

4. El fracaso escolar en la educación secundaria: Factores que explican las diferencias regionales

Susana Morales Sequerra, *Instituto E. Secundaria Juan de Mairena, Comunidad de Madrid*

Carmen Pérez Esparrells, *Universidad Autónoma de Madrid*

El fracaso escolar en la educación secundaria: Factores que explican las diferencias regionales

Susana Morales Sequerra, *Instituto E. Secundaria Juan de Mairena, Comunidad de Madrid*
Carmen Pérez Esparrells, *Universidad Autónoma de Madrid*

Resumen

Durante los últimos veinte años se ha producido en nuestro país un avance trascendental en la consecución de la plena escolarización de los jóvenes hasta los dieciséis años de edad, por lo que el principal reto al que se enfrenta, actualmente, el sistema educativo español en su etapa secundaria consiste en que los estudiantes consigan titular una vez terminada su escolarización obligatoria y prosigan su formación en estudios post-obligatorios, para acercarnos a la situación de los países de nuestro entorno.

Aunque el fracaso escolar es un problema generalizado en todo el sistema educativo español, las diferencias entre Comunidades Autónomas siguen siendo muy elevadas. En este contexto, el objetivo de esta comunicación es doble: por un lado, analizar la situación española de fracaso escolar desde una perspectiva internacional; y, por otro, valorar las diferencias y similitudes en el fracaso escolar entre Comunidades Autónomas, con el fin de encontrar los factores más importantes que pueden explicar dichas diferencias regionales.

Palabras clave: educación no universitaria, fracaso escolar, abandono educativo temprano, Comunidades Autónomas.

1. Introducción

Uno de los principales retos de cualquier sistema educativo es conseguir la universalización de la enseñanza, así como el aumento de la calidad de la formación recibida por todos los estudiantes. En este sentido, uno de los objetivos principales de la Estrategia UE 2020 en relación con la educación (Comisión Europea) es que el porcentaje de abandono escolar (*drop out rate*) debería ser inferior al 10%. En el caso de algunos países europeos, como España, este objetivo es todavía más trascendental ya que el porcentaje de estudiantes que abandonan tempranamente la educación triplica este objetivo. El estudio del fracaso escolar se ha convertido, en nuestro país en una cuestión de plena actualidad que precisa de algunas recomendaciones de política pública educativa. En España, desde que se aprobó la LOGSE (1990), la escolarización es obligatoria desde los 6 hasta los 16 años, por lo que las tasas netas escolarización son del 100%, habiéndose conseguido, por tanto, la universalización en ese tramo de edad¹³⁴.

No obstante, conseguida la universalización, es fundamental que los estudiantes obtengan los mejores resultados posibles después de su escolarización. En este punto, los datos españoles muestran alarmantes resultados en lo que se refiere, sobre todo, a la Educación Secundaria Obligatoria, como señalan los informes nacionales e internacionales reiteradamente: la Evaluación de Diagnóstico que realiza el Ministerio de Educación (en adelante, ME) o el informe PISA elaborado por la OCDE. Un 29% de los estudiantes españoles no consiguen titular en la E.S.O. y, por tanto,

¹³⁴ La LGE ya estableció la obligatoriedad hasta los 16 años. En el artículo 2.2 del Título Preliminar reguló que “La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado”, este primer grado de formación profesional terminaba a los 16 años. Sin embargo como señala Calero (2006), en la realidad no se tomó ninguna medida por lo que la proporción de chicos y chicas que abandonaban los estudios a los 14 años estaba en torno a un tercio.

tienen notables dificultades para continuar cualquier tipo de estudios, de forma que, sólo un 37% de los jóvenes de 18 años están escolarizados y un gran porcentaje de ellos no consiguen titular en Educación Secundaria Superior.

Aunque es un problema que afecta de forma generalizada a todas las Comunidades Autónomas, se observan notables diferencias regionales que requieren un análisis detallado para detectar las causas y, por tanto, las posibles soluciones de mejora para uno de los problemas que constituye el principal reto de nuestro sistema educativo en su etapa no universitaria.

Para evaluar y comparar internacionalmente los resultados educativos en la Enseñanza Secundaria se utilizan diversos tipos de indicadores. Algunos de ellos miden los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas objetivas que evalúan sus competencias en determinadas áreas de conocimiento (matemáticas, comprensión lectora, ciencias naturales, etc.). A escala internacional se pueden citar las pruebas PISA¹³⁵, que muestra amplia información, no sólo del rendimiento académico de los estudiantes, sino también de su entorno social y familiar y de las características de los centros educativos a los que asisten. No obstante, PISA no permite comparaciones entre todas las regiones españolas ya que en las últimas pruebas realizadas en 2009, presentaron muestra ampliada catorce Comunidades Autónomas (sólo faltaron Castilla-La Mancha, Extremadura y Comunidad Valenciana), pero en la prueba correspondiente al 2006, sólo lo hicieron: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra y País Vasco.

En el ámbito nacional, en respuesta al artículo 144 de la LOE el Ministerio de Educación desarrolló en 2009 una "Evaluación General de Diagnóstico". Una prueba a los alumnos de todas las Comunidades Autónomas que estaban escolarizados en el cuarto curso de primaria. Es la primera evaluación con datos comparables a nivel nacional y que permitirá en un futuro realizar comparaciones evolutivas sobre competencias educativas.

Esto implica que los estudios sobre resultados educativos en comparaciones regionales y temporales recurran habitualmente a otros indicadores que miden el éxito o fracaso de los estudiantes en su tránsito por el sistema educativo. En esta comunicación se utilizará, fundamentalmente, el indicador relativo al fracaso escolar, aunque nos apoyaremos en otros indicadores que permitan relativizar los datos con los que habitualmente se califica de "mediocres" los resultados del sistema educativo español.

La comunicación se estructura de la siguiente manera. Después de esta introducción, en el segundo apartado se define que se entiende por fracaso escolar. En el tercer apartado se contextualiza la situación española en el entorno europeo. A continuación, en el cuarto apartado se realiza un análisis regional del fracaso escolar, marcando las considerables diferencias a nivel de Comunidades Autónomas y analizando las posibles causas (demográficas, económicas o puramente educativas) de las mismas. Por último, un apartado de conclusiones en el que se resumen los aspectos más destacados de esta comunicación.

2. ¿Qué se entiende por fracaso escolar en España?

Hablar de éxito o fracaso escolar plantea, normalmente, ciertos debates que se centran en el uso del término "fracaso escolar". Porque ¿cuál es el verdadero significado del fracaso escolar?, ¿qué es lo que fracasa el alumno o el sistema educativo?, ¿qué momento escolar indica el comienzo del fracaso escolar?.

¹³⁵ PISA es el acrónimo del Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos). La OCDE inició el proyecto PISA en 1997 con el objetivo de ofrecer resultados sobre rendimiento educativo de los alumnos de 15 años en áreas consideradas clave, como son la competencia lectora, la matemática y la científica. Otras pruebas de conocimiento internacionales son las pruebas TIMMS y PIRSL.

