

ABANDONO ESCOLAR Y MERCADO DE TRABAJO EN ESPAÑA

Rafael Muñoz de Bustillo Llorente
José-Ignacio Antón Pérez
Francisco-Javier Braña Pino
Enrique Fernández Macías



**INFORMES
Y ESTUDIOS**
EMPLEO



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE TRABAJO
E INMIGRACIÓN

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

MINISTERIO DE TRABAJO
E INMIGRACIÓN

**Subdirección General de Información
Administrativa y Publicaciones**

RET. 09-2.275

Abandono Escolar
y Mercado de Trabajo
en España

COLECCIÓN INFORMES Y ESTUDIOS

Serie Empleo

Núm. 40

Abandono Escolar y Mercado de Trabajo en España

Rafael Muñoz de Bustillo Llorente

Catedrático de Economía Aplicada

Universidad de Salamanca

José-Ignacio Antón Pérez

*Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Economía
Aplicada, Universidad de Salamanca*

Francisco-Javier Braña Pino

Catedrático de Economía Aplicada

Universidad de Salamanca

Enrique Fernández Macías

*Sociólogo e investigador en el Departamento de Economía
Aplicada, Universidad de Salamanca y en la Fundación*

*Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida
y Trabajo en Dublín*

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o transmitida en forma alguna ni por medio alguno, electrónico o mecánico, incluidos fotocopias, grabación o por cualquier sistema de almacenado y recuperación de información, sin permiso escrito del editor .



Edita y distribuye:

Ministerio de Trabajo e Inmigración
Subdirección General de Información
Administrativa y Publicaciones

Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid

Correo electrónico: sgpublic@mtin.es

Internet: www.mtin.es

NIPO: 790-09-209-X

ISBN: 978-84-8417-347-2

Depósito legal: M.

Réplica electrónica de publicación en papel

Imprime: Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5

28039 Madrid

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
PRÓLOGO DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN Y DE TRABAJO E INMIGRACIÓN.....	9
1. INTRODUCCIÓN	13
2. INTENSIDAD Y FACTORES EXPLICATIVOS DEL ABANDONO ESCOLAR: UNA PANORÁMICA	27
1. Introducción.....	27
2. Algunas precisiones conceptuales	30
3. Magnitud y determinantes del fracaso y el abandono escolar temprano en España	44
4. Efectos globales del abandono escolar	82
5. Resumen y conclusiones	91
3. ANATOMÍA Y DETERMINANTES DEL FRACASO Y EL ABAN- DONO ESCOLAR EN ESPAÑA.....	95
1. Una anatomía de las tasas de fracaso y abandono escolar en España a través de la Encuesta de Población Activa	95
2. Una exploración de algunos de los determinantes del aban- dono escolar	129
3. Conclusiones	151
4. EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL MER- CADO DE TRABAJO.....	155
1. Introducción.....	155
2. Metodología.....	157
3. La edad de finalización de la educación inicial	160
4. El primer empleo tras la formación inicial	162
5. Duración de la búsqueda del primer empleo y experiencia de desempleo	178
6. La categoría ocupacional del primer empleo	182

	<u>Págs.</u>
7. Las transiciones educación-trabajo a partir de los datos de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral.....	188
8. Conclusiones	193
5. CARACTERÍSTICAS DE LA INSERCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO	197
1. Introducción.....	197
2. Características del empleo según nivel educativo	198
3. Primas salariales por nivel educativo	228
4. Una brecha que no se cierra: Formación a lo largo de la vida ..	231
5. Bajos salarios y aspectos dinámicos de la inserción laboral en los trabajadores poco cualificados	238
6. Conclusiones	246
6. POLÍTICAS DE EMPLEO FRENTE AL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR.....	249
1. Introducción.....	249
2. Intervenciones educativas frente al fracaso y el abandono escolar.....	250
3. Políticas laborales para jóvenes poco cualificados	255
4. La evaluación de programas de política activa en España	283
5. Recomendaciones de política basadas en la evidencia empírica ..	308
7. RESUMEN Y CONCLUSIONES	315
REFERENCIAS.....	327
ANEXOS	
Anexo I.....	343
Anexo II.....	349
Anexo III.....	367

PRÓLOGO

La publicación de este trabajo es el resultado de la investigación realizada por los profesores Rafael Muñoz de Bustillo Llorente, José Ignacio Antón Pérez, Francisco Javier Braña Pino y Enrique Fernández Macías, de la Universidad de Salamanca, por encargo del Ministerio de Trabajo e Inmigración. El interés creciente de la sociedad por los problemas derivados del fracaso y el abandono escolar, como distinguen los autores, llevó al Ministerio de Trabajo e Inmigración a impulsar esta investigación, de forma que se tuviera en cuenta la perspectiva del mercado de trabajo y de las políticas activas de empleo, pero todo ello en el contexto de la realidad del sistema educativo en nuestro país.

A su vez, el interés de los resultados alcanzados, la calidad de la investigación realizada, así como el hecho de someterse a examen el conjunto de los problemas abordados de una forma global, tanto desde la óptica de los problemas educativos como de los laborales, han llevado a que los Ministerios de Trabajo e Inmigración y de Educación presenten conjuntamente este interesante texto. Creemos que el interés que este análisis tiene para el conjunto de la población explica nuestro deseo de difundir su contenido.

La extensión de la educación hasta los 16 años ha contribuido, sin duda, a la creación de una sociedad más justa e igualitaria, al proporcionar a todos sus ciudadanos, cualquiera que sean sus circunstancias personales y familiares, el acceso a unos mismos niveles educativos, pero también ha puesto de manifiesto las dificultades que, en ocasiones, entraña el retener en la escuela a algunos adolescentes hasta el término de la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, se produce la paradoja aparente de que junto a un importante sector de población que no sólo accede y culmina sus estudios universitarios, sino que se esfuerza cada día en perfeccionarse para afrontar a los retos de la sociedad actual, contrasta la presencia de un no menos importante número de jóvenes que abandona el sistema educativo sin haber cursado una educación secundaria superior y, lo que es más grave aún, sin haber obtenido, en muchos casos, la titulación en enseñanza secundaria obligatoria.

Para una sociedad que considera que la educación y la formación de sus miembros son elementos claves, tanto para la promoción individual, como para el bienestar colectivo, el abandono escolar temprano, que deja un alto número de jóvenes sin cualificaciones y preparación suficientes para competir en el mercado laboral, constituye una contradicción y pone en peligro una estrategia de desarrollo económico y social basada en la mejora del capital humano. Por ello, el problema debe preocupar no sólo a las administraciones educativas y laborales, sino a la sociedad en su conjunto, puesto que las causas del mismo van más allá de los límites de la escuela y sus consecuencias se extienden a lo largo de la vida de la persona, constituyendo un obstáculo para su inserción en el mundo laboral y, en ocasiones, un grave peligro de exclusión.

Pero si los costes sociales y económicos para la comunidad son graves, no son menores los daños para el individuo mismo. Los riesgos del desempleo y la inactividad son evidentes, así como la reducción de los ingresos y salarios futuros, tal y como afirman los autores de este interesante estudio, *«cercena sus posibilidades de crecimiento personal, sus capacidades, su potencial de crecimiento humano»*. Y esa limitación, afirman más adelante, *«afectará a la futura plena inserción de los jóvenes en los ámbitos culturales, políticos, económicos y sociales, sin que la exclusión sea el resultado libre de su libertad de decisión pues, para esto, deberían disponer previamente de la educación que les permita decidir adecuadamente»*.

Las consecuencias son tan graves que merece la pena que la sociedad en su conjunto se involucre en la resolución del problema y que ésta sea el resultado del esfuerzo y el acuerdo colectivos. Por eso, es imprescindible que todas las administraciones avancen en un pacto social y político por la educación y el empleo de los jóvenes, que apueste por el desarrollo de programas encaminados a lograr el éxito de todos los alumnos y para —y en esto coincidimos plenamente con las recomendaciones de la OCDE y con las conclusiones de este estudio— *«luchar contra el abandono escolar antes de que se produzca. Es preferible reducir su intensidad, que luchar más tarde contra sus efectos en el mercado de trabajo»*.

El estudio señala los cuatro ámbitos que inciden sobre el abandono y fracaso escolar: el personal, el familiar, el vinculado al centro educativo y el vinculado al entorno socioeconómico más amplio de los estudiantes, sin que pueda determinarse ningún factor específico que, aisladamente, constituya la causa única del abandono. A frenar al máximo el impacto de esos cuatro factores, a reducir las tasas de fracaso y abandono escolar, saliendo al paso del problema en sus fases iniciales, y a minimizar sus ulteriores consecuencias, una vez que se ha producido, se dirigen las soluciones que las diferentes administraciones vienen proponiendo, bien individualmente, bien mediante acuerdos y convenios entre varias de ellas.

Así, *el aumento de la esperanza de vida escolar* debe concebirse en dos direcciones: con el inicio de la escolarización de los niños desde edades de 0 a 3 años y con la aportación de los medios necesarios para propiciar la permanencia en los centros educativos tras la Secundaria obligatoria. El repunte iniciado en 2008, por primera vez en 15 años, con el aumento de 30.000 alumnos matriculados en el Bachillerato, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial y en los Ciclos de Formación Profesional, si bien constituye un cambio de tendencia y un claro indicio de recuperación, no debe dejarnos satisfechos. La mejora de las cualificaciones es una tarea que afecta a toda la población activa y que requiere una extensión de su impacto a grupos y colectivos de baja cualificación. Por otra parte, el desarrollo de la formación para el empleo de los trabajadores podrá contribuir a paliar alguna de las situaciones, pero no podrá suplir, por sí sola, una formación inicial básica insuficiente, especialmente en el primer empleo, como muestran las dificultades de inserción laboral que encuentran los jóvenes con fracaso escolar .

Evitar que los alumnos dejen el centro escolar sin haber logrado su titulación en ESO es el objetivo de los convenios entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas que, desde 2004, llevan a cabo *Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo* en los centros de primaria y secundaria. Este proyecto, conocido como PLAN PROA, actúa directamente sobre los alumnos y los centros docentes, pero también sobre el entorno y las familias, cuando es necesario. Por su parte, el *Plan contra el abandono escolar prematuro*, un nuevo acuerdo entre las todas autoridades educativas, se propone reducir a la mitad la tasa de abandono, situada hoy alrededor del 30%, en un plazo de cuatro años.

La *Hoja de ruta de la Formación Profesional* ha supuesto, por primera vez, la colaboración de la administración educativa y la laboral para introducir de forma conjunta en la Formación Profesional los criterios de flexibilidad, innovación y modernización necesarios para hacer realidad la educación a lo largo de toda la vida, así como para evaluar y reconocer la formación adquirida por experiencia laboral y por medios no formales e informales a los trabajadores que carecen de titulación. Los centros de trabajo son, también, un ámbito sobresaliente de aprendizaje continuo, especialmente cuando se afrontan nuevas realidades y se demanda desde todas las esferas de la sociedad un cambio en el modelo productivo. Los trabajadores podrán ver así reconocidas sus cualificaciones y completar , si lo desean, un ciclo de formación profesional más fácilmente, lo que redundará en una mejora de su empleabilidad y su competitividad en el mercado laboral.

Otros pactos entre las distintas administraciones serían necesarios para establecer *programas de segunda oportunidad*, favoreciendo la vuelta a la escuela de los trabajadores sin estudios. Aunque los autores se muestran pesimistas en lo que se refiere a la posibilidad de «rescatar» mediante pro-

gramas de política activa a los trabajadores que han abandonado de forma prematura el sistema educativo, creemos que es necesario propiciar un cambio de mentalidad en trabajadores y empresarios que les lleve a entender que la inversión en educación de adultos, la formación profesional para el empleo y el aprendizaje continuo son valores seguros.

A su vez, las mayores posibilidades y facilidades en la utilización del contrato a tiempo parcial, que permitan la compatibilización del trabajo y del estudio, parece una opción adecuada si va acompañada de una revisión de los programas de inserción de jóvenes.

Por otra parte, el fracaso y el abandono escolar , como apuntan los autores, puede conducir a la no inserción en una alternativa absolutamente inadecuada, «*ni estudia ni trabaja*», a la que pretendemos hacer frente desde los dos Departamentos. Nuestra sociedad, con los objetivos de la Estrategia de Lisboa y el propósito del Gobierno de ir hacia un modelo de economía sostenible, se enfrenta a una ineludible mejora de los niveles educativos y de cualificación de toda la población, en una perspectiva de aproximación al pleno empleo y de potenciación del aprendizaje a lo largo de la vida. Porque entendemos que la sociedad del conocimiento no es una utopía a alcanzar , sino un requerimiento de un modelo de sociedad y de un nuevo modelo económico de crecimiento. La contribución de la formación inicial es, por tanto, determinante para los procesos de transición desde el sistema educativo al productivo, de manera que los jóvenes no tengan que enfrentarse a los obstáculos que hoy impiden una inserción laboral adecuada a tantos jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema educativo. Nuestro compromiso es luchar decididamente por cambiar y mejorar esta realidad.

Invertir en el ciudadano es, por un lado, un deber que ningún gobierno puede eludir, entre otras cosas, porque ninguna sociedad puede permitirse el lujo de prescindir de un porcentaje elevado de su capital humano, pero es, por otro lado, una garantía de éxito.

En realidad, concebir la educación como uno de los motores de la sociedad y de la economía no es nada nuevo: cuando Platón y Aristóteles diseñaban su ciudad ideal, la educación de la ciudadanía constituía un ingrediente indispensable. Y es que, efectivamente, desde los filósofos griegos hasta nuestros días, el objetivo de la educación no es otro que el de crear buenos ciudadanos y son los buenos ciudadanos los que hacen que la sociedad sea más justa y más libre.

Madrid, 30 de septiembre de 2009

ANGEL GABILONDO PUJOL
Ministro de Educación

CELESTINO CORBACHO CHAVES
Ministro de Trabajo e Inmigración

1. INTRODUCCIÓN

El abandono escolar, definido como el abandono de la educación reglada antes de culminar los estudios de secundaria, ya sea el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio, y el fracaso escolar, entendido como la interrupción definitiva de la formación reglada sin disponer del título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), constituyen, sin duda, uno de los problemas de mayor calado a los que se enfrenta la sociedad española. Como veremos con detalle en el siguiente capítulo, la sociedad española ha recorrido un largo trecho desde un pasado, no tan lejano, en el que la educación secundaria era entendida como privilegio de las clases pudientes y un lujo para una sociedad y una economía que, agrícola y atrasada, sólo necesitaba de la formación de un pequeño porcentaje de sus jóvenes para su sostenimiento económico y social. En el curso 1920-1921, por ejemplo, eran poco más de cincuenta mil los jóvenes matriculados en enseñanza media en España, y decimos los jóvenes, porque las mujeres no llegaban al 10% de los alumnos. Con la II República se produce un aumento importante de la matriculación, que supera por primera vez los cien mil alumnos (casi un tercio de ellos mujeres). Desde entonces, y tras el negro paréntesis de la Guerra Civil, se observa un crecimiento del número de matriculados que se acelerará con las transformaciones económicas de la década de 1960 y la transición democrática, superando el millón de alumnos en la década de 1970 y alcanzando un máximo de 1,5 millones en 1991, para caer desde entonces como resultado del cambio demográfico y la reducción del tamaño de las cohortes de la edad correspondientes a los estudios de secundaria. Pero ese indudable éxito va acompañado de la aparición de un significativo número de jóvenes que no son capaces de finalizar satisfactoriamente la educación obligatoria (*fracaso escolar*) o la educación secundaria superior (*abandono escolar temprano*).

En sí, el problema de abandono escolar está ineludiblemente ligado a la generalización de la educación secundaria y a la conversión en este tipo de estudios en la *norma* social (aquello que es normal o habitual en la sociedad). Cuando la educación secundaria era cuestión de una minoría, el abandono no era un problema, ya que la norma era abandonar la escuela tan pronto como era posible trabajar. Sólo cuando el desarrollo económico y el cambio técnico hacen a la vez posible y necesario retrasar la edad de inserción en el mercado laboral alargando el período educativo, el abandono se convierte en un problema y su solución, en una prioridad.

En la Teoría del Desarrollo Económico se ha convertido en lugar común señalar al gasto en educación, o la inversión en capital humano, como les gusta decir a los economistas, como una de las claves que se encuentran detrás de los procesos de desarrollo. La inversión en educación, ya sea mediante el aumento de la productividad de los individuos, ya mediante su efecto sobre la innovación y la adopción de innovaciones, daría lugar a un mayor crecimiento del PIB, y en consecuencia pasa a convertirse en uno de los ámbitos prioritarios de la inversión, alcanzando en 2005 el 5% del PIB en la UE (27), el 4,2% en España y superando el 8% en Dinamarca. Es más, puesto que parte de los efectos de la educación no serían apropiables por el individuo y afectarían positivamente al resto de la sociedad, esa inversión debería ser, al menos parcialmente, pública, dado que el mercado por sí mismo no valorará la externalidad positiva derivada de la inversión de capital humano y los recursos efectivamente dirigidos a la educación se encontrarán por debajo del nivel deseado por la sociedad. Cuando esta perspectiva económica se completa con la perspectiva de la igualdad de oportunidades, el resultado es un gasto en educación significativo y fundamentalmente público (el 94% en el caso de la UE-27 y el 97% en el caso español).

Desde una perspectiva distinta, defendida, entre otros, por el memorial Nobel de Economía Amartya Sen, la educación, en cuanto que elemento central del desarrollo de las capacidades del ser humano, sería parte intrínseca del concepto de desarrollo humano, independientemente de su papel instrumental en el crecimiento económico. Todo ello sitúa, comprensiblemente, a la educación en una posición muy alta en las agendas de los gobiernos.

En este contexto, el abandono escolar temprano, antes de haber culminado la educación secundaria superior, supone poner en peligro una estrategia de desarrollo social basada en el mejoramiento del capital humano y por lo tanto es lógico que sea objeto de preocupación entre las autoridades políticas y la población en general. En una época de creciente mejora de la formación, en la que un porcentaje nunca antes igualado de la población accede y culmina estudios universitarios, el que otro porcentaje nada desdeñable (de hecho similar en el caso de España) de la po-

blación no culmine los estudios secundarios no puede dejar a nadie indiferente. Más aún cuando se nos dice que estamos entrando en una época de aceleración de los procesos de innovación y cambio técnico que hace más necesaria que nunca la correcta formación de los jóvenes y que exigirá la adquisición de nuevos conocimientos de forma permanente en el futuro so pena de que sus saberes queden obsoletos. Esta preocupación se ha manifestado, por ejemplo, en el hecho de que la reducción del índice de abandono escolar prematuro haya sido elevado a la categoría de indicador de la Estrategia de Lisboa, situando su reducción al 10% para la media de la Unión en uno de los objetivos de tal estrategia para el año 2010¹.

En este contexto de importancia creciente de la educación, específicamente la educación secundaria, España muestra una situación muy preocupante, con una tasa que triplica el objetivo fijado para la UE. El presente trabajo se enmarca dentro de esta preocupación², aunque su objetivo prioritario no es analizar el abandono escolar y las opciones de política, ya sea económica o educativa, existentes para su reducción. El objetivo de estas páginas es estudiar cuáles son las características de la inserción laboral de los jóvenes que abandonan de forma anticipada el sistema educativo, las implicaciones de dicha inserción y las políticas que se pueden activar para combatir los efectos más negativos de la misma.

Con esa finalidad el trabajo se divide en tres partes. La primera de ellas, compuesta por los capítulos 2 y 3, actúa como una introducción global (capítulo segundo) y centrada en el caso español (capítulo tercero) a la problemática del abandono escolar, y está pensada como el marco de referencia del resto del estudio. Con esa finalidad en el capítulo dos se estudian con detalle los distintos indicadores disponibles de fracaso y abandono escolar y las distintas perspectivas de aproximación a este fenómeno. Todos los indicadores se discuten desde una perspectiva teórica y empírica, comparando el desempeño de España con el del resto de países de la OCDE.

Una vez definido el fracaso y abandono escolar, el capítulo 2 revisa brevemente qué factores considera la literatura se encuentran detrás del mismo, y cuáles son sus consecuencias, tanto en términos individuales como sociales. La existencia de efectos externos negativos del abandono escolar sobre la sociedad (mayor tasa de paro, menores salarios, mayor tasa de delincuencia, etc.) reforzaría así los argumentos en favor de intervenciones para combatir el abandono escolar tanto *ex-ante*, evitar que se produzca, como *ex-post*, intentar reducir sus implicaciones negativas.

¹ Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000.

² Por ejemplo, en el momento de escribir estas páginas la Conferencia Sectorial entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y las Comunidades Autónomas acordaba un plan para reducir el abandono escolar a la mitad en 2012.

Con este marco de referencia, el capítulo 3 investiga de forma detallada la magnitud de los fenómenos de fracaso y abandono escolar en España a partir de la explotación de los microdatos de la *Encuesta de Población Activa* (EPA) correspondiente al 2º trimestre de 2000 y 2007. Este análisis llama la atención sobre la existencia de determinados problemas técnicos, avanzados en el capítulo 2, cuya solución revela una tasa de abandono todavía ligeramente mayor que la normalmente considerada. Este capítulo incluye también una estimación de la importancia del regreso al sistema educativo de aquéllos que los abandonan prematuramente, cuestión ésta muy relevante ya que bien podría ocurrir que el abandono fuese tan sólo temporal, en cuyo caso los indicadores nos darían una visión sesgada (al alza) de la realidad. La investigación del nivel y distribución del abandono escolar por sexo, nacionalidad y CC. AA., da paso a un análisis econométrico de sus determinantes. Este análisis, que se considera exploratorio ya que las limitaciones de la EP A impiden contemplar en el mismo todos los múltiples ámbitos de influencia sobre el abandono escolar, arroja unos resultados coherentes con la literatura manejada en el capítulo 2. La relación positiva y significativa entre el entorno socioeconómico y familiar y el fracaso y abandono escolar temprano, además de tener implicaciones a la hora de diseñar programas de lucha contra el abandono escolar, también actúa como un elemento de justificación de las mismas en el sentido de que el abandono, al menos en parte, no sería el resultado de una decisión libre de los individuos, de la que por lo tanto sólo ellos serían responsables, sino que se vería fuertemente influido por factores que escapan a su control.

El cuarto capítulo abre la parte del trabajo dedicada a la inserción laboral de los jóvenes que abandonan prematuramente los estudios analizando cuál es el proceso de inserción en el mercado laboral de este colectivo en comparación con los jóvenes que culminan satisfactoriamente los estudios de Bachillerato (o Ciclos Formativos). El análisis de los procesos de inserción laboral, de las transiciones desde el mundo de la escuela al mundo del trabajo, es más complejo que el análisis de las características de la situación final de los jóvenes una vez plenamente inmersos en el mundo del trabajo (que se realizará en el siguiente capítulo), pues exige hacer un seguimiento de los jóvenes durante ese período de prueba y error que supone la inserción laboral. Al no disponer de encuestas longitudinales que permitan realizar este tipo de ejercicio, el capítulo basa su análisis en un módulo especial de la EP A del año 2000 sobre *Transición de la educación al mercado laboral*. Este análisis se enriquece con la explotación de la Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (ETEFIL), que nos sirve para ilustrar la diversidad de las transiciones entre educación y mundo del trabajo.

Mientras que el capítulo 4 aborda el proceso de transición de la escuela al trabajo, el capítulo 5 se dedica a estudiar con detalle la situación

de llegada, esto es las características de la inserción laboral de los jóvenes que abandonan prematuramente los estudios incluyendo su tasa de actividad, su nivel de desempleo, el tipo, sectores y ocupaciones de inserción, etc. Este análisis se complementa con una estimación de las diferencias salariales de este colectivo con respecto a los jóvenes que culminan la enseñanza secundaria a partir de la *Encuesta de Condiciones de Vida* (ECV) de 2006 y la *Encuesta de Estructura Salarial* (EES) de 2006, últimas bases disponibles sobre ingresos laborales, lo que nos permite aproximarnos al coste económico privado derivado del abandono escolar. Dada la importancia concedida al aprendizaje a lo largo de la vida, el capítulo incluye el estudio de las diferencias en participación en formación continua según nivel de estudios alcanzado a partir de la explotación de los microdatos de la *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje* (EADA) 2007. Asimismo, a través de la explotación del *Panel de Hogares de la Unión Europea* (PHOGUE) 1995-2001, se ofrece una aproximación a los efectos del abandono temprano del sistema educativo desde una perspectiva longitudinal, que explora cuáles son las perspectivas en términos de movilidad económica de los trabajadores jóvenes con bajos niveles de formación.

Tras conocer en detalle los procesos de transición del mundo de la escuela al mundo del trabajo de los jóvenes que abandonan tempranamente el proceso educativo formal y estudiar su situación laboral una vez en el mercado de trabajo, el capítulo 6 analiza qué tipo de políticas se han puesto en marcha, en el contexto de la OCDE en general y en España en particular, con la finalidad de compensar las desventajas laborales a las que se enfrentan los trabajadores con bajos estudios. El objetivo de este capítulo es identificar las políticas que han funcionado (si las hubiere) y realizar propuestas de política económica. En todo caso, y para no crear expectativas que no podemos cumplir, quede el lector avisado de que, desafortunadamente, es poco lo que se puede decir sobre esta cuestión, ya que las dificultades a las que nos enfrentamos a la hora de evaluar los programas de política activa de mercado de trabajo, que se describen en una sección específica del capítulo, y cierta dejadez institucional que quizás se explique por las presiones cortoplacistas que caracterizan el trabajo político, hacen que la mayor parte de este tipo de iniciativas no haya contado con evaluaciones satisfactorias disponibles. Lamentablemente no es fácil llenar ese vacío acudiendo a experiencias en este campo de otros países. Aunque existe abundante literatura internacional sobre evolución de políticas activas de mercado de trabajo, son muy pocas las iniciativas (y por lo tanto los programas evaluados) dirigidas al colectivo de abandono escolar. Parece que en este ámbito, como en tantos otros, la política activa se centra en aquellos colectivos con mayores probabilidades de inserción en el mercado de trabajo, y no en aquellos otros con mayores problemas y por lo tanto con unos costes de política activa más altos. Por último, en el capítulo 7 se resumen las principales conclu-

siones alcanzadas a lo largo del estudio y se realizan diversas propuestas de política laboral en el ámbito que nos ocupa.

Como paso previo al análisis que desarrollamos en las próximas páginas, es importante señalar que el estudio de las implicaciones del abandono escolar temprano se puede hacer desde dos perspectivas distintas, aunque no por ello contrapuestas. Desde una perspectiva de corte más humanista, el abandono escolar temprano es un problema *per se*, en sí mismo, independiente de sus efectos sobre la economía y la sociedad en general y en particular sobre la economía del joven que abandona su educación prematuramente. Lo es porque cercena sus posibilidades de desarrollo personal, sus capacidades, su potencial de crecimiento humano. Y lo hace con tanta más intensidad cuanto más complejo sea el mundo en el que esa persona vaya a vivir. La ausencia de unos mínimos niveles de formación, que en términos prácticos se asocian con la secundaria superior, se argumenta, afectará a la futura plena inserción de los jóvenes en ámbitos culturales, políticos, económicos y sociales, y lo hará sin que esa exclusión sea el resultado del libre ejercicio de su libertad de decisión (autoexclusión), ya que para ejercer ese derecho necesitarían previamente estar en disposición de la educación que le permita decidir adecuadamente.

Desde una perspectiva de corte más económico, el coste del abandono temprano se asocia con la peor inserción de aquéllos con peor educación en el mercado de trabajo, y con los costes externos de distinta naturaleza que conlleva, entre ellos el menor crecimiento económico asociado a la menor formación de los trabajadores. Desde esta perspectiva, por lo tanto, el coste del abandono temprano dependerá de la intensidad con la que ese menor *stock* de capital humano se traduzca en un menor crecimiento para la sociedad y en menor renta para el sujeto. En lo que a esto respecta caben dos perspectivas distintas. Desde una de ellas, el crecimiento económico sería fundamentalmente una cuestión de oferta, lo que significa que bastaría con que una sociedad aumentara la educación de sus jóvenes para que aumente poco a poco el número de empleos cualificados para esos jóvenes, ahora más preparados. Estaríamos, por lo tanto, ante una visión optimista de la sociedad. Una sociedad en la que el crecimiento económico sería lo natural, que se vería restringido en su materialización por la ausencia de trabajadores suficientemente cualificados.

Alternativamente se puede pensar que esa mayor formación de los jóvenes sólo aprovechará su potencial productivo si existen en el mercado puestos de trabajo que exijan de tales conocimientos. En ausencia de tales empleos, más formación, independientemente de sus otros efectos beneficiosos sobre el individuo y la sociedad, no se traducirá en un mayor crecimiento económico. Desde esta perspectiva, en el marco de un modelo productivo como el español, en donde priman sectores con escasas necesidades de cualificación, como la construcción y algunos subsec-

tores del sector servicios, difícilmente se crearán de forma automática trabajos de mayor cualificación por el mero hecho de que exista disponibilidad de una mano de obra con mayores niveles educativos. Más aún, el aumento de la formación de los jóvenes, en un contexto de estructura productiva en la que la demanda de trabajo cualificado crece menos que la oferta, y en donde, por las razones arriba aludidas, hay una demanda elevada de mano de obra con baja formación, puede generar resultados perversos en términos de sobre-cualificación de los trabajadores, caída en los salarios relativos y frustración de aquellos con mayor formación, todo lo cual genera incentivos para el abandono temprano. En el capítulo 3 veremos con detalle cómo el abandono escolar en España tiene múltiples causas, no una: ni personal, ni familiar, ni del sistema educativo, ni del contexto económico y social, capaz de dar cuenta plenamente su comportamiento. Pero sin duda uno de los factores a tener en cuenta es el efecto negativo sobre los incentivos a seguir estudiando de los jóvenes que ha tenido la existencia de una demanda creciente de trabajadores poco cualificados facilitada por el que en su momento parecía interminable *boom* inmobiliario³.

Como siempre ocurre en economía, muy probablemente ninguno de los dos enfoques explique el fenómeno en su totalidad, de forma que la comprensión de los efectos económicos del aumento de la formación sobre el empleo y el crecimiento económico se beneficie de una consideración conjunta de ambos lados de la ecuación: desde la oferta, la reducción del fracaso educativo puede eliminar cuellos de botella en distintos sectores del mercado que exigen mano de obra de cualificación media y facilitar el crecimiento, pero muy probablemente no baste con ello. La reconducción de las tasas de abandono españolas a niveles medios europeos probablemente exigirá también de un cambio en su modelo productivo, más acorde con una población activa más formada. Somos escépticos en que tal cambio se pueda provocar sólo con una mejora en el desempeño de nuestro sistema educativo que reduzca el abandono escolar temprano, aunque ciertamente ese cambio sea uno de sus engranajes.

En la figura 1.1 se puede observar de forma nítida la «anormalidad» del caso español en lo que se refiere a la distribución del nivel educativo de la población entre 25 y 39 años⁴. Mientras que la estructura

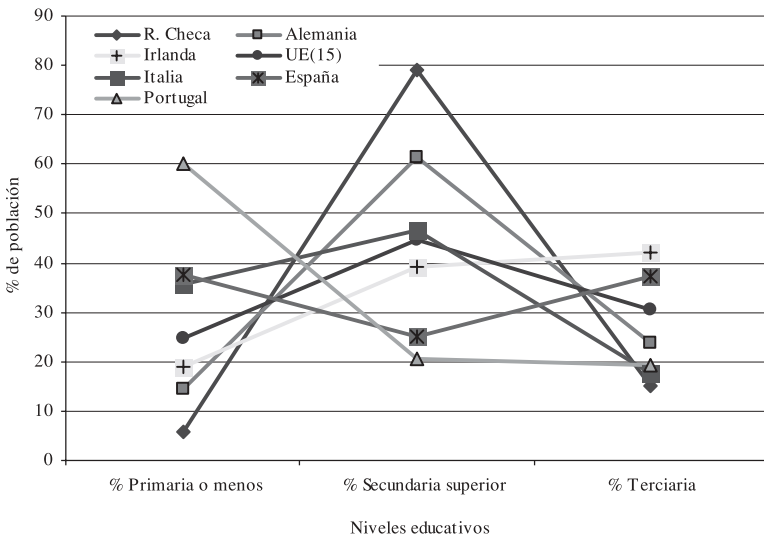
³ Un relato muy ilustrativo de la importancia de la construcción y el turismo como incentivo para adelantar el momento de entrada en el mercado de trabajo, tomando como referencia un municipio turístico como Mazarrón (Murcia) se puede encontrar en el reportaje de E. Silió «El abandono escolar ya pasa factura», aparecido en el diario *El País* el 4 del 10 de 2008.

⁴ Se elige este tramo de edad para obviar los problemas derivados de la tardía generalización de la educación en España, en comparación con otros países europeos. Este grupo de edad corresponde a aquéllos que a comienzos de la década de 1980 tenían por lo menos 9 años.

típica de la distribución del nivel educativo en la UE adopta la forma de una pirámide, más o menos apuntada según el país, donde el vértice izquierdo de la base correspondiente a estudios primarios estaría más bajo que el vértice derecho de la base, correspondiente a los estudios universitarios, en España la estructura educacional adopta la forma de una pirámide invertida, donde es la categoría de educación secundaria superior la que acoge al menor porcentaje de población. Este gráfico pone claramente de manifiesto cómo el desequilibrio educacional del país se da en ese tramo educativo, con un porcentaje extremadamente bajo en comparación no sólo con el resto de los países recogidos en el gráfico, a excepción de Portugal, sino con respecto al resto de los países de la UE (figura 1.1), incluyendo aquellos con un significativo menor nivel de renta.

Figura 1.1

Distribución de la población entre 25 y 39 años según nivel educativo



Nota: Se ha excluido la población sin datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de *Labour Force Survey* y Eurostat.

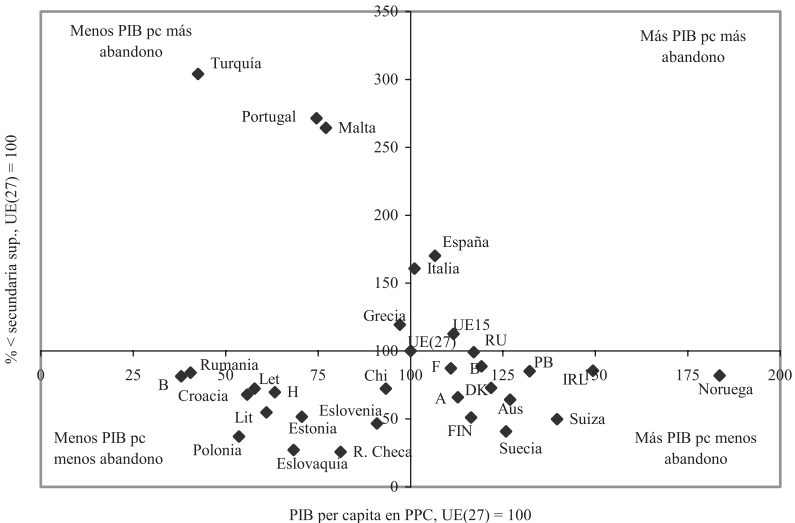
En el otro extremo, sin embargo, España tiene un porcentaje de población con estudios terciarios superior a la media de la comunitaria, 37 frente al 30% de la UE (15). Nos encontramos, por lo tanto, ante una estructura educativa claramente dual, con sobredimensionamiento del segmento de menos estudios, un tamaño anormalmente bajo del segmento

de estudios medios y un tamaño desahogado del segmento de estudios terciarios, un 20% superior a la media de la UE.

El carácter atípico del perfil educativo de España, tan distinto del de la mayoría de los países de la UE, queda confirmado cuando se compara el nivel de renta per capita de estos países. Como se puede apreciar en la figura 1.2, que recoge la posición relativa de una treintena de países europeos, tanto con respecto a la tasa de abandono como con respecto al PIB per capita medio de la UE (27) (en los dos casos el valor correspondiente a la UE en 2007 es igual a 100), el relativamente alto nivel de abandono escolar español va acompañado de un PIB per capita en Paridad de Poder Adquisitivo superior a la media de la UE (27). De hecho, España e Italia son los únicos países de la UE (27) que tienen un nivel de renta per capita superior a la media y también un mayor nivel de abandono escolar. Junto a estos países, sólo Malta y Portugal, ambos con un PIB pc inferior a la media comunitaria, muestran unas tasas de abandono superiores a la media. En cuanto al resto de los países la división es clara: por un lado los países de la ampliación (salvo Malta) con menor renta y menor tasa de abandono, y por otro los antiguos miembros de la UE (15), salvo Italia y España, con mayor renta y menores tasas de abandono (igual a la media en el caso del Reino Unido).

