

FRACASO ESCOLAR Y PARO JUVENIL EN ESPAÑA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE POLÍTICA EDUCATIVA

School failure and youth unemployment in Spain. Analysis and proposals for educational policy

Josep-Oriol ESCARDÍBUL

Universidad de Barcelona. Departamento de Economía Pública, Economía Política y Economía Española e Instituto de Economía de Barcelona

Correo-e: oescardibul@ub.edu

Recepción: 12 de febrero de 2013

Envío a informantes: 25 de febrero de 2013

Fecha de aceptación definitiva: 16 de mayo de 2013

Biblid. [0214-3402 (2013) (II época) n.º 19; 27-46]

RESUMEN: Este artículo analiza el fracaso escolar en España y sus consecuencias sobre el desempleo juvenil. Dado que el paro juvenil se reduce a medida que los jóvenes alcanzan niveles educativos superiores, y teniendo en cuenta la poca formación permanente que reciben los menos formados, la reducción del fracaso escolar es un elemento clave para la posterior reducción del desempleo entre los jóvenes. El fracaso se define y analiza (dentro de un marco europeo) de tres maneras: la falta de adquisición de competencias, no haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria a la edad correspondiente, así como el porcentaje de población de 18-24 años de edad que ha alcanzado como máximo la educación secundaria inferior y que no siguen en formación. En el artículo se revisa la literatura nacional e internacional sobre las causas del fracaso escolar (especialmente los factores relacionados con la escuela o el sistema educativo) y se sugiere la implantación de determinadas políticas educativas para reducirlo, y en consecuencia disminuir el paro juvenil, dado el contexto económico actual.

PALABRAS CLAVE: fracaso escolar, abandono escolar, desempleo juvenil, políticas educativas.

Clasificación JEL: I28; J64

ABSTRACT: This article deals with school failure in Spain and its consequences on youth unemployment. This type of unemployment is reduced as young people reach higher levels of education. Moreover, since the less educated receive less training during their professional career, the reduction of school failure is a key to the subsequent reduction of youth unemployment. Failure is defined and analysed (within an European

framework) in three ways: lack of competences acquisition, not finishing compulsory education at the corresponding age, as well as the percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training. In the paper we review national and international studies on the causes of school failure (especially those at school or higher level) and, considering the financial situation of the Spanish public sector, we suggest the implementation of several educational policies to reduce school failure (and, therefore, youth unemployment).

KEYWORDS: school failure, drop-out, youth unemployment, education policies.

JEL Codes: I28; J64

1. Introducción

A FINALES DE 2012 CASI UN MILLÓN DE JÓVENES (entre 16 y 24 años) se encuentran en situación de desempleo (en concreto 930.000), es decir, más de la mitad de la población activa juvenil (INE, 2013). Esta cifra, sin embargo, no se distribuye de manera homogénea en función del nivel educativo alcanzado: los jóvenes con sólo estudios primarios tienen una tasa de paro del 69,1%, los que han cursado la escolaridad obligatoria ven reducida dicha tasa al 55,2%, siendo del 51% para aquellos con estudios secundarios superiores, y del 40,1% para los jóvenes con estudios superiores (profesionales o universitarios). Así, aunque el logro educativo no consigue eliminar altas tasas de desempleo entre los jóvenes, se constata una reducción significativa a medida que aumenta su nivel educativo. Además, si se tienen en cuenta efectos a más largo plazo, los resultados de estudiar se vuelven más visibles. Así, para el grupo de edad posterior al indicado (25-29 años) la tasa de paro es del 33,1%, con un máximo del 49,6% para aquellos que sólo han alcanzado estudios primarios y un mínimo del 22,9% para los jóvenes con estudios superiores.

En consecuencia, no alcanzar niveles educativos más allá de la escolarización obligatoria «condena» a las personas a permanentes altas tasas de desempleo (entre otros efectos negativos como la temporalidad laboral y los bajos salarios cuando encuentran trabajo). Asimismo, la ausencia de esta titulación les dificulta proseguir la formación a lo largo de la vida laboral y recibir formación continua (Albert *et al.*, 2010)¹. Además, la poca efectividad de las políticas activas, incluidas las específicamente formativas (Muñoz de Bustillo *et al.*, 2009; García, 2011), añade argumentos para defender políticas educativas que dificulten la salida del sistema educativo antes de haber completado los estudios secundarios, en especial los obligatorios, y que aumente el nivel de competencia de los estudiantes.

En este artículo se exponen algunas evidencias respecto a las causas del elevado fracaso escolar español (definido de varias maneras) para, posteriormente, proponer políticas de mejora. Al respecto, destaca que se recoge la literatura más reciente (incluyendo la referida al caso español), que se consideran múltiples variables

¹ Más allá de las consecuencias laborales y económicas, MUÑOZ DE BUSTILLO *et al.* (2009) señalan la dificultad de inserción de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela en otros ámbitos, como los culturales y políticos, y sus menores posibilidades de crecimiento humano.

escolares y educativas, así como que las políticas educativas recomendadas son compatibles con el presente contexto de crisis económica. La estructura es la siguiente: en el apartado 2 se definen y analizan diversos tipos de fracaso escolar; posteriormente, se determinan las causas del fracaso escolar (apartado 3) y se realizan propuestas para reducirlo (4). Un último apartado concluye el estudio.

2. El fracaso escolar en España

El fracaso escolar se puede definir en función de varios criterios. En nuestro país se suelen considerar tres tipos: (i) abandono prematuro, referido a personas que sólo han finalizado satisfactoriamente, como máximo, la enseñanza obligatoria (ESO), pero no han continuado sus estudios; (ii) fracaso administrativo, cuando los estudiantes no finalizan la escolaridad obligatoria; (iii) falta de competencias cognitivas, es decir, personas que no alcanzan un nivel de competencias que se consideran necesarias para participar activamente en situaciones de la vida cotidiana o laboral. A continuación se analizan los tres tipos de fracaso señalados.

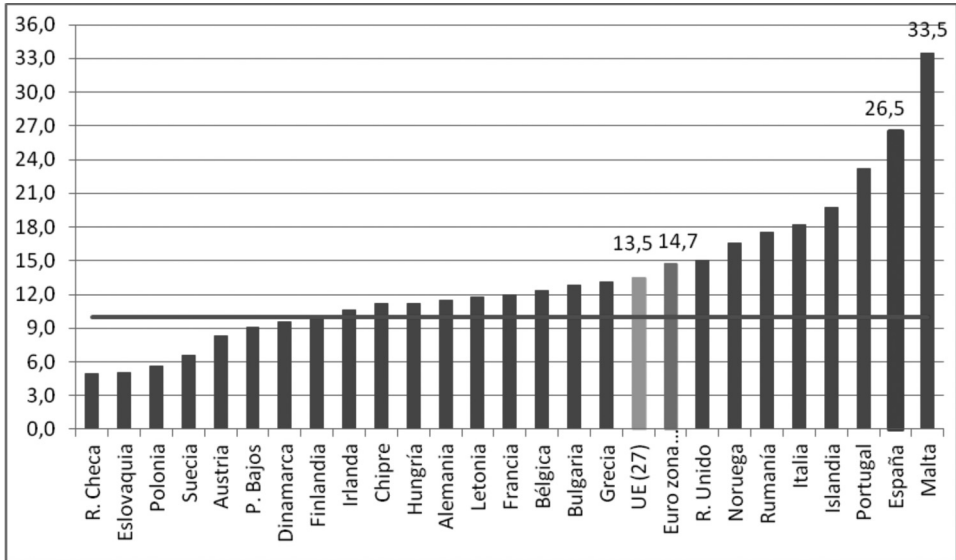
2.1. *Abandono prematuro*

El abandono prematuro se define como la proporción de personas entre 18-24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (ESO en nuestro país) y que no han seguido cursando estudios². Es uno de los objetivos educativos de la Unión Europea para sus países miembros; la Estrategia de Educación y Formación para 2020 indica que el porcentaje mencionado debe estar, en 2020, por debajo del 10%, si bien, algunos países con altos niveles de abandono tienen objetivos menos ambiciosos (15% en el caso español).

Como se observa en el Gráfico 1, España (26,5%) dista de alcanzar el objetivo fijado (tanto a nivel estatal como para el conjunto de la Unión Europea) y es el segundo país en peor situación, sólo por delante de Malta (33,5%). La media de abandono escolar prematuro para los países de la Unión es del 13,5% (del 14,7% si se considera sólo la zona Euro), y algunos países tienen niveles significativamente menores (por debajo del objetivo del 10%). Como se muestra en el Gráfico 2, resulta especialmente necesaria la reducción del abandono prematuro de los chicos, significativamente superior al de las chicas. Así, el 31% de los jóvenes españoles abandonan prematuramente los estudios, por un 21,9% en el caso de las mujeres. Cabe señalar que la evolución temporal de esta magnitud no permite ser muy optimista: aunque se ha reducido en el tiempo la tasa de abandono prematuro, esta disminución no ha sido suficientemente significativa; así, en España el abandono ha pasado del 29,1%, en el año 2000, al 26,5% en 2011. Para la Unión Europea, estas cifras son, respectivamente, el 17,6% y 13,6%.

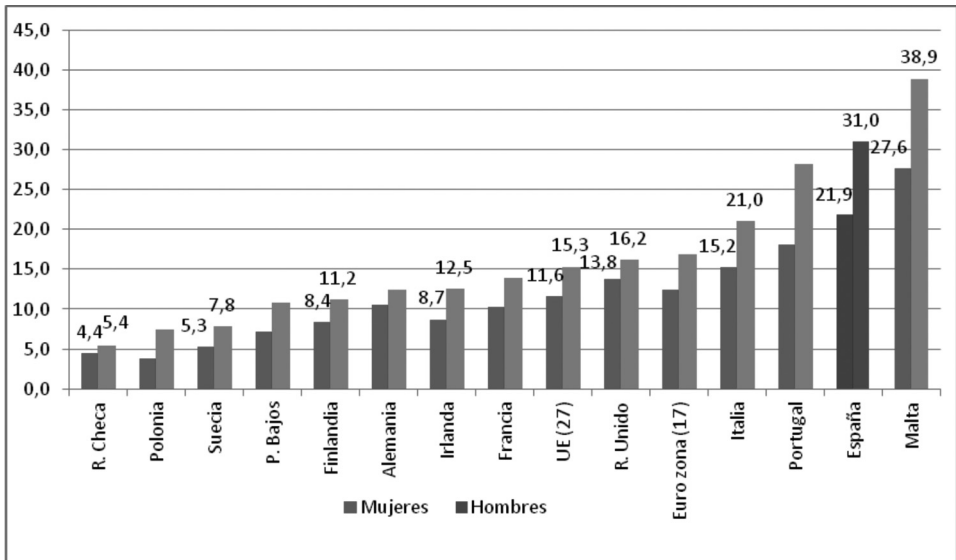
² Véase una interesante discusión metodológica sobre su definición en MUÑOZ DE BUSTILLO *et al.* (2009).

GRÁFICO 1. Abandono escolar prematuro, 2011



Fuente: EUROSTAT (2012).

GRÁFICO 2. Abandono escolar prematuro por sexo, 2011

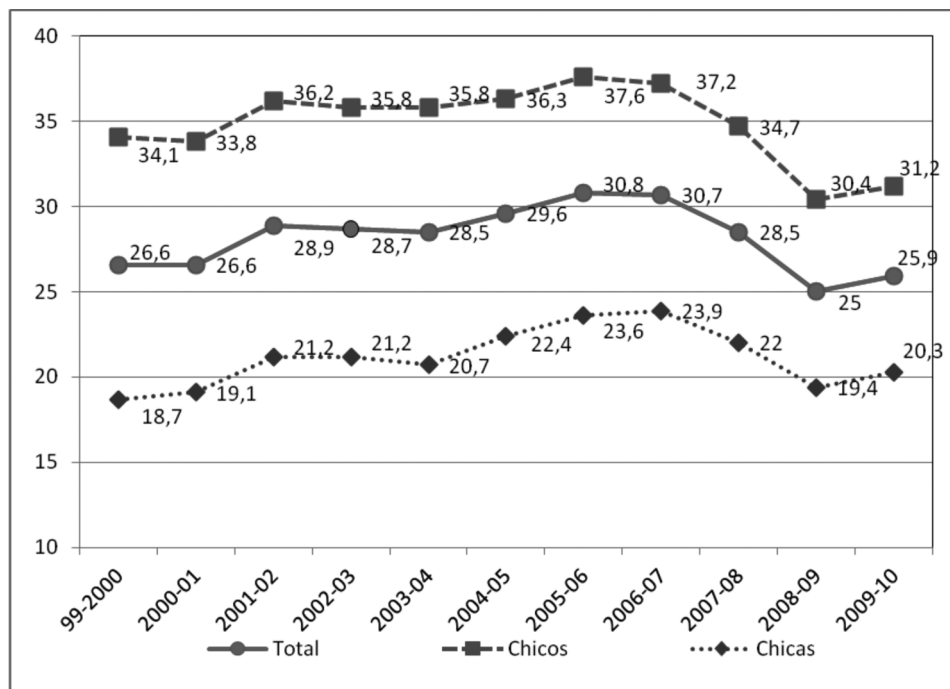


Fuente: EUROSTAT (2012).

2.2. Fracaso escolar administrativo

En España, el fracaso escolar administrativo hace referencia a la no obtención del graduado en ESO respecto a la población en edad teórica de inicio del último curso. En el Gráfico 3 se constata un alto nivel de fracaso escolar en nuestro país (25,9%). Además, se observa que la no finalización de la ESO aumentó en el período de crecimiento económico (supera el 30%), por lo que no es hasta la llegada de la crisis económica que empieza a decrecer (excepto el último curso considerado). Estos altos niveles ya provienen de la época anterior a la LOGSE, cuando la escolarización obligatoria acababa a los 14 años con la Enseñanza General Básica (EGB), siendo el fracaso escolar (no finalización de la EGB) del 38% (Martínez García, 2009). Por género el fracaso escolar administrativo es bastante más elevado en el caso de los chicos (31,2%) que de las chicas (20,3%)³.

GRÁFICO 3. Fracaso escolar administrativo, 2000-2010



Fuente: INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2011).

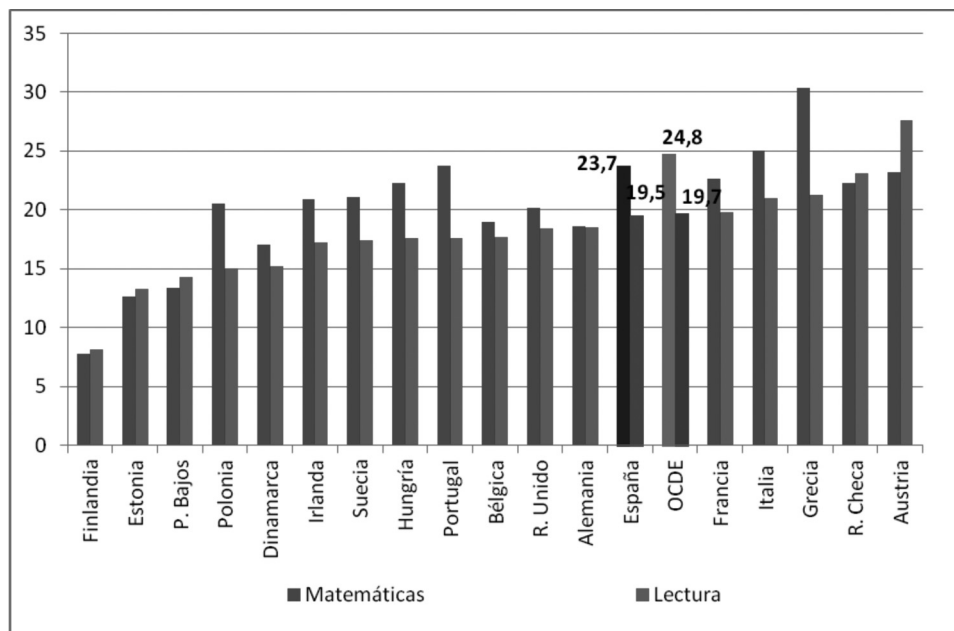
³ La cifra de fracaso escolar es menor si se tiene en cuenta a aquellos que se gradúan tras haber abandonado el sistema escolar sin hacerlo. Para un debate al respecto véase LACASA (2009) y ROCA (2010).

2.3. Ausencia de competencias cognitivas

Una tercera manera de analizar las carencias del sistema educativo es contabilizando el porcentaje de alumnos que no adquieren un nivel de competencias cognitivas suficiente⁴. Si se quiere considerar un grupo de edad similar al del fracaso administrativo, en nuestro país este nivel podemos medirlo mediante el porcentaje de alumnos que no alcanza el nivel 2 de competencias en la evaluación internacional PISA (a los 15 años de edad), definido usualmente como el nivel de competencias básico (véase Schleicher, 2007).

En el Gráfico 4 se muestra la situación española en el contexto de países europeos de la OCDE en competencias matemáticas y de lectura. En matemáticas, España (23,7%) se encuentra en una posición cercana a la media de países de la OCDE (24,8%), en cuanto al porcentaje de personas con un bajo nivel de competencias. Esta posición es similar en comprensión lectora: el porcentaje de españoles con un bajo nivel de competencias es del 19,5%, muy cercano a la media de la OCDE (19,7%). Así, los resultados presentados permiten concluir que el porcentaje de alumnos con un bajo nivel de competencias en España es similar al promedio de países avanzados (OCDE), si bien dista significativamente de aquellos países con menores niveles (en especial los nórdicos en el ámbito europeo).

GRÁFICO 4. Proporción de estudiantes con nivel de competencias inferior a 2. PISA 2009



Fuente: OECD (2010).

⁴ Se consideran únicamente las competencias cognitivas, a pesar de ser también relevantes las competencias no cognitivas, o vinculadas con el comportamiento (véase HECKMAN *et al.*, 2006).

3. Causas del fracaso escolar

En este apartado se analizan los factores que inciden sobre el rendimiento educativo (referido a la falta de competencias, el fracaso o abandono escolar⁵. No se consideran las variables individuales (capacidad innata) o familiares (nivel socioeconómico, cultural o étnico) bastante reconocidas como causantes del fracaso y bajo rendimiento escolar, y sobre las que la política educativa no puede influir directamente (véase una revisión de estudios en Calero y Escardíbul, 2007; Muñoz de Bustillo *et al.*, 2009; Rumberger, 2011). En primer lugar se analizan los factores relacionados con el conjunto del sistema educativo, en segundo lugar con los centros escolares y, finalmente, con el profesorado. Los estudios que examinan los determinantes del rendimiento escolar suelen atribuir en torno al 20-30% de la variabilidad de los resultados a los centros escolares (30-40% si se consideran también elementos estructurales del sistema educativo). Por tanto, aunque la mayor parte de las causas se atribuye a las características de las personas y sus familias (OCDE, 2003; Rumberger, 2011), el margen para desarrollar políticas sobre el sistema educativo que mejoren el rendimiento escolar es suficientemente significativo.

3.1. Variables relacionadas con el sistema educativo

En este ámbito se analizan cinco factores claramente diferenciados: nivel de exigencia académica del sistema educativo, uso de la repetición de curso (frente a otro tipo de políticas de apoyo individualizado), actuaciones para el retorno al sistema educativo de aquellos que abandonan tempranamente, la existencia de evaluaciones externas y el nivel de gasto público.

Con respecto al primer elemento, las cifras de fracaso escolar administrativo muestran unos elevados niveles para España, por encima del nivel que cabe esperar en función de los resultados de las evaluaciones de competencias. Por tanto, cabe destacar que el sistema educativo español es bastante exigente con sus estudiantes, al menos en referencia a proporcionarles la graduación en los estudios obligatorios. Por lo tanto, buena parte del alumnado que por competencias podría seguir estudiando (si comparamos las cifras de PISA españolas con las de sus vecinos europeos) al fracasar en la ESO ya no sigue. De hecho, hay Comunidades Autónomas con un bajo porcentaje de alumnos en niveles inferiores a 2 en lectura en PISA (en torno al 13%-15%), como Aragón, Castilla y León, Cataluña y Madrid pero con altos niveles de fracaso escolar (18%-25%) y de abandono de los estudios (25%-32%).

Dado que las dificultades en la terminación de los estudios no aparecen repentinamente, cabe preguntarse cómo se da apoyo a los estudiantes con una menor

⁵ Se consideran tanto estudios que analizan el efecto de diversas variables educativas sobre el fracaso escolar, como análisis que consideran dichos efectos sobre el rendimiento académico. Aunque un mal rendimiento académico puede conllevar el fracaso parece oportuno realizar esta distinción, ya que cabe la posibilidad de que determinadas políticas tengan un efecto diferente sobre los estudiantes potenciales víctimas del abandono o fracaso escolar (aquellos situados en la parte baja de la distribución del rendimiento académico) que sobre el alumnado situado en mayores niveles de rendimiento. Por tanto, los resultados aquí señalados deben interpretarse con precaución teniendo en cuenta la distinción señalada.

capacidad o que tienen un menor rendimiento académico. En general, nuestro país apuesta más por la repetición de curso⁶ que por el apoyo individualizado. Así, la proporción de alumnos que repiten curso en nuestro país es muy alta. El curso 2009-10, el 40,4% de los alumnos de 15 años ha repetido algún curso (45,4% en el caso de los chicos)⁷. El retraso comienza en etapas anteriores: a los 8 años la tasa de repetición es del 6,6%, y aumenta al 11,7% a los 10 años y al 23% a los 12. Así, esta medida de política educativa resulta muy utilizada en nuestro país. En cambio, las medidas de apoyo y de atención a la diversidad, imprescindibles en sistemas educativos comprensivos como el nuestro, y muy usadas en países de éxito escolar, como los nórdicos (Laukkanen, 2005), tienen un peso mucho menor en España. Además, las medidas más importantes de este tipo se incorporan al sistema educativo de manera tardía (en la ESO mayoritariamente) cuando los problemas se inician ya en primaria. Así, la diversificación curricular sólo atiende al 10,6% del total de alumnos de tercer y cuarto curso de la ESO (curso 2009-10).

El uso de la repetición (de manera generalizada) no parece una buena política ya que la investigación educativa encuentra que la repetición es un factor fuertemente asociado al abandono escolar⁸. De hecho, sólo algunos estudios que evalúan los resultados a corto plazo (un curso académico) encuentran efectos positivos en la repetición de curso (véase Greene y Winters, 2007). En cambio, los análisis que tienen en cuenta los efectos a largo plazo presentan resultados que vinculan negativamente la repetición de curso y el rendimiento educativo (Jimerson *et al.*, 2002; Brophy, 2006; Morrison y No, 2007). Como se constata en las evaluaciones de PISA, los países con una mayor proporción de repetidores tienen un peor rendimiento educativo (OECD, 2011a). Cabe decir que el recurso a la repetición no es universal, destacando en países como España, Francia y Portugal, pero es excepcional en los países nórdicos, el Reino Unido e Irlanda, y muy limitado en el resto de Europa (Eurydice, 2011)⁹.

Un tercer elemento a tener en cuenta es la reincorporación de las personas que abandonan el sistema escolar (en especial los no graduados en ESO). En nuestro país, este retorno es bajo, seguramente, en parte, por las rigideces existentes en la reincorporación en el propio sistema educativo, en especial para los no graduados en ESO. Con la LOGSE, el sistema educativo español hizo un esfuerzo para prestigiar los estudios profesionales al exigir los mismos requisitos para estudiar estudios postobligatorios, ya sean académicos o profesionales. En cambio, no se pusieron los medios suficientes para garantizar tasas más altas de éxito en la escolaridad obligatoria, como se ha analizado anteriormente que, a su vez, dificultan la continuación de los estudios de los no graduados (la vía utilizada de los Programas

⁶ La repetición de curso puede considerarse una medida de fracaso escolar. En este artículo, sin embargo, se analiza como un instrumento utilizado para reducir el fracaso escolar administrativo.

⁷ Este porcentaje de repetidores resulta bastante estable en el tiempo. Así, el curso 1994-95 era del 42% y el curso 2005-06 del 42,3% (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, varios años).

⁸ Un interesante análisis sobre los determinantes de la repetición se desarrolla en FERNÁNDEZ Y RODRÍGUEZ (2008).

⁹ Como señalan FERNÁNDEZ ENGUITA *et al.* (2010), no resulta sorprendente que la repetición no ayude a mejorar el rendimiento escolar. Entre otros motivos, el alumno obligado a repetir aumenta la desafección o el rechazo a la escuela al ser descalificado y estigmatizado, queda separado de sus compañeros y, además, no sólo debe repetir en lo que ha fallado sino también todo aquello en que no lo ha hecho.

de Cualificación Profesional Inicial no alcanzan el reingreso de los jóvenes al sistema educativo de manera suficiente). Como muestran los datos de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL) del INE, del conjunto de alumnos de una cohorte del curso 2000-01 que no se gradúan de la ESO, en el período 2001-05 sólo el 30,7% vuelven al sistema educativo. De éstos, el 68% acaba graduándose en ESO, o una formación posterior, y el resto tiene una formación profesionalizadora fuera del sistema formal (García *et al.*, 2013).

En cualquier caso, como muestra la evidencia empírica, resulta conveniente para evitar el fracaso escolar intervenciones lo antes posible, tales como políticas de atención educativa (con asistencia social si es necesario) para niños procedentes de estratos socioeconómicos bajos o en entornos sociales problemáticos (véase una revisión de estudios en Muñoz de Bustillo *et al.*, 2009). Como señala Heckman (2006), las «brechas» en las capacidades cognitivas (y no cognitivas) de las personas aparecen en edades muy tempranas (antes de la escolarización primaria) y son muy persistentes en el tiempo. En las intervenciones posteriores (en edad escolar o en la formación de jóvenes o adultos que ya han abandonado los estudios), la literatura indica que la probabilidad de éxito es menor y ésta se encuentra muy condicionada, entre otros factores, por la calidad de la formación proporcionada, la intensidad de la actuación y la existencia de servicios de apoyo complementarios a la formación –véase una revisión para países anglosajones en Grubb (1999) y Martín y Grubb (2001)–. En el caso español, la evidencia expuesta en OECD (2008) y Muñoz de Bustillo *et al.* (2009) sobre programas dirigidos a jóvenes o colectivos poco cualificados, como las Escuelas Taller, las Casas de Oficio y los Programas de Garantía Social, apuntan a un efecto positivo de dichas actuaciones (en especial de las dos primeras), aunque más relacionado con la inserción laboral que con el retorno al sistema educativo. Ahora bien, dichos resultados deben tomarse con mucha precaución, dada la escasa evidencia empírica existente, que las evaluaciones son muy parciales (actuaciones puntuales en determinados territorios), y siempre a corto plazo¹⁰.

Un cuarto elemento se refiere a las evaluaciones externas. La evidencia internacional predominante es que éstas impactan positivamente sobre el rendimiento educativo. Así, para distintos países, Woessmann (2003) y Fuchs y Woessmann (2007) señalan que los alumnos que participan en sistemas escolares con exámenes externos de salida obtienen mejores resultados; esta conclusión se observa también en Bishop (1997) para el caso de las provincias de Canadá, Bishop *et al.* (2000) para los Estados Unidos y Jürges *et al.* (2005) para las regiones de Alemania. Como indican Woessmann *et al.* (2009), de hecho, los alumnos obtienen mejores resultados en países que contienen métodos de evaluación externa, no sólo del alumnado (los exámenes ya señalados), sino del profesorado (mediante control interno y externo de las clases) y las escuelas (como la comparación de resultados con otras escuelas a distintos niveles geográficos, de distrito o nacional).

Finalmente, hay que considerar el gasto global en educación. Si bien un mayor gasto en educación no garantiza un rendimiento del alumnado más elevado, la falta de recursos suficientes puede repercutir muy negativamente en su capacidad

¹⁰ Una exposición de las políticas de segunda oportunidad existentes en España puede verse en MUÑOZ DE BUSTILLO *et al.* (2009) y en VAQUERO (2011).

de aprendizaje, como muestran los resultados de los países que menos invierten en educación en PISA (OECD, 2003, 2010). En el ámbito español, diversos estudios muestran la existencia de una correlación negativa entre gasto por alumno y fracaso y abandono escolar, es decir, que menores niveles de gasto se asocian con mayores niveles de fracaso y abandono (Morales y Pérez Esparrells, 2011; Mora *et al.*, 2010).

3.2. Variables relacionadas con los centros escolares

Sobre los centros, las variables de estudio habitual se relacionan con la titularidad, las características (en recursos materiales o clima escolar) y la autonomía en la gestión de las escuelas.

Con respecto al efecto de la titularidad del centro sobre el rendimiento escolar, la evidencia internacional presenta resultados dispares pero que, muy mayoritariamente, muestran que la habitual superioridad de los centros privados (en la mayoría de países) queda eliminada al incorporar en el análisis controles referidos a las características socioeconómicas y culturales del alumnado y del centro (véase una revisión en Calero y Escardíbul, 2007). Respecto al clima escolar, la evidencia empírica señala que la existencia de un ambiente de aprendizaje en el aula (silencio, orden, etc.) y un elevado capital social (relación positiva) entre alumnos y profesores mejoran el rendimiento escolar y reducen el abandono y el fracaso escolar (OECD, 2011b; Rumberger, 2011).

En referencia a los recursos materiales, como indican Mancebón y Muñiz (2003), después de una extensa revisión de estudios nacionales e internacionales, se constata una falta de incidencia clara de las condiciones físicas y estructurales de los centros sobre los resultados que, seguramente, se debe en buena medida a que los análisis se aplican a países desarrollados con dotaciones de recursos aceptables y bastante similares. Lo mismo sucede con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), donde la literatura internacional relativa al efecto sobre el rendimiento del alumnado de disponer de ordenadores en los centros escolar no es concluyente –véase Angrist y Lavy (2002), Goolsbee y Guryan (2006), Machin *et al.* (2007) y Barrow *et al.* (2009)–.

En referencia a la autonomía de los centros, en un extenso análisis internacional, Fuchs y Woessmann (2007) indican lo siguiente. Respecto a la autonomía presupuestaria, la presencia de autonomía en la asignación del presupuesto del centro incide positivamente en las competencias adquiridas por los estudiantes, pero no la capacidad de establecer el importe global del presupuesto. Alrededor del currículo, la capacidad de elegir contenidos académicos y elegir los libros de texto incide positivamente en el rendimiento sólo si, a la vez, existen exámenes externos; sin embargo, se dan resultados más claramente positivos sobre el rendimiento de los estudiantes si los centros pueden participar en el reclutamiento de los maestros (Woessmann, 2003; Naper, 2010). En el caso español, los resultados no son concluyentes, pero están mayoritariamente en línea con la literatura internacional. Así, Escardíbul (2008) muestra que el rendimiento de los estudiantes mejora si los centros tienen autonomía de gestión en el presupuesto (no en fijar el volumen global) y la contratación de profesorado, pero no en la elección de contenidos. Finalmente, algunos autores indican el efecto positivo que pueden tener los directores de

los centros en el rendimiento de los estudiantes, en especial si tienen mayores niveles de experiencia y salarios y una menor rotación entre centros (Lavy, 2008; Clark *et al.*, 2009).

3.3. Variables relacionadas con el profesorado

Los estudios referidos al profesorado son de tipo cuantitativo y cualitativo. Los primeros consideran ratios de alumnos por profesor y número de estudiantes por aula. Los segundos analizan qué características del profesorado (conocimientos, titulación y experiencia) deben enfatizar las políticas educativas, así como las cuestiones salariales.

Los estudios cuantitativos en los países desarrollados dan poca relevancia a este tipo de variables. Así, las ratios de alumnos por profesor o el número de alumnos por aula o no tienen ningún efecto sobre el rendimiento escolar o su efecto es demasiado pequeño en comparación con el coste económico que supone establecer este tipo de políticas. Esto no quiere decir, sin embargo, que en determinados contextos no sea una medida eficaz y eficiente. Asimismo, los estudios suelen considerar cambios marginales, por lo que un fuerte incremento del alumnado sí podría ser claramente perjudicial (véase un resumen de estudios en Vignoles *et al.*, 2000; Hanushek y Woessmann, 2010; Escardíbul y Calero, 2013). En el caso español, a partir de la evaluación de PISA, los estudios muestran también un poder explicativo muy bajo o nulo de estas variables cuantitativas (véase una revisión en Cordero *et al.*, 2013), si bien, en un análisis por Comunidades Autónomas, Mora *et al.* (2010) concluyen que una menor ratio de alumnos por profesor (pero no menos alumnos por clase) sí reduce el fracaso y el abandono escolar.

Entre los estudios que analizan el efecto de diversas características del profesorado sobre el rendimiento educativo podemos concluir lo siguiente. Los análisis de Clotfelter *et al.* (2007), Boyd *et al.* (2008), Kukla-Acevedo (2009) y Chingos y Peterson (2011) permiten concluir que, en general, los conocimientos (definidos como capacidades) del profesorado se relacionan positivamente con el rendimiento de los estudiantes, pero no resulta apenas relevante su certificación académica (se considera tener un máster o acreditaciones docentes específicas). Asimismo, la experiencia de los profesores tiene un efecto positivo, aunque muy al inicio de su vida laboral, de manera que casi todo el efecto se muestra en los primeros 2 a 5 años de experiencia (Vignoles *et al.*, 2000; Hanushek, 2003; Hanushek y Rivkin, 2006).

Respecto al salario, la mayoría de estudios no lo relacionan significativamente con el rendimiento escolar (Hanushek (2003), Vignoles *et al.* (2000), Hanushek y Rivkin (2006)). Ahora bien, Dolton y Marcenaro (2011) indican que estos estudios se centran en los Estados Unidos, con poca variabilidad en la calidad y salarios del profesorado como para observar diferencias importantes entre salarios de los docentes y los resultados del alumnado. Así, en un estudio con varios países, estos autores muestran un importante efecto positivo del salario del profesorado sobre el rendimiento de los alumnos.

Las investigaciones que analizan no los aumentos de salario generalizados sino los incrementos vinculados con la actuación del profesorado (*performance-related pay*) sí muestran que éstos inciden positivamente sobre el rendimiento del alumnado (Lavy, 2009; Atkinson *et al.*, 2009; Woessmann, 2011). Al respecto, Figlio y

Kenny (2007) destacan la incidencia positiva de la existencia de sistemas de incentivo salarial en las escuelas en el rendimiento del alumnado si su obtención no se generaliza (no son demasiado fáciles de conseguir).

4. Recomendaciones de política educativa

En este apartado se presentan medidas vinculadas con la reducción del fracaso y abandono escolar, así como la mejora de la adquisición de competencias, básicamente resultante de la evidencia empírica presentada en el apartado anterior. Las propuestas se agrupan en función de su ámbito de actuación.

Respecto al total de recursos destinados al sistema educativo, cabe decir que si bien la evidencia empírica muestra que recursos financieros adicionales no garantizan la mejora de los resultados de los estudiantes, ningún estudio muestra que una reducción impacte positivamente (como es de esperar). Por tanto, una primera recomendación sería no reducir el gasto educativo y, si este hecho resulta imprescindible (un aspecto poco convincente en nuestro país, dada la estructura impositiva y de gasto existente), es necesario que las reducciones afecten primero a los niveles educativos superiores que a los inferiores, para evitar la acumulación de problemas en el aprendizaje. En el contexto español, debe señalarse que puede resultar muy negativa la presente reducción de recursos que padece el sistema educativo, en especial si, como está sucediendo, afecta más al alumnado con unas condiciones socioeconómicas más desfavorables (ya que las reducciones son más fuertes en los centros públicos, con una mayor presencia de este tipo de alumnado y, además, se complementa con reducciones en la dotación de becas y otras ayudas al estudio).

Si tenemos en cuenta no el gasto global sino los usos de los recursos, sería recomendable profundizar en la atención de los alumnos con dificultades de aprendizaje (programas de diversificación curricular, refuerzo y orientación, desdoblamientos de grupos, etc.). En este sentido, se ha de actuar tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje, es decir, profundizar la ayuda en la primaria, o antes si es preciso, para no tener que actuar una vez que las dificultades son elevadas (en secundaria) y los alumnos ya han repetido algún curso. Si bien ya existen programas estatales al respecto (que lamentablemente sufren severos recortes), hay que invertir más recursos en su desarrollo, en lugar de tener que recurrir a la repetición, una política costosa y de escasa eficacia en términos generales u otras políticas de segunda oportunidad una vez se han abandonado los estudios.

En referencia a la estructura y conexiones entre los subsistemas educativos cabe destacar lo siguiente. En primer lugar, el debate existente en torno al adelanto en la edad que el alumnado puede salir del «tronco común» del sistema educativo (ESO) y pasar a los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), promovido con diferentes matices por el anterior gobierno socialista y el actual popular, no aporta soluciones al verdadero problema: los alumnos necesitan más atención para finalizar los estudios obligatorios, ya que el fracaso, entre otros motivos, es un proceso acumulativo de cansancio y poco apoyo. No parece conveniente renunciar a la comprensividad del sistema que, con los recursos suficientes, no se muestra internacionalmente menos eficiente que otros sistemas segregadores y es claramente más equitativo (ver los resultados en las pruebas

PISA, por ejemplo). En segundo lugar, cualquier salida prematura del sistema comprensivo debería permitir que el alumnado volviera al mismo fácilmente (algo que los PCPI no garantizan). Finalmente, hay que conectar los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) con los Ciclos Superiores (CFGS) para no hinchar la matrícula de Bachillerato y perjudicar la rama profesional del sistema educativo. Que los PCPI sean «camino» que llevan a los no graduados en ESO directamente al mercado laboral, como prevé el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no parece la mejor política de inversión en capital humano. Obviamente, algún tipo de certificación debe crearse para este colectivo, pero vinculada con el conjunto del sistema educativo¹¹. En cualquier caso, el primer objetivo debe ser que los alumnos alcancen el graduado en ESO, que contiene un mínimo de competencias necesarias para las personas, no sólo como futuros trabajadores. En consecuencia, las políticas de apoyo deben concentrarse en las etapas iniciales del sistema educativo como se ha señalado con anterioridad.

Por último, respecto al conjunto del sistema educativo, conviene no sobrecargar el currículo, que puede constituir un obstáculo para la asimilación significativa de contenidos debido a la existencia de muchas asignaturas con una organización estancada (Sáenz, 2010). Como señala Feito (2009), puede plantearse la reducción de conocimientos de escasa utilidad y excesivamente academicistas y reformar los contenidos para evitar la mayor exclusión que se observa de estudiantes que proceden de entornos socioeconómicos menos favorecidos. Al respecto, cabe enfatizar, además, la formación transversal (en idiomas, mejora de la comunicación oral y escrita, la comprensión lectora, matemáticas y las tecnologías de la información y la comunicación), así como la polivalencia (desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, la toma de decisiones y la resolución de problemas, aprender a aprender y fomentar el carácter emprendedor en los individuos).

Con referencia a la gestión de los centros, sería deseable incrementar su autonomía, en especial en la administración del personal y el presupuesto (no necesariamente en su fijación global en los centros públicos), para que puedan implantar sus proyectos educativos (al respecto, cabe destacar el camino legislativo iniciado en Cataluña en este sentido). La introducción de evaluaciones externas debe reforzar la dotación de autonomía. Ahora bien, no hay que confundir evaluaciones externas, sin consecuencias académicas, con sistemas de reválida que impiden la progresión del alumnado en el sistema educativo y que pueden reducir, aún más, el porcentaje de graduados en ESO. Así, los centros deben buscar su proyecto educativo y la Administración debe destinar menos recursos a controlar el proceso y más a evaluar los resultados¹². Además, sería recomendable fomentar la creación de redes de centros en la escuela pública para compartir experiencias (como realiza en mayor medida la escuela concertada), así como la permanencia de los

¹¹ Con la LOGSE se da la paradoja de que, para dar más prestigio a la formación profesional, se impidió el acceso de los no graduados en educación obligatoria a los CFGM, pero, como consecuencia, sale una gran cantidad de alumnos (los no graduados en ESO) sin cualificación profesional, a pesar de que han pasado por una formación académica más larga, al menos medida en años, que el sistema anterior.

¹² Las evaluaciones no pueden tener como objetivo una comparación entre centros, sino conocer la progresión del alumnado en competencias cognitivas para mejorar la atención personalizada. Ahora bien, si se desea difundir los resultados de los centros no deben tenerse en cuenta sólo los resultados «en bruto», sino incluir el entorno socioeconómico del alumnado que atiende las distintas escuelas.

profesores en los centros, priorizando aquellos que participen en tareas que requieren la formación de equipos.

En la financiación de los centros, se debería dotar con más recursos a aquellos con más dificultades (se podría ponderar diferente del alumnado con más necesidades de atención, incluyendo causas como el origen y la situación socioeconómica familiar, para garantizar más recursos a los centros con más problemas de rendimiento escolar), pero permitiendo que las escuelas puedan usar de la manera que crean mejor los recursos recibidos (ver el ejemplo de los Países Bajos en Duru-Bellat, 2012). Al respecto, resulta imprescindible un reparto más equitativo del alumnado con necesidades especiales (personales y sociales) entre centros públicos y privados-concertados.

Respecto al profesorado, ni los recortes salariales actuales ni el resto de políticas que endurecen sus condiciones de trabajo contribuirán a mejorar el rendimiento escolar. Contrariamente, habría que plantearse incrementos salariales, si bien vinculados principalmente con su actuación (se han de premiar las mejoras de eficacia y al profesorado más motivado y comprometido con el alumnado y los centros). Más allá del salario, hay que exigir altos niveles de competencia del profesorado en su incorporación al sistema educativo (mejorando la formación de los estudios de profesorado, en línea con las experiencias en los países de mayor éxito). Además, una mejor selección debe contribuir a mejorar el prestigio social del profesorado, si conjuntamente se mejoran sus condiciones laborales, al menos cuando sea financieramente posible (Laukkanen, 2005). Al mismo tiempo, sería aconsejable reducir el número de profesores por aula (que no debe comportar la reducción del total de profesorado en el centro), de forma que el alumnado no tenga tantos profesores y éstos puedan tener un conocimiento integral de los estudiantes. En este sentido, resulta razonable aumentar la permeabilidad del profesorado respecto a la docencia de materias próximas y reducir la segmentación existente, más relacionada con la «tradicición» que con la imposibilidad real de incrementar la flexibilidad académica del profesorado.

5. Conclusiones

Como se describe al inicio de este artículo, la falta de estudios perjudica muy notablemente la vida laboral de las personas, en especial de los jóvenes que, debido a las carencias de las políticas activas (formativas) en nuestro país, no encuentran fácil su incorporación al mercado laboral o su retorno al sistema educativo. Por lo tanto, uno de los elementos a mejorar es la reducción del fracaso y abandono escolar, así como el incremento de las competencias adquiridas por los estudiantes, para que salgan del sistema educativo en mejores condiciones, tanto para encontrar trabajo como para seguir formándose y prosperar a lo largo de su vida laboral. En este estudio, pues, se analiza cómo incrementar el nivel educativo de los jóvenes para permitirles una mejor trayectoria laboral (si bien se entiende que el sector educativo no puede solucionar todos los problemas laborales de los jóvenes).

El rendimiento educativo depende en buena medida de las características socioeconómicas de la familia de los estudiantes así como de los compañeros del centro educativo al que estudia. Así, el sistema educativo tiene una capacidad limitada para favorecer el desarrollo educativo de las personas. Esto no significa, sin

embargo, que las autoridades educativas no puedan incidir en la adquisición de conocimiento de los individuos, así como en la reducción del fracaso y el abandono escolar. Los que cuestionan el gasto en educación no deben olvidar el alto coste económico (además del social) que supone el fracaso escolar tanto en términos de una menor recaudación de impuestos (por el menor nivel de renta obtenido por aquellos con un menor nivel de estudios), como por un mayor gasto público, derivado de la necesidad, entre otros, de una mayor protección por desempleo, atención sanitaria y ayudas sociales (véase Escardíbul, 2002; Psacharopoulos, 2007; Levin, 2009). Como señalan Calero *et al.* (2011), en el ámbito español la eliminación del abandono educativo temprano supondría un importante incremento del PIB debido a los incrementos en la ocupación y los salarios que se derivarían de dicha reducción. Dichos beneficios monetarios se complementarían, además, con beneficios no monetarios (como la salud) derivados del incremento del nivel de educación de la población española.

Asimismo, las políticas de mejora del rendimiento y reducción del fracaso escolar permitirían reducir la ventaja que tienen los ya favorecidos socialmente: existe una fuerte correlación entre nivel educativo de los padres y rendimiento escolar de los hijos, de modo que los hijos de profesionales tienen una tasa de graduación de los estudios secundarios postobligatorios 2,6 veces superiores a la de los hijos de trabajadores manuales no cualificados y 1,4 veces en el caso de personas donde el sustentador principal es un trabajador manual calificado (Calero y Escardíbul, 2005).

En la parte descriptiva del estudio se constata que el fracaso escolar administrativo (no graduarse en ESO) es superior al fracaso en competencias (evaluadas en pruebas internacionales como PISA). Por tanto, una primera medida pasa por replantear la política de graduación de los centros, quizá demasiado estricta y que convendría evaluar competencias cognitivas en lugar de currículum.

En cuanto a las políticas educativas propuestas, un primer grupo se refiere a la reforma del sistema educativo, en ámbitos tan diversos como favorecer la conexión entre niveles educativos, en especial, el acceso a los estudios profesionales, la reducción de contenidos, para ampliar los conocimientos en competencias básicas y transversales, y la mejora y expansión de la atención del alumnado para mantenerlos dentro del sistema comprensivo. Al respecto, se propone evitar intervenciones tardías y con poca dotación de recursos, para favorecer la corrección de debilidades formativas tan pronto como son conocidas (en especial las referidas a la atención a la diversidad y las dificultades de aprendizaje). Asimismo, la repetición de curso, medida tan utilizada en nuestro país, debería ser replanteada por su escasa utilidad y alto coste en favor de la atención más personalizada. Tampoco parece acertado introducir elementos de segregación en la ESO, en especial si los que salen del tronco común de la ESO no tienen facilidad para reinsertarse al sistema educativo. Asimismo, exigir una «reválida» para obtener el título de escolaridad obligatoria sin mejorar el proceso de aprendizaje sólo endurece las condiciones para alcanzar este nivel educativo que, como se ha mostrado, ya resulta bastante difícil en nuestro país en términos comparativos internacionales.

En segundo lugar, se indican políticas relacionadas con los centros educativos. Por un lado, se propone dotar de mayor autonomía de los centros (con refuerzo de las direcciones y de la evaluación externa) para que desarrollen su proyecto educativo. Esta evaluación puede estimular el buen funcionamiento de los centros

y es distinta a la implantación de «reválidas» al no condicionar el progreso académico del alumnado. Por otro lado, deben mejorarse las políticas de reducción de la segregación del alumnado que genera el actual sistema de elección de escuela. Un tercer ámbito se refiere al profesorado. Al respecto, se ha de estimular su compromiso profesional mejorando sus competencias durante su formación y reconociendo, en términos económicos y de estatus, los comportamientos que mejoran el rendimiento educativo.

En torno al debate existente sobre los efectos del gasto público en educación sobre el rendimiento académico, se indica que ningún estudio muestra que la reducción de recursos, en especial de factores directamente vinculados con el proceso de aprendizaje, mejore ni la calidad del sistema educativo (en términos de rendimiento del alumnado) ni su equidad. Evidentemente, las condiciones del mercado laboral de los jóvenes pueden reducir parcialmente las cifras de fracaso escolar administrativo o de abandono escolar (especialmente entre los chicos), pero hay que seguir atentos a qué parte de la reducción es sólo coyuntural, así como a la evolución del nivel de competencias adquiridas (que puede ser un mejor indicador de la eficacia del sistema educativo).

En el conjunto de políticas propuestas no hay que olvidar el papel del alumno, en especial su motivación respecto al estudio y la escuela ya que, como muestran Fernández Enguita *et al.* (2010), en España los estudios son muy importantes para bastante menos de la mitad de los jóvenes. De hecho, Muñoz de Bustillo *et al.* (2009), con datos de ETEFIL, muestran que más del 70% de los jóvenes que abandonaron la ESO señalan como elemento esencial la falta de motivación (relacionada con su no preferencia por los estudios, la dificultad encontrada y el deseo de trabajar). Dicho porcentaje es aún elevado (más del 50%) en el caso de aquellos que abandonan los estudios posteriormente, sin completar la segunda etapa de la educación secundaria. Al respecto, como se indica en el texto, las políticas existentes de repetición y segregación escolar, reducciones de recursos para los centros y de las condiciones laborales del profesorado poco ayudarán a superar las dificultades en el rendimiento educativo de los jóvenes. Al contrario, son necesarias intervenciones tempranas y personalizadas de apoyo que mejoren las competencias de los menos favorecidos.

Para finalizar, sean cuales sean las políticas educativas aplicadas resulta imprescindible la existencia de procesos de evaluación que permitan conocer los efectos de las mismas. Como indican Muñoz de Bustillo *et al.* (2009: 309): «La implementación y la evaluación de una política pública no pueden separarse artificialmente, puesto que son las dos caras de una misma moneda».

Bibliografía

- ALBERT, C.; GARCÍA, C. y HERNANZ, V. (2010) On-the-job training in Europe: determinants and wage returns. *International Labour Review*, vol. 149 (3), 315-341.
- ANGRIST, J. y LAVY, V. (2002) New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning. *The Economic Journal*, vol. 112 (482), 735-765.
- ATKINSON, A.; BURGESS, S.; CROXSON, B.; GREGG, P.; PROPPER, C.; SLATER, H. y WILSON, D. (2009) Evaluating the Impact of Performance related Pay for Teachers in England. *Labour Economics*, vol. 16, 251-261.

- BARROW, L.; MARKMAN, L. y ROUSE, C. E. (2009) Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction. *American Economic Journal. Applied Economics*, vol. 1 (1), 52-74.
- BISHOP, J. H. (1997) The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement. *American Economic Review*, vol. 87 (2), 260-264.
- BISHOP, J. H.; MORIARTY, J. Y. y MAÑÉ, F. (2000) Diplomas for Learning, Not Seat Time: The Impact of New York Regents Examinations. *Economics of Education Review*, vol. 19 (4), 333-349.
- BOYD, D.; LANKFORD, H.; LOEB, S.; ROCKOFF, J. y WYCKOFF, J. (2008) The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 27 (4), 793-818.
- BROPHY, J. (2006) Grade repetition. *Education Policy Series*, vol. 6. Unesco-International Institute for Educational Planning.
- CALERO, J. y ESCARDÍBUL, J. O. (2005) Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España. En A. V. NAVARRO (ed.) *La situación social en España* (pp. 337-383). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2007) Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, vol. 183 (4), 33-66.
- CALERO, J.; GIL, M. y FERNÁNDEZ, M. (2011) *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*. Madrid: Ministerio de Educación-IFIE.
- CHINGOS, M. M. y PETERSON, P. E. (2011) It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, vol. 30, 449-465.
- CLARK, D.; MARTORELL, P. y ROCKOFF, J. (2009) School Principals and School Performance. *CALDER Working Paper*, n. 38. Urban Institute. Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F. y VIGDOR, J. L. (2007) Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects? *Economics of Education Review*, vol. 26, 673-682.
- CORDERO, J. M.; CRESPO, E. y PEDRAJA, F. (2013) Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, vol. 362.
- DOLTON, P. y MARCENARO-GUTIÉRREZ, O. D. (2011) If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, vol. 26 (65), 5-55.
- DURU-BELLAT, M. (2012) Educació, cohesió social i progrés. *Observatori de polítiques educatives locals. Informe 2011*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col·lecció Documents de Treball. Sèrie Educació, n.º 8, pp. 39-54.
- ESCARDÍBUL, J. O. (2002) *Beneficios no monetarios de la educación sobre el consumo. Un estudio aplicado al caso español*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- (2008) Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, vol. 3, 153-162.
- ESCARDÍBUL, J. O. y CALERO, J. (2013, en prensa) Two quality factors in the education system: teaching staff and school autonomy. The current state of research. *Regional and Sectoral Economic Studies/Estudios Económicos Regionales y Sectoriales*.
- EUROSTAT (2012) *Statistics Database*. Brussels: European Commission. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>.
- EURYDICE (2011) *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: European Commission.
- FEITO, R. (2009) Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, 131-151.

- FERNÁNDEZ, J. J. y RODRÍGUEZ, J. C. (2008) Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, vol. 14, 323-349.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA, L. y RIVIERE, J. (2010) *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació «La Caixa». Col·lecció Estudis Socials, n. 29.
- FIGLIO, D. N. y KENNY, L. W. (2007) Individual teacher incentives and student performance. *Journal of Public Economics*, vol. 91, 901-914.
- FUCHS, T. y WOESSMANN, L. (2007) What accounts for international differences in student performance? A reexamination using PISA data. *Empirical Economics*, vol. 32 (2-3), 433-462.
- GARCÍA, J. R. (2011) Desempleo juvenil en España: causas y soluciones. *Documentos de Trabajo 11/30*. Madrid: BBVA Research.
- GARCÍA, M.; CASAL, J.; MERINO, R. y SÁNCHEZ, A. (2013) Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, vol. 361.
- GOOLSBEE, A. y GURYAN, J. (2006) The Impact of Internet Subsidies in Public Schools. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 88 (2), 336-347.
- GREENE, J. P. y WINTERS, M. A. (2007) Revisiting grade retention: An evaluation of Florida's test-based promotion policy. *Education Finance and Policy*, vol. 2 (4), 319-340.
- GRUBB, W. N. (1999) Lessons from Education and Training for Youth: Five Precepts. En *OECD Preparing Youth for the 21st Century. The Transition from Education to the Labour Market* (pp. 363-383). Paris: OECD.
- HANUSHEK, E. A. (2003) The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, vol. 113 (485), F64-F98.
- HANUSHEK, E. A. y RIVKIN, S. G. (2006) Teacher quality. En E. A. HANUSHEK, S. MACHIN y L. WOESSMANN (eds.) *Handbook of the Economics of Education* (vol. 2, pp. 1051-1078).
- HANUSHEK, E. A. y WOESSMANN, L. (2010) The economics of international differences in educational achievement. *NBER Working Paper 15949*. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- HECKMAN, J. J. (2006) Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, vol. 312 (5782), 1900-1902.
- HECKMAN, J. J.; STIXRUD, J. y URZUA, S. (2006) The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, vol. 24 (3), 411-482.
- INE (2013) *Encuesta de Población Activa*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=o&type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2011) *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- JIMERSON, S. R.; ANDERSON, G. E. y WHIPPLE, A. D. (2002) Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, vol. 39 (4), 441-457.
- JÜRGES, H.; SCHNEIDER, K. y BÜCHEL, F. (2005) The effect of central exit examinations on student achievement: quasi-experimental evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association*, vol. 3, 1134-1155.
- KUKLA-ACEVEDO, S. (2009) Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. *Economics of Education Review*, vol. 28, 49-57.
- LACASA, J. M. (2009) Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de la Economía Española*, vol. 119, 99-124.
- LAUKKANEN, R. (2005) Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès. *Debats d'Educació*, 7. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- LAVY, V. (2008) Does raising the principal's wage improve the school's outcomes? Quasi-experimental evidence from an unusual policy experiment in Israel. *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 110 (4), 639-662.

- (2009) Performance pay and teachers' effort, productivity, and grading ethics. *American Economic Review*, vol. 99 (5), 1979-2011.
- LEVIN (2009) The economic payoff to investing in educational justice. *Educational Researcher*, vol. 38 (5), 5-20.
- MACHIN, S.; McNALLY, S. y SILVA, S. (2007) New Technology in Schools: Is There a Pay-off? *The Economic Journal*, vol. 117 (522), 1145-1167.
- MANCEBÓN, M. J. y MUÑIZ, M. A. (2003) Aspectos clave de la evaluación de la eficiencia productiva en la educación secundaria. *Papeles de Economía Española*, 95, 162-187.
- MARTIN, J. P. y GRUBB, D. (2001) What Works and for Whom: A Review of OECD Countries' Experiences with Active Labour Market Policies. *Swedish Economic Policy Review*, vol. 8 (2), 9-56.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2009) Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, 56-85.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (varios años) *Las cifras de la educación en España*. <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>.
- MORA, T.; ESCARDÍBUL, J. O. y ESPASA, M. (2010) The effects of regional educational policies on school failure rates in Spain. *Revista de Economía Aplicada*, vol. XVIII (54), 79-106.
- MORALES, S. y PÉREZ ESPARRELLS, C. (2011) El fracaso escolar en la educación secundaria: factores que explican las diferencias regionales. *Investigaciones en Economía de la Educación*, vol. 6, 335-352.
- MORRISON, K. y NO, A. I. O. (2007) Does repeating a year improve performance? The case of teaching English. *Educational Studies*, vol. 33 (3), 353-371.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R.; ANTÓN, J. I.; BRAÑA, F. J. y FERNÁNDEZ-MACÍAS, E. (2009) *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- NAPER, L. R. (2010) Teacher hiring practices and educational efficiency. *Economics of Education Review*, vol. 29 (4), 658-668.
- OECD (2003) *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. París: OECD.
- (2008) *Off to a good start? Jobs for youth*. París: OECD.
- (2010) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, volume I. París: OECD.
- (2011a) When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for educational Systems? En *PISA in Focus*, vol. 6. París: OECD.
- (2011b) What kinds of careers do boys and girls expect from themselves. En *PISA in Focus*, vol. 14. París: OECD.
- PSACHAROPOULOS, G. (2007) The costs of school failure – A feasibility study. *European Expert Network on Economics of Education Analytical Report*, vol. 2, 1-49.
- ROCA, E. (2010) El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, vol. Número extraordinario 2010, 31-62.
- RUMBERGER, R. W. (2011) *Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge: Harvard University Press.
- SÁENZ, P. (2010) Por qué un Plan Urgente y Generalizado en la ESO. *Revista Participación Educativa*, vol. 15, 8-25.
- SCHLEICHER, A. (2007) Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-years-olds should possess? *Journal of Educational Change*, vol. 8, 349-357.
- VAQUERO, A. (2011) El abandono escolar temprano en España ¿es posible su reducción? *Investigaciones de Economía de la Educación*, vol. 6, 292-306.
- VIGNOLES, A.; LEVACIC, R.; WALKER, J.; MACHIN, S. y REYNOLDS, D. (2000) The relationship between resource allocation and pupil attainment: a review. *Working Paper CEEDP*, 2. London: London School of Economics. Centre for the Economics of Education.

- WOESSMANN, L. (2003) Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65 (2), 117-170.
- (2011) Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*, vol. 30, 404-418.
- WOESSMANN, L.; LUEDEMANN, E.; SCHUETZ, G. y WEST, M. R. (2009) *School accountability, autonomy, and choice around the world*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.