Habitualmente, el fracaso escolar se asocia a los alumnos, aunque esta asociación tiene un componente eminentemente “peyorativo” y como señalan Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) *descalifica e incluso estigmatiza* al alumno. Un alumno comienza a fracasar escolarmente cuando sufre retrasos y repeticiones escolares, que suelen iniciarse en la Educación Primaria, pero se acentúan en la E.S.O.. Muchos de estos alumnos no consiguen la titulación mínima que supone el graduado en E.S.O., por lo que no pueden continuar los estudios una vez finalizada la enseñanza obligatoria española. Finalmente, algunos de los titulados en Educación Secundaria Obligatoria no continúan los estudios y los abandonan con una titulación menor a la secundaria superior. Evidentemente cualquiera de estas situaciones podría catalogarse como fracaso escolar.

Sin embargo, las definiciones habituales del término fracaso escolar en España son restrictivas y se refieren a los alumnos que no consiguen la titulación en Educación Secundaria Obligatoria, asociándose el concepto de abandono educativo temprano a los alumnos que, aunque titulan en la E.S.O., no alcanzan la titulación en Educación Secundaria Superior.

Por otro lado, utilizar el término fracaso escolar supone un uso en términos negativos (los que no titulan). Quizá sería más apropiado hablar del éxito escolar para referirnos a los alumnos que obtienen la titulación una vez concluida la enseñanza obligatoria. Así se recoge en los Planes Nacionales de Reformas que se han elaborado en nuestro país por el ME, en los que se explicita el objetivo en términos de aumentar el éxito escolar y, por tanto, utiliza como indicador la tasa de titulados en E.S.O.¹³⁶. Esta comunicación utilizan el indicador en términos de fracaso escolar, es decir, porcentaje de alumnos que no titulan en la E.S.O.. No obstante, esta definición de fracaso escolar no es uniforme en Europa por lo que, en el siguiente apartado se analizan las diferencias en la medición del fracaso escolar entre los países europeos.

3. Análisis comparado del fracaso escolar en Europa

El Consejo Europeo reunido en Lisboa en el año 2000, con el fin de mejorar los resultados educativos, marcó un objetivo estratégico para la Unión Europea de forma que le permitiera llegar a ser *“la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”*. A partir de este momento se inicia lo que se ha denominado como Estrategia de Lisboa, por la que se definen tres grandes objetivos relacionados con la educación:

- Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir estos sistemas a un mundo más amplio.

Para la consecución de estos objetivos se definen a su vez 13 objetivos específicos que abarcan la totalidad de los tipos y niveles educativos y se proponen 33 indicadores de progreso.

Con posterioridad y de forma complementaria, el Gobierno de España en un Consejo de Ministros de 2007 estableció un marco de 16 indicadores (*“core indicators”*) para el seguimiento y progreso de los objetivos de Lisboa. De estos dieciséis indicadores, ocho son utilizados en los informes y estadísticas del seguimiento de los objetivos y los otros ocho están en proceso de desarrollo.

Los objetivos de la Unión Europea para el año 2010 coinciden con los establecidos en el preámbulo de la LOE en relación con la calidad de la educación y los resultados educativos de los alumnos, por lo que España no sólo asumió los puntos de referencia del Consejo de Bruselas, sino que añadió otros cuatro que afectan únicamente a España. Dentro de ellos, se encuentra el de

¹³⁶ Los objetivos fijados en este indicador consisten en la consecución de un 76% de alumnos titulados en ESO para el año 2008 y más de un 80% para el año 2010.

incrementar la tasa de alumnos titulados en Educación Secundaria Obligatoria: el éxito de todos los alumnos como objetivo.

Este último objetivo, explicitado por España y no por la Unión Europea, tiene una peculiaridad que se refiere a la asociación del fracaso escolar con la no titulación en la E.S.O., una característica específica de nuestro sistema educativo y no comparable con el resto de sistemas europeos (Cobo, 2010). Un alumno que en España no obtiene el graduado en ESO no puede continuar estudiando por lo que gran parte de nuestro abandono educativo temprano se debe al fracaso escolar entendido como no titular en E.S.O.. Ambos indicadores son, por tanto, dos vertientes del mismo problema y poseen elementos comunes muy parecidos: afectan en mayor medida a los varones¹³⁷, comienzan a manifestarse en la educación primaria con retrasos educativos de los jóvenes que se constatan en las repeticiones; continúa con el fracaso escolar y la no titulación en la ESO que supone abandonar el sistema sin el título mínimo que garantiza el acceso al mercado laboral y finaliza con el abandono de los estudios antes de concluir la educación secundaria superior. En este sentido, el Informe del Consejo Escolar del Estado para el curso 2007-2008 señalaba que *“una parte importante del abandono escolar en España está condicionado por el fracaso escolar, porque los alumnos y alumnas que no titulan no pueden seguir estudiando a pesar de que, como señala PISA, buena parte de ellos tienen mejores resultados que los jóvenes europeos que sí pueden seguir formándose si así lo desean”*¹³⁸.

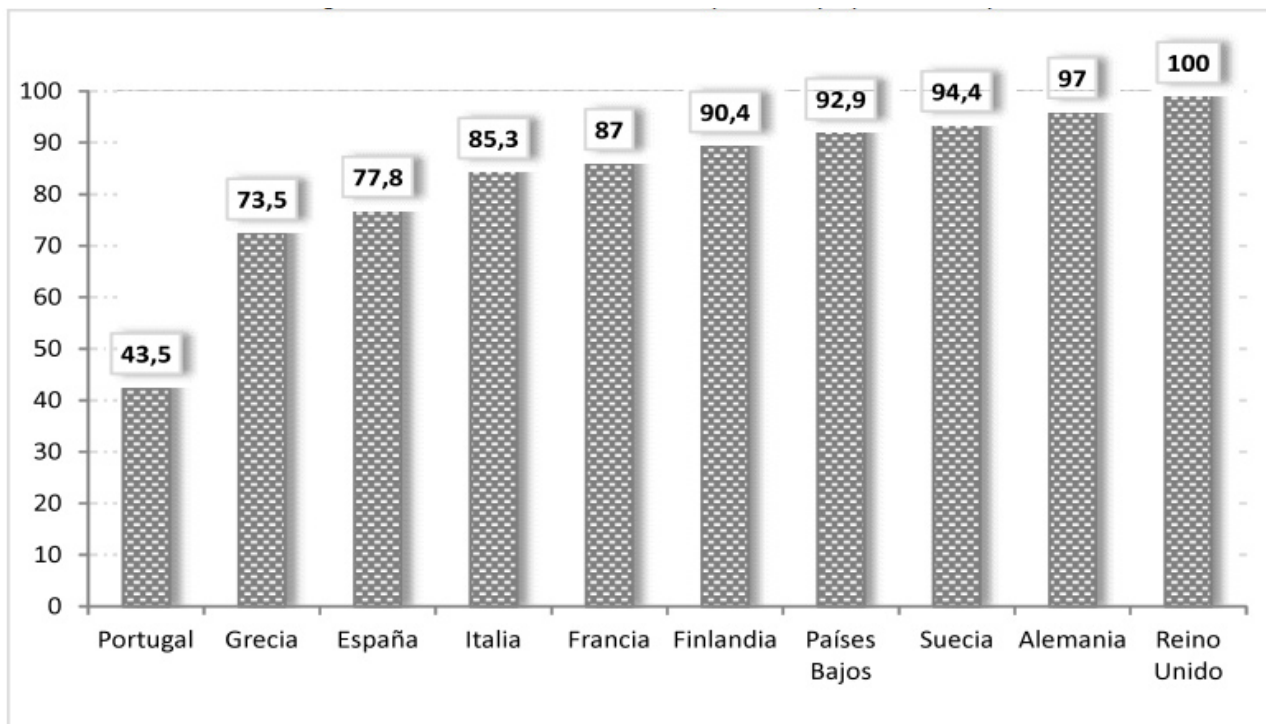
Por ello, este punto de referencia se establece específicamente dentro del sistema educativo español y presenta resultados muy dispares en el entorno europeo por las diversas formas de certificar la educación secundaria inferior en cada uno de los países. Así se explican las notables diferencias en el porcentaje de población que ha culminado la primera etapa de Educación Secundaria en algunos de los países europeos y que colocan a España en una de las posiciones más retrasadas y con datos que sugieren elevadas diferencias en cuanto a la forma de completar en cada país la educación secundaria inferior. Estas diferencias podrían explicar el 100% del Reino Unido frente al 90,4 de Finlandia o el 87% de Francia (Gráfico 1)¹³⁹.

137 Casquero y Navarro (2010) analizan las grandes diferencias de género en el abandono educativo temprano en la UE y aunque señalan que en toda la UE afectan primordialmente a los varones, en España las diferencias son más amplias. Mientras que en la UE las diferencias de sexo son de entre 4,5 y 5,1 puntos porcentuales, en España las diferencias superan el 10%.

138 El propio informe propone que se “estudie algún vía de salida para los alumnos que completan su escolaridad obligatoria y no obtienen ninguna acreditación. En particular, sugiere analizar la conveniencia de expedir a estos alumnos un certificado oficial con validez a efectos laborales y con la posibilidad de facilitarles el acceso a determinados módulos profesionales, acordes con su situación y posibilidades”. En concreto, sugiere la generalización de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y la puesta en marcha de un curso de acceso directo desde los PCPI a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

139 Estos datos se refieren a la población que ha concluido educación secundaria inferior, independientemente del momento en que la hayan concluido. Sin embargo, el objetivo establecido en el Plan Nacional de Reformas se refiere a los titulados en la ESO, por lo que las cifras son inferiores ya que algunos de los jóvenes que no concluyen la ESO en la edad correspondiente, se reenganchan posteriormente al sistema educativo, consiguiendo elevar su nivel de cualificación. Así de acuerdo con la Encuesta de Transición Educativa Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005), un 18,34% de los jóvenes que en el curso 2000-01 abandonaron la E.S.O. se reengancharon al sistema educativo al curso siguiente. Un 6,88% en Educación Secundaria para Adultos; un 5,27% en Programas de Garantía Social; y un 6,19% en Ciclos Formativos de Grado Medio (tras superar la prueba de acceso). Según señala el Consejo Económico y Social (2009), el fracaso escolar no sería tan preocupante si hubiese incentivos que atrajeran de nuevo al sistema educativo a los jóvenes que lo abandonan si titulación.

Gráfico 1. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que al menos ha alcanzado el nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2). (Año 2007)

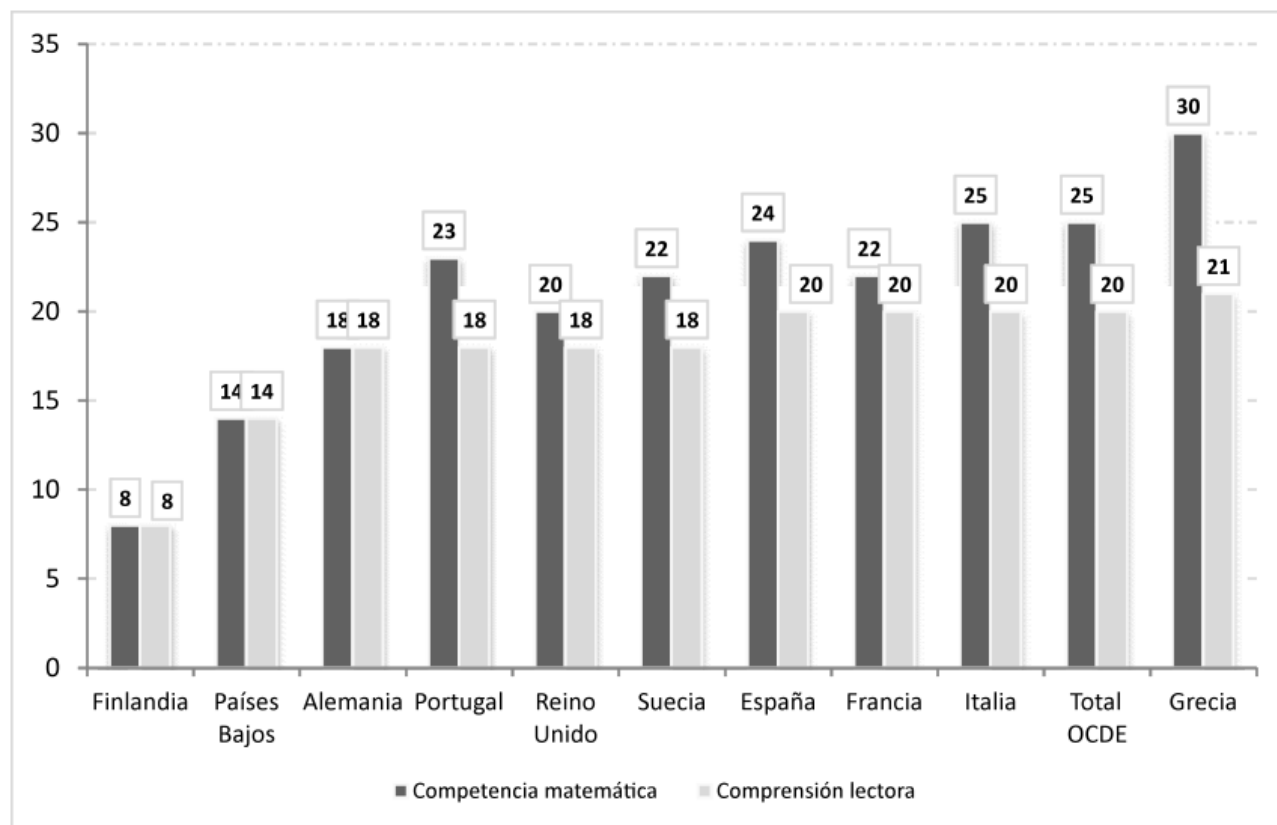


Fuente: Education at a Glance (2010).

Sólo Grecia y Portugal presentan datos de consecución de la Educación secundaria inferior menores que España. No obstante, es necesario relativizar estos datos al realizar un análisis de la situación del sistema educativo actual, ya que el nivel de formación de la población española ha mejorado sustancialmente en los últimos años, debido por un lado, a las mejoras educativas y, por otro lado, al desarrollo económico y social. Pero, por otro lado, cuando se utilizan pruebas objetivas como las del Informe PISA (2009), España presenta resultados en torno a la media (Gráfico 2). De esta forma, algunos de los alumnos españoles que no consiguen titular en la ESO obtienen en PISA calificaciones superiores a los jóvenes de otros países que, sin embargo, sí obtienen el grado en educación secundaria inferior, pero no necesariamente tienen porque poseer el título.

Una vez realizado el análisis comparado de la situación de nuestro país en esta materia, en el siguiente apartado se analizan las diferencias regionales en el fracaso escolar, así como las variables más importantes que pueden explicar estas diferencias.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes con puntuación con nivel de rendimiento inferior a 2 en las pruebas de comprensión lectora y competencia matemática¹⁴⁰. (Año 2009)



Fuente: Informe PISA. OCDE (2010).

4. Análisis del fracaso escolar por Comunidades Autónomas

Como se ha puesto de manifiesto, el fracaso escolar es un problema generalizado en nuestro sistema educativo y los datos son extremadamente preocupantes ya que, casi un tercio de los alumnos que terminan la E.S.O. lo hacen sin la titulación correspondiente. Aunque la E.S.O. es una etapa educativa obligatoria, un gran porcentaje de alumnos permanecen escolarizados en dicha etapa y, o bien, no la concluyen o la concluyen sin conseguir la titulación correspondiente. Es decir, están escolarizados como mínimo hasta los 16 años, pero no obtienen ninguna titulación académica para acceder al mercado laboral.

El indicador que se utiliza habitualmente para medir el fracaso escolar es el porcentaje de alumnos que terminan la E.S.O. sin obtener el título de “Graduado en E.S.O.” (tabla 1). En el total nacional, las cifras de alumnos que no titulan en la E.S.O. son elevadas, superiores a los objetivos planteados en los Planes Nacionales de Reformas (para el año 2008, el 76% de titulados en E.S.O.) y, sobre todo, con una evolución negativa que ha llevado la tasa de no titulados del 27% al 28,6% en seis cursos escolares. Además, las diferencias regionales son considerables y la dispersión entre regiones ha aumentado en el periodo considerado. En el curso 2006-2007, cinco CC.AA. presentaban tasas de fracaso escolar inferiores a los objetivos del PNR 2008 (< 24%) Asturias, Cantabria, Cataluña, Navarra y País Vasco. Sin embargo, en otras cinco los alumnos que no titulan superan el 30%: Andalucía, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura. Esta última es la región con peores cifras de titulación en la E.S.O. que son 2,2 veces menores que las del País Vasco.

La evolución también ha sido heterogénea: Asturias, Cantabria y el País Vasco han mejorado

¹⁴⁰ En las pruebas PISA se asocian las puntuaciones inferiores a 2 al fracaso escolar.

sustancialmente sus resultados, habiendo experimentado una reducción del fracaso escolar superior al 15%. Por el contrario, en Baleares, Comunidad Valenciana y Navarra, ha aumentado en más del 15% el porcentaje de alumnos que no alcanzan la titulación en la E.S.O.. El cambio más significativo se produce en la Comunidad Valenciana y Baleares, que muestran en el curso 2006-2007 el menor porcentaje de titulados, pese a que en el curso 2001-02 se encontraban en la posición 10 y 12 respectivamente. El atractivo de los empleos para los jóvenes en el sector turístico suele argumentarse como causa del elevado fracaso escolar de muchas de las regiones insulares y del litoral sur y mediterráneo. No obstante, en muchas de estas regiones el fracaso escolar comienza ya en la Educación Primaria, por lo que no debe asociarse exclusivamente con la salida al mercado laboral.

Estas cifras tan elevadas, unidas a su negativa evolución hacen presagiar dificultades para que muchas Comunidades Autónomas puedan cumplir con los objetivos fijados en el PNR para los años 2008 y 2010.

Tabla 1. Fracaso escolar. Porcentaje de alumnos que terminan la E.S.O. sin titular

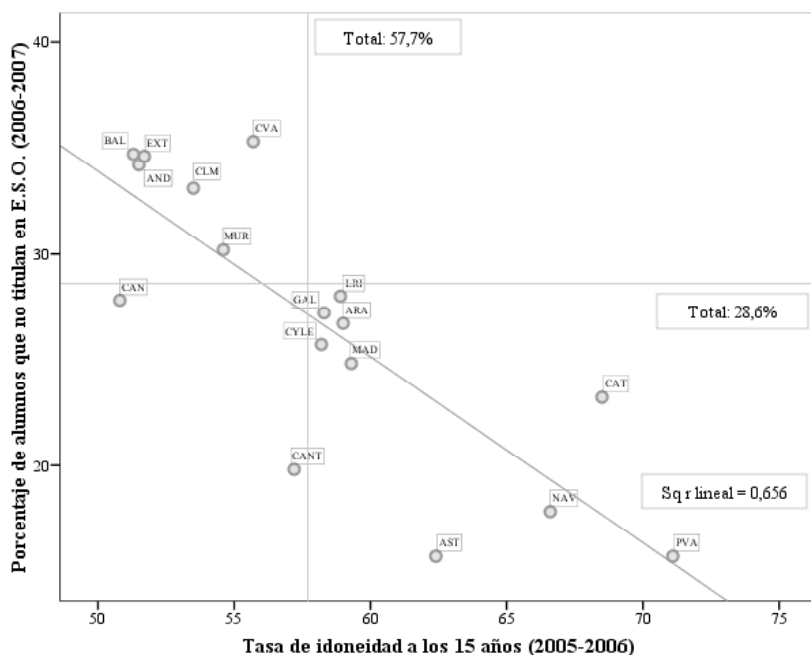
Comunidades Autónomas	Curso 2001-2002	Curso 2006-2007	% Δ 2001-2007
Andalucía	32,3	34,2	5,9
Aragón	24,5	26,7	9,0
Asturias (Principado de)	18,9	15,7	-16,9
Balears (Illes)	30,0	34,7	15,7
Canarias	30,0	27,8	-7,3
Cantabria	23,5	19,8	-15,7
Castilla y León	23,5	25,7	9,5
Castilla-La Mancha	31,2	33,1	6,1
Cataluña	22,9	23,2	1,5
Comunitat Valenciana	29,0	35,3	22,0
Extremadura	32,4	34,6	6,7
Galicia	24,9	27,2	9,3
Madrid (Comunidad de)	23,8	24,8	4,1
Murcia (Región de)	30,4	30,2	-0,7
Navarra (Comunidad Foral de)	14,6	17,8	21,6
País Vasco	19,2	15,7	-18,2
Rioja (La)	29,4	28,0	-4,8
ESPAÑA	27,0	28,6	5,9

Mínimo	14,6 (NAV)	15,7 (AST/PVA)
Máximo	32,4 (EXT)	35,3 (CVA)
Coefficiente de variación	0,20	0,25

Fuente: Las Cifras de la Educación en España. ME (varios años) y elaboración propia.

Aunque el fracaso escolar es un problema que se manifiesta al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, surge con anterioridad. Los jóvenes que no consiguen titular en la E.S.O. han experimentado, en la mayor parte de las ocasiones, trayectorias educativas difíciles y con retrasos que comienzan en la Educación Primaria. Aunque, por definición, la Educación Primaria es una etapa que se supera con éxito por parte de todos los alumnos, muchos de ellos comienzan sus retrasos educativos en ella¹⁴¹. Estos retrasos suelen hacerse más evidentes en la Educación Secundaria, lo que explica las altas relaciones entre el fracaso escolar y la trayectoria educativa anterior¹⁴².

Gráfico 3. No titulados en ESO vs tasa de idoneidad a los 15 años (Curso 2006-07) ⁽¹⁾



Fuente: Elaboración propia con estadística de la enseñanza. ME.

⁽¹⁾La correlación entre ambas variables es del -0,810 (significativa al 0,01). Se ha calculado también la correlación con la tasa de idoneidad a los 12 años (curso 2002-03), siendo de -0,577 (significativa al 0,05).

El Gráfico 3 muestra que existe una correlación negativa entre el porcentaje de alumnos que no titulan en ESO y la tasa de idoneidad a los quince años¹⁴³. Así, las regiones en las que los alumnos muestran una mejor trayectoria académica, sin repeticiones, concentran los mejores resultados en la E.S.O. en cuanto a titulación. País Vasco y Navarra, las regiones con mejores porcentajes de titulados en la E.S.O., se encuentran entre las regiones en las que los alumnos han experimentado menos repeticiones antes de los 15 años. Las excepciones más evidentes se

141 Excepcionalmente, los retrasos en Primaria se producen por situaciones de ingreso tardío en el Sistema Educativo en el caso de la población inmigrante o por salidas del Sistema Educativo por causas no escolares.

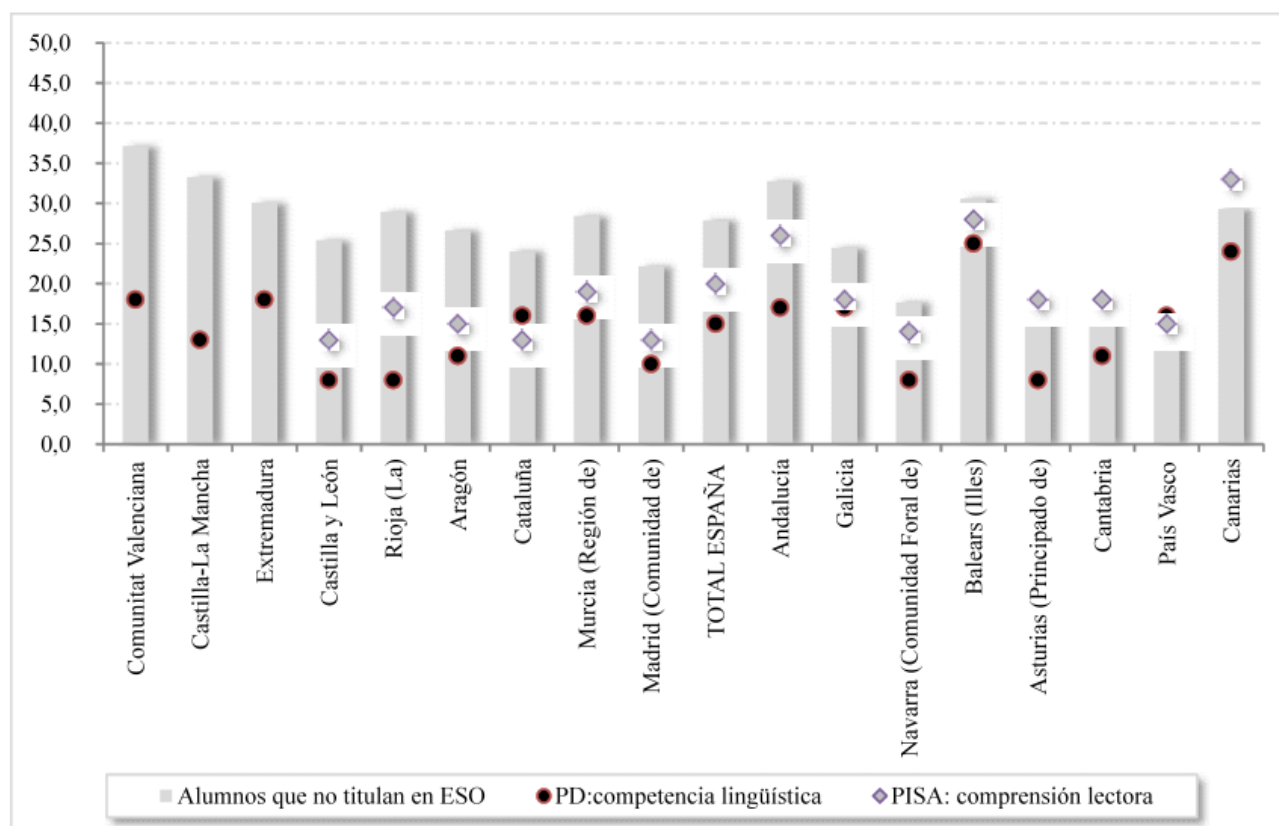
142 Calero, Choi y Waisgrais (2010) destacan, con datos de PISA 2006, que las probabilidades de fracaso escolar se reducen si se consigue que los alumnos estén escolarizados en el curso que les corresponde: "la repetición de curso no parece ser una estrategia eficaz para reducir el riesgo de fracaso escolar". No obstante, hay que considerar que las pruebas PISA evalúan a los alumnos de 15 años, independientemente del curso en que estén matriculados, por lo que es lógico que los alumnos repetidores, que se encuentran en cursos inferiores, tengan más dificultades para obtener buenas puntuaciones en PISA.

143 La tasa de idoneidad representa el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad. Es decir, es una medida de las repeticiones que un alumno experimenta en su trayectoria académica.

producen, por un lado, en la Comunidad Valenciana y Cataluña, regiones en las que los alumnos titulan menos de lo que les correspondería por su tasa de idoneidad¹⁴⁴. Asturias, Cantabria y Canarias, por el contrario, presentan altos índices de titulación en relación a las malas trayectorias educativas de sus alumnos.

Todos estos datos evidencian que el fracaso escolar se genera en los primeros años de escolarización y tiene un importante componente regional. Es destacable el hecho de que con un mismo sistema educativo vigente en todas las Comunidades Autónomas, se produzcan diferencias tan notables en las cifras de fracaso escolar, pero también en la mayor parte de los indicadores que evalúan los resultados de los estudiantes en su trayectoria académica antes de terminar la E.S.O., como es el caso del abandono escolar temprano (Morales, 2011).

Gráfico 4. Porcentaje de no titulados en la E.S.O. (curso 2006-07) y alumnos con niveles <2 en las pruebas diagnóstico (2009) y PISA (2009)¹⁴⁵



Nota: El gráfico está ordenado de mayor a menor diferencia entre la no titulación y los resultados en comprensión lectora en PISA. Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Extremadura no presentaron muestra ampliada en las pruebas del año 2009.

Fuente: Elaboración propia.

Así si comparamos los datos de fracaso escolar recogidos en la tabla 1 con los resultados que las CC.AA. obtuvieron en las pruebas PISA y en la Evaluación General de Diagnóstico (EGD) realizada en 2009 a los alumnos que cursaban 4º de Primaria se observan resultados muy diferentes

144 En este sentido, desde un punto de vista más pedagógico se puede argumentar que alumnos que concluyen la ESO sin titular, pero sin haber experimentado retrasos en su vida escolar, han perdido opciones en el sistema educativo tradicional de forma que concluyen a edades tempranas, pero sin el título mínimo exigido para incorporarse al mercado de trabajo. Para estos alumnos, la posibilidad de una vía académica alternativa para la obtención del título, se convierte en la única posibilidad de tener un futuro profesional adecuado.

145 Las relaciones entre estos indicadores hay que tomarlos con evidentes precauciones debido a los diferentes años a los que hacen referencia y que, por tanto, afectan a diferentes alumnos.

entre CC.AA. (Gráfico 4). Por un lado, se comprueba nuevamente como los datos de no titulación en ESO son superiores a las cifras de las pruebas PISA. Es decir, los criterios utilizados en España para calificar el fracaso escolar son más restrictivos que los que utiliza esta prueba objetiva. Pero también puede observarse que algunas CC.AA. utilizan criterios relativamente más “restrictivos” que otras para la titulación. Los datos más relevantes son los de las pruebas PISA, ya que se realizan a los alumnos que deberían estar en 4º de ESO y, por tanto, titular o no ese mismo año. Así, más de diez puntos separan los resultados obtenidos por Castilla y León, La Rioja, Aragón y Cataluña en las pruebas PISA con los datos de titulación. Sin embargo en Asturias, Cantabria y País Vasco hay un ajuste muy alto entre los alumnos que no titulan en la ESO y los que obtienen calificaciones inferiores a 2 en las pruebas PISA de comprensión lectora¹⁴⁶, es decir, sus criterios de titulación son igual de restrictivos que los de las pruebas PISA¹⁴⁷.

Las diferencias regionales en los resultados pueden encontrarse en factores relacionados con las estructuras económicas, sociales y culturales de cada Comunidad Autónoma. Estas diferencias estarían afectando a los resultados educativos, por lo que su conocimiento se convierte en un elemento esencial para hacer efectiva la igualdad de resultados de los jóvenes con independencia de su lugar de residencia y, sobre todo, para que las regiones puedan aplicar, en uso de sus competencias educativas, políticas concretas que compensen esos factores negativos específicamente.

Con frecuencia se señalan como factores determinantes del fracaso escolar la situación económica y del mercado laboral y, principalmente, la estructura sectorial de dicho mercado. Así, por un lado, San Segundo (2005) encuentra una relación positiva entre el PIB pc de la región y la tasa de escolarización a los 16 años, añadiendo que esta relación muestra “*la importancia de la renta per cápita en la expansión educativa reciente*” (San Segundo, 2005: 72). Por otro lado, muchos jóvenes al llegar a los 16 años comienzan a buscar alternativas laborales a tiempo parcial o completo, en algunos casos por necesidades económicas familiares y en otros casos como consecuencia o fruto de la desmotivación. Lo que comienza como un trabajo complementario puede acabar con el abandono de los estudios sin titulación¹⁴⁸.

En la tabla A.1 del Anexo se observa, sin embargo, que la titulación en E.S.O. no presenta correlación significativa con la tasa de desempleo¹⁴⁹, pero sí se manifiesta una relación positiva y significativa con la evolución de la tasa de desempleo. Si el desempleo está en aumento, se titulan menos alumnos en E.S.O. ya que disminuyen los rendimientos esperados de la inversión educativa y esto puede provocar la desmotivación y, por consiguiente, la no conclusión de los estudios (San Segundo, 2001).

Sí que son significativas las relaciones entre el fracaso escolar y la estructura productiva de la región. De esta forma, regiones con elevado peso del sector de la construcción y baja ocupación industrial, muestran mayores porcentajes de fracaso escolar. En la tabla A.1 del anexo se observa la existencia de una correlación fuerte, positiva y altamente significativa entre el porcentaje de no titulados en E.S.O. y el porcentaje de ocupados en el sector de la construcción. La poca cualificación exigida en este sector podría explicar la rápida salida de los jóvenes al mercado laboral, sin apenas completar los estudios secundarios inferiores. Sin embargo, las regiones con

146 Son los niveles considerados de bajo rendimiento y que son utilizados por Galero, Choi y Waisgrais (2010) como definición de fracaso escolar.

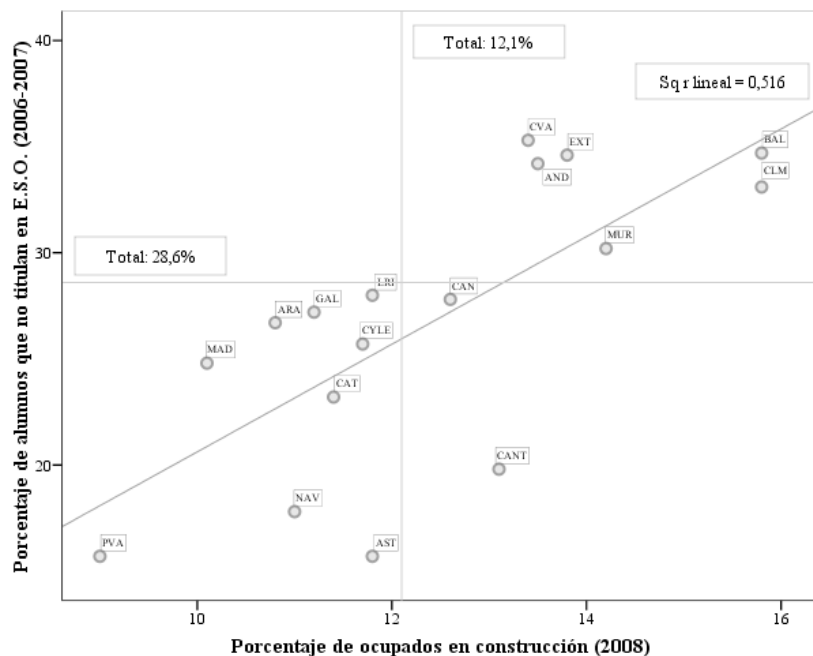
147 En el siguiente apartado comprobaremos que Asturias y Cantabria tienen tasas de titulación en E.S.O. relativamente mejores que el resto de CC.AA..

148 Según la ETEFIL 2005 (Encuesta de Transición Educativa Formativa e Inserción Laboral) un 21% de los jóvenes que abandonaron la E.S.O. lo hicieron porque querían encontrar trabajo y un 8% más porque ya lo habían encontrado. Un 3% alegan motivos económicos.

149 La correlación no es significativa en ninguno de los tramos de edad.

alto nivel industrial requieren mano de obra más cualificada por lo que hay mayores incentivos a completar con éxito la E.S.O.¹⁵⁰. Esta variable podría estar explicando las altas tasas de fracaso escolar de Baleares, Castilla-La Mancha, Murcia, Extremadura, Andalucía y Comunidad Valenciana, regiones con mayor sector de la construcción y con mayor fracaso escolar (Gráfico 5).

Gráfico 5. Porcentaje de no titulados en la E.S.O. vs ocupados en el sector de la construcción



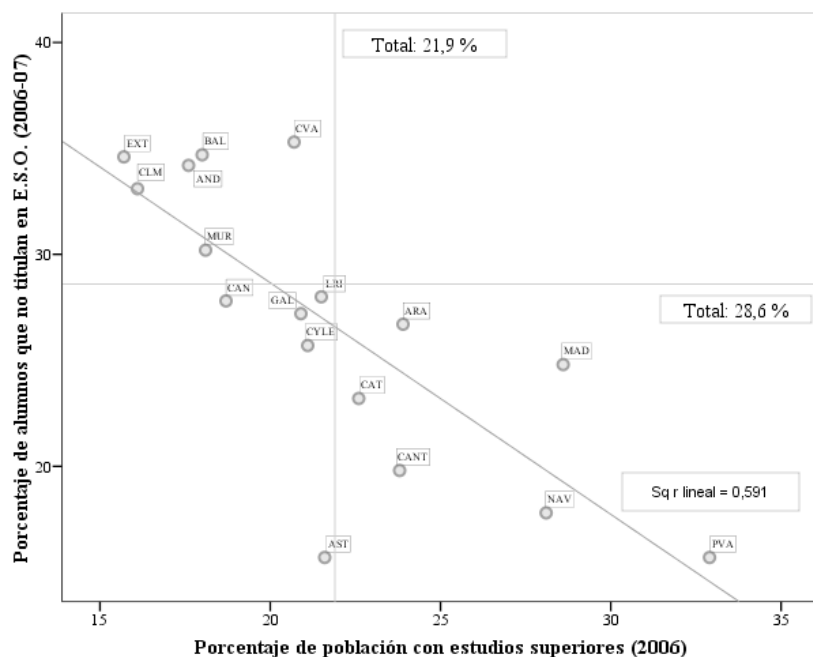
Fuente: Elaboración propia.