Figura 1.2

Población con estudios inferiores a secundaria superior y PIB per capita (UE-27 = 100) (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de información de Eurostat.

Tabla 1.1

Distribución de la población 25-39 de acuerdo al nivel máximo educativo alcanzado de menor a menor peso de la educación primaria (%): países europeos

	<i>% Primaria o menos</i>	<i>% Secundaria superior</i>	<i>% Terciaria</i>
R. Checa	5,7	79,1	15,2
Eslovaquia	6,0	77,7	16,3
Polonia	8,2	64,6	27,1
Suecia	9,0	53,5	37,5
Eslovenia	10,3	61,2	28,5
Suiza	11,0	53,7	35,3
Finlandia	11,3	48,0	40,8
Estonia	11,4	54,5	34,1
Lituania	12,1	52,2	35,7
Austria	14,2	66,5	19,3
Alemania	14,6	61,5	23,9
Croacia	15,0	67,4	17,6
Hungría	15,4	64,1	20,5
Chipre	16,0	39,8	44,3
Letonia	16,0	58,9	25,1
Dinamarca	16,1	45,2	38,7
Bulgaria	18,0	57,7	24,2
Noruega	18,1	40,9	41,0
Rumanía	18,6	67,0	14,4
Países Bajos	18,8	46,1	35,1
Irlanda	18,9	39,1	42,0
Francia	19,3	42,4	38,3
Bélgica	19,6	40,5	39,9
Reino Unido	21,9	41,9	36,2
UE(27)	22,1	49,4	28,5
UE(15)	24,9	44,7	30,4
Luxemburgo	26,0	40,2	33,8
Grecia	26,4	47,1	26,5
Islandia	31,7	34,1	34,2
Italia	35,5	46,7	17,8
España	37,6	25,0	37,4
Malta	58,4	21,8	19,8
Portugal	60,0	20,7	19,3
Turquia	67,2	20,8	11,9

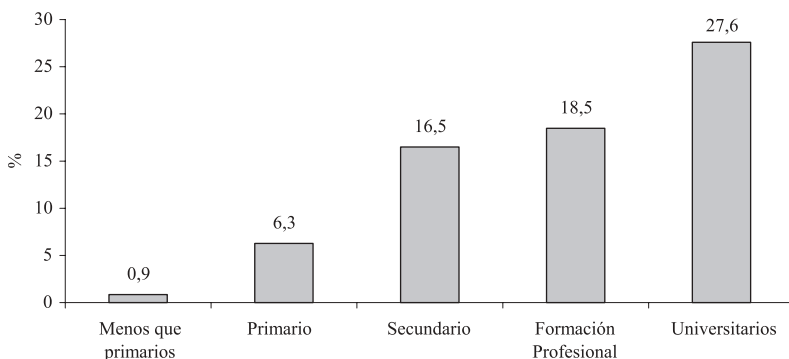
Nota: Se ha excluido la población sin datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de información del *Labour Force Survey* y Eurostat.

Ese desequilibrio, cuando se superpone con la estructura productiva del país, con un escaso desarrollo de sectores de alta tecnología e intensivos en capital humano en comparación con muchos de sus socios de la UE (15), explica también el grave problema de sobrecualificación de la población con titulación universitaria (figura 1.3) ⁵.

Figura 1.3

Grado de sobrecualificación: % que consideran que su formación es superior a la necesaria en su trabajo según el nivel de estudios (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo 2007.

⁵ La medida de la sobrecualificación o desajuste educativo representada en la figura corresponde al método subjetivo directo. La encuesta del Informe Juventud en España 2008 (Injuve, 2008), que utiliza también el método subjetivo, proporciona unos datos aún más preocupantes, pues el 73,1% de los jóvenes encuestados afirma que su primer trabajo está «nada relacionado» con sus estudios, y «poco relacionado» en el 9,1%. Además, afirma que su trabajo está nada relacionado con su trabajo el 56,6% de los que tienen estudios universitarios y el 69,4% de los que tienen estudios de 2ª etapa de secundaria. Los estudios que utilizan medidas objetivas del desajuste o sobrecualificación, que proporcionan siempre valores más bajos que los que utilizan el método subjetivo, confirman que la sobrecualificación es muy importante en España y además que es persistente en el tiempo y afecta incluso de manera significativa a los que han cursado carreras técnicas, como pone de relieve el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas (2007), que recoge el grado de cumplimiento de los indicadores y referencias para cumplir con los objetivos de Lisboa. Para una extensa revisión de los métodos de medición del desajuste educativo y de los estudios disponibles en España y en otros países nos remitimos a BRAÑA (2008).

Muy probablemente, la dinámica de fuerte crecimiento de sectores de baja productividad y bajas necesidades de mano de obra cualificada y la dinámica experimentada por el abandono escolar prematuro se hayan reforzado en el pasado, al tiempo que el escaso desarrollo de los sectores tecnológicamente más avanzados, relacionado también con el ancestral retraso tecnológico de nuestro país —que todavía se recoge en la brecha existente en el peso de la inversión en I+D en España con respecto a la media de la UE (15)— explique la derivación de muchos de los trabajadores con educación terciaria hacia actividades desarrolladas en otros países por trabajadores con educación secundaria superior. Más allá de si un cambio en los resultados educativos puede engendrar, por sí mismo, un cambio en el modelo productivo a favor de sectores de mayor productividad, ante lo cual somos escépticos dada la magnitud del desajuste educativo en España, si es cierto que tal cambio difícilmente se podrá dar en ausencia de una población activa con mayores niveles educativos, entendidos aquí en términos de menor abandono escolar y por lo tanto sin la recomposición de la estructura educativa a favor del segmento medio mediante la reducción del abandono escolar prematuro.

Por otra parte, la entrada en recesión de la economía española, arrastrada (entre otros factores, por el sobredimensionamiento del sector de la construcción, destino principal, como veremos en el quinto capítulo, de los trabajadores con estudios inferiores a secundaria) va a suponer el crecimiento del desempleo de un colectivo que, por su insuficiente formación, probablemente encontrará más problemas para reconducir su actividad laboral hacia sectores con mayores perspectivas de futuro. Esta situación hace necesario pensar y diseñar nuevas vías para completar su formación y mejorar sus perspectivas de inserción laboral en un futuro en el que, probablemente, los sectores que tradicionalmente han dado cobijo laboral a este colectivo no vuelvan a tener el protagonismo que han tenido en el pasado.

Junto con el cambio de fase del ciclo, la economía española se ha visto afectada en los últimos años por un fuerte proceso de inmigración. Aunque la absorción de inmigrantes en una época de fuerte crecimiento económico ha sido rápida y no parece haber afectado de forma significativa al comportamiento de los salarios (aunque probablemente haya contribuido a la muy notable moderación de los mismos en un período de fuerte crecimiento del empleo), es importante tener en cuenta que los inmigrantes, como grupo, entrarían en competencia directa con el grupo de trabajadores nacionales con menor formación y nivel educativo, de forma que de mantenerse en el futuro los flujos migratorios, este colectivo podría verse doblemente afectado en su inserción en el mercado de trabajo: por un lado, por la reducción de demanda fruto de la caída de importancia de los sectores donde normalmente trabajan, y, por otro, por el aumento de la oferta de trabajo derivada del proceso de inmigración, ya

que si bien en términos globales parece que los trabajadores nacionales y extranjeros son en gran parte complementarios, en algunos casos inmigrantes y trabajadores nacionales con menor formación pueden ser sustitutos.

No queremos concluir esta introducción sin expresar nuestro deseo de que el mismo contribuya, siquiera marginalmente, a incrementar nuestro conocimiento sobre las causas, implicaciones y políticas más efectivas para hacer frente al fracaso y al abandono escolar desde la perspectiva del mercado laboral. Asimismo, tenemos la confianza de que los próximos años asistiremos a avances relevantes en nuestro país en materia de prevención y remedio del abandono temprano del sistema educativo, de cuya gravedad cada vez existe más conciencia y que comienza a recibir la atención que se merece, como prueba este texto que el lector tiene entre sus manos.

2. INTENSIDAD Y FACTORES EXPLICATIVOS DEL ABANDONO ESCOLAR: UNA PANORÁMICA

1. INTRODUCCIÓN

Puede decirse que el llamado «fracaso escolar» empieza a ser una preocupación de los educadores y luego de los poderes públicos cuando se generaliza en España la enseñanza obligatoria y todas las personas tienen que haber cursado educación académica hasta los 16 años, lo que supone al menos 10 años de escolaridad ¹.

Debe tenerse en cuenta que hasta la Ley General de Educación de 1970, todavía en la dictadura del general Franco y posteriormente, ya en la democracia, hasta la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la enseñanza secundaria era un privilegio de las clases dominantes y de sectores de la clase media, pues en las clases subordinadas sólo muy pocos llegaban a cursar bachillerato superior y estudios universitarios, aquéllos y no todos los que destacaban por sus cualidades intelectuales y habilidades cognitivas. Ello tenía su justificación en un sistema productivo, de tipo capitalista pero de base fundamentalmente agrícola hasta los años 60 del siglo XX, en la que la necesidad del llamado «capital humano» y de cuadros dirigentes era escasa. La industria-

¹ En la mayor parte de Estados de la UE la enseñanza obligatoria dura hasta los 16 años. En la República Checa, Grecia, Italia, Chipre, Austria, Portugal, Eslovenia, Luxemburgo y Rumanía, dura hasta los 15, mientras que en Hungría se prolonga hasta los 18 años. Recientemente, 2007, el parlamento holandés ha aprobado (ley *kwalificatieplicht*) la extensión de la duración de la educación obligatoria hasta los 18 años en el caso de no alcanzar la cualificación educativa mínima (ISCED 3 o MBO2 en la clasificación holandesa). En Alemania dura hasta los 15 ó 16 dependiendo de los Länder y en Bélgica hasta los 15 ó 16 dependiendo de si se obtiene o no el título de secundaria inferior. En Estados Unidos la duración de la educación obligatoria depende de los Estados, variando de 16 (en el 48% de los Estados) a 18 años (en el 36% de los Estados), aunque la legislación de muchos Estados contempla excepciones en la edad de escolarización obligatoria que hacen posible, bajo determinadas circunstancias, acabar a los 14 años.

lización y el crecimiento económico de España desde finales de los años 50, con un giro en el modelo económico al abandonarse la «autarquía», van a cambiar radicalmente las necesidades de fuerza de trabajo y de su cualificación. Junto a ello la posterior reinstauración de un sistema político democrático supone dar gran importancia a la educación como medio de conseguir la igualdad de oportunidades en el acceso a la renta y la riqueza.

Habrà que esperar así hasta la universalización de la enseñanza y la progresiva conversión en la norma de la asistencia a la escuela hasta culminar los estudios secundarios para que empiecen a aparecer, hacia finales de los años 80, los primeros informes y estudios sobre los problemas de inadaptación en la escuela, sobre los alumnos que repiten curso, sobre el abandono escolar temprano, sobre el fracaso escolar y las implicaciones de todo ello en la inserción laboral. En esto España sigue un proceso similar al seguido por otros países. En su análisis del abandono escolar, o *dropout* en los Estados Unidos, Dorn (1996) señala cómo aunque con el paso del siglo XIX al XX empezaron a oírse las voces de aquellos preocupados por los procesos de «eliminación del colegio» o «abandono temprano», como se denominaba en la época, no sería hasta la generalización de la enseñanza secundaria tras la Segunda Guerra Mundial, y la conversión de la graduación de la High School en la norma, una especie de civilizado de «rito de paso» a la vida adulta, cuando aquellos que no culminaban sus estudios empezaron a considerarse como un problema nacional, una *epidemia silenciosa*, en palabras de un reciente estudio sobre el tema financiado por la Fundación Bill y Melinda Gates (Bridgeland *et al.*, 2006).

Un aspecto importante a tratar, previo a cualquier otro, es que el término más utilizado, «fracaso escolar», es polémico, como señala Marchesi (2003), en la medida en la que se transmite la idea de que el alumno «fracasado» no ha progresado prácticamente nada durante sus años en la escuela, porque refleja una imagen negativa del alumno y de la escuela y porque centra el problema en el alumno, olvidando o relegando a un segundo plano la responsabilidad de otros agentes e instituciones. En el informe de la OCDE (1998: 13), se señala además que su uso puede ser contraproducente, puesto que puede empeorar el problema, al estigmatizar al alumno o la organización escolar y por lo tanto destruir su moral y su auto-estima o reputación. Para otros, sin embargo el uso del término puede ser positivo y hasta necesario como forma de activar un debate sobre un problema que se considera grave. Por último, un número creciente de países prefieren hablar de éxito escolar, tanto a nivel individual como institucional, como forma de ofrecer una lectura en positivo de los procesos escolares. Seguramente esta es una de las razones por las que se prefiera hablar de abandono escolar temprano, que remite a la inserción de los jóvenes en los mercados laborales.

En nuestro entorno cultural y económico, parecen ser Gran Bretaña y Estados Unidos los primeros en estudiar el problema. Así, en el caso de los Estados Unidos, ya desde principios del siglo XX aparece la preocupación por la inserción laboral de los estudiantes que abandonaban los estudios y trabajaban desde muy jóvenes, al preferir el trabajo, por duro que fuera, a asistir a la escuela, tal como se pone de relieve en el trabajo de Deschers, Cuban y Tyack (2001). A pesar de la persistencia histórica de estudiantes que fracasan, los distintos movimientos educativos en diferentes momentos del tiempo han enmarcado el problema de este desajuste de formas muy diferentes y los diagnósticos han conducido a soluciones también distintas, tal como se pone de manifiesto al estudiar las etiquetas que se han puesto a lo largo del tiempo a los estudiantes con rendimientos bajos y las explicaciones de la existencia del «fracaso». Como ejemplo, el punto de partida del enfoque pedagógico denominado «estándar» utiliza las escuelas y el éxito académico como indicadores de la salud de un país, basándose en la utilización de tests para, en función de la puntuación obtenida, catalogar a ciertos estudiantes como «fracasados».

Deschers, Cuban y Tyack (2001) hacen un recorrido por los variados nombres que se han dado en Estados Unidos a los niños que fallaron en la escuela desde principios del siglo XIX hasta la actualidad que, en alguna medida, parece reflejar lo ocurrido también en España, aunque, como se ha señalado más arriba, con un cierto retraso temporal en nuestro país. Así, en la primera mitad del siglo XIX, los términos utilizados por los educadores en Estados Unidos reflejan la creencia de que los niños que no lo hacían bien en la escuela eran de carácter deficiente, subyaciendo en la retórica un conjunto de convicciones religiosas y morales que situaban la responsabilidad por el comportamiento y el resultado en la soberanía individual. En contraste, en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se generalizan los test para entrar en la escuela y para pasar a cursos superiores, los suspensos se consideraron como una señal de que se mantenían los estándares y, aunque la utilización del lenguaje religioso de condenación común en la primera mitad del siglo perdía peso en el discurso, continuó vigente la noción de que el fracaso académico venía de los defectos del carácter o disposición, de manera que si los alumnos no aprendían era principalmente por su propia culpa, o por la inadecuación moral y social de sus familias, en especial en el caso de los inmigrantes.

En los primeros años del siglo XX los educadores empezaron a poner en cuestión la premisa de que todos los estudiantes debían tener la misma educación y, en nombre de la eficiencia, que utilizaba la nueva «ciencia» de los tests, y de un nuevo concepto de igualdad de oportunidades, la diferenciación se convirtió en la palabra del día. Las etiquetas utilizadas transmitían un claro mensaje: «Hay estudiantes que simple-

mente no tienen inteligencia, y la respuesta pedagógica fue enseñarles cosas distintas de una manera diferente en un lugar diferente. Sin embargo, persistían las viejas creencias sobre los que tenían bajos resultados». Es la época en la que escuela de cursos académicos por edad (*age-graded*) tuvo un éxito sorprendente. En la segunda mitad del siglo XX se inicia una cuarta etapa en la que una nueva corriente de educadores buscaron redefinir el problema y las soluciones, tratando de adaptar mejor la escuela a los niños y dejando a un lado la culpabilización de las víctimas, de manera que en algunos de los términos que empezaron a utilizarse se sugería que la culpa recaía más en la escuela que en los estudiantes, aunque los viejos hábitos permanecieron incrustados en las etiquetas, en algunos casos empleando eufemismos. Como resultado, buena parte de la educación compensatoria temprana se basó en un concepto de privación y déficit cultural más que en hacer honor a las diferencias culturales y a compartir el poder con los grupos sociales desposeídos. La conclusión que cabe extraer es que, al menos por lo que respecta al lenguaje utilizado, la razón para el fracaso escolar se ha fundamentado en su mayor parte en la existencia de un déficit individual o cultural y que la escuela y las estructuras educativas han quedado intactas, fuera de la explicación.

En lo que sigue, vamos a definir, como punto de partida y con la mayor precisión posible, la terminología a utilizar, en particular lo que entendemos por fracaso escolar y por abandono escolar temprano. Estas definiciones irán acompañadas de una panorámica de la intensidad de ambos fenómenos en España y los países de nuestro entorno económico y social. Tras esta revisión conceptual y estadística, la sección 2.3 ofrecerá una panorámica, necesariamente breve, de los estudios que han tratado de determinar las causas del fenómeno en España y en otros países. La sección 2.4 plantea, también de forma introductoria, las razones tradicionalmente aludidas a la hora de justificar la lucha contra el abandono escolar como uno de los objetivos principales de la política educativa. Por último, en la sección 2.5 se ofrece un resumen de las principales conclusiones alcanzadas.

2. ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

El objetivo de este trabajo, como ya se ha señalado, es analizar la inserción laboral de un colectivo de personas jóvenes que no han completado un determinado nivel de estudios, comparándolo con el conjunto de la población, activa o no, de su misma edad. Con más precisión vamos a definir ese colectivo, que va estar compuesto de dos grupos de personas:

a) *Los que no han terminado la educación obligatoria*, definida ésta, en función del sistema educativo vigente en su momento, bien por

la obtención del certificado de Graduado Escolar, es decir, haber terminado la Educación General Básica (EGB) tal como se establecía en la Ley General de Educación de 1970, o bien por no haber terminado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En el caso de la EGB estamos hablando de que la edad de terminación de los estudios era los 14 años, mientras que en el caso de la ESO esa edad sube hasta los 16 años obteniéndose el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. A la problemática que afronta este colectivo nos vamos a referir con el término de **fracaso escolar**, tratando de abstraernos de los componentes valorativos que tiene el término a los que nos hemos referido más arriba.

b) *Los que no han obtenido el título de bachiller*, de nuevo en función del sistema educativo vigente en su momento, que antes de la Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE) de 1990 duraba tres cursos, con lo que la edad de finalización era de 17 años y que con la puesta en funcionamiento de la LOGSE dura dos cursos y la edad de finalización es de 18 años, obteniéndose el título de Bachiller, al igual que con la vigente Ley Orgánica de la Educación de 2006. Para tener en cuenta a los que han seguido la Formación Profesional, deberíamos incluir aquí a los que habiendo empezado la Formación Profesional de Grado Medio, según el actual sistema educativo, no la hayan terminado y, en el caso del anterior sistema educativo, a los que no hubieran terminado la Formación Profesional de Primer Grado (con la que se obtenía el título de Técnico Auxiliar) a los 16 años. A la problemática de este colectivo nos vamos a referir con el término de **abandono escolar temprano** o prematuro.

Siguiendo la metodología de un estudio previo (Muñoz de Bustillo, 2007a), consideramos por población joven a la que tiene entre 16 y 29 años.

Ahora bien, cuando se acude a las fuentes estadísticas sobre educación y a la bibliografía especializada sobre fracaso escolar y abandono escolar temprano, nos encontramos con muy diferentes definiciones. Empezaremos por analizar las que utilizan la oficina estadística de la Unión Europea, Eurostat, así como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, acrónimo que cuando nos refiramos a publicaciones en inglés se sustituye por OECD), que emplean por lo general el término «abandono escolar temprano», para analizar a continuación el uso del término «fracaso escolar», con un contenido muy distinto según los autores.

El Consejo extraordinario de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea, celebrado en Lisboa en marzo de 2000, fijó una serie de objetivos con el propósito de situarse en la vanguardia en todos los sectores en los que se ha intensificado la competencia mundial, tratando de aprovechar las oportunidades ofrecidas por la llamada «nueva economía»,

esto es, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), proponiendo en particular la revisión completa del sistema educativo europeo y garantizar un acceso a la formación permanente. La estrategia adoptada estableció un conjunto de indicadores fiables y comparables con la finalidad de conocer la situación de los distintos Estados miembro y su progreso hacia el cumplimiento de los objetivos de Lisboa, facilitando así la adopción de las medidas adecuadas. La Comunicación de la Comisión de 20 de diciembre de 2002 (European Commission, 2002: 629-final), incluyó entre los objetivos en materia de educación y formación que para 2010 todos los Estados miembro deberían, como mínimo, reducir a la mitad la tasa de *abandono escolar prematuro*, con relación a los datos de 2000, para lograr un índice medio en la Unión Europea (UE) no superior al 10%. El abandono escolar prematuro se define como el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica como máximo (CINE² 0, 1, 2, 3c o menos) que declaran que no han recibido enseñanza o formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta (numerador), en relación a la población total del mismo grupo (denominador), excluyendo a los que no responden a las preguntas «nivel más alto alcanzado de educación o formación» y «participación en educación y formación». Los datos, tanto el numerador como el denominador, proceden de las Encuestas de Población Activa.

El indicador de Eurostat ha sido objeto de críticas³, pues aún siendo práctico, tiene claras debilidades de tipo técnico⁴, de exactitud⁵, de representatividad⁶, de comparabilidad⁷ y de capacidad para transmitir la información necesaria a la hora de abordar los problemas de los que abandonan temprano el sistema educativo y elaborar propuestas y programas para su reducción⁸.

² CINE es el acrónimo de Clasificación Internacional Normalizada de Educación, que en inglés es ISCED.

³ En lo que sigue se resumen las críticas formuladas en el informe para la Comisión Europea elaborado por la consultora GHK (GHK, 2005: 140-141)

⁴ La primera es el criterio de si se ha estado en el sistema educativo las cuatro últimas semanas, poco intuitivo. La segunda es el tratamiento de los que no responden, pues una persona que esté en la universidad y no responda es clasificada como si hubiera abandonado. La tercera son los niveles ISCED, que pueden dar lugar a que una persona responda que está en el sistema educativo y de hecho sólo esté estudiando un idioma extranjero.

⁵ El indicador se basa en los datos de las encuestas laborales, cuando lo deseable sería basarse en los registros de los colegios, más exactos, aunque ciertamente más difíciles de obtener.

⁶ Dependiendo de los países y de sus mercados laborales, tener un nivel educativo por debajo de la secundaria post-obligatoria pero de tipo vocacional o profesional puede ser más ventajoso que si se trata de educación de tipo general.

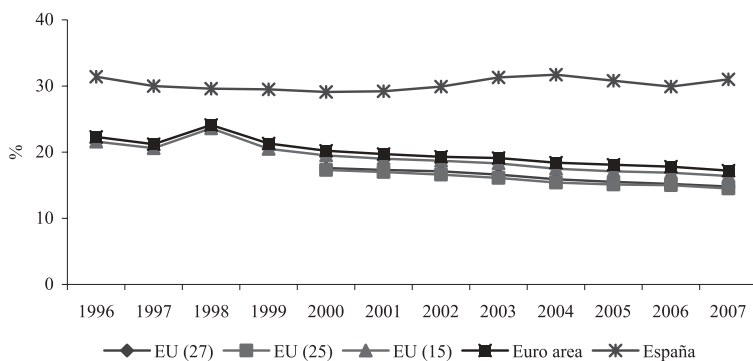
⁷ Se hace referencia a la elección del grupo etario.

⁸ En primer lugar, se trata de una medida de estatus, o de stock anual, que debería completarse con una medida de flujo, esto es, cuántos entran nuevos cada año y a qué edad. En segundo lugar, trata al colectivo como un grupo homogéneo, sin diferenciar el nivel educativo ni la edad a la que dejaron el sistema educativo.

En la figura 2.1 a, b y c se reproducen los datos correspondientes a este indicador con la información que proporciona Eurostat, desde 1996 hasta 2007. Hay que tener en cuenta que en 1998 hay un cambio metodológico, ya que el nivel ISCED-3c de estudios de duración menor de 2 años no se considera desde entonces como educación secundaria superior sino como educación secundaria obligatoria o básica, lo que en el caso de España afecta a los datos de 2005 y siguientes. Esta metodología es la que utiliza el Instituto de Evaluación (Ministerio de Educación).

Figura 2.1
Abandono escolar temprano

(a) Ambos sexos



(b) Mujeres

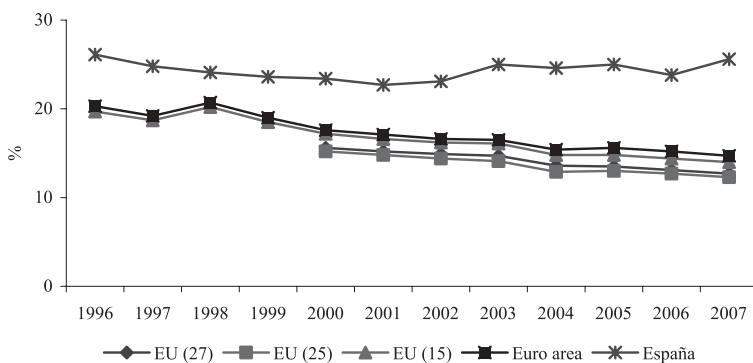
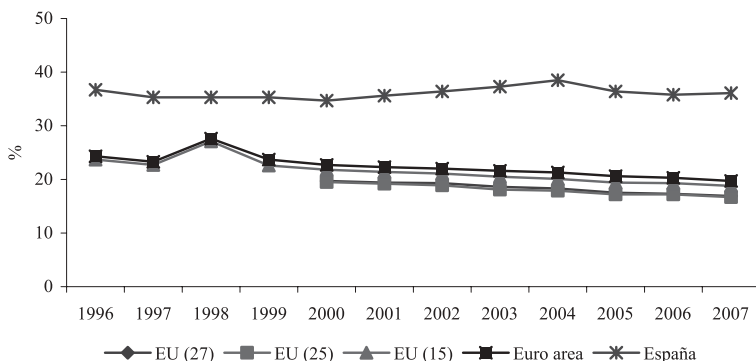


Figura 2.1 (Cont.)
Abandono escolar temprano

(c) Hombres



Fuente: Eurostat y elaboración propia.

Los datos para España muestran que el abandono escolar temprano no sólo está muy por encima de los países de nuestro entorno económico y político, y lo está durante todo el período, sino que incluso ha crecido en los años más recientes, alejándonos del objetivo del 10%. En contraste, en el conjunto de los países de la UE el abandono escolar temprano muestra una tendencia decreciente a lo largo del todo el período. En lo que sí sigue España la tónica general es en que el abandono temprano es mucho mayor entre los hombres que entre las mujeres, si bien en los hombres parece más estable que en las mujeres. Más adelante veremos las diferencias por Comunidades Autónomas.

Por lo que respecta a la OCDE, en sus publicaciones esta organización utiliza varias definiciones para referirse al fracaso escolar y el abandono temprano. En una publicación de 1998, resultado de una línea de trabajo iniciada en 1994 (OECD, 1998), aplica el concepto de fracaso escolar (*educational failure*) para referirse a aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está significativamente por debajo de la media de su grupo etario. El **fracaso escolar** lo define, de manera indirecta, de dos formas:

- a) Aquellos estudiantes de 13 y 14 años cuya puntuación en los test está sustancialmente por debajo de la puntuación media del conjunto de los países que participaron en los estudios de la Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), *Reading Literacy* y *Trends in International Mathematics and Science* (TIMSS). El rendimiento bajo se define por obtener una

puntuación al menos una desviación estándar por debajo de la media estadística, una definición que cubre aproximadamente al 15% de los alumnos que obtuvieron las puntuaciones más bajas de todos los países.

- b) Se considera un rendimiento bajo, en cada país, la diferencia en rendimiento entre la puntuación del cuartil más bajo y el cuartil más alto en un determinado test, entendiéndose que esa diferencia es equivalente a un cierto número de años de escolaridad, al calcular el número de puntos que un estudiante medio progresa en un año.

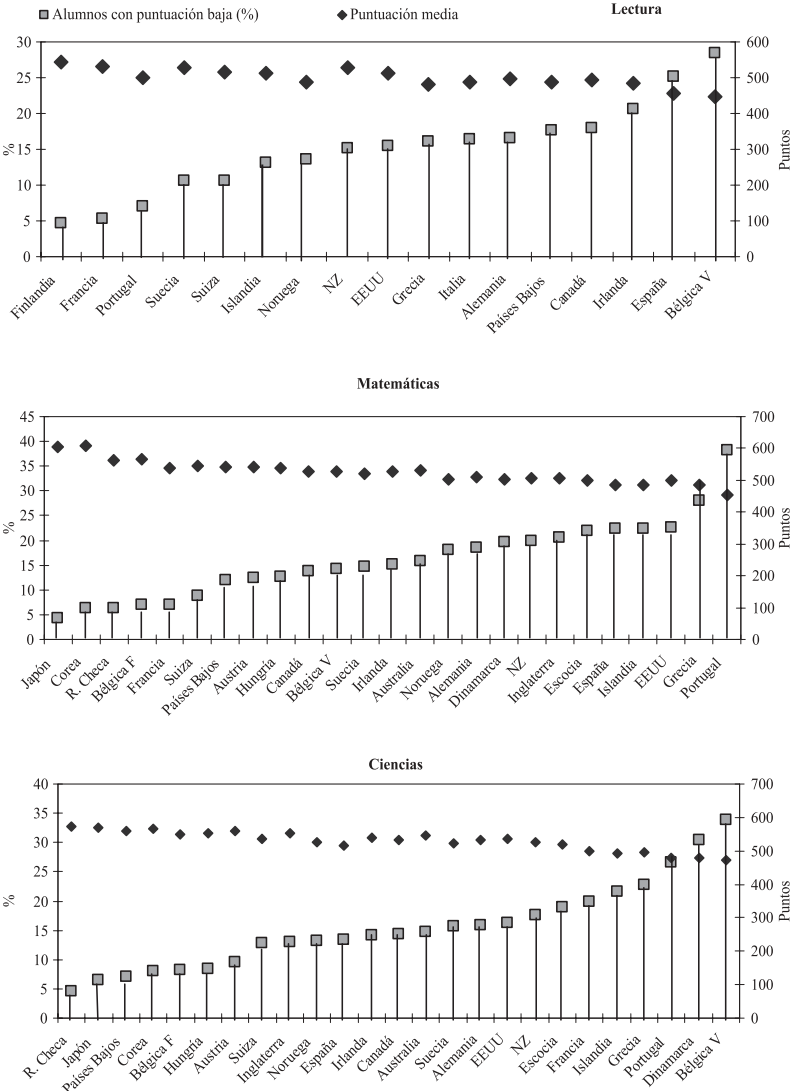
Por lo tanto este concepto de fracaso es más exigente que el anterior, ya que mientras que el abandono escolar se refiere exclusivamente a los que están fuera del sistema educativo sin haber culminado los estudios de secundaria, de forma que los que permanecen en el sistema educativo quedarían fuera del indicador, para la OCDE el fracaso se daría (o podría dar) entre los que aún están en el sistema, siendo suficiente para ello con que algunos estudiantes obtengan una baja calificación en los exámenes realizados. En el primer caso, por lo tanto, el «fracaso» exige el abandono del sistema educativo antes de culminar la secundaria, en el segundo, el fracaso está ligado al bajo aprovechamiento relativo.

Los resultados de estas dos formas de medir el fracaso escolar se recogen en las figuras 2.2 y 2.3, con datos de la primera mitad de los años 90 del siglo pasado. En el primer indicador España es el segundo país con mayor porcentaje de alumnos con puntuación por debajo del estándar y con menor puntuación media en lectura y el quinto país con mayor porcentaje de alumnos con puntuación por debajo del estándar en matemáticas, en ambos casos por encima del 15%. En ciencias España es el undécimo país con menor porcentaje de alumnos por debajo del estándar y además no llegan a suponer el 15%. En el segundo indicador, en matemáticas, España muestra una de las menores diferencias entre el primer y último cuartil (100 puntos, lo que equivale a 3 años), pero es el segundo país con menor rendimiento; en ciencias, la diferencia es de 106 puntos, equivalentes a 2,7 años, siendo también el segundo país con menor rendimiento; mientras que en lectura (España no aparece representada en el gráfico) la diferencia es de 87 puntos equivalentes a 2,8 años.

Siguiendo este tipo de enfoque, otra forma de medir los bajos rendimientos educativos es la que puede obtenerse de los estudios del proyecto PISA, acrónimo del *Programme for International Student Assessment* de la OCDE, que en sus tres ediciones hasta ahora, 2000, 2003 y 2006, evalúa las competencias de los estudiantes de 15 años en una serie de materias, teniendo en cuenta el entorno socio-económico y el tipo y la estructura de la escuela a la que asisten. En los informes PISA se divide a los alumnos en seis niveles según sus competencias, considerando el nivel 2 el nivel básico para participar de lleno en la sociedad y en el mer-

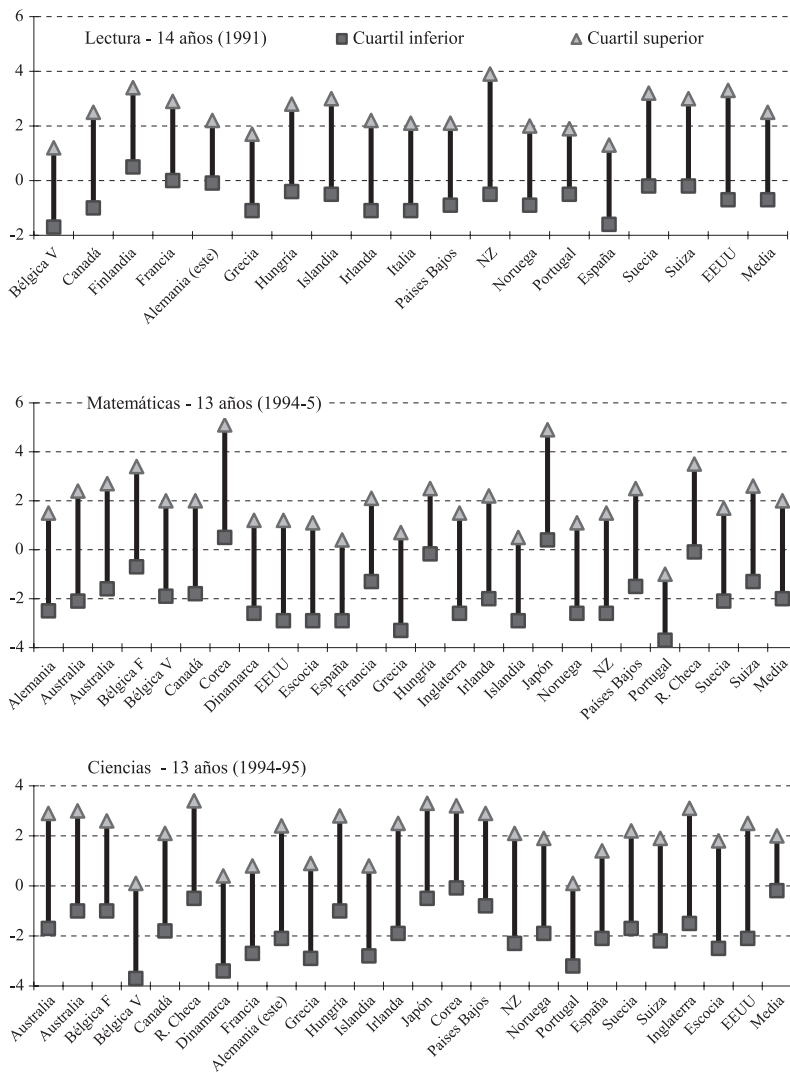
Figura 2.2

**Bajo rendimiento en comparación con un estándar internacional.
Porcentaje de estudiantes de 13 y 14 años con puntuaciones
por debajo del estándar. Media por país en puntos**



Fuente: OECD (1998: 16)

Figura 2.3
Rango de consecución en cada país. Cuartiles más bajo y más alto, en relación a la media internacional, en años equivalentes de progreso



Fuente: OECD (1998: 16)

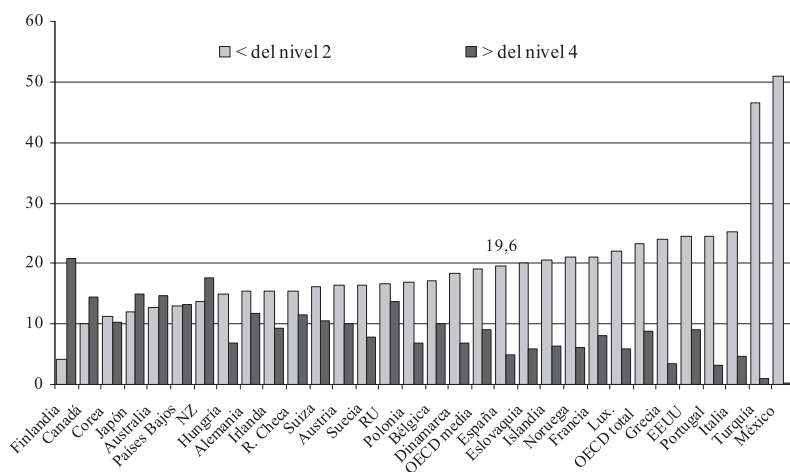
cado laboral. En el informe de 2006 (OCDE, 2008), tal como se reproduce en la figura 2.4 a, b y c, que recoge el porcentaje de estudiantes con resultados extremos (menos de 2 y más de 4), un 19,2% de estudiantes de la OCDE se sitúan por debajo del nivel 2 en ciencias, un porcentaje similar al de España. En lectura había en España un 25,7% de alumnos por debajo del nivel 2, siendo la media de la OCDE el 20,1%. Y en matemáticas, había en España un 24,7% de alumnos por debajo del nivel 2, siendo la media de la OCDE el 21,3%.

Por lo que respecta al **abandono escolar temprano**, la OCDE lo define en la misma publicación de 1998 de tres formas alternativas:

- La proporción de jóvenes que no están estudiando a la edad obligatoria;
- La proporción de jóvenes que no están estudiando a los 17 años, cuando se supone que deberían estar cursando la educación secundaria post-obligatoria, en el caso de España el BUP o el Bachillerato.
- La proporción de jóvenes que no están estudiando en el año en que se supone han terminado la educación secundaria post-obligatoria.

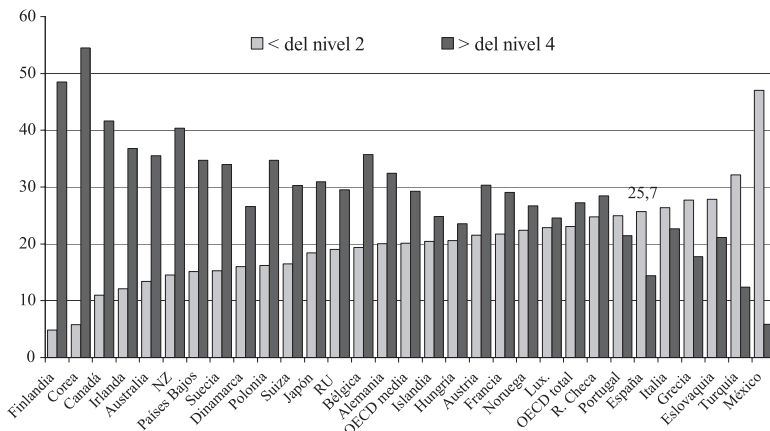
Figura 2.4 a

Porcentaje de alumnos en los niveles extremos de aptitud de la escala de ciencias



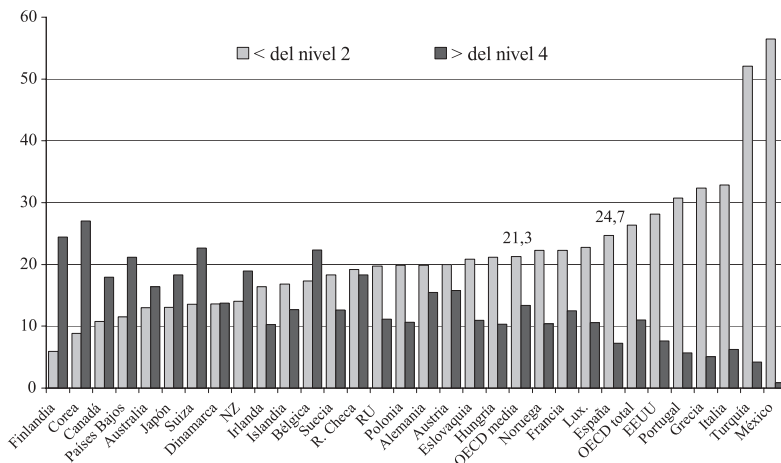
Fuente: OCDE (2008), tabla A5.2 y elaboración propia.

Figura 2.4 b
Porcentaje de alumnos en los niveles extremos de aptitud en la escala de lectura



Fuente: OCDE (2008), tabla 2.1 y elaboración propia.

Figura 2.4 c
Porcentaje de alumnos en los niveles extremos de aptitud en la escala de matemáticas

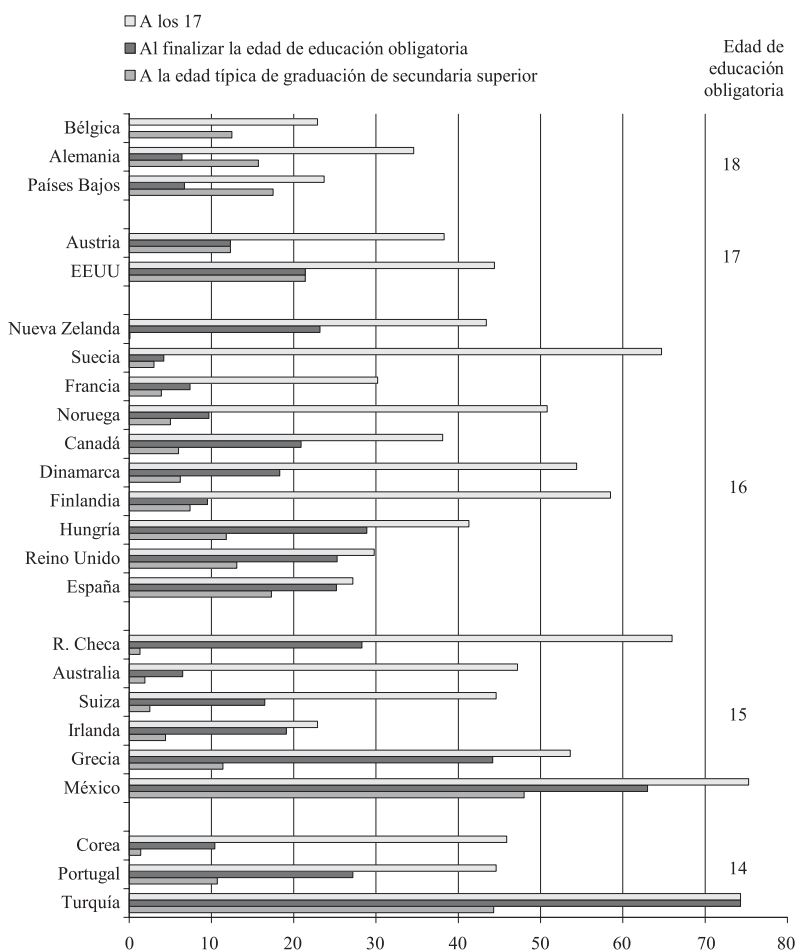


Fuente: OCDE (2008), tabla 6.2 y elaboración propia.

Los resultados de estas tres formas de medir el abandono escolar temprano se recogen en la figura 2.5. En el primer indicador, entre aquellos países que la tenían establecida a los 16 años, España es el primer país con mayor porcentaje de jóvenes, un 17,3%, que no estaban estudiando al final de la escolaridad obligatoria. De acuerdo con el segundo indica-

Figura 2.5

Tres medidas del abandono escolar temprano. Porcentaje del grupo de edad no escolarizado en un año en concreto



Fuente: OECD (1998: 23). Los datos se refieren al año 1995.

dor en España había un 25,2% de jóvenes que no estaba estudiando a los 17 años, el segundo país de su grupo, siendo la media de todos los países el 20,6%. Por último, en lo que se refiere al tercer indicador, España es el país de su grupo en el que hay un menor número de jóvenes que no estaban estudiando en el año en que se supone deberían haber terminado la educación secundaria post-obligatoria, un 27,2%, siendo la media de todos los países el 44,9%.

En un estudio de 2005, la OCDE (2005a) analiza la situación laboral de los jóvenes adultos con un bajo nivel educativo, utilizando como indicador el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que no estaban estudiando y no tenían educación secundaria post-obligatoria. Con datos para 2002, España era el tercer país de veinticinco con mayor porcentaje de jóvenes, un 30,5%, frente a una media del 14,7%. Por sexos, había un 37% de hombres (la media era 16,6%) y un 23,6 de mujeres (la media era de 12,8%).

En la publicación anual de la OCDE *Education at a Glance* (Panorama de la Educación), cuya última edición es de 2008, se presentan un conjunto de indicadores sobre las personas que tienen educación secundaria post-obligatoria, por grupos etarios, lo que muestra la importancia relativa de los que tienen un bajo nivel educativo. En el cuadro A1.2.a de la OCDE (2008: 43), resumido en la tabla 2.1, se recoge el porcentaje de personas que en 2006 ha alcanzado al menos la educación secundaria post-obligatoria. Puede comprobarse que España está muy por debajo de la media simple del conjunto de países de la OCDE y de diecinueve países de la Unión Europea, si bien sigue la tendencia de ambos grupos de que el porcentaje va aumentando a medida que el grupo de edad es más joven. También hay que señalar, lo que sin duda es positivo, que el diferencial con las dos áreas se reduce cuanto más joven es el grupo de edad.

Tabla 2.1

Población que ha alcanzado al menos la educación post-secundaria (2006)

	<i>Grupo de edad</i>				
	<i>25 a 64</i>	<i>25 a 34</i>	<i>35 a 44</i>	<i>45 a 54</i>	<i>55 a 64</i>
España	49,8	64,3	55,1	42,7	27,0
OCDE media	64,9	73,0	67,6	62,0	52,3
UE19 media	66,1	74,3	68,7	63,2	53,6
España-OCDE	-15,1	-8,8	-12,6	-19,3	-25,3
España-UE	-16,3	-10,0	-13,7	-20,5	-26,6

Fuente: OECD (2008).

Un segundo indicador, recogido en cuadro C4.2.a, resumido en la tabla 2.2, recoge el porcentaje de población que está en el sistema educativo, para tres grupos etarios entre los 15 y los 29 años. En este caso se ofrecen los datos para diversos años del periodo 1995 a 2006. En el grupo de 15 a 19 años, España a partir de 2002 está por debajo de la media de la OCDE y de la UE-19, en el grupo de 20 a 24 años está por encima hasta el 2005 en que es superada de manera significativa, lo mismo que ocurre en el grupo de 25 a 29 años.

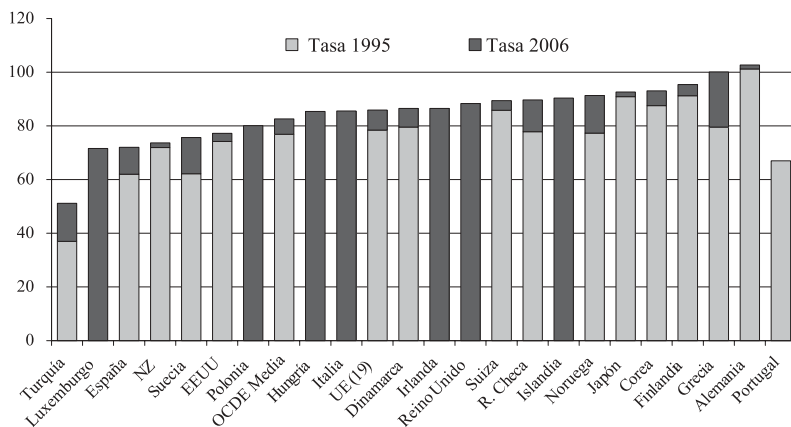
Un último indicador que proporciona la OCDE es el porcentaje de jóvenes que ha acabado sus estudios de secundaria superior en la edad normal de graduación. La figura 2.6 recoge el número de estudiantes que acabaron los estudios de secundaria superior por vez primera, como porcentaje del grupo de edad correspondiente a dicha edad, en 1995 y 2006. En España la referencia serían los estudios de bachillerato, considerando la OCDE que la edad típica para terminarlos es a los 17 años. El dato para España en 1995 era del 62%, ascendiendo al 72% en 2006, con una evolución en paralelo a lo que ha ocurrido con los países de la OCDE

Tabla 2.2
Porcentaje de jóvenes en el sistema educativo por edad

<i>15 a 19 años</i>										
	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
España	77,3	80,2	79,3	80,6	81,4	81,9	82,6	82,2	78,2	79,5
OCDE media		79,6	80,3	80,4	80,6	81,9	82,7	83,3	84,3	85,6
UE19 media		83,1	83,5	83,6	84,2	85,5	86,1	87,0	87,4	87,5
<i>20 a 24 años</i>										
	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
España	40,0	44,3	43,6	44,6	45,0	43,4	43,5	41,3	35,1	34,5
OCDE media		35,0	35,5	35,3	37,0	37,5	38,6	39,2	40,4	41,4
UE19 media		36,8	37,3	36,5	38,7	38,8	40,1	41,0	41,9	42,3
<i>25 a 29 años</i>										
	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
España	14,6	15,3	15,2	16,2	17,0	16,1	15,4	15,3	10,9	10,9
OCDE media		12,7	13,0	12,4	12,9	13,0	13,7	13,4	14,0	14,5
UE19 media		12,7	12,8	11,7	12,7	12,6	13,9	13,3	13,5	13,8

Fuente: OECD (2008).

Figura 2.6
Tasas de graduación en la secundaria superior



Fuente: OECD (2008), table A2.1 y elaboración propia.

(para los que hay datos en los dos años) y con los de UE (19), aunque las medias de estas dos áreas son muy superiores a las de España. Si bien un dato positivo es que la distancia se ha reducido en esos doce años, en 4,3 puntos porcentuales respecto a la OCDE y en 2,6 puntos respecto a la UE (19). A destacar que en Alemania y Grecia todos los jóvenes se gradúan a la edad típica.

De nuevo hay grandes diferencias por sexo en España, pues en 2006 la tasa de graduación era para las mujeres del 80%, mientras que para los hombres era del 64%.

La tabla 2.3 ofrece información complementaria para el caso español sobre esta cuestión: el alargamiento de los estudios más allá de la edad normal de terminación de las distintas etapas obtenida de la Encuesta de Juventud de 2004. Como puede comprobarse, hay un porcentaje significativo de estudiantes que alargan los estudios más allá de la edad en la que deberían acabarlos, porcentajes que hemos señalado en cursiva. Por ejemplo, hay estudiantes de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta los 21 años, cuando deberían haber acabado a los 16 y estudiantes de Bachillerato hasta los 22 años, cuando deberían haber acabado a los 18 y de hecho, aunque no aparece en la tabla, entre los 25 y los 29 años la encuesta del Instituto de la Juventud detecta todavía entre los estudiantes de ese grupo de edad un 2,9% de personas que estudiaba Bachillerato, aunque seguramente estén en las modalidades es-

peciales. El cuadro también muestra como ese retraso en la edad de terminación de las distintas etapas de estudios no es privativo de la enseñanza primaria y secundaria, produciéndose también en los estudios superiores. Así, resulta que en el primer ciclo universitario, que debería acabar como máximo a los 22 años, hay un 31% de alumnos que tiene 24 años o más, y en el segundo ciclo, que debería acabar como máximo a los 24 años, un 21% de alumnos tiene entre 27 y 29 años, con el dato llamativo de que hay en la encuesta del Instituto de la Juventud un 26% de jóvenes que están en la universidad entre los 20 y los 24 años y , sin embargo, sólo hay un 12% de licenciados entre los 25 y los 29 años, al tiempo que uno de cada cuatro universitarios no quiere acabar los estudios que está cursando (Instituto de la Juventud, 2005: 22 y 25).

Tabla 2.3

Distribución de los estudiantes por edades según los estudios que están realizando (% horizontales, base los que actualmente estudian)

Edad	ESO 1º y 2º	ESO 3º y 4º	Bachi- llerato	FP Medio	FP Superior	Diploma- turas	Licencia- turas	Post- grado	Otros	Total
15	8,6	77,5	10,3	1,8						98,2
16	2,1	39,3	44,9	7,7	1,7	0,4				96,1
17	2,2	16,2	57,7	8,8	5,7	4,4				95,0
18	1,6	6,4	35,3	9,6	11,2	20,8				84,9
19		4,2	13,1	7,2	15,5	33,7				73,7
20		1,0	14,0	4,6	18,3	36,0				73,9
21		2,4	5,3	5,3	11,7	43,9				68,6
22			4,6	3,3	11,3	47,7				66,9
23						38,7	25,7	4,5	6,8	75,7
24						25,8	28,1	12,5	7,0	73,4
25						36,2	27,0	10,6	7,1	80,9
26						24,2	35,2	16,5	5,5	81,4
27						31,6	25,0	6,6	11,8	75,0
28						26,4	15,1	7,5	22,6	71,6
29						13,7	25,8	19,0	22,4	80,9

Fuente: Instituto de la Juventud (2005a; Tablas 3.12 y 3.13) y elaboración propia.

3. MAGNITUD Y DETERMINANTES DEL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN ESPAÑA

Un informe del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI, 2007: 9) afirma:

«Son relativamente escasos los estudios que hacen referencia a la medición del abandono escolar de forma que permita conocerse cuáles son sus

cifras. La bibliografía es más abundante cuando se trata de analizar bajo qué circunstancias se produce, las situaciones que pueden abocar a que éste se genere, su multicausalidad, etc. En los estudios existentes las definiciones sobre abandono y absentismo escolar son múltiples y cada una de las investigaciones que mide el concepto establece matices diferentes que obstaculizan la comparación.»

La anterior afirmación es cuando menos inexacta en lo que se refiere a la medición del abandono escolar, otra cosa es que, como acabamos comprobar, haya diferentes formas de cuantificarlo. Desde el punto de vista «macro», por llamarlo de alguna manera, la información disponible es ya abundante, en particular desde que la reducción del abandono escolar temprano se convierte en uno de los objetivos de la Unión Europea, tal como se ha señalado anteriormente. En lo que sigue, vamos a volver sobre la información estadística disponible sobre el fracaso y el abandono escolar temprano en España, ampliándola, para a continuación ofrecer un panorama de los trabajos que han tratado de determinar sus causas.

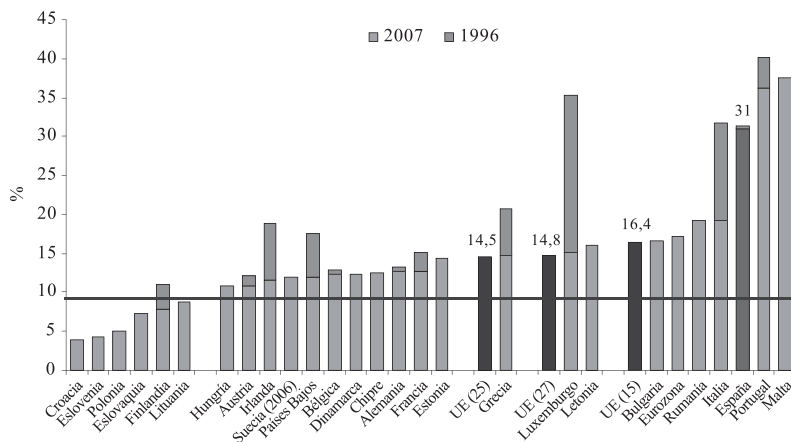
3.1. La magnitud del fracaso y el abandono escolar temprano

En la figura 2.7 se puede observar la posición en términos de abandono escolar de los 27 Estados miembros de la UE y Croacia en 2007, pudiendo comprobar que la situación en los distintos Estados miembros de la UE es muy distinta. Podemos clasificar los países en cinco grupos: 1) Los que cumplen el objetivo marcado para 2010 para la UE de que la tasa de abandono escolar no supere el 10%; 2) Los que no alcanzan el objetivo pero están por debajo de la media de la UE(25); 3) Los que no alcanzan el objetivo pero están por debajo de la media de UE (27); 4) Los que no alcanzan el objetivo pero están por debajo de la media de Unión Europea de 15 miembros; y 5) Los que no alcanzan el objetivo y están por encima de la media de la Unión Europea de 15 miembros. En este último grupo se encuentra España, que es el tercer país con la tasa más alta de abandono escolar temprano tras Malta y Portugal.

La posición de los países guarda cierta lógica interna: en el segmento inferior se encuentran los antiguos países del Este europeo (excepto Letonia, Estonia, Bulgaria y Rumanía), otrora conocidos por sus buenos sistemas educativos, y los países europeos con un mayor desarrollo del Estado de Bienestar. Mientras que el extremo superior se encontrarían los países de la última ampliación junto con Italia, España, Portugal y Malta.

En el gráfico se recoge también la evolución que han tenido los doce países de la Unión Europea de 15 miembros en los que ha descendido la tasa de abandono, que en el caso de España es sólo 0,4 puntos porcen-

Figura 2.7
Abandono escolar temprano (%) (1996 y 2007)



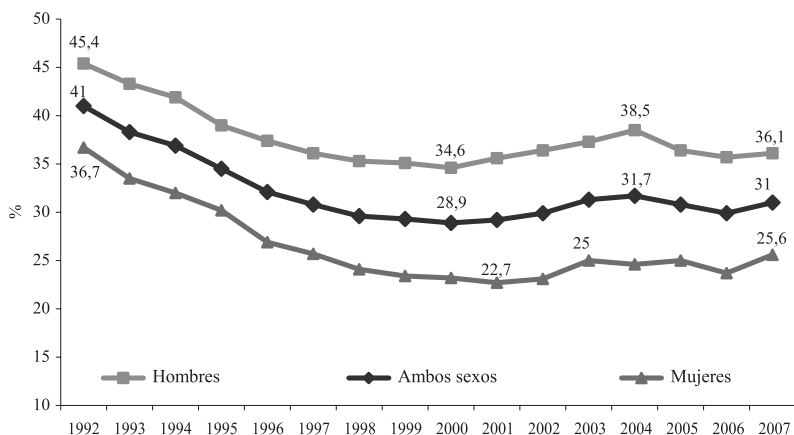
Fuente: Eurostat Structural Indicators.

tuales para llegar al 31% en 2007 (en Suecia y en Dinamarca aumentó 4,5 y 0,3 puntos porcentuales respectivamente, mientras que para Gran Bretaña no hay datos para ninguno de los dos años).

En la figura 2.8 se ofrece una serie más larga para España que empieza en 1992 y llega hasta 2007, si bien algunos años los datos no coinciden con los que proporciona Eurostat⁹. El importante descenso en el abandono escolar desde 1992 parece que se interrumpe en 2000 (2001 en el caso de las mujeres), volviendo a subir hasta 2005, si bien en 2005 las

⁹ Además, hemos tenido que reconstruir la serie, pues las cifras no coinciden entre las distintas fuentes, todas ellas del Ministerio de Educación o de organismos dependientes, obtenidas en consulta electrónica. Así para 1992 y 1993, las cifras del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, INECSE (actualmente Instituto de Evaluación, IE) son más altas, no estando disponibles en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, habiendo utilizado las de la publicación «Las cifras de la educación en España» en sus ediciones de 2004 y 2005. En 1996 las cifras del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que hemos tomado de la edición de 2006, son más bajas que las que proporciona el INECSE-IE y difieren también ligeramente de las de la publicación «Las cifras de la educación en España» en su edición de 2008. En 2003 hemos utilizado las cifras del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que son más altas que las de las otras dos fuentes, sin que coincida ninguna de ellas. Por último, las cifras utilizadas para los años 1996, 1997, 1999 y 2000 no coinciden con las de Eurostat, con la que se ha elaborado la figura 2.1, siendo en unos años más bajas en Eurostat (1996 y 1997) y en otros más altas (1999 y 2000, aunque por dos décimas).

Figura 2.8
Evolución del abandono escolar temprano (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de:

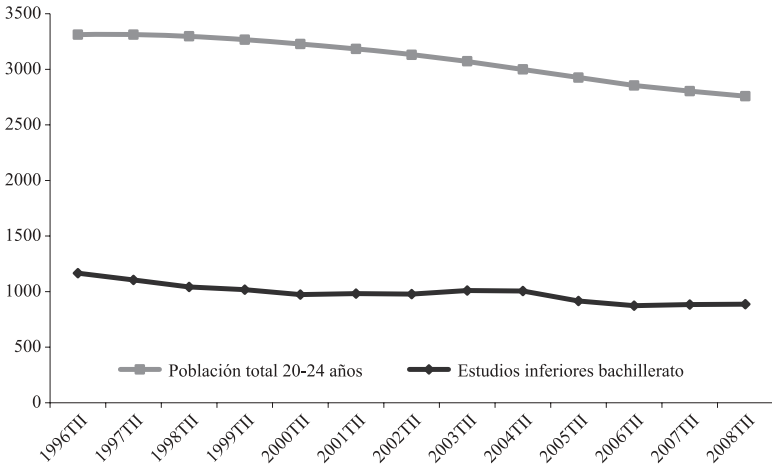
- 1992-1993: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores, 2004 y 2005. Ministerio de Educación.
- 1994-2005: Sistema estatal de Indicadores de la Educación, Serie Rs6. Instituto de Evaluación.
- 2006 y 2007: Datos y cifras, Curso escolar 2008-09. Ministerio de Educación.

cifras están afectadas por un cambio metodológico, pero el descenso que se produce a partir de dicho año de nuevo se interrumpe en 2007. El abandono es bastante mayor entre los hombres que entre las mujeres, pero ambos sexos siguen la misma evolución temporal.

Ahora bien, como se destaca el informe de GHK (2005), las tasas de abandono son un indicador de estatus o «stock», por lo que pueden ser engañosas y necesitan el complemento de un indicador de flujo, es decir cuántos entran y salen. Hemos tratado de cubrir esta laguna cuantificando el numerador y el denominador de la tasa, pues puede ocurrir que la evolución en términos absolutos del numerador (el número de personas que abandonan), sea distinta de la del denominador (la población de 20 a 24 años). Y esto es lo que efectivamente parece que está ocurriendo en España, tal como se pone de manifiesto en la figura 2.9. Lo que ha ocurrido entre 1996 y 2008 es que el número de personas que abandonan el sistema educativo sin obtener el título de bachiller (el numerador) ha descendido en 279.300, lo que supone una reducción del 23,9%, pero la población de 20 a 24 años ha descendido más (552.900 personas) lo que supone el 16,7% respecto a

1996, con lo que la tasa de abandono no desciende o incluso aumenta ¹⁰. Este es sin duda uno de los factores que permite explicar la evolución de la tasa de abandono temprano en nuestro país.

Figura 2.9
Abandono escolar temprano (miles de personas)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Población Activa.

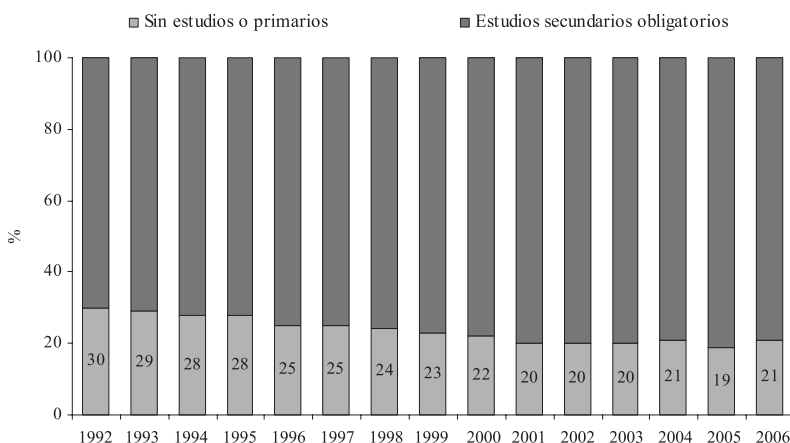
¹⁰ Las cifras proceden de la Encuesta de Población Activa (EPA) del segundo trimestre de cada año y, desafortunadamente, las tasas de abandono no coinciden con la que proporcionan el Ministerio de Educación y Eurostat, al ser más altas en la EP A. Es más, utilizando los microdatos de la EP A de 2000 y 2007, ocurre lo mismo, si bien en este caso el número de personas que abandonan aumenta un 2,2% en ese periodo, mientras que la población de 20 a 24 años desciende un 13,9%, con unas tasas de abandono muy similares a las que proporciona el Ministerio de Educación en 2000 (29,5%, sólo cinco décimas superior a las del Ministerio de Educación), pero no es así en 2007, año en el que la tasa de abandono de los microdatos de la EPA es del 34,9% (3,9 puntos porcentuales superior a la que proporciona el Ministerio de Educación). Las cifras de la EP A a partir de los microdatos para 2000 y 2007 tampoco coinciden con los datos obtenidos de la encuesta del segundo trimestre de esos dos años pues, aunque bien es cierto que no son comparables directamente, el número de los que abandonan utilizando datos del segundo trimestre desciende en un 9,2% y la población de 20 a 24 años desciende en un 13,1%. La explicación que puede darse a estas discrepancias es que a partir de 2005, la EP A permite diferenciar los que cursan estudios reglados de los que cursan estudios no reglados (que están fuera del sistema educativo formal, tanto como los que trabajan a tiempo completo y que por tanto hay que incluir en el numerador). Con los microdatos para 2007, si del numerador se elimina a los que cursan estudios no reglados (280.000 personas), las tasas de abandono del la EP A y del Ministerio de Educación coinciden (31%). Por tanto, la tasa que se obtiene de los datos de la EP A, si se calcula correctamente, no estaría sobrevalorada a partir de 2005, por el contrario, son los datos de años anteriores los que estarían infravalorados, al no poder hacerse la distinción entre los que cursan estudios reglados y no reglados, por lo que lo más probable es que el INE lo haya hecho así para mantener la homogeneidad de la serie. Estas cuestiones, y sus implicaciones a la hora de estimar la tasa de abandono escolar, se tratan con mayor detalle en el siguiente capítulo.

En la figura 2.10 se desglosa la población que ha abandonado temprano los estudios entre los que lo han hecho con sólo estudios primarios o sin estudios (fracaso escolar según la terminología propuesta en estas páginas) y los que han terminado la Educación Secundaria Obligatoria. Como puede comprobarse, con el paso del tiempo va descendiendo el porcentaje de los que no tienen los estudios secundarios obligatorios, aunque en 2006 hay un repunte. De este colectivo, los que no tienen siquiera estudios primarios representan un 4%, habiéndose mantenido ese porcentaje estable a lo largo de los años.

La información disponible nos permite conocer la intensidad del abandono escolar por Comunidades y Ciudades Autónomas, tal como se recoge en la figura 2.1 para tres años, poniendo de manifiesto las grandes diferencias existentes entre ellas, pues en 2006, para una media de abandono temprano en España del 29,9%, el porcentaje máximo se daba en Ceuta y Melilla con un 45,7%, seguidas por Murcia y el porcentaje mínimo se daba en Navarra con un 12%. Hay que señalar que el porcentaje total de abandono descende de manera continuada en el periodo 1996-2006 en diez Comunidades Autónomas (Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Valencia, Extremadura, Galicia, Navarra, País Vasco y La Rioja), mientras en el resto se sigue el patrón del total nacional.

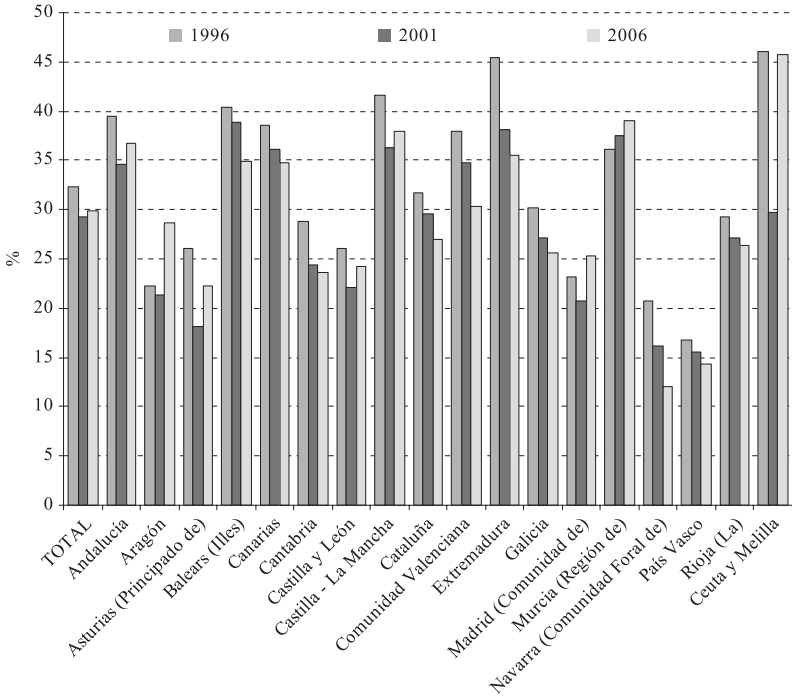
Figura 2.10

Evolución de la distribución porcentual del abandono escolar temprano según estudios terminados (1992-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de INECSE (2004) e IE (2007, serie Rs6).

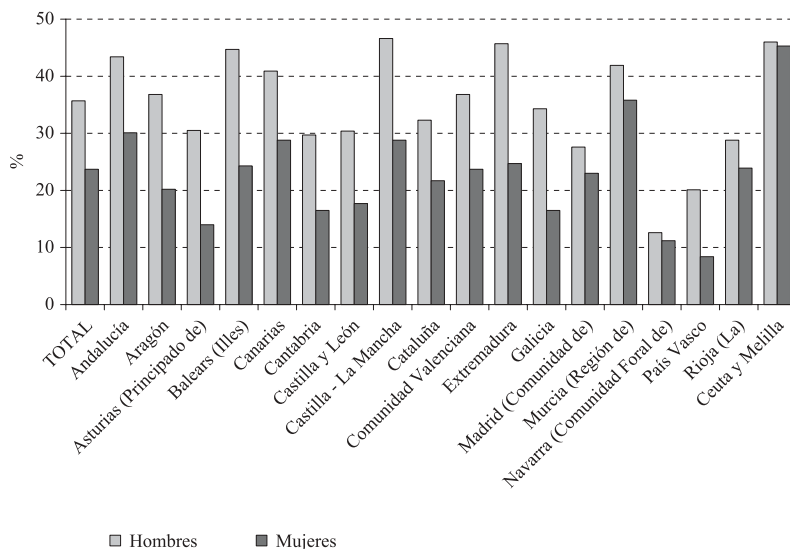
Figura 2.11
Abandono escolar temprano (%)



Fuente: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Indicadores de la Educación (2007).

En la figura 2.12 se ofrece el desglose del abandono escolar temprano para el año 2006 por territorios y sexo. En todos los casos las mujeres tienen menores tasas de abandono escolar que los hombres, si bien estas diferencias se manifiesta de forma muy desigual en las distintas CC.AA.: en Ceuta y Melilla (con la tasa más alta de abandono escolar) la diferencia es sólo de 0,7 puntos porcentuales y en el País Vasco (con una de las tasas más bajas) es de 1,4 puntos, en Extremadura y en Baleares (con tasas muy altas de abandono) las diferencias son muy grandes (21 y 20,4 puntos respectivamente), siendo la diferencia en la media nacional de 12 puntos. Por lo que respecta a la evolución temporal entre 1996 y 2006, en el caso de las mujeres la tasa de abandono escolar temprano desciende en siete Comunidades Autónomas: Baleares, Cantabria, Cataluña, Valencia,

Figura 2.12
Abandono escolar temprano por sexo, 2006 (%)



Fuente: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Indicadores de la Educación (2007).

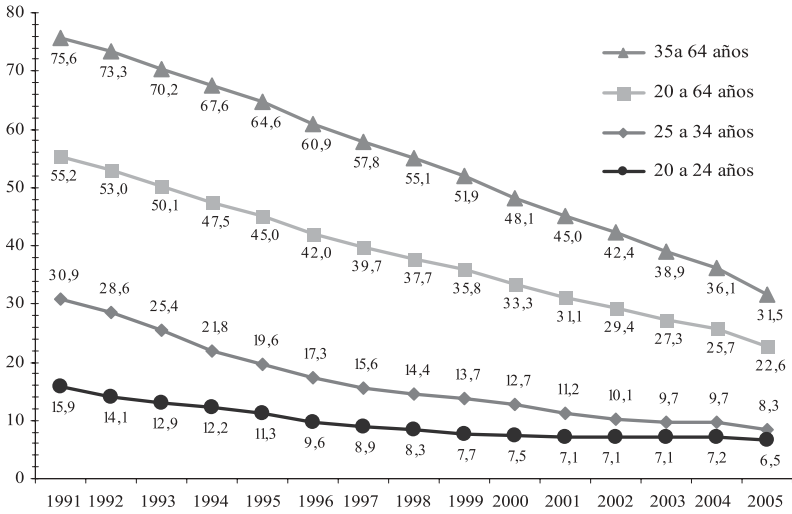
Extremadura, Galicia y País Vasco. En el caso de los hombres, la tasa desciende en ocho Comunidades Autónomas: Baleares, Canarias, Cataluña, Valencia, Galicia, Navarra, País Vasco y La Rioja.

Veamos ahora la magnitud del *fracaso escolar*. Para ello vamos a utilizar dos indicadores. El primero es el porcentaje de población que sólo tiene estudios de primaria o menos, recogido en la figura 2.13 por grupos de edad pero sin distinguir entre sexos. Podemos comprobar el espectacular avance que se ha producido en España en 15 años. Entre la población de 20 a 24 años, se ha pasado del 15,9 al 6,5%, lo que ha supuesto que en el total de población de 20 a 64 años se haya pasado del 75,6 al 31,5%, debido a que, cuanto más joven es la población, menor es el porcentaje de personas que no tienen el nivel de enseñanza obligatoria, sea la EGB o la ESO.

El segundo indicador, que se obtiene de la tasa bruta de graduación en la ESO, es la relación entre el alumnado que no termina con éxito la ESO y el total de la población con la edad «teórica» de finalización de dicha enseñanza, que se entiende son los 15 años. En este caso, los datos, recogidos en la figura 2.14, no parecen muy buenos y , además, la

Figura 2.13

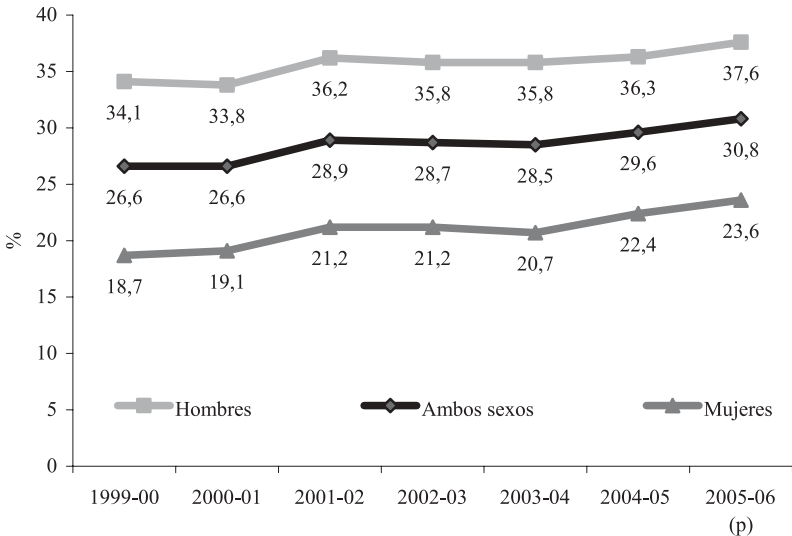
Población sólo con educación primaria o inferior (%)



Fuente: Estadística de Enseñanzas No Universitarias, Ministerio de Educación, Web.

Figura 2.14

Tasa bruta de fracaso en la ESO



Fuente: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Indicador Rs 7.1.

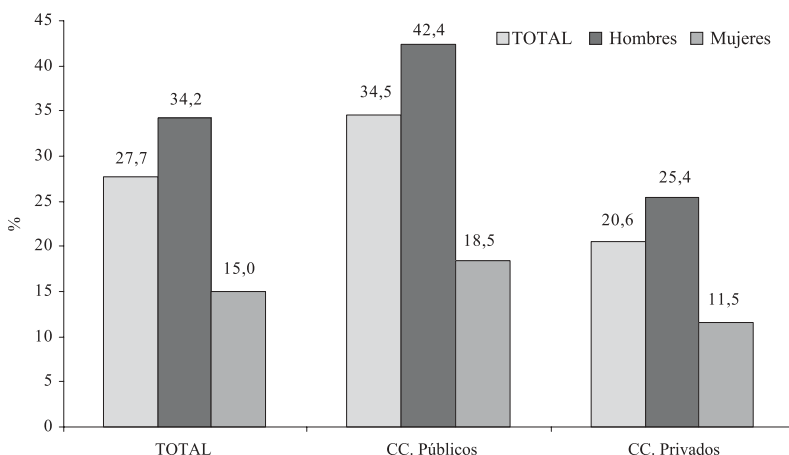
evolución es negativa, pues la tasa viene aumentando desde la generalización del nuevo sistema educativo, tanto en las mujeres como en los hombres, aunque las diferencias entre sexos son llamativas.

Como complemento, en la figura 2.15 se recoge el porcentaje de alumnos que salió sin el título de graduado en secundaria en el curso 2004-05, último disponible, en total un 27,7%, porcentaje que de nuevo es mayor en los hombres y en los que asistieron a centros de titularidad pública. Pero esto no quiere decir que todos los alumnos que salen sin el título de graduado en secundaria obligatoria no terminen obteniéndolo más adelante ya de adultos.

Tal como vamos a ver más adelante, un hecho que está asociado íntimamente al fracaso y al abandono escolar es la repetición de curso. En la figura 2.16 se recoge la evolución del porcentaje de **alumno repetidor** en la educación secundaria obligatoria, desglosado por cursos. Como referencia, en el curso 1999-2000 es cuando sale la primera promoción de graduados que ha cursado todos los años de la ESO, tras la implantación en España del nuevo sistema educativo que extiende la educación obligatoria hasta los 16 años. Los datos son verdaderamente preocupantes. Si se exceptúa la llamativa caída del porcentaje de alumnos repetidores en 2º de la ESO en el curso 2005-06, en todos los demás niveles el porcentaje de alumnos repetidores no ha dejado de aumentar en el último lustro.

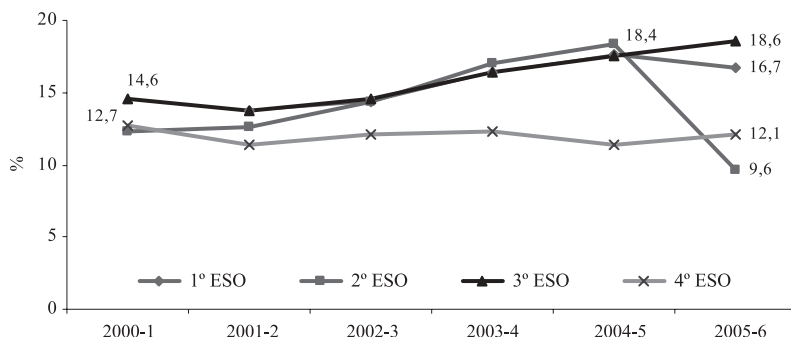
Figura 2.15

Alumnado que sale sin título de graduado en Secundaria, 2004-05 (%)



Fuente: «Las cifras de la evolución, 2004-05». Ministerio de Educación. Indicador D3, Web.

Figura 2.16

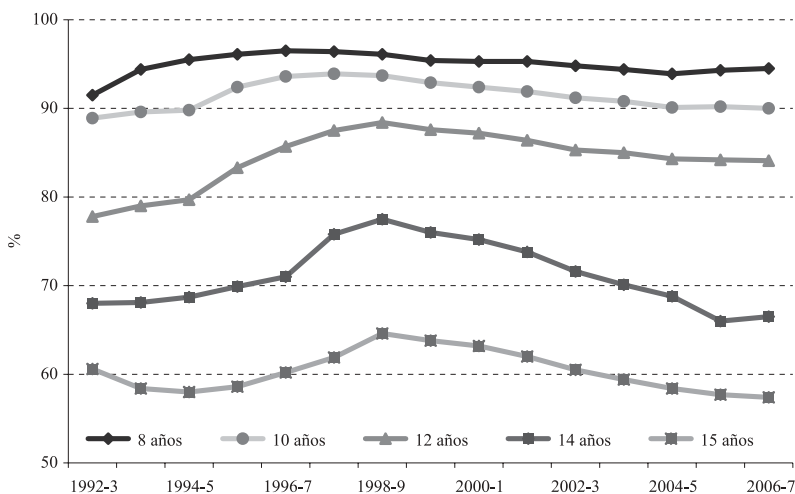
Alumnado repetidor (educación secundaria obligatoria)

Fuente: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Indicador Rs5.2.

La repetición de curso tiene como efecto el retrasar la edad de graduación con respecto a la edad teórica. Una forma de contrastar la importancia de este desfase es mediante la conocida como *tasa de idoneidad* (figura 2.17) que recoge el porcentaje de alumnos matriculados en el curso que por edad les corresponde. Como se puede apreciar, en los alumnos más jóvenes, se llega al máximo hacia el curso 1998-99, descendiendo ligeramente desde entonces hasta estabilizarse en los últimos años. Pero si nos centramos en los alumnos mayores, de 14 y de 15 años, la tasa de idoneidad puede considerarse como muy baja, especialmente a los 15 años y, además, habiendo aumentado hasta el curso 1998-99, empieza a descender desde entonces de manera muy importante, justo cuando se ha generalizado el nuevo sistema educativo, situándose en el curso 2006-07 en el 57,4%, cuando en el curso 1998-99 había llegado al 64,6%. Puesto que el retraso en un curso determinado se traslada a los siguientes, la caída de la tasa de idoneidad según avanzamos cursos es un resultado obligado, pero más que ésta lo importante es su intensidad.

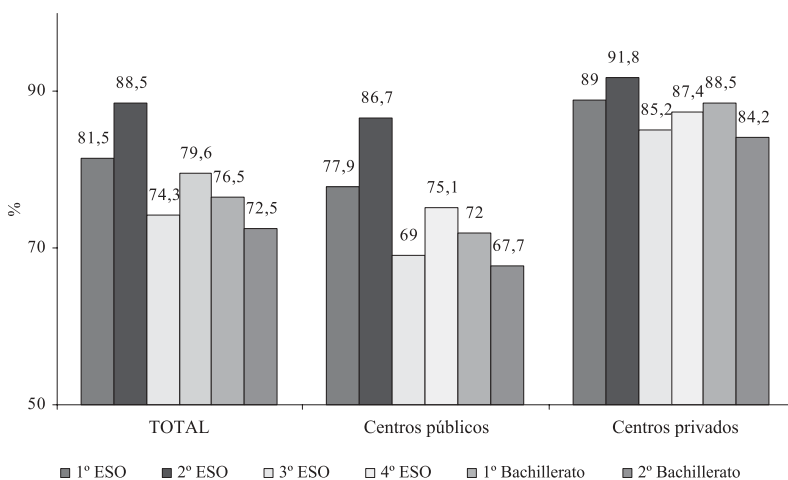
El espejo de los datos de repetición de curso comentados con anterioridad para el caso de la ESO es el porcentaje de alumnos que promocionan curso. En las figuras 2.18 y 2.19 se recogen tales datos para el curso 2004-05, incluyendo en este caso a los dos años del bachillerato, pudiendo comprobarse que un porcentaje significativo de alumnos no promociona de curso, siendo siempre menor el porcentaje en los centros de titularidad privada que en los de titularidad pública, en la ESO que en bachiller y siendo siempre menor la promoción en los hombres que en las mujeres.

Figura 2.17
Evolución de las tasas de idoneidad



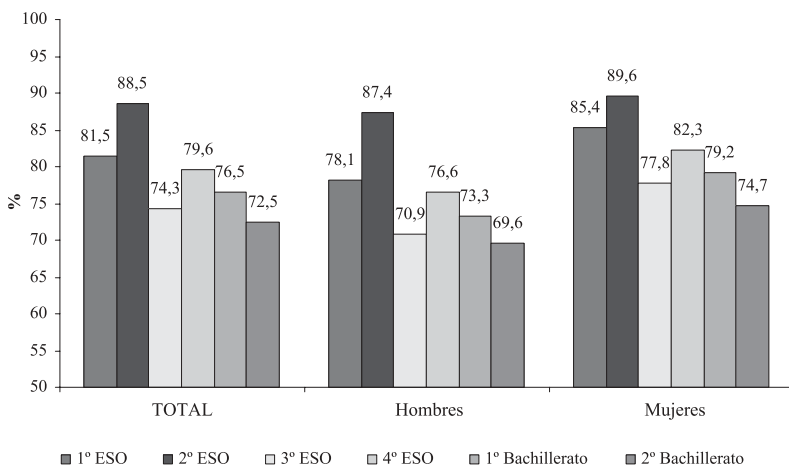
Fuente: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Indicador Rs5.1.

Figura 2.18
Porcentaje del alumnado que promociona curso por centro, 2004-05



Fuente: «Las cifras de la educación, 2004-05». Ministerio de Educación. Indicadores D3 y D4, Web.

Figura 2.19

Porcentaje del alumnado que promociona curso por sexo, 2004-05

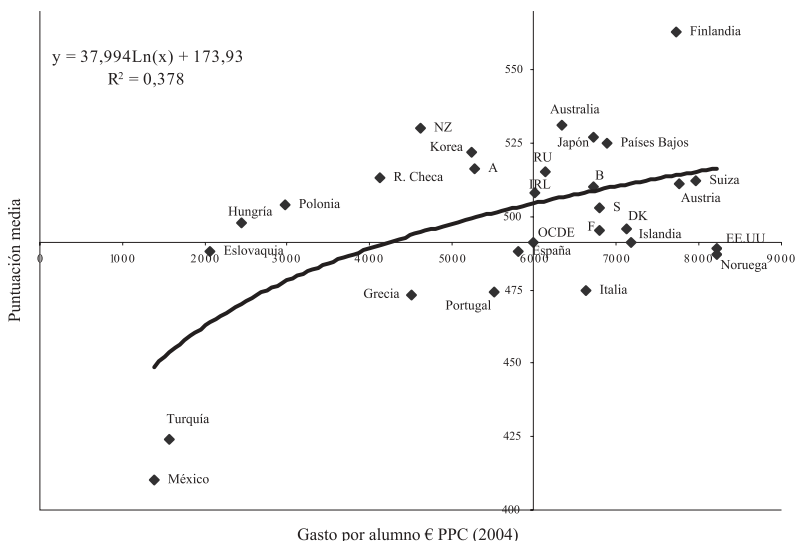
Fuente: «Las cifras de la educación, 2004-05». Ministerio de Educación. Indicadores D3 y D4, Web.

Ahora bien, aunque las cifras de abandono escolar temprano son muy altas, al menos en comparación con otros países, y las de fracaso escolar, entendido como la repetición de curso y no conseguir el título de graduado en secundaria, se consideran también como muy altas, es posible sostener que el sistema educativo español, de acuerdo con los datos que proporcionan los informes PISA ¹¹, es aceptablemente eficaz y sumamente eficiente, tal como sostiene Carabaña (2006). Es aceptable («o media, o normal, o del montón») en eficacia porque los alumnos de la Enseñanza Básica española, según se desprende de los estudios PISA, desarrollan una capacidad cognitiva aproximadamente igual que los alumnos de los países de la OCDE, que son los que están a la cabeza del mundo. Y es eficiente en la medida en que estos resultados se obtienen con un gasto en educación, en general y en educación no universitaria en particular, que es de los más bajos de la OCDE, a pesar del esfuerzo realizado en la década de 1990. Con la finalidad de ilustrar esta apreciación, en la figura 2.20 se reproduce la relación existente entre el gasto en educación obligatoria (*lower secondary education*) y la puntuación en ciencias obtenida por los países de la OCDE

¹¹ Sobre los informes PISA y los resultados para España puede consultarse el número monográfico extraordinario que le ha dedicado la *Revista de Educación* en 2006.

Figura 2.20

Puntuación media PISA en ciencias y gasto por alumno en secundaria (1ª etapa)



Fuente: OCDE (2007a y 2007d) y elaboración propia.

que participan en el programa PISA. De su análisis se obtienen dos conclusiones: en primer lugar, España se sitúa en una posición muy próxima a la que le correspondería estadísticamente dado el gasto que realiza en educación secundaria. En segundo lugar, las diferencias en resultados son mucho más pequeñas que las diferencias en recursos dedicados a educación.

A lo anterior hay que añadir que los resultados de la enseñanza básica en España muestran un alto grado de igualdad, tanto entre personas, incluyendo las diferencias entre sexos, como entre clases sociales. Si bien esta igualdad se debe tanto a que tenemos pocos alumnos con resultados bajos, como a que tenemos pocos alumnos con resultados altos, siendo esto último lo que a juicio de Carabaña es nuestro principal problema.

En todo caso, en este trabajo lo que nos interesa, tal como lo hemos definido, no es tanto el fracaso escolar *à la OCDE*, sino el abandono escolar temprano y sus implicaciones a la hora de entrar y permanecer en el mercado laboral.

3.2. Determinantes del fracaso y el abandono escolar temprano

¿Cuáles son las causas o los determinantes de estas cifras, consideradas como altas, de fracaso y abandono escolar temprano? Hay, en efecto, bastantes estudios disponibles de pedagogos, sociólogos y psicólogos, aplicados tanto para España como a otros países, aunque no tantos desde la perspectiva económica, sobre las causas del fracaso y del abandono escolar. Aunque no sea el objetivo de esta investigación, desde la perspectiva sociológica, ya a mediados de la década de 1980 podemos encontrar diversos trabajos del profesor Fernández Enguita, o el del profesor Feito (1990). En épocas más recientes, el tema ha cobrado mucha importancia, como da idea el hecho de que desde 2004 se venga organizando un Congreso anual en Palma de Mallorca sobre el tema¹². En una presentación realizada en el primer congreso, Salas (2004) da cuenta de un estudio documental elaborado por Labour Asociados, en el que se resumen veinte estudios sobre el fracaso escolar y sus causas, el primero de 1998 y llegando hasta 2001, de los cuales dieciséis se refieren a España. En la mayor parte se trata de estudios de casos, esto es, se analiza una ciudad o como mucho una región, aportando la autora los resultados de un estudio propio realizado en una localidad de la Comunidad Valenciana. En este nivel, que podríamos denominar «micro», se puede incluir también el estudio realizado por el Instituto Vasco de Educación (IVEI, 2007), basado en una encuesta realizada durante el curso 2005-2006 en los 137 centros del País Vasco que participaron en el informe PISA 2006, referido por tanto al segundo ciclo de la ESO (3º y 4º).

Es interesante señalar que, en estos estudios de ámbito micro, las definiciones de abandono y de fracaso escolar no coinciden necesariamente con las utilizadas en las estadísticas educativas. En la presentación de Salas (2004), para el **fracaso escolar** se utiliza la definición de Marchesi: «aquellos alumnos, que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria». Y se distingue del absentismo y de la deserción. Por *absentismo escolar* entiende «la falta de asistencia continuada a la escuela de alumnos en edad de escolarización obligatoria, ya sea por voluntad del mismo o bien por reiteradas expulsiones de la clase. El indicador que se utiliza habitualmente para cuantificar el absentismo es el número de faltas a la escuela sin justificación», mientras que la *deserción escolar* «se manifiesta en el abandono de la institución esco-

¹² La dirección en Internet es <http://www.fracasoescolar.com/congresesp/presentacion.html>

lar, y se diferencia fundamentalmente por salir , en la mayoría de los casos sin retorno, del sistema educativo.»

El informe del IVEI (2007) diferencia también entre desescolarización, absentismo y abandono, utilizando para *fracaso escolar* la definición de la Inspección Educativa de la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco: «Se refiere al alumnado que estando matriculado en el centro al inicio de curso no ha acudido ningún día al mismo al menos durante el último mes anterior a la recogida de los datos y no ha solicitado en ningún momento el traslado de su expediente académico para continuar sus estudios en otro centro.» Por *desescolarización* se entiende «la situación de las y los menores (*sic*) en edad de escolarización obligatoria (6-16 años) para quienes no se ha formalizado matrícula en un centro educativo. También se incluirá en este concepto la situación de las y los menores (*sic*) cuando exista un 100% de faltas no justificadas aunque se encuentren matriculados.» Y por *absentismo* se entiende «(la) falta de asistencia continuada al centro educativo sin causa que la justifique, consentida o propiciada por la familia o por voluntad del mismo alumno o alumna (*sic*) en el caso de preadolescentes o adolescentes. El intervalo en este caso es el siguiente: entre más de 75% y 99,9% de días —puesto que el 100% se recoge en la anterior definición (de desescolarización)— sin asistir en el curso escolar .» El resultado que se obtiene es que han abandonado un 0,34% de los alumnos, porcentaje que lógicamente no coincide con la tasa de abandono escolar temprano utilizada en las estadísticas educativas, que para el País Vasco era del 14,3% en 2006.

A continuación recogemos algunos de los trabajos que han tratado de analizar las causas y determinantes del fracaso escolar , al considerar que son aplicables para entender también las causas del abandono escolar temprano. Empezaremos señalando que las fuentes del llamado fracaso escolar se han atribuido históricamente a los estudiantes, a las familias, a la ineficiencia de las escuelas y a las diferencias culturales, de forma que, en coherencia, las soluciones propuestas varían según cuál se considere que es la principal causa (Deschers, Cuban y Tyack, 2001):

- a) Los estudiantes con bajo rendimiento escolar tienen problemas de carácter o son responsables por sí mismos de su bajo rendimiento. La creencia de que el sistema escolar es básicamente sensato y que la persona era defectuosa en carácter , genes o motivación ha persistido a lo largo del tiempo y ha sido la forma dominante de enfrentarse al problema. Para estos autores, las propuestas actuales que requieren que los alumnos asistan a escuelas de verano o a otros programas de recuperación son consistentes con este enfoque.
- b) Las familias de ciertos contextos culturales preparan mal a los niños para la escuela y les proporcionan poco apoyo para el éxito

a medida que van pasando por la escuela elemental y la secundaria. La cuestión es que no está claro cómo pueden mejorar las escuelas a los padres.

- c) La estructura del sistema educativo no es suficientemente flexible para ajustarse al rango de habilidades intelectuales y los diferentes destinos vitales de sus heterogéneos estudiantes. No todos los estudiantes son capaces de estudiar las mismas materias a la misma velocidad de progreso. El remedio propuesto es la diferenciación del currículum, el agrupamiento y los métodos de enseñanza, de manera que se encuentre un sitio para los inadaptados y se les prepare para sus probables papeles (subordinados) en la vida.
- d) Los niños a menudo fallan académicamente debido a que la cultura de la escuela es muy diferente del contexto cultural de las comunidades en las que sirven. Las soluciones se centran en hacer el currículum más multicultural, aumentando la sensibilidad cultural y el conocimiento de los maestros, elaborando programas basados en los valores que reflejen esas comunidades étnicas que rodean a los alumnos.

Para Deschers, Cuban y Tyack, estas explicaciones dejan sin tocar el núcleo central y los supuestos de la institución escolar, en particular la escuela organizada en cursos por edad (*age-graded*) como bloque fundamental del edificio. Se trata de que para la mayoría de los estudiantes — la clase media— la forma estándar de escuela funciona relativamente bien y el poder político descansa en ellos y no en los excluidos, de manera que aquellos que no tienen éxito en el estrecho mundo académico organizado por cursos van a estar sometidos a las mismas etiquetas y al fracaso que en el pasado. En su opinión, la respuesta al abandono escolar pasa por adecuar la escuela a los estudiantes, teniendo en cuenta las desigualdades sociales y sin miedo a cambiar las actuales estructuras educativas cuando sea necesario.

Uno de los primeros estudios elaborados sobre este tema en el seno de la Comunidad Europea, es el realizado por Eurydice (1994), la red europea de información sobre educación creada por la Comisión Europea y los estados miembros en 1980. El informe, elaborado por Luce Pepin, Directora de la Unidad Europea de Eurydice, es el resultado de una reunión de funcionarios realizada en junio de 1992. El informe trata de conectar la exclusión social con el fracaso escolar, ante las profundas transformaciones en materia económica y tecnológica de las sociedades contemporáneas, con unas crecientes internacionalización y énfasis en la competitividad, que exige que se disponga de una mano de obra cada vez más cualificada, capaz de adaptarse a la rápida evolución de las tecnologías y de renovar permanentemente sus aptitudes y conocimientos. Aquellas personas que no han tenido una preparación adecuada o que no han tenido acceso a la educa-

ción y aquéllos cuya cualificación es insuficiente corren más peligro de encontrarse marginados, excluidos del mercado laboral o bien relegados a ocupar puestos de trabajo precarios y mal pagados. En particular, los jóvenes sin cualificación son las primeras víctimas del funcionamiento del mercado de trabajo. Como una de las primeras medidas sobre el fracaso escolar, el informe de Eurydice cita la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo relativa a la lucha contra el fracaso escolar, de 14 de diciembre de 1989 (D. O. N° C27/1). Bien es cierto que esta relación de causalidad entre fracaso escolar y exclusión social no es aceptada unánimemente pues, cuando se analizan las encuestas laborales, como veremos en capítulos posteriores, no siempre se aprecia una diferencia tan importante entre los empleos y los salarios de los que no tienen la educación secundaria obligatoria completa y los que sí la tienen. Otra cuestión es que, con vistas al futuro, el abandono escolar pueda actuar como una restricción de oferta al aumento de la productividad.

El informe Eurydice reconoce que el concepto de fracaso escolar toma un cariz diferente según el Estado miembro de que se trate, pues donde no se repite curso, como el Reino Unido, Dinamarca e Irlanda, el fracaso del niño se define como la carencia de desarrollo personal o como estancamiento del progreso del individuo. En cambio, en aquellos países donde se han mantenido sistemas educativos con exámenes y evaluaciones selectivas, el fracaso escolar se define por la repetición de curso, por acabar sin certificado de estudios o por abandonar los estudios. Estas dos nociones se mezclan en la mayoría de los Estados miembros y resulta, en definitiva, difícil definir el fracaso escolar. «Cualquiera que sea el marco elegido, siempre traduce la incapacidad del sistema educativo para llevar a cabo realmente una verdadera igualdad de oportunidades, a pesar de los esfuerzos realizados en ese sentido. También refleja la dificultad de combinar la búsqueda de una educación de calidad con un nivel de formación personal suficiente que asegure a todos su participación en la sociedad.» (Eurydice, 1994; 27). En todo caso, el informe, para poder hacer comparaciones, utiliza como indicador de fracaso escolar el porcentaje de alumnos que abandonan la educación secundaria sin diploma.

Al abordar las causas del fracaso escolar, el informe Eurydice realiza un repaso de la literatura científica, destacando un conjunto de análisis e interpretaciones novedosas con respecto a las que se pueden encontrar en otros trabajos. Distingue cinco escuelas, según el tipo de explicación del fracaso escolar: A) Los factores individuales; B) Las carencias socioculturales; C) La sociología de la reproducción; D) Las relaciones con el saber, y E) La corriente interactiva. En lo que sigue sintetizamos el texto de Eurydice.

A) *Los factores individuales.* Distingue dos corrientes dentro de esta escuela o enfoque, la genética y la psicoafectiva. La *corriente genética*, por cierto fuertemente criticada por especialistas en genética, explica el

fracaso escolar como desórdenes y deficiencias intrínsecas al individuo que pueden detectarse a través de pruebas. Los que defienden esa corriente consideran que el triunfo en los estudios es función de la inteligencia inscrita en el patrimonio genético y computable por el cociente intelectual. La *corriente psicoafectiva* pone en relación el proceso de construcción de la personalidad del niño con el desarrollo de su escolarización analizando el fracaso escolar como una respuesta a la actitud de rechazo o superprotección de los padres, en la medida en la que los desórdenes de la afectividad van acompañados de una falta de interés hacia la escuela por parte del alumno que coloca fuera de ésta sus centros de interés.

B) *Las carencias socioculturales*. Parte del análisis estadístico, que revela una variación en la amplitud del fracaso escolar según de qué medio social se trate y demuestra que el fenómeno afecta de forma más clara a los sectores socialmente «desfavorecidos», que no dispondrían de la base cultural y lingüística, en particular en el ambiente familiar, necesaria para triunfar en la escuela. El fracaso —o el éxito— escolar estaría, pues, íntimamente ligado a las condiciones económicas del alumno, por lo que pertenecer a una clase social específica determina la posesión o no del poder económico y de unos conocimientos ligados al funcionamiento del sistema escolar.

C) *Sociología de la reproducción*. «Estas teorías insisten sobre todo en las funciones represivas, selectivas y reproductivas de la institución escolar. Esa corriente teórica desarrolla la idea de la escuela de carencias (socioculturales), ya sea porque no tiene en cuenta los valores de los alumnos provenientes de clases sociales llamadas desfavorecidas, lo que desemboca en un conflicto cultural, ya sea porque su organización y su manera de funcionamiento interno se inclinan a favorecer concretamente a algunos sectores de la sociedad en detrimento de otros desfavorecidos.» (Eurydice, 1994; 31). Habría tres corrientes:

- 1) La que pone el énfasis en la reproducción de la clase social. La escuela reproduce la estructura de las relaciones de clase y coopera en la legitimación de la jerarquía social. Las normas usadas por la escuela corresponden a las normas culturales de la clase dominante. Esta última transmite a los niños un «capital cultural» cercano a la cultura escolar y un conjunto de disposiciones con respecto al centro educativo, un «habitus»; todo ello favorece el éxito en los estudios. Los niños originarios de un medio desfavorecido no poseen ese capital ni ese «habitus».
- 2) La que pone el énfasis en la reproducción de las relaciones capitalistas de trabajo, de manera que el aparato escolar, que responde a la función ideológica del Estado, contribuye en la parte que le corresponde a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, con una división entre trabajo manual y trabajo intelectual.

- 3) La teoría de la correspondencia, según la cual hay una correspondencia entre la estructura social del sistema educativo y las formas de conciencia, de conducta interpersonal y de personalidad que ese sistema mantiene y refuerza en los alumnos. Los diferentes niveles de educación fomentan en los trabajadores los diferentes niveles de la estructura del empleo y tienden a adoptar una organización interna comparable a la que se encuentra en los diferentes niveles de la división jerárquica del trabajo.

D) *La relación con el saber.* «Según esta teoría, recogida de la microsociología, el reto es explicar el fracaso (o éxito) escolar individual de personas pertenecientes masivamente a las mismas categorías sociales. Así pues, la correlación estadística entre origen social y recorrido escolar no permite establecer un fatalismo en el fracaso o éxito escolar ... El meollo de la cuestión está, en definitiva, en analizar , comprender el sentido que alumnos y profesores, desde su propia historia singular , atribuyen a lo que experimentan en la escuela. Aun cuando la relación con el saber que cada individuo se construye lleve la huella de las relaciones sociales no se puede definir ni deducirse simplemente por pertenecer dicha persona a una clase social determinada.» (Eurydice, 1994: 33).

E) *La corriente interactiva.* A esta corriente le preocupa sobre todo lo que sucede en el interior del centro escolar , analizando los mecanismos concretos y diarios de producción del fracaso escolar a través de las interacciones entre los diversos actores educativos. Habría tres líneas de investigación.

- a) La primera de ellas pone el énfasis en las expectativas de los docentes y las interacciones con los alumnos en la clase, puesto que el docente apreciará a los alumnos que se acercan más a su mundo mientras que subestimaré a los que se alejan del mismo en actitudes verbales, del gesto y escritas, condicionando así el comportamiento escolar de los alumnos.

- b) Una segunda línea llama la atención sobre el papel clave de los procedimientos de evaluación y su incidencia directa o indirecta en el proceso educativo, pudiendo traer aquí a colación las reflexiones del profesor Gimeno. Gimeno (2004) pone en relación el fracaso escolar con la universalización de la educación, con la generalización del sistema tecnocrático de programación educativa y , sobre todo, de la evaluación, en particular en las pruebas internas que realiza el profesor (cuyos resultados no siempre coinciden con los de las pruebas externas, tipo PISA) que sustituyen el conocimiento personal del alumno por un conocimiento técnico, cuando en la educación obligatoria lo que más debería importar en conocer al alumno como persona. Como señala Salas (2004; 36), la clave del fracaso escolar se asienta en la evaluación del alumno: «El fracaso existe, sociológicamente hablando, en el momento en el que se pro-

duce una evaluación deficiente del rendimiento de un alumno.» Y parece haber cierto consenso en que los sistemas de evaluación interna actuales no son los más adecuados al valorar el producto y no el proceso de aprendizaje de un alumno en función de su propio ritmo de estudio, puesto que ponen el énfasis en aspectos cognitivos exclusivamente y no en aspectos contextuales, conductuales y emocionales y la evaluación escolar se realiza casi siempre a través del lenguaje escrito, siendo este un factor determinante del rendimiento escolar.

Un aspecto llamativo de los resultados de las pruebas externas, como las del informe PISA, es que hay un número no anecdótico de alumnos que son repetidores pero que obtienen un buen rendimiento en las pruebas de PISA y, del mismo modo, hay alumnos de bajo rendimiento en PISA a los que nunca se les ha hecho repetir, con lo que claramente se deduce que los criterios de promoción de curso no son los mismos en todos los centros, afectando a la justicia del sistema evaluador, un hecho detectado en la comunidad francófona de Bélgica, con un alto porcentaje de repetidores (Grisay, 2003). España es, lamentablemente, junto con Francia el país cuyos profesores más suspenden, llegando a hacerlo a un alumno que en las pruebas de PISA 2000 obtuvo una puntuación de 666, muy por encima de la media de la OCDE, establecida en 500 puntos.

Además ¿cómo es posible que a mayor edad se den peores resultados, si se debe suponer que el alumno es más maduro? Surge aquí la cuestión de la repetición de cursos, pues según los resultados de PISA el factor que más explica obtener una puntuación baja es repetir uno o dos cursos. En efecto, en el informe PISA 2000 el 78% de los alumnos con bajo rendimiento ha repetido alguna vez curso y el riesgo relativo de los dos factores juntos es 8,1, el cuarto más alto, tras Portugal, Francia y Bélgica (Pajares, 2004). Los datos de PISA 2006 confirman que la repetición y el retraso en el estudio no beneficia en absoluto los resultados académicos de los alumnos en la adquisición de las competencias básicas (Instituto de Evaluación, 2007: 78) y pasan a ser una de las razones del fracaso y al abandono temprano, como pone de manifiesto que el hecho de que el País Vasco es la Comunidad Autónoma con una de las menores tasas de abandono escolar temprano y es también la que menos porcentaje tiene de alumnos repetidores en PISA (un 24% ha repetido uno o dos cursos, frente al 40% para el conjunto de España).

A todo ello hay que añadir el alto coste de repetir. La tabla 2.4 recoge las estimaciones de la OCDE para algunos países, desglosando el coste total y el coste por alumno según el nivel de enseñanza. Se ha añadido el porcentaje de alumnos repetidores. Aunque España no está incluida en este cuadro, algunas estimaciones para nuestro país sitúan este coste en 1.000 millones de euros cada año para los que repiten por

segunda vez¹³. Como puede comprobarse, los costes son muy altos y además las escuelas tienen pocos incentivos para tenerlos en cuenta, pues son indirectos, mientras que los programas de ayuda intensiva a los estudiantes con dificultades suponen costes directos para ellas. Psacharopoulos (2007) ha elaborado una panorámica de las estimaciones disponibles sobre los costes del fracaso escolar, a partir de su clasificación según sean privados, públicos o fiscales¹⁴.

Tabla 2.4
Costes estimados de repetir curso en algunos países, 2003

	<i>Coste total para el país</i>	<i>Coste por estudiante de repetir un curso.</i> <i>Miles de \$ en PPP</i>			
		<i>Primaria</i>	<i>% repetidores primaria</i>	<i>Secundaria obligatoria</i>	<i>% repetidores secundaria</i>
	<i>Primaria y secundaria obligatoria. Millones de \$ en PPP</i>				
Bélgica	440	16	17,0	18	7,5
Dinamarca	30	14	3,0	14	2,0
Finlandia	10	8	2,5	11	1,0
Hungría	80	9	4,0	9	3,5
Nueva Zelanda	50	20	3,5	19	1,5
Suecia	40	10	2,5	10	1,0
EE.UU.	5.270	13	13,0	14	4,0

Nota: El coste de repetir se calcula como la suma del coste adicional de matrícula y el valor del «out-put» perdido. PPC: paridades de poder de compra.

Fuente: OECD (2007c: 92) y elaboración propia.

c) La tercera línea dentro de la corriente interactiva pone énfasis en las condiciones del aprendizaje, que parte de la base de que todos los alumnos están capacitados para poder alcanzar un buen nivel de enseñanza si se les ofrece la ocasión y las condiciones apropiadas y siempre que se respete su ritmo de aprendizaje.

¹³ Declaraciones de ALEJANDRO TIANA, Secretario General de Educación, El País, 2 de noviembre de 2007.

¹⁴ En su revisión de estudios, P SACHAROPOULOS presta atención al impacto de los años de estudio sobre los ingresos, sobre la salud, sobre la criminalidad, sobre la dependencia de ayudas sociales, sobre la cohesión social y cívica y sobre el crecimiento económico. Asimismo, revisa los estudios tipo análisis coste-beneficio realizados para Australia y Estados Unidos, señalando los problemas de las diversas estimaciones, proponiendo una metodología para poder realizar un estudio en los países de la Unión Europea.

La OCDE (1998: 12) hace referencia a tres tipos de explicaciones: psicológica, socio-cultural e institucional. La *interpretación psicológica* coincide con el análisis del informe de Eurydice, señalando sus dos variantes, la genética y la psicoafectiva. La *interpretación socio-cultural* coincide también con el análisis del informe de Eurydice, al poner el énfasis en que la raíz del fracaso educativo está en la desventaja cultural de grupos sociales específicos. Por último, la *explicación institucional* se centra en la escuela, coincidiendo con lo que en el informe de Eurydice se denomina la corriente interactiva, haciendo en este caso hincapié en las expectativas de los maestros, su interacción con los estudiantes y el liderazgo de la escuela, identificados como los factores clave que determinan los resultados educativos. El informe de la OCDE afirma, de manera ecléctica, que hoy se acepta que no hay una sola explicación, al ser un problema con muchas facetas, debiendo combinar por tanto las tres perspectivas.

Marchesi (2003) identifica seis causas o niveles en el fracaso escolar, si bien entiende que están estrechamente relacionados, de manera que habría que hablar de un enfoque multi-nivel: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos. Su punto de partida es similar al del informe de Eurydice: «La velocidad de los cambios tecnológicos pone de relieve la necesidad de apostar por trabajadores y profesionales capaces de hacerlos frente, es decir, por personas que han desarrollado una alta habilidad para seguir aprendiendo. Aquéllos que no disponen de ellas, normalmente trabajadores con baja cualificación profesional, viven un riesgo más elevado de no ser capaces de adaptarse a las nuevas exigencias laborales.» (Marchesi, 2003: 8). Por ello, considera que el fracaso escolar se modifica a lo largo del tiempo, pues está en función de los conocimientos generales de la sociedad y de las habilidades que se exigen para incorporarse de forma más autónoma a la misma y, en particular, al mundo laboral. En todo caso, considera que el fracaso escolar no es algo consustancial con la sociedad y con la educación, sino que deriva en gran medida del mal funcionamiento de ambos, mostrando la convicción de que es posible reducirlo, de manera que todas las personas aprendan y aprendan suficientemente. La tabla 2.5 resume los factores (niveles e indicadores) que permitirían comprender el fracaso escolar, sin que entremos aquí en su explicación detallada. Baste simplemente observar que no hace referencia alguna a la cuestión de los sistemas de evaluación.

Otro trabajo al que vamos a hacer referencia es el de Salas (2004), que parte de la existencia de cuatro modelos explicativos del fracaso escolar, en línea con el análisis de la OCDE (1998): a) la responsabilidad del fracaso está en el propio alumno, b) el fracaso escolar refleja la desigual distribución de los bienes culturales en la sociedad, el capital cultural; c) el fracaso se considera responsabilidad de la institución escolar;

Tabla 2.5
Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar

Sociedad	Contexto económico y social
Familia	Nivel sociocultural Dedicación Expectativa
Sistema educativo	Gasto Público Formación e incentivación de los profesores Tiempo de enseñanza Flexibilidad de currículo Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos de riesgo
Centro docente	Cultura Participación Autonomía Redes de cooperación
Aula	Estilo de enseñanza Gestión del aula
Alumno	Interés Competencia Participación

Fuente: Marchesi (2003: 14).

y d) el problema del fracaso escolar es multidimensional. A continuación considera que los factores-causas que interaccionan en el redimiendo académico son de tres tipos: personales, escolares y familiares, a los que habría que añadir las causas centradas en el entorno y otras causas como el sexo o la etnia. La tabla 2.6 resume las tres dimensiones en que se puede compartimentar la explicación del fracaso escolar , el bajo rendimiento académico y el absentismo escolar , si bien puntualizando que se trata de realidades multideterminadas. Al igual que en el caso de Marchesi, no vamos a entrar en el análisis detallado de las causas consideradas por Salas, remitiéndonos a su presentación.

En un trabajo de la consultora GHK, elaborado para la Comisión Europea, se presenta también un marco multifactorial para explicar el abandono escolar temprano, dividido en cuatro áreas (GHK, 2005: 16-19), que por su extensión no reproducimos. En primer lugar , una área amplia de factores externos, que incluyen al sistema educativo y a la estructura eco-

Tabla 2.6
Causas/dimensiones que intervienen en el fracaso escolar

<i>Dimensión personal</i>	<i>Dimensión escolar</i>	<i>Dimensión familiar</i>
Inteligencia y aptitudes: — Inteligencia: Factor G — Estilo cognitivo — Habilidades básicas para el aprendizaje — Aptitudes específicas	Aspectos estructurales — Tipo de centro (público, privado, concertado) — Recursos materiales y económicos disponible — Ratio profesor/alumno — Agrupación: homogéneo o heterogéneo — Gabinete de apoyo psicopedagógico	Aspectos culturales: — Clase social — Nivel de formación de los padres — Ambiente familiar — Estilo educativo: apoyo de la familia — Relaciones familia-escuela — Composición e integración familiar — Significado del fracaso escolar
Personalidad: — Ansiedad — Motivación — Atribuciones — Autoconcepto — Actitudes y valores	Gestión del centro: — Liderazgo del equipo directivo — Ambiente favorable al aprendizaje — Existencia de un proyecto compartido — Coordinación entre niveles educativos — Pautas culturales de relación social e interacción contexto sociofamiliar-escuela El Profesor: — Formación y capacitación — Experiencia — Personalidad — Currículo	Aspectos materiales: — Ingresos familiares — Nutrición y salud — Condiciones de la vivienda — Trabajo de los hijos — Migraciones

Fuente: Salas (2004).

nómica, con el que se trataría de responder a la pregunta de qué sistemas de educación y formación están teniendo éxito a la hora de reducir el número de personas que abandonan temprano. En segundo lugar, un conjunto de factores socio-económicos, que desglosan en los que afectan al alumno y los relacionados con los compañeros, con los que se trataría de responder a la pregunta de cuáles son las características de los jóvenes en riesgo. En tercer lugar, para responder a la pregunta de cómo se sitúan en el mercado laboral los que abandonan temprano, un conjunto de indicadores relativos al mercado laboral, que desglosan en los que se refieren a los empleadores, a los empleados y al funcionamiento del mer-

cado. Por último, los factores relativos a la participación en la educación y la formación, desglosando entre el estudiante o aprendiz y los proveedores de educación y formación, para responder a la cuestión de si hay perspectivas de que los que abandonan temprano puedan volver a la educación o la formación más adelante en su vida.

El informe de GHK (2005: 57), basándose en un estudio sobre el abandono temprano en Australia, hace referencia a un aspecto al que muchas veces no se le presta debida atención: la confusión entre los que abandonan el sistema educativo y los «estudiantes en riesgo», con la complejidad que ello supone para enfrentarse al fracaso y el abandono escolar, debiendo diferenciarse entre al menos seis tipos de estudiantes que abandonan, según sus diferentes razones y necesidades: los que abandonan por razones positivas, los que abandonan por razones de oportunidad al encontrar empleo, los que podrían abandonar o son reacios a quedarse en la escuela, los que abandonan por razones circunstanciales (por ejemplo, necesidades familiares), los desanimados que no han tenido éxito en la escuela y los alienados.

Por la conexión explícita que establece entre el abandono escolar y la transición al mercado laboral, nos parece interesante hacer aquí referencia al trabajo de Azevedo (2003), cuyo punto de partida es la diferenciación entre los momentos de la transición escuela-trabajo, al no haber un orden ritual único ni existir un solo modelo de transición, por el contrario, «el acceso al empleo estable es un itinerario insinuante y de duración, generalmente imprevisible y el momento del casamiento y de la constitución de familia transcurre también en vías de multifacetadas» (Azevedo, 2003: 205), haciendo referencia a cinco aspectos. En primer lugar, el estadio de la transición es cada vez más largo, en un contexto muy poco previsible y mucho menos controlado por las instituciones sociales. En segundo lugar, contraponer escuela y vida activa ayuda poco a la comprensión de los puentes entre la formación inicial, que no necesariamente transcurre en la escuela, estando la vida activa más dentro de la escuela que después. En tercer lugar, no hay uno sino varios mercados laborales, al estar estos segmentados, no sólo en el sentido que propusieron en su día Piore y Doeringer (1985), entre otros, también por lo que respecta a las condiciones de trabajo, por ejemplo, según las formas de reclutamiento o según estén o no expuestos a la competencia internacional. En cuarto lugar, las trayectorias laborales están condicionadas por las trayectorias sociales, esto es, el tipo de familia, su estatus social y su nivel cultural. Por último, atribuir el desempleo juvenil a las características individuales de los jóvenes tiende a ocultar el hecho de que la falta de empleos cualificados y estables se debe también a las condiciones micro y macroeconómicas: «De hecho, si los sistemas educativos fuesen capaces de cualificar mucho y bien a todos los ciudadanos, sería muy probable que continuase habiendo desempleo e inestabilidad en las tran-

siones.» (Azevedo, 2003: 208)¹⁵. En lo que a esto respecta, Azevedo no hace sino señalar la existencia de restricciones del lado de la demanda de trabajo que pueden hacer que el desempleo exista incluso en un contexto de oferta cualificada de mano de obra. De nuevo nos encontramos con dos perspectivas distintas del funcionamiento del mercado, según una, la neoclásica, al crear la oferta su propia demanda, parafraseando la conocida Ley de Say, bastaría disponer de oferta de mano de obra cualificada para que apareciera demanda suficiente en el mercado de trabajo para absorberla. La visión alternativa, haría hincapié en la existencia de restricciones de demanda en presencia de las cuales no sería suficiente con tener mano de obra cualificada para garantizar el pleno empleo. Si este fuera el caso, una hipotética eliminación del abandono escolar no se traduciría en una eliminación del desempleo, tan sólo ahora los desempleados tendría mejores cualificaciones.

Azevedo recoge en una tabla (que no se reproduce aquí) las principales fuerzas que, a su juicio, pueden actuar como promotoras de la inclusión escolar o bien como promotoras de la exclusión social, desglosando según lo hagan en el mercado laboral, en la escuela y en la familia o estén relacionadas con la etnia o con la edad, poniendo de manifiesto que difícilmente se podrán mejorar las transiciones entre la formación inicial y los mercados laborales y entre estos y los retornos a la formación sino se mejoran las condiciones de vida de los más vulnerables, los que no tienen cualificación.

Ahora bien, un aspecto que no se menciona explícitamente en los trabajos aquí revisados y que sin embargo sí se menciona en uno de los informes de la OCDE (OECD, 2007c), es la importancia fundamental de la educación en los primeros años de vida. Partiendo de la base de que la educación es un proceso dinámico, en el que las habilidades cognitivas y sociales se adquieren tempranamente y proporcionan la base para el aprendizaje poste-

¹⁵ BRZINSKY-FAY (2007), en una línea parecida, que considera que la transición al mercado laboral no es un evento sino un periodo y combinando las perspectivas económica y sociológica, estudia en detalle seis tipos distintos de transición, utilizando los datos del Panel de Hogares de la Unión Europea para el periodo 1994 a 2001. Para ello emplea el método del emparejamiento óptimo y el análisis de conglomerados (*cluster*). Sus resultados confirman una primera hipótesis, que en todos los países se dan todos los tipos de transición, a pesar de las diferencias en sus mercados laborales. Se confirma también la hipótesis de que los países con amplios sistemas de formación profesional tienen una mayor volatilidad positiva que los países sin esos sistemas, es decir, se da en ellos una mayor proporción de episodios de empleo, educación y aprendizaje, indicando mayor flexibilidad. Rechaza una tercera hipótesis, que los países con sistemas basados en mercados internos, que se caracterizan por una educación generalista, presentan mayores cambios entre los diferentes estatus del mercado laboral que los países basados en mercados laborales ocupacionales, donde predomina la educación vocacional y la definición de las cualificaciones es muy clara. Un análisis similar de los distintos tipos de transición de los jóvenes que finalizaron estudios de formación profesional en España, utilizando la Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral de 2005, puede encontrarse en C ORRALES y RODRÍGUEZ (2008).

rior, para aquellas personas que fallan temprano en aprender, su recuperación es difícil más adelante, una cuestión que ha sido puesta de manifiesto, entre otros, en los trabajos que viene desarrollando para los Estados Unidos el equipo de investigación que dirige el memorial Nobel de economía, James Heckman¹⁶. Las principales habilidades cognitivas se adquieren en los seis primeros años de vida y los rasgos de la personalidad (denominados también habilidades no cognitivas) se consolidan en los doce primeros años, lo que se denominan los periodos «sensibles» en el desarrollo de los niños, de manera que alrededor del 50% de la varianza en la desigualdad en los ingresos a lo largo de la vida está determinada a los 18 años¹⁷. En consecuencia, las inversiones para remediar el fracaso escolar y el abandono temprano tienen mucho menores rendimientos cuanto más tarde se adoptan, frente a los mayores retornos de las inversiones en los primeros años, debido a que el nivel educativo y buena parte de los problemas sociales tienen su raíz en los déficit de habilidades. «Esta evidencia contrasta fuertemente con la tendencia de los sistemas educativos a lo largo de la OCDE, ilustrada por las cifras de gasto per cápita, a intensificar la inversión en educación a medida que los niños se hacen mayores» (OECD, 2007: 118), puesto que el gasto es mayor en la educación secundaria superior y en la educación terciaria, ya que reciben más del 50% del total. Se trata de una cuestión sobre la que volveremos en el capítulo dedicado a las políticas.

Iannelli (2003) utiliza el módulo especial sobre transición al mercado laboral que acompañó a la Encuesta de Población Activa del año 2000, y que utilizaremos más adelante para el análisis de la inserción laboral de los jóvenes que abandonan tempranamente el sistema educativo, para analizar en qué medida el origen social, medido por la educación de los padres, afecta a los resultados educativos y laborales de los jóvenes, analizando en detalle el caso del abandono escolar temprano. Como es conocido, España es uno de los países de la Unión Europea en donde el porcentaje de padres con un bajo nivel educativo (CINE 1 y 2) es más alto, lo que remarca la importante mejora en el nivel educativo de las generaciones más jóvenes, a la que ya se ha hecho referencia en este capítulo. Pues bien, en todos los países, con la excepción de Finlandia, el porcentaje de jóvenes que abandonan temprano y cuyos padres tienen un bajo nivel educativo es mucho mayor que el de los que tienen padres más

¹⁶ Véase, por todos, CUNHA *et al.* (2006) y CUNHA y HECKMAN (2007). El profesor CALERO (2006) ya señalaba, siguiendo a HECKMAN, la importancia de las intervenciones educativas tempranas y el importante déficit de la educación infantil en España. En la misma línea están diversos trabajos de GOSTA ESPING-ANDERSEN (ESPING-ANDERSEN *et al.*, 2002).

¹⁷ El efecto positivo de la educación preescolar sobre la probabilidad de permanencia en el sistema educativo en la juventud se contrasta, por ejemplo, para Uruguay, donde los niños que han asistido a educación preescolar tienen a los 15 años una probabilidad mucho más elevada de permanecer en el sistema educativo (BERLINSKI, *et al.* 2008), habiendo acumulado a esa edad 0,8 años más de educación (con respecto a los niños que no asistieron a educación preescolar).

educados, aunque las mujeres tienen significativamente menor probabilidad de abandono temprano que los hombres. En el caso de España, la probabilidad de que los jóvenes abandonen temprano es la más alta de todos los países, situándose en un nivel intermedio en lo que respecta a la probabilidad de que tener padres con estudios más altos (secundarios superiores y terciarios) reduzca el abandono temprano. Ahora bien, el riesgo relativo de terminar la educación terciaria en función del nivel educativo de los padres es de los más bajos en España, aunque sea algo mayor si los padres tienen educación terciaria que en el caso de que tengan estudios secundarios superiores. Hay también asociación entre el nivel educativo de los padres y el estatus ocupacional de los hijos, especialmente importante si los padres tienen educación terciaria, siendo España uno de los países donde es menor la diferencia, efecto que se reduce más o menos a la mitad en todos los países cuando se controla por el nivel educativo alcanzado de los jóvenes, aunque sigue siendo significativo.

Todos los trabajos anteriores se centran en el análisis del abandono escolar en el contexto europeo, claramente el más cercano al caso español. Obviamente ello no significa que no exista una literatura muy abundante sobre el tema referida al problema del abandono escolar en los Estados Unidos. Hammond *et al.* (2007) proporciona una magnífica revisión de esta literatura que le permite identificar una serie de factores de riesgo en cuatro esferas diferenciadas: la esfera individual identificada con las características de los jóvenes; la familiar, identificada con las características de sus familias; la esfera de la escuela, que hace referencia a características del centro educativo; y la esfera del vecindario, que recoge los aspectos de éste que pueden incidir negativamente en la permanencia en la escuela. Del análisis de la bibliografía que investiga el efecto de estos distintos dominios sobre el riesgo de abandono escolar para el caso de Estados Unidos, resumida en la tabla 2.7, los autores concluyen, en coherencia con el resto de los estudios comentados, que no hay un único factor que se pueda señalar como principal, y por lo tanto mejor «predictor» del riesgo de abandono escolar. La capacidad predictiva de los distintos factores que intervienen en el proceso es relativamente baja. Es la combinación de factores la que aumenta el riesgo de abandono.

Para concluir con esta revisión, recogemos a continuación trabajos recientes que se han centrado, de manera directa, en el abandono escolar temprano en España¹⁸. En primer lugar, un trabajo de Waisgrais y Calero (2008), que parte de la base de que las altas tasas de fracaso esco-

¹⁸ Hay abundantes estudios, para España y comparados, sobre inserción laboral, el desempleo y el primer empleo significativo de los jóvenes en los que se incluye como variante explicativa el nivel educativo, aunque sin abordar específicamente el fracaso escolar o el abandono escolar temprano. Hemos estudiado el tema de la inserción de los jóvenes, con una amplia revisión de la bibliografía, en el capítulo 3 de M UÑOZ DE BUSTILLO (2007a).

Tabla 2.7
Factores de riesgo de abandono escolar en EE.UU.

Ámbitos	Factor de Riesgo
Individual	— Características demográficas: raza, etnicidad
	— Responsabilidades prematuras de adulto
	— Actitudes y comportamientos de riesgo: violencia, sexualidad prematura, escasas aspiraciones laborales, etc.
	— Malos resultados en el colegio
	— Desvinculación de la escuela, absentismo
	— Problemas de disciplina
	— Escasas aspiraciones educativas
	— Escasa implicación social en la escuela
Familiar	— Alta movilidad entre escuelas
	— Bajo estatus socioeconómico
	— Familias desestructuradas
	— Alto nivel de estrés familiar
	— Falta de atención y tutela
Escuela	— Historial de abandono escolar
	— Poca implicación en el proceso educativo de los hijos
	— Pública frente a privada
	— Tamaño grande
	— Recursos escasos
	— Concentración de alumnos de bajos ingresos
Vecindario	— Tasa alta de absentismo, falta de disciplina
	— Presión por aumentar las exigencias/resultados académicos
	— Políticas de tolerancia cero
	— Localización urbana, estados del sur y el oeste
	— Bajo nivel de renta y empleo
	— Alta movilidad y niveles de violencia

Fuente: Hammond *et al.* (2007: 11-17).

lar y abandono temprano en España tienen su causa en aspectos relacionados con la equidad, puesto que las dos causas inmediatas que dificultan la transición a los niveles postobligatorios son, por un lado, el bajo rendimiento académico de determinados grupos en la ESO y , por otro, el sesgo antiacadémico de las elecciones educativas de estos mismos grupos. Utilizando datos procedentes del Panel de Hogares de la Unión Europea, ola de 2000, estima un modelo logístico multinomial para estimar la probabilidad de que una persona de 16-17 años se encuentre en diferentes situaciones: que siga estudiando ESO, que estudie bachillerato,

que estudie un ciclo formativo de grado medio o que se haya incorporado al mercado laboral, como ocupado o como desocupado. Los resultados del modelo son, en primer lugar, que el hecho de ser varón implica menor probabilidad de estudiar bachillerato que las mujeres. En segundo lugar, que nacer en los últimos meses del año incrementa la probabilidad de repetir algún curso de la ESO. En tercer lugar, los estudios de la madre son los que mayor incidencia tienen sobre la probabilidad relativa de estudiar bachillerato. En cuarto lugar, que a medida que crece el número de hermanos se incrementa la probabilidad relativa de todas las situaciones respecto a estudiar bachillerato. En quinto lugar, que la clase social es una variable significativa, siendo la pertenencia al grupo más alto (Profesionales) la que presenta una probabilidad más alta de estudiar bachillerato, mientras que para los grupos más bajos (trabajadores manuales cualificados y no cualificados) las probabilidades relativas de estudiar bachillerato son muy pequeñas, con una altísima probabilidad de salir al mercado laboral. Por último, Baleares, Cataluña, Comunidad Valencia y Murcia presentan riesgos relativos superiores a 1, lo que probablemente se explique, entre otros factores, por la existencia en esas comunidades de un mercado laboral que permite la incorporación de jóvenes con bajas cualificaciones, desincentivado continuar con los estudios¹⁹.

El segundo trabajo (Casquero y Navarro, 2008), utiliza los datos de la Encuesta de Población Activa de 1992 y 2007, para estimar un modelo *logit* de los principales determinantes del abandono escolar temprano, así como analizar el impacto que ha podido tener la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. La muestra es el conjunto de personas comprendidas entre los 16 y 24 años, con estudios terminados equivalentes a la secundaria obligatoria o inferiores y que no siguen ningún tipo de estudio, sean o no reglados. Los resultados obtenidos son los siguientes. Los varones tienen el doble de probabilidad de dejar los estudios que las mujeres, habiendo aumentado con el tiempo la ventaja femenina. En el abandono influye positivamente la ausencia del padre del hogar, aunque disminuye con el tiempo. Terminar los estudios por encima de la edad teórica aumenta la probabilidad de abandonar en 2007. A mayor nivel educativo de los padres, menores tasas de abandono, siendo los estudios de la madre los que más reducen la probabilidad. Cuanto mayor es el número de hermanos menores de 16 años mayor la probabilidad de abandono, pero cuanto mayor es el número de hermanos mayores de 16 años menor es la probabilidad. La nacionalidad extranjera del padre influye mucho en el abandono. Los hijos de técnicos y profesionales tenían en 1992 una

¹⁹ En un trabajo posterior (MEDIAYLLA y CALERO, 2006), utilizando la misma fuente estadística y metodología, se analizan con detalle los determinantes del nivel educativo en España.

probabilidad doble de continuar los estudios en relación a los hijos de obreros, pero en 2007 los que presentan una menor probabilidad son los hijos de padres administrativos y comerciales. Residir en una Comunidad Autónoma con una tasa de paro juvenil superior a la media parece aumentar la probabilidad de continuar los estudios. Residir en Madrid o en la zona Noroeste también aumenta la probabilidad de seguir estudiando.

Para concluir, a modo de resumen se puede decir que el fracaso escolar y, en la media en que es aplicable, el abandono escolar temprano, debe explicarse como un fenómeno multicausal, enfocándose en la mayoría de los casos como un obstáculo para la inserción de los jóvenes en la sociedad y, en particular, en el mercado laboral, en un entorno cambiante y cada vez más exigente, afectado por los procesos de internacionalización, la llamada globalización, en el marco de un proceso intenso de cambio tecnológico que incluye, cómo no, la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como la exigencia de la formación continuada.

3.3. Estudios sobre abandono escolar temprano e inserción laboral

Así como hay abundantes estudios sobre la inserción laboral de los graduados universitarios, por ejemplo los derivados del programa de la Unión Europea «*Careers After Graduation – An European Research Study*» (CHEERS), centrado en varios países entre los que se incluyó España²⁰, hay mucha menos información disponible sobre la inserción laboral y el abandono escolar temprano, aparte de los informes oficiales realizados en diversos países sobre el tema (entre otros, en Australia, Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda...) en los que se analiza el problema y las políticas diseñadas para atajarlo, que no comentaremos en esta sección ya que el análisis de políticas va a realizarse en el capítulo seis de este trabajo. El objetivo de este apartado es sintetizar, aunque sin ánimo de exhaustividad, un conjunto de trabajos, con un enfoque predominantemente económico, que han abordado el tema de esta investigación, centrándonos en el caso de España. Estos trabajos actuarán de marco de referencia a la hora de efectuar nuestro análisis de abandono escolar e inserción laboral al que dedicaremos los capítulos cuatro y cinco.

Uno de los trabajos que aborda la cuestión de la inserción laboral de los jóvenes que abandonan tempranamente el sistema escolar, desde una

²⁰ Pueden verse los resultados en JIMÉNEZ *et al.* (2003) y SCHONBURG y TEICHLA (2006).

perspectiva comparada, es el anteriormente mencionado OECD (1998). Este trabajo pone de manifiesto de manera descriptiva para cinco países (Canadá, Islandia, Holanda, Reino Unido y Estados Unidos), que los jóvenes con baja puntuación en los test de lectura tenían mayor probabilidad de estar desempleados (17,6% de media en los cinco países, frente a un desempleo del 7,6% para los que tenían niveles más altos en lectura), si bien un número sustancial de ellos tenían empleo, aunque no necesariamente estable y bien pagado. Ahora bien, un estudio de la OCDE en el que se mide la relación entre habilidades cognitivas y nivel educativo alcanzado (OECD, 2005a) en seis países (Noruega, Bermudas — *sic*—, Canadá, Suiza, Estados Unidos e Italia), para un grupo de jóvenes entre 16 y 30 años que no completaron la educación secundaria superior y no habían estado estudiando durante un año, abandonando el sistema escolar, encuentra una fuerte relación entre ambos factores, pero con variaciones sustanciales en el desempeño, pues un 25% de los adultos que habían completado la educación terciaria obtenían menor puntuación que el 25% de los jóvenes que no habían terminado la educación secundaria, lo que sugiere que las medidas de nivel educativo pueden conducir a errores considerables a la hora de predecir las habilidades de los adultos, con las consecuencias que ello tiene de cara a su integración en el mercado laboral.

En un trabajo posterior (OECD, 2005a), se analiza con detalle la transición al mercado laboral de los jóvenes adultos con bajos niveles educativos, un grupo de población definido como las personas de 20 a 24 años que no han completado con éxito la educación secundaria superior (post-obligatoria) y no están ni en el sistema educativo ni en un programa combinado de trabajo y estudio, colectivo para el que se utiliza el acrónimo YALLE, derivado de la expresión en inglés *Young Adults with Low Levels of Education*. Los datos proceden de las Encuestas Laborales de veinticinco países miembro de la OCDE, reflejando la situación en 2002. En el caso de España este grupo representaba el 30,4% de la población de 20 a 24 años, el tercer país con el porcentaje más alto después de Portugal (48,8) e Islandia (30,6), mientras que para el conjunto de los veinticinco países el grupo representaba el 14,7%. Tras realizar un análisis «cluster» del conjunto de jóvenes entre 20 y 24 años, en función del estatus de los estudiantes y del nivel educativo alcanzado, se establecen seis grupos, sin que España, junto a Holanda (con un porcentaje del 15,1 en el grupo YALLE), Islandia y Portugal pudieran adscribirse a ninguno de esos grupos, en el caso de España por la polarización que supone tener un alto porcentaje de jóvenes con altos niveles de educación al tiempo que un porcentaje de los más altos con bajo nivel de estudios. La primera conclusión es que la estructura del sistema educativo juega un papel principal para entender la situación de los jóvenes de 20 a 24 años en diferentes entornos nacionales, así como que las fuerzas económicas y del mercado laboral pueden expulsar a los jóvenes del sistema educativo.

El estudio de la OCDE (OECD, 2005c) analiza en detalle, para el grupo YALLE, las características de los que no participan en el mercado laboral, de los que están empleados y de los que están desempleados. En un primer análisis del conjunto del grupo YALLE, se analizan las diferencias por sexo, la influencia del entorno familiar y la situación de los inmigrantes. Por lo que respecta a las diferencias por sexo, en la mayoría de los países el grupo YALLE es mayor entre los hombres que entre las mujeres, siendo España es el segundo país donde esta diferencia es mayor, 13,4 puntos porcentuales, frente a una diferencia de 3,8 puntos para la media de la OCDE. No se incluyen datos para España sobre la influencia del entorno familiar, si bien en los quince países estudiados la proporción de jóvenes entre 20 y 24 años sin educación secundaria superior que viven con sus padres está estrechamente relacionada con el nivel educativo de sus padres, siendo mayor en aquellos países donde el nivel educativo de los padres es relativamente bajo y , por el contrario, menor en aquellos otros países en los que el nivel educativo de los padres es mayor. Y por lo que respecta a la situación de los inmigrantes, si bien su importancia relativa varía mucho entre los países, sólo en cuatro países (Australia, Canadá, Irlanda y Portugal) no haber nacido en el país supone una desventaja. En el caso de España el porcentaje de inmigrantes en la población de 20 a 24 años era del 3,9% en 2002, pero representaban el 5,2% del total que no tiene educación secundaria superior , siendo ligeramente mayor el porcentaje de mujeres que el de hombres.

Por lo que respecta a la situación laboral, en España los datos del estudio de la OCDE para 2002 muestran que el porcentaje de los jóvenes de 20 a 24 años que no están en el sistema educativo y no están activos es de los más bajos, en especial entre los hombres (7,4%), pero también entre las mujeres (22,9%). En el grupo de los que tienen un bajo nivel educativo, es también el país con menor proporción de hombres jóvenes no activos y que nunca han tenido un trabajo y el segundo, tras Portugal, en el caso de las mujeres, tanto para el grupo de 20 a 24 años como para el grupo de 25 a 29 años.

El análisis de los jóvenes con bajo nivel educativo que están empleados muestra que el patrón general en los países de la OCDE es que a mayor nivel educativo mayor tasa de empleo, excepto en España, Grecia, Italia y Portugal, países en los que tasa de empleo entre los diferentes grupos según el nivel educativo no difiere en más de 8 puntos porcentuales, lo que podría explicarse por la mayor disponibilidad de puestos de baja cualificación, pues, de hecho y en términos comparados, cuanto mayor es el grupo YALLE, su desventaja es menor en términos de empleo. Las diferencias por sexo son importantes, pues los hombres presentan mayores tasas de actividad que las mujeres, siendo mayor la diferencia cuanto menor es el nivel educativo. El estudio de la OCDE encuentra relación (R^2 de 0,66) entre la situación del mercado de traba-

jo y el empleo de los jóvenes adultos con bajo nivel educativo (siendo las excepciones Australia, Canadá y Reino Unido). Ahora bien, en el grupo de 25 a 29 años con bajo nivel educativo, la mejora en el nivel de empleo es sólo marginal, lo que sugiere que la experiencia juega sólo un papel limitado en la mejora del empleo en aquellos países en los que, como España, la tasa de empleo no difiere mucho entre niveles educativos. En relación al tipo de empleo, la experiencia no ayuda mucho a encontrar un empleo cualificado si el nivel educativo es bajo, sobre todo cuando se compara con la tasa de empleo de los más educados. España aparece como el cuarto país en el que las diferencias de acceso a los puestos más cualificados son mayores entre los que no han alcanzado la educación secundaria superior y los de mayor nivel educativo, siendo mayor la ventaja asociada a tener más educación en las mujeres que en los hombres. Ello a pesar de las dificultades que se dan en España para que los jóvenes con educación terciaria encuentren puestos cualificados, al no ofrecer el mercado laboral suficientes empleos dado el gran aumento de este segmento en los últimos años. En lo que respecta al sector de ocupación, los jóvenes con menor nivel educativo trabajan sobre todo en sectores de servicios donde no se requiere mucha cualificación (distribución, hostelería y restauración, servicios personales) y en la industria y la construcción.

Para concluir este apretado resumen del estudio de la OCDE (OECD, 2005c), el análisis de los jóvenes en desempleo muestra que un alto nivel educativo ofrece en general la mejor protección contra el desempleo, con las excepciones de nuevo de España, Grecia, Italia y Portugal, países en los que todos los jóvenes, con independencia de su nivel educativo, se enfrentan a las mismas dificultades, aunque en España la tasa de desempleo era mayor en los jóvenes de 20 a 24 que no tenían educación secundaria superior en relación con la tasa de desempleo de toda la población activa, si bien era prácticamente igual en el grupo de 25 a 29 años.

Kogan y Schubert (2003) realizan una explotación del módulo especial sobre transición al mercado laboral que acompañó a la Encuesta de Población Activa del año 2000 en veinte países europeos, entre ellos España, lo que les permite efectuar un análisis longitudinal. Desde una perspectiva dinámica, realizan primero una descripción de algunos indicadores de estatus en el mercado laboral y posteriormente analizan algunos indicadores de las características de los empleos, si bien con una presentación fundamentalmente gráfica.

En lo que se refiere al grupo de los más jóvenes, Kogan y Schubert (2003) comprueban que en todos los países estudiados los que han dejado recientemente el sistema educativo son los que más dificultades experimentan para encontrar empleo inmediatamente después de

entrar el mercado laboral, si bien su situación mejora con el paso del tiempo. Los jóvenes con menores niveles educativos (CINE 1 y 2) presentan en España menores niveles de actividad y mayores niveles de desempleo que los que tienen mayores niveles, aunque con el paso del tiempo la tasa de actividad del grupo con menor nivel educativo se aproxima mucho a la del grupo con secundaria superior (CINE 3 y 4), siendo mayores las diferencias entre estos dos niveles en los demás países.

Respecto a las características de los empleos, el análisis de Kogan y Schubert (2003) muestra en primer lugar que España tiene una tasa de auto-empleo o trabajadores autónomos semejante a la media de los países estudiados, aumentando ambas con el paso del tiempo. En segundo lugar, el grado de precariedad laboral es al principio muy similar para todos los niveles educativos, pero con el paso del tiempo desciende mucho menos en los que tienen el nivel educativo más bajo, siendo el descenso mayor cuanto más alto es el nivel educativo. En tercer lugar, los que tienen menor nivel educativo se ocupan en el sector terciario en menor proporción que los otros dos niveles, aunque en España no hay casi diferencias entre los dos niveles más altos, como si sucede en los demás países. Mientras que los de menor nivel educativo se concentran en actividades comerciales e industriales, los que tienen educación terciaria están sobre-representados en actividades empresariales, educación y salud. En cuarto lugar, el estatus ocupacional, que mide la posición jerárquica en el empleo, en todos los países, incluida España, es menor cuanto menor es el nivel educativo aunque, como es bien conocido, hay un 9,3% de jóvenes con educación terciaria ocupando puestos para los que se necesita baja o nula cualificación²¹. En el capítulo 4 se ofrecerá una explotación *ad hoc* pormenorizada de esta fuente estadística.

La encuesta del Informe Juventud en España de 2004, realizado por el Instituto de la Juventud, ha sido explotada por un equipo dirigido por Navarrete (2007) con objeto de estudiar el abandono escolar temprano. Para ello, se elabora una variable que toma tres valores, según se trate de

²¹ El desajuste educativo de los jóvenes con mayores niveles educativos se analiza en detalle en el trabajo de WOLBERS (2003), publicado en el mismo volumen que el trabajo de KOGAN y SCHUBERT, utilizando también los datos del módulo de transición de la Encuesta de Población Activa de 2000. Para el caso de España, utilizando la misma fuente, RAHONA (2008) llega a la conclusión de que, tomando como referencia a los graduados universitarios, la probabilidad de sobrequalificación es menor en los jóvenes que tienen estudios de formación profesional de grado medio y en los que sólo tienen estudios obligatorios (los que estamos considerando como abandono temprano), siendo mayor por el contrario entre los que han estudiado bachillerato o formación profesional de grado superior. Sobre el desajuste educativo existen numerosos estudios para España, mostrando que es un hecho cuantitativamente muy importante, en particular entre los que tienen educación terciaria, además de persistente en el tiempo.

jóvenes mayores de 16 años que no hayan alcanzado el título de la secundaria obligatoria (4º de ESO desde el año 2000), de jóvenes que antes de 2000 hubieran dejado sus estudios en 2º de BUP o enseñanza de formación profesional sin título de graduado escolar, siendo el tercer grupo el resto de jóvenes. Los dos primeros colectivos representan el 26% la muestra de la encuesta, por debajo por tanto de la tasa de abandono escolar temprano en ese año. La tabla 2.8 recoge las principales características diferenciales de este colectivo en lo que se refiere al tema que estamos tratando.

Tabla 2.8

Perfil de los jóvenes con abandono temprano según la Encuesta de Juventud 2004

Hábitat	Municipios de 10.001 a 500.000 habitantes.
Convivencia	Hogar de origen desestructurado, conviven con menos personas.
Estudios	Los jóvenes de hábitat pequeños o sin ingresos no retoman su formación.
Ocupación	La mayoría ha tenido alguna actividad remunerada a los 16-17 años. Un 20% empezó a trabajar mientras estaba estudiando. Los hombres se incorporan a trabajos precarios, mientras que las mujeres se dedican más a las tareas del hogar.
Empleo	Trabajan más horas y cobran menos, con mayor temporalidad. La actividad se corresponde poco con la formación adquirida.
Economía	Suficiencia económica precaria, con apoyo de la familia. Las mujeres dependen de sus cónyuges. La capacidad adquisitiva es sin embargo superior.
Tecnologías de la información	Desconocimiento, menor uso y relativo pesimismo sobre ellas.
Emancipación	Formación de hogares muy prematuros, abandonando el hogar familiar a partir de los 21 años. Está relacionada con tener hijos o, en el caso de las mujeres, con la convivencia en pareja a edades tempranas.
Amistades	Redes más escasas y menos extensas.
Asociacionismo	Participan menos en redes sociales y cívicas.
Ocio	Más tiempo de ocio pero poco aprovechado socialmente. No leen.
Valores	Más conservadores y materialistas.

Terminaremos este breve recorrido sobre abandono escolar e inserción laboral comentando los resultados del estudio ya citado realizado por GHK (2005) centrándonos en un conjunto de hipótesis que tienen relación con el mercado laboral de los países de la Unión Europea:

— La *hipótesis 8* señala que un alto nivel de oportunidades de empleo para los jóvenes con bajos niveles educativos aumenta la tasa de abandono escolar temprano. El análisis de las encuestas laborales permite sugerir que la buena coyuntura laboral puede ser un desincentivo en algunos países, siendo España uno de los países con mayores tasas de empleo de los jóvenes de 20 a 24 años y al tiempo con una de las mayores tasas de abandono escolar. En sentido contrario, un mercado laboral difícil puede influir positivamente en terminar la educación secundaria post-obligatoria.

— La *hipótesis 16* plantea que los abandonos tempranos se desenvuelven peor en el mercado laboral que la población que al menos ha completado la educación secundaria post-secundaria. El análisis estadístico de las encuestas laborales y la revisión bibliográfica confirman la hipótesis, con la excepción de grupos determinados de edad en unos pocos países. Además, se observan por un lado diferencias en el empleo entre países teniendo algunos países, como por ejemplo Alemania, una mayor estratificación de los riesgos de desempleo de acuerdo con el nivel educativo y, por otro lado, se observan diferencias entre países respecto a la entrada en el mercado laboral, a la importancia que se le da a las cualificaciones vocacionales y a la probabilidad de perder el empleo. En todos los países las mujeres que abandonan prematuramente la educación tienen una menor tasa de empleo que los hombres. Para el caso de España, situación que comparte con Portugal y Grecia, se encuentra que es mayor el riesgo de estar desempleado, estadísticamente significativa en 1995 y en 2000, si se tiene educación secundaria post-obligatoria o más pero no en 2004, mientras que en los demás países el riesgo de estar desempleado es mayor entre los abandonos tempranos.

— La *hipótesis 17* plantea que los abandonos tempranos tienen una mayor probabilidad de tener un puesto de trabajo precario. La revisión de la bibliografía y el análisis de las estadísticas laborales muestra que las diferencias entre los abandonos tempranos y los que tienen un mayor nivel educativo respecto a la renta, el estatus ocupacional, el sector y la seguridad en el empleo son más pronunciadas en unos países que en otros. Pero en general se podría concluir que los abandonos tempranos ganan menos, ocupan puestos manuales, tienen menor seguridad en el empleo, sin que existan diferencias entre ambos grupos en lo que respecta a trabajar a tiempo completo o a tiempo parcial. España es uno de los países

donde mayor proporción de abandonos se hacen autónomos al hacerse mayores²².

— La *hipótesis 18* es que la disponibilidad y el acceso fácil a una segunda oportunidad educativa pueden influir positivamente en la participación de los abandonos tempranos en la educación a lo largo de la vida. La evidencia es que son pocos los que vuelven a la educación con posterioridad a la entrada en el mercado laboral, si bien la bibliografía sugiere que los sistemas bien organizados y accesibles para dar una segunda oportunidad podrían tener un impacto positivo sobre el retorno a la educación de los abandonos tempranos. En el caso de España se comprueba que la tasa de abandono temprano en 1995 y en 1998 era mayor en el grupo de 19 a 24 años, que cinco años después cuando estaban en el grupo de 20 a 25 años, mientras que en el grupo de 20 a 25 años era ligeramente menor cinco años después, cuando estaban en el grupo de 31 a 36 años. Esta cuestión se analiza con detalle en la sección 3.1.5 del siguiente capítulo.

— La *hipótesis 19* plantea que los abandonos tempranos tienen menor probabilidad de volver a la educación y participar en programas de formación a lo largo de la vida que aquéllos que han completado la educación secundaria post-obligatoria o más. Los datos de las encuestas laborales confirman esta hipótesis en todos los países. Esta cuestión se trata con detalle en la sección 4 del capítulo 5 de este trabajo.

4. EFECTOS GLOBALES DEL ABANDONO ESCOLAR

Uno de los seis objetivos de la política educativa del Gobierno Federal de los Estados Unidos de América para el año 2000 era conseguir una tasa de graduación de secundaria del 90%. Sin embargo para esa fecha las tasas de graduación de EE.UU. se situaban entre el 68 y el 71% (Bridgeland *et al.*, 2006), lo que significa que las tasas de abandono eran tres veces más altas del objetivo fijado por el Gobierno Federal del 10%²³.

²² Para una aproximación al empleo autónomo entre los jóvenes en España, utilizando los datos de la Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral de 2005, puede consultarse el trabajo de CUETO (2007), en el que se confirma que la tasa de autoempleo aumenta con la edad y se muestra que el porcentaje de los jóvenes cuyo primer empleo ha sido el autoempleo es mayor entre los que abandonaron la ESO o no tienen estudios (los que consideramos dentro del colectivo de fracaso escolar), un 5,9% 100 frente a una media del 5,2%, mientras que es igual a la media para los que terminaron la ESO pero no tienen el bachillerato (los que estamos considerando como abandono escolar temprano), un 4,5%. No obstante, este trabajo presenta algunos problemas relacionados con el tratamiento de la encuesta que se señalan en el anexo I.

²³ Fuentes oficiales la sitúan en valores más altos, alrededor del 80% (*national completion rate* según el National Centre for Education Statistics del Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2007).

Como hemos señalado más arriba, ese mismo porcentaje mágico del 10% aparece como uno de los objetivos de Lisboa de la Unión Europea. ¿Qué elementos explican que la permanencia en la escuela hasta culminar los estudios de secundaria se haya convertido en objetivo prioritario de la política de educación? Consideramos que esta pregunta es relevante ya que, como señala Dorn (1996) para el caso de EE.UU., la existencia de abandono escolar no significa que los jóvenes que abandonan el sistema educativo lo hagan sin título alguno. Al fin y al cabo una parte muy mayoritaria de los jóvenes que abandonan la escuela prematuramente lo hacen con algún tipo de título (el 85% en España), y no pocos lo hacen faltándoles poco para acabar la educación secundaria. Este hecho ha dado lugar a una de las abundantes paradojas a cuyo estudio se dedica la Economía de la Educación, conocida como el *efecto pergamino*, según el cual el mercado de trabajo discriminaría en contra de personas muy próximas a la graduación (ya sea de secundaria o superior), a las que les falta por superar un número muy limitado de asignaturas, que en ningún caso (o sólo marginalmente) pueden afectar a su capacidad productiva diferencial.

Cuando se revisa tanto la literatura académica como los pronunciamientos de corte más político sobre la necesidad de reducir el abandono escolar temprano, normalmente se distinguen dos tipos de argumentaciones. La primera, y principal, está relacionada con los efectos económicos negativos que tanto para el individuo como para la sociedad y el sector público tiene no culminar, al menos, la educación secundaria. La segunda, se centra en toda una serie de efectos secundarios, tanto dentro como fuera del mercado de trabajo, asociados con el hecho de tener o no un título de secundaria. En la tabla 2.9 se resumen estos efectos distinguiendo tres áreas de impacto: la privada, la social y la fiscal.

Empezando por la primera perspectiva, desde un punto de vista agregado se considera que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez más presentes en todos los ámbitos de la vida, exigen de unos ciudadanos y unos trabajadores más preparados (de la Fuente y Coccone, 2003). La relación entre el cambio técnico y la necesidad de reducir el abandono escolar no es, sin embargo, nueva. Hace casi medio siglo, Daniel Schreiber (1962) advertía que el futuro de América podía muy bien depender de cómo resolviera el problema del abandono escolar (*dropout problem*), ya que el cambio tecnológico acelerado asociado a los procesos de automatización estaba convirtiendo en obsoleta la mano de obra no cualificada. La argumentación desde la perspectiva agregada, entonces como ahora, pasa por considerar que la ausencia de suficiente mano de obra cualificada podría generar una restricción de oferta que limite la capacidad de crecimiento de la economía. Pensemos que el mecanismo de mercado para resolver una insuficiencia de cualquier

factor es el aumento de su precio, lo que si bien sentaría las bases para un aumento a medio plazo del factor escaso (al aumentar los incentivos de los jóvenes para mantenerse en el sistema educativo), a corto plazo frenaría el crecimiento económico.

Desde un punto individual, esto es para la persona que abandona prematuramente el sistema escolar, su menor formación se traduce en menores ingresos, que en el caso de Estados Unidos en 2000 se estimaban en algo más de nueve mil dólares anuales (Doland, 2001), o más de un cuarto de millón durante su vida laboral activa (Rouse, 2004). Así mismo, como ya hemos visto en la sección anterior y tendremos oportunidad de analizar de forma más detallada para el caso español en el capítulo 4, el abandono prematuro de los estudios afecta a la tasa de desempleo

Tabla 2.9

Tipología de los efectos del abandono escolar

<i>Categoría</i>	<i>Elemento de coste</i>
Privada	Mayor incidencia de desempleo
	Mayor duración del desempleo
	Menores ingresos
	Peor estado subjetivo de salud
	Mayor tasa de descuento subjetiva
	Menor aversión al riesgo
	Menor participación en el aprendizaje a lo largo de la vida
Social	Menor inversión en la educación de los hijos
	Menor satisfacción
	Mayor delincuencia
	Menores efectos externos positivos sobre los compañeros de trabajo
	Menor crecimiento económico
Fiscal	Mayor desempleo
	Menor cohesión social
	Peor estado de salud pública
	Menor capital social
	Menores ingresos impositivos
	Mayores prestaciones por desempleo
	Mayores gastos en asistencia social
	Mayor gasto en salud
	Mayor gasto en seguridad pública
	Mayor gasto en justicia

de los implicados, que de nuevo en caso de EE.UU., tenían una probabilidad tres veces mayor que los trabajadores con estudios universitarios de estar desempleados (*National Centre for Educational Statistics*, 2005). La suma de ambos efectos lleva a que, siempre para el caso de EE.UU., la probabilidad de entrar en situación de pobreza de un año a otro sea para este colectivo el doble que para el colectivo con estudios secundarios completos (Iceland, 2003).

En el caso de la UE la dinámica observada es similar, tanto en lo que se refiere a menor tasa de empleo y mayor tasa de desempleo de los trabajadores sin estudios secundarios completos, como en lo que se refiere a menores salarios.

En la tabla 2.10 se recogen las diferencias relativas en tasas de empleo (ocupados sobre población total en el mismo rango etario) y de desempleo (desempleados con respecto a población activa en el mismo rango etario) para dos cohortes distintas de población: aquellos entre 15 y 39 años y el conjunto de población potencialmente activa (15-65), con la finalidad de comprobar el impacto del grado de formación en la inserción en el mercado de trabajo. El resultado no admite dudas, para el conjunto de la UE (27) la tasa de empleo de la población que abandona prematuramente el sistema educativo es tan sólo del 62% de la que completa estos estudios para el caso del grupo 15-39 y 69% para el grupo etario más amplio. Al tiempo, su tasa de desempleo es, de nuevo para el grupo más joven, casi un 80% más alta (15 frente al 8%).

En lo que se refiere a la diferencia salarial, la información disponible es más escasa, pero en todo caso refleja perfectamente una dinámica similar a la comentada para el caso de Estados Unidos. Como se puede ver en la tabla 2.11, en la UE (15) los trabajadores con estudios primarios o secundarios incompletos tienen unos salarios (en este caso salarios hora) equivalentes al 76% de los salarios de los trabajadores con estudios secundarios completos. Debido a la diferente composición del trabajo femenino, más presente en sectores de menor cualificación, esta diferencia es algo menor en el caso de las mujeres, aunque así y todo la brecha alcanza el 20%. Esta diferencia en salario hora arroja una diferencia en ingresos anuales entre unos y otros trabajadores (figura 2.21) del orden de magnitud de la estimada para Estados Unidos. En España, según la Encuesta de Estructura Salarial de 2006, la diferencia se situaba en 6.700 euros anuales para los hombres y 4.130 para las mujeres.

Tabla 2.10

Tasa de empleo y desempleo de la población con estudios primarios o secundarios incompletos con respecto a la población con estudios secundarios (2007)

	<i>Tasa de empleo</i>		<i>Tasa de desempleo</i>	
	<i>15-39</i>	<i>15-64</i>	<i>15-39</i>	<i>15-64</i>
UE (27)	62,3	69,1	178,3	155,7
UE (25)	63,3	69,6	178,3	155,7
UE (15)	68,1	71,8	180,0	156,7
Zona Euro	67,4	71,3	173,2	152,9
España	93,0	78,5	138,9	129,6
Bulgaria	31,1	71,3	327,9	310,3
R. Checa	17,6	71,3	542,3	434,0
Dinamarca	76,4	71,4	208,1	190,0
Alemania	52,6	70,9	227,8	207,3
Estonia	38,6	61,5		238,8
Irlanda	54,0	43,3	227,3	175,0
Grecia	80,8	33,3	89,0	79,6
Francia	55,1	61,0	200,0	173,2
Italia	70,2	44,5	132,5	131,6
Chipre	56,5	66,5	128,3	127,5
Letonia	45,2	86,0	194,0	183,1
Lituania	32,9	84,3	152,5	151,0
Luxemburgo	66,1	68,6	216,7	170,6
Hungría	33,8	68,5	292,3	265,2
Malta	75,1	71,7		
Países Bajos	76,6	52,0	242,9	182,8
Austria	62,7	37,8	267,4	237,8
Polonia	26,0	74,0	166,7	160,2
Portugal	106,1	42,1	125,3	106,1
Rumanía	51,3	63,6	150,0	124,6
Eslovenia	45,9	76,3	167,7	148,0
Eslovaquia	9,0	68,4	581,9	479,8
Finlandia	49,6	40,8	232,1	183,1
Suecia	51,4	101,4	335,7	249,1
Reino Unido	74,9	63,1	213,9	184,6

Nota: En ambos caso la población en el rango de edad con estudios de secundaria = 100.

Fuente: Eurostat y elaboración propia.

Tabla 2.11

Salario por hora de los trabajadores con estudios primarios o secundarios incompletos con respecto a la población con estudios secundarios (2002)

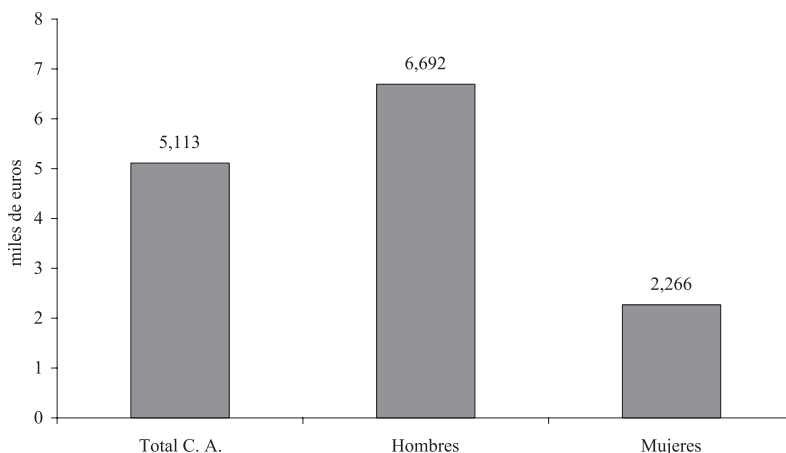
	Total	Hombres	Mujeres
UE(25)	81,6	77,3	91,9
UE(15)	75,8	73,8	81,8
NEM	88,1	92,3	77,9
Zona Euro	69,2	68,0	71,9
Bulgaria	89,9	93,4	85,0
R. Checa	76,4	80,5	76,6
Irlanda	86,6	87,1	83,0
Lituania	89,7	88,2	87,1
Países Bajos	78,5	77,0	78,9
Polonia	79,6	80,1	67,5
Rumanía	78,8	82,6	73,7
Eslovenia	76,6	79,3	73,7
Eslovaquia	70,3	77,8	72,4
Reino Unido	88,7	94,2	94,9

Nota: La población con estudios de secundaria = 100.

Fuente: Eurostat y elaboración propia.

Figura 2.21

Diferencia de ingresos anuales entre los trabajadores sin estudios secundarios completos y los trabajadores con secundaria completa. UE (15) (2002)



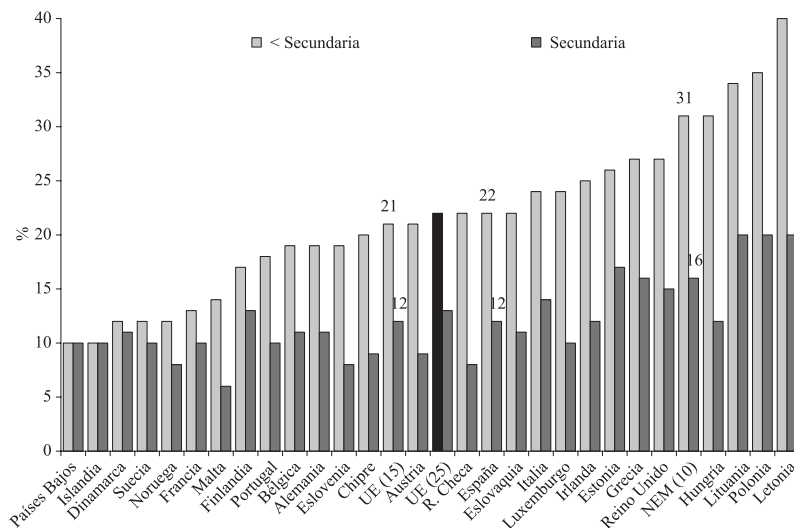
Fuente: Structure of Earning Survey, Eurostat y elaboración propia.

Entre los efectos secundarios, la literatura señala la mayor tasa de pobreza, su mayor dependencia de las prestaciones sociales²⁴, su mayor tasa de encarcelamiento para el caso de los hombres²⁵, e incluso su efecto pernicioso sobre la salud subjetiva (Bridgeland, 2006).

En la figura 2.22 se reproduce la tasa de riesgo de pobreza de los colectivos sin y con educación secundarias entre los 18 y los 64 años de edad para los países de la UE (25), Islandia y Noruega. Como se puede apreciar, exceptuando los casos de Suecia y los Países Bajos, donde las tasas son bajas y similares en ambos colectivos, un resultado probablemente derivado de las fuertes prestaciones sociales existentes en Suecia y del peculiar modelo de empleo existe en los Países Bajos, en el resto de países la población sin estudios secundarios completos muestra una mucho mayor tasa de riesgo de pobreza (ingresos inferiores al 60% de los ingresos medianos del país). Esta diferencia se sitúa para el conjunto

Figura 2.22

Tasa de población en riesgo de pobreza según nivel educativo



Nota: Incluye estudios post secundarios no terciarios.

Fuente: Eurostat (SILC, 2006) y elaboración propia.

²⁴ Véase OREOPOULOS (2003).

²⁵ De acuerdo con un estudio de la *Alliance for Excellence Education* (2006) un aumento del 5% de la tasa de graduación y matriculación universitaria dará lugar a un ahorro combinado de casi 8 millardos de dólares anuales en reducción de costes asociados a la delincuencia.

de la UE (15) en 9 puntos porcentuales, lo que coloca la tasa de pobreza de la población con estudios secundarios completos en prácticamente la mitad de la de aquellos que no culminaron los mismos (12 frente a 21%). Esta diferencia es similar a la existente en los nuevos estados miembros, NEM, aunque sobre niveles más altos (16 frente a 31%).

Cuando se acude a contrastar si la educación afecta al estado percibido de salud se comprueba (tabla 2.12) que la población con estudios incompletos de secundaria tiene un estado subjetivo de salud peor que aquéllos con secundaria completa. Más aún, como refleja la citada tabla,

Tabla 2.12

Percepción del estado de salud de la población sin estudios de secundaria completos con respecto a la población con estudios de secundaria (2006)

	<i>Malo o Muy malo</i>	<i>Bueno o muy bueno</i>
Alemania	138	93
Austria	246	75
Bélgica	144	91
Chipre	176	94
Dinamarca	187	84
Eslovaquia	232	82
Eslovenia	170	79
España	161	92
Estonia	170	87
EU(27)	135	92
Finlandia	87	99
Francia	115	100
Grecia	171	95
Hungría	174	77
Irlanda	218	90
Islandia	163	93
Italia	161	85
Letonia	162	93
Lituania	164	92
Luxemburgo	68	99
Malta	200	94
Noruega	171	84
Países Bajos	141	89
Polonia	20	157
Portugal	133	91
R. Checa	186	79
Reino Unido	354	74
Suecia	119	99

Fuente: Eurostat (SILC, 2006) y elaboración propia.

las diferencias se dan principalmente en el extremo inferior de percepción de salud: mala y muy mala salud, donde en algunos países como Austria, Eslovaquia o el Reino Unido, el porcentaje del colectivo sin estudios de secundaria que declara tener mala o muy mala salud multiplica por dos o incluso por tres el de aquellos con estudios secundarios.

Estos resultados serían el producto de una doble cadena de transmisión entre educación y salud. Por un lado, como hemos visto, la educación está asociada a mayores ingresos, lo que de acuerdo con todos los análisis contribuye positivamente a mejorar la salud. Por otro lado la educación afecta a los estilos de vida, a los comportamientos relacionados con la salud: tabaquismo, sedentarismo, etc., así como al tipo de trabajo: mayor o menor riesgo de accidentes (construcción frente a trabajos administrativos, por ejemplo). Junto a ello, los trabajos de Wilkinson (1997) señalan la existencia de una relación positiva entre estatus social y laboral y esperanza de vida, con lo que tendríamos una tercera vía de conexión entre ambas variables. Profundizando en esta línea de análisis los trabajos de Groot y van den Brik (2004) y (2007) confirman la existencia de una clara relación causal, a través de distintos mecanismos, entre la educación y los años de vida de calidad (QAL YS o *quality adjusted living years* en terminología inglesa). El efecto positivo de la educación sobre la salud también se confirma en el meta-análisis de Feinstein *et al.* (2006).

Junto con efectos positivos en la salud, la educación tiene también un efecto positivo sobre la implicación de los individuos con su sociedad y el compromiso social de los ciudadanos (Campbell, 2006) que se reflejan en aspectos como la confianza en los demás, la participación en asociaciones, la participación en los procesos políticos, etc.

La educación también es una de las variables que afectan a los niveles de criminalidad y delincuencia. De acuerdo con el análisis económico canónico de la delincuencia, la educación afecta negativamente a ésta al aumentar el coste de oportunidad de delinquir. Trabajo y delito se consideran como actividades sustitutivas, y puesto que la educación influye positivamente sobre los ingresos de los trabajadores, cuanto mayor sea el nivel educativo de los trabajadores, mayor serán los ingresos de éstos y por lo tanto mayores los costes de delinquir, lo que debería reducir el incentivo de dedicarse a actividades ilegales. Por otra parte (Muñoz de Bustillo, Martín y De Pedraza, 2007) en la medida en que la educación contribuya a la creación de capital social, ésta afectaría, por otra vía complementaria a la anterior, a la tasa de delincuencia. Las contrastaciones empíricas tienden a confirmar esta hipótesis. Así, Machin y Meghir (2000) concluyen que un aumento del 10% en los salarios de los trabajadores de bajos salarios reduciría los delitos contra la propiedad entre 0,7 y 1 punto. Lochner y Moretti (2004) estiman que la igualación de las tasas de

graduación de secundaria de blancos y negros reduciría en cerca de un 25% la diferencia en tasa de encarcelamiento existente entre ambos colectivos. Estos mismos autores estiman que el aumento en 10 puntos de la tasa de graduación reduciría las tasas de arresto por asesinatos y asalto en un 20% y los robos de automóviles en un 13%.

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Este capítulo tenía como propósito proporcionar al lector una revisión de la literatura que estudia el concepto, definición, magnitud, causas e implicaciones del fracaso y abandono escolar, con la finalidad de servir como un marco de referencia en el que situar el análisis sobre la inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes que abandonan tempranamente el sistema educativo. De su lectura se derivan las siguientes conclusiones.

En primer lugar hay que señalar que existen multitud de formas de entender y, consecuentemente, medir el fracaso y abandono escolar temprano. En lo que sigue vamos a utilizar ambos términos de la siguiente forma. Por *fracaso escolar* se entiende, intentando eliminar la carga peyorativa que pueda tener el término, aquellas situaciones de culminación de la edad de educación obligatoria sin la correspondiente titulación (el graduado escolar). Puesto que hasta los 16 años los jóvenes no pueden participar en el mercado de trabajo, el cumplir dicha edad, tras un largo periplo educativo (normalmente de 13 años), sin la titulación educativa que acredite los resultados alcanzados se puede considerar como fracaso del sistema, de ahí que no nos duela en prendas utilizar este término, entendiendo, eso sí, que en todo caso el fracaso es compartido por muchos ámbitos de la sociedad. Por su parte, el *abandono escolar prematuro* hará referencia a aquellos jóvenes que abandonan el sistema educativo reglado sin obtener el título de bachillerato correspondiente a la segunda etapa de secundaria (o secundaria superior).

Junto a esta perspectiva coexiste una visión del fracaso que se centra en el rendimiento obtenido de sus estudios por parte de aquellos que están todavía dentro del sistema, enfoque popularizado por el programa de la PISA de la OCDE que, aun siendo interesante, queda fuera de nuestro análisis. Desafortunadamente al ser los resultados de los exámenes PISA anónimos no hay forma de hacer un seguimiento de las carreras laborales de los estudiantes y analizar cuál es su forma de inserción en el mercado de trabajo, algo que si se puede hacer en el caso de los jóvenes que abandonan tempranamente el sistema educativo.

El análisis de los índices de abandono escolar temprano ofrece la segunda conclusión de estas páginas: en términos comparativos España aparece como uno de los países con mayor abandono escolar temprano de la

OCDE. Es más, no sólo los índices son muy elevados, el triple del objetivo de la UE para 2010, sino que la evolución no es nada halagüeña. Junto con ello, los indicadores auxiliares de tasa de repetición y tasa de idoneidad también reflejan la dificultad de muchos alumnos de progresar adecuadamente a lo largo de los cursos que componen el currículo educacional. Los datos también llaman la atención sobre la significativa menor tasa de abandono de las mujeres y sobre las fuertes diferencias, en nivel y tendencia, existentes entre las comunidades autónomas españolas. En lo que a esto respecta todo parece indicar que la situación del país es sensiblemente peor que cuando se utilizan indicadores de fracaso *à la OCDE* entendidos como un aprovechamiento de los estudios inferior a la media, ya que las distancias de España en el indicador derivado del proyecto PISA con respecto a la media son sensiblemente menores que en lo que se refiere al abandono escolar temprano.

En todo caso, y para poner en perspectiva los malos resultados alcanzados en este campo, es importante señalar que ni la estructura económica de nuestro país, con un sobredimensionamiento de la construcción (con un peso en el PIB el doble que la media europea) en donde encuentran acomodo los jóvenes que no culminan sus estudios de secundaria, ni la estructura salarial derivada de ello, con salarios relativos que en muchos casos no corresponden con el capital humano incorporado, ni nuestro pasado de país poco preocupado por la educación (hasta su tardía universalización) y donde durante mucho tiempo la educación y la cultura se vio con suspicacias, han ayudado a tener un sistema educativo exitoso a la hora de mantener a los jóvenes en las aulas hasta la culminación de la educación secundaria. En la medida en que la educación de los padres es un determinante importante del éxito educativo de los hijos es de esperar que la normalización educativa alcanzada tras la democracia y el aumento del nivel educativo de las nuevas generaciones contribuyan en el futuro a reducir el abandono escolar .

El repaso de las razones aludidas en la literatura para explicar el abandono escolar indica la existencia de un consenso entre los especialistas en lo que se refiere a la existencia de causas múltiples que subyacen al abandono escolar. Causas que se pueden vincular a cuatro distintos ámbitos: el *personal*, asociado a las características de los alumnos, el *familiar*, asociado al entorno familiar de los mismos, el del *centro de estudios*, relacionado con los recursos disponibles, los incentivos de los maestros, el enfoque pedagógico, y el *contexto social y económico* en el que se sitúa el colegio y en el que se inserta el alumno. No hay por lo tanto una *causa prima* y si una conjunción de circunstancias que pueden favorecer en un momento dado el abandono escolar .

Por último, los especialistas también son unánimes en la consideración de los efectos negativos, tanto individuales como externos (sociales)

derivados del abandono escolar temprano. Estos efectos se manifiestan tanto en el ámbito laboral: en una menor tasa de desempleo, una menor tasa de actividad, menores salarios; pero también el ámbito extra-laboral: mayor riesgo de pobreza, mayor riesgo de dependencia de prestaciones sociales, peor estado de salud subjetivo, etc. Bien es cierto que hay muy pocos estudios, al menos desde el análisis económico, sobre el impacto del fracaso y el abandono escolar temprano sobre el desempeño en el mercado laboral, tanto para España como en términos comparados, por lo que en los capítulos siguientes trataremos de rellenar, en la medida de lo posible, esta laguna.

Antes de acabar, y como tendremos ocasión de ver en otras partes de este trabajo, es importante señalar que todos los estudios del impacto del abandono escolar sobre la inserción en el mercado de trabajo y la vida de las personas en general, tiene el problema, de difícil solución, de no poder identificar si los efectos encontrados (sobre empleo, desempleo, salud, etc.) son directamente fruto de la menor educación de los sujetos, o simplemente reflejo de circunstancias personales o sociales que a su vez son las que explican el abandono escolar temprano. Esta cuestión, obviamente, no es tan sólo un problema académico, ya que la política a seguir, en uno y otro caso, será muy distinta: combatir el abandono escolar en un caso, frente a combatir las causas comunes al abandono escolar y a la «mala» inserción en el mercado de trabajo de los que abandonan prematuramente la escuela en el otro.

3. ANATOMÍA Y DETERMINANTES DEL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA

1. UNA ANATOMÍA DE LAS TASAS DE FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA

Como discutimos en el capítulo anterior, la tasa de abandono escolar temprano se define en la Unión Europea como el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica como máximo (esto es, con estudios inferiores a bachillerato en el sistema actual) que declaran no haber recibido enseñanza o formación en las cuatro semanas anteriores (*numerador*), como porcentaje de la población total entre 18 y 24 años (*denominador*). Este indicador está diseñado expresamente para las encuestas europeas de población activa (*European Labour Force Surveys*), que se constituyen así en la fuente principal de ámbito europeo para el estudio del abandono (y el fracaso) escolar, en parte por la inexistencia de otras fuentes comparables, en parte porque de hecho el diseño de la Encuesta de Población Activa hace de ella una fuente idónea para estudiar este fenómeno. Es por ello que en este capítulo, en el que trataremos de conocer más a fondo la *anatomía* y *los determinantes* del fracaso y el abandono escolar en nuestro país, utilizaremos la Encuesta de Población Activa, EPA, como fuente estadística principal.

1.1. La definición de las tasas de fracaso y abandono escolar

Empezaremos por tratar de entender mejor la tasa de abandono escolar. Como cualquier tasa, está compuesta por un numerador y un denominador. El numerador contabiliza el número de personas entre 18 y 24 años que, habiendo finalizado su periodo de formación inicial (obviamente,

abandono implica *finalización* de estudios), no han alcanzado el nivel que se define políticamente como deseable (la educación secundaria superior). El denominador, por su parte, contabiliza el total de personas susceptible de haber abandonado prematuramente o de haber alcanzado el nivel requerido: simplemente, todas las personas entre 18 y 24 años.

Un problema importante en esta definición es que trata de hacer una foto fija de lo que es en esencia un proceso, por lo que incorpora de partida una cierta cantidad de error o, mejor dicho, de indeterminación. La razón es que entre los 18 y 24 años no todo el mundo ha finalizado su periodo de formación inicial: como veremos en un momento, en torno a la mitad de los españoles en ese grupo de edad sigue cursando estudios. ¿Qué hacemos con este grupo a la hora de calcular la tasa de fracaso escolar? Resulta obvio que no se pueden incorporar en el numerador (independientemente del nivel máximo de estudios que hayan alcanzado previamente), puesto que no puede haber abandonado los estudios quien todavía está estudiando. Por la misma razón, parece razonable mantenerlos en el denominador (si los elimináramos de numerador y denominador, la tasa sólo reflejaría el abandono escolar con respecto a la minoría que finalizan entre los 18 y los 24 años—muchos de ellos porque abandonan—lo que tampoco tiene mucho sentido). Efectivamente, la tasa de abandono escolar los excluye del numerador pero no del denominador, lo que probablemente sea lo más correcto, pero esta opción puede tender a reducir artificialmente la tasa de abandono escolar. En torno a un tercio de los que tenían entre 18 y 24 años y seguían estudiando en 2007 estaban cursando estudios secundarios o inferiores. Es probable que muchos de ellos consigan finalmente el título de secundaria, y, por tanto, estén correctamente excluidos del numerador de la tasa de abandono. Pero es también bastante probable que muchos otros (de hecho, todos ellos son repetidores) no consigan ese título, y, por tanto, si pudiéramos medir más correctamente el abandono escolar, deberían figurar en el numerador.

No es tanto un problema de la definición adoptada de abandono escolar, que es perfectamente correcta en sus propios términos, sino un problema (potencial) de interpretación incorrecta de la tasa, derivada de un desajuste entre esta tasa y la idea de abandono escolar temprano de la que partimos. Por ejemplo, podemos imaginar un hipotético sistema en el que la mayor parte de los alumnos de secundaria superior repitieran curso hasta más allá de los 25 años, procediendo a abandonar posteriormente los estudios antes de conseguir el título: la tasa de abandono escolar de acuerdo con la definición que venimos discutiendo sería bajísima. El ejemplo es una caricatura, pero hasta cierto punto: un porcentaje importante de los que repiten secundaria superior con 18, 19 y 20 años probablemente acaben por abandonar los estudios, pero contribuyen a disminuir la tasa de abandono escolar en la medida en que figuran en el denominador pero no el numerador del cálculo.

Mucho más importante, de todos modos, es un segundo problema derivado no de la idea de excluir a los que siguen estudiando, sino del método seguido para calcular su número. ¿Cómo podemos identificar a los que siguen estudiando? En principio, debería tratarse de los que siguen en su periodo de formación inicial dentro del sistema de enseñanzas regladas. Pero la definición de la UE comentada y que sigue el INE español en sus estadísticas se refiere a los que siguen estudiando como todos aquéllos que en las cuatro semanas anteriores a ser entrevistados han seguido *algún tipo de formación*. A nuestro modo de ver, se trata de un criterio de medición sorprendente e innecesariamente impreciso. No por asumir que los que han realizado estudios en las últimas cuatro semanas siguen en su formación inicial (lo que tampoco es muy preciso, pero es razonable), sino por considerar que *cualquier* tipo de estudios permite asignar al individuo a la categoría de los que siguen en su formación inicial y por tanto eliminarlo del numerador directamente (lo que como decíamos antes, tiene un fuerte impacto en la tasa de abandono escolar).

De hecho, el cuestionario de la EPA (al menos el español) sí que permite, desde el año 2005, diferenciar a los que han cursado estudios reglados de los que no. Existen dos preguntas diferentes con respecto a los estudios cursados en las últimas cuatro semanas:

- 1) *¿Ha realizado durante las últimas 4 semanas algún tipo de estudio o formación incluido en los planes oficiales de estudios?*
- 2) *¿Ha realizado durante las últimas 4 semanas algún tipo de formación fuera de los planes oficiales de estudios? (Comprende cursos impartidos por academias, cursos en el centro de trabajo, cursos dirigidos a los desempleados, seminarios, conferencias, clases particulares recibidas, etc.).*

Parece perfectamente razonable pensar que del numerador del abandono escolar sólo debemos eliminar a los que contestan afirmativamente a la pregunta 1, no a los que contestan afirmativamente a la pregunta 2. Los primeros, al seguir dentro del sistema educativo formal, aún no han finalizado los estudios (y, por tanto, no los han podido abandonar). Pero en lo que respecta a los segundos, ¿qué relación tiene con el abandono escolar temprano el haber realizado un cursillo de formación ocupacional o haber asistido a un seminario? Pues bien, a la hora de calcular la tasa de abandono escolar a través de la EPA, las cifras oficiales eliminan del numerador tanto a los que han realizado algún tipo de formación reglada en las últimas cuatro semanas como a todos aquéllos que han seguido algún tipo de formación no reglada (los que responden afirmativamente a cualquiera de las dos preguntas). La diferencia es importante, como podemos ver en la figura 3.1, que muestra la distribución de estudios finalizados (para dos grupos etarios, de 18 a 24 y de 25 a 29), con el porcentaje de los que ha finalizado estudios calculado por el mé-

todo habitual (esto es, incluyendo los que han realizado *cualquier tipo* de estudios en las últimas cuatro semanas) y por el método alternativo que consideramos más adecuado (incluyendo sólo a los que han realizado *estudios reglados* en las últimas cuatro semanas). Para 2007, el porcentaje de los que siguen estudiando es un 10% mayor según el método *habitual* que según nuestro método *alternativo*, lo que tiene un impacto considerable sobre la tasa de abandono, que en vez del 31% que muestran las estadísticas oficiales, alcanza casi el 35%.

Pero detengámonos en la figura 3.1 para entender con cierto detalle la fisionomía de la tasa de abandono escolar en España, así como de la otra tasa que estudiaremos en este capítulo, la más restrictiva de fracaso escolar. Según nuestro método de cálculo de la tasa (método *alternativo*), el porcentaje de personas entre 18 y 24 años que abandonaron tempranamente los estudios en 2007 es de un 35%. La mayoría de las personas restantes en esas edades siguen cursando estudios (41%), con sólo un 24% de personas entre 18 y 24 años que, habiendo finalizado sus estudios reglados, han alcanzado el nivel de secundaria superior o mayor. Existe, por tanto, una cierta polarización en la distribución de niveles educativos en España, que de hecho nos distingue de otros países de la Unión Europea. Poca gente decide estudiar sólo hasta los niveles medios: o bien se abandonan los estudios antes, o bien se sigue estudiando hasta niveles superiores (universitarios o de formación profesional superior). Pese a que la edad idónea para finalizar estudios de secundaria son los 18 años, el porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha alcanzado esa educación y finalizado los estudios es muy pequeño (menos del 20%), mucho menor que el porcentaje de los que abandonaron antes de secundaria superior (35%) y que el porcentaje de los que siguen estudiando (41%). En España, pese a que el porcentaje de abandono escolar es muy alto, la mayoría de los que alcanzan el nivel medio continúan su formación hasta niveles superiores.

En la figura 3.1 aparece también representada la tasa de fracaso escolar, definida de modo semejante a la de abandono pero con un umbral más bajo, la primera etapa de secundaria obligatoria (la ESO en el ordenamiento actual). Esta tasa alcanza en torno a un 14% del total de individuos entre 18 y 24 años, según nuestro método alternativo de cálculo, o un 13% según el método habitual. Por tanto, *la mayor parte de los que abandonan de manera prematura los estudios no fracasan*: más de la mitad de los que aparecen en de la categoría de abandono escolar tienen su título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). No obstante, la tasa de fracaso escolar no es desdeñable (en torno al 14% del total, superior al objetivo europeo con respecto a la tasa de *abandono*), y debe ser muy tenida en cuenta puesto que el problema del fracaso necesariamente ha de ser mayor que el del abandono, por definición.

Figura 3.1

Distribución de frecuencias de estudios máximos realizados (2000-2007)

2000	Método habitual		Método alternativo	
	18-24	25-29	18-24	25-29
Cursando estudios	50.9	17.3	45.6	11.4
Doctorado universitario	0.0	0.1	0.0	0.1
Programas oficiales de esp. profesional	0.0	0.0	0.0	0.0
Enseñanzas universitarias 2. ^{do} ciclo	1.1	9.6	1.5	11.4
Enseñanzas universitarias de 1. ^{er} ciclo	1.6	7.1	2.2	8.3
Otros estudios que requieren FP superior	0.1	0.2	0.1	0.2
Títulos propios univers. (no postgrado)	0.1	0.2	0.1	0.3
Formacion profesional grado superior	6.0	10.8	6.6	11.4
Otros estudios pre-universitarios	0.1	0.1	0.1	0.1
Enseñanzas de gr. medio musica/danza	0.0	0.1	0.0	0.1
Formacion profesional de grado medio	5.5	7.4	6.0	7.8
Enseñanzas de bachillerato	5.2	8.7	6.4	9.6
Total abandono (fracaso + 2 celdas anteriores)	29.4	38.5	31.4	39.3
Otros estudios pre-bachiller	0.3	0.2	0.3	0.2
1ª etapa de secundaria con título	20.9	26.5	22.4	27.1
Total fracaso (suma 5 celdas anteriores)	8.3	11.8	8.8	12.0
1ª etapa de secundaria sin título	1.6	1.7	1.7	1.7
Otros estudios pre-secundaria	0.1	0.1	0.1	0.1
Estudios primarios completos	5.2	7.9	5.4	8.0
Estudios primarios incompletos	1.0	1.7	1.1	1.7
Analfabetos	0.4	0.5	0.4	0.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

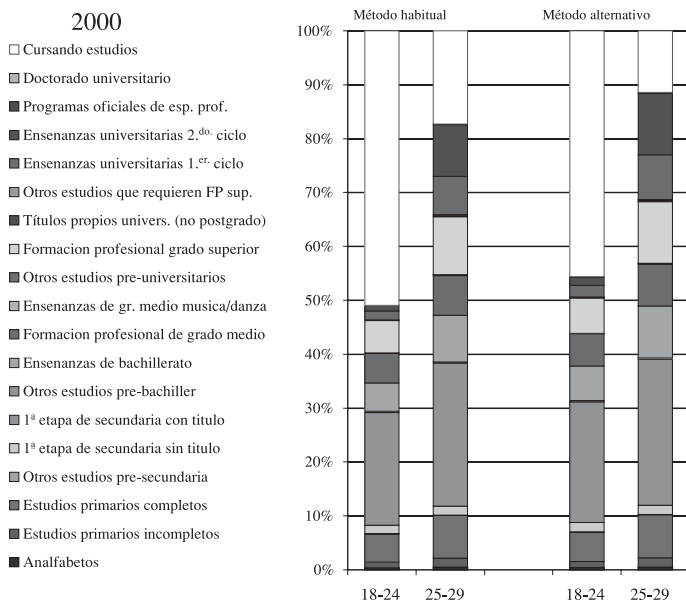
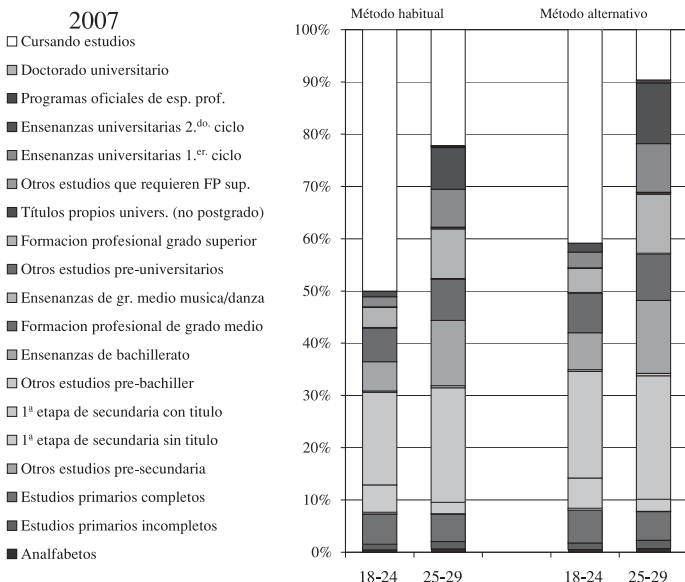


Figura 3.1 (Cont.)

Distribución de frecuencias de estudios máximos realizados (2000-2007)

2007	Método habitual		Método alternativo	
	18-24	25-29	18-24	25-29
Cursando estudios	50.1	22.2	40.9	9.6
Doctorado universitario	0.0	0.2	0.0	0.2
Programas oficiales de esp. profesional	0.0	0.2	0.0	0.3
Enseñanzas universitarias 2. ^{do} ciclo	1.0	8.0	1.7	11.6
Enseñanzas universitarias de 1. ^{er} ciclo	1.9	7.2	3.0	9.3
Otros estudios que requieren FP superior	0.0	0.1	0.0	0.1
Títulos propios univers. (no postgrado)	0.1	0.3	0.1	0.3
Formacion profesional grado superior	3.8	9.5	4.6	11.3
Otros estudios pre-universitarios	0.1	0.1	0.1	0.1
Enseñanzas de gr. medio musica/danza	0.0	0.0	0.0	0.0
Formacion profesional de grado medio	6.4	7.9	7.6	8.9
Enseñanzas de bachillerato	5.6	12.5	7.1	14.0
Total abandono (fracaso + 2 celdas anteriores)	30.9	31.9	34.9	34.2
Otros estudios pre-bachiller	0.3	0.4	0.3	0.4
1 ^a etapa de secundaria con título	17.7	21.9	20.4	23.6
Total fracaso (suma 5 celdas anteriores)	12.9	9.5	14.2	10.2
1 ^a etapa de secundaria sin título	5.2	2.1	5.8	2.3
Otros estudios pre-secundaria	0.3	0.1	0.4	0.1
Estudios primarios completos	5.8	5.3	6.3	5.5
Estudios primarios incompletos	1.1	1.4	1.3	1.6
Analfabetos	0.5	0.6	0.5	0.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0



Fuente: EPA y elaboración propia.

Además del abandono y el fracaso para las personas entre 18 y 24 años en 2007, la figura 3.1 muestra también las mismas tasas calculadas para las que tienen entre 25 y 29 años, así como los indicadores correspondientes a 2000. La distribución de estudios para los individuos entre 25 y 29 años proporciona un interesante punto de comparación con respecto a los de 18 a 24: el intervalo etario mayor tiene un porcentaje de individuos aún cursando estudios mucho menor, por lo que las tasas de abandono y fracaso deberían estar más consolidadas. Por otro lado, las tasas para los individuos entre 25 y 29 tienen el problema de referirse a un periodo educativo bastante anterior (7 años anterior) y por tanto, son menos relevantes para una evaluación del abandono y fracaso en la actualidad. En cualquier caso, como vemos en la figura 3.1, sólo el 9.6% de los que tienen entre 25 y 29 años siguen estudiando (según nuestra definición alternativa; según la estándar, serían un 22.2%), y, muy probablemente, de estos que siguen estudiando, la mayoría hayan alcanzado ya el nivel de secundaria superior, por lo que su efecto sobre la medida del abandono ha de ser mínimo. En torno al 34% de los que tienen entre 25 y 29 abandonaron tempranamente los estudios según la EP A de 2007, y en torno a un 10% ni siquiera alcanzaron el nivel de educación secundaria obligatoria (por lo que serían clasificados dentro del fracaso). Lo que resulta realmente llamativo es que las tasas de abandono y fracaso sean ligeramente mayores para los más jóvenes (los de 18 a 24) que para los más mayores (de 25 a 29). Especialmente, la tasa de fracaso es cuatro puntos mayor (un 14% frente a un 10%). La razón, como veremos con más detalle en la siguiente figura, está en el cambio al modelo educativo introducido junto con la LOGSE a partir de los nacidos en 1982/1984, que al ampliar el periodo de educación obligatoria en dos años (y el título correspondiente), dificulta enormemente la comparación de las tasas de fracaso anterior y posterior. Pero la tasa de abandono también aumenta ligeramente para los más jóvenes, y en este caso la LOGSE no debería tener nada que ver; además, el que entre los jóvenes haya más personas aún estudiando debería rebajar, más que aumentar, la tasa de abandono, por lo que la diferencia es aún más significativa.

En la parte de arriba de la figura 3.1 aparecen, como decíamos, los mismos datos para el año 2000. Antes de discutir los cambios entre 2000 y 2007, debemos hacer un par de comentarios metodológicos. Como acabamos de ver, en 2007 la pregunta en la EP A relativa a si el individuo ha cursado estudios en las cuatro semanas anteriores a la encuesta diferencia entre estudios reglados y no reglados, lo que nos permitía calcular una tasa, a nuestro entender más correcta (la que llamamos *alternativa*), de abandono escolar que sólo excluía del numerador a los que realizan estudios reglados. Esta diferenciación explícita entre estudios reglados y no reglados fue introducida posteriormente al año 2000, por lo que no es posible utilizarla en el cálculo de los datos

para 2000¹. Para tratar de aproximar el cálculo *alternativo* realizado en 2007, hemos utilizado la información contenida en otra pregunta del cuestionario EPA 2000 sobre el **nivel** de estudios realizados en las últimas cuatro semanas, diferenciando los niveles que se corresponden con estudios reglados: este resultado es el que aparece en la columna «método alternativo» para 2000 en la figura 3.1. Pese a que el método de cálculo es relativamente equivalente al de 2007, no es idéntico, por lo que las cifras resultantes no son estrictamente comparables. Es lógico pensar, no obstante, que algo semejante suceda con la cifra calculada según el método «habitual», puesto que la pregunta de estudios realizados en las cuatro semanas anteriores no es la misma en 2000 que en 2007. Por todo ello, la comparación entre las cifras de 2000 y 2007 debe realizarse con cautela y teniendo en cuenta los resultados de ambos métodos.

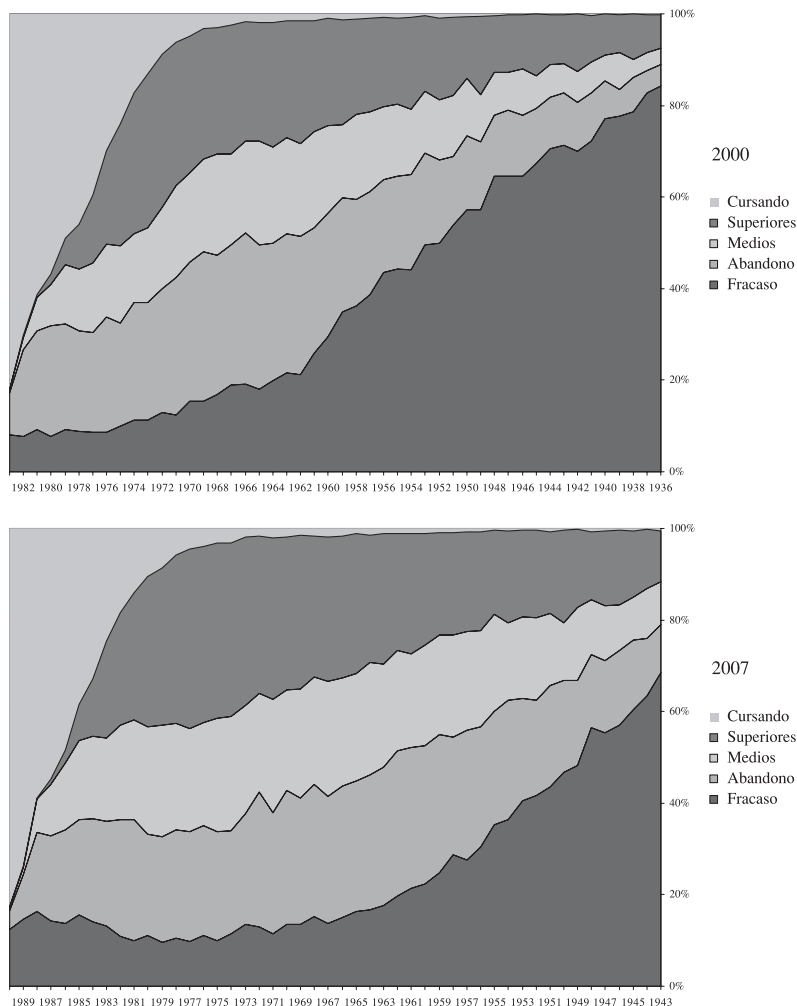
Resulta bastante claro que las tasas de abandono y fracaso han aumentado entre 2000 y 2007, tanto las calculadas por un método como las calculadas por el otro. Según el método habitual, el abandono ha aumentado 1,5 puntos porcentuales y el fracaso 4,6 puntos porcentuales; según nuestro método alternativo (que como decimos, debe ser tomado con cautela al comparar datos de distintos años), la tasa de abandono aumentó 3,5 puntos porcentuales y la de fracaso 5,3 puntos porcentuales. El cambio es aún más notable si nos fijamos en que la diferencia entre los «jóvenes» (18-24) y los «mayores» (25-29) es completamente distinta en 2000 y en 2007: mientras que en 2000 la tasa de abandono era mucho menor para los jóvenes que para los mayores (diez puntos menor según ambos métodos), en 2007 las tasas son prácticamente iguales (las diferencias en las tasas de fracaso, como hemos comentado anteriormente, se explican por la introducción de la LOGSE, que afecta a los más jóvenes de 2007).

1.2. Evolución del fracaso y el abandono escolar en España en los últimos 70 años

Todo apunta, por tanto, a un cambio de tendencia entre 2000 y 2007. Este cambio queda más claro en la figura 3.2, que representa el porcentaje de personas según niveles educativos y según hayan finalizado sus estudios iniciales o no, para 2000 y 2007.

¹ De hecho, es posible que la razón por la que el INE siga eliminando del numerador a los que cursan estudios no reglados sea la de mantener una cierta coherencia con los datos históricos. Aun así, la tasa de abandono escolar correcta para un año particular nos sigue pareciendo la calculada por el método alternativo, si los datos lo permiten.

Figura 3.2
**Nivel máximo de estudios alcanzados (recodificados)
 por año de nacimiento (2000 y 2007)**



Fuente: EPA y elaboración propia.

La figura divide a la población total nacida entre 1982 y 1936 (con los datos de la EPA de 2000) y entre 1989 y 1943 (para 2007) en función del nivel máximo de estudios alcanzado para los que han finaliza-

do su periodo de estudios iniciales (los que siguen cursando estudios aparecen en la capa superior, en color gris). Los estudios alcanzados han sido reclasificados en cuatro categorías para simplificar el análisis: *fracaso* (que corresponde con la tasa de fracaso escolar, que recoge el porcentaje de individuos de cada año de nacimiento que no han alcanzado el nivel de enseñanza obligatoria al finalizar sus estudios iniciales), *abandono* (los que han alcanzado secundaria obligatoria pero no superior; sumado al fracaso, corresponde a la tasa de abandono escolar temprano), *medios* (los que han alcanzado estudios de bachillerato o formación profesional de grado medio, pero no estudios superiores) y *superior* (los que alcanzaron un nivel universitario o de FP superior). La superposición de los estratos de distintos colores en cada figura indica la estructura de la población en función del nivel de estudios alcanzado para cada año de nacimiento. Por ejemplo, los nacidos en 1987 (que tenían entre 19 y 20 años en 2007, y aparecen en la figura inferior) se distribuían del siguiente modo: un 14% de ellos había finalizado estudios sin alcanzar la secundaria obligatoria (*fracaso*), un 18,5% había abandonado los estudios tras la secundaria obligatoria sin acabar la secundaria superior (*abandono*; sumando áreas tenemos la tasa de abandono, que corresponde con la altura de la línea sobre las áreas anteriores, en este caso un 33%), un 1% había realizado con éxito estudios medios sin seguir estudiando después (*medios*), un 1% decía haber alcanzado estudios superiores, y un 55% aún seguían estudiando. La ventana de edades que se utiliza para calcular las tasas de fracaso y abandono escolar (entre 18 y 24 años) está resaltada con un recuadro blanco en las gráficas de la figura 3.2.

Ambas gráficas permiten poner los datos más recientes de abandono y fracaso escolar en su contexto histórico. Para los nacidos entre 1936 (el primer año cubierto por la gráfica superior, basada en datos de la EPA de 2000) y principios de los 70, se aprecia una paulatina reducción de las tasas de abandono y fracaso, que reflejan la extraordinaria transformación del sistema educativo y la propia sociedad española desde mediados del siglo pasado. Pero a partir de los nacidos a mediados de los años 70, esta tendencia parece estancarse, al alcanzar una tasa de fracaso del 10% y de abandono del 30%. De hecho, la figura inferior muestra un pequeño repunte en ambas tasas (sobre todo en la de fracaso) a partir de los nacidos en la primera mitad de los 80.

El aumento en la tasa de fracaso para los nacidos a partir de 1982 se debe, claramente, a la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años que fue introducida junto con la LOGSE. Esta reforma fue implementada de forma paulatina en escuelas e institutos entre los años 1997 y 2000, periodo en el que convivieron ambos sistemas y que afecta a los nacidos entre 1982 y 1984 (a partir de los nacidos en 1984, todos los alumnos tuvieron ya la obligación de estudiar hasta los 16 años). En esos

años de convivencia de ambos sistemas, la tasa de fracaso aumenta claramente año tras año, hasta estabilizarse de nuevo a partir de los nacidos en 1984 con un nivel un 40% más alto (del 10 al 14%). Es perfectamente lógico, pero no por ello menos paradójico, que la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años incrementara la tasa de fracaso escolar, puesto que indirectamente supone una redefinición del umbral de fracaso escolar a la baja (no sólo se aumenta en dos años el periodo en el que hay que permanecer físicamente en la escuela, sino también los conocimientos requeridos para obtener el certificado de enseñanza obligatoria²: si antes el graduado escolar se podía obtener a los 14 habiendo empezado a los 6 y haciendo un curso por año, tras la LOGSE se ha de conseguir a los 16 en las mismas condiciones).

Pero mientras tanto, ¿qué sucede con la tasa de abandono escolar? Observando la figura inferior, podemos decir que el aumento en la tasa de fracaso escolar para los nacidos entre 1982 y 1984 no se traslada a la tasa de abandono, lo que tiene perfecto sentido puesto que la LOGSE redefine el umbral del fracaso, no del abandono. La tasa de abandono escolar se mantiene relativamente estable para todos los nacidos tras 1973, si bien parece haber un ligero repunte entre los nacidos en 1980 y 1981. Este repunte no puede ser atribuido a la LOGSE, puesto que se da en cohortes de edad netamente anteriores a esta reforma (que además, como decimos, no tendría por qué afectar al abandono).

Es interesante comparar la evolución de la educación que muestran los gráficos superior e inferior. Pese a que la muestra no es la misma en 2000 y 2007 (las personas encuestadas no permanecen en la EP A más de seis trimestres), la población a la que hacen referencia sí que es la misma (la población española), al menos en la medida en que esa población no haya sufrido cambios demográficos importantes en el curso de esos siete años (lo que de hecho sí que es el caso, como veremos más tarde). Los nacidos en 1982 a los que se refiere la figura superior representan a los mismos individuos que los nacidos en el año 1982 que aparecen en la figura inferior (desplazados siete muescas a la derecha), excepto en la medida en que la población que vive en territorio español nacida en 1982 haya cambiado entre 2000 y 2007. Teniendo esto en cuenta, podemos ver cómo la forma de la figura inferior y la de la superior son muy parecidas para los nacidos entre 1943 y 1982, los años cubiertos por ambos, si bien la figura inferior muestra las líneas desplazadas hacia la derecha (pues es siete años posterior). La figura superior también muestra una cla-

² Esta posición se recoge en MARTÍNEZ (2008) donde se defiende que el incremento de fracaso escolar (administrativo en palabras del autor) puede deberse al alto grado de exigencia de la ESO. Como ejemplo de ello el autor cita los casos de La Rioja y Castilla León, CC.AA. con puntuaciones PISA casi tan buenas como Finlandia y una tasa de fracaso 4 y 6 veces más alta respectivamente que este país.

ra reducción del fracaso y el abandono entre 1943 y 1975, que parece tocar fondo y estancarse entre 1975 y 1982. Con datos de 2000, no sólo no aparece ningún repunte en los años más recientes, sino que de hecho la reducción «histórica» en los niveles de abandono y fracaso llega prácticamente hasta los últimos años cubiertos por la figura, lo que permite concluir que el estancamiento o incluso ligero repunte de la figura inferior muestra un verdadero cambio en la tendencia histórica reciente.

La comparación detallada de los gráficos superior e inferior, no obstante, apunta a un problema metodológico que no podemos dejar de mencionar. Para años de nacimiento anteriores a 1967, existe una notable divergencia entre la estimación del fracaso a partir de la EPA-2000 y de la EPA-2007 para un mismo año de nacimiento. Por ejemplo, según la EPA de 2000, el porcentaje de fracaso para los nacidos en 1957 era del 38%; según la EPA de 2007, para los nacidos en el mismo año, era de un 28% (o sea, un 10% menos). Esta diferencia no se debe al impacto de la inmigración ni a ningún otro fenómeno demográfico que haya afectado a la población española en los últimos años, sino probablemente a una reclasificación de niveles educativos de sistemas antiguos en la EPA entre 2000 y 2007. De hecho, para el mismo año de nacimiento de 1957 en el que el porcentaje de fracaso misteriosamente se reduce en un 10% de una encuesta a otra, aumenta el porcentaje de los que no fracasan pero abandonan (o sea, que acaban enseñanza secundaria básica pero no la superior) en un 6%, y el porcentaje de estudios medios en un 4% (no habiendo cambios significativos para los estudios superiores ni, obviamente, para los que cursan estudios). No hemos encontrado ninguna justificación de este cambio en la documentación metodológica disponible para la EPA, pero parece claro que algún cambio en la clasificación de niveles educativos antiguos debe haberse producido.

Esta reclasificación parece afectar sólo a los nacidos antes de 1965, años en los que hay una diferencia sistemática de entre 6 y 10 puntos en los niveles de fracaso de ambas encuestas: por lo demás (para otros niveles educativos y para otros años), los resultados son bastante consistentes. Lo que es más importante, este problema no parece afectar a los nacidos a partir de 1970, que son los que nos interesan aquí. Y en cualquier caso, la imagen global del cambio en la distribución de niveles educativos en la población española que se deriva de la comparación de ambos gráficos es correcta y altamente significativa: da una idea del enorme cambio experimentado por la estructura educativa española en los últimos años. Entre 2000 y 2007, como resultado de la gran extensión de la educación en España a partir de la transición, la composición educativa de la población en edad de trabajar se ha *modernizado* de manera considerable: podemos ver en el aumento del área superior de color gris oscuro cómo ha aumentado espectacularmente el porcentaje de población con estudios universitarios (sobre todo para los nacidos a partir de 1965), y cómo se han reducido enormemente las tasas de abandono y fracaso escolar que lastraban a las genera-

ciones anteriores (lo que es evidente en cada uno de los gráficos por separado, independientemente de las dificultades para comparar ambos).

Por último, la figura 3.2 nos permite mejor las diferencias que mostraban las tasas de abandono de la figura 3.1 para las edades 18-24 y 25-29 en 2000 y 2007. En 2007, la tasa de abandono entre los de 18 y 24 (indicados en un recuadro blanco en la figura 3.2) es claramente mayor que en 2000 (entre un 3 y un 4% para la mayor parte de los años: en total, la media para estas edades es de un 4%, como vimos en la figura 3.1). Además, debido a que el estancamiento en la tendencia de reducción de la tasa de abandono se produce justo a partir de los nacidos en 1974 (es decir, justo para la cohorte que tenía entre 18 y 24 años en 2000), existe una notable *diferencia en las diferencias* entre jóvenes (18-24) y un poco menos jóvenes (25-29) entre 2000 y 2007. Mientras que en 2000 los más jóvenes tenían tasas de abandono y fracaso claramente menores que los de 25-29, en 2007 los más jóvenes tenían tasas iguales o incluso mayores que los de 25-29.

Podemos por tanto concluir que en los últimos 7-10 años ha habido un cambio muy significativo en la tendencia que llevaba más de 60 años reduciendo de manera lenta pero inexorable las históricamente altas tasas de fracaso y abandono escolar de la población española. La tasa de fracaso aumenta debido a la introducción de la LOGSE, por el aumento del nivel de exigencia que deriva de la extensión en dos años del nivel educativo mínimo: pero esta explicación no hace menos deplorable el aumento de la tasa de fracaso a partir de los nacidos en 1982. Aumentar los años de escolarización obligatoria sólo para aumentar la tasa de fracaso sería un absurdo manifiesto, con importantes consecuencias negativas a nivel individual y a nivel social (esos cuatro puntos porcentuales más de alumnos *fracasados* tendrán que llevar el estigma de no haber alcanzado el nivel mínimo de estudios, lo que puede tener importantes implicaciones a lo largo de su vida laboral, como veremos en siguientes apartados). En cualquier caso, la tasa de fracaso se había estancado ya casi una década antes del efecto de la LOGSE, nunca llegando a bajar del 10%. Con respecto a la evolución de la tasa de abandono escolar, se estancó igualmente a partir de los nacidos a mediados de los 70, apreciándose incluso un ligero repunte en los últimos años. En este caso, el cambio de tendencia no se puede explicar por ningún cambio en los niveles mínimos exigidos, y debe ser reconocido como un desarrollo netamente negativo en la evolución reciente del sistema educativo español.

1.3. Dos factores de cambio cruciales: sexo y nacionalidad

Pero no sólo los sistemas educativos y los niveles de escolarización han cambiado enormemente en el largo periodo cubierto en las gráficas

anteriores, sino la propia población española. Hay dos factores especialmente importantes a tener en cuenta para entender cualquier proceso social o económico reciente en España: el enorme cambio social que supone la creciente igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos, y, en un periodo más reciente (especialmente importante para entender las diferencias entre las dos Encuestas de Población Activa que estamos utilizando en este informe), la entrada de millones de inmigrantes en el mercado laboral español³.

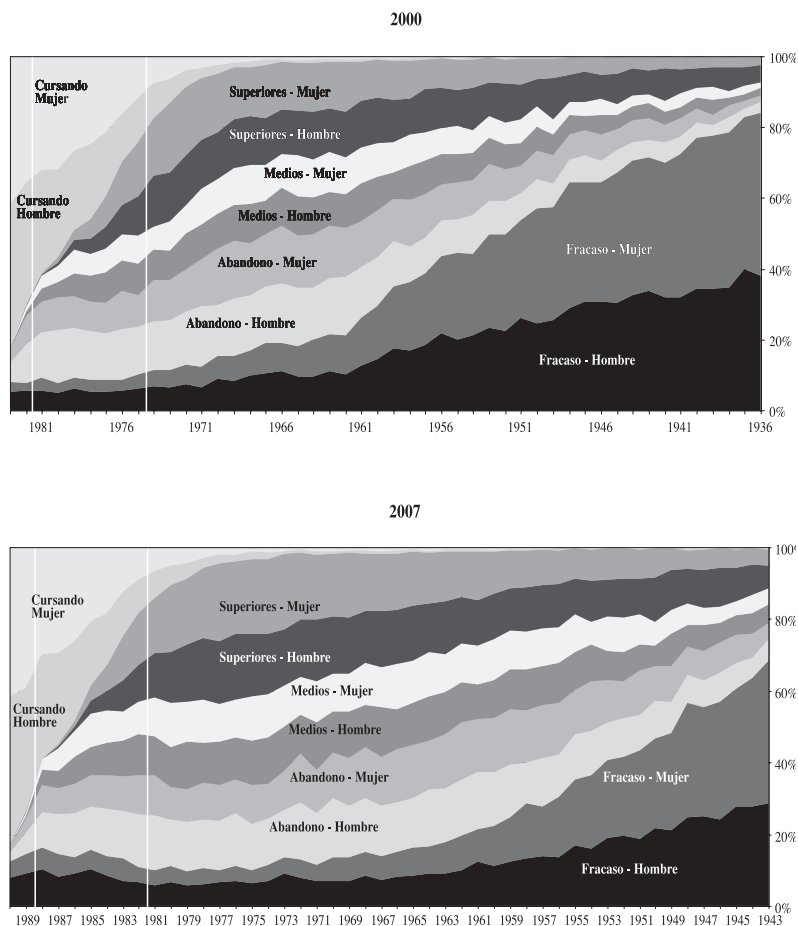
La figura 3.3 muestra, simplemente, una descomposición por sexo de los datos recogidos en la figura 3.2, y el resultado es realmente espectacular, pues refleja el enorme cambio en la situación relativa de hombres y mujeres en los últimos 70 años en España. Los gráficos muestran cómo la situación ancestral de clara inferioridad educativa de las mujeres ha desaparecido, de forma que éstas no sólo se han equiparado en materia educativa con los hombres, sino que de hecho se han puesto netamente por delante de ellos en muy pocos años. La desigualdad de género en niveles educativos se invirtió por completo a lo largo del siglo XX.

Cada una de las cuatro áreas de colores representando los niveles de estudios alcanzados para cada año de nacimiento, así como el área superior representando el porcentaje de los que siguen estudiando, ha sido dividida en dos sub-áreas: la de color plano representa a los hombres y la de color granulada a las mujeres. Las tasas de fracaso escolar anteriores a 1960 eran mucho mayores para mujeres que para hombres (los « *fracasados*» eran en su mayoría « *fracasadas*»). Pero a partir de las personas nacidas en 1960, la situación empieza a invertirse, hasta llegar a que más de dos tercios de la categoría de fracaso está ocupada por hombres. En la figura inferior podemos ver cómo la introducción de la LOGSE para los nacidos a partir de 1982 aumenta aún más la diferencia en las tasas de fracaso de hombres y mujeres, puesto que el porcentaje de mujeres se mantiene prácticamente igual (sólo aumenta en 1-2 puntos, y dependiendo del año) mientras que en caso de los hombres aumenta entre 4 y 5 puntos (las líneas que delimitan las áreas de fracaso masculina y femenina se mantienen paralelas para los nacidos tras 1982, mientras el área de fracaso masculina aumenta claramente). La extensión de la enseñanza obligatoria aumenta claramente el fracaso masculino, pero prácticamente no afecta al femenino.

La evolución del abandono por sexos sigue unas pautas muy semejantes a las de fracaso. La tasa de abandono total (que no se puede apre-

³ En 2000 la tasa de inmigración en España era del 2,3%, lo que suponía algo más de 0,9 millones de extranjeros. En 2007 los extranjeros sumaban 4,5 millones y la tasa de inmigración alcanzaba el 10%.

Figura 3.3
Nivel máximo de estudios alcanzados por año de nacimiento y sexo
(2000 y 2007)



Fuente: EPA y elaboración propia.

ciar directamente en la figura 3.3, pues las áreas de fracaso y abandono representan el porcentaje sobre el total para ambos sexos, y además no son adyacentes) es mucho mayor para las mujeres nacidas antes de 1960,

principalmente debido a la ya mencionada enorme diferencia en las tasas de fracaso entre mujeres y hombres de más edad. A partir de los sesenta, la intensa reducción de las tasas de fracaso femenino lleva la tasa de abandono femenina por debajo de la masculina. Lo que sí se puede apreciar claramente en la gráfica es que a partir de los nacidos en 1974-75, el porcentaje de mujeres que consiguen el graduado pero no el título de bachillerato (no fracaso pero sí abandono) también se pone muy por debajo del de los hombres. Esto es, no sólo es que el porcentaje (para los jóvenes) de hombres que *fracasan* sea 5-6 puntos mayor que el de mujeres, sino que el porcentaje de hombres que no fracasan pero abandonan antes de finalizar el bachillerato es también superior en torno a 5-6 puntos que el porcentaje correspondiente para mujeres. En total, por tanto, las tasas de abandono escolar temprano son considerablemente mayores para los hombres que para las mujeres.

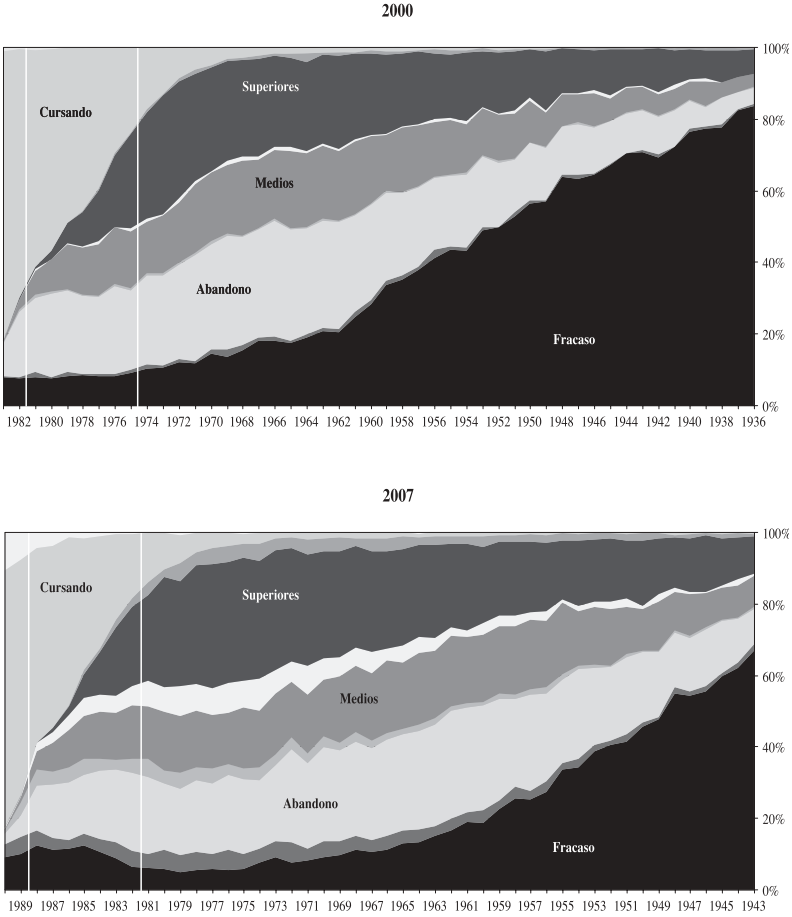
La excepcional transformación de la desigualdad educativa entre hombres y mujeres en los últimos 60 años se capta perfectamente a través de un simple vistazo a la forma de las figuras superior e inferior de la figura 3.3. En la figura superior, que representa la estructura de niveles educativos para hombres y mujeres en edad de trabajar en 2000, predomina aún un área enorme granulada, compuesta por mujeres con estudios inferiores al nivel mínimo, mientras que en la figura inferior, representando la población en edad de trabajar siete años más tarde, el área granulada deja de ser dominante (pese a que sigue siendo importante) y lo que más llama la atención es la gran área correspondiente a los estudios superiores, especialmente el área que representa a las mujeres con estudios superiores (que a partir de las nacidas en 1970, claramente superan en número a los hombres con estudios superiores).

Hay un único elemento en la figura 3.3 que parece contradecir este continuo avance de las mujeres frente a los hombres con respecto a los estudios terminados. Si comparamos los porcentajes de fracaso y abandono por sexos dentro de las líneas blancas que destaca a los que tenían entre 18 y 24 años cuando se realizaron ambas encuestas, vemos que el área correspondiente a las mujeres es en ambos casos ligeramente superior en la figura de 2007 que en el de 2000. Esto es, pese a que ambos gráficos muestran una clara reducción de las tasas de fracaso y abandono para las mujeres con respecto a los hombres hasta las generaciones más jóvenes, en la figura de abajo la contribución de las mujeres a la tasa de fracaso y de abandono de los más jóvenes es mayor que en el superior. ¿No es esto un indicador de que la tasa de fracaso y abandono femenina han aumentado en los últimos años? Para poder responder a esta pregunta tenemos que pasar al otro factor principal de transformación de la población española en los últimos años, éste mucho más reciente (como veremos, cuando más se deja sentir es entre 2000 y 2007): la inmigración.

Aquí tenemos que referirnos de nuevo a la definición de las tasas de fracaso y abandono escolar. Estas tasas se refieren a los porcentajes de individuos *que residen en territorio español* que habiendo finalizado estudios no han alcanzado la enseñanza mínima obligatoria o la secundaria superior (respectivamente) en las edades 18 a 24 años, con respecto a la población total de estas edades, según datos de la EP A. Esto incluye a inmigrantes que llegaron a España con su periodo de formación inicial ya finalizado, lo que de nuevo parece contradecir la idea de fracaso y abandono escolar de la que partíamos. Es importante conocer la composición por niveles educativos de la población en territorio español, pero esta composición, en la medida en que haya muchas personas que provengan de otros sistemas educativos, no será un buen indicador para el fracaso y el abandono *con respecto al sistema educativo español*. Cuantos más inmigrantes haya con edades comprendidas entre 18 y 24 años y cuanto más diferente sea la composición por nivel educativo de estos inmigrantes, más se distorsionarán las tasas de abandono y fracaso escolar, al menos en la medida en que esas tasas traten de evaluar la eficacia del sistema educativo español a la hora de conseguir que sus alumnos culminen satisfactoriamente los estudios obligatorios y secundarios. Como ya hemos destacado, en España ha habido un enorme incremento en el porcentaje de población inmigrante en los últimos años, por lo que el impacto de este fenómeno en las tasas de fracaso y abandono ha de ser necesariamente bastante grande. La figura 3.4 descompone la población en edad de trabajar por nivel educativo en función de su nacionalidad, de modo parecido a la descomposición por sexo reflejada en la figura 3.3.

La población inmigrante (no nacionales) dentro de cada nivel de estudios aparece representada en las áreas situadas inmediatamente encima de cada categoría educacional correspondiente a los españoles. El contraste entre la figura superior y la inferior es enorme, puesto que los años 2000 y 2007 son muy cercanos a los momentos inicial y álgido del gran desarrollo de la inmigración en España en la última década, un fenómeno sin precedentes históricos y que, como podemos ver, afecta incluso a ámbitos aparentemente no relacionados con él como la medición del abandono y el fracaso escolar. Como era de esperar, la población inmigrante no se distribuye igual que la población española por los diferentes niveles educativos mostrados en la figura 3.4. Donde los inmigrantes tienen un mayor peso es en los estudios medios e inferiores, con un porcentaje muy bajo (muy inferior a su porcentaje sobre la población total) de inmigrantes con estudios superiores o cursando estudios. Esto implica que, especialmente para la ventana de edades entre 18 y 24 (el recuadro blanco que va de los nacidos a mediados de 1988 a los nacidos a mediados de 1981), *la irrupción de la población inmigrante ha tendido a aumentar de manera importante las tasas de fracaso y aban-*

Figura 3.4
Nivel máximo de estudios alcanzados por año de nacimiento y nacionalidad, 2000 y 2007



Fuente: EPA y elaboración propia.

donos escolar tal y como son medidas en la EP A. De nuevo, hay que tener cuidado con la interpretación de este hecho que en gran parte es un artificio estadístico: el que haya aumentado el porcentaje de personas con niveles de estudios inferiores a bachillerato no implica que haya au-

mentado el número de personas que *ha abandonado* los estudios de manera temprana en España, puesto que gran parte del aumento se debe a la llegada de personas que realizaron sus estudios iniciales en otros sistemas educativos (en los que puede que alcanzar sólo la primera etapa de secundaria ni siquiera se considere *abandono*). No queremos decir con esto que haya que calcular las tasas de abandono y fracaso sólo para los ciudadanos españoles e ignorar el aumento en la población inmigrante para los distintos niveles educativos. Especialmente en lo que respecta a las consecuencias sociales y económicas del abandono y el fracaso escolar (los problemas de integración en el mercado de trabajo de los que no alcanzan un nivel formativo considerado mínimo o deseable, las implicaciones sobre los niveles agregados de productividad, etc.) es prácticamente irrelevante si los individuos afectados han estudiado en el sistema educativo español o no: lo cierto es que ha aumentado el porcentaje de personas con niveles educativos por debajo de lo considerado deseable, y algo habrá que hacer con ello. Pero en lo que respecta a las razones (y maneras de prevenir) del abandono y el fracaso escolar, un aumento debido a la inmigración tiene unas implicaciones completamente diferentes de un aumento «endógeno».

1.4. Perfiles y tasas para subgrupos de población y CC.AA.

La tabla 3.1, que presenta los *perfiles* del abandono y el fracaso escolar por sexo y nacionalidad en 2000 y 2007, permite apreciar cómo ha cambiado en los últimos 7 años la población entre 18 y 24 años en cada uno de los niveles de estudios. Dentro de la categoría de «fracaso escolar», el porcentaje de ciudadanos extranjeros casi se ha multiplicado por cuatro, pasando del 7% en 2000 al 26,5% en 2007. El ratio de hombres y mujeres aparece también en la figura 3.5 para nacionales y extranjeros, y podemos observar cómo la situación es la inversa para ambos: mientras que para ciudadanos españoles, hay muchos más hombres que mujeres (el ratio es de 1,7 hombres por mujer en la categoría de fracaso, y 1,5 hombres por mujer en la categoría de abandono para 2007), para la población inmigrante hay más mujeres que hombres dentro de la categoría de fracaso y sólo ligeramente más hombres en la de abandono. Esto es lo que explica el pequeño aumento entre 2000 y 2007 del porcentaje de mujeres en el fracaso escolar que nos sorprendía al comentar la figura 3.3. La desproporción entre hombres y mujeres en la categoría de fracaso ha aumentado para la población con nacionalidad española (en 2000 había 1,7 hombres por mujer; en 2007 había 1,9), pero debido al notable aumento de la población inmigrante con estudios inferiores, y a que en este colectivo hay más mujeres que hombres, el porcentaje total de mujeres en la categoría de fracaso ha aumentado ligeramente entre 2000 y 2007.

Tabla 3.1
Perfiles de sexo y edad por estudios terminados

<i>Entre 18 y 24 años</i>		<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>	<i>Cursando</i>	<i>Total</i>	<i>Abandono y fracaso</i>	<i>Medios, superiores y cursando</i>
Nacionalidad española	Hombre	58.9	58.9	50.2	41.8	46.1	50.2	58.9	46.2
	Mujer	33.9	39.1	46.6	56.4	53.1	47.8	37.6	52.4
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>1.74</i>	<i>1.51</i>	<i>1.08</i>	<i>0.74</i>	<i>0.87</i>	<i>1.05</i>	<i>1.57</i>	<i>0.88</i>
Nacionalidad extranjera	Hombre	3.5	1.4	1.5	0.6	0.3	1.0	2.0	0.6
	Mujer	3.8	0.7	1.7	1.3	0.5	1.0	1.5	0.8
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>0.92</i>	<i>2.12</i>	<i>0.85</i>	<i>0.43</i>	<i>0.67</i>	<i>0.96</i>	<i>1.29</i>	<i>0.67</i>
2000									
<i>Entre 18 y 24 años</i>		<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>	<i>Cursando</i>	<i>Total</i>	<i>Abandono y fracaso</i>	<i>Medios, superiores y cursando</i>
Nacionalidad española	Hombre	48.0	48.3	38.9	37.7	45.4	44.7	48.2	42.8
	Mujer	25.5	33.2	33.4	53.2	49.4	40.6	30.0	46.3
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>1.88</i>	<i>1.46</i>	<i>1.17</i>	<i>0.71</i>	<i>0.92</i>	<i>1.10</i>	<i>1.60</i>	<i>0.93</i>
Nacionalidad extranjera	Nacionalidad Española	12.3	9.9	11.5	4.3	1.4	1.4	6.5	4.1
	Mujer	14.2	8.6	16.2	4.8	3.8	3.8	8.2	6.8
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>0.87</i>	<i>1.15</i>	<i>0.71</i>	<i>0.90</i>	<i>0.37</i>	<i>0.37</i>	<i>0.79</i>	<i>0.61</i>
2007									

Tabla 3.1 (Cont.)
Perfiles de sexo y edad por estudios terminados

Entre 25 y 29 años		Fracaso	Abandono	Medios	Superiores	Cursando	Total	Abandono y fracaso y cursando	Medios, superiores y cursando
Nacionalidad española	Hombre	53.0	54.2	51.3	42.2	51.3	49.4	53.8	46.6
	Mujer	39.4	43.5	44.6	55.0	47.4	47.3	42.2	50.6
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>1.35</i>	<i>1.25</i>	<i>1.15</i>	<i>0.77</i>	<i>1.08</i>	<i>1.04</i>	<i>1.27</i>	<i>0.92</i>
Nacionalidad extranjera	Hombre	4.4	0.7	1.6	1.1	1.3	1.5	1.9	1.3
	Mujer	3.2	1.7	2.5	1.7	0.1	1.8	2.2	1.6
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>1.38</i>	<i>0.43</i>	<i>0.66</i>	<i>0.66</i>	<i>18.29</i>	<i>0.83</i>	<i>0.86</i>	<i>0.81</i>
2000									
Entre 25 y 29 años		Fracaso	Abandono	Medios	Superiores	Cursando	Total	Abandono y fracaso y cursando	Medios, superiores y cursando
Nacionalidad española	Hombre	35.1	50.3	36.5	40.5	48.3	48.3	42.1	40.2
	Mujer	19.7	32.6	31.7	48.6	46.9	46.9	37.8	42.4
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>1.78</i>	<i>1.54</i>	<i>1.15</i>	<i>0.83</i>	<i>1.03</i>	<i>1.03</i>	<i>1.12</i>	<i>0.95</i>
Nacionalidad extranjera	Nacionalidad Española	23.9	8.4	14.6	4.6	1.9	1.9	9.5	7.7
	Mujer	21.3	8.7	17.2	6.4	2.9	2.9	10.6	9.7
	<i>Ratio hombre/mujer</i>	<i>1.12</i>	<i>0.96</i>	<i>0.85</i>	<i>0.72</i>	<i>0.65</i>	<i>0.65</i>	<i>0.90</i>	<i>0.80</i>
2007									

Fuente: EPA y elaboración propia.

La contribución de la inmigración a la categoría de fracaso escolar es bastante mayor que a la categoría contigua de abandono. En todo caso, es importante constatar que la categoría a la que la inmigración contribuye más no es ni a la de fracaso ni a la de abandono, sino a la de estudios medios (el 28% de los que tienen estudios medios en 2007 son inmigrantes). Pero la inmigración contribuye al aumento de las tasas de fracaso y abandono porque la contribución de la inmigración a las otras categorías que quedan fuera del numerador de ambas tasas (estudios superiores y cursando estudios) es muy inferior a lo que correspondería a los inmigrantes con respecto al porcentaje que suponen de la población total (también mostrado en la tabla 3.1 para poder comparar perfiles).

La figura 3.5, que nos servirá para resumir y concluir este análisis detallado de la fisonomía de las tasas de abandono y fracaso en España, muestra por fin estas tasas calculadas para los subgrupos definidos por sexo y nacionalidad, a los que hemos añadido tasas de fracaso y abandono calculadas específicamente para cada una de las Comunidades Autónomas. Todas las tasas mostradas en la figura 3.5 están basadas en el método *alternativo* de cálculo (esto es, eliminando del numerador sólo a los que cursan estudios reglados), y se muestran sólo las tasas para el colectivo de edad de 18 a 24 años, el incluido en la definición oficial.

La primera fila de las tablas superior e inferior de la figura 3.5 muestra las tasas de abandono y fracaso totales para las edades de 18 a 24, que ya conocemos por el análisis anterior . La tasa de fracaso escolar es del 14%, y la de abandono del 35%. Como vimos anteriormente, el fracaso aumentó notablemente entre 2000 y 2007, como consecuencia de la ampliación de la enseñanza obligatoria en dos años que fue introducida junto con la LOGSE para los que finalizaron sus estudios a partir del 2000 (y que por tanto, abarca a todos los representados en la figura 3.5 para 2007, pero sólo a ninguno de los representados para 2000). Debido a que esta reforma cambia sólo el nivel *umbral* que define el fracaso escolar (que depende del nivel obligatorio), no tiene efecto sobre la tasa de abandono escolar total (representada en la tercera columna de la figura 3.5). La razón principal por la que la tasa de abandono escolar también aumentó considerablemente entre 2000 y 2007 se halla en el importante incremento en la población inmigrante para el grupo de edad entre 18 y 24 años en este periodo, población que es *transplantada* directamente en España sin necesariamente pasar por el sistema educativo (por lo que, como ya se ha explicado, es incluso debatible si deben ser incluidos en los cálculos de las tasas de abandono y fracaso escolar) y cuyo nivel medio de estudios es claramente inferior a los de los españoles de las mismas edades.

Esto se puede ver con mayor claridad a través de las tasas específicas de fracaso y abandono escolar para nacionales e inmigrantes, mostradas en la tabla adjunta a la figura 3.5. En efecto, la tasa de abandono descontando el efecto directo de la inmigración es de un 32%⁴, sólo un 1% más que en 2000: los tres puntos de diferencia restantes entre 2000 y 2007 se deben directamente al impacto de la inmigración sobre la tasa de abandono escolar. Las tasas de abandono (52%) y fracaso (26%) de los inmigrantes, también mostradas en la figura 3.5, son netamente superiores a las de los ciudadanos españoles.

Hay una diferencia también considerable en las tasas de abandono por sexo: los hombres tienen tasas de fracaso y abandono bastante mayores que las mujeres. La diferencia en la tasa total de abandono era en 2007 de 11 puntos porcentuales (40% frente al 29% para mujeres), y de 5 en la de fracaso (17% frente a 12%). El aumento en la tasa de fracaso tras la introducción de la LOGSE, además, afectó mucho más fuertemente a hombres que a mujeres, por lo que el diferencial por sexo de esta tasa aumentó entre 2000 y 2007. El diferencial en la tasa de abandono, por el contrario, aparentemente se redujo en lugar de ampliarse de acuerdo con la figura 3.5, pero, como vimos al comentar la figura 3.4, la razón es el aumento de la inmigración, que incrementó considerablemente el porcentaje de mujeres con estudios bajos y medio-bajos.

Por último, la figura 3.5 muestra también las tasas de abandono y fracaso para las distintas Comunidades Autónomas. Las diferencias entre comunidades, que no hemos comentado en este capítulo, son muy notables, especialmente en lo que respecta a la tasa de abandono. Las tasas de abandono en Ceuta y Melilla, Baleares, Canarias, Murcia y Andalucía son más del doble que las de Navarra y el País Vasco, por ejemplo. No obstante, no nos vamos a detener demasiado en discutir las diferencias entre las tasas de fracaso y abandono escolar para las distintas Comunidades Autónomas reflejadas en la tabla adjunta a la figura 3.5, puesto que, al no diferenciar por nacionalidad, sexo u otros posibles factores explicativos del fracaso y abandono, pueden dar una imagen sesgada del impacto de vivir en una comunidad u otra sobre la tasa de abandono o fracaso. En el siguiente apartado analizaremos las diferencias entre Comunidades Autónomas dentro de un modelo multivariable de regresión logística, que permite controlar por esas terceras variables y asegurarse de que las diferencias por territorio no reflejan simplemente la composición de sus respectivas poblaciones.

⁴ El porcentaje equivalente según el método estándar de cálculo sería 28,1%.

Lo que sí vamos a describir muy brevemente, por su relevancia en términos de política económica y educativa, y porque no lo cubriremos explícitamente en el siguiente apartado, es el cambio entre las tasas de fracaso y de abandono en los últimos siete años en las distintas Comunidades Autónomas. Para poder observar mejor este cambio, lo presentamos de manera gráfica en la figura 3.6. En el eje de abscisas (X), aparece el valor de fracaso o abandono para cada comunidad en 2000, y en el de ordenadas (Y), el de 2007. Si no hubiera habido ningún cambio entre ambos años, los puntos deberían situarse en la diagonal dibujada en cada gráfica (que une puntos con el mismo valor en ambos años). Cuanto más lejano sea un punto de esta diagonal, por tanto, más cambio habrá habido en la respectiva tasa. Si el punto se sitúa a la izquierda de la diagonal, la tasa habrá aumentado, y viceversa. Para eliminar el posible efecto distorsionador de la inmigración en cada Comunidad (pues el aumento de la inmigración no se ha distribuido por igual en todas las comunidades), se muestran también las mismas gráficas calculadas sólo para ciudadanos españoles.

Con o sin inmigrantes, la mayor parte de las comunidades han aumentado su tasa de fracaso en los últimos 7 años, lo que debe enmarcarse en la extensión del nivel mínimo de estudios en dos cursos implantada junto con la LOGSE, como veíamos más atrás para el conjunto de España. Pero en algunas comunidades, este impacto parece haber sido realmente pequeño, casi nulo. Especialmente si nos fijamos en los datos sólo para ciudadanos españoles, podemos ver como en Galicia, Cataluña, Extremadura o el País Vasco, la tasa de fracaso escolar no aumentó en absoluto en el periodo 2000-2007 (las gráficas superiores, incluyendo a la población inmigrante, muestran un aumento de la tasa de fracaso en las comunidades que experimentaron mayor inmigración, incluyendo Cataluña y el País Vasco). Donde parece que la extensión de la educación obligatoria tuvo un impacto más negativo sobre el fracaso escolar fue en La Rioja, Valencia, Murcia, Castilla-La Mancha y Andalucía, donde la tasa aumentó en más de 6 puntos.

En cuanto a las tasas de abandono escolar, pese a que la distancia de los puntos con respecto a la diagonal es menor (hay que tener en cuenta que las escalas son distintas, pues el recorrido de la variable de fracaso escolar es bastante menor que el de abandono), las evoluciones fueron en cierto modo aún más divergentes, puesto que algunas comunidades tuvieron una evolución claramente positiva mientras que otras aumentaron de manera notable su tasa de abandono. Extremadura, Galicia y Navarra redujeron sus tasas de abandono en más de 4 puntos en estos años, mientras que La Rioja, Canarias y Madrid las aumentaron en más 4 puntos.

Figura 3.5
Distribución de estudios terminados, por sexo, nacionalidad y Comunidades Autónomas

Distribución de fracaso y abandono escolar, 18-24 años (2000)

	Fracaso	Abandono	Tasa total abandono (frac+ab)	Medios	Superiores	Cursando	N
TOTAL	8.8	22.6	31.4	12.5	10.5	48.6	20421
SEXO							
Hombre	10.7	26.7	37.3	12.6	8.7	41.4	10411
Mujer	6.8	18.4	25.2	12.4	12.4	50.1	10010
NACIONALIDAD							
Español	8.3	22.6	30.9	12.3	10.5	46.2	20259
Extranjero	31.1	22.7	53.7	19.3	9.3	17.7	162
CCAA							
Andalucía	13.0	24.8	37.8	11.1	8.1	43.0	4224
Aragón	5.4	19.0	24.5	14.0	13.9	47.7	816
Asturias	6.0	17.3	23.3	14.1	10.2	52.4	549
Baleares	14.2	33.6	47.8	12.4	8.9	30.9	427
Canarias	14.6	22.3	36.9	14.1	7.3	41.7	1142
Cantabria	3.9	19.9	23.8	13.5	10.1	52.5	499
Castilla y León	5.0	19.4	24.4	10.2	9.4	56.0	1944
Castilla-La Mancha	9.8	28.7	38.5	11.6	8.9	41.0	1450
Cataluña	9.2	21.9	31.1	14.5	13.5	40.9	1857
Valencia	8.2	27.8	36.0	12.6	9.7	41.7	1681
Extremadura	13.1	31.0	44.1	10.9	4.8	40.2	813
Galicia	7.2	24.3	31.5	11.2	8.4	48.9	1391
Madrid	4.6	16.2	20.8	14.0	11.9	53.4	1143
Murcia	10.6	30.4	41.0	11.0	9.1	38.9	658
Navarra	3.1	15.0	18.1	14.9	18.3	48.7	353
País Vasco	3.4	12.6	16.0	10.0	17.5	56.5	1044
La Rioja	8.3	19.2	27.6	15.8	13.6	43.0	239
Ceuta y Melilla	8.2	32.9	41.1	14.6	6.3	38.1	191

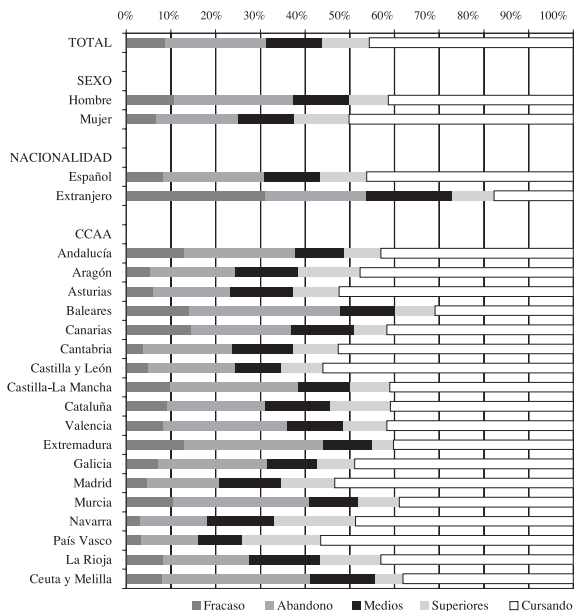
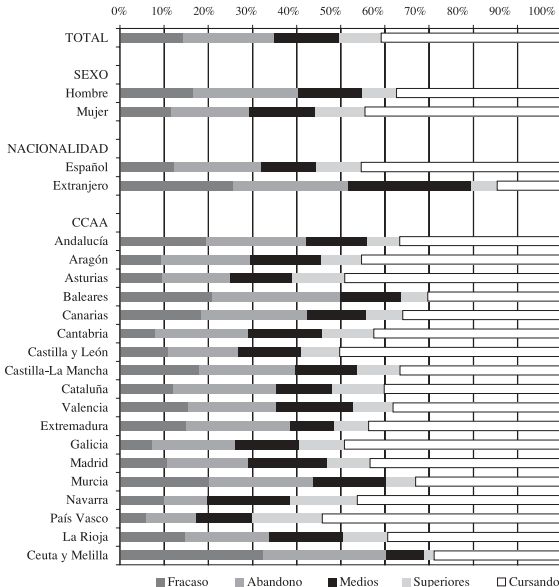


Figura 3.5 (Cont.)

Distribución de estudios terminados, por sexo, nacionalidad y Comunidades Autónomas

Distribución de fracaso y abandono escolar, 18-24 años (2007)

	Fracaso	Abandono	Tasa total abandono (frac+ab)	Medios	Superiores	Cursando	N
TOTAL	14.2	20.7	34.9	14.8	9.4	40.9	14101
SEXO							
Hombre	16.8	23.5	40.3	14.6	7.8	37.4	7142
Mujer	11.6	17.7	29.3	15.0	11.2	44.5	6959
NACIONALIDAD							
Español	12.3	19.8	32.0	12.5	10.1	45.4	13138
Extranjero	25.6	26.1	51.7	27.9	5.9	14.6	963
CCAA							
Andalucía	19.4	22.8	42.2	13.7	7.4	36.6	2893
Aragón	9.3	20.2	29.6	15.9	9.2	45.3	563
Asturias	9.5	15.6	25.1	13.8	12.0	49.1	332
Baleares	20.8	28.9	49.7	14.1	5.9	30.3	342
Canarias	18.5	23.9	42.4	13.4	8.3	35.9	814
Cantabria	8.0	21.1	29.1	16.7	11.6	42.5	346
Castilla y León	11.0	15.9	26.9	14.2	8.7	50.3	1296
Castilla-La Mancha	18.0	21.6	39.6	14.1	9.7	36.6	1115
Cataluña	12.1	23.2	35.3	12.8	11.7	40.1	1316
Valencia	15.5	19.8	35.3	17.6	8.9	38.1	1135
Extremadura	15.0	23.5	38.5	10.1	7.8	43.7	592
Galicia	7.3	18.7	26.0	14.7	10.2	49.2	897
Madrid	10.7	18.4	29.1	17.9	9.6	43.4	748
Murcia	20.2	23.5	43.7	16.5	6.8	33.0	532
Navarra	10.1	9.7	19.8	18.9	15.1	46.2	299
País Vasco	6.0	11.2	17.2	12.8	15.9	54.2	542
La Rioja	14.8	19.0	33.9	16.6	10.2	39.4	213
Ceuta y Melilla	32.6	27.6	60.2	8.7	2.2	28.9	126



Fuente: EPA y elaboración propia.

Figura 3.6
Cambio en las tasas de fracaso y abandono por Comunidad Autónoma (2000 y 2007)

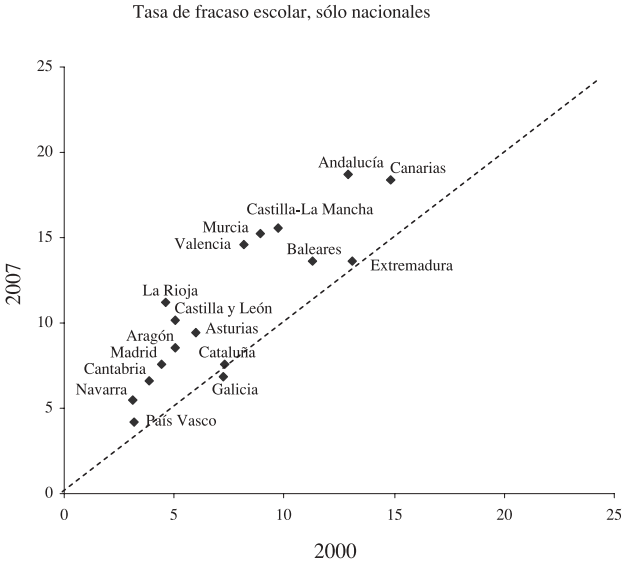
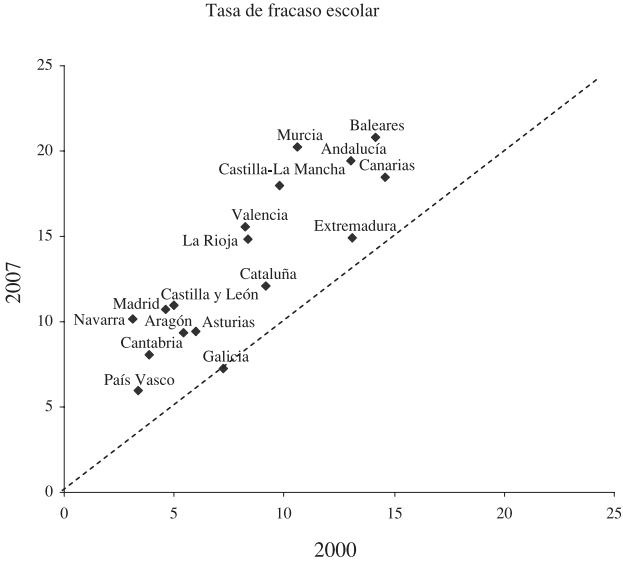
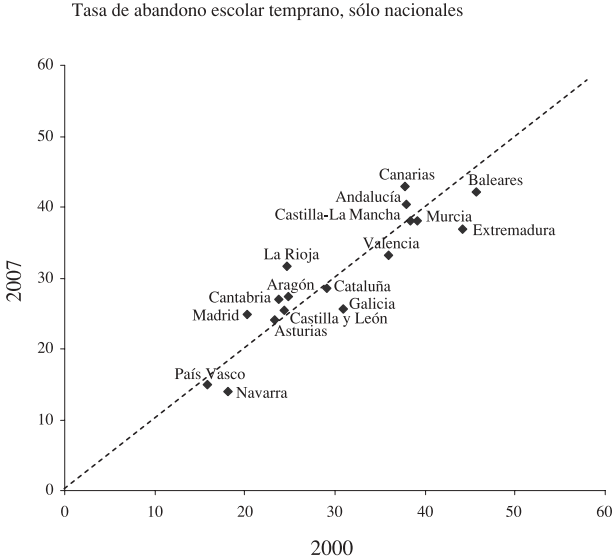
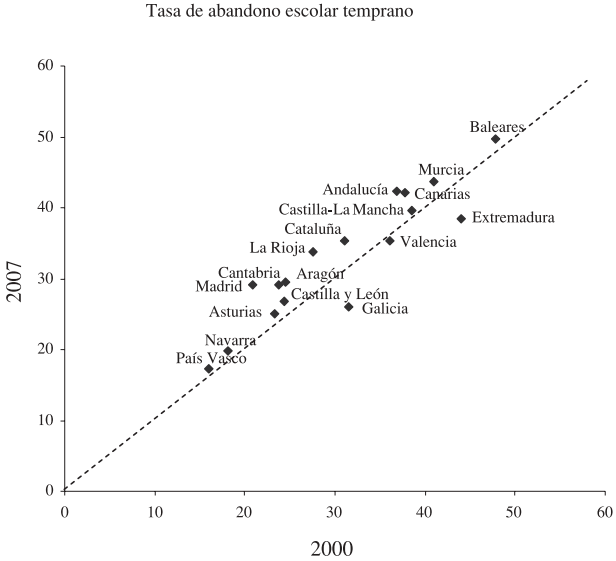


Figura 3.6 (Cont.)

Cambio en las tasas de fracaso y abandono por Comunidad Autónoma (2000 y 2007)



Fuente: EPA y elaboración propia.

Por tanto, al menos en un primer análisis exploratorio, podemos concluir que las tasas de fracaso y abandono escolar se distribuyen de modo bastante desigual por el territorio español, con las comunidades peor paradas alcanzando niveles que duplican las de las más exitosas. La evolución del fracaso escolar en los últimos años, probablemente debido al impacto de la reforma educativa, ha sido bastante parecida en casi todas las comunidades: el fracaso escolar ha aumentado considerablemente a lo largo de casi todo el territorio español, con pocas excepciones. La dispersión de la tasa de fracaso escolar entre Comunidades Autónomas, como resultado, ha disminuido ligeramente (el coeficiente de variación no ponderado ha disminuido de 0,48 a 0,41). La evolución del abandono escolar, por otra parte, ha sido menos homogénea, con algunas Comunidades aumentando y otras disminuyendo en este respecto: como resultado, la considerable desigualdad territorial existente ya en 2000 en este indicador no ha disminuido en los últimos años.

1.5. ¿Es el abandono definitivo?

A lo largo de este trabajo hemos definido la tasa de abandono como el porcentaje de individuos entre 18 y 24 años que, habiendo finalizado sus estudios iniciales, no ha alcanzado la educación secundaria superior (y la tasa de fracaso como el porcentaje del mismo grupo que no ha alcanzado secundaria obligatoria). Esta tasa es de casi un 35% según nuestros cálculos y de casi un 31% de acuerdo a los datos oficiales, en ambos casos muy superior a la de prácticamente todos los otros países europeos (salvo Portugal). ¿Puede esta tasa sobreestimar el nivel de abandono porque haya un porcentaje alto de individuos que vuelvan a la escuela tras un primer abandono (o fracaso) y consigan finalizar el nivel de secundaria superior (u obligatoria)? Es prácticamente imposible que esto sea así, por varias razones que analizamos a continuación.

En primer lugar, esta tasa no se basa en el número de individuos que abandona los estudios en un año dado (que sería un cálculo del abandono desde una perspectiva de flujo), sino en el stock de individuos entre 18 y 24 años que ha finalizado estudios sin acabar secundaria superior. Si bien la tasa de abandono de estudios en un año dado (flujo) puede sobreestimar el porcentaje de abandono final si un porcentaje de los que abandonan vuelven y acaban secundaria más tarde, la tasa de abandono para individuos entre 18 y 24 años (stock) no se vería afectada por tal hecho a menos que esos individuos volvieran a la escuela con más de 25 años. Realmente, nuestra tasa (stock) no recoge si el individuo abandonó inicialmente o no (eso es irrelevante), