigar con Mapas Conceptuales: Procesos Metodológicos*. Madrid: Narcea.

ARIAS SOTOS, L. D. (2009). *Manual of English pronunciation*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.

BRON, M., GUIMARAES, P. & CASTRO, R. DE. (Ed.). (2009). *The State, Civil Society and the Citizen: exploring Relationships in the Field of Adult Education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. Y GOENECHEA PERMISÁN, C. (2009). *Educación Intercultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid. Wolters Kluwer España.

GÓMEZ-ALMENAR, A., ET.AL. (2009). *Escenarios de innovación e investigación educativa*. Madrid: Editorial Universitas.

IZCUE, J. Y ARANGUREN, I. (2009). *Primera vez: Suite ADSLescente*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

LAGMANOVICH, D. (2009). *El Microrrelato hispanoamericano*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E., ET.AL. (2009). *El paradigma de la educación continua: Reto del Siglo XXI*. Madrid: Narcea.

MONSENY BONIFASI, J. (Coord.), ET.AL. (2009). *Educar aún... El educador frente a los retos de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Horsori.

MUÑOZ DE BUSTILLO LORENTE, R., ET.AL. (2009). *Abandono Escolar y Mercado de Trabajo en España*. Madrid: Subdirección General de Información, Administración y Publicaciones. Ministerio de Trabajo e Inmigración.

ROZO SANDOVAL, C., ET. AL. (2009). *Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión educativa*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.

SARRATE CAPDEVILA, M. L. Y HERNANDO SANZ, M. A. (Coord.). (2009). *Intervención en pedagogía social: Espacios y Metodologías*. Madrid: Narcea.

SERNA DIMAS, A. (2009). *Sentidos y sinsentidos de la paz*. Bogotá (Colombia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

SERNA DIMAS, A., ET. AL. (2009). *¿Hacia dónde va América Latina?*. Bogotá (Colombia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

SERNA DIMAS, A., ET. AL. (2009). *Conflicto y religión en Colombia*. Bogotá (Colombia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J. Y NYSEN, J. M^a. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y al mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. 178 p. ISBN: 978-84-691-7394-7.

Esta reciente investigación de carácter cualitativo pone la atención en la permanente discusión que se cuestiona si la universidad prepara adecuadamente a los ciudadanos para la sociedad. El asunto encierra gran controversia por la falta de consenso en la concepción de en qué consiste esta preparación, o sobre lo que necesita la sociedad de los individuos que se forman o educan en las instituciones de educación superior.

Los autores de este libro acometen una empresa difícil y lo hacen buscando respuestas desde tres vías diferentes. Primeramente, realizan una interesante reflexión en la que se contextualiza la discusión sobre la situación actual del mercado de trabajo, su reciente historia y las demandas que parece venir realizando a la universidad. Seguidamente, se ocupan de analizar documentos oficiales de instituciones de referencia ineludible en este ámbito. Desde textos de la OCDE, el Consejo de Europa, la OIT o documentos claves en el proceso de Bolonia, extraen algunas conclusiones que muestran cómo las preocupaciones económicas ocupan un lugar privilegiado en la mayoría de los casos con respecto a las necesidades sociales. La constante demanda de mayor flexibilidad y competitividad a la universidad para su *urgente* adaptación a las necesidades del mercado laboral, mantiene expectantes a los que ven este cambio como una necesidad y a los que, si bien no niegan su pertinencia, abogan por no relegar a un segundo plano las preocupaciones sociales. Asimismo, los documentos que analizan ponen de relieve la primordial importancia que se le otorga a la empleabilidad –o condición que capacita al individuo para acceder a un trabajo–, que si se antepone sobre todo lo demás nos llevaría a determinar que la educación tiene la única tarea de hacer a las personas «empleables». Los autores explican que en este contexto marcado por la competitividad se pretende avanzar hacia la utilización de un *lenguaje* común. Así, el ejemplo más paradigmático lo encontramos en el concepto de competencia, del que señala su complejidad y heterogeneidad en sus múltiples definiciones, y que incluso toma matices diferentes en las diversas lenguas, dificultando así su objetivo inicial.

En segundo lugar, el libro analiza las opiniones de jóvenes titulados sobre su experiencia en la incorporación al mercado laboral, la que mayoritariamente se

encuentra marcada por situaciones de precariedad. En su discurso emana una dura crítica a la formación universitaria recibida, por su escasa adaptación a un mercado de trabajo que demanda habilidades prácticas alejadas de los teóricos conocimientos recibidos en esta institución superior.

Para completar la investigación los autores han acudido también a los empresarios, a fin de conocer la valoración que se realiza desde este ámbito de la capacidad de atender las demandas del mercado laboral por parte de los recién titulados. Unida a las típicas referencias a la insuficiente formación en lengua inglesa o en contenidos prácticos, sorprende que por encima de otras habilidades los empleadores se quejen de la ausencia de valores como el compromiso, la responsabilidad o el espíritu de sacrificio en los jóvenes universitarios.

En el último capítulo, quizá el más interesante, los autores tratan de buscar las convergencias y divergencias entre las diferentes posturas respecto al tema planteado. Subrayan principalmente la gran distancia que separa la formación universitaria de las demandas del mercado laboral, posiblemente como consecuencia de la desconexión existente entre los diversos ámbitos. En consecuencia, abogan por el establecimiento de nuevas vías de comunicación que faciliten un contacto constante entre los diferentes agentes.

Es incuestionable la relevancia y actualidad de las cuestiones que este libro se plantea. No obstante, se echa de menos una mayor reflexión en ese aspecto social que cabe demandarle a la universidad, algo bastante común en nuestros días. Esta indefinición de la dimensión social, cultural e incluso moral que se le debe exigir a la preparación universitaria y a la educación en general, no contribuye, sino más bien al contrario, a que la preocupación por los asuntos económicos ceda algo de espacio a cualquier otro aspecto que se estime necesario para la prosperidad de una sociedad. Siendo justos, es un libro oportuno que abre un debate más que necesario y que aporta una extensa bibliografía de referencia para profundizar en el tema invitando así a continuar trabajando en esta inevitable cuestión.

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada

BARKLEY, E. F., CROSS, K. P. Y MAJOR, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata. 236 p. ISBN: 978-84-7112-522-4.

Este manual, pensado para el profesorado universitario, facilita la implementación del aprendizaje colaborativo en la educación superior. El aprendizaje colaborativo, como otras metodologías didácticas, enfatiza la importancia del aprendizaje activo del alumnado. Por ello, una de las finalidades que las autoras persiguen es la de reunir información derivada de la investigación y basada en su propia experiencia, para ayudar al profesorado a diseñar tareas creativas, estimulantes y eficaces para los grupos. No en vano, multitud de estudios ponen de manifiesto que aquellos pequeños grupos de compañeros que estudian juntos encierran ventajas con respecto al rendimiento académico, la motivación y la satisfacción. Así, el trabajo en pequeños grupos aprovecha la interdependencia positiva y la responsabilidad individual aumentando el rendimiento del estudiante. La bibliografía del manual presenta un amplio elenco de investigaciones a este respecto, aunque es obvio que a medida que exista un mayor número de profesores que haga efectiva esta metodología en las aulas universitarias, aumentarán los conocimientos y las experiencias que potencien aun más el aprendizaje colaborativo.

Comencemos por la estructura de esta obra. La primera parte de este manual, presenta una perspectiva general de los planteamientos teóricos actuales acerca del aprendizaje colaborativo, abordando cuestiones tales como: ¿qué entendemos por aprendizaje colaborativo?, ¿cuál es su fundamento pedagógico?, ¿cuáles son sus puntos fuertes? y ¿cuáles son las críticas habituales a esta metodología didáctica?

Después de dibujar un marco teórico, la segunda parte sirve al propósito de sintetizar aquellas estrategias conducentes a crear ambientes de aprendizaje mediante el uso de los grupos de aprendizaje colaborativo. Aquí se recogen las experiencias de numerosos profesores que lo llevan a la práctica en sus clases. Así, las responsabilidades del profesor en el aprendizaje colaborativo son exigentes y, de entre las cuales, destacan: orientar a los estudiantes, formar grupos, estructurar la tarea de aprendizaje, facilitar la colaboración de los estudiantes y calificar y evaluar el proceso de aprendizaje. Cada una de ellas, son tratadas amplia y minuciosamente a lo largo de buen número de páginas de este manual.