La riqueza de la región muestra una relación negativa y significativa con el fracaso de los alumnos en E.S.O. (tabla A.1 del Anexo). Aunque no puede observarse como una relación de causalidad, sí que permite contrastar que, en las regiones con un mayor PIB pc, el fracaso escolar es menor.

También es habitual establecer en los estudios a nivel individual una clara relación positiva entre el nivel de formación de la familia del estudiante y los resultados académicos obtenidos. En estudios regionales, como el que aquí se desarrolla, podría esperarse también una relación positiva entre el stock de capital humano de la región y los resultados académicos de los estudiantes, de forma que la generación de estructuras educativas capaces de ampliar el stock de capital humano regional tiene efectos positivos sobre la titulación en E.S.O.. Esto ratificaría que el nivel de formación suele perpetuarse y regiones que presentan unos mayores niveles de formación lo transmiten a las generaciones futuras. A nuestro modo de ver, el tejido educativo de algunas regiones es elevado y eso se mantiene en el tiempo. En la tabla A.2 del Anexo muestra que las correlaciones son altas, significativas y con los signos esperados. Las regiones con mayor nivel de formación presentan menores tasas de fracaso escolar.

150 Las Cifras de la Educación en España recogen la relación entre el nivel de formación de la población y el sector productivo en el que se encuentran ocupados, señalándose que en el año 2008 un 21% de los españoles con estudios inferiores a la Educación Primaria se dedicaban a la construcción (de acuerdo con la clasificación CNAE-2009), el porcentaje más alto de la población con este nivel de formación, seguida por el 16% que se dedican a la agricultura. Para la población con sólo Estudios Primarios el 19% se dedican a la construcción, de nuevo el porcentaje más elevado, y el 16,6% a la industria manufacturera.

Gráfico 6. Porcentaje de no titulados en la E.S.O. vs porcentaje de población con estudios superiores



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 6 muestra un moderado ajuste a la recta de regresión. La Comunidad Valenciana y la Comunidad de Madrid se apartan de la recta, mostrando un mayor fracaso escolar del que les correspondería por el nivel de formación de su población. La Comunidad de Madrid, con una alta tradición universitaria que atrae a estudiantes de otras regiones, consolida un stock de capital humano elevado, aunque puede no estar generado dentro de la propia región. Por el contrario, nuevamente, Asturias y Cantabria presentan un fracaso escolar muy inferior al que le correspondería. En este caso, como se ha visto, son las dos regiones que presentaban datos de titulación en E.S.O. menos restrictivos en comparación con el resto de regiones.

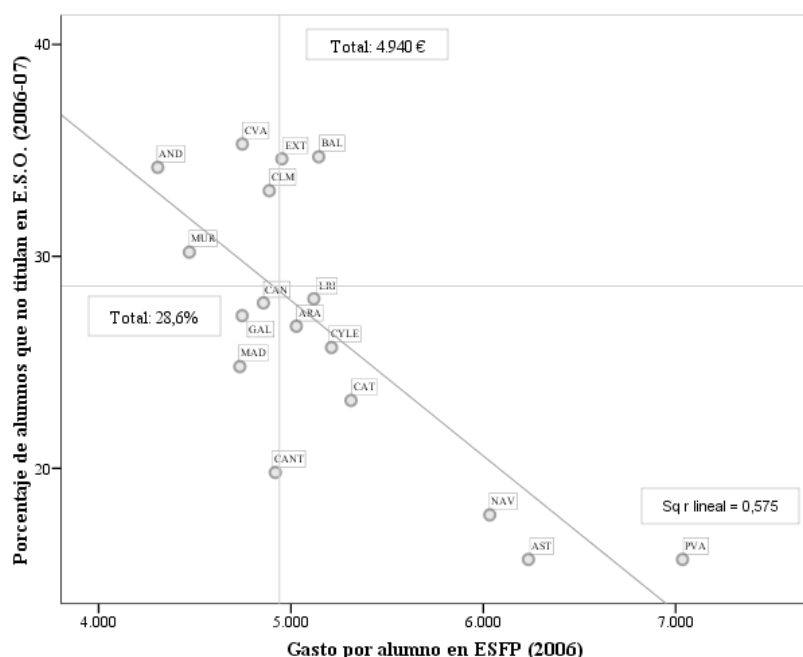
Con los datos analizados hasta el momento, parece claro que el fracaso escolar está muy determinado por la estructura sectorial de la población trabajadora y las posibilidades que la región ofrece a los jóvenes para encontrar trabajo o la cualificación requerida en ellos. Estas relaciones tan claras podrían hacer pensar que la reducción del fracaso escolar es sólo una cuestión económica y, por tanto, difícil de reducir desde el ámbito puramente educativo.

No obstante, se observan otras relaciones significativas que ponen de manifiesto algunas de las vías que tienen las CC.AA. con peores resultados para incidir en su mejora a través de políticas educativas. Las inversiones educativas realizadas en el ámbito regional pueden favorecer la mejora de las condiciones de enseñanza al permitir, por ejemplo, reducir el número de alumnos por profesor, aumentar el apoyo educativo a los alumnos con mayores dificultades y que muestran un retraso educativo, incluso anterior a la E.S.O. y favorecer el acceso de alumnos con desventajas económicas o sociales a recursos fuera de su alcance (bibliotecas escolares, recursos informáticos, internet...). Aunque las investigaciones sobre la influencia de los inputs educativos sobre los resultados no son concluyentes¹⁵¹, diversas investigaciones han señalado la existencia de una influencia positiva, aunque no estadísticamente significativa, de determinadas variables, como el tamaño de la clase o las características de los docentes, en los resultados educativos. Desde este

151 Hanushek (1986) realiza una revisión de la literatura sobre la influencia de determinados inputs educativos en los rendimientos académicos, sin obtener resultados concluyentes. Los inputs utilizados más habitualmente se refieren a los ratios profesor-alumnos o las características de los docentes.

punto de vista, cabe esperar que, mayores inversiones educativas realizadas por las Comunidades Autónomas sean correspondidas con mejoras en los resultados educativos. Así, como se pone de manifiesto en la tabla A.3 del Anexo, las correlaciones entre las variables de inversión educativa por alumno y el fracaso escolar son negativas, fuertes y altamente significativas¹⁵². Es decir, las regiones que realizan mayores esfuerzos inversores en educación obtienen un mayor porcentaje de alumnos titulados en E.S.O.. Como es previsible la mayor significatividad se produce en la relación entre el porcentaje de no titulados y el gasto por alumno realizado en ESFP. Sin embargo, la correlación con el gasto por alumno en EIP también es fuerte negativa y altamente significativa, aunque en este caso, se ha utilizado el gasto por alumno regional del año 2000, retraso temporal que se justifica porque los alumnos que en el curso 2006-2007 terminan la E.S.O., en el año 2000 estarían en EIP¹⁵³. Esta correlación significativa con el gasto por alumno en EIP, recoge que, como ya se ha comentado anteriormente, el fracaso escolar comienza en la educación primaria por lo que las inversiones educativas realizadas en esta etapa también ayudan a reducir el fracaso escolar. Además, las regiones que realizan mayores inversiones educativas por alumno, lo hacen en los dos niveles, de forma que la correlación entre los gastos por alumno en ambos niveles educativos es positiva (Morales, 2011).

Gráfico 7. Porcentaje de no titulados en la E.S.O. vs gasto por alumno en ESFP



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 7 muestra que, en términos generales, una mayor inversión educativa por alumno en ESFP se corresponde con menores porcentajes de alumnos no titulados. Las regiones que más se apartan de la recta de regresión son nuevamente Baleares, Comunidad Valenciana, Extremadura y Castilla-La Mancha, regiones que presentan mayor fracaso escolar del que les

152 Los datos de gasto por alumno utilizados en las correlaciones se han obtenido de la metodología de gasto elaborada por Morales (2011) en la tesis doctoral titulada “La descentralización de la educación no universitaria en España: efectos sobre la convergencia regional desde la perspectiva del gasto público” que distingue entre dos grandes niveles educativos: por un lado Educación Infantil y Primaria (EIP) y por otro lado Educación Secundaria y Formación Profesional (ESFP).

153 La correlación no es significativa, aunque sí muestra el signo esperado, si se utilizan el gasto por alumno en EIP del año 2006, lo que parece lógico ya que la inversión educativa realizada en ese año no ha afectado a los jóvenes que terminan sus estudios en el curso 2006-07.

correspondería en función de las inversiones educativas que realizan. Ya se ha visto que en estas regiones la estructura sectorial de la población ocupada podría ser un condicionante importante del fracaso escolar de los jóvenes. También Cantabria, pero en el lado opuesto, se aleja de la recta. En este caso, el fracaso escolar es menor que el que le correspondería por el nivel de inversiones educativas realizadas.

5. Conclusiones

El éxito académico de todos los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria es uno de los principales retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo en el nivel no universitario. El objetivo es conseguir que todos los alumnos que permanecen escolarizados obligatoriamente hasta los dieciséis años consigan una certificación que les permita continuar estudiando, lo que a su vez servirá de palanca para aumentar el porcentaje de alumnos que cursan educación secundaria post-obligatoria. En nuestra opinión, hay tres aspectos a tener en cuenta para lograr este objetivo.

En primer lugar, la peculiaridad del sistema educativo español de asociar la titulación en ESO con el fracaso escolar ya que se impide que los alumnos que no titulan puedan continuar estudiando. En este sentido, creemos necesario plantear y fomentar diversas alternativas de formación para los alumnos que no completan con éxito la E.S.O.. De esta forma, los Programas de Cualificación Profesional Inicial, los accesos a la Formación Profesional de Grado Medio a través de las pruebas de acceso o la posibilidad de compaginar trabajo con estudio a partir de los 16 años, podría acercar los datos de España con los del resto de Europa. Sería una recomendación de política educativa a nivel nacional.

En segundo lugar, los datos de no titulación en ESO son en España relativamente más restrictivos que los asociados a las pruebas PISA y, además, muy distintos entre Comunidades Autónomas, lo que puede ser debido a la existencia de criterios de titulación muy diferentes entre regiones.

Por último, los factores que explican las diferencias territoriales entre CC.AA., (además del antes mencionado de diferentes criterios de titulación), ponen de manifiesto que las estructuras económicas, educativas y culturales de las regiones influyen decisivamente en la trayectoria educativa de los jóvenes. Pero además, consideramos especialmente significativa la influencia positiva de las inversiones educativas (tanto gasto en ESFP como gasto en EIP) sobre el fracaso escolar de las distintas regiones, lo que puede suponer una recomendación de política educativa regional.

Referencias

Calero, J. (2006): *La equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, Madrid.

Calero, J, A. Choi y S. Waisgrais (2010): "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006". *Revista de Educación*, número extraordinario 2010: Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, pp. 225-256.

Casquero, A y M. L. Navarro (2010): "Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género". *Revista de Educación*, número extraordinario 2010: Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, pp. 191-223.

Cobo, R (2010): "El abandono temprano en la educación y la formación en España". *Revista de Educación*, número extraordinario 2010: Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, pp. 31-62.

Comisión Europea (2010): "Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador". Comunicación de la Comisión Europea.

Fernández Enguita, M., Mena, L. y J. Riviere (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales nº 29, Fundación La Caixa, Barcelona.

Hanushek, E. (1986): "The economics of schooling: Production and efficiency in public schools". *Journal of Economic Literature*, 24, pp. 1141-1177.

Ministerio de Educación (2010): *PISA 2009. Informe español*.

Ministerio de Educación (2009): *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*.

Ministerio de Educación (2008): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*.

OCDE (2010): *Education at a Glance*, Paris.

San Segundo, M.J. (2001): *Economía de la educación*, Síntesis. Madrid.

San Segundo, M. J. (2005): "Luces y sombras de la expansión educativa". En Ruiz- Huerta, Jesús (coord): *Políticas públicas y distribución de la renta*, pp. 107-146, Fundación BBVA, Bilbao.

ANEXOS

Tabla A.1. Análisis de correlaciones del porcentaje de alumnos que no titulan en la E.S.O. y variables relacionadas con el mercado de trabajo. Curso 2006-2007

PIB pc año 2006	Correlación de Pearson	-,583*
	Sig. (bilateral)	,014
	N	17
Tasa de paro menores 26 años 2006	Correlación de Pearson	,023
	Sig. (bilateral)	930
	N	17
Evolución de la tasa de paro 2006-2007	Correlación de Pearson	,560*
	Sig. (bilateral)	,019
	N	17
Porcentaje de ocupados en el sector industrial (2006)	Correlación de Pearson	-,507*
	Sig. (bilateral)	,038
	N	17
Porcentaje de ocupados en el sector de la construcción (2006)	Correlación de Pearson	,718**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	17

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla A.2. Análisis de correlaciones del porcentaje de alumnos que no titulan en la E.S.O. y el capital humano regional. Curso 2006-2007

Porcentaje de población de más de 16 años analfabeta (2006)	Correlación de Pearson	,745**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	17
Porcentaje de población de más de 16 años con estudios secundarios inferiores como máximo (2006)	Correlación de Pearson	,656**
	Sig. (bilateral)	,004
	N	17
Porcentaje de población con estudios superiores (2006)	Correlación de Pearson	-,769**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	17

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla A.3. Análisis de correlaciones del porcentaje de alumnos que no titulan en la E.S.O. y la inversión educativa realizada. Curso 2006-2007

Gasto por alumno (2007)	Correlación de Pearson	-,709**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	17
Gasto por alumno en ESFP (2007)	Correlación de Pearson	-,758**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	17
Gasto por alumno en EIP (2007)	Correlación de Pearson	-,448
	Sig. (bilateral)	0,71
	N	17
Gasto por alumno en EIP (2000)	Correlación de Pearson	-,680**
	Sig. (bilateral)	,003
	N	17

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).