

# Los factores del abandono educativo temprano. España<sup>1</sup> en el marco europeo

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

Miguel Ángel Alegre Canosa

Ricard Benito Pérez

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

### Resumen

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

---

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

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

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

### **Abstract**

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

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

## Introducción: problemática y perspectiva de análisis

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

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

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

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

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

El presente artículo tiene por objetivo contribuir a arrojar luz sobre el peso de una selección de tales variables contextuales en relación con los niveles de abandono educativo temprano y las tasas de desescolarización juvenil. A través de técnicas de regresión estadística, el análisis evalúa el peso de dos conjuntos de factores –variables de contexto socioeconómico, laboral e instructivo, y variables relacionadas con la inversión pública en educación y de configuración del sistema educativo–, tomando en consideración una muestra de países que incluye al conjunto de países de la UE-27<sup>2</sup>, más Islandia (IS), Noruega (NO) y Suiza (CH). En

---

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

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

## **El peso de los factores contextuales a debate**

En los tres primeros subapartados que siguen a continuación se analiza, a través de técnicas de regresión simple, y para el caso de los treinta países europeos mencionados, la relación entre los distintos indicadores de contexto seleccionados y dos medidas de abandono escolar: el abandono educativo temprano, y la tasa de desescolarización a los 18 años. En primer lugar se considera el peso de una serie de variables de contexto socioeconómico, laboral e instructivo; en segundo lugar se estudia la relación entre distintos factores relacionados con el gasto público en educación y las dos variables dependientes en cuestión; y, finalmente, se hace lo propio con variables relativas a la configuración de la red escolar<sup>3</sup>.

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

---

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

## El contexto socioeconómico, laboral e instructivo

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

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

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

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

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

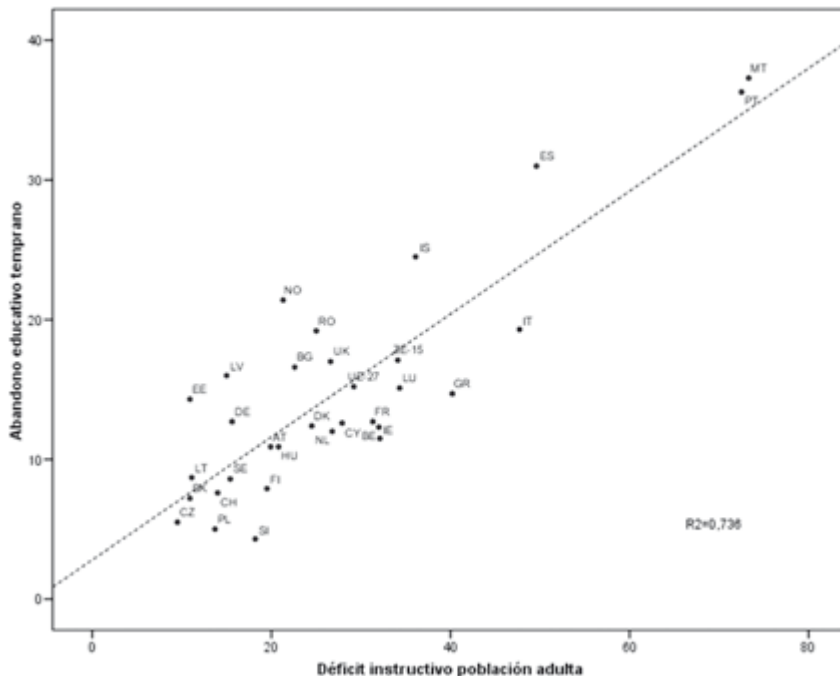
Queda, pues, claro que los resultados educativos agregados de los países incluidos en la muestra aparecen fuertemente condicionados por los niveles instructivos medios de la población. En sintonía con este argumento, y a partir de los datos de PISA 2006, algunos autores han indicado cómo, al ajustarse la composición socioeconómica de la población –esto es, simulando que todos los países presentan la misma composición social media de la OCDE en términos de ESCS<sup>4</sup>–, se observa que los Estados europeos pasan a mostrar unos conocimientos científicos medios a la edad de 15 años extraordinariamente semejantes (Carabaña, 2007). Otros autores, en cambio, a pesar de señalar la incidencia de la composición social de los países sobre las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas PISA, han matizado el alcance de su capacidad explicativa (Ferrer et al., 2009).

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

---

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

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



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

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

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

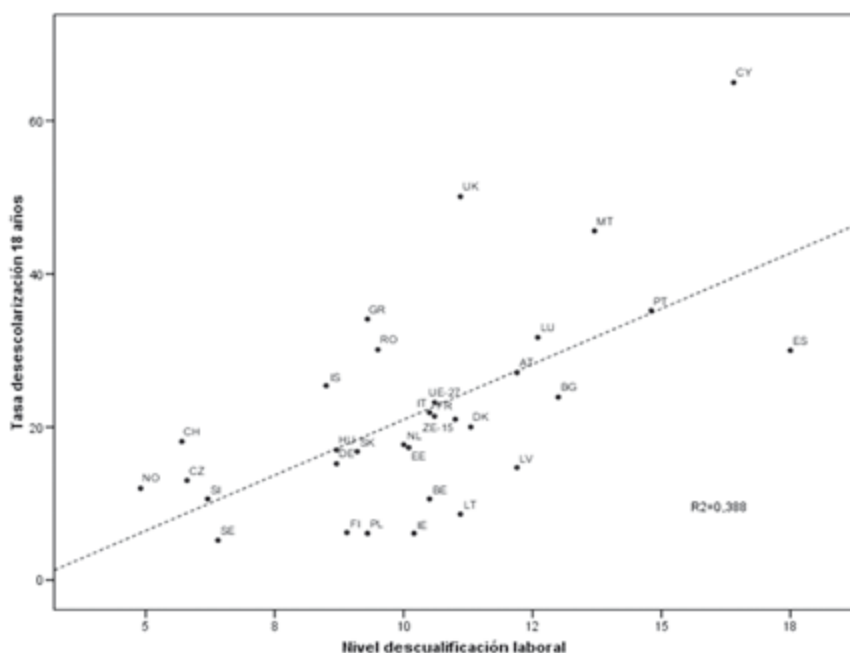


cursando ningún tipo de estudios reglados (primarios, secundarios o superiores). En efecto, esta nueva variable, al tiempo que altamente correlacionada con la tasa de abandono temprano (con la que comparte un 27% de su varianza), dirige la atención sobre un momento etario específico, punto de inflexión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

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

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

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



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

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

### La política educativa: el gasto público en educación

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

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

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

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

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

El mismo análisis se ha llevado a cabo tomando en consideración la tasa de desescolarización a los 18 años como variable dependiente. El hecho de que esta variable tome en consideración un único valor de edad (y no un intervalo amplio) debería suponer una ventaja a la hora de ajustar la entrada de indicadores de financiación en la relación explicativa. De este modo se permite establecer un punto de coincidencia más realista entre el momento de implementación del gasto y la edad concreta de la población sobre la que se espera pudiera impactar<sup>6</sup>.

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

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

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

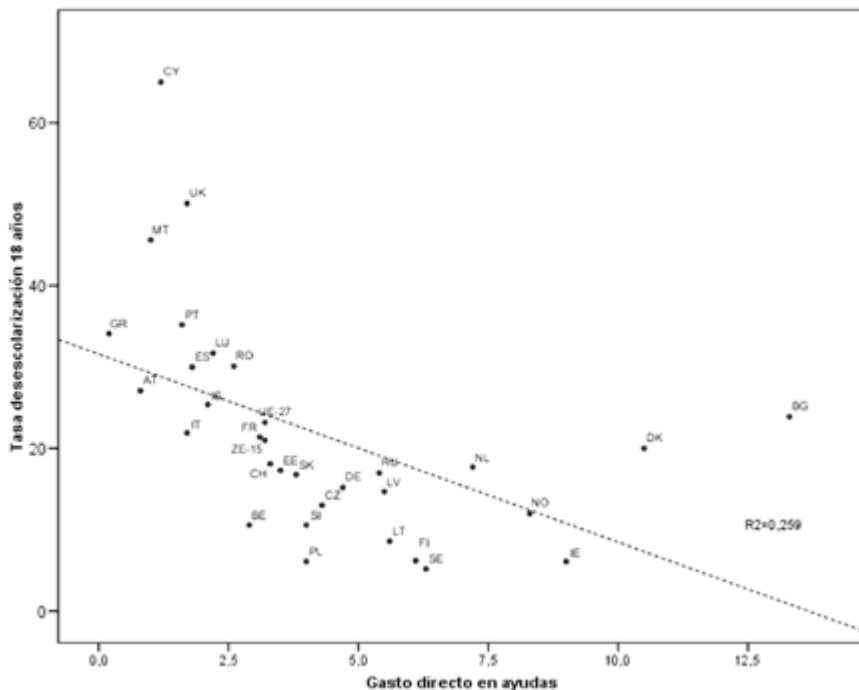
---

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

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

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

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



Cabe en cualquier caso ser cautos en la interpretación de estos resultados, no sólo por razones estadísticas (muestra reducida de casos), sino sobre todo con motivo de la ambivalente definición del contenido de la variable independiente utilizada. Se hace aquí referencia al gasto público en ayudas focalizadas a estudiantes (*financial aid to students*), entre los cuales pueden encontrarse becas escolares de diversa índole, bolsas y premios de estudio, subsidios especiales y directos a las familias para el pago de gastos derivados de la escolarización, así como, a criterio de cada país, préstamos escolares preferenciales concedidos a estudiantes o familias a través de instituciones públicas<sup>7</sup>. El acceso a estas ayudas por parte de alumnos o de sus familias puede ser asimismo diverso,

<sup>7)</sup> Ver definición en <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5367>; y notas especiales por país en [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/Annexes/educ\\_esms\\_an21.pdf](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/Annexes/educ_esms_an21.pdf).

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

### **La política educativa: configuración de la red escolar**

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

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

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

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

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

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

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

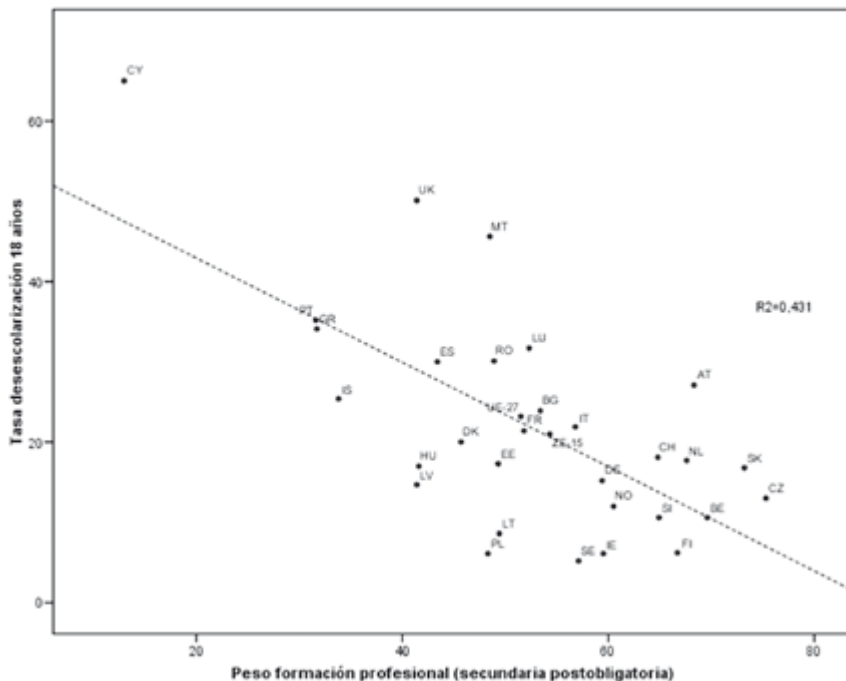
Conviene aquí introducir en la discusión un componente de los regímenes escolares que desde hace ya unas décadas ha ido cobrando especial relevancia en el marco del debate sobre los factores del sistema educativo potencialmente reductores de los índices de fracaso escolar y abandono educativo a lo largo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



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

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

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

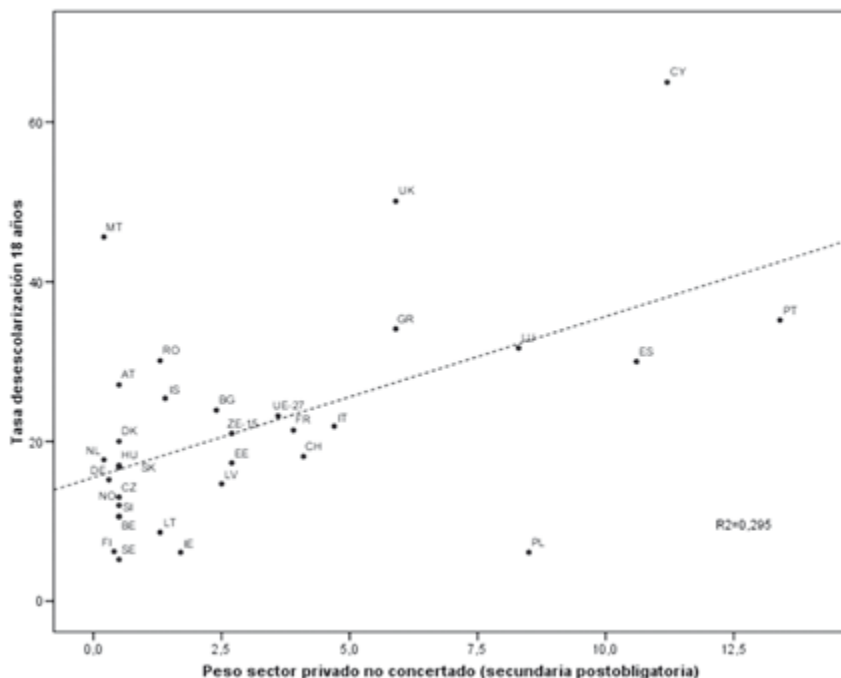


Cabría, pues, concluir que la extensión de este perfil de oferta formativa, de tipo profesionalizador, actúa como fuerza de retención de un colectivo significativo de alumnos que en regímenes escolares de gran prevalencia de la vía académica tenderían a presentar mayores niveles de desescolarización.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

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

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

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



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

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

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

### **El peso relativo de los factores contextuales**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Conclusiones**

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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



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

## Fuentes electrónicas

- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, n. 83/06. Recuperado de: [http://www.falternativas.org/content/download/5752/164786/version/1/file/866c\\_26-04-06\\_doc83.pdf](http://www.falternativas.org/content/download/5752/164786/version/1/file/866c_26-04-06_doc83.pdf)
- CARABAÑA, J. (2007). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Recuperado de: [http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es\\_ES//documentos/pisa\\_carabana\\_\(vf\).pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_(vf).pdf)
- DURU-BELLAT, M., MONS, N. Y SUCHAUT, B. (2004). Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'IREDU*, 66. Recuperado de: <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/cahier66.pdf>

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

## ANEXO

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

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

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

TABLA AII. Descripción de las variables utilizadas en el análisis

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