La tercera y última parte es la que quizá más interés despierta. En ella, se incluyen treinta técnicas de aprendizaje colaborativo, organizadas en cinco categorías según las tareas, para fomentar aprendizajes en equipo eficaces. De

este modo, las autoras proporcionan un amplio repertorio de herramientas específicas para implicar, haciendo partícipes, a los estudiantes en el aprendizaje colaborativo. Sin duda, no son recetas exhaustivas, sino más bien, un conjunto de orientaciones para el profesorado, que junto con una buena dosis de creatividad, lograrán embarcarse en la tarea de potenciar el aprendizaje activo de los alumnos a partir del trabajo colaborativo. De estas técnicas destacan las de *diálogo*, capaces de facilitar el intercambio de ideas e información de modo estimulante, produciendo experiencias de aprendizaje incomparables. Asimismo, son interesantes las técnicas para la *resolución de problemas*, pues, si el hombre es un solucionador de problemas cuya actitud general es la de afrontarlos y si la teoría cognitiva nos enseña que es más fácil que los conocimientos aprendidos y utilizados en un contexto realista de resolución de problemas se recuerden, su pertinencia y necesidad en la metodología de aprendizaje colaborativo está sobradamente justificada. Mención especial merecen las técnicas *centradas en la escritura*, y muy especialmente, la ayuda que éstas pueden proporcionar a los estudiantes a la hora de profundizar en la comprensión de los contenidos de cualquier materia así como a lograr una línea de pensamiento madura a partir del empleo de la escritura en el trabajo en grupo. Otras técnicas abordadas en el manual son las que hacen referencia a la *enseñanza recíproca* y a aquellas que utilizan *organizadores gráficos de información*.

En definitiva, nos encontramos ante un completísimo manual que destaca por el carácter práctico de las aportaciones, avaladas todas ellas, por la experiencia de las autoras y por multitud de investigaciones al respecto, ofreciendo en suma, gran cantidad de recursos al profesorado universitario que desee asomarse a la innovación metodológica que supone el aprendizaje colaborativo

Ernesto López Gómez

BLANCO, A. (Coord.). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea. 185 p. ISBN: 978-84-277-1600-1.

La profesora Ascensión Blanco es la coordinadora de esta recopilación de artículos dedicados al desarrollo de las competencias en la Educación Superior. El libro plantea la necesidad que tiene la universidad de adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad. Para conseguirlo, además de conocimientos técnicos, los alumnos deben adquirir una serie de competencias, unas generales y otras más específicas, que les ayuden tanto en su formación universitaria, como en su formación a lo largo de la vida y a desarrollar con éxito su futuro trabajo.

Para la coordinadora de esta obra, esta adaptación conlleva, por una parte, romper con una enseñanza tradicional y academicista, con programas muy cargados de contenidos teóricos, pero distantes del trabajo práctico y de las propias necesidades profesionales donde los estudiantes desarrollarán su futura actividad (formar profesionales competentes). Por otra, conseguir que la tarea educativa potencie a alumnos críticos, autónomos y responsables, capaces de enfrentarse a una sociedad del conocimiento en continua evolución y de integrarse como miembros de una ciudadanía democrática.

En el Espacio Europeo de Educación Superior, donde estamos situados, la enseñanza basada en el desarrollo de competencias constituye uno de los pilares del proceso educativo, lo que obliga a replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrando más la atención en lo que aprende el alumno que en lo que el enseña el profesor. Supone un cambio importante en el papel que juega el profesor como tutor y guía, en la implicación y responsabilidad que deben asumir los alumnos, en la utilización de una metodología diferente y, como consecuencia de todo ello, en una nueva concepción de la evaluación que no solo comprueba conocimientos, sino también, la adquisición de competencias.

La introducción de una enseñanza por competencias exige, además de un cambio curricular, un cambio metodológico basado en la significatividad y contextualización de los aprendizajes. Las relaciones entre profesores y alumnos deben basarse en la corresponsabilidad, la investigación guiada y compartida y en el aprendizaje entre los propios alumnos que supere la individualidad mediante fórmulas de trabajo cooperativo, resolución de problemas y análisis compartido.

Esta obra señala que, además de las competencias específicas derivadas de una determinada asignatura o título universitario, *las competencias generales o transversales* son aquellas aplicables a cualquier ámbito profesional, siendo

fácilmente trasladables a diferentes materias. El trabajo en equipo, la planificación y gestión del tiempo, el manejo de un segundo idioma y otras habilidades comunicativas, el tratamiento y gestión de la información, la competencia digital, la autonomía e iniciativa personal, la competencia de aprender a aprender..., entre otras, proporcionan a los alumnos herramientas fundamentales para su proceso de aprendizaje, a la vez que les capacitan para seguir aprendiendo, adaptándose a los cambios y nuevas situaciones.

Compartiendo estos planteamientos, derivados del Espacio Europeo de Educación Superior, los autores, a través de diferentes capítulos, tratan sobre las competencias más relevantes, ya señaladas como competencias generales o transversales. Se abordan cada una de ellas partiendo de su concepto, se analizan las metodologías idóneas para su adquisición, los indicadores para su desarrollo, los procedimientos e instrumentos para su evaluación, y se ponen ejemplos de aplicaciones prácticas con actividades, técnicas y estrategias para las materias de diferentes titulaciones. Por último, aparece un apartado dedicado a las conclusiones y a los éxitos y dificultades en su aplicación en el aula.

Este libro centra su interés en la ayuda que brinda a los profesores de Educación Superior a reflexionar sobre su propio trabajo y a introducir en su materia la incorporación de las competencias acompañadas de los contenidos, metodologías, dinámicas de aula y formas de evaluación más adecuadas para su consecución. También les anima a compartir con el resto del equipo docente las prácticas más adecuadas para afrontar los cambios afines al Espacio Europeo de Educación Superior, que han de producirse, de manera no impuesta, sino a través de un clima de cooperación, innovación y experimentación.

José Luis Estefanía Lera

CABERO ALMENARA, J. Y LÓPEZ MENESES. E. (2009). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Barcelona: Editorial Davinci. 123 p. ISBN: 978-84-92651-17-7.

Esta obra tiene el interés de tratar un tema actual: el material multimedia en red, y su evaluación dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). No es un libro cuya incidencia se concreta en el ámbito de las Ciencias de la Educación sino que es aplicable a la docencia y su calidad en cualquiera de las ramas del conocimiento en relación a los materiales didácticos que el docente ofrece al alumnado. El EEES supone un reto de innovación y cambio docente afectando al estudiante que adquiere mayor relevancia en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC.

En este contexto los autores destacan la necesidad de que «la formación en red requiere el establecimiento de modelos pedagógicos orientados a promover un proceso de aprendizaje que combine la flexibilidad con una programación y una planificación bien estructurada» (p. 7).

Los objetivos pretendidos en el libro son ofrecer un apoyo teórico, técnico e instrumental de formación e investigación permanente para los profesionales de la evaluación e investigación de materiales hipermedia y estimular la reflexión, el debate y el intercambio de ideas.

Esto se consigue desarrollando la materia en una introducción y seis capítulos complementados con una extensa bibliografía y referencias bibliográficas. La temática abarca diferentes perspectivas relacionadas con los materiales multimedia.

El capítulo 1, el profesorado universitario y las TIC en el EEES, destaca los cambios en la actuación del profesorado y los estudiantes, así como la necesidad de adaptación de las instituciones de Educación Superior recogida en numerosos documentos nacionales e internacionales.

El capítulo 2 se centra en la teleformación, concepto integrador referido a «un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las tecnologías de la información y de la comunicación» (p. 17).

Por ello, el estudio de las perspectivas didácticas en el capítulo 3 –analizando diferentes interrogantes como los objetivos educativos, los contenidos en la educación superior, los modelos didácticos o las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo y funcional del alumnado– suponen un tema relevante para el desarrollo posterior de materias relacionadas con la evaluación de

materiales multimedia en red. Los modelos didácticos que se han de seguir se caracterizan por su carácter magistral, participativo e investigador.

A continuación, el diseño de espacios virtuales de aprendizaje bajo una perspectiva constructivista e investigadora ocupa el contenido del cuarto capítulo. El fomento del conocimiento compartido en comunidades virtuales, las características de la enseñanza a distancia o la estructura y dinámica de cursos universitarios en red así como los principios generales para la elaboración de materiales didácticos en red desde el punto de vista integrador, son temas fundamentales en el desarrollo de este capítulo.

Una vez analizada la red y los materiales, los autores abordan los instrumentos didácticos de evaluación de los materiales multimedia en red. Así, en el capítulo 5 evalúan aspectos pedagógicos para estimar la calidad de la web, los sitios webs de diferentes universidades españolas o las dimensiones que se deben evaluar en los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías y en los materiales didácticos; en este último supuesto, se tienen en cuenta: datos de identificación del material, contenido, aspectos didácticos, materiales complementarios y valoración global del material.

La obra finaliza en el capítulo 6 dando una propuesta de instrumento de análisis didáctico de modelo y estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria (ADECUR). La perspectiva seguida por los autores en la elaboración y diseño de materiales en red es constructivista e investigadora. La formación en la red necesita modelos pedagógicos flexibles con una planificación estructurada. ADECUR es un instrumento didáctico de evaluación del modelo y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red, sirviendo de guía en el diseño y funcionamiento de nuevos cursos de teleformación de corte socioconstructivista e investigador. Las dimensiones de este instrumento didáctico son dos: psicodidáctica y técnica-estética. A juicio de los autores del libro, se han de diseñar cursos virtuales flexibles y abiertos para continuar con la formación innovadora de la teleformación.

Josefina García García-Cervigón

COLOMER, T. (Coord.), et al. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 239 p. ISBN: 978-84-7827-720-9.

En las dos últimas décadas se produce un cambio de paradigma en la programación y el tratamiento de las lecturas literarias en la Educación Secundaria: el centro de gravedad se desplaza de las obras canónicas cuya prescripción pretendía suministrar a los alumnos un conjunto compartido de referencias culturales de prestigio, a ficciones narrativas más cercanas al gusto de los adolescentes, con el fin de fomentar sus hábitos lectores. Ello conlleva el emborronamiento de los límites entre las lecturas escolares y las personales, y la progresiva incorporación a la escuela de la llamada *literatura juvenil*. La sensación de perder pie que experimenta entonces buena parte del profesorado se ve acentuada por otros factores: la sobreadundancia de títulos publicados, que impide consolidar un corpus indiscutible de lecturas adolescentes de calidad; la multiplicación de las instancias mediadoras –los profesores, la familia, la publicidad, los foros–, que favorece una transmisión horizontal del conocimiento o el gusto; la impugnación de cualquier forma de jerarquía en el juicio estético; o la erosión de la consideración social de la lectura, entre otros. Todavía hoy parece cuestionarse la utilización en la escuela de la literatura concebida específicamente para adolescentes: «Se han sustituido lecturas como *Oliver Twist*, *La isla del tesoro* o *Zalacaín el Aventurero* por una dieta de novelas de adolescentes de autores ignotos. ¿Cuándo serán adultos los chavales si se les dan obras así?», se preguntaba José-Carlos Mainer en una entrevista concedida al diario *El País* (27-3-2010).

En este contexto, *Lecturas adolescentes*, que nace de las investigaciones sobre la lectura de obras narrativas en las aulas del Grup de Recerca en Literatura Infantil i Educació Literària (GRETEL) de la Universidad Autónoma de Barcelona, constituye una valiosa brújula que aporta a los docentes elementos de juicio para reflexionar acerca de qué lecturas y estrategias metodológicas resultan más adecuadas en la consolidación de lectores reflexivos y autónomos; para orientarse, en suma, en el invierno de su desconcierto.

El volumen se organiza en dos partes. En la primera –«Los lectores y la escuela»–, que abarca los dos primeros capítulos, se analizan, por un lado, los hábitos de lectura *reales* de los adolescentes; y se realiza, por otro, un estudio comparativo del tratamiento que se da a la lectura de obras completas en los currículos oficiales de seis países de nuestro entorno geográfico, cultural o lingüístico: Portugal, Francia, Bélgica, Gran Bretaña, Argentina y México. En casi todos los casos se hacen

explícitas dos finalidades complementarias: asegurar unos mínimos referentes comunes de la tradición cultural propia y crear hábitos lectores. Para el primer objetivo se prefieren, en general, listas prescriptivas de obras clásicas; para el segundo, se sugiere, con una menor concreción, la lectura de textos juveniles. El viaje resulta, por tanto, especialmente provechoso –todo viaje lo es–, pues resuelve la falsa dicotomía que planteábamos al principio: en la escuela se pueden –se deben– leer textos literarios de distintos tipos, pues múltiples son los fines perseguidos. Tomamos nota, en particular, del modelo francés, que incluye en su currículo listas abiertas elaboradas por expertos y renovables cada año con textos literarios más allá del canon (literatura juvenil y álbumes, cómics o novelas gráficas): una sugerencia para nuestras autoridades educativas, que ofrecerían, de este modo, a los profesores un marco orientativo en un ámbito en el que, en muchos casos, no han sido formados, y garantizarían, de paso, a los adolescentes un acervo de experiencias lectoras compartidas, en una etapa de maduración en la que las prácticas culturales y de ocio deben aportar un rendimiento adicional de socialización y solo pueden ser legitimadas por sus iguales.

La segunda parte –«Lecturas para adolescentes»– se abre con una taxonomía impecable, clarificadora, del banco de lecturas posibles que pueden ofrecerse a los alumnos de secundaria: obras canónicas de las literaturas nacionales, novelas juveniles clásicas –de aventuras (Stevenson, Verne...), o detectivescas (Conan Doyle, Agatha Christie...), así como los textos fundacionales de la fantasía épica (Tolkien, Lewis...) o de la novela de terror (Hoffmann, Shelley...), la literatura juvenil *homologada* –narraciones publicadas en últimos veinte o treinta años que tienen como destinatarios a lectores adolescentes, con dos líneas principales de desarrollo: la ficción realista y los subgéneros de fantasía–, obras que combinan la imagen con la lengua escrita y, por último, las series *femeninas* y los *best-sellers*, dentro del cajón de la considerada *baja literatura*. Este capítulo sirve de marco a los cinco restantes, que contienen aproximaciones específicas a los subgéneros anteriores. Todos aportan, como colofón, un listado de obras recomendadas, y en ellos se destilan algunas sugerencias metodológicas –promover en clase el intercambio y la discusión oral en torno a los libros propuestos; partir de los horizontes y preferencias de los alumnos, sin actitudes confrontadores o condescendientes; o elaborar un itinerario coherente, progresivo, de lecturas, evitando, en lo posible, programar al albur de los lanzamientos editoriales o las lecturas personales– que resultarán, sin duda, útiles para el profesorado.

Ricardo Lobato Morchón

DOMÉNECH FRANCESCH, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Editorial Graó. 165 p. ISBN: 978-84-7827-719-3.

Desde finales del siglo pasado se viene denunciando que, aparentemente, los objetivos últimos del entramado educativo que han venido motivando los diferentes cambios en el sistema, no tienen nada que ver con mejorar el aprendizaje en sí mismo, sino con conseguirlo de un modo más rápido y obedeciendo a objetivos externos a la propia educación: políticos y de *status quo*.

Esto habría causado la situación a la que nos enfrentamos actualmente en los colegios. Al mirar el funcionamiento de un centro escolar se puede observar que los horarios que se les impone a los alumnos están densamente saturados de horas lectivas y éstas dejan poco tiempo para la reflexión y asimilación de los conocimientos que se imparten en el tiempo marcado. No dejan, prácticamente, lugar para el ocio y tampoco contemplan el carácter único del alumnado. No se presta la atención debida a la diversidad. En esto fallaría el sistema educativo: se tiende a dar prioridad a enseñar las materias en el espacio marcado para una clase, un curso, etc. pero debe ser el tiempo el que se ajuste al aprendizaje.

Son estas cuestiones las que nos desgana Joan Doménech Francesch en su libro. Al principio de la obra, tras realizar un análisis crítico de la situación educativa actual, nos plantea un estudio del tiempo. En él reivindica la tradición griega, donde distinguían varios tipos del mismo. Nos insta a que abandonemos el tiempo como *chronos*, que es cuantitativo, propio de la sociedad consumista y acelerada, y adoptemos el tiempo como *cairos*. Este último tiene sentido cualitativo y relativo y es entendido como el tiempo de momento oportuno, de ocasión, justo. El autor defiende que este modo de verlo o vivirlo es el que se debe trasladar al mundo en general y al de la enseñanza en particular, como el marco óptimo para afrontar el aprendizaje. Este, a su vez, debe ser lento, entendiéndolo como oportuno, con sus pausas, con sus momentos para equivocarse, para reflexionar, para asimilar, etc. ya que estos son estadios necesarios para obtener un aprendizaje de calidad.

Tras dilucidar la cuestión temporal nos presenta el segundo tema central de esta obra: la educación como movimiento de la lentitud. Bajo este planteamiento la educación debe hacer uso del tiempo cualitativo y tendrá que priorizar la calidad antes que la cantidad. Necesitará hacer uso del tiempo de ocasión. El aprendizaje debe saborearse, construirse sin atropellos, poco a poco y teniendo en cuenta lo que se puede esperar de cada alumno.

En una tercera parte del libro, y hasta el final del mismo, se combinan los dos temas centrales: tiempo y movimientos de la lentitud. Dicha mezcla da como resultado una serie de propuestas del autor para conseguir encajar en el sistema educativo, entendido como totalidad, la metodología que él cree que es la más deseable para alcanzar un aprendizaje de calidad. Las propuestas concretas se centran en tres idearios: 15 máximas para la educación lenta, un decálogo de la educación lenta y 50 premisas para desacelerar el tiempo.

Las 15 máximas de la educación lenta deben servir de guía para afrontar el día a día y el largo plazo en el aula. Algunas de estas máximas son: menos es más, las actividades definen el tiempo y no a la inversa, etc.

A estas, se le suma un decálogo de la educación lenta. Ejemplo: decidir, implicar, priorizar, saber perder el tiempo, etc.

Por último, nos presenta 50 premisas para desacelerar el tiempo, íntimamente relacionadas con lo anterior. Entre ellas destacan: flexibilidad horaria, priorizar los contenidos antes que el propio tiempo, planificar las actividades debidamente, etc. Todas ellas pretenden alejarnos de la concepción cuantitativa y apresurada del aprendizaje.

Los tres conjuntos de propuestas representan para el autor objetivos concretos que pueden ser aplicables a corto y a largo plazo. Sirven para el aula y, a la vez, para la educación en general.

Este texto muestra los nuevos modos de entender la educación que están surgiendo en la actualidad. El autor lo expone de un modo responsable y coherente, a nivel interno y externo. Planteando críticas y soluciones posibles a la situación educativa

Esta obra es recomendable para darse cuenta de que otro modo de concebir la educación es posible.

Rosa Fernández Viondi

EURIDYCE. (2009). *National testing of pupils in Europe. Objectives, organisation and use of results*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). 108 p. ISBN: 978-92-9201-036-2.

Este estudio comparativo de Eurydice, la red europea de información sobre educación, en el que participan 30 países europeos que componen dicha red y cuyo curso de referencia es el 2008-09, presenta una visión panorámica de los distintos modelos de evaluaciones a nivel nacional, así como de las tendencias en cuanto a los objetivos, frecuencia y ámbito de éstas a lo largo de la educación obligatoria. En los últimos años este tipo de pruebas se ha generalizado en Europa como medio para respaldar la toma de decisiones políticas y la práctica educativa, así como para orientar la trayectoria educativa de los alumnos.

Este informe consta de tres capítulos, un resumen de los temas clave tratados y un anexo con tablas con información específica de los países. El primer capítulo proporciona una visión del contexto de las evaluaciones nacionales, su desarrollo en las últimas décadas y las razones de su creciente utilización. El segundo capítulo se centra en los objetivos de las evaluaciones, su organización y las condiciones en que se realizan. El tercer capítulo trata sobre la utilización de los resultados de las evaluaciones y examina el uso que de ellos se hace para tomar decisiones que afectan al alumnado, a los centros educativos, a las autoridades locales y al sistema educativo en general. También se dedica una especial atención a los medios que se emplean para informar de los resultados y se discute el impacto que han tenido las evaluaciones nacionales en aquellos países en los que se han realizado estudios o se ha sostenido un debate público sobre el tema. Alguno de los temas claves que se recogen al final del informe son la discusión de si las evaluaciones deben tener sólo uno o varios objetivos, la importancia de combinar los resultados de estas evaluaciones con otros datos a la hora de tomar decisiones que conciernen a los alumnos o cómo utilizar los resultados para mejorar la calidad de la educación. Por último, las tablas del anexo incluyen información sobre el fin principal de las evaluaciones nacionales en cada uno de los países, los niveles educativos en las que se aplican, sus objetivos, la utilización de los resultados obtenidos, el alumnado que participa y las asignaturas evaluadas.

Entre las conclusiones que se extraen de este estudio, se puede destacar que los países participantes conceden una gran importancia a la medida del rendimiento a través de evaluaciones nacionales, con el objeto de mejorar la eficacia

y eficiencia de sus sistemas educativos. De hecho, la mayor parte de los países realizan pruebas de ámbito nacional tanto para medir el rendimiento de sus estudiantes y certificar su aprendizaje, como para evaluar el funcionamiento de sus centros y del sistema educativo. Un dato interesante que se desprende de este informe es que cada estudiante de los países europeos participa, como media, en tres pruebas nacionales durante el período de su escolarización obligatoria. Si bien es verdad que en algunos países no son obligatorias todas las pruebas, en la práctica participan en ellas casi todos los alumnos. En cuanto a las materias que son objeto de evaluación, por lo general son solamente dos principales, matemáticas y lengua, mientras que sólo algunos países examinan de forma sistemática otras materias del currículo. Respecto a la publicación de los datos obtenidos en las evaluaciones, sólo en casos muy determinados se han hecho públicos los resultados con el objeto de que los centros rindan cuentas de su trabajo. Habitualmente es cada centro educativo el que decide cómo utilizar los resultados obtenidos para optimizar su trabajo; más aún, en algunos países incluso está expresamente prohibido que se publiquen rankings de centros.

La visión comparada que ofrece este estudio permite, por una parte, analizar las tendencias europeas en cuanto a las evaluaciones nacionales y la situación de países concretos dentro de estas tendencias y, por otra, proporciona una mirada más amplia acerca de las diferentes formas para llevar a cabo este tipo de pruebas. En definitiva, esta variedad en los procesos de evaluación no muestra más que las diversas caras de un mismo reto al que hacen frente los países europeos para conseguir una educación obligatoria de calidad que afiance los cimientos de la Europa del conocimiento que se está construyendo entre todos.

Natalia Benedí Pérez

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2010). *10 Ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Editorial Graó. 200 p. ISBN 978-84-782-7897-8.

En la definición de competencia científica del programa internacional de evaluación PISA, auspiciado por la OCDE, se distinguen tres dimensiones: Identificación de cuestiones científicas, Explicación científica de fenómenos y Utilización de pruebas científicas. De manera muy pertinente el libro de Jiménez Aleixandre gira precisamente alrededor de esta última dimensión, cuya presencia en el currículo científico de la LOE aparece un tanto desdibujada. Un libro dedicado a la argumentación y el uso de pruebas resulta en estos momentos francamente oportuno.

La autora, catedrática de didáctica de las ciencias en la Universidad de Santiago de Compostela, se ha dedicado desde hace muchos años a establecer cauces entre los avances teóricos en la didáctica y las necesidades de los profesores en las aulas. Concibe su libro alrededor de 10 preguntas o interrogantes sobre la argumentación a los que va dando respuesta en cada capítulo mediante sucesivas ideas clave, con rigurosidad teórica y sugerencias metodológicas para su tratamiento. Ambos aspectos teoría y práctica quedan perfectamente ensamblados. Cada capítulo se completa con una bibliografía básica para los lectores interesados en ampliar sus conocimientos.

Teniendo en cuenta que en nuestra enseñanza científica es muy común abordar en las aulas los conocimientos sin apenas tener en cuenta los problemas que los han generado ni las pruebas en las que están sustentados, este libro contribuye a aclarar en qué consiste la argumentación y la importancia que tiene saber utilizar las pruebas de manera pertinente para la adquisición de las competencias básicas sobre todo la Competencia científica, la de Aprender a aprender y la Social y ciudadana.

Acostumbrar a los alumnos a reflexionar, analizar y utilizar pruebas resulta muy útil para ir conformando una mente de ciudadanos responsables que son capaces de distinguir un dato de una opinión, elegir entre tantas opciones que la vida nos plantea, o evaluar las diferentes afirmaciones y conclusiones, a menudo tan dispares, que los medios de comunicación diariamente nos proponen a propósito de un mismo hecho. Por otra parte, recapacitar sobre las pruebas y su carácter cambiante introduce a los alumnos en el conocimiento de la naturaleza de la ciencia y las formas de construcción y evolución del pensamiento científico,

que nada tiene de fijo, inmutable ni definitivo como parece deducirse a veces de lo que se explica en las aulas.

Resulta especialmente interesante en el libro la profundización sobre el concepto de argumento, los elementos que lo conforman y su importancia en la evaluación de modelos para explicar relaciones causales. La búsqueda de explicaciones causales, como muy bien dice la autora, representa una gran oportunidad para trabajar la argumentación con los alumnos, comenzando con el planteamiento de interrogantes, la emisión de hipótesis para identificar las causas de un fenómeno, la recogida de datos y la selección de la explicación que resulte más coherente con las pruebas. Lo importante es que los estudiantes sean conscientes del laborioso proceso de la génesis de los modelos científicos y el papel que tienen las pruebas y los argumentos en su conformación. Aprender a argumentar contribuye también a saber comunicar y ser capaz de persuadir a una audiencia mediante explicaciones convincentes.

Jiménez Aleixandre no olvida el interés de la argumentación en los asuntos sociocientíficos que afectan a temas interdisciplinarios como la salud o el medio ambiente de tanto impacto en nuestra sociedad y con tantas implicaciones políticas, religiosas y sociales. Argumentar sobre ellos desarrolla el pensamiento crítico, ayuda a fundamentar opiniones y decisiones y colabora a la educación de la ciudadanía.

En los últimos capítulos del libro la autora despeja un interrogante fundamental ¿cómo se enseña a argumentar en las aulas? No hay duda de que a argumentar se aprende argumentando y esto sólo es posible en el contexto de una concepción constructivista del aprendizaje, en una tarea del grupo donde se reflexiona sobre lo que se aprende y cómo se aprende. Los procesos de argumentación se producen en situaciones donde el alumnado tenga la oportunidad de abordar problemas científicos reales, «auténticos» con un papel activo como productores y evaluadores del conocimiento, bajo la dirección experta de los profesores que dirigen las indagaciones y promueven el uso de pruebas.

Un libro en definitiva atractivo y ameno, donde el binomio «saber» y «saber hacer» están perfectamente imbricados y donde los profesores pueden encontrar abundantes pistas para su acción docente con los sugerentes ejemplos de las hermosas actividades que la autora nos regala. Enseñar a los alumnos a argumentar y a usar pruebas ya no parece un asunto tan complejo. Ahora sólo queda ponerse a la tarea.

Juana Niedo Oterino

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. Y PÉREZ SERRANO, G. (Eds.). (2008). *Educación y género: El conocimiento invisible*. Valencia: UNED. Tirant lo Blanch. 423 p. ISBN: 978-84-9876-361-4.

Que dieciséis profesoras universitarias reúnan sus trabajos en torno al género como categoría de análisis en educación debe considerarse un gran acierto y también de algún riesgo, por cuanto permite seguir cultivando la dicotomía de un constructo axiológico cuya tendencia debería ser hoy más la colaboración que la confrontación. Bien es verdad que el análisis de las aportaciones permite apreciar la coherencia del conjunto al resaltar el hecho diferencial y dejar en el recuerdo una serie de situaciones incuestionables, tales como el «androcentrismo dominante» o las «barreras profesionales» que todavía soportan.

En la primera parte, bajo el planteamiento de marco general, se plantea un estado de la cuestión que incluye los siguientes temas: la profesora Jiménez aborda el tema de la Educación, equidad y género, analizando la relación que se da hoy en el mundo entre hombres y mujeres, para destacar las duras y desiguales exigencias que la sociedad, tanto pública, como privada, plantea a esta últimas. Petra María Pérez abunda en estas desigualdades desde una perspectiva antropológica que expresa la asimetría diferencial de las asignaciones de género. «Construcción discursiva y ficción relacional, en el carácter de universal de la inferioridad del estatus femenino» es la acotación con la que las coordinadoras de la obra sitúan en el preámbulo la aportación de esta autora.

Desde una perspectiva histórica, Lidia Santana describe la desigualdad de género bajo el parámetro de la incorporación laboral de la mujer al mundo laboral y propone estrategias para desactivar la exclusión que frena la igualdad en el plano de la cultura social, en la institucional y en la organización de las empresas. El establecimiento de nuevas metas sociales para la conciliación de roles es otra de las propuestas de este interesante capítulo.

La participación de la mujer en la educación es analizada en uno de los apartados del capítulo escrito por la profesora Cardona y por Mari Ángeles Martínez, quienes dejan constancia numérica de una serie de situaciones y hechos apreciables hoy día en el campo de la enseñanza.

La segunda parte del título considera el conocimiento vertido como invisible, lo cual parece transmitir, en principio, un mensaje radical y reivindicativo por cuanto, independientemente de la condición de mujeres, algunos de los trabajos relacionados son ya conocidos en el ámbito de la Pedagogía. Como contrapunto

a esa invisibilidad, se acude en algunos capítulos a una defensa de la feminización pedagógica y se propugna la necesidad de una epistemología feminista en Educación.

Este segundo bloque recoge, bajo la denominación de estudios específicos, una serie de documentos entre los que destacan el análisis de Araceli Estebarán sobre las competencias profesionales, la capacidad emprendedora y el liderazgo de la mujer, así como las contribuciones en profesiones y campos de conocimiento relativos a la educación, ampliamente tratados por María Luisa Sevillano, Juana María Sancho, Quintina Marín-Moreno e Isabel Cantón, quienes dedican sus capítulos a las aportaciones de la mujer en el ámbito de la tecnología, la didáctica y la organización educativa. Termina este bloque con dos interesantes colaboraciones de María Dolores García y Juana Noguera, dirigidas al acoso laboral y a los paradigmas estéticos y sociales propios de las actividades físicas y deportivas.

Es un libro concebido y editado con gran habilidad, como no podía ser menos, al ser una iniciativa de las profesoras Jiménez Fernández y Pérez Serrano, la primera de las cuales deja constancia de su gran capacidad científica en un magnífico capítulo introductorio que sienta las bases del estado de la cuestión, y al que sigue una secuencia de aportaciones que hace muy homogénea la obra a la par que interesante su lectura.

El cuerpo central del libro contiene una contundente carga de profundidad de didactismo antropológico, con planteamientos basados en análisis sobre creencias y actitudes feministas, en maneras diferentes de hacer ciencia entre mujeres y hombres o en apreciaciones de que las primeras enfocan sus aprendizajes con una ligera tendencia hacia lo «profundo», en tanto que los hombres lo hacen hacia lo «superficial».

El acaparamiento de espacios como elementos de poder, la denuncia del acoso laboral y moral y la no discriminación deportiva, forman el mensaje de los últimos capítulos de un libro que permite considerar que, aunque la diversidad intra clase de las contribuyentes es posiblemente mayor que la inter, su mérito reside en haberlo hecho posible bajo un planteamiento colectivo, lo cual denota habilidades y capacidades dignas de ser tenidas muy en cuenta por la Sociedad, en su conjunto.

Samuel Fernández Fernández

PABLOS PONS, J. (Coord.). (2009). *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe. 489 p. ISBN: 978-84-9700-605-7.

Esta obra, coordinada por el profesor Joan de Pablos, es un proyecto de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) en el que han participado reconocidos expertos del ámbito de la Tecnología Educativa (TE) tanto de España como de América Latina.

El texto plantea una visión renovada de la TE que se aleja de los enfoques tradicionales, basados en la racionalidad positivista de la ciencia y el conocimiento, y apuesta por nuevos marcos teóricos apoyados en la corriente histórico-cultural y en enfoques centrados en la actividad constructiva del alumnado, que expliquen el papel mediador de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El libro se articula en torno a cuatro grandes bloques que incorporan los quince capítulos escritos por los diferentes autores. El primer apartado se ocupa de las «*Bases conceptuales y epistemológicas de la Tecnología Educativa*», y establece un puente epistemológico intercontinental que conjuga las visiones de reconocidos especialistas españoles y latinoamericanos del campo de la TE. A lo largo de cuatro capítulos, se aborda y se discute el concepto, la génesis, la evolución y la situación actual de la TE desde perspectivas complejas y alejadas de planteamientos reduccionistas sobre el papel de los medios en los procesos educativos.

Los tres capítulos que conforman el segundo apartado, dedicado al *Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco curricular y su relación con las TIC*, se apoyan en los principios socio-constructivistas para analizar el papel mediador de las TIC en los procesos educativos y su potencial para transformar la educación. Así, se exponen posibles usos de las TIC fundamentados en diferentes modelos de corte constructivista, como son: la psicología genética de Piaget, las aportaciones cognitivistas y las concepciones centradas en la naturaleza social del aprendizaje. El último capítulo de este bloque se ocupa de las contribuciones de las TIC al aprendizaje colaborativo y de los principios básicos de una práctica educativa apoyada en el método CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*).

En el tercer bloque del libro, centrado en *Los componentes estructurales de la enseñanza y las TIC*, se exploran tres dimensiones fundamentales que

condicionan la integración curricular de las TIC desde una perspectiva de cambio e innovación educativa: los cambios en la organización de los centros educativos, la formación inicial y permanente del docente y la evaluación de medios y recursos didácticos.

El cuarto y último apartado, titulado «*Los medios de enseñanza y las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*», aglutina los capítulos del libro con un carácter más aplicado. El primer capítulo aborda el uso didáctico de los medios audiovisuales, en concreto de la publicidad, del cine y de la televisión. El siguiente capítulo se dedica a revisar el concepto de *alfabetización* a la luz del nuevo escenario de la sociedad de la información y presenta una estrategia para la formación del profesorado que responde a una alfabetización digital compleja, múltiple y crítica. Las potencialidades de las nuevas herramientas de interacción, participación y colaboración de la denominada Web 2.0 o Web social para la educación también se exploran en uno de los capítulos del bloque, así como de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (*e-learning*) para la mejora e innovación educativa. Finalmente, el último capítulo de este bloque, y de la obra, aporta una reflexión sobre la influencia de los medios masivos de comunicación en la sociedad actual y en la educación.

La obra constituye por tanto, un valioso recurso para la formación inicial y continuada de los profesionales de la educación en el campo de la TE. Al final de cada capítulo se incorporan propuestas de diferentes actividades que ayudan a profundizar en los contenidos presentados. Igualmente se hace referencia a las competencias específicas que se trabajan a partir de los contenidos y actividades de cada capítulo. También es de destacar la amplia y actualizada bibliografía que incorpora el libro, especialmente útil para profundizar en los temas desarrollados. En definitiva, un manual recomendable para las asignaturas universitarias que se ocupan de temáticas relativas al binomio tecnologías y educación.

Adriana Ornellas

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2009). *Peleas y daños físicos en la educación infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 191 p. ISBN: 978-84-92613-30-4.

Esta obra, editada en Argentina en septiembre del año 2009 y distribuida en España en el año 2010, se presenta como parte de un informe realizado acerca de una investigación cualitativa de corte etnográfico referida a las peleas infantiles y daños corporales de los niños y niñas de la Etapa Infantil, examinando el papel de este tipo de experiencias en la construcción de identidades en la primera infancia, sin perder de vista la influencia de las prácticas docentes en tales procesos. Fueron motivo de estudio situaciones de aula y de patio de recreo de dos centros educativos ubicados en la provincia de A Coruña. Se analizaron también los discursos de docentes entrevistados al respecto en las ciudades de A Coruña y Madrid. Finalmente, se tuvieron en cuenta historias escolares propias narradas por alumnado de segundo curso de Magisterio de la Universidad de A Coruña.

La forma de explicación utilizada, por responder a la metodología de estudio de caso, es naturalista. Es decir, no se trató de manipular la realidad y de explicar las categorías obtenidas en términos de enunciados y las leyes en términos de causa-efecto formulados a priori como hipótesis para corroborar. Por el contrario, los resultados de la investigación de los que da cuenta este libro persiguen ofrecer un marco iluminador para la acción docente en asuntos relacionados con las situaciones de agresiones físicas en los escenarios de la Educación Infantil. La obra aborda tanto reflexiones en torno las tensiones producidas en el escenario durante la investigación, como de sentimientos surgidos entre los participantes, sucesos cotidianos y acontecimientos con carácter más extraordinario.

Como motivo de discusión aparecen temas muy cruciales para una escuela preocupada por construir una cultura de paz, que se agrupan alrededor de dos capítulos: «¡Cuidado con el cuerpo!» el primero y «peleas y daños físicos», el segundo. Se abordarán en ellos cuestiones tan relevantes como: «la identidad corporal y el peso de construcciones culturales; el ejercicio de un biopoder desde la docencia; el cuidado corporal y sus excesos; mirar y ser visto: el peso de los modelos; necesidades primarias y castigos corporales; el docente como intelectual mediador; ser agredido, ser agresor en la escuela; querer versus sin querer; tener miedo y luchar contra él; animales y plantas, plantas y animales; confiar para crecer y finalmente violencia física y argumentos conservadores».

En el primer capítulo –«¡Cuidado con el cuerpo!»– la autora nos ofrece análisis sobre la necesidad de que en los escenarios escolares, desde las más tempranas

edades, se promuevan procesos reflexivos en los equipos docentes acerca de la construcción de identidades corporales en la infancia, sacando a la luz las imágenes que niños y niñas reciben de su cuerpo en el marco social donde crecen y el peso de los medios de comunicación al respecto, así como todas aquellas concepciones corporales que pueden favorecer o por lo contrario reducir o eliminar las agresiones físicas que se causan.

En el segundo capítulo –Peleas y daños físicos– la autora sostiene que el papel del docente en las situaciones de agresión entre iguales no ha de ser el de juez, sino el de intelectual mediador. Se trata de facilitar y hacer posible el diálogo en las situaciones de enfrentamiento y peleas infantiles, de manera que nunca ha de faltar esa discusión y ese debate permanente sobre las soluciones que se dan a los problemas de violencia tanto en el aula, como en el centro y en la sociedad en general. Para ello se hace necesario abordar el análisis de cuestiones como la ideología de la guerra que nos transmiten los medios de comunicación. Niños y niñas, sostiene la autora, han de vivir experiencias de aprendizaje en las cuales aprendan a analizar su propio papel en los enfrentamientos agresivos.

La obra insiste en la necesidad de ofrecer a la infancia desde las edades más tempranas situaciones que les permita tomar conciencia y asumir su posible responsabilidad en las peleas y agresiones físicas, comprometiéndose con la lucha contra la violencia, analizando el papel de la mediación en las peleas y enfrentamientos físicos entre niños y niñas.

Patricia Digón Regueiro

SANTANA VEGA, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide, 379 p. ISBN 978-84-368-2302-8.

Los temas de orientación en el sistema educativo español han tenido grandes altibajos: prestigio y necesidad al lado de olvido y pasotismo. Por ello es difícil conseguir el reto de una tercera edición en un libro de estas características; además si se está situado, como es el caso de la autora y ella misma reconoce, en la ultraperiferia canaria y el libro debe viajar solo a competir en Madrid. Lo ha hecho con éxito triple. La autora en la elaboración de esta obra ha tratado, por un lado, de usar sus conocimientos con sabiduría y, por otro, acompañar el entendimiento y el corazón. Y es que la acción orientadora se mueve entre esos dos polos. Su sabia conjunción en este libro nos permite adentrarnos en los temas técnicos del mundo de la orientación e intervención psicopedagógica con niveles de humanización y personalización que los hacen más cercanos y más asequibles.

En sus siete amplios capítulos se condensan los aspectos más relevantes del campo tratados con rigor científico. Uno de los más enjundiosos, amplios y desarrollados capítulos, que por sí sólo constituye un libro al abarcar más de cien páginas, es el dedicado a la acción tutorial, a los Departamentos de Orientación y a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Se recoge la desconsideración de la Administración y buena parte del profesorado hacia la tutoría, con franjas horarias imposibles y poco apego del profesorado a que estas tareas aparezcan como profesionales, todo ello hacen que no sea un objeto de deseo. En la misma línea de irrelevancia se sitúa el Departamento de Orientación en los centros debido a dos factores: desinterés del profesorado y escaso apoyo administrativo.

En una línea de renovación y cambio se mueve el capítulo dedicado a las áreas de actuación en orientación, preguntándose la autora si el cambio de los tiempos tiene correlato en un cambio en las responsabilidades profesionales. Lo corrobora resaltando entre las nuevas tareas orientadoras el extender la acción más allá del alumno, incidiendo en los procesos de innovación y cambio, sean iniciativa del centro o de la Administración. La comunicación juega en este capítulo un relevante papel que se justifica como el aspecto que más debe cambiar un orientador para llegar a la metacomunicación.

La inserción sociolaboral de los desfavorecidos, las políticas de igualdad de género, y las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de la orientación son objeto

de análisis y reflexión del capítulo seis. En el primer caso para abrir las puertas a este colectivo en la integración al mundo laboral; en el segundo para la incorporación de la mujer a nuevas profesiones y horizontes distintos a los tradicionales, y en el tercero, por el apoyo y ventajas que las tecnologías reportan a la comunicación, a la orientación y a las tareas específicas de ella. Sin embargo alerta de algunos efectos no deseados de las mismas.

La práctica profesional orientadora se completa con otras tres facetas imprescindibles y vertebradoras de la práctica profesional: la formación, la investigación y la evaluación. La formación inicial y continua como gran asignatura pendiente en el sistema educativo que redunden en la competencia técnica, práctica y crítica de los profesores y los orientadores como apoyo a la comunidad educativa. La evaluación referida a la calidad de la intervención psicopedagógica como una brújula que vaya indicando el camino hacia la mejora continua. Y la investigación al incorporar los hallazgos a la mejora de la práctica que permitan reflexionar, compartir y experimentar nuevos programas, nuevas propuestas y desentrañar los rumbos hacia dónde debe dirigirse la orientación.

Se trata de un libro amplio, completo y actualizado y con una sección final muy útil ya que incorpora recursos multimedia, películas didácticas, programas informatizados para ser aplicados en la tutoría y desde las materias y páginas Web de gran interés para los educadores y las educadoras y para los profesionales de la orientación.

En definitiva, la autora sintetiza a lo largo del libro dosis de técnica, ciencia y arte que sólo los mejores conjugan con maestría.

Isabel Cantón Mayo

SANZ ORO, R. (Coord.). (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis. 305 p. ISBN: 978-84-975665-0-6.

Los libros que se basan en experiencias prácticas tienen siempre para los lectores una perspectiva real que los hacen especialmente interesantes. Tal es el caso del que nos ocupa, en el que su coordinador, Rafael Sanz, ha sabido conjugar los principales elementos que desde la acción tutorial están propiciando un auténtico cambio en la universidad, dentro, en gran medida, del desarrollo efectivo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El objetivo del libro es dar respuesta a la tarea de los profesores universitarios de utilizar metodologías que contribuyan de forma eficaz al aprendizaje de los alumnos. O lo que es igual, ser buenos docentes. Esto conlleva aunar los tiempos de docencia en el aula o fuera de ella (aprendizaje dirigido) con las horas de tutoría fijadas en el horario semanal. Ser un buen profesor y un buen tutor significa saber unir estrechamente los tiempos y objetivos que se persiguen en clase y en el «despacho». Y esto lleva a un cambio que permita abarcar en la tutoría aspectos más propios de la vida del alumnado que los estrictamente académicos.

Es un hecho constatado que la universidad española ha cambiado, no sólo por la gran cantidad de alumnos que ahora hay en ella, sino por la diversidad de los mismos. Esto está propiciando, entre otras muchas cosas, una modificación de las tareas del profesorado, abocado a reelaborar y transformar la visión actual sobre su papel en el proceso educativo de los alumnos. En esa visión se tiene que incluir una comprensión de quiénes son nuestros estudiantes, cómo aprenden, su nivel de preparación, sus itinerarios curriculares, sus metas de empleabilidad, su desarrollo personal, etc.

En este sentido, la tutoría universitaria muestra múltiples roles y funciones que desempeñar en la medida en que se adapten a las características y necesidades de los estudiantes. El tutor deberá implicarse más en cuestiones como conocer mejor a los estudiantes, ser capaz de generar un entorno o clima de aprendizaje, inculcar valores, fomentar el desarrollo comunitario, conocer los recursos que les ofrece la institución y cómo acceder a ellos, crear los recursos humanos y materiales que sean necesarios, establecer programas de formación de tutores que respondan a las necesidades de los estudiantes, reconsiderar constantemente las políticas y las prácticas profesionales y estar alerta a los problemas personales que puedan inhibir el aprendizaje, entre otras.

Aquí está el enorme valor que presenta este libro, y lo hace en dos grandes apartados. En el primero de ellos trata de forma exhaustiva y muy bien documentada, los conceptos que rodean la tutoría, con especial énfasis en la concepción actual y futura de la universidad como entidad formativa e investigadora de primer grado. De igual forma, se abordan los principales aspectos que emanan del proceso de Bolonia y que guardan relación con la falta de formación del profesorado, seleccionado no por su experiencia o preparación profesional para ejercer la docencia, sino por sus conocimientos en la disciplina y su currículum investigador.

El Capítulo 1 acomete desde una perspectiva crítica cuál es el papel que desempeña la universidad en la sociedad actual en la era del conocimiento. En el Capítulo 2 se describen los planteamientos teóricos y conceptuales sobre la tutoría y la orientación así como el modelo organizativo que inspiran los contenidos del Programa de Formación de Tutores que se lleva a cabo actualmente en la Universidad de Granada. El Capítulo 3 analiza los diversos pasos en el diseño, ejecución y evaluación de un Plan de Acción Tutorial. Por último, en el Capítulo 4 se describen distintos procedimientos para utilizar el potencial tutorial que pueden desempeñar los estudiantes de los niveles superiores con sus compañeros a través de la mentoría.

La segunda parte del libro está dedicada a ofrecer al lector experiencias prácticas de Planes de Acción Tutorial desarrolladas en diversos centros y titulaciones de la Universidad de Granada (España), como son la Diplomatura de Ciencias de la Salud, Licenciatura en Química, la Facultad de Ciencias Experimentales y Empresariales, la ETSIIT y la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. La obra se completa con dos capítulos dedicados a los sistemas tutoriales en la Universidad Autónoma de Yucatán y San Luis Potosí (México).

Antonio Pantoja Vallejo

SEGOVIA GARCÍA, N. (2009). *Aplicación de la TIC's a la docencia: Usos Prácticos de las NN.TT. En el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Vigo: Ideaspropias Editorial. 248 p. ISBN: 978-84-96578-09-7.

Los nuevos medios tecnológicos nos permiten acceder a gran cantidad de información en todas las disciplinas educativas. Aprender a utilizar estas herramientas de adquisición, modificación y transmisión de la información es el primer paso para poder utilizarlas de forma eficaz en la enseñanza.

En este caso, Nuria Segovia resume en su libro un conjunto de ideas, conceptos y términos relacionados con las nuevas tecnologías que permitirá al lector novel o inexperto entender el uso y repercusión de las mismas así como su posible adaptación a todos los niveles educativos.

Para llevar a cabo esta tarea la autora propone junto con los contenidos de cada tema un grupo de preguntas de corte práctico y un test de autoevaluación. En los ejercicios se proponen cuestiones al lector para resolver teniendo en cuenta las nuevas tecnologías y herramientas de transmisión de información. Las respuestas podrán contrastarse con las ofrecidas en el libro, donde en gran parte de los casos serán orientativas ya que diferentes análisis de las preguntas podrían dar lugar a diferentes aproximaciones. Además, al final de cada capítulo, se incluye un resumen, a grandes rasgos, con los objetivos buscados incluyendo al final del libro un resumen global.

A lo largo del texto se presentan un conjunto de conceptos mínimos necesarios para una correcta utilización de las nuevas tecnologías. Dedicar un capítulo intermedio a cómo los centros educativos han ido adaptando sus estructuras para utilizar las NN.TT creando los Centros de Profesores y Recursos. Los CPR de cada centro serán los espacios que permitan al profesorado recibir la formación y compartir las experiencias que les permita utilizar de forma eficaz estos nuevos recursos. Nombra aquí varias aplicaciones software que permitirán administrar y gestionar diferentes tareas del centro, así como una gran variedad de herramientas para atender a la diversidad del alumnado y que permitirá ofrecer respuestas educativas adaptadas.

Para ponernos en contacto con el tema general, las TIC, el libro comienza con una revisión de todos los sistemas de transmisión de la información y un pequeño análisis de su impacto en la sociedad, haciendo especial hincapié en cómo influyen en el entorno educativo y cómo hacen uso de esta información los medios de comunicación. Es éste el tema más abstracto de todos los que componen el

libro ya que, a partir de este momento, hace un repaso a todos los materiales didácticos multimedia que están disponibles en educación. Partiendo de las clásicas transparencias de acetato revisa las diapositivas electrónicas, la televisión (utilizando video o TV satélite), la videoconferencia y como no podría ser de otra forma Internet. Una vez ha analizado los pros y los contras de utilizar cada uno de estas herramientas, hace un acercamiento a los entornos gráficos de usuario de tres aplicaciones software comerciales de diseño gráfico mostrando pequeños ejemplos de utilización.

En la segunda mitad del libro lleva a cabo un estudio pormenorizado de Internet en todas sus vías de aprovechamiento. Comienza explicando diferentes ejemplos de transmisión de información aprovechando la red para, posteriormente, mostrar cómo se puede hacer uso de estas herramientas a nivel educativo. Enseña la utilización de Internet como fuente de adquisición de conocimiento así como la forma de buscar y administrar esa información. Nos recomienda el uso de WebQuest como claro modelo que resume la utilización de Internet de forma educativa y nos propone un ejemplo aplicado a la paleontología. No se olvida de las diferentes plataformas que nos permiten la formación a distancia, dejando un capítulo para mostrar distintos recursos disponibles en la red.

El libro muestra en su capítulo final un modelo de análisis para el profesor que le permitirá analizar la web desde varios aspectos (generales, curriculares, técnicos y de diseño) para evaluar si un determinado recurso web es o no adecuado para los alumnos.

Francisco J. Rodríguez Lera

SOBEJANO, M. Y TORRES, P. (2009). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos. 303 p. ISBN 978-84-309-5010-2.

En este interesante libro se analizan temas que han sido objeto de interés entre los historiadores, tanto entre los especialistas de la enseñanza de la Historia, como en los profesores más interesados en la investigación histórica.

En la primera parte de libro se hace una introducción a la didáctica de la Historia, que aporta la importancia del pensamiento crítico, evaluando

argumentos, resolviendo problemas y tomando soluciones orientadas al aprendizaje del alumno en el aula. En esta parte se hace un valioso recorrido por la evolución de la enseñanza de la Historia a través de las distintas reformas educativas. Después de observar la evolución de la enseñanza de la Historia, a través de las diversas reformas educativas llevadas a cabo en España, te hace llegar a la conclusión que las leyes orientan la labor docente a que el profesor deje de ser un mero transmisor de conocimientos, para pasar a ser un orientador, que facilita recursos, herramientas y destrezas al alumno en el aula. El docente, según el espíritu de las últimas leyes, tiene que orientar su didáctica a establecer relaciones con el presente (con la actualidad) y desarrollar temas de manera crítica, para estimular la motivación del alumno.

En la segunda parte del libro, que consta de cuatro capítulos, se analiza como la didáctica de la Historia debe ser el soporte de una enseñanza basada en la defensa de los derechos humanos, y en el desarrollo de la ciudadanía.

En esta parte del libro se hacen aportaciones valiosas como la insuficiencia de la clase magistral, la necesidad de que el profesor adapte la secuencia del diseño curricular al entorno concreto del aprendizaje, y aplique una relación entre los distintos contenidos que se han trabajado en el aula. También se señala como primordial, la incorporación de la historiografía tanto al análisis de la Historia, como a las cuestiones prácticas que se trabajan en el aula. Según los autores todo ello sirve para que los alumnos observen el conocimiento social como algo en constante movilidad. Este aspecto es clave en la enseñanza de la Historia, la Historia no tiene un solo camino, no hay una Historia oficial, sino que es importante que el alumno observe que la Historia que estudia es la que ha surgido por consenso dentro de la comunidad científica.

El aspecto fundamental que se señala en el libro es el aprendizaje de la Historia ligado a la inculcación de valores, no hay más alto valor que la democracia, por ello es primordial inculcarla mediante el diálogo, resolviendo conflictos y estimulando la participación. Además el libro no pretende teorizar exclusivamente sobre cómo se debe enseñar Historia, sino que al final explica cómo debe hacerse mediante una serie de pautas para elaborar unidades didácticas.

En esta parte final se analizan los distintos tipos de currículo (técnico, práctico y crítico), con lo cual es una buena guía para que el docente elija el modelo de currículo que va a construir. Dentro de este abanico todos los modelos son interesantes, aunque quizá el que más retencias despierta en el aula, es el currículo crítico, basado en el intento de que el alumno cuestione el mundo, por lo

cual en este modelo es fundamental que el alumno construya y aprenda a partir de la variedad de fuentes.

Por lo tanto esta publicación ayuda a suplir la insuficiente formación inicial y permanente del profesorado, ya que esta formación queda siempre en manos de la propia iniciativa profesional de cada docente. Junto a las propuestas que hace el libro, sería necesario abordar otras buenas prácticas docentes como la utilización de la voz, dominar el espacio para evitar las zonas oscuras de la clase. Por no mencionar la autoevaluación y la autoevaluación externa para mejorar, un aspecto muy polémico que cuesta tratar. Estas prácticas no se suelen tratar en las publicaciones y son tan importantes como enseñar una asignatura en Secundaria. Junto a ello es necesario que la sociedad se responsabilice de la educación, si queremos un futuro basado en la economía del conocimiento y en la defensa de los derechos humanos.

Luis Horrillo Sánchez

Normas para la Presentación de Originales

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082
ISSN (Internet): 1988-592X

I. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

II. Presentación y envío de artículos

Los manuscritos se enviarán exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>).

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el *Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org).

Tipografía: Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo y en formato Word para PC.

I. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo del artículo los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación: en Archivo adjunto titulado: primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ej. ortega_jimenez), se indicarán obligatoriamente los siguientes datos:

- Datos del autor o autores: el nombre¹ y los dos apellidos de cada autor, con el grado académico más alto y la filiación institucional completa; esto es: nombre completo del centro y del departamento e institución subordinada a las que pertenezcan los

⁽¹⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indexación del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-

autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.

- Los autores están obligados a declarar, si éste es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

B. Artículo: Con el manuscrito se enviará un segundo archivo titulado: Artículo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: Artículo_ortega_jimenez).

Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales. El artículo ha de estar encabezado por:

- El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto por 8-9 palabras significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – www.eric.ed.gov.
- Un **resumen en español**, que debe tener **300 palabras** y, a continuación, la traducción de éste al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como en la electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); **y discusión o conclusiones?**
- Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).
- **Extensión**: en el caso de *investigaciones o estudios* la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de *experiencias educativas, ensayos e informes* no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura**: en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura**: los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales**: las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías**, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.

Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

⁽²⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «**Referencias bibliográficas**»; la veracidad de las citas bibliográficas será responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA³ (en el Anexo I de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

C. Carta de presentación y cesión de derechos: el autor o autores enviarán un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. Ej. cesion_ortega_jimenez. El modelo se recoge en el ANEXO II de estas normas, en donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre del autor o autores.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.
- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
- Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor. Se requiere que las firmas estén escaneadas. Adicionalmente los autores deberán remitir por correo postal ordinario (no por fax) el documento de cesión de derechos de la *Revista de Educación* a la siguiente dirección:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

- Declaración de que el artículo es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
- Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
- Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

2. Envío de artículos:

Los tres archivos (datos de autoría, artículo y carta de presentación y cesión de derechos) se remitirán en Word (la carta de presentación y cesión de derechos puede enviarse en PDF) a la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT): <http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>.



⁽³⁾ Consultar en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org.

Los autores, antes de enviar su artículo, verificarán que la documentación aportada está completa de acuerdo con lo establecido sobre:

- Datos de autoría.
- Artículo.
- Carta de presentación y cesión de derechos (ver epígrafe anterior).

III. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Tras acusar recibo, tras lo que la Redacción efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (peer review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Editora Jefe. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo III) en el sitio web de la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas. Los manuscritos con evaluación positiva se publicarán siempre y cuando los autores incluyan las recomendaciones de mejora de los revisores externos. En ese caso, la segunda versión del artículo deberá ser enviada por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Adecuación del perfil temático de la Revista; b) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; c) Actualidad y novedad; d) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; g) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Los editores invitados serán informados de la llegada de las primeras pruebas de imprenta y, si desearan revisarlas, ellos mismos se encargarán de enviarlas a todos los autores del monográfico y de devolverlas dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la Editora Jefe antes de la publicación de dicho material.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la Revista de Educación detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, página o páginas y año de publicación.

IV. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I. EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [Hwww.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo II. CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [Hwww.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo III. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Es necesaria la observancia de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la Presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
- El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@educacion.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

I. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación, edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

II. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Manuscripts will be sent exclusively via the platform RECYT to the Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducacion/index>).

When writing manuscripts, the following will be taken into account the *Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association* (APA), 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.educacion.es or www.apastyle.org).

Typography: The articles will be presented in the font «Times New Roman», size 12, simple line spacing and in Microsoft Word format for PC.

I. Presentation

In terms of article's data, content, structure and style the authors will observe the following standards in order to achieve greater editorial efficiency and management of the articles:

A. Authorship data and, when appropriate, research funding data. In the attachment entitled «author first surname_author second surname» (e.g. ortega_jimenez) the following details must be included:

- Details of the author or authors: author or authors forename¹ and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.

⁽¹⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

B. Article: With the manuscript will be sent a second document entitled: Article_author first surname_second surname. (e.g. Articulo_ortega_jimenez)

Any reference to the author(s) will be omitted from the paper. The paper should be headed by:

- The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English, composed of 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
- An **abstract in Spanish**, which must contain 300 words, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**².
- **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
- **Length**: Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
- **Structure**: In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
- **Names, symbols and nomenclature**: Authors should use those normalized for every discipline.
- **Direct citations**: They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
- **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
- **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
- At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria³ (a summary of these criteria is provided in Annex I). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

⁽²⁾ The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

⁽³⁾ Further information in www.revistaeducacion.educacion.es or in www.apastyle.org.

C. Presentation and transmission of author's rights letter: The author or authors will send a file called: cession author first surname_author second surname. (e.g. ortega_jimenez). The form is the Annex II where they should include the following data:

- Full title of the paper.
- Author(s)' name(s).
- Full postal address of the author responsible for correspondence.
- Request for the review of the paper.
- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Statement of Authorship: In the case of work developed by more than one author, all authors must certify that the signatories have directly contributed to the work's intellectual content; they are responsible for it; they approve it; and agree that their name appears as co-author. Signatures must be scanned. Additionally, authors must send by regular mail (not fax) the document agreeing to the transfer of intellectual rights to the *Revista de Educación* to the following address:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

- Declaration that the article is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

2. Sending of papers

The three files (details of authorship, the article and letter of introduction and the transfer of intellectual rights) shall be submitted in Word (the letter and transfer for intellectual rights may be sent in PDF) via the platform «Gestión de Revistas RECYT» of the «Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT)»: <http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducaciondu/index>.



Before sending their articles, the authors will verify that the presented documentation is complete in accordance with the established rules regarding:

- Authorship details.
- Article.
- Letter of introduction and transfer of intellectual rights (refer to previous section).

III. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is be done according to the double blind method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex III) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. The invited editors of the monography will be informed of the arrival of the first print proofs and, if they should send them to all the authors of the monograf the invited editors have to take them back to within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the Editor in Chief will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

IV. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.

- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.

Annex I. BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex II. PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex III. ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Thanks in advance are extended to authors for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:

- Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
- Relevance of the work's subject.
- Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
- Topicality (year in which it was published).
- Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:

- Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
- It cannot exceed 700 words.
- It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
- The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address redaccion.revista@educacion.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas

Early leavers and training: figures and policies

CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA Y ANA BELÉN DE PAZ HIGUERA. **Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento.**

ENRIQUE ROCA COBO. **El abandono temprano de la educación y la formación en España.**

MIGUEL ÁNGEL ALEGRE CANOSA Y RICARD BENITO PÉREZ. **Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo.**

FABRIZIO BERNARDI Y MIGUEL REQUENA. **Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain.**

LUIS MENA MARTÍNEZ, MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA Y JAIME RIVIÉRE GÓMEZ. **Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar.**

RAQUEL POY CASTRO. **Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre al abandono escolar.**

ANTONI JOSEP MORA CORRAL. **Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias.**

ANTONIO CASQUERO TOMÁS Y MARÍA LUCÍA NAVARRO GÓMEZ. **Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género.**

JORGE CALERO, ÁLVARO CHOI Y SEBASTIÁN WAISGRAIS. **Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006.**

VIOLA ESPÍNOLA HOFFMANN Y JUAN PABLO CLARO STUARDO. **Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana.**

CARLES SERRA SALAMÉ Y JOSEP MIQUEL PALAUDARIAS MARTÍ. **Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado.**

ENRIQUE FERNÁNDEZ MACÍAS, RAFAEL MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, FRANCISCO JAVIER BRAÑA PINO Y JOSÉ IGNACIO ANTÓN PÉREZ. **Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es