

FRACASO ESCOLAR, PISA Y LA DIFÍCIL ESO¹

José Saturnino Martínez García

Publicado en la *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (ISSN: 1988-7302), vol. 2, n° 1 (2009) pp. 56-85),

E.mail: josamaga@ull.es, URL: <http://webpages.ull.es/users/josamaga/>

Departamento de Sociología, Universidad de La Laguna (Canarias)

Palabras claves: fracaso escolar, capital cultural, política educativa, desigualdad de oportunidades educativas.

Podemos definir el fracaso escolar como el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos, tal y como se definen en los estudios de PISA. Con la primera definición, España es un país con un nivel de fracaso muy superior a la media de la OCDE, pero con la segunda, el fracaso escolar está mucho más cerca del promedio de la OCDE. También se observa que la repetición de curso es mucho mayor en España, y que quienes no repiten curso obtienen unos resultados similares a los jóvenes de los países que mejor puntúan en PISA. Por ello, parece que las altas tasas de fracaso escolar en España se deben más bien al alto nivel de exigencia del sistema educativo que al bajo nivel de los estudiantes.

Además, se analizan los factores que inciden en el fracaso escolar, como el paro juvenil, la financiación por estudiante y el nivel educativo de la familia, para concluir que, pese a ser resultado de muchos factores, los más influyentes están relacionados con procesos que suceden al margen de la escuela, como el nivel educativo de la familia y el mercado de trabajo.

¿Qué es el fracaso escolar?

El *fracaso escolar* es una expresión que tiene la virtud de señalar de forma inmediata una realidad social, pero el defecto de cargar dicha realidad negativamente. Es un concepto vinculado a la extensión de la escolarización obligatoria. En España, antes de los 70, no tenía tanto sentido hablar de fracaso escolar debido a que el Estado franquista no se sentía obligado a garantizar una escolarización mínima a toda la población. Pero hacia el final de la Dictadura, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 modificó este panorama, al establecer la Educación General Básica (EGB) como el nivel educativo mínimo para toda la población, que se podría obtener a los 14 años de edad, si, como estaba previsto, se empezaba la educación reglada a los 6 y no se repetía curso. Quienes alcanzaban tal nivel obtenían el título de Graduado Escolar, y quienes permanecían en la escuela sin pasar las pruebas, el Certificado de Esco-

¹ Texto basado en la ponencia presentada en la *XIII Conferencia de Sociología de la Educación* (Badajoz, 19/9/2008).

laridad. No obtener el título de Graduado Escolar era sinónimo de fracaso escolar. Con la Ley orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) se prolongó la educación obligatoria a los 16 años, acabando con la indefinición que suponía que la edad mínima para abandonar la escuela fuera los 14 años, y la edad mínima para empezar a trabajar, los 16. A partir de la LOGSE, el fracaso escolar es el resultado de no lograr título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La expresión de fracaso escolar ha sido criticada, debido a sus connotaciones negativas y a ciertos presupuestos que se le asocian (Marchesi 2003; Cunchillos y Rodríguez 2004). Por un lado, la palabra “fracaso” tiene una alta carga negativa, remite a la idea de perdedor, de frustración, y puede contribuir tanto a mermar la autoestima de quienes no obtienen el título² como a generar un estigma social. Por otro lado, parece apuntar a que el estudiante es el único responsable, cuando cada vez se insiste más en que es resultado de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc.

Además, se atribuye como fracaso del estudiante un objetivo impuesto, es decir, el nivel mínimo de educación arbitrario fijado por el Estado. Si se me permite el símil, sería equivalente a que el Estado decidiese que las personas sanas deben correr 100m. en 12 segundos, siendo “fracasados” quienes no lo consiguieran. Carabaña (2004) ahonda en esta dimensión del fracaso escolar, en tanto que debido a la definición de una línea arbitraria de rendimiento educativo, y por tanto poco útil para predecir el futuro de integración social del alumno. Según Carabaña, es un concepto que debe limitarse a la práctica docente, pero que no debe trascender la práctica del aula. Pero debido a la ideología dominante, según la cual la educación es un bien de salvación (Martín 2004), se tiende a relacionar de forma casi automática fracaso escolar y exclusión social, por lo que los efectos estigmatizadores de la expresión podrían llevar a que esta relación se convierta en una profecía autocumplida.

Se han propuesto otras expresiones más precisas, y largas, como “alumnos con bajo rendimiento académico” o “alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente”. Pero como señala Marchesi (2003: p. 7) “el término ‘fracaso escolar’ está ampliamente acuñado en todos los países y es mucho más sintético que otras expresiones, por lo que no es fácil modificarlo”. Por todo ello, en este texto se prefiere hablar de fracaso escolar.

² Debe tenerse en cuenta que, según estudios recientes, la autoestima no influye en el éxito educativo o laboral, y si es alta, incluso puede ser contraproducente, debido al tipo de demandas que generan los individuos con alta autoestima (Baumeister y otros (2005)).

Hasta ahora, hemos expuesto una visión administrativa o legal del fracaso escolar, es decir, fracasa quien no obtiene el título educativo; podemos referirnos a este concepto como *fracaso escolar administrativo*. Esta aproximación tiene la ventaja de simplificar la operacionalización del concepto, pero el inconveniente de que no sabemos si ese fracaso está asociado a un nivel alto o bajo de conocimientos, destrezas y capacidades. Las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, en sus siglas en inglés) (OCDE 2007a) permiten la medición del fracaso escolar como falta de un mínimo de conocimientos. Las puntuaciones de estas pruebas se obtienen normalizando los resultados de una batería de preguntas y ejercicios de distinto tipo, de tal forma que la media de la distribución de todos los estudiantes de 15 años es de 500 y la desviación típica de 100. Según el equipo responsable, podríamos considerar que no han logrado el mínimo de conocimientos quienes no obtienen al menos el nivel 2 en las pruebas (una puntuación por debajo de 409,45 en Ciencias, en Matemáticas, 420,05, y en Lectura, 407,45)³. Hablaremos de *fracaso escolar – PISA* para referirnos al hecho de no superar dichas puntuaciones.

Teniendo en cuenta estos razonamientos, la operacionalización del fracaso escolar como falta de título educativo mínimo se realiza en el presente trabajo de las siguientes formas:

a) Tasa bruta de fracaso escolar: proporción de jóvenes de que no obtienen el título sobre el total de jóvenes de su edad, a la edad teórica para obtener el título (14 años con la EGB y 16 años con la ESO).

b) Tasa neta de fracaso escolar: Proporción de jóvenes entre 19 y 20 años que no logran el título obligatorio y no siguen estudiando.

c) Fracaso escolar - PISA.

d) Abandono escolar temprano: Personas entre 18 y 24 años que no cursan o han terminado estudios secundarios de 2º nivel (Bachillerato y Formación Profesional, en España). Este dato está muy correlacionado con el fracaso escolar, y es el más accesible para las comparaciones internacionales.

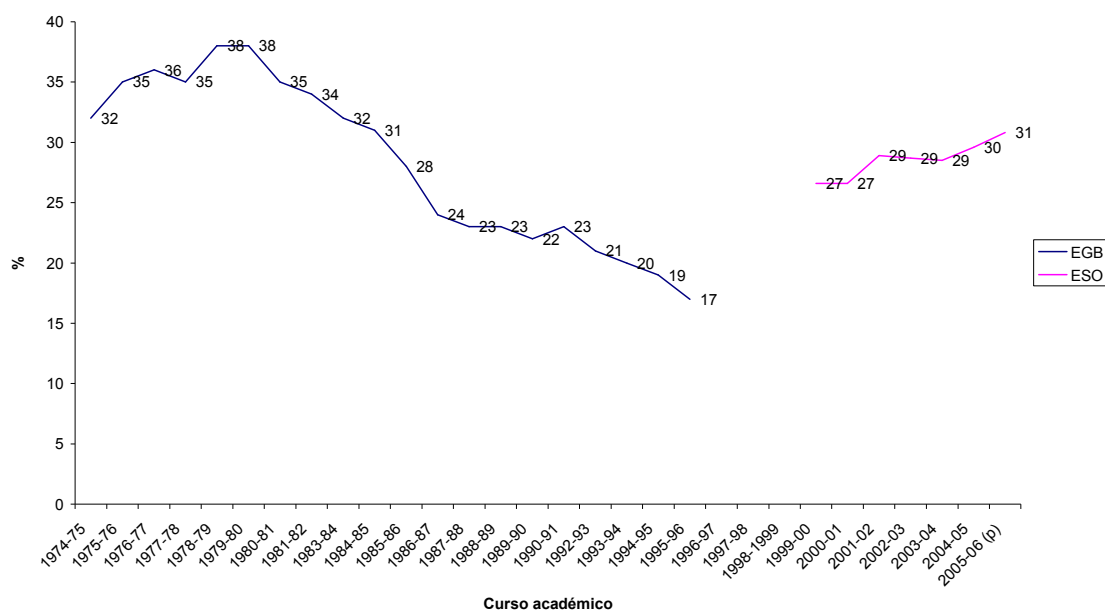
Evolución del fracaso escolar

Si tomamos como indicadores del fracaso escolar administrativo tanto la evolución de su tasa bruta como de su tasa neta, podemos afirmar que está aumentando. Las tasas brutas

³ Uno de los muchos errores que se ha cometido en la interpretación de los datos de PISA es dar por supuesto que el 500 equivale a una especie de *5 académico*, y, por tanto, las puntuaciones inferiores equivalen a un *suspenso*.

(Gráfico 1) no están homogeneizadas para el periodo de la EGB y de la ESO, y, al no ser ambas titulaciones comparables (en una la edad teórica de finalización es a los 14 años y en la otra a los 16 años), tan sólo podemos apreciar las tendencias. Se observa claramente que primero se incrementa el fracaso escolar en los 70, pasando del 32% en la primera promoción de titulados de EGB (1974-75) hasta el 38% en 1980-81, para luego descender hasta el 17% en la última promoción para la que sólo existe dicho sistema (1996-1997). A partir del curso 1999-2000 todos los adolescentes ya están escolarizados en el nuevo sistema de la LOGSE, y apreciamos la tendencia ascendente del fracaso escolar. Faltan los años en los que conviven ambos sistemas debido a que no ha sido posible encontrar datos. Conviene recordar una diferencia fundamental entre los dos sistemas: un joven con sólo 3º de ESO aprobado (a los 15 años, como edad teórica) estaría contabilizado como un caso de fracaso escolar, pero un joven con 8º de EGB (14 años) sería un caso de éxito escolar. Con la implantación de la LGE de educación también se observó una mayor dificultad para lograr el título educativo mínimo (Carabaña 1999). Por tanto, el nuevo sistema, en teoría, es más exigente, lo cual podría explicar, en parte, el incremento del fracaso escolar que ha acompañado a la generalización de la LOGSE, además del desajuste de unos profesores acostumbrados a tratar con alumnado seleccionado, que deben hacer frente a todo tipo de adolescentes en el aula. Sin olvidar las condiciones socioeconómicas que veremos en este trabajo.

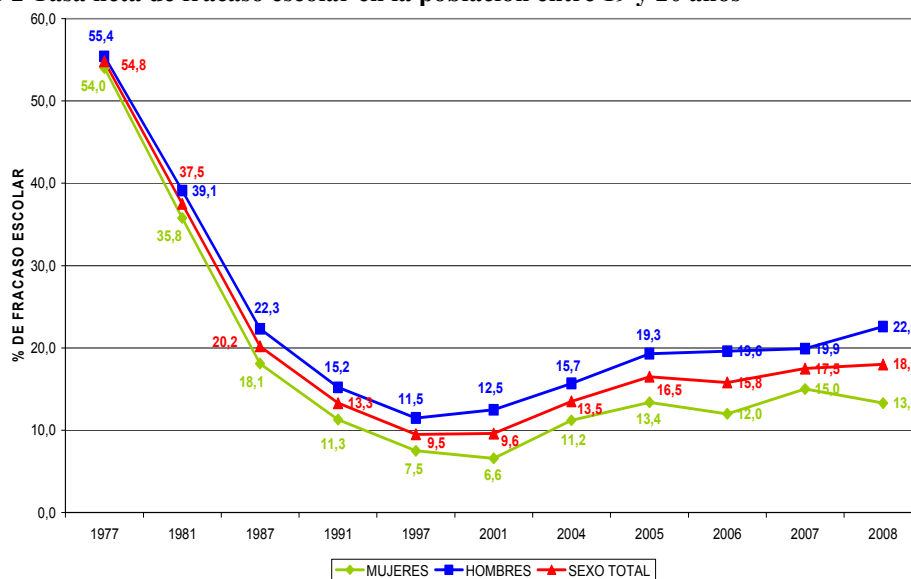
Gráfico 1 Tasas brutas de fracaso escolar



Fuente: INE (EGB, tomado en Viñao (2004)) y en la Web del MEPSD (ESO)

En cuanto a las tasas netas (Gráfico 2), apreciamos las mismas tendencias. La gran diferencia entre tasas brutas y netas (éstas casi la mitad que aquellas) probablemente se debe a que quienes no finalizan sus estudios en relación con su cohorte, pueden finalizarlos posteriormente. Además, es posible separarlas por sexo, y apreciamos el incremento del diferencial del fracaso escolar, mayor para los varones que para las mujeres. Los estudios de género empezaron a señalar la escuela como sexista justo en las generaciones que las mujeres comenzaban a mejorar su rendimiento escolar con respecto a los varones (Subirtats y Brullet 1988), lo cual no deja de resultar paradójico. Tan paradójico que algunos publicistas de la derecha reconocen este sexismo, pero como perjudicial para los varones (la gran mayoría del profesorado, especialmente en primaria, son mujeres), por lo que proponen que el éxito escolar de los hombres mejoraría si acabásemos con la coeducación (INCAS 2008), afirmación contraria a la evidencia empírica disponible, como muestran Buchmann, DiPrete y McDaniel (2008). Estos autores también señalan que los sociólogos, en cuestiones educativas, tendemos a prestar poco importancia a las diferencias biológicas entre los sexos. Pero dado que dichas diferencias son constantes, a partir de ellas sería difícil explicar por qué, en los últimos treinta años, se ha incrementado el diferencial de fracaso escolar entre hombres y mujeres. Es más probable que las diferencias se deban a procesos que ocurren fuera del sistema educativo: la escuela es un espacio igualitario, en cuestión de género, mientras que la familia y el mercado de trabajo no lo son (Fernández Enguita 1997; Martínez G^a 2007).

Gráfico 2 Tasa neta de fracaso escolar en la población entre 19 y 20 años

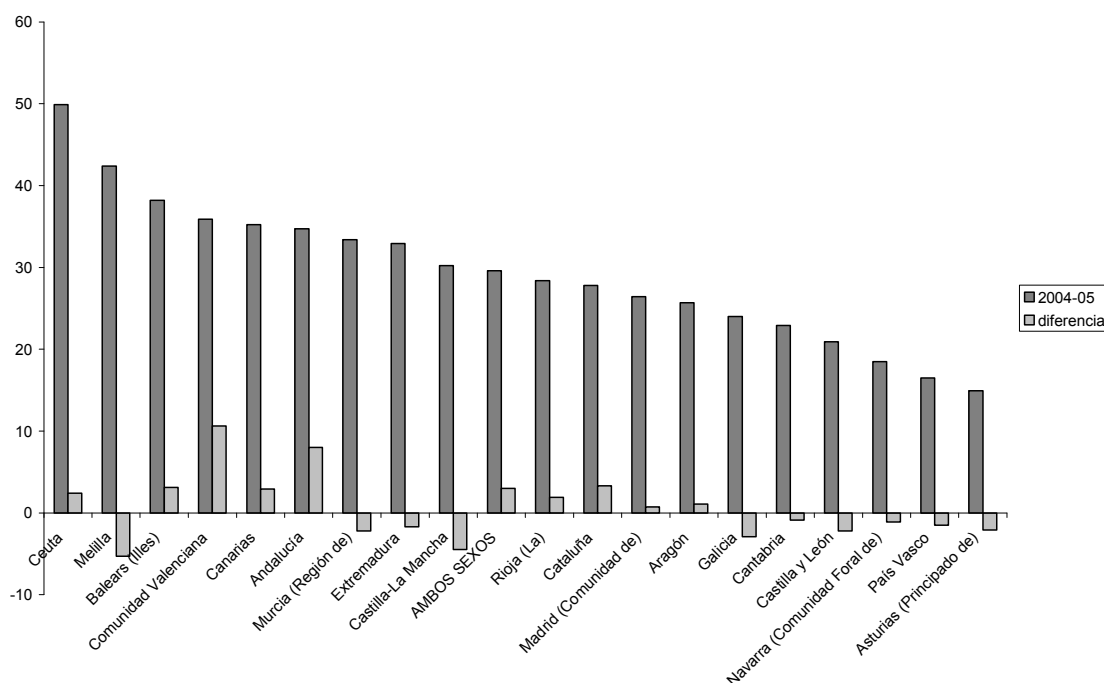


Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa, segundos trimestres.

DIFERENCIAS DE FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA

Estas tasas de fracaso escolar para España ocultan una gran dispersión de resultados entre CCAA. En el Gráfico 3 apreciamos la tasa bruta de fracaso escolar por CCAA en el curso 2004-2005, y su variación con respecto a 1999-2000. El fracaso es mayor en las dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), seguido de Baleares, C. de Valencia (donde más aumenta el fracaso escolar en este periodo, en 10 puntos), seguida muy de cerca, en torno al 35% por Canarias, Murcia, Andalucía y Extremadura.

Gráfico 3 Tasa bruta de fracaso escolar por CCAA (2005-2004) y su diferencia con 1999-2000



En todas las CCAA el fracaso escolar es mayor para los varones que para las mujeres, siendo las diferencias, en general, más pequeñas allá donde el nivel medio de fracaso es también más pequeño (Gráfico 4). Para tener en cuenta este efecto, hemos comprobado las diferencias relativas (dividiendo el fracaso escolar masculino entre el femenino). Con este indicador, el diferencial es mayor en las dos Castillas y en Galicia, y menor en Madrid, Baleares y las dos ciudades autónomas.

Gráfico 4 Fracaso escolar masculino menos fracaso escolar femenino, por CCAA

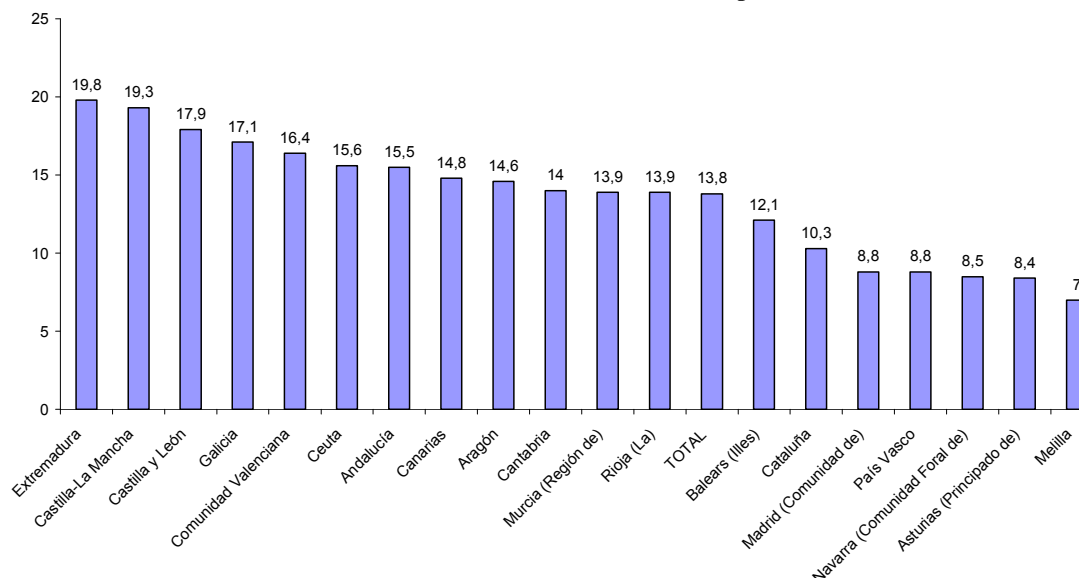
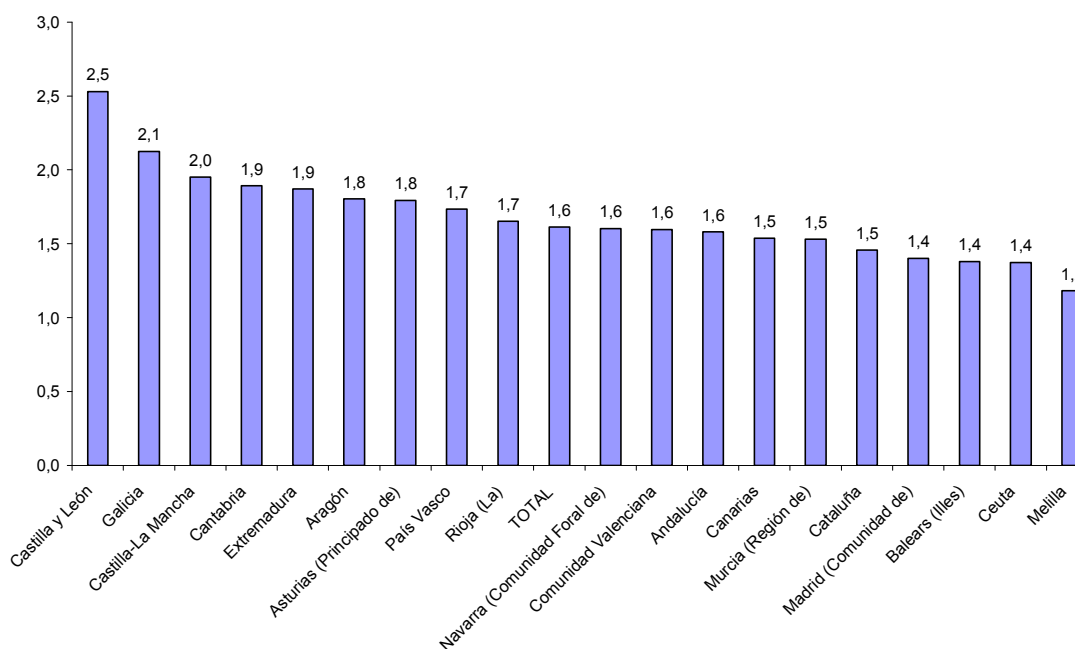


Gráfico 5 Ratio entre el fracaso escolar masculino y el femenino



Estas diferencias se pueden explicar por instituciones ajenas a la escuela, como la familia y el mercado de trabajo. La familia influye mediante los recursos económicos y el ambiente educativo y cultural, mientras que el mercado de trabajo lo hace mediante los beneficios asociados a estudiar, así como el coste de oportunidad, es decir, los ingresos que se dejan de percibir por aplazar la entrada en el mercado de trabajo (Peraita y Pastor 2000). Nos podemos aproximar a esta explicación si tenemos en cuenta la tasa de analfabetos que había en la generación de los padres de los jóvenes actuales cuando nacieron (población entre 20 y 50 años en 1981, para tomar como referencia la generación evaluada en PISA), y al mercado de trabajo, considerando la tasa de paro de los jóvenes entre 16 y 25 años en 2006. El resultado de esti-

mar la regresión con estos datos, para las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA), se muestra en el Cuadro 1. Apreciamos que la proporción de varianza explicada con estas dos características es bastante alta para los varones (el 66%) y moderada para las mujeres (24%), para las que, además, es más probable que el ajuste sea malo (la probabilidad de que los resultados observados se deba al azar es del 5%, frente al 1 por mil en el caso de los varones). Las mujeres parecen no ser sensibles a la tasa de paro juvenil (la probabilidad de que el valor observado se deba al azar es del 62%). Este dato coincide con lo observado en otros estudios, en los que las mujeres muestran menos sensibilidad a los factores laborales que los varones (Martínez G^a 2008), así como a la posición social de la familia (Martínez G^a 2007). Por tanto, podemos concluir afirmando que parte de las diferencias en el fracaso escolar obedece al diferencial de paro, en el caso de los varones, y al diferente nivel cultural que hay entre CCAA.

Cuadro 1 Resultados de la regresión de la tasa de fracaso escolar (*administrativo*) sobre la tasa de paro juvenil y la tasa de analfabetismo en las CCAA

	R ² corregido	P-valor de F	b_1 =Tasa de paro de la población entre 16 y 25 años	b_2 =Tasa de analfabetos en 1981, para la población entre 30 y 55 años	Constante
Varones	0,66	0,001	0,78 (p-valor=0,02)	2,4 (p-valor=0,000)	13,6 (p-valor=0,03)
Mujeres	0,24	0,05	0,62 (p-valor=0,6)	1,4 (p-valor=0,02)	14,4 (p-valor=0,002)

En cuanto a la relación entre el nivel de fracaso escolar como falta de título y como bajo nivel en PISA, apreciamos que la relación parece más bien inversa, es decir, aquellas comunidades con menor nivel bajo en PISA tienden a ser las de mayor tasa de fracaso escolar, con la clara excepción de Andalucía. También apreciamos que la variabilidad es mayor en las tasas brutas de fracaso escolar (entre 34,7% y 13,9%) que en los niveles bajos de PISA (entre 17,7% y 5,3%). En apariencia, parece que, si exceptuamos Andalucía, y quizá Cataluña, a mejor resultado en PISA, mayor fracaso escolar. Esta aparente paradoja puede deberse a que los datos de PISA son de una muestra aleatoria, y el margen de error está en torno a $\pm 2\%$, por lo que no hay diferencias estadísticas entre las CCAA, excepto Cataluña, Andalucía y el resto de España.

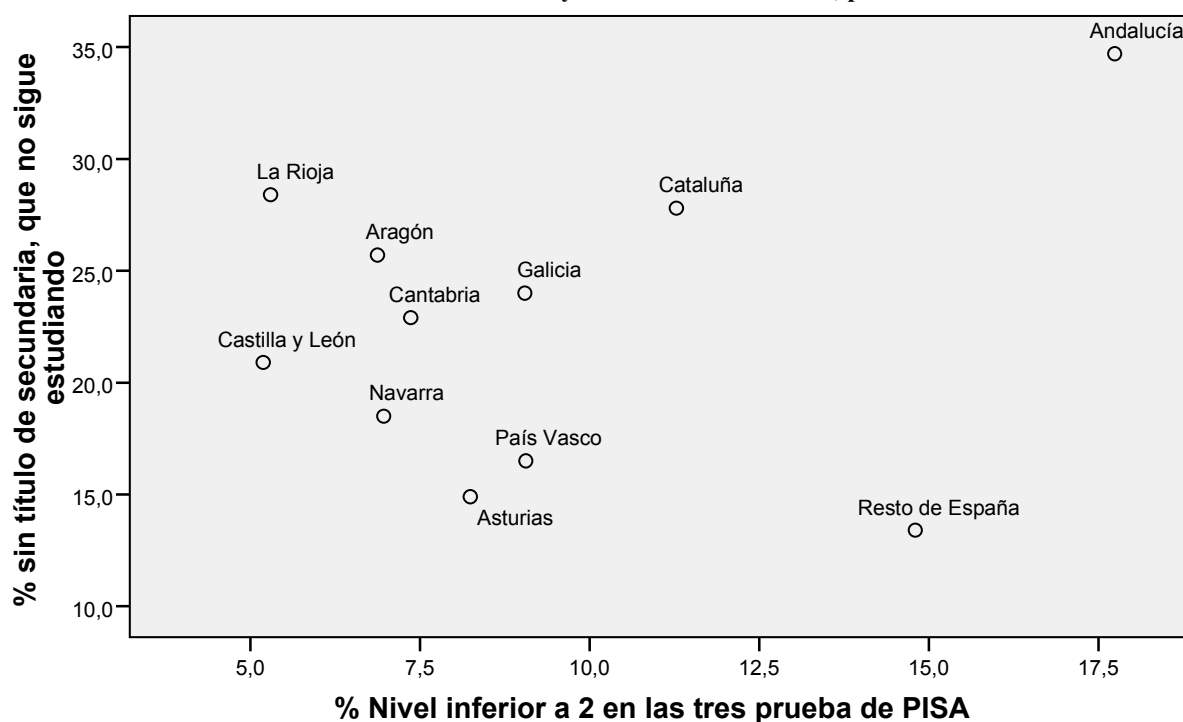
Tabla 1 Fracaso escolar administrativo y según PISA y según graduación, para las CCAA con muestra suficiente

	Niveles de Pisa 0 y 1	Tasa bruta de fracaso escolar (administrativo)
Andalucía	17,7	34,7
Aragón	6,9	25,7
Asturias	8,2	14,9
Cantabria	7,4	22,9
Castilla y León	5,2	20,9
Cataluña	11,3	27,8
Galicia	9,0	24
La Rioja	5,3	28,4
Navarra	7,0	18,5
País Vasco	9,1	16,5
Resto de España	14,8	13,4*

*Ponderado por la población entre 15 y 16 años

Fuente: MEPSD y microdatos de PISA 2006 (OCDE)

Gráfico 6 Relación entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar - PISA, por CCAA



Fuente: MEPSD y microdatos de PISA 2006

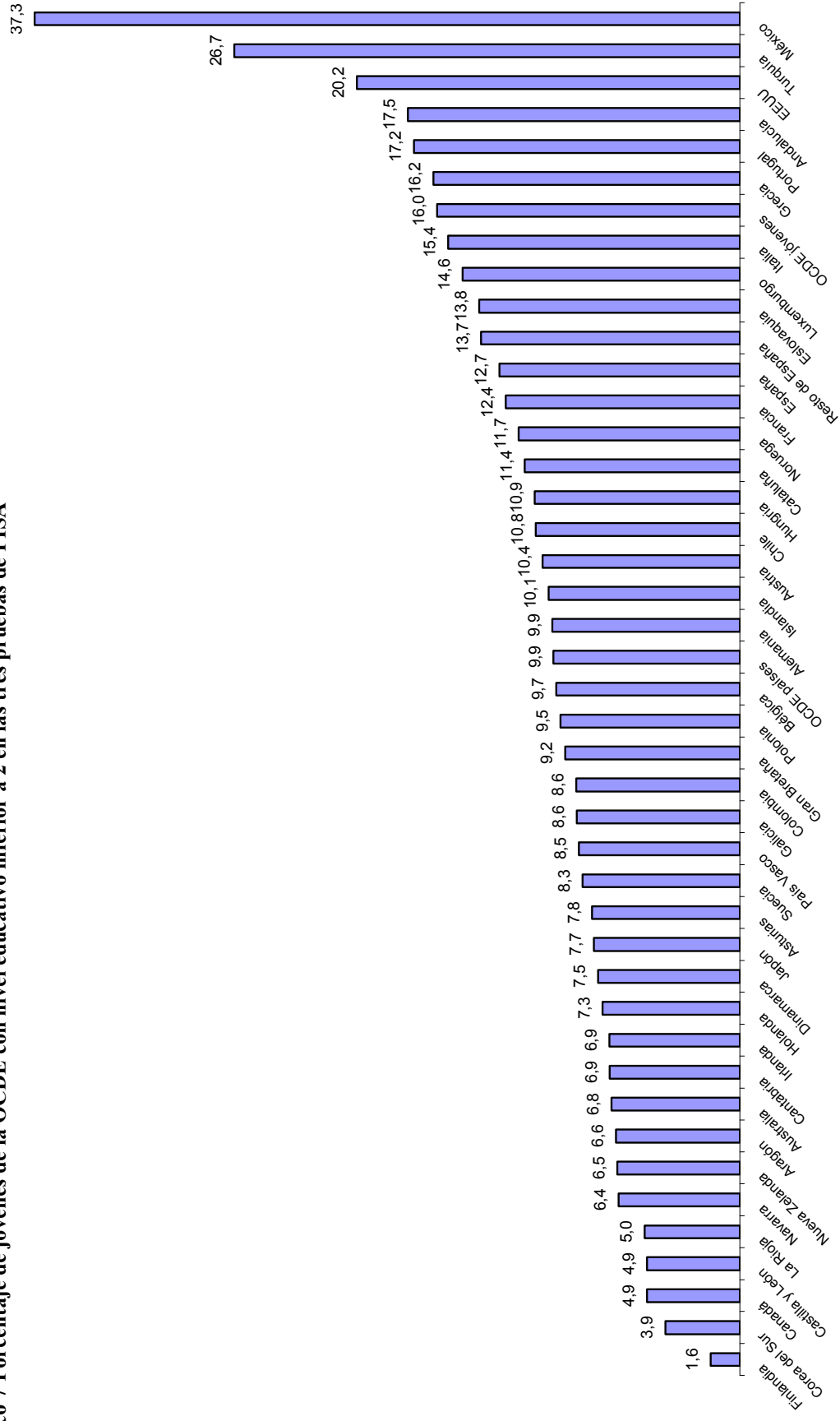
También conviene señalar que, desde el punto de vista político, no es tan fácil asignar las responsabilidades del fracaso escolar. Por un lado, la escolarización obligatoria dura 10 años, mientras que una legislatura dura cuatro, como máximo. Por otro lado, desde hace casi una década, las competencias en materia educativa están transferidas. Además, también es relevante el entorno socioeconómico de la familia y el mercado de trabajo. Por último, cabe señalar la importancia de la inercia social en las cuestiones educativas. El fracaso escolar presente está relacionado con la proporción de analfabetos que había en 1981. Pero a su vez, la tasa de analfabetos en 1981 está relacionada con la tasa de analfabetos en el siglo XIX.

El fracaso escolar en perspectiva internacional

En el Gráfico 7 se muestra el porcentaje de jóvenes de 15 años que con nivel inferior a 2 en las tres pruebas de PISA, de un 12,7% para España, mientras que para el conjunto de los jóvenes de la OCDE es del 16%, aunque el promedio por países es del 9,9%. España queda por encima de otros países como Italia o EEUU, y empatada con Francia (teniendo en cuenta los errores muestrales). Pero sobre todo, interesa destacar que si Castilla y León y La Rioja fuesen países, estarían en torno a la posición 3ª, tras Finlandia y Corea, y en empate con Canadá (en torno al 5%). Cuando tanto se insiste en las bondades del sistema educativo finlandés, no hace falta que nos vayamos tan lejos para buscar ejemplos de excelencia, sería suficiente con acercarnos a estas CCAA. Lo menos que podemos decir de la comparación entre estos dos tipos de datos de fracaso escolar es que son sorprendentes, por no decir escandalosos: CCAA con un nivel educativo equivalente al de Finlandia tienen tasas de fracaso escolar del 20,9% y del 28,4%, respectivamente. Y si se pretende asignar este éxito a políticas educativas recientes (o a problemas en el trabajo de campo de PISA), debería tenerse en cuenta que en un estudio comparable realizado por el MEC hace una década (INCE 1998) estas CCAA ya eran de las que obtenían mejores resultados. También tienen una década estudios internacionales que sitúan a España en una posición parecida a la actual, estudios realizados, por tanto, antes de que se aplicase la LOGSE (López y Moreno 1996). La similitud entre los resultados hace una década y en el presente llevan a dudar del supuesto declive del nivel educativo de nuestros jóvenes.

En la Tabla 2 mostramos la comparación internacional en los dos tipos de fracaso escolar, y apreciamos que España es uno de los países de la UE con mayor tasa de fracaso escolar administrativo (medido como porcentaje de población entre 20 y 24 años que ni ha finalizado la Educación Secundaria de 2ª etapa ni sigue estudiando). Esta tasa ha permanecido más bien constante en nuestro país entre 2001 y 2006, en torno al 30%, el doble de la UE-27. También apreciamos que el fracaso escolar es mayor para los varones que para las mujeres, excepto en algunos países en los que es similar (Alemania, Austria, Bulgaria, Chequia, Croacia). En la Tabla 2 y en el Gráfico 6 apreciamos que la relación entre fracaso escolar administrativo y abandono educativo temprano no es demasiado fuerte. Ciertamente, los jóvenes de PISA, con 15 años, son diferentes que aquellos para quienes se mide el fracaso escolar como no haber logrado el título, y que tienen entre 20 y 24 años. Pero como se muestra en la citada tabla, las variaciones en un periodo de 5 años no son muy grandes.

Gráfico 7 Porcentaje de jóvenes de la OCDE con nivel educativo inferior a 2 en las tres pruebas de PISA



Fuente: Microdatos de PISA 2006.

Tabla 2 Porcentaje de estudiantes con fracaso escolar-PISA y tasa de abandono educativo temprano

	Niveles inferiores a 0 y 1 en las tres pruebas de PISA 2006	Fracaso escolar como porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años sin título de secundaria y que no siguen estudiando			
		2001 (Total)	2006 (Total)	Varones (2006)	Mujeres (2006)
Alemania	9,9	12,5	13,8	13,9	13,6
Austria	10,4	10,2	9,6	9,2	9,8
Bélgica	9,7	13,6	12,6	14,9	10,2
Bulgaria	37	20,3	18	18,2	17,9
Chipre	--	17,9	16	23,5	9,2
Dinamarca	7,5	9,0	10,9	12,6	9,1
Eslovaquia	13,8	-	6,4	7,3	5,3
Eslovenia	7,9	7,5	5,2	6,9	3,3
España	12,7	29,2	29,9	35,8	23,8
Estonia	4,7	14,1	13,2	19,6	-
Finlandia	1,6	10,3	8,3	10,6	6,4
Francia	12,4	13,5	13,1	15,1	11,2
Grecia	16,2	17,3	15,9	20,7	11,0
Hungría	10,9	12,9	12,4	14,0	10,7
Irlanda	6,9	-	12,3	15,6	9,0
Italia	15,4	26,4	20,8	24,3	17,3
Letonia	10,4	-	19	21,6	16,1
Lituania	13,7	13,7	10,3	13,3	7,0
Luxemburgo	14,6	18,1	17,4	10,9	14,0
Países Bajos	7,3	15,3	12,9	15,1	10,7
Polonia	9,5	7,9	5,6	7,2	3,8
Portugal	17,2	44,0	39,2	46,4	31,8
Reino Unido	9,2	17,7	13	14,6	11,4
República Checa	10,8	-	5,5	5,7	5,4
Rumanía	37,9	21,3	19	19,1	18,9
Suecia	8,3	10,5	12	13,3	10,7
UE-27		17,3	15,3	17,5	13,2
Turquía	14,6	57,3	50,0	56,6	42,7
Islandia	10,1	30,9	26,3	30,5	22,0
Noruega	11,7	9,2	5,9	7,4	4,3
Suiza	44,4	4,7	7,8	8,7	6,9
Croacia	12,4	-	5,3	5,3	5,3

Fuente: Eurostat y Microdatos de PISA 2006.

Para comprobar la fuerza de esta relación, procedemos a calcular el coeficiente de correlación, que mide la fuerza de la relación lineal entre abandono educativo temprano y fracaso escolar-PISA, como se aprecia en el Cuadro 2. En principio se detecta una relación de cierta intensidad entre las variables, con una correlación de 0,45. Pero en el Gráfico 8 apreciamos diferentes grupos de países. Si trazamos una diagonal imaginaria, los países por encima de la diagonal serían países con sistemas educativos *exigentes*, pues su nivel de abandono educativo temprano sería mayor que lo que les corresponder-

ía dado su nivel de conocimientos en PISA, y viceversa. Pero también podemos percartarnos de que algunos países se apartan mucho del resto.

En España, Islandia, Portugal y Turquía el grado de exigencia es claramente mayor que el resto, mientras que en la situación contraria están Rumanía y Bulgaria. Por ello hemos calculado las correlaciones eliminando estos países⁴. Cuando eliminamos a España, sucede que baja el coeficiente de correlación (pasa de 0,45 a 0,41) y disminuye la significación estadística, es decir, España es un país que influye en que para el conjunto, exista relación lineal entre ambas mediciones del fracaso escolar. Si eliminamos a los países *exigentes*, el coeficiente de correlación sube (a 0,52). Es decir, los países *exigentes* manifiestan un comportamiento que se aparta del resto. Si mantenemos a los *exigentes*, y eliminamos a los *blandos* (Bulgaria y Rumanía), la relación también es de 0,52. En principio parece que estos dos grupos de países debilitan la relación del conjunto. Así que podemos eliminar a ambos grupos. Lo que sucede es que la correlación es la más baja (0,36) y no significativa estadísticamente (p-valor de 0,11). Conclusión: la relación lineal observada se debe en realidad al comportamiento muy distinto del resto de los países tanto de los *exigentes* y como de los *blandos*, que, con su comportamiento extremo, determinan la relación del conjunto. Por tanto, no parece que haya una relación fuerte entre nivel educativo de PISA y abandono escolar temprano. Además, esta relación es más exigente en España que en el resto de países.

Cuadro 2 Correlación entre fracaso escolar y niveles 0 y 1 en las tres pruebas de PISA

	Correlación	P-valor
Todos los países	0,45	0,01
Sin España	0,41	0,05
Sin España, Portugal, Turquía ni Islandia	0,52	0,01
Sin Rumanía ni Bulgaria	0,52	0,01
Excluidos todos ellos	0,36	0,11

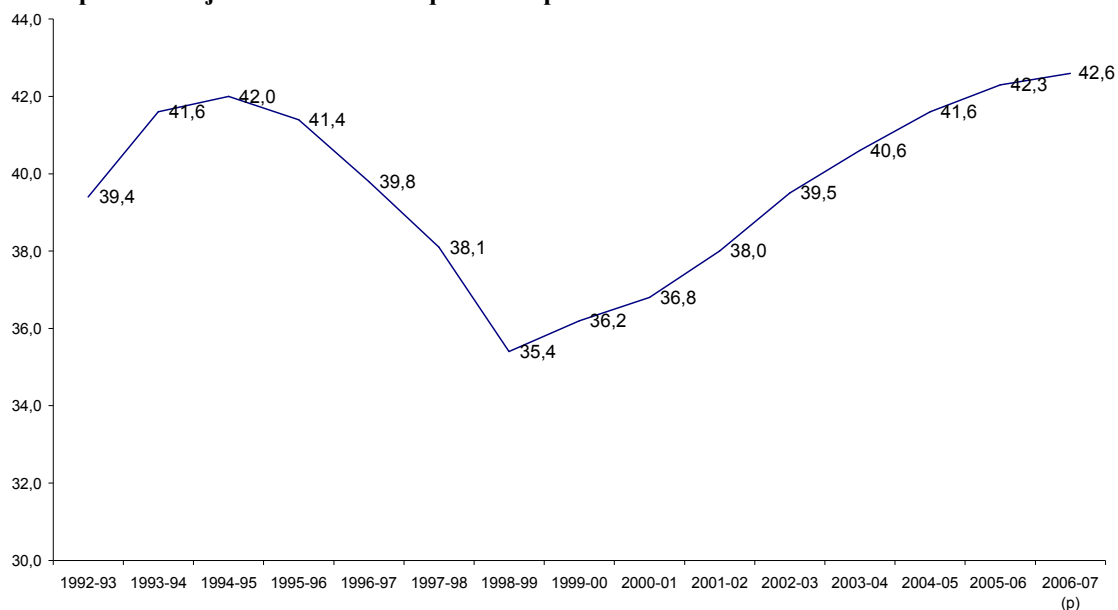
⁴ Puede parecer un procedimiento poco ortodoxo proceder a calcular las correlaciones eliminando algunos casos, pero debe tenerse en cuenta que procedimientos estadísticos, como el de la correlación, están diseñados para estudiar la relación entre elementos homogéneos. Por ejemplo, si deseamos estudiar el efecto de la glucosa sobre ratones, debemos suponer que los ratones son *iguales*, es decir, que el metabolismo de los diferentes ratones es idéntico en el procesamiento de dicha sustancia. Al hacer el estudio podríamos observar un resultado muy distinto para uno de los ratones, y, tras investigarlo, podríamos detectar que su metabolismo no procesa la glucosa. En tal caso, estaría justificado que no lo tuviésemos en cuenta en el estudio. El problema de aplicar estas técnicas al estudio de los países es el desconocimiento sobre el *metabolismo* de cada país, es decir, no sabemos cómo son los mecanismos de cada país que relacionan una característica educativa con otra, y podría ser que fuesen muy diferentes entre países.

LA REPETICIÓN DE CURSO

Otro posible indicador de la dificultad para aprobar la ESO es la creciente repetición de curso (Gráfico 9). Se ha incrementado a medida que se extendía la ESO, alcanzando en la última promoción la mayor cifra de repetidores (42,6%), una cifra que prácticamente empata la tasa de repetidores que había entre los estudiantes de 15 años en el curso 1994-1995 (42%). ¿Se debe este grado de repetición a un alto nivel de exigencia en la ESO? Parece ser que sí, si tenemos en cuenta los datos de PISA (Gráfico 10). Los jóvenes que están en el curso que les corresponde a los 15 años sacan puntuaciones tan buenas como los mejores países del mundo (estarían en la posición sexta, tras Japón). Por tanto, los resultados bajos en España no tienen tanto que ver con que sea bajo el nivel de exigencia en la ESO, sino que son muchos los alumnos que no superan dicho umbral (casi un 40%).

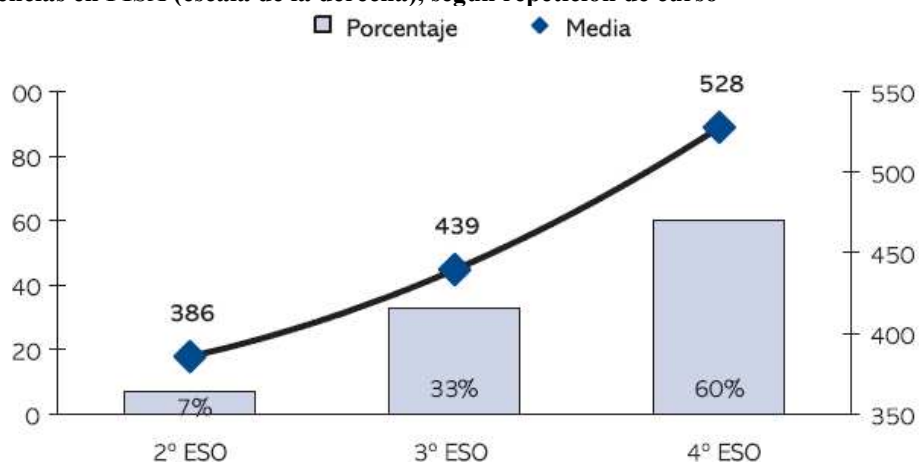
Sin profundizar el debate sobre la repetición de curso, cabe decir que es una práctica escolar costosa y poco exitosa. Es costosa, pues sale más caro repetir por completo un curso que reforzar las materias en las que el rendimiento no es bueno. Y es poco exitosa, pues la proporción de abandono escolar es alta entre los repetidores, debido al estigma, que puede hacer que tanto los profesores como los estudiantes se esfuercen menos en mejorar el rendimiento. Esto se debe a que la comprensión del fracaso escolar como problema individual lleva a interpretar que los alumnos que repiten curso realmente no son “buenos” alumnos, y, por tanto, ni profesores ni estudiantes se esfuerzan por mejorar. Empíricamente no hay evidencia clara de que la repetición mejore el rendimiento de los alumnos (Roderick 1995; Jimerson y otros 2006). Los países con mejores resultados educativos casi no emplean este procedimiento, como apreciamos en el Gráfico 11. El debate, por tanto, no debería centrarse en repetición frente a promoción automática, sino más bien en la posibilidad de intervenciones educativas eficaces avaladas por resultados empíricamente contrastados, como señalan Jimerson y otros (2006) o Benito (2007).

Gráfico 9 Proporción de jóvenes de 15 años que han repetido al menos un curso



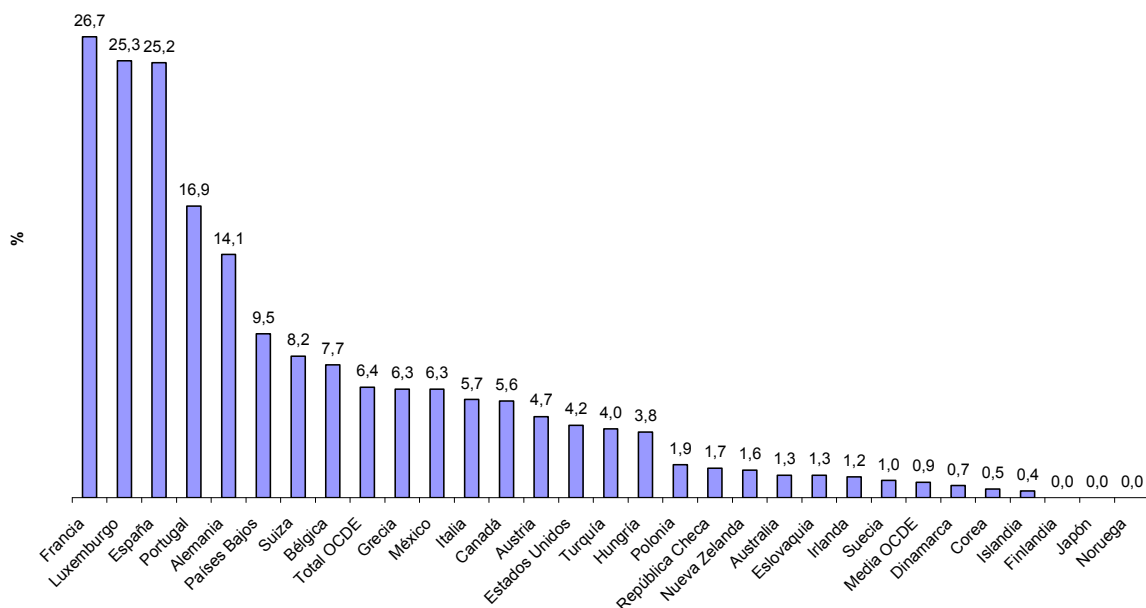
Fuente: MEPSD

Gráfico 10 Porcentaje de alumnos repetidores (escala de la izquierda) y nota media en las pruebas de ciencias en PISA (escala de la derecha), según repetición de curso



Fuente: (OCDE 2007c)

Gráfico 11 Porcentaje de jóvenes de 15 años que ha repetido al menos un curso



Fuente: (OCDE 2005)

LA FINANCIACIÓN EDUCATIVA Y EL FRACASO ESCOLAR

En los últimos años la financiación por estudiante ha sido creciente, a pesar de que desde mediados de los 90 hasta fecha reciente ha disminuido el porcentaje del gasto público dedicado a educación (Martínez G^a 2006). España está por debajo de la financiación promedio internacional (Tabla 3).

Pero mejor indicador que el gasto como porcentaje del PIB es el gasto por alumno, pues el gasto en función del PIB no tiene en cuenta la estructura de edad. Por ejemplo, en nuestro país aumentó el gasto por estudiante mientras disminuía el gasto del PIB, debido al descenso de la natalidad y al crecimiento económico (Martínez G^a 2006). Si observamos el gasto por alumno (en dólares de poder de paridad de compra) y lo relacionamos con el fracaso escolar - PISA, apreciamos que la relación es negativa (Cuadro 3). Es decir, parece que a medida que se dedican más recursos económicos por estudiante, más fracasan. Pero estos datos no son significativos estadísticamente, y en el Gráfico 12 apreciamos que prácticamente no hay relación.

¿La financiación es irrelevante o incluso perjudicial para el rendimiento educativo? Podríamos pensar que si hay más alumnos con dificultades de aprendizaje, consumen más recursos. Pero también podemos pensar que la financiación, por sí misma, no es una herramienta indicada para luchar contra el *fracaso escolar* - PISA. Pero sí puede mejorar el nivel medio de rendimiento. Observamos que hay una relación no lineal, de tipo cuadrático, entre nivel medio y gasto por estudiante (Gráfico 13). Para comprobar

esta afirmación se ha procedido a realizar una regresión lineal y otra cuadrática, y, como vemos en el Cuadro 4, el ajuste cuadrático es mucho más fuerte, pues el coeficiente de determinación (proporción de variabilidad explicada) pasa de 0,27 en la regresión lineal a 0,51 cuando se introduce el término cuadrático. En términos intuitivos esto significa que más financiación mejora el rendimiento educativo, pero hasta un umbral⁵. Como se aprecia en el gráfico, superado este umbral, más financiación no supone mejor rendimiento. El caso extremo de la ineficiencia sería Luxemburgo, un caso tan digno de estudio como Finlandia, pues con la mayor financiación por estudiante sólo logra un resultado discreto. Podríamos decir que una mejor financiación supone poder disponer de aulas en condiciones, profesores con sueldos dignos y un mínimo de material escolar, pero una vez que se han conseguido estos objetivos, quizá sean más importantes características no monetarias del sistema educativo (Woessman 2001). En España el nivel de financiación por alumno es ligeramente inferior a la media, por lo que todavía cabe esperar cierta mejora del rendimiento educativo con mayores presupuestos. Pero ya debemos ir pensando que la cuestión económica es una parte menor del problema.

Tabla 3 Gasto público total en educación en relación con el PIB*

	1996 ⁽²⁾	2001	2003	2004
Unión Europea (27 países)	..	4,97	5,17	5,09
Alemania	..	4,49	4,71	4,60
Bélgica	..	6,00	6,06	5,99
España	4,62	4,23	4,28	4,25
Finlandia	6,99	6,04	6,41	6,43
Francia	6,01	5,59	5,88	5,81
Grecia	3,09	3,85	3,94	4,22
Italia	4,78	4,86	4,74	4,59
Países Bajos	5,03	4,78	5,12	5,18
Polonia	4,67	5,43	5,62	5,41
Portugal	5,32	5,61	5,61	5,31
Reino Unido	5,10	4,68	5,38	5,29
Suecia	7,36	7,24	7,47	7,35

(*) Calculado según metodología internacional. En el caso español, las diferencias con el indicador nacional "Gasto público excluidos capitulos financieros" obedecen a la no inclusión a nivel internacional del gasto en el exterior y al PIB utilizado por Eurostat

Fuente: Eurostat (MEC 2007)

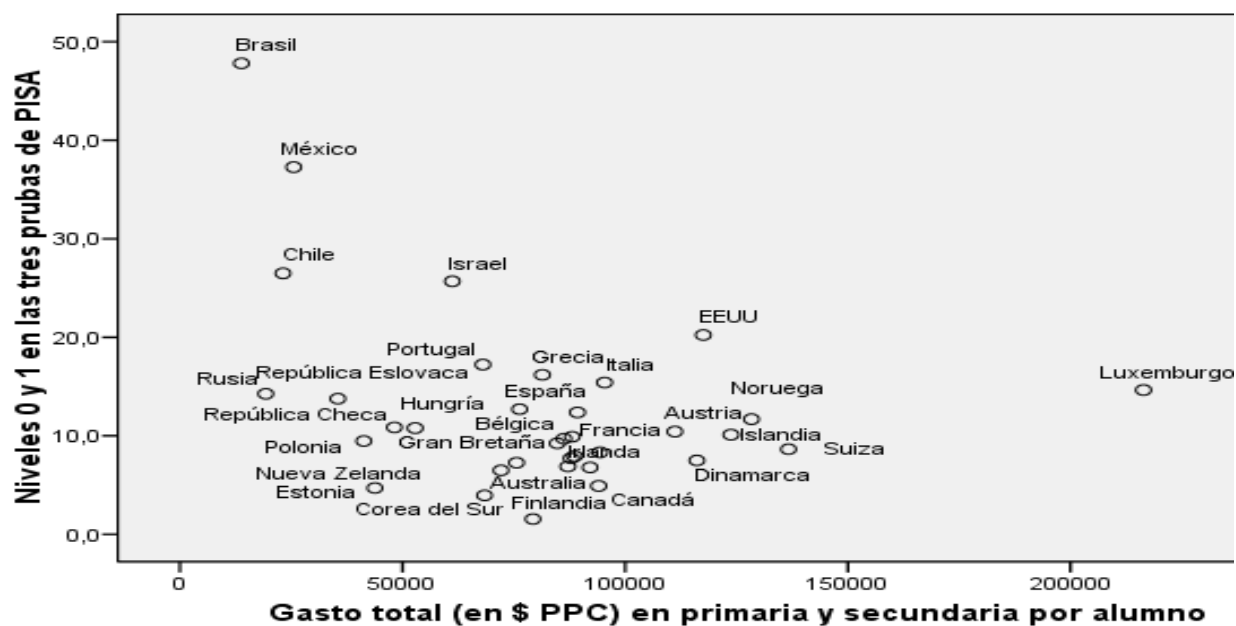
⁵ En EEUU se ha observado que el incremento del gasto por alumno no mejora el rendimiento. La débil relación entre gasto y resultado de los test probablemente refleja el hecho de que los buenos profesores atienden centros con estudiantes más aventajados (y blancos). Como resultado, las escuelas que matriculan niños de padres de alto nivel educativo pueden seleccionar sus profesores incluso si no gastan más en las escuelas de los niños menos privilegiados Jencks y Tach (2006).

Cuadro 3 Correlaciones entre fracaso escolar (PISA) y gasto por alumno (PPC)

	Correlaciones	P-valor
Todos	-0,36	0,02
OCDE	-0,16	0,41
OCDE sin Luxemburgo	-0,31	0,1

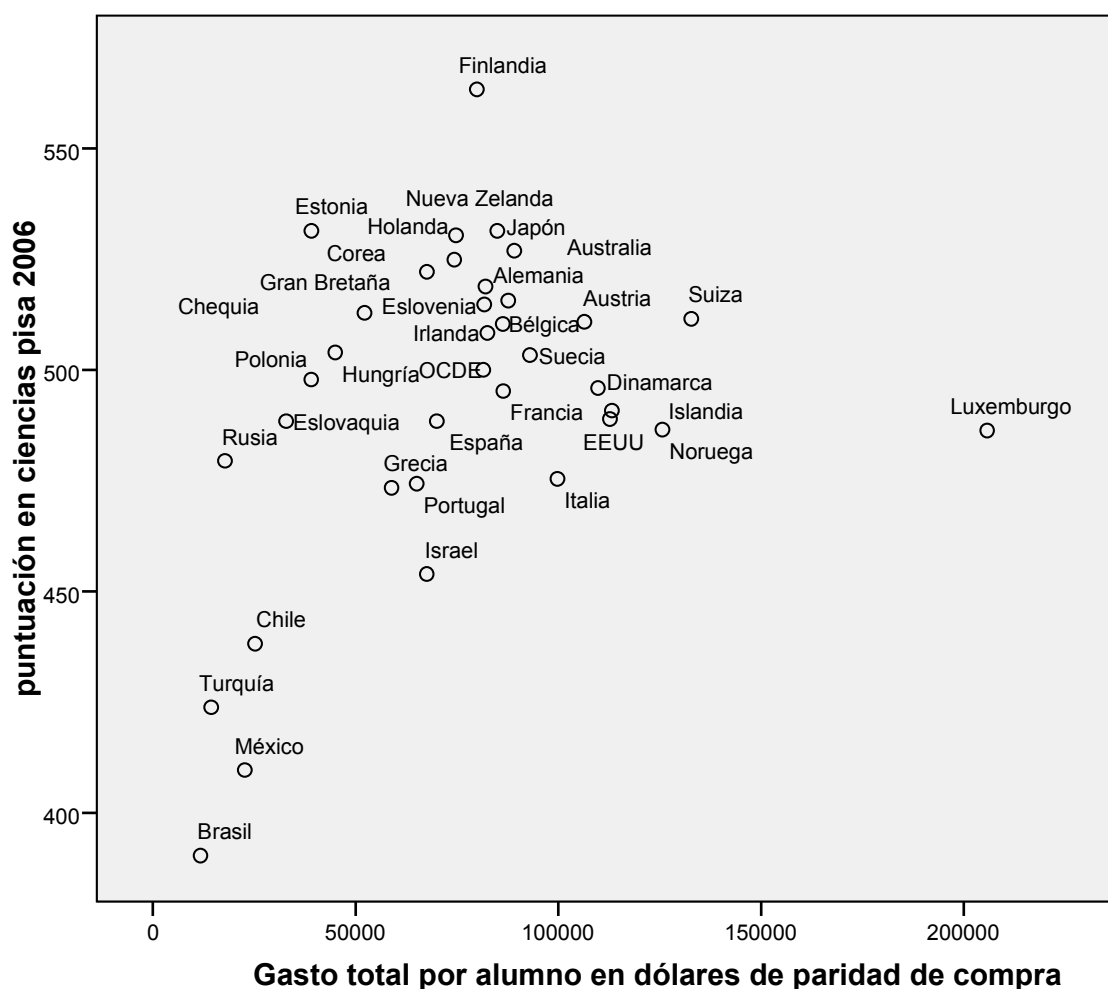
Fuente: Microdatos de PISA 2006

Gráfico 12 Porcentaje de jóvenes con nivel inferior a 2 en las tres pruebas de PISA y gasto total por alumno en paridad de poder de compra



Fuente: Microdatos de PISA 2006 y OCDE (2007b)

Gráfico 13 Relación entre puntuación en la prueba de Ciencias de PISA y gasto por alumno



Cuadro 4 Resultados de la regresión de rendimiento en PISA sobre el gasto total por alumno en PPC (b_1)

Modelo	R^2 ajustado	P- valor de F	Constante	b_1 * 10^5	b_1^2 * 10^8
Lineal	0,27	0,002	452,5	5,8	---
Cuadrático	0,51	0,000	395,7	27,2	-1,6

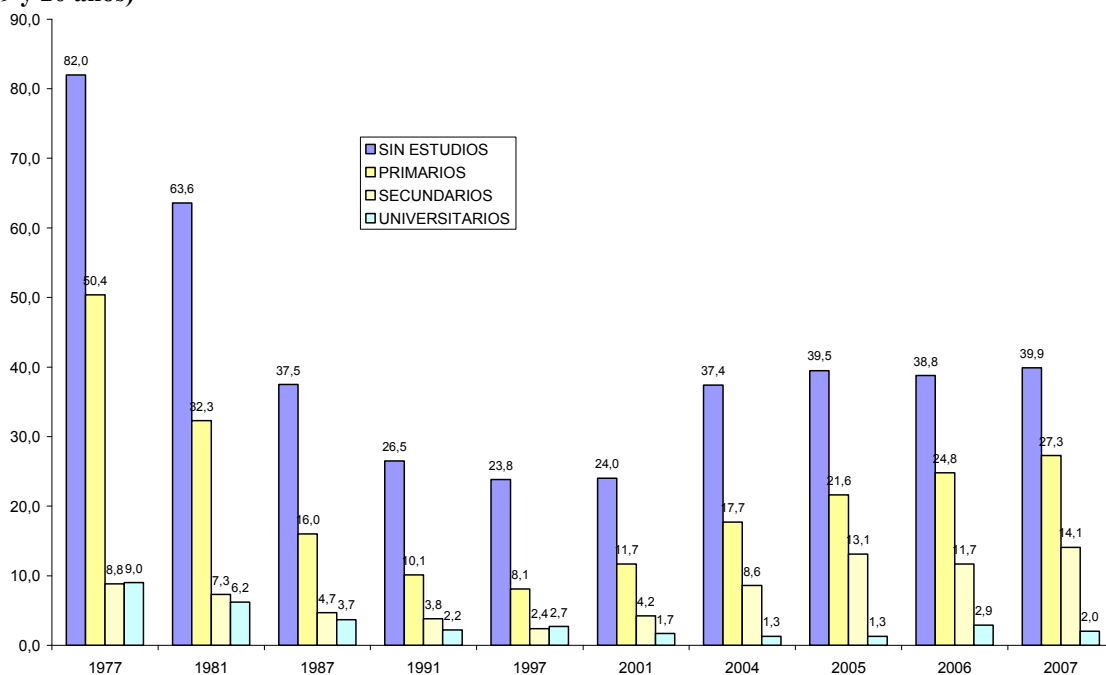
FRACASO ESCOLAR Y NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

Está más allá de los límites de este estudio profundizar en el debate sobre cómo influye el origen socioeconómico familiar en el logro educativo, tema sobre el que pueden encontrarse abundantes estudios (Martínez G^a 2002; Breen y Jonsson 2005). Pero sí podemos comprobar una vez más la fuerte relación que hay entre ambas características. En el Gráfico 14 apreciamos la evolución de la relación entre la tasa neta de fracaso escolar y el nivel de estudios del sustentador principal en España desde 1977 hasta

2007. El fracaso escolar de los jóvenes de padres sin estudios era del 82% en 1977, y en la actualidad es prácticamente del 40%. Pero no ha sido una disminución progresiva, pues en 1997 y 2001 estaba en torno al 24%. Es decir, la implantación de la LOGSE y la evolución del mercado de trabajo han hecho mella especialmente los jóvenes de orígenes populares, debiendo resaltar que la diferencia de proporción de fracaso escolar entre los hijos de familias sin estudios y de familias universitarias es de 20 a 1 (tasa neta del 40% vs. el 2%).

Es razonable suponer que el objetivo habitual de las familias es lograr que los hijos tengan un estatus mayor o igual que el de los progenitores, por ello quizá sea más probable que se vean más afectadas por la prolongación de los estudios obligatorios. Si los padres estuvieron ocho años en la escuela o menos, no es tan extraño que consideren que no es fracaso escolar que sus hijos estén el mismo tiempo o un poco más aunque no consigan el título, lo cual con los nuevos criterios, es fracaso escolar. Como apoyo a esta argumentación, observamos que el fracaso de los hijos de los universitarios se mantiene más o menos constante desde los 90, en torno al 2%, mientras que en el caso de los hijos de padres con estudios secundarios (que incluye el Bachiller Elemental, que era de 8 años), también aumenta el fracaso escolar.

Gráfico 14 Tasa neta de fracaso escolar por nivel de estudios del sustentador principal (jóvenes entre 19 y 20 años)



Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa, segundos trimestres.

En la Tabla 4 y en el Gráfico 16 se muestra el porcentaje de jóvenes con *fracaso escolar-PISA* según el nivel educativo más alto de los progenitores. Excepto en Finlandia y en Corea del Sur, las diferencias entre los hijos de familias de bajo nivel de estudios y de estudios medios son superiores al 10%. También son estos dos países los que dan mejores resultados en las pruebas. Es decir, en educación es posible compaginar equidad y calidad, frente al falso discurso de que son fines contrapuestos, y que si nos acercamos a uno de ellos nos alejamos de otro. Debe resaltarse que la relación entre nivel educativo de la familia y logro también es bastante variable entre países.

Por otra parte, no se insiste tanto en que los dos mejores países del mundo tienen sistemas educativos y sociedades muy diferentes (Seth 2002; Välijärvi 2004). Por ello, los caminos para la excelencia y la igualdad en educación son variados, tanto desde el punto de vista del diseño institucional como desde el punto de vista del contexto socioeconómico de los países. Esta variedad complica el diseño de *recetas* de política educativa fáciles y rápidas de aplicar (Jencks y Phillips 1998; Carabaña 2008).

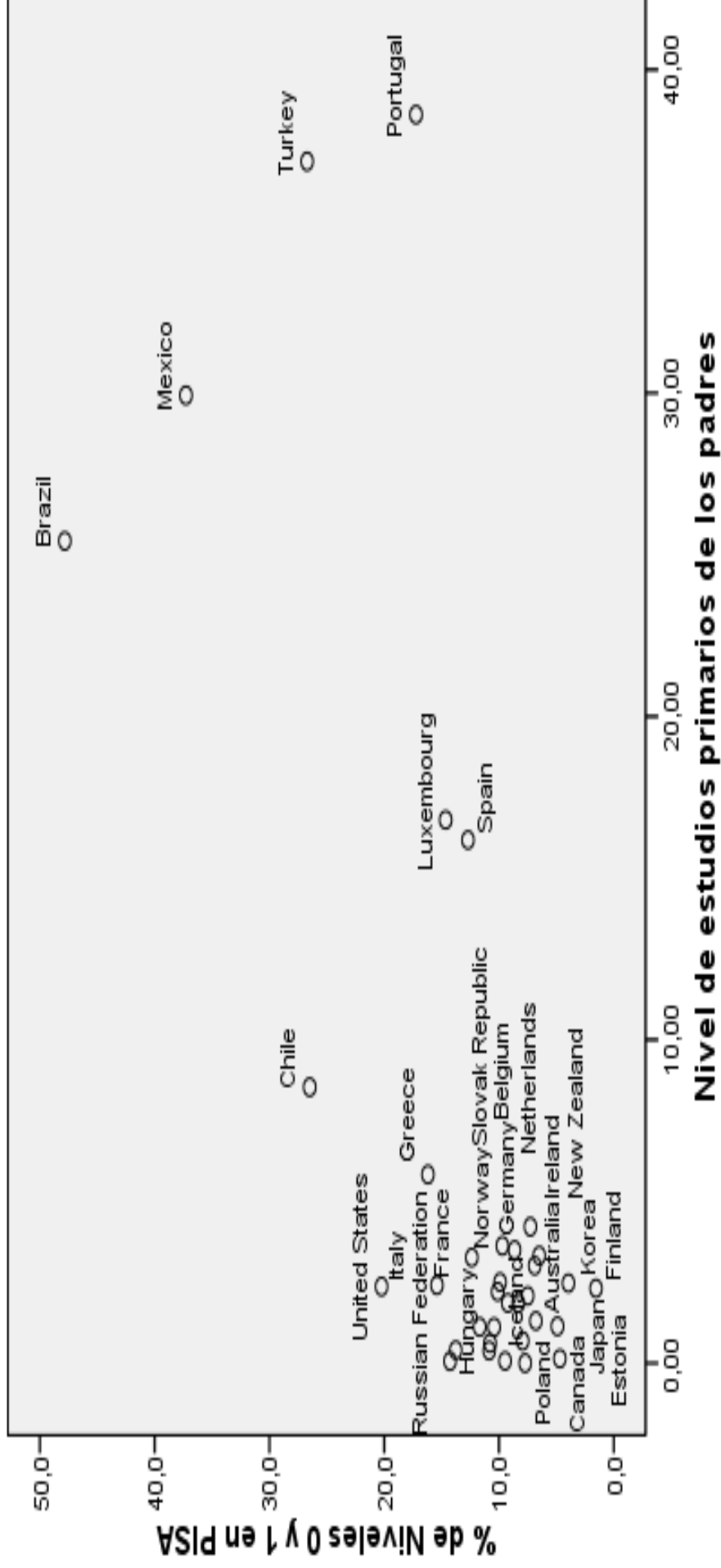
También apreciamos que el sistema educativo español consigue que el nivel educativo de la población de familias de bajo nivel educativo sea más alto que el promedio internacional, hasta el punto de que si las comunidades que participan en el estudio fuesen países, estarían entre aquellos de la OCDE donde el fracaso escolar - PISA sería más bajo para las familias con progenitores de estudios primarios o inferiores. Es decir, el sistema educativo español es justo en el sentido de Rawls: consigue que quienes están más abajo estén mejor que en otros países.

Si en vez de un análisis micro, procedemos a un análisis de datos macro, apreciamos cierta relación lineal entre el porcentaje de fracaso escolar – PISA de cada país y el porcentaje de jóvenes que residen en familias con nivel de estudios primarios o inferiores (Gráfico 15). La relación lineal es alta, en torno a 0,7 tanto si consideramos a todos los países participantes en PISA como si sólo tenemos en cuenta a los países de la OCDE. Pero una vez más, detectamos que esta relación puede deberse a los anómalos resultados de algunos países, entre ellos España, además de Portugal, Turquía y Luxemburgo. En los tres países mediterráneos, el nivel de exigencia de PISA es alto, y además, la proporción de familias de bajo nivel educativo también es muy alta. Por tanto, la relación que claramente se observa dentro de cada país entre fracaso escolar-PISA y bajo nivel educativo de los padres (perspectiva micro) adopta formas específicas que no se observan cuando se estudian los países como unidad (perspectiva macro), una vez que

eliminamos los países de *metabolismo extraño* (nivel educativo de la población adulta anormalmente bajo y alto nivel de exigencia educativa).

Si en vez de estudiar niveles de conocimientos estudiamos niveles de titulación, la relación es la más robusta de todas las mostradas en este trabajo, como puede apreciarse en el Gráfico 17 y en el Cuadro 6, en los que se muestran las relaciones de datos macro entre nivel de estudios de la población entre 55 y 64 años y 25 y 34 años. En este caso, a diferencia de lo visto anteriormente, aunque se eliminen en el cálculo de la correlación los casos que más se apartan del resto, la correlación sigue siendo muy fuerte y significativa. Por tanto, parece que más intensa que la relación entre nivel educativo de los adultos y nivel de conocimientos de los jóvenes es la relación entre titulados de ambas generaciones. Esto parece indicar que podría existir un patrón institucional de logro de títulos. Es decir, cada país ha generado un estándar de cómo se logra el título educativo, que no estaría tan relacionado con el nivel de conocimientos como cabría esperar.

Gráfico 15 Relación entre el porcentaje de jóvenes en familias de bajo nivel de estudios y fracaso escolar - PISA



Cuadro 5 Correlación entre el porcentaje de jóvenes fracaso escolar - PISA y el porcentaje de jóvenes en familias con nivel de estudios primarios o inferiores

	Correlación	P-valor
OCDE y asociados	0,69	0,00
OCDE	0,72	0,00
OCDE sin España, Portugal, Turquía y Luxemburgo	0,10	0,66

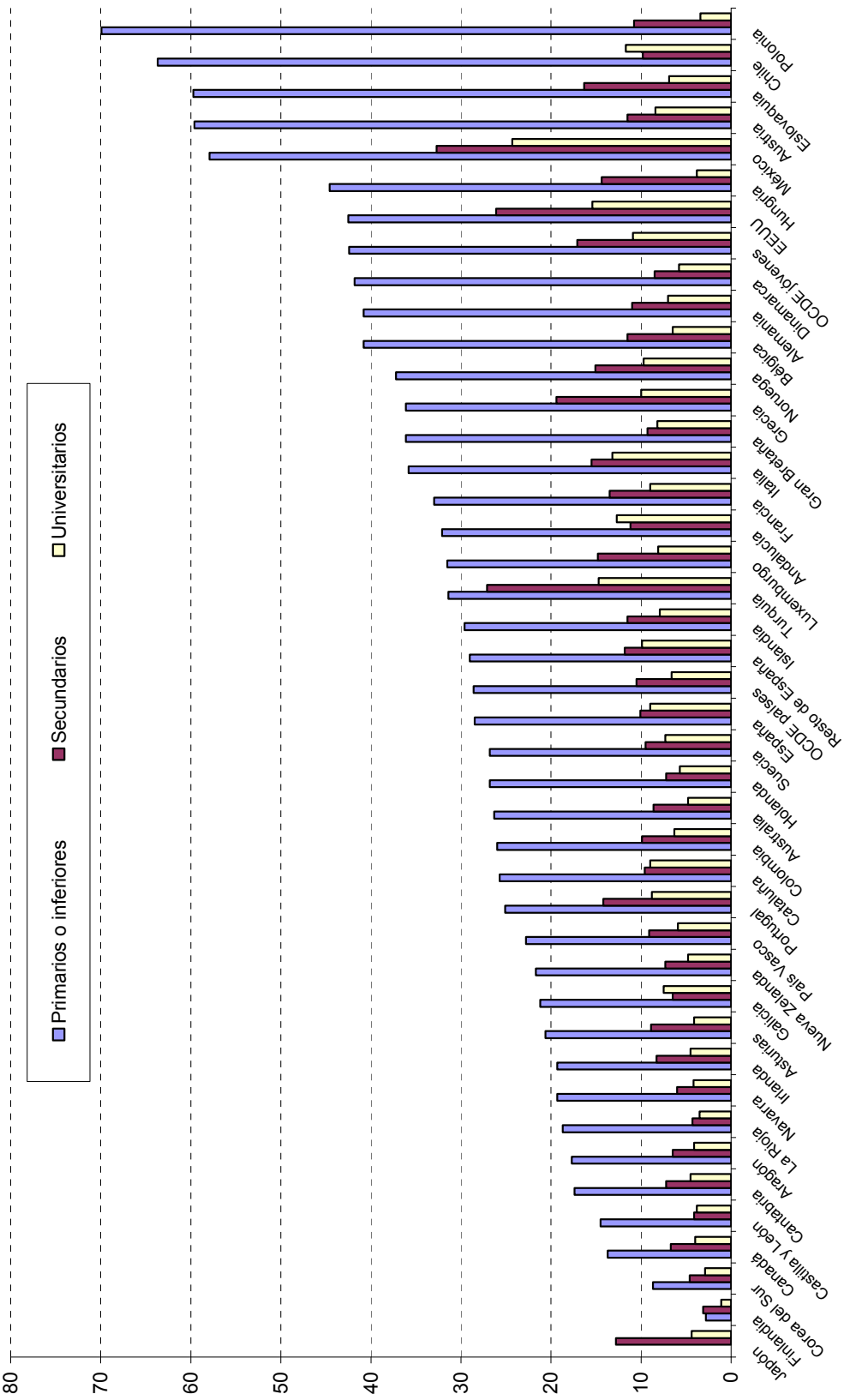
Tabla 4 Porcentaje de jóvenes con nivel educativo inferior a 2 en las tres pruebas de PISA, según nivel de estudios más alto de los progenitores

	Primarios o inf.	Secundarios	Universitarios	Total
Japón	.	12,8	4,4	7,7
Finlandia	2,8	3,1	1,1	1,6
Corea del Sur	8,7	4,6	2,9	3,9
Canadá	13,7	6,7	4,0	4,9
Castilla y León	14,5	4,1	3,8	4,9
Cantabria	17,4	7,2	4,5	6,9
Aragón	17,7	6,5	4,1	6,6
La Rioja	18,7	4,3	3,5	5,0
Navarra	19,3	6,0	4,2	6,4
Irlanda	19,3	8,3	4,5	6,9
Asturias	20,6	8,9	4,1	7,8
Galicia	21,2	6,5	7,5	8,6
Nueva Zelanda	21,7	7,3	4,8	6,5
País Vasco	22,8	9,1	5,9	8,5
Portugal	25,1	14,2	8,8	17,2
Cataluña	25,7	9,6	9,0	11,4
Colombia	26,0	9,9	6,3	8,6
Australia	26,3	8,6	4,8	6,8
Holanda	26,8	7,2	5,7	7,3
Suecia	26,8	9,5	7,3	8,3
España	28,5	10,1	9,0	12,7
OCDE países	28,6	10,5	6,6	9,9
Resto de España	29,0	11,8	9,9	13,7
Islandia	29,6	11,5	7,9	10,1
Turquía	31,4	27,1	14,7	26,7
Luxemburgo	31,5	14,8	8,1	14,6
Andalucía	32,1	11,2	12,7	17,5
Francia	33,0	13,5	9,0	12,4
Italia	35,8	15,5	13,2	15,4
Gran Bretaña	36,1	9,3	8,2	9,2
Grecia	36,1	19,4	10,0	16,2
Noruega	37,2	15,1	9,7	11,7
Bélgica	40,8	11,5	6,5	9,7
Alemania	40,8	11,0	7,0	9,9
Dinamarca	41,8	8,5	5,8	7,5
OCDE jóvenes	42,4	17,1	10,9	16,0
EEUU	42,5	26,1	15,4	20,2
Hungría	44,6	14,4	3,8	10,9
México	57,9	32,7	24,3	37,3
Austria	59,6	11,5	8,4	10,4
Eslovaquia	59,7	16,3	6,9	13,8

Chile	63,7	9,8	11,7	10,8
Polonia	69,9	10,8	3,4	9,5

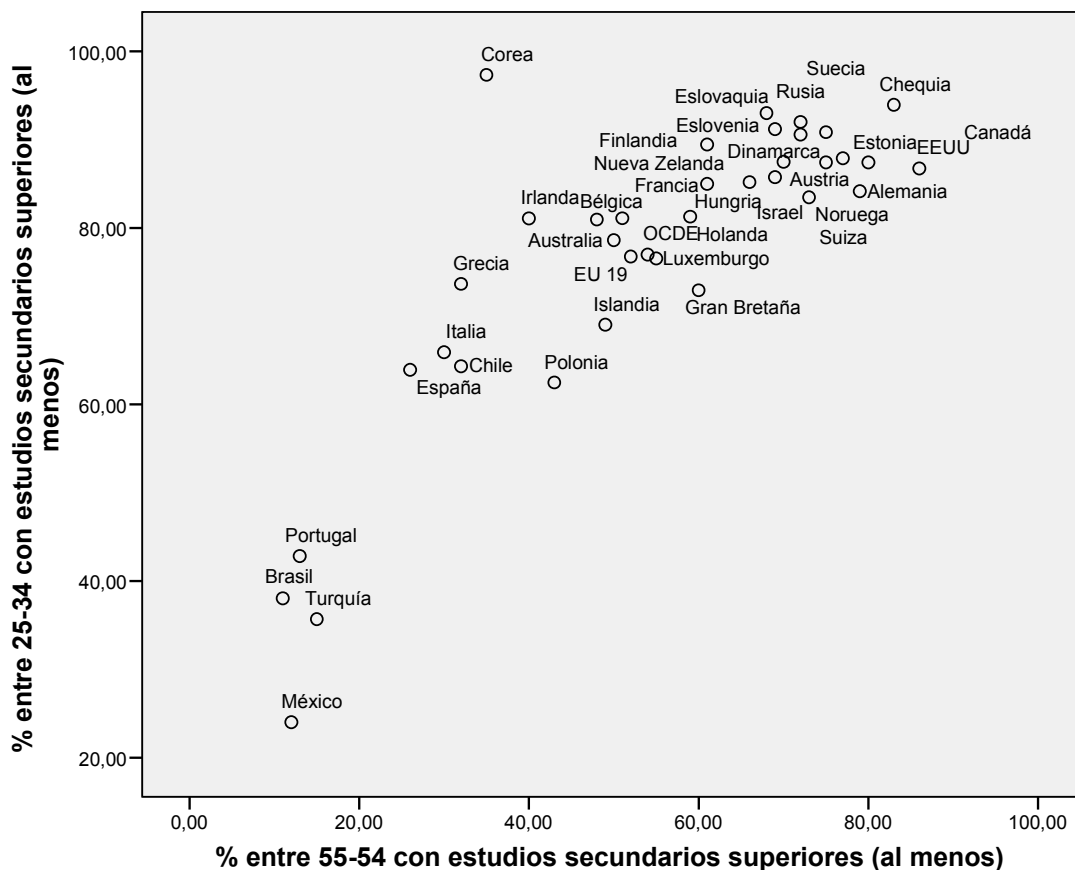
Fuente: Microdatos de PISA 2006

Gráfico 16 Porcentaje de jóvenes con nivel educativo inferior a 2 en las tres pruebas de PISA, según nivel de estudios más alto de los progenitores



Fuente: Microdatos de PISA 2006

Gráfico 17 Relación entre graduados secundarios de 55-64 años y de 25-34 años



Fuente: (OCDE 2007b)

Cuadro 6 Correlación y p-valores de la relación entre % de graduados secundarios entre 55 y 64 años y entre 25 y 34 años

	Correlación	P-valor
Todos	0,84	0,001
Sin Corea	0,90	0,001
Sin Turquía, Portugal, Brasil y México	0,69	0,001
Sin Corea, Turquía, Portugal, Brasil y México	0,84	0,001

Fuente: OCDE 2007

CONCLUSIONES

No se aprecia una relación fuerte entre el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar - PISA. Esto hace suponer que la relación entre el título educativo y el nivel de conocimientos no es sistemática, como cabría esperar en el caso de que los títulos reflejasen cierto nivel de conocimiento. Pero no sólo entre países se da esta diferencia; en España se prueba que la relación también es variable entre CCAA. Es particularmente llamativo que siendo los resultados educativos de Castilla y León y La Rioja casi tan buenos como los de Finlandia, sus tasas de fracaso escolar administrativo son prácticamente del cuádruple y del séxtuple, respectivamente. Deben ser dos de los lugares del

mundo donde es más difícil obtener el título mínimo de la educación obligatoria. En el caso de España, también debemos tener en cuenta que las diferencias de fracaso escolar entre CCAA se deben en buena medida a las diferencias en el nivel educativo de la generación de los padres y a las tasas de paro juvenil. Por otro lado, las diferencias entre hombres y mujeres es probable que se deban que los jóvenes tienen más fácil incorporación al mercado de trabajo que las jóvenes.

El incremento del fracaso escolar *administrativo* observado en España e puede estar relacionado con el alto grado de exigencia de la ESO, lo cual es contrario a lo que comúnmente se cree. Para probar esta afirmación primero hemos señalado que, al menos en teoría, es más difícil el logro educativo bajo la ESO que con la EGB, debido a que el periodo de escolarización es mayor. Podría pensarse que el nivel de exigencia ha bajado, pero la comparación con estudios internacionales realizados en los 90 (TIMSS), descarta esta idea. Además, comparando el fracaso escolar en los distintos países, hemos visto que, aunque hubiese bajado, el nivel educativo sigue siendo alto. Por un lado, debido a que en España hay más fracaso escolar administrativo que lo que sería esperable dado su nivel en PISA. Por otro lado, los alumnos que no han repetido ningún curso obtienen unos resultados excelentes en PISA.

La relación entre fracaso escolar y financiación no es tan lineal como se da normalmente por supuesto. Esto quiere decir que, llegado cierto umbral de financiación – que probablemente España no ha alcanzado todavía-, más recursos económicos no suponen mejoras de rendimiento de los estudiantes.

El nivel educativo de las familias está claramente relacionado con el fracaso escolar de los jóvenes en todos los países analizados. Sin embargo, las relaciones entre nivel educativo de la familia y el bajo nivel en PISA de los hijos es tan específica de cada país que cuando se observan en conjunto no se detecta un patrón claro. Las diferencias por origen social en PISA son menores en España, por lo que se puede decir que los resultados educativos en nuestro país son equitativos, consiguiendo que el nivel educativo de los hijos de familias de bajo capital escolar sea mejor que el de muchos otros países. Sin embargo, la relación observada a nivel internacional entre titulados en la población adulta y en la población joven es fuerte y muy robusta, lo que podría suponer que existen patrones específicos de los países en la consecución de los títulos educativos.

En España, en cuanto a la diferencia de fracaso escolar administrativo entre los jóvenes de familias de bajo nivel educativo y de alto nivel educativo se da en una pro-

porción de 20 a 1, relación que se ha incrementado en los últimos años, probablemente debido a la implantación de la LOGSE y a la bajada del paro juvenil.

Los países con mejor rendimiento educativo y más igualitarios en PISA, Finlandia y Corea del Sur, tienen sistemas educativos y realidades sociales tan diferentes que se hace difícil extraer recetas de fácil aplicación.

REFERENCIAS:

- Baumeister, R.F. y otros 2005. "El mito de la autoestima", *Investigación y ciencia* 342:70-77.
- Benito, A. 2007. "La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar", *Revista Iberoamericana de Educación* 43.
- Breen, R. y J.O. Jonsson. 2005. "Inequality of Opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility", *Annual Review of Sociology* 31:223-43.
- Buchmann, C., T.A. DiPrete y A. McDaniel. 2008. "Gender Inequalities in Education", *Annual Review of Sociology* 34:319-337.
- Carabaña, J. 1999. *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- . 2004. "Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar", *Información Comercial Española*.
- . 2008. *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Colegio Libre de Eméritos, Madrid.
- Cunchillos, C. y F. Rodríguez. 2004. *El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la Comunidad de Madrid*.
- Fernández Enguita, M. 1997. "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación", en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, M. Fernández Enguita (Dir.). Barcelona: Horsori.
- INCAS. 2008. *Asimetría negativa masculina en el fracaso escolar*. Instituto de Estudios de Capital Social.
- INCE. 1998. *Diagnóstico general del sistema educativo*. Madrid.
- Jencks, C. y M. Phillips. 1998. "America's Next Achievement Test", *The American Prospect* 9.
- Jencks, C. y L. Tach. 2006. "Would equal opportunity mean more mobility?" en *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics*, S.L. Morgan, D.B. Grusky y G.S. Fields (Dir.). Stanford: Stanford University Press.
- Jimerson, S.R. y otros 2006. "Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students", *Psychology in the Schools* 43:85-97.
- López, J.A. y M.L. Moreno. 1996. "Tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias", *Revista de Educación* 311:315-336.

- Marchesi, Á. 2003. "El fracaso escolar en España": Fundación Alternativas.
- Martínez G^a, J.S. 2002. *¿Habitus o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas en España con datos de la Encuesta Sociodemográfica*. Tesis dirigida por J. Carabaña y aprobada en Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- . 2006. "La falsa crisis del sistema educativo", nº 9 *Tempora*.
- . 2007. "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", *Revista de Educación* 342:287-306.
- . 2008. "Clase social, tipo de familia y logro educativo en Canarias", *Papers* 87:75-100.
- MEC. 2007. *Datos y cifras curso escolar 2007-2008*. Madrid: Secretaría Gral. del Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE. 2005. *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Madrid: Santillana.
- . 2007a. *Informe PISA 2006*. Madrid: Santillana.
- . 2007b. *Panorama de la educación 2007*. Madrid: Santillana.
- . 2007c. *Resumen PISA 2006*. MEC, Madrid.
- Peraita, C. y M. Pastor. 2000. "The primary school dropout in Spain; the influence of family background and labor market conditions", *Education Economics* 8:157-168.
- Roderick, M. 1995. "Grade Retention and School Dropout: Policy Debate and Research Questions", *Research Bulletin Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research* 15.
- Seth, M.J. 2002. *Education Fever: Society, Politics and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: Hawai University Press.
- Subirtats, M. y C. Brullet. 1988. *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Väljjarvi, J. 2004. "The system and how does it work. Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School", *Education Journal* 31-32.
- Viñao, A. 2004. "Tres procesos básicos: alfabetización, escolarización y feminización", en *Educación y modernidad en la España del siglo XX*, A. Viñao (Dir.): Marcial Pons.
- Woessman, L. 2001. "Why students in some countries do better", *Education Matters* 1:67-74. Fuente: Microdatos de