

Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias

Jorge Calero

Documento de trabajo 83/2006



Jorge Calero

Jorge Calero es catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona. Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma de Barcelona (1986), máster en Sociología de la Educación por la Universidad de Londres (1987), doctor en Economía por la Universidad de Barcelona (1991). Ha sido profesor invitado en las Universidades de Stanford (1991), Córdoba (Argentina) (1996) y São Paulo (Brasil) (2005), e invitado por la CEPAL (Santiago de Chile) (2003).

Es miembro (en el grupo de expertos) del Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña. Ha sido presidente de la Asociación de Economía de la Educación (2002-2004) y es en la actualidad vicepresidente de la misma.

Sus campos de especialización son la Economía de la Educación y la Economía del Estado del Bienestar, con especial referencia a la economía del gasto público y a la evaluación de las políticas educativas. En estos campos ha publicado numerosos libros y artículos. Ha efectuado labores de consultoría en diversos trabajos impulsados por la Unión Europea, la Unesco y el Banco Mundial. Recientemente ha sido el responsable del Informe Analítico del caso español en el programa Equity in Education de la OCDE y dirige un proyecto sobre las relaciones entre educación y desigualdad en América Latina. Es coordinador del Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Política Educativa, grupo consolidado de la Generalitat de Cataluña.

Ninguna parte ni la totalidad de este documento puede ser reproducida, grabada o transmitida en forma alguna ni por cualquier procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, reprográfico, magnético o cualquier otro, sin autorización previa y por escrito de la Fundación Alternativas

© Fundación Alternativas

© Jorge Calero

ISBN: 84-96204-94-4

Depósito Legal: M-13723-2006

Contenido

Resumen ejecutivo	5
Introducción	7
1 El acceso a la educación secundaria postobligatoria	9
2 Análisis empírico	15
2.1 Objetivos	15
2.2 Descripción de la muestra y las variables utilizadas en el análisis	15
2.3 Presentación del modelo, resultados y discusión	18
3 Algunas propuestas de política educativa	23
Anexo	27
Índice de Tablas y Gráficos	35
Bibliografía	36

Siglas y abreviaturas

CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFGM	Ciclos Formativos de Grado Medio
CFGS	Ciclos Formativos de Grado Superior
CIDE	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
INE	Instituto Nacional de Estadística
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PHOGUE	Panel de Hogares de la Unión Europea
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias

Jorge Calero*

Catedrático de Economía Aplicada.
Universidad de Barcelona

El débil acceso a la educación secundaria postobligatoria en España constituye un cuello de botella importante del sistema educativo: el acceso al nivel de Bachillerato y a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) se sitúa claramente por debajo del que se produce en los países de nuestro entorno más inmediato. La debilidad del acceso a la educación secundaria postobligatoria es mayor en las comunidades autónomas en las que resulta más fácil para los jóvenes la incorporación al mercado de trabajo y, también, en aquellas donde el desarrollo de la escuela de masas es más reciente.

Las causas del problema se encuentran, sobre todo, en aspectos relacionados con la equidad. Las dos causas inmediatas que dificultan la transición a los niveles postobligatorios son, por un lado, el bajo rendimiento académico de determinados grupos sociales en la escolaridad obligatoria (ESO) y, por otro, su sesgo antiacadémico en las elecciones educativas. Detrás de ambos factores se hallan las dificultades del sistema educativo a la hora de permitir que encajen de manera adecuada en él todos los jóvenes, con independencia de su origen.

En el apartado 2 de este trabajo se plantea y estima un modelo de acceso con el que se pretende identificar los factores que inciden en el proceso de transición entre la ESO y las diferentes posibilidades abiertas cuando ésta acaba: continuidad en el sistema educativo y en el mercado de trabajo. Se trata de un modelo logístico multinomial, aplicado a una muestra de individuos de 16 y 17 años, extraída de los ficheros correspondientes a España del Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE) en la ola de 2000. Los siguientes puntos sintetizan algunos resultados de la estimación del modelo en lo que respecta a las cuatro variables más significativas:

1. El hecho de ser varón incrementa la probabilidad relativa de estudiar ESO, CFGM o de incorporarse al mercado de trabajo con respecto a continuar estudiando Bachillerato.

* El autor desea agradecer los comentarios efectuados por un evaluador anónimo y por J. Oriol Escardíbul (Universidad de Barcelona) a una versión previa del trabajo.

2. El nivel de estudios de la madre está entre las variables que más incidencia tienen sobre la variable dependiente: los años adicionales de estudio de la madre incrementan la probabilidad relativa de estudiar Bachillerato en relación con el resto de alternativas.
3. Los jóvenes pertenecientes a las clases sociales IV y V –trabajadores manuales cualificados y no cualificados– tienen muy escasas probabilidades relativas de efectuar los estudios de Bachillerato. Sus recorridos van a orientarse, con elevadísima probabilidad, hacia la salida al mercado de trabajo, los estudios de CFGM y la continuidad en la ESO.
4. Los jóvenes que residen en las comunidades autónomas del arco mediterráneo, en concreto en la Comunidad Balear, Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia, tienen una probabilidad relativa muy elevada de interrumpir sus estudios e incorporarse de forma temprana al mercado de trabajo.

Las medidas de políticas públicas propuestas y discutidas en este documento hacen hincapié en aspectos vinculados con la equidad. Son las siguientes:

- Con objeto de aumentar la proporción de jóvenes que trabajan y estudian de manera simultánea, podrían considerarse políticas que afectaran únicamente al sistema educativo, en la línea de facilitar estudios a tiempo parcial, así como políticas orientadas al mercado laboral, como reducciones de horario de trabajo en determinados contratos.
- Mejora de la calidad de los Ciclos Formativos de Grado Medio, con objeto de favorecer la inserción educativa y laboral de los grupos de menor renta.
- Introducción de asignaturas aplicadas o vocacionales en el Bachillerato, modificación que podría favorecer el incremento del acceso a este nivel educativo.
- Reforma en profundidad del sistema de becas. En concreto, sería deseable enfocar los esfuerzos financieros del sistema de becas hacia los niveles de la educación secundaria postobligatoria.
- La situación detectada en diferentes comunidades autónomas del arco mediterráneo –en las que el mercado de trabajo mantiene costes de oportunidad elevados para los estudios postobligatorios– debe tratarse con políticas de reducción del coste privado que afecten de manera específica a esas comunidades.
- La reducción del fracaso escolar en la ESO contribuiría sustancialmente a mejorar las probabilidades de continuidad de los grupos sociales que en la actualidad están más distanciados de la cultura escolar.
- El desarrollo de programas de intervención educativa muy temprana –en la educación infantil de 0 a 3 años– constituiría un potente instrumento para reducir las desigualdades provocadas por el origen social y familiar, así como el abandono escolar temprano, facilitando de este modo el acceso equitativo a la educación secundaria postobligatoria.

Introducción

La participación de los jóvenes en la educación secundaria postobligatoria –Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio– en España es sustancialmente inferior a la que se produce en los países de nuestro entorno. Esta situación constituye un lastre notable para el sistema productivo: la llegada al mercado de trabajo de jóvenes muy poco cualificados y, además, con competencias vocacionales muy limitadas, supone una desventaja competitiva con repercusiones graves, sobre todo en un contexto internacional muy exigente.

Los elevados niveles de fracaso escolar en la ESO y una aversión posterior a la formación adicional confluyen en el problema del insuficiente acceso a los niveles posteriores a la ESO. En realidad, detrás de ambos factores se encuentra un problema de equidad: el difícil encaje en el sistema educativo de determinados grupos sociales y, dentro de ellos, especialmente de los chicos, puesto que en el caso de las chicas la incidencia del fracaso escolar y del abandono escolar temprano es reducida.

La LOGSE estableció las bases para una ampliación progresiva del nivel medio de cualificaciones. Este objetivo se ha cumplido sólo en parte, pues en los últimos años el sistema educativo no ha generado las condiciones necesarias para evitar que un nutrido grupo de estudiantes abandone temprano sus procesos de formación. De hecho, muchos de estos estudiantes “abandonan” antes de acabar la ESO, aunque permanezcan en las aulas. Esta situación ha sido convenientemente utilizada desde posiciones conservadoras para dar impulso a un discurso referido al “objeto escolar”: de este modo se hace recaer de manera exclusiva sobre el estudiante la responsabilidad del fracaso y el abandono. Así, lo que es un problema estructural se convierte en una decisión personal –la “objeción”–, al tiempo que se niega la responsabilidad que tiene el diseño de las políticas públicas sobre estas situaciones. La LOCE (2002) encarnó en su articulado buena parte de esta ideología.

La llegada acelerada de inmigrantes a los centros educativos está provocando dificultades adicionales en los procesos de aprendizaje. Me refiero en concreto a los centros públicos donde se concentran tanto los hijos de inmigrantes como los grupos de menores rentas. Ambos colectivos son los más vulnerables ante el fracaso escolar y el abandono temprano. El problema del acceso a la educación secundaria postobligatoria es, así, un problema esencialmente vinculado a la equidad del sistema educativo y, por tanto, susceptible de ser abordado mediante políticas públicas que tiendan sobre todo a su consecución.

El objetivo de este documento consiste precisamente en analizar las distintas dimensiones del problema y en proponer y discutir orientaciones de las políticas educativas que puedan ser de utilidad para resolverlo. La identificación de los factores que determinan la orientación de los jóvenes de 16 y 17 años en el sistema educativo y el mercado laboral constituye el núcleo del presente trabajo. A partir de esa identificación, resulta posible avanzar en las propuestas de políticas.

Los contenidos de este documento se estructuran del siguiente modo:

- En el apartado 1 se revisa el acceso a la educación secundaria postobligatoria en España y algunos de los factores que lo determinan.
- En el apartado 2 se presenta un análisis empírico, consistente en un modelo de acceso que se estima mediante un modelo logístico multinomial, en el que se utilizan datos del Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE, ola de 2000).
- Por último, en el apartado 3, se proponen y discuten diversas medidas de política educativa.

1. El acceso a la educación secundaria postobligatoria

El débil acceso a la educación secundaria postobligatoria en España constituye un cuello de botella importante del sistema educativo. El acceso al nivel de Bachillerato y a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) se sitúa claramente por debajo del que se produce en los países de nuestro entorno económico más inmediato. En el Consejo Europeo de 2003 se fijaron cinco *benchmarks* –puntos de referencia– educativos referidos al año 2010. El tercero de ellos establece que, para esa fecha, al menos el 85% de la población mayor de 22 años debe haber completado estudios de secundaria superior. La situación del indicador que se está utilizando para evaluar la consecución de este objetivo se puede observar en la Tabla 1 (p. 11): España se sitúa a la cola de los países europeos, sólo por encima de Portugal y Malta.

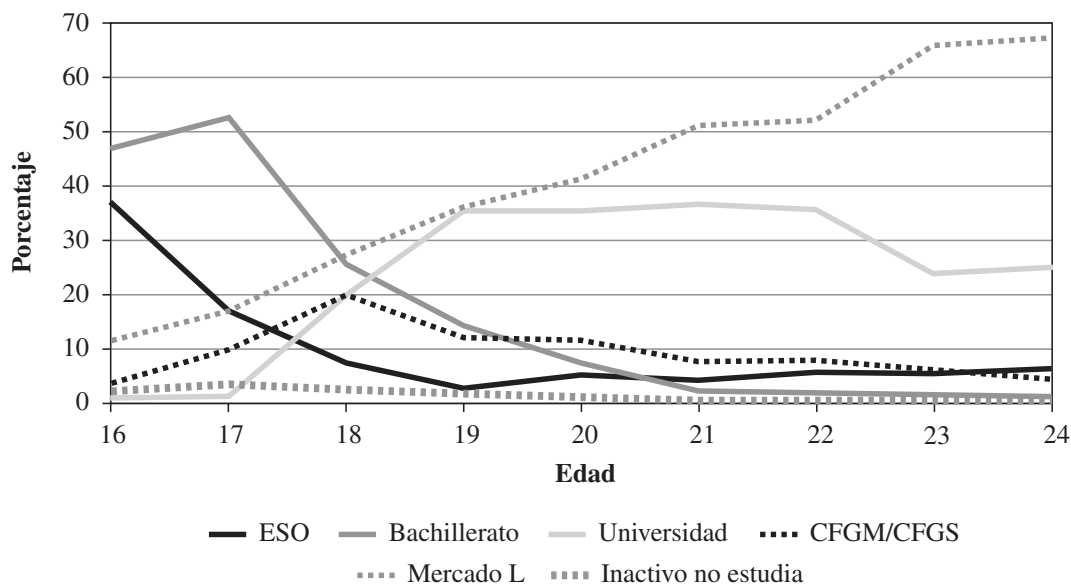
En el Gráfico 1 (p. 10) puede verse, además, cómo en España el acceso al Bachillerato y a los Ciclos Formativos está muy circunscrito en el tiempo. Las tasas de escolarización en estos niveles después de los 20 años son extremadamente reducidas, como lo son, en general, en el sistema de educación y formación de adultos. En 2003, la tasa de participación de la población activa de entre 25 y 64 años en la educación formal y la formación continua era, en España, del 15%, mientras que la media de la OCDE se situaba en el 26% (OCDE, 2005). En cuanto a la tasa referida únicamente a la formación continua era en España del 9%, muy inferior a la media de la OCDE, que se elevaba al 22,8% (OCDE, 2005). A este respecto, conviene subrayar que la propensión a participar en la formación continua es directamente proporcional al nivel educativo alcanzado en la educación formal¹, por lo que el déficit de acceso a la educación secundaria superior tiene como secuela la reducción de la demanda de formación continua (Calero –en prensa–).

La debilidad del acceso a la educación secundaria postobligatoria es más notoria en algunas comunidades autónomas. La situación es especialmente llamativa –como puede apreciarse en la Tabla 2² (p. 12)– en aquellas comunidades en las que la incorporación al mercado de trabajo es más fácil para los jóvenes, así como en aquellas donde el desarrollo de la

¹ En 2003, sólo el 4% de la población activa española de entre 25 y 64 años con estudios de secundaria inferior terminados participaba en programas de formación continua. Esta proporción crecía hasta el 10% en el caso de los titulados de educación secundaria superior y hasta el 16% en el de los titulados de educación superior.

² En este caso, el indicador se refiere a la población de 16 y 17 años y es, por lo tanto, ligeramente más bajo que en el caso de la Tabla 1.

Gráfico 1. Situación en el sistema educativo y en el mercado de trabajo de los jóvenes entre 16 y 24 años. España, 2000



Fuente: Elaboración propia a partir de PHOGUE, ola 2000

escuela de masas es más reciente –es el caso de Comunidades como Baleares, Canarias, Andalucía y Extremadura–. Muy por encima de la media de acceso se encuentran diversas comunidades en las que, o bien existen importantes dificultades en la transición al mercado de trabajo, o bien la transición de los estudiantes hacia niveles postobligatorios tiene ya una larga tradición o se ha visto favorecida por las políticas recientes –en estas situaciones se encuentran, por ejemplo, Aragón, Navarra y el País Vasco–.

He mencionado el “desarrollo de la escuela de masas” y la “larga tradición” como factores que contribuyen a mejorar en algunas comunidades el acceso a la educación postobligatoria. Pues bien, la tardía expansión del sistema educativo español supone un importante lastre histórico que repercute claramente en el acceso en el conjunto de España. Si en la actualidad los niveles educativos españoles están alejados de las medias europeas, hace unos años las diferencias eran aún mucho más severas. En la Tabla 3 (p. 13) puede apreciarse que el nivel educativo de la población en las franjas de edad en la que se concentran los padres y madres de los jóvenes de 17 y 18 años (35-44 y 45-54) es muy inferior al nivel existente en otros países europeos –de nuevo, con la excepción de Portugal–. De este modo, estamos pagando las consecuencias de una insuficiente expansión educativa en el pasado. Esta inercia tardará en corregirse. Será preciso entretanto poner un mayor énfasis en las políticas que contribuyan a eliminar las barreras sociales que transmiten los déficits educativos entre generaciones.

Tabla 1. Porcentaje de población de 20 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de la segunda etapa de educación secundaria superior. Países de la Unión Europea, 2004

	Total	Mujeres	Hombres
Alemania	72,5	73,4	71,6
Austria	85,3	85,9	84,6
Bélgica	82,1	86,8	77,4
Chipre	80,1	84,4	75,4
Dinamarca	76,1	78,6	73,3
Eslovenia	89,7	93,7	86,0
España	62,5	70,0	55,2
Estonia	82,3	92,3	72,5
Finlandia	84,6	87,9	81,2
Francia	79,8	81,3	78,3
Grecia	81,7	86,9	76,5
Hungría	83,4	84,9	81,9
Irlanda	85,3	88,6	82,1
Italia	69,9	73,4	66,4
Letonia	76,9	83,4	70,7
Lituania	86,1	90,1	82,2
Luxemburgo	–	–	–
Malta	47,9	48,7	47,1
Países Bajos	–	–	–
Polonia	89,5	91,6	87,4
Portugal	49,0	58,8	39,4
Reino Unido	76,4	76,6	76,2
República Checa	90,9	91,2	90,5
República Eslovaca	91,3	91,5	91,1
Suecia	86,3	87,6	85,1
Unión Europea (25 países)	76,4	79,1	73,8
Unión Europea (15 países)	73,5	76,3	70,6

Fuente: Eurostat

Las causas de este cuello de botella al que me estoy refiriendo se sitúan, en buena medida, en aspectos relacionados con la equidad. Las dos causas inmediatas que dificultan la transición a los niveles postobligatorios son, por un lado, el bajo rendimiento académico de determinados grupos en la ESO y, por otro, el sesgo antiacadémico de las elecciones educativas de estos mismos grupos. Tales causas inmediatas dependen, a su vez, de los siguientes factores:

- **Clase social.** En la Tabla 4 (p. 14) aparece la desagregación del indicador de acceso –el mismo que en la Tabla 2– en función de la clase social, siguiendo la tipología de Erikson,

Goldthorpe y Portocarero (EGP). Mientras que para el grupo I –Profesionales de grado superior–, la tasa es del 85,3%, para los grupos IV y V –Trabajadores manuales cualificados y trabajadores manuales no cualificados y semicualificados–, éstas son del 52,2% y del 27,5%, respectivamente, una diferencia de casi treinta puntos entre la tasa del grupo V y la tasa media que conviene ser subrayada.

- **Género.** La participación de las mujeres en la educación secundaria postobligatoria es considerablemente superior a la de los hombres. Como se puede apreciar en el indicador que aparece en la Tabla 1 –referido a 2004–, 14,8% puntos porcentuales separan la primera (70%) de la segunda (55,2%). Desde hace ya algunos años la posición de las mujeres aventaja notablemente a la de los hombres en la mayor parte del sistema educativo. Podríamos decir que, en la actualidad, el fracaso escolar y el abandono temprano son sobre todo fenómenos masculinos. Ya desde la educación primaria, el rendimiento académico de las mujeres es superior al de los hombres. Las tasas de graduación de las mujeres en secundaria postobligatoria son casi 12 puntos mayores que las de los hombres. Estas diferencias, además de crecer a lo largo del tiempo, son superiores a las que se dan en el conjunto de la Unión Europea³.

Por otro lado, las mujeres que alcanzan la educación postobligatoria tienden a elegir más la rama académica –Bachillerato– que los hombres: en 2002, el 76,3% de las mujeres que estudiaban secundaria postobligatoria lo hacían en Bachillerato, siendo esta proporción para los hombres del 66,3%. Esta tendencia obedece al mejor resultado académico previo de las mujeres, y sitúa en desventaja a los hombres que, además de abandonar en mayor proporción el sistema educativo, cuando no lo hacen per-

Tabla 2. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria por Comunidad Autónoma, 2001

	Porcentaje
Andalucía	50,7
Aragón	64,6
Asturias	63,7
Baleares	47,9
Canarias	51,0
Cantabria	63,2
Castilla-La Mancha	52,1
Castilla y León	61,7
Cataluña	59,4
Comunidad Valenciana	53,7
Extremadura	52,0
Galicia	58,0
Madrid	62,4
Murcia	51,9
Navarra	69,3
País Vasco	70,0
Rioja	61,1
Ceuta	49,1
Melilla	47,0
Total	56,9

Fuente: INE (2004). Censo 2001

³ En cuanto a los resultados de PISA, en España las alumnas obtienen, como en el conjunto de países de la OCDE, mejores puntuaciones que los alumnos en comprensión lectora y solución de problemas. Sin embargo, se observa un resultado opuesto en matemáticas y comprensión de textos científicos.

Tabla 3. Porcentaje de población con al menos educación secundaria superior, 2002

	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Alemania	83	85	86	84	77
Austria	78	85	82	74	67
Bélgica	61	77	66	55	41
Dinamarca	80	85	81	80	72
España	41	58	46	31	18
Finlandia	75	88	85	71	52
Francia	65	79	68	60	48
Grecia	50	72	58	42	28
Holanda	66	76	71	62	53
Irlanda	60	77	65	51	37
Italia	44	60	50	39	24
Luxemburgo	57	64	59	53	46
Portugal	20	35	20	14	8
Reino Unido	64	70	65	62	56
Suecia	82	91	87	79	67
Media UE-15	62	73	66	57	46
Media OCDE	65	75	69	61	50

Fuente: OCDE (2004)

manecen sobrerrepresentados en los CFGM, nivel que proporciona un bajo rendimiento económico posterior. Se produce, sin embargo, una elección estereotipada de tipos de estudio en los CFGM, donde las chicas tienden a estudiar en ramas con menor facilidad de inserción laboral.

- **Inmigración.** Los hijos e hijas de inmigrantes están aumentando a un ritmo rápido su presencia en los niveles obligatorios del sistema educativo español. En 2000 se regularizó –por medio de la Ley Orgánica 8/2000– la situación de los alumnos extranjeros menores de dieciocho años en el sistema educativo⁴. El acceso a la educación postobligatoria de este grupo es, sin embargo, muy diferente con respecto al de los nacionales. En el año 2001 –mismo indicador y fuente que en la Tabla 2–, la tasa de participación del grupo inmigrante era tan solo del 33,9% –la tasa media

⁴ En esta Ley se reconoce que “todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas”.

fue del 56,9%-. En los próximos años será preciso tener muy en cuenta que las trabas que han dificultado el acceso a la educación postobligatoria a grandes franjas de la clase trabajadora seguirán actuando para grupos de inmigrantes que en la actualidad están cursando primaria y ESO.

Tabla 4. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria, según clase social, 2001

	Porcentaje
I. Profesionales	85,3
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	61,8
III. Pequeños propietarios	56,9
IV. Manual cualificada	52,2
V. Manual no cualificada	27,5
VI. Propietarios agrarios	77,4
VII. Trabajadores agrarios	36,4
Total	56,9

Fuente: OCDE (2004)

2. Análisis empírico

2.1 Objetivos

Mediante el análisis del acceso a la educación secundaria postobligatoria aquí presentado, se pretende identificar los factores que inciden en el proceso de transición entre la escolaridad obligatoria (ESO) y las distintas posibilidades abiertas cuando ésta acaba. De manera más específica, se trata de medir la magnitud del efecto aislado de cada uno de estos factores, para lo que se utiliza una regresión logística. Dado que los posibles estados o decisiones de los individuos analizados son más de dos –en concreto, tres estados asociados con la continuidad de los estudios y un estado asociado con la incorporación al mercado de trabajo–, se utilizará una regresión logística multinomial no ordenada.

2.2 Descripción de la muestra y las variables utilizadas en el análisis

Los datos utilizados provienen de los ficheros correspondientes a España del Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE). En concreto, se utilizan los ficheros de la ola de 2000, que se realizó con una muestra especial –ampliada– de 15.614 hogares (46.046 individuos), representativa por comunidades autónomas. La muestra seleccionada está compuesta por un total de 1.084 individuos, con edades de 16 y 17 años el 31 de diciembre de 2000. Esto garantiza que todos los individuos seleccionados sobrepasan la edad teórica de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria.

La situación de los individuos, por lo que respecta al sistema educativo y/o al mercado de trabajo, aparece en la Tabla 5.

Tabla 5. Distribución de la muestra según su relación con el sistema educativo y con el mercado de trabajo

1. Estudia ESO o primaria	28,78%	
2. Estudia Bachillerato	50,83%	
3. Estudia CFGM o similar	6,64%	
4. Parado, no estudia	1,85%	12,45%
5. Parado, estudia	2,49%	
6. Trabaja, no estudia	2,21%	
7. Trabaja y estudia	5,90%	
8. Inactivo/a	1,20%	

Fuente: Elaboración propia a partir de PHOGUE, ola 2000

La primera categoría, “Estudia ESO o primaria”, está integrada por repetidores. La clasificación como miembro “ocupado o parado” de la población activa la efectúa el propio encuestado, por lo que los estudiantes que aparecen en estas categorías consideran sus actividades de estudiantes como secundarias.

La variable dependiente “transi” –transición– es el resultado de una agregación de las categorías que aparecen en la Tabla 5. La utilización de una variable dependiente con ocho categorías forzaría en exceso las posibilidades de la muestra y complicaría de forma innecesaria el análisis de los resultados. Por ello, se ha optado por considerar únicamente cuatro categorías, agregando las categorías 4, 5, 6 y 7 en una única –que se corresponde con la incorporación al mercado de trabajo en sus diferentes modalidades y que abarca al 12,45% del total de la muestra–, así como descartando el 1,2% de los casos en los que la variable tomaba el valor “inactivo”, pues se trata de una categoría que recoge a muy pocos casos y su incorporación dificulta innecesariamente el análisis.

Las variables explicativas aparecen definidas en la Tabla 6. Como se verá en la presentación de los resultados, no todas ellas resultan significativas en la regresión logística, pero se mencionan aquí porque todas ellas han sido consideradas en las diferentes pruebas que han permitido llegar al modelo final.

Tabla 6. Definición de las variables explicativas (Continúa...)

VARIABLES PERSONALES

SEXO: Toma el valor de 1 si el individuo es hombre y el valor de 0 si el individuo es mujer.

MESNAC3C –nacidos los últimos meses del año–: Toma el valor de 1 si el individuo nació en los meses de septiembre, octubre, noviembre o diciembre del año y el valor de 0 en caso contrario.

VARIABLES RELATIVAS A LA FAMILIA Y AL CONTEXTO SOCIAL

NIVESTM –nivel estudios madre–: Nivel de estudios terminados de la madre, medido en años.

PAREJA: Toma el valor de 1 si en el hogar del individuo conviven el padre y la madre del individuo y el valor de 0 en caso contrario.

NHERM –n.º hermanos–: Número de hermanos en el hogar, incluyendo al propio individuo.

IANRESPC –ingresos anuales netos del resto de la familia per cápita–: Renta disponible –corregida mediante una escala de equivalencia– del hogar. No se tiene en cuenta la renta conseguida por el propio individuo.

EGP1⁵: Toma el valor de 1 si la persona de referencia del hogar pertenece a la clase I, “Profesionales”, y el valor de 0 en caso contrario.

EGP2: Toma el valor de 1 si la persona de referencia del hogar pertenece a la clase II, “Intermedia no manual-rutinaria”, y el valor de 0 en caso contrario.

EGP3: Toma el valor de 1 si la persona de referencia del hogar pertenece a la clase III, “Pequeños propietarios”, y el valor de 0 en caso contrario.

⁵ Clase social siguiendo la tipología de Erikson, Goldthorpe y Portocarero.

Tabla 6. Definición de las variables explicativas

EGP4: Toma el valor de 1 si la persona de referencia del hogar pertenece a la clase IV, “Manual cualificada”, y el valor de 0 en caso contrario.

EGP5: Toma el valor de 1 si la persona de referencia del hogar pertenece a la clase V, “Manual no cualificada”, y el valor de 0 en caso contrario.

EGP6: Toma el valor de 1 si la persona de referencia del hogar pertenece a la clase VI, “Propietarios agrarios”, y el valor de 0 en caso contrario.

EGP7: Toma el valor de 1 si la persona de referencia del hogar pertenece a la clase VII, “Trabajadores agrarios”, y el valor de 0 en caso contrario.

ACTPRIP1 –actividad principal padre–: Toma el valor de 1 si el padre del individuo está ocupado y el valor de 0 en caso contrario.

ACTPRIP2 –actividad principal padre–: Toma el valor de 1 si el padre del individuo está parado y el valor de 0 en caso contrario.

ACTPRIP3 –actividad principal padre–: Toma el valor de 1 si el padre del individuo está inactivo y el valor de 0 en caso contrario.

ACTPRIM1 –actividad principal madre–: Toma el valor de 1 si la madre del individuo está ocupada y el valor de 0 en caso contrario.

ACTPRIM2 –actividad principal madre–: Toma el valor de 1 si la madre del individuo está parada y el valor de 0 en caso contrario.

ACTPRIM3 –actividad principal madre–: Toma el valor de 1 si la madre del individuo está inactiva y el valor de 0 en caso contrario.

VARIABLES TERRITORIALES

ANDALUCÍA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Andalucía y el valor de 0 en caso contrario.

ARAGÓN: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Aragón y el valor de 0 en caso contrario.

ASTURIAS: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Asturias y el valor de 0 en caso contrario.

BALEARES: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Baleares y el valor de 0 en caso contrario.

CANARIAS: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Canarias y el valor de 0 en caso contrario.

CANTABRIA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Cantabria y el valor de 0 en caso contrario.

CASTILLA LEÓN: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Castilla y León y el valor de 0 en caso contrario.

CASTILLA-MANCHA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Castilla-La Mancha y el valor de 0 en caso contrario.

CATALUÑA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Cataluña y el valor de 0 en caso contrario.

COM. VALENCIANA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en la Comunidad Valenciana y el valor de 0 en caso contrario.

EXTREMADURA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Extremadura y el valor de 0 en caso contrario.

GALICIA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Galicia y el valor de 0 en caso contrario.

MADRID: Toma el valor de 1 si el individuo reside en la Comunidad de Madrid y el valor de 0 en caso contrario.

MURCIA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en la Comunidad de Murcia y el valor de 0 en caso contrario.

NAVARRA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en Navarra y el valor de 0 en caso contrario.

PAÍS VASCO: Toma el valor de 1 si el individuo reside en el País Vasco y el valor de 0 en caso contrario.

RIOJA: Toma el valor de 1 si el individuo reside en La Rioja y el valor de 0 en caso contrario.

Fuente: Elaboración propia

Debido a diferentes motivos, en el análisis no se han incorporado cuatro aspectos que podrían resultar relevantes. Son los siguientes:

- En primer lugar, no se ha considerado la nacionalidad del joven o de sus padres, debido a que la muestra incorporaba un número muy reducido de jóvenes extranjeros o hijos de extranjeros (1,26%), y una cantidad todavía menor de extranjeros o hijos de extranjeros no provenientes de países de la Unión Europea⁶. Esto provocaba una pérdida de la significatividad importante de los resultados obtenidos con esta variable.
- En segundo lugar, no se ha tenido en cuenta la educación del padre por dos motivos: se produce una fuerte pérdida de información correspondiente a padres que no residen en el domicilio de la madre y del hijo y, de manera adicional, esta variable aporta una información limitada con respecto a la variable “educación de la madre”, que sí se incorpora⁷.
- En tercer lugar, el carácter de “urbano” o “rural” del entorno del domicilio del individuo no se ha podido tener en cuenta debido a que no es posible obtenerlo a partir de los cuestionarios de PHOGUE.
- Finalmente, se intentó incorporar al análisis una variable que recogiera situaciones de precariedad en el mercado de trabajo de los padres a largo plazo, más allá de la situación puntual de desempleo recogida en ACTPRIP 2. Con esta intención se exploraron diversas variables, como la referida a la existencia de períodos de desempleo de más de dos años. Ninguna de estas exploraciones mejoró el modelo, no resultando significativas las nuevas variables introducidas.

Las características de la muestra en cuanto a las variables explicativas se recogen en la Tabla 7 del Anexo.

2.3 Presentación del modelo, resultados y discusión

El modelo multivariante elegido con objeto de estimar la probabilidad de que un individuo de 16-17 años de edad se encuentre en diferentes situaciones –en relación con el sistema educativo y el mercado de trabajo– como función de un conjunto de variables explicativas es un modelo logístico multinomial. Este modelo es parecido al modelo logístico binomial,

⁶ Esta reducida presencia de jóvenes extranjeros o hijos de extranjeros está causada por el tipo de diseño del PHOGUE: la muestra original se formó en 1994 y en las sucesivas olas se intenta mantener la muestra original. En ese año todavía no había comenzado la intensa llegada de inmigrantes que se produciría más tarde.

⁷ Es preciso tener en cuenta, como señalan Albert (1998) y otros autores, que la educación de las madres tiende a incidir más sobre las carreras educativas de las hijas, mientras que la educación de los padres incide más sobre las carreras de los hijos.

pero es más general debido a que los valores de la variable dependiente no están restringidos a dos categorías. En este caso, la variable dependiente puede tomar cuatro valores distintos:

- a) Sigue estudiando ESO.
- b) Estudia Bachillerato –categoría de referencia–.
- c) Estudia CFGM.
- d) Se ha incorporado al mercado de trabajo como ocupado o como desempleado.

En un modelo logístico multinomial no ordenado es preciso que la variable dependiente tenga distintas categorías que sean independientes entre sí y que no presenten ningún criterio de ordenación entre ellas. La variable dependiente que hemos descrito cumple ambos criterios. Los coeficientes son estimados mediante un método iterativo de máxima verosimilitud (véase Norusis, 2004; Waisgrais, 2005).

Los resultados de la estimación del modelo aparecen en el anexo: en la Tabla 8 (Anexo), los resultados para el total de la muestra; en la 9, los correspondientes a la muestra de hombres y en la 10 los correspondientes a la muestra de mujeres. Como puede verse, el test de bondad del ajuste no permite rechazar la hipótesis nula de que el modelo ajusta en los tres casos.

En las Tablas 8, 9 y 10 (Anexo) aparecen los coeficientes asociados a las variables explicativas. Teniendo en cuenta los criterios de interpretación que aparecen en el cuadro de texto, se discuten a continuación esencialmente los resultados del modelo aplicado al total de la muestra, centrandó la atención únicamente en las variables que resultan significativas para explicar cada situación. Más adelante se apuntan algunos comentarios referidos a la estimación diferenciada para hombres y mujeres.

• Resultados del modelo. Total de la muestra

A) Variables personales

La variable sexo es significativa en las tres situaciones contempladas. En todas ellas, los resultados indican que el hecho de ser varón incrementa la probabilidad relativa de estudiar ESO, CFGM o de incorporarse al mercado de trabajo, con respecto a continuar estudiando Bachillerato. Este resultado es sin duda el que se esperaba debido a los mejores rendimientos académicos de las mujeres en el sistema educativo.

La variable MESNAC3C resulta significativa en la situación “Estudia ESO o primaria”. Los nacidos en los últimos meses del año presentan dificultades de aprendizaje que les hacen incrementar las probabilidades de repetir algún curso de la ESO. Ello explica la *odd ratio* correspondiente (1,442).

La interpretación de los coeficientes en un modelo de regresión logística multinomial

La interpretación de los coeficientes de un modelo de regresión logística multinomial es más compleja que las correspondientes a una regresión lineal y a una regresión logística binomial. Como en esta última, los *odd ratios* nos proporcionan una información muy relevante a la hora de interpretar los resultados: un *odd ratio* –en las Tablas 8, 9 y 10 aparece etiquetado como $\text{Exp}(B)$ – nos indica cómo se altera la relación entre la probabilidad de una situación y la probabilidad de la situación de referencia cuando aumenta en una unidad el valor de la variable considerada, manteniendo constantes las demás. Así, valores de un *odd ratio* superiores a 1 suponen crecimientos de la relación de probabilidades, mientras que valores inferiores a 1 suponen decrecimientos. Como puede verse en el cuadro, los *odd ratios* inferiores a 1 están asociados a coeficientes negativos, y los superiores a 1 se asocian a coeficientes positivos.

En nuestro caso, se ha fijado como situación de referencia la segunda, “Estudia Bachillerato”, la más numerosa. Pongamos como ejemplo la interpretación de la variable NIVESTM. En la situación “Estudia ESO o primaria”, el *odd ratio* de la variable es 0,904, lo que significa que cada año adicional de estudios de la madre, manteniendo fijas las demás variables, disminuye en un 9,6% la ratio entre la probabilidad de que el individuo estudie ESO y la probabilidad de la situación de referencia –estudiar Bachillerato–. La interpretación de los resultados en el caso de las variables explicativas categóricas es ligeramente más compleja. Utilicemos el ejemplo de la interpretación de la variable BALEARES, que corresponde a ser residente en Baleares. En la situación Mercado de trabajo, el *odd ratio* de la variable es 7,799. Esto significa que la ratio entre la probabilidad de haber salido al mercado de trabajo y la probabilidad de estudiar Bachillerato es 7,799 veces mayor entre los residentes en Baleares que entre los residentes en Andalucía –categoría que se ha tomado como referencia en el conjunto de variables relativas a la Comunidad Autónoma–.

B) Variables relativas a la familia y al contexto social

El nivel de estudios de la madre, variable NIVESTM, está entre las variables que más incidencia tienen sobre la variable dependiente. Es significativa en las tres situaciones examinadas, y en los tres casos apunta en la misma dirección: los años adicionales de estudio de la madre incrementan la probabilidad relativa de estudiar Bachillerato.

La variable PAREJA incide sobre la probabilidad relativa de incorporarse temprano al mercado de trabajo: esta probabilidad se reduce de forma significativa cuando en el hogar del individuo conviven padre y madre.

El número de hermanos, variable NHERM, resulta significativo en las tres situaciones analizadas: a medida que crece el número de hermanos, se incrementa la probabilidad relativa de las tres situaciones con respecto a estudiar Bachillerato. A igualdad del res-

to de variables, un mayor número de hermanos dificulta la continuidad de las carreras educativas.

Resulta destacable la falta de significatividad de la variable correspondiente a la renta del hogar, variable IANRESPC. Esta falta de significatividad se repite en diversos estudios de acceso a diferentes niveles del sistema educativo (véase, por ejemplo, Calero, 1996) e indica que el efecto de la renta queda absorbido, en los tratamientos multivariantes, por los efectos de otras variables relativas a la situación cultural y social de la familia.

La clase social sí resulta, por el contrario, una variable significativa en el modelo. La clase que se ha tomado como referencia –variable EGP1, es decir, “Profesionales”– es la que, de acuerdo con los resultados, presenta una probabilidad más elevada de estudiar Bachillerato. Los *odd ratios* del resto de categorías significativas, para cada situación, están todos por encima de 1. Especialmente relevantes son los resultados para las clases EGP IV y V –trabajadores manuales cualificados y no cualificados–. Los resultados indican que estos dos grupos tienen muy escasas probabilidades relativas de efectuar los estudios de Bachillerato y que sus recorridos van a orientarse, con elevadísima probabilidad, hacia la salida al mercado de trabajo –véase el *odd ratio* de 23,76 en la clase de trabajadores manuales no cualificados–, los estudios de CFGM y la continuidad en la ESO. También conviene subrayar la elevada probabilidad relativa que tienen los individuos de la clase VII –trabajadores agrarios– de incorporarse temprano al mercado de trabajo.

Por el contrario, las variables relacionadas con la actividad de los padres y las madres, variables ACTIPRIP y ACTIPRIM, no parecen tener una incidencia significativa sobre la variable dependiente. En efecto, tan solo la variable ACTIPRIP2 –que corresponde a la condición de desempleado del padre– resulta significativa, incrementando la probabilidad relativa de que el individuo se incorpore al mercado de trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, las variables que recogen la situación de desempleado continuo del padre no resultaron significativas.

C) Variables territoriales

Al considerar los resultados de las variables correspondientes a las comunidades autónomas, destaca de manera llamativa una regularidad importante: los elevados *odd ratio* que presentan las comunidades del arco mediterráneo en la situación “mercado de trabajo”. De manera muy especial la Comunidad Balear, pero también Cataluña, la Comunidad Valenciana y Murcia presentan coeficientes significativos positivos y, por tanto, *odd ratios* superiores a 1. El mercado de trabajo en estas comunidades permite la incorporación temprana de los jóvenes –sobre todo, varones– a puestos de trabajo, esencialmente en el sector servicios, lo que incrementa el coste de oportunidad de los estudios y desincentiva la continuidad en ellos. No se observa en estas mismas comunidades –a excepción de Cataluña– una orientación específica hacia los estudios vocacionales –CFGM– del resto de jóvenes que continúa en el sistema educativo.

La comunidad autónoma de residencia no resulta significativa a la hora de explicar el retraso –continuar estudiando ESO o primaria–, salvo en dos comunidades, Extremadura y Cantabria, en las que el tamaño de la muestra quizá no permita extraer demasiadas conclusiones. Este hecho parece apuntar a que las diferencias en las orientaciones de los sistemas educativos de las distintas comunidades –al menos, en las siete comunidades con competencias educativas desde la década de 1980– no han generado diferencias significativas en los rendimientos de los estudiantes.

• **Resultados del modelo. Muestras diferenciadas de hombres y mujeres**

En las estimaciones separadas del modelo para las muestras de hombres y de mujeres se mantienen pautas muy similares a la estimación para el total de la muestra –véanse, en el Anexo, las Tablas 9 y 10–. En concreto, el efecto del nivel de estudios de la madre es alto en ambas muestras. También se repite el efecto de las variables territoriales, muy intenso en las comunidades del arco mediterráneo. Se aprecian, sin embargo, algunas diferencias, entre las cuales destaca, en el caso de las mujeres, el mayor efecto de las variables relativas a la clase social, en concreto, su mayor efecto sobre la situación “Estudia ESO o primaria”.

Por otra parte, mientras que en el caso de los hombres sólo resulta significativa la clase V –trabajadores manuales no cualificados–, en el caso de las mujeres son significativas todas las clases, menos la VI –propietarios agrarios–.

Otra ligera diferencia se sitúa en el efecto de las variables MESNAC3C y PAREJA, que inciden de forma significativa en los hombres, pero no en las mujeres. Sin embargo, estos efectos diferenciados deben tomarse con precaución, debido a que el tamaño de la muestra, más reducido al ser desdoblada por sexo, puede dar lugar a resultados poco estables.

3. Algunas propuestas de política educativa

A lo largo de los apartados anteriores hemos visto que en España las dificultades en el acceso a los niveles educativos postobligatorios constituyen uno de los más importantes escollos, no ya sólo del propio sistema educativo, sino también del sistema productivo. En el análisis empírico se ha aislado un conjunto de determinantes que repercuten en el acceso y que configuran una compleja red de interacciones entre factores familiares, socio-económicos, culturales y territoriales. ¿Qué pueden hacer las políticas públicas para incidir sobre esa red?

Quizá resultaría más clarificador si empezáramos la argumentación planteándonos qué es lo que no pueden hacer las políticas públicas. En efecto, una amplia zona de los determinantes identificados queda fuera del ámbito de la política educativa. La mejor política educativa, sin duda, consistiría en “comprar” padres y madres con elevados niveles educativos para niños y niñas desaventajados. Una decisión similar es la que toman los padres que optan por la escuela privada concertada, decisión en la que los resultados vienen determinados en buena medida por la educación que tienen los padres y madres de los compañeros de clase (véase, por ejemplo, Somers *et al.*, 2001).

Otro cambio eficaz que no puede esperarse de las políticas educativas es la alteración de determinadas variables familiares, como el descenso del número de hermanos o la presencia de ambos progenitores en la unidad familiar. La primera de ellas genera en la formación de las familias un intercambio de cantidad por “calidad” que beneficia a las trayectorias educativas. La segunda no es previsible que se produzca en los años venideros y difícilmente puede ser alterada por las políticas públicas.

El efecto “multiplicador” que tienen los años de escolarización al incidir en las probabilidades de estudiar de una generación a la siguiente, provocará en el futuro incrementos autónomos de la escolarización. Sin embargo, este efecto es de poca relevancia comparativa, ya que también tendrá lugar en el resto de los países, no produciéndose así mejoras reales en nuestra competitividad. Son necesarias, por consiguiente, políticas decididas que den continuidad a las que ya se están llevando a cabo desde la década de 1970. Desde entonces, se ha incrementado de manera sustancial el carácter comprensivo del sistema y se ha conseguido la incorporación a la educación formal de nuevos grupos de población. Las políticas que profundicen en esa misma línea deben utilizar instrumentos que renueven a los actuales –que han entrado en una fase de rendimientos decrecientes–, dando énfasis a aspectos vinculados con la equidad, puesto que son estos aspectos los que, en

esencia, actúan como barreras en el acceso a la educación secundaria postobligatoria. A continuación, sugiero y discuto brevemente siete posibles instrumentos:

- Una proporción muy reducida de jóvenes de 16 y 17 años trabajan y estudian simultáneamente. En la muestra utilizada, la proporción es del 5,9%. Sería deseable que esta proporción aumentara, lo que permitiría mantener en el sistema educativo, aunque fuera a tiempo parcial, a un grupo adicional de jóvenes de clase trabajadora. Las medidas en este sentido serían especialmente útiles en las comunidades autónomas donde la incorporación al mercado de trabajo es más fácil y atractiva para los jóvenes. Podrían considerarse políticas que afectaran únicamente al sistema educativo, en la línea de facilitar estudios a tiempo parcial, así como políticas orientadas al mercado laboral, como reducciones del horario de trabajo en determinados contratos.
- Los estudios vocacionales, especialmente en el nivel de secundaria –CFGM–, mantienen unos niveles de prestigio y de calidad bajos. Teniendo en cuenta que el acceso a los CFGM aparece muy sesgado en función del origen socioeconómico –sus usuarios son, esencialmente, jóvenes de clase trabajadora–, los CFGM constituyen todavía una opción de baja calidad para estudiantes “de baja calidad”. Además, los rendimientos económicos de los jóvenes que obtienen una titulación de CFGM son comparativamente reducidos. Será preciso continuar “dignificando” este nivel educativo. De hecho, se avanzó en este sentido cuando, en la LOGSE, se estableció como requisito de entrada a los CFGM la posesión del título de Graduado en la ESO. Mejoras en la calidad de los Ciclos llevarán a mejoras en la valoración de éstos por parte del alumnado y, finalmente, por parte de los empleadores, permitiendo todo ello una mejor inserción educativa y laboral de zonas más amplias de la clase trabajadora.
- El Bachillerato se ha convertido en el “reducto académico” del sistema educativo. El profesorado y los estudiantes así lo consideran, de modo que el currículo mantiene una fuerte separación entre los estudios vocacionales y el Bachillerato. Esta situación refuerza el alejamiento de la clase trabajadora con este nivel de estudios. La ampliación del acceso al Bachillerato podría verse favorecida por la introducción de asignaturas aplicadas o vocacionales. Esta política sería más coherente con el requisito actual que exige el título de Bachiller para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS).
- En la actualidad, el esfuerzo presupuestario realizado en el sistema de becas es reducido. Además, el diseño de los programas ha quedado desfasado. La mayor parte de los recursos –62,8% en 2001– se dirigen, además, al nivel superior, destinándose cantidades muy reducidas a los niveles de secundaria. La eficacia de medidas únicamente financieras para incentivar el acceso a la educación postobligatoria es, como se sabe, limitada. Dicha eficacia resulta quizá todavía más limitada en el nivel superior, después de que la intensidad de las barreras sociales y culturales al acceso ha actuado ya durante demasiados años en la vida de los estudiantes, provocando el abandono de los estudios de muchos de ellos. Sería preciso enfocar los esfuerzos financieros del sistema

de becas hacia los niveles educativos en los que la necesidad financiera tiene una incidencia mayor sobre el acceso, y dichos niveles son, antes que el universitario, los secundarios. Una reforma de la política de becas debería tener en cuenta, además, la combinación con medidas no financieras, como ha sucedido en el *Excellence Challenge* británico (véase Calero, 2003), así como el establecimiento de una continuidad, para los beneficiarios de una beca, entre la beca recibida en secundaria y la recibida en educación superior.

- La situación detectada en diferentes comunidades autónomas del arco mediterráneo, en las que el mercado de trabajo mantiene costes de oportunidad elevados para los estudios postobligatorios, debe de tratarse con políticas que afecten específicamente a esas comunidades. Se trata, de hecho, de un ejemplo de las ventajas que puede aportar la descentralización territorial de las políticas. Las comunidades afectadas deberían optar por políticas que redujeran el coste de los estudios en sus territorios y, de manera específica, por programas de becas adicionales.
- La reducción del fracaso escolar en la ESO es uno de los factores que más podría incrementar el acceso a la educación secundaria postobligatoria. Poco se puede contribuir, desde estas líneas, a la cuestión del fracaso escolar, máxime cuando en un documento previo del Laboratorio de Alternativas (véase Marchesi, 2003) se abordó el tema con especial acierto. Sólo quisiera recordar tres aspectos relevantes: primero, que la incidencia del fracaso escolar es considerablemente más elevada en España que en el resto de Europa (véase Marchesi y Hernández, 2003); segundo, que su incidencia está descendiendo en los últimos años⁸; y, por último, que existe una importante asociación entre el fracaso escolar y el origen socioeconómico de los alumnos (véase Marchesi y Lucena, 2003). La reducción del fracaso contribuye así de modo sustancial a mejorar las probabilidades de continuidad de los grupos sociales que actualmente están más distanciados de la cultura escolar. Este objetivo está en clara conexión con el séptimo y último instrumento de esta lista.
- Las intervenciones educativas muy tempranas en la educación infantil y, en concreto, en la educación infantil de 0 a 3 años, constituyen un potente instrumento para reducir tanto las desigualdades provocadas por el origen social y familiar como el abandono escolar temprano. En los últimos años se ha ido generando una valiosa evidencia empírica⁹ que apunta en la misma dirección: los programas de intervención educativa muy temprana presentan un elevado nivel de coste-eficacia con respecto a la progresión del rendimiento académico de los alumnos, además de otros beneficios sociales. Los efectos de estos programas son, incluso, mayores, entre los niños y las niñas de los grupos sociales más

⁸ Según Marchesi (2003), el porcentaje de estudiantes que no alcanzaron los objetivos de la enseñanza obligatoria o equivalente a los 16 años era del 37% en 1989; del 26,7% en 1996; y del 25,6% en 2001.

⁹ Véanse, por ejemplo, los trabajos de Esping-Andersen (2005) y de Heckman, Krueger y Friedman (ed.) (2003).

desaventajados. Estas intervenciones pueden resultar, así, más relevantes que las intervenciones “tradicionales” en lo que se refiere a la meta de incrementar de manera equitativa el acceso a la educación secundaria postobligatoria, aunque su efecto se produzca, como es lógico, a medio y largo plazo. La situación de la educación infantil de 0 a 3 años en España es, como se sabe, muy deficitaria (véase González, 2005), por lo que las oportunidades de intervenir en este campo con programas que fomenten la calidad y la equidad son muy amplias y potencialmente fructíferas.

Anexo

Tabla 7. Análisis descriptivo de la muestra (Continúa...)

	Total	Estudia ESO	Estudia Bachillerato	Estudia CFGM	Mercado de trabajo
SEXO					
Hombre	50,63	55,53	43,47	50,32	66,03
Mujer	49,37	44,47	56,53	49,68	33,97
MESNAC3C					
Sí	26,01	31,08	24,93	39,28	14,89
No	73,99	68,92	75,07	60,72	85,11
NIVESTM	7,75	7,35	8,94	6,64	5,21
PAREJA					
Sí	75,23	75,41	76,03	82,29	70,93
No	24,77	24,59	23,97	17,71	29,07
NHERM	2,58	2,59	2,37	2,92	3,06
IANRESPC	9,45	8,67	10,71	6,49	8,12
CLASE					
Profesionales	11,86	5,94	17,69	1,86	0,69
Intermedia, no manuales-rutina	22,97	23,13	23,10	12,44	13,50
Pequeño propietario	20,68	18,63	19,36	9,18	20,47
Manual cualificada	27,45	23,96	21,27	30,81	30,29
Manual no cualificada	9,61	12,78	2,80	13,45	18,40
Propietarios agrarios	3,14	1,55	3,63	3,74	2,33
Trabajadores agrarios	4,17	2,52	2,37	2,36	11,34
ACTPRIP					
Ocupado	84,49	67,90	79,26	54,71	58,65
Parado	5,98	4,26	1,33	4,94	17,38
Inactivo	9,53	10,59	6,74	9,02	5,49
ACTPRIM					
Ocupada	47,05	39,32	44,45	27,55	26,82
Parada	8,77	6,78	7,15	5,72	10,49
Inactiva	56,63	49,93	43,32	44,66	60,11

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Tabla 7. Análisis descriptivo de la muestra

	Total	Estudia ESO	Estudia Bachillerato	Estudia CFGM	Mercado de trabajo
COMUNIDADES AUTÓNOMAS					
Andalucía	20,92	21,17	20,29	21,94	20,69
Aragón	3,33	6,17	2,53	1,33	2,37
Asturias	2,45	2,83	3,14	0,82	0,00
Baleares	2,18	2,71	1,34	0,00	5,42
Canarias	4,62	6,57	3,95	8,23	2,05
Cantabria	1,56	1,27	0,81	0,81	0,21
Castilla y León	4,93	6,86	5,57	2,57	1,06
Castilla-La Mancha	4,19	3,79	4,19	1,05	6,65
Cataluña	12,44	9,91	13,74	14,63	13,22
Comunidad Valenciana	10,24	8,12	8,73	11,00	17,41
Extremadura	2,92	5,15	2,69	1,15	0,96
Galicia	6,58	6,88	7,21	4,20	5,48
Madrid	11,24	9,62	12,67	3,47	14,67
Murcia	5,64	2,26	4,98	21,34	7,12
Navarra	1,38	1,05	1,25	5,52	0,60
País Vasco	4,77	5,31	6,01	1,02	2,09
La Rioja	0,60	0,33	0,90	0,92	0,02

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Tabla 8. Resultados de la estimación del modelo. Total de la muestra* (Continúa...)

	Estudia ESO o primaria			Estudia CFGM			Mercado de trabajo		
	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)
Constante	-1,022 ⁽¹⁾	0,556	—	-3,565 ⁽³⁾	1,152	—	-1,583	—	1,036
SEXO	0,409 ⁽³⁾	0,160	1,506	0,566 ⁽²⁾	0,286	1,762	1,047 ⁽³⁾	0,241	2,848
MESNAC3C	0,366 ⁽²⁾	0,171	1,442	-0,270	0,330	0,764	-0,386	0,281	0,680
NIVESTM	-0,101 ⁽³⁾	0,028	0,904	-0,124 ⁽²⁾	0,052	0,884	-0,308 ⁽³⁾	0,051	0,735
PAREJA	-0,221	0,196	0,802	-0,145	0,345	0,865	-0,561 ⁽²⁾	0,276	0,571
NHERM	0,167 ⁽¹⁾	0,092	1,182	0,327 ⁽²⁾	0,148	1,387	0,227 ⁽¹⁾	0,129	1,255
IANRESPC	-0,027	0,018	0,974	-0,011	0,032	0,989	-0,018	0,029	0,982
Intermedia, no manuales	0,741 ⁽²⁾	0,326	2,098	1,170	0,826	3,222	1,212	0,326	3,360
Pequeño propietario	0,734 ⁽²⁾	0,350	2,083	1,367	0,846	3,923	1,52 ⁽²⁾	0,350	4,610
Manual cualificada	0,641 ⁽¹⁾	0,344	1,898	1,882 ⁽²⁾	0,811	6,568	1,935 ⁽²⁾	0,344	6,925
Manual no cualificada	1,675 ⁽³⁾	0,433	5,337	2,915 ⁽³⁾	0,888	18,455	3,168 ⁽³⁾	0,433	23,761
Proprietarios agrarios	-0,605	0,578	0,546	1,049	1,116	2,853	1,697 ⁽¹⁾	0,578	5,457
Trabajadores agrarios	0,826	0,578	2,284	1,648	1,141	5,196	2,443 ⁽³⁾	0,578	11,507
ACTPRIP2	0,858	0,575	2,358	0,957	0,797	2,603	1,169 ⁽¹⁾	0,575	3,220
ACTPRIP3	-0,039	0,305	0,961	0,409	0,457	1,506	-0,788	0,305	0,455
ACTPRIM1	0,281	0,181	1,324	0,086	0,315	1,089	-0,068	0,181	0,934
ACTPRIM2	0,032	0,310	1,032	-0,261	0,556	0,770	0,066	0,310	1,069
Aragón	0,475	0,400	1,609	-0,334	0,838	0,716	0,431	0,400	1,539
Asturias	0,486	0,437	1,626	-0,936	1,110	0,392	-18,674	0,437	7,7E-009
Baleares	0,448	0,565	1,566	-19,013	0,000	5,5E-009	2,054 ⁽³⁾	0,565	7,799

* La situación de referencia es "estudia Bachillerato". El individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Pertenecía a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

⁽¹⁾ Coeficiente significativo al 10%.

⁽²⁾ Coeficiente significativo al 5%.

⁽³⁾ Coeficiente significativo al 1%.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Tabla 8. Resultados de la estimación del modelo. Total de la muestra*

	Estudia ESO o primaria			Estudia CFGM			Mercado de trabajo		
	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)
Canarias	0,248	0,354	1,281	0,106	0,583	1,112	-0,877	0,354	0,416
Cantabria	0,808 ⁽²⁾	0,405	2,243	0,462	0,677	1,588	-18,523	0,405	9E-009
Castilla-La Mancha	-0,036	0,400	0,965	-1,387	1,084	0,250	0,550	0,400	1,732
Castilla y León	0,419	0,383	1,521	-0,320	0,827	0,726	-0,718	0,383	0,488
Cataluña	0,112	0,364	1,118	0,910 ⁽¹⁾	0,532	2,484	1,313 ⁽⁶⁾	0,364	3,716
Com. Valenciana	0,222	0,377	1,248	0,578	0,561	1,783	0,934 ⁽²⁾	0,377	2,544
Extremadura	0,837 ⁽²⁾	0,346	2,310	-0,645	0,823	0,524	-1,541 ⁽¹⁾	0,346	0,214
Galicia	-0,213	0,355	0,808	-0,170	0,612	0,843	-0,554	0,355	0,575
Madrid	-0,117	0,399	0,890	-0,518	0,831	0,596	0,085	0,399	1,088
Murcia	-0,344	0,390	0,709	0,052	0,598	1,054	0,739 ⁽¹⁾	0,390	2,095
Navarra	0,185	0,580	1,203	1,374 ⁽¹⁾	0,710	3,951	-0,612	0,580	0,542
País Vasco	0,194	0,442	1,214	-0,951	1,097	0,386	0,125	0,442	1,133
Rioja	-0,310	0,568	0,733	0,663	0,753	1,941	-0,716	0,568	0,489
N		541							
-2 Log. función verosimilitud		798,1							
Test Chi2		1087,2 ⁽³⁾							
R ² Nagelkerke		0,43							

* La situación de referencia es "estudia Bachillerato". El individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Pertenece a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

⁽¹⁾ Coeficiente significativo al 10%.

⁽²⁾ Coeficiente significativo al 5%.

⁽³⁾ Coeficiente significativo al 1%.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Tabla 9. Resultados de la estimación del modelo. Hombres* (Continúa...)

	Estudia ESO o primaria			Estudia CFGM			Mercado de trabajo		
	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)
Constante	-0,330	0,766	-	-4,795 ⁽²⁾	1,644	-	-0,591	1,266	-
MESNAC3C	0,454 ⁽¹⁾	0,254	1,574	-0,019	0,441	0,982	-0,187	0,375	0,829
NIVESTM	-0,097 ⁽²⁾	0,038	0,907	-0,091	0,065	0,913	-0,252 ⁽³⁾	0,064	0,777
PAREJA	-0,457	0,294	0,633	-0,192	0,488	0,825	-0,753 ⁽¹⁾	0,401	0,471
NHERM	0,332 ⁽²⁾	0,132	1,394	0,575 ⁽³⁾	0,209	1,776	0,394 ⁽²⁾	0,171	1,482
IANRESPC	-0,055 ⁽²⁾	0,026	0,946	-0,017	0,042	0,984	-0,059	0,039	0,942
Intermedia, no manuales	0,482	0,415	1,619	2,242 ⁽²⁾	1,146	9,414	0,124	0,932	1,132
Pequeño propietario	0,357	0,471	1,429	1,827	1,220	6,215	1,168	0,877	3,214
Manual cualificada	-0,007	0,461	0,993	2,654 ⁽²⁾	1,149	14,217	1,426 ⁽¹⁾	0,859	4,163
Manual no cualificada	1,511 ⁽²⁾	0,617	4,529	3,359 ⁽³⁾	1,304	28,751	2,688 ⁽³⁾	0,989	14,705
Proprietarios agrarios	-0,638	0,772	0,528	1,866	1,566	6,460	1,980 ⁽¹⁾	1,097	7,242
Trabajadores agrarios	-0,337	1,063	0,714	-16,649	0,000	0,000	2,234 ⁽¹⁾	1,199	9,334
ACTPRIP2	2,151 ⁽¹⁾	1,133	8,596	1,916	1,296	6,794	2,242 ⁽¹⁾	1,180	9,411
ACTPRIP3	-0,070	0,476	0,933	-0,752	0,840	0,471	-0,406	0,641	0,667
ACTPRIM1	0,543 ⁽²⁾	0,268	1,721	0,424	0,440	1,527	0,272	0,364	1,313
ACTPRIM2	0,034	0,485	1,035	0,737	0,663	2,089	0,380	0,597	1,462
Aragón	0,291	0,579	1,338	-17,813	5789,904	0,000	0,458	0,762	1,581
Asturias	0,579	0,697	1,785	0,232	1,232	1,262	-17,846	5260,520	0,000
Baleares	0,954	0,965	2,596	-17,462	0,000	0,000	2,589 ⁽²⁾	1,107	13,317
Canarias	0,245	0,533	1,278	-0,235	0,936	0,791	-0,963	0,910	0,382

* La situación de referencia es "estudia Bachillerato". El individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Pertenecía a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

⁽¹⁾ Coeficiente significativo al 10%.

⁽²⁾ Coeficiente significativo al 5%.

⁽³⁾ Coeficiente significativo al 1%.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Tabla 9. Resultados de la estimación del modelo. Hombres*

	Estudia ESO o primaria			Estudia CFGM			Mercado de trabajo		
	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)
Cantabria	0,362	0,555	1,436	-0,431	1,180	0,650	-17,954	4161,418	0,000
Castilla-La Mancha	-0,427	0,592	0,652	-0,733	1,160	0,480	0,357	0,668	1,430
Castilla y León	0,336	0,561	1,400	0,312	0,931	1,366	-0,283	0,951	0,754
Cataluña	0,561	0,501	1,753	1,282 ⁽¹⁾	0,728	3,603	1,515 ⁽²⁾	0,633	4,549
Com. Valenciana	-0,464	0,651	0,629	0,595	0,809	1,813	0,580	0,680	1,786
Extremadura	0,897 ⁽¹⁾	0,467	2,452	0,036	0,933	1,037	-2,037 ⁽¹⁾	1,159	0,130
Galicia	-0,269	0,522	0,764	-0,506	0,935	0,603	-0,681	0,757	0,506
Madrid	-0,071	0,551	0,932	-0,714	1,178	0,490	-1,104	1,180	0,332
Murcia	-0,660	0,609	0,517	0,535	0,766	1,707	1,167 ⁽¹⁾	0,606	3,213
Navarra	-0,115	0,695	0,891	1,173	0,834	3,233	-0,630	1,188	0,533
País Vasco	0,743	0,620	2,102	0,207	1,199	1,230	0,659	0,856	1,933
Rioja	0,141	0,806	1,151	1,791 ⁽¹⁾	0,953	5,995	0,112	1,230	1,118
N		530							
-2 Log. función verosimilitud		995,4							
Test Chi2		1438,25 ⁽³⁾							
R ² Nagelkerke		0,433							

* La situación de referencia es "estudia Bachillerato". El individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Pertenece a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

⁽¹⁾ Coeficiente significativo al 10%.

⁽²⁾ Coeficiente significativo al 5%.

⁽³⁾ Coeficiente significativo al 1%.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Tabla 10. Resultados de la estimación del modelo. Mujeres* (Continúa...)

	Estudia ESO o primaria			Estudia CFGM			Mercado de trabajo		
	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)
Constante	-1,298	0,905	-	-1,399	1,842	-	-14,775	1684,617	-
MESNAC3C	0,282	0,248	1,326	-0,581	0,601	0,559	-0,750	0,509	0,472
NIVESTM	-0,121 ⁽¹⁾	0,044	0,886	-0,268 ⁽¹⁾	0,104	0,765	-0,498 ⁽¹⁾	0,102	0,608
PAREJA	-0,011	0,286	0,989	-0,234	0,585	0,791	-0,481	0,443	0,618
NHERM	-0,043	0,139	0,958	0,300	0,262	1,350	-0,099	0,219	0,905
IANRESPC	0,000	0,029	1,000	-0,005	0,067	0,995	0,073	0,052	1,075
Intermedia, no manuales	1,198 ⁽²⁾	0,610	3,315	-1,615	1,693	0,199	16,502	1684,617	-
Pequeño propietario	1,443 ⁽²⁾	0,623	4,231	1,063	1,263	2,894	15,968	1684,617	-
Manual cualificada	1,569 ⁽³⁾	0,615	4,802	0,719	1,222	2,052	16,404	1684,617	-
Manual no cualificada	2,215 ⁽³⁾	0,720	9,164	2,507 ⁽¹⁾	1,360	12,263	17,984	1684,617	-
Proprietarios agrarios	-0,329	0,976	0,720	-0,596	1,704	0,551	-0,669	3850,716	0,512
Trabajadores agrarios	1,601 ⁽²⁾	0,811	4,959	0,738	1,495	2,091	16,314	1684,617	-
ACTPRIP2	0,158	0,755	1,171	0,493	1,408	1,638	1,175	1,088	3,239
ACTPRIP3	0,062	0,414	1,064	1,479 ⁽²⁾	0,664	4,387	-2,399 ⁽²⁾	1,158	0,091
ACTPRIM1	0,029	0,264	1,029	-0,702	0,544	0,495	-0,543	0,458	0,581
ACTPRIM2	0,277	0,429	1,319	-17,452	2466,419	0,000	-0,448	0,808	0,639
Aragón	0,645	0,575	1,907	0,823	1,025	2,278	0,548	1,005	1,730
Asturias	0,415	0,586	1,514	-17,353	3417,698	0,000	-16,717	3283,936	0,000
Baleares	-0,042	0,766	0,959	-15,852	5456,628	0,000	2,012 ⁽²⁾	0,927	7,475
Canarias	0,410	0,491	1,506	0,656	0,873	1,927	-0,705	0,986	0,494

* La situación de referencia es "estudia Bachillerato". El individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Pertenecía a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

⁽¹⁾ Coeficiente significativo al 10%.

⁽²⁾ Coeficiente significativo al 5%.

⁽³⁾ Coeficiente significativo al 1%.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Tabla 10. Resultados de la estimación del modelo. Mujeres*

	Estudia ESO o primaria			Estudia CFGM			Mercado de trabajo		
	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)	Coef.	Desv. est.	Exp(B)
Cantabria	1,172 ⁽²⁾	0,630	3,228	1,508	0,997	4,518	-15,566	3788,760	0,000
Castilla-La Mancha	0,197	0,565	1,217	-18,152	3492,648	0,000	0,586	0,775	1,797
Castilla y León	0,511	0,540	1,666	-16,133	3421,247	0,000	-15,278	2879,414	0,000
Cataluña	-0,517	0,597	0,596	0,656	0,888	1,928	1,574 ⁽²⁾	0,716	4,827
Com. Valenciana	0,650	0,488	1,915	0,630	0,870	1,878	1,348 ⁽¹⁾	0,717	3,850
Extremadura	0,786 ⁽²⁾	0,531	2,194	-16,656	3596,588	0,000	-0,703	1,232	0,495
Galicia	-0,335	0,513	0,715	0,700	0,920	2,013	-0,462	0,952	0,630
Madrid	-0,346	0,618	0,708	-0,440	1,310	0,644	0,532	0,856	1,703
Murcia	-0,058	0,521	0,944	-0,601	1,201	0,548	-0,206	0,936	0,813
Navarra	2,076	1,320	7,972	5,667 ⁽³⁾	2,022	289,091	-15,942	0,000	0,000
País Vasco	-0,474	0,675	0,623	-16,782	3726,887	0,000	-0,977	1,226	0,376
Rioja	-0,817	0,846	0,442	-16,860	4719,470	0,000	-15,882	3996,069	0,000
N									
-2 Log. función verosimilitud		541							
Test Chi2		798,1							
R2 Nagelkerke		1087,2 ⁽³⁾							
		0,43							

* La situación de referencia es "estudia Bachillerato". El individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Perteneció a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

⁽¹⁾ Coeficiente significativo al 10%.

⁽²⁾ Coeficiente significativo al 5%.

⁽³⁾ Coeficiente significativo al 1%.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PHOGUE-2000

Índice de Tablas y Gráficos

Tablas

Tabla 1. Porcentaje de población de 20 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de la segunda etapa de educación secundaria superior. Países de la Unión Europea, 2004	11
Tabla 2. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria por Comunidad Autónoma, 2001	12
Tabla 3. Porcentaje de población con al menos educación secundaria superior, 2002	13
Tabla 4. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria, según clase social, 2001	14
Tabla 5. Distribución de la muestra según su relación con el sistema educativo y con el mercado de trabajo	15
Tabla 6. Definición de las variables explicativas	16
Tabla 7. Análisis descriptivo de la muestra	27
Tabla 8. Resultados de la estimación del modelo. Total de la muestra	29
Tabla 9. Resultados de la estimación del modelo. Hombres	31
Tabla 10. Resultados de la estimación del modelo. Mujeres	33

Gráficos

Gráfico 1. Situación en el sistema educativo y en el mercado de trabajo de los jóvenes entre 16 y 24 años. España, 2000	10
---	----

Bibliografía

- Albert, C. (1998), La evolución de la demanda de Enseñanza Superior en España, *Hacienda Pública Española*, Monografía Educación y Economía, pp. 119-37.
- Calero, J. (1996), Financiación de la educación superior en España: sus implicaciones en el terreno de la equidad. Bilbao, Fundación BBV.
- Calero, J. (2003), La educación superior en España: financiación y acceso, en *Revista de Educación*, n.º 330, pp. 205-15.
- Calero, J. (en prensa), España. Informe analítico de país. Equidad en educación. Madrid, CIDE.
- Esping-Andersen, G. (2005), Children in the Welfare State. A Social Investment Approach, *DemoSoc Working Paper*, 2005-10.
- González, M.^a J. (2005), Igualando por la base: oportunidades de educación y cuidado de la primera infancia en España. En Navarro, V. (2005), La situación social en España. Madrid, Biblioteca Nueva - Fundación Largo Caballero, pp. 415-46.
- Heckman, J. J., y Krueger, A. B., en Benjamin M. Friedman (ed.). (2003), *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?* Cambridge (MA), MIT Press.
- Marchesi, Á. (2003), El fracaso escolar en España, en Documentos de Trabajo de la Fundación Alternativas, 11/2003.
- Marchesi, Á., y Hernández Gil, C. (2003), El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, Á., y Lucena, R. (2003), La representación social del fracaso escolar, en Á. Marchesi y C. Hernández Gil (eds.): El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. Madrid, Alianza Editorial.
- Norusis, M. (2004), *SPSS 13.0 Advanced Statistical Procedures Companion*. Upper Saddle-River, N.J., Prentice Hall.
- OCDE (2005), *Education at a glance. OECD Indicators 2005*. París, OCDE.
- Somers, M. A., et al. (2001), How Effective Are Private Schools in Latin America?, *Occasional Paper, National Center for the Study of Privatization in Education*, n. 37.
- Waisgrais, S. (2005), Educación y mercado laboral en Argentina. La transición del sistema educativo al trabajo. Tesis Doctoral. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.

Documentos de trabajo publicados

- 1/2003. **Servicios de atención a la infancia en España: estimación de la oferta actual y de las necesidades ante el horizonte 2010.** María José González López.
- 2/2003. **La formación profesional en España. Principales problemas y alternativas de progreso.** Francisco de Asís de Blas Aritio y Antonio Rueda Serón.
- 3/2003. **La Responsabilidad Social Corporativa y políticas públicas.** Alberto Lafuente Félez, Víctor Viñuales Edo, Ramón Pueyo Viñuales y Jesús Llaría Aparicio.
- 4/2003. **V Conferencia Ministerial de la OMC y los países en desarrollo.** Gonzalo Fanjul Suárez.
- 5/2003. **Nuevas orientaciones de política científica y tecnológica.** Alberto Lafuente Félez.
- 6/2003. **Repensando los servicios públicos en España.** Alberto Infante Campos.
- 7/2003. **La televisión pública en la era digital.** Alejandro Perales Albert.
- 8/2003. **El Consejo Audiovisual en España.** Ángel García Castillejo.
- 9/2003. **Una propuesta alternativa para la Coordinación del Sistema Nacional de Salud español.** Javier Rey del Castillo.
- 10/2003. **Regulación para la competencia en el sector eléctrico español.** Luis Atienza Serna y Javier de Quinto Romero.
- 11/2003. **El fracaso escolar en España.** Álvaro Marchesi Ullastres.
- 12/2003. **Estructura del sistema de Seguridad Social. Convergencia entre regímenes.** José Luis Tortuero Plaza y José Antonio Panizo Robles.
- 13/2003. **The Spanish Child Gap: Rationales, Diagnoses, and Proposals for Public Intervention.** Fabrizio Bernardi.
- 13*/2003. **El déficit de natalidad en España: análisis y propuestas para la intervención pública.** Fabrizio Bernardi.
- 14/2003. **Nuevas fórmulas de gestión en las organizaciones sanitarias.** José Jesús Martín Martín.
- 15/2003. **Una propuesta de servicios comunitarios de atención a personas mayores.** Sebastián Sarasa Urdiola.
- 16/2003. **El Ministerio Fiscal. Consideraciones para su reforma.** Olga Fuentes Soriano.
- 17/2003. **Propuestas para una regulación del trabajo autónomo.** Jesús Cruz Villalón.
- 18/2003. **El Consejo General del Poder Judicial. Evaluación y propuestas.** Luis López Guerra.
- 19/2003. **Una propuesta de reforma de las prestaciones por desempleo.** Juan López Gandía.
- 20/2003. **La Transparencia Presupuestaria. Problemas y Soluciones.** Maurici Lucena Betriu.
- 21/2003. **Análisis y evaluación del gasto social en España.** Jorge Calero Martínez y Mercè Costa Cuberta.
- 22/2003. **La pérdida de talentos científicos en España.** Vicente E. Larraga Rodríguez de Vera.
- 23/2003. **La industria española y el Protocolo de Kioto.** Antonio J. Fernández Segura.
- 24/2003. **La modernización de los Presupuestos Generales del Estado.** Enrique Martínez Robles, Federico Montero Hita y Juan José Puerta Pascual.
- 25/2003. **Movilidad y transporte. Opciones políticas para la ciudad.** Carme Miralles-Guasch y Àngel Cebollada i Frontera.
- 26/2003. **La salud laboral en España: propuestas para avanzar.** Fernando G. Benavides.
- 27/2003. **El papel del científico en la sociedad moderna.** Pere Puigdomènech Rosell.
- 28/2003. **Tribunal Constitucional y Poder Judicial.** Pablo Pérez Tremps.
- 29/2003. **La Audiencia Nacional: una visión crítica.** José María Asencio Mellado.
- 30/2003. **El control político de las misiones militares en el exterior.** Javier García Fernández.
- 31/2003. **La sanidad en el nuevo modelo de financiación autonómica.** Jesús Ruiz-Huerta Carbonell y Octavio Granado Martínez.

- 32/2003. **De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica.** Julio Carabaña Morales.
- 33/2003. **La difícil integración de los jóvenes en la edad adulta.** Pau Baizán Muñoz.
- 34/2003. **Políticas de lucha contra la pobreza y la exclusión social en España: una valoración con EspaSim.** Magda Mercader Prats.
- 35/2003. **El sector del automóvil en la España de 2010.** José Antonio Bueno Oliveros.
- 36/2003. **Publicidad e infancia.** Purificación Llaquet, M^a Adela Moyano, María Guerrero, Cecilia de la Cueva, Ignacio de Diego.
- 37/2003. **Mujer y trabajo.** Carmen Sáez Lara.
- 38/2003. **La inmigración extracomunitaria en la agricultura española.** Emma Martín Díaz.
- 39/2003. **Telecomunicaciones I: Situación del Sector y Propuestas para un modelo estable.** José Roberto Ramírez Garrido y Juan Vega Esquerrá.
- 40/2003. **Telecomunicaciones II: Análisis económico del sector.** José Roberto Ramírez Garrido y Álvaro Escribano Sáez.
- 41/2003. **Telecomunicaciones III: Regulación e Impulso desde las Administraciones Públicas.** José Roberto Ramírez Garrido y Juan Vega Esquerrá.
- 42/2004. **La Renta Básica. Para una reforma del sistema fiscal y de protección social.** Luis Sanzo González y Rafael Pinilla Pallejà.
- 43/2004. **Nuevas formas de gestión. Las fundaciones sanitarias en Galicia.** Marciano Sánchez Bayle y Manuel Martín García.
- 44/2004. **Protección social de la dependencia en España.** Gregorio Rodríguez Cabrero.
- 45/2004. **Inmigración y políticas de integración social.** Miguel Pajares Alonso.
- 46/2004. **TV educativo-cultural en España. Bases para un cambio de modelo.** José Manuel Pérez Tornero.
- 47/2004. **Presente y futuro del sistema público de pensiones: Análisis y propuestas.** José Antonio Griñán Martínez.
- 48/2004. **Contratación temporal y costes de despido en España: lecciones para el futuro desde la perspectiva del pasado.** Juan J. Dolado y Juan F. Jimeno.
- 49/2004. **Propuestas de investigación y desarrollo tecnológico en energías renovables.** Emilio Menéndez Pérez.
- 50/2004. **Propuestas de racionalización y financiación del gasto público en medicamentos.** Jaume Puig-Junoy y Josep Llop Talaverón.
- 51/2004. **Los derechos en la globalización y el derecho a la ciudad.** Jordi Borja.
- 52/2004. **Una propuesta para un comité de Bioética de España.** Marco-Antonio Broggi Trias.
- 53/2004. **Eficacia del gasto en algunas políticas activas en el mercado laboral español.** César Alonso-Borrego, Alfonso Arellano, Juan J. Dolado y Juan F. Jimeno.
- 54/2004. **Sistema de defensa de la competencia.** Luis Berenguer Fuster.
- 55/2004. **Regulación y competencia en el sector del gas natural en España. Balance y propuestas de reforma.** Luis Atienza Serna y Javier de Quinto Romero.
- 56/2004. **Propuesta de reforma del sistema de control de concentraciones de empresas.** José M^a Jiménez Laiglesia.
- 57/2004. **Análisis y alternativas para el sector farmacéutico español a partir de la experiencia de los EE UU.** Rosa Rodríguez-Monguió y Enrique C. Seoane Vázquez.
- 58/2004. **El recurso de amparo constitucional: una propuesta de reforma.** Germán Fernández Farreres.
- 59/2004. **Políticas de apoyo a la innovación empresarial.** Xavier Torres.
- 60/2004. **La televisión local entre el limbo regulatorio y la esperanza digital.** Emili Prado.
- 61/2004. **La universidad española: soltando amarras.** Andreu Mas-Colell.
- 62/2005. **Los mecanismos de cohesión territorial en España: un análisis y algunas propuestas.** Ángel de la Fuente.
- 63/2005. **El libro y la industria editorial.** Gloria Gómez-Escalonilla.
- 64/2005. **El gobierno de los grupos de sociedades.** José Miguel Embid Irujo, Vicente Salas Fumás.
- 65(I)/2005. **La gestión de la demanda de electricidad Vol. I.** José Ignacio Pérez Arriaga, Luis Jesús Sánchez de Tembleque, Mercedes Pardo.

- 65(II)/2005. **La gestión de la demanda de electricidad Vol. II (Anexos).** José Ignacio Pérez Arriaga, Luis Jesús Sánchez de Tembleque, Mercedes Pardo.
- 66/2005. **Responsabilidad patrimonial por daño ambiental: propuestas de reforma legal.** Ángel Manuel Moreno Molina.
- 67/2005. **La regeneración de barrios desfavorecidos.** María Bruquetas Callejo, Fco. Javier Moreno Fuentes, Andrés Walliser Martínez.
- 68/2005. **El aborto en la legislación española: una reforma necesaria.** Patricia Laurenzo Copello.
- 69/2005. **El problema de los incendios forestales en España.** Fernando Estirado Gómez, Pedro Molina Vicente.
- 70/2005. **Estatuto de laicidad y Acuerdos con la Santa Sede: dos cuestiones a debate.** José M.^a Contreras Mazario, Óscar Celador Angón.
- 71/2005. **Posibilidades de regulación de la eutanasia solicitada.** Carmen Tomás-Valiente Lanuza.
- 72/2005. **Tiempo de trabajo y flexibilidad laboral.** Gregorio Tudela Cambroner, Yolanda Valdeolivas García.
- 73/2005. **Capital social y gobierno democrático.** Francisco Herreros Vázquez.
- 74/2005. **Situación actual y perspectivas de desarrollo del mundo rural en España.** Carlos Tió Saralegui.
- 75/2005. **Reformas para revitalizar el Parlamento español.** Enrique Guerrero Salom.
- 76/2005. **Rivalidad y competencia en los mercados de energía en España.** Miguel A. Lasheras.
- 77/2005. **Los partidos políticos como instrumentos de democracia.** Henar Criado Olmos.
- 78/2005. **Hacia una deslocalización textil responsable.** Isabel Kreisler.
- 79/2005. **Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales.** Juan Antonio Fernández Córdón y Constanza Tobío Soler.
- 80/2005. **La inmigración en España: características y efectos sobre la situación laboral de los trabajadores nativos.** Raquel Carrasco y Carolina Ortega.
- 81/2005. **Productividad y nuevas formas de organización del trabajo en la sociedad de la información.** Rocío Sánchez Mangas.
- 82/2006. **La propiedad intelectual en el entorno digital.** Celeste Gay Fuentes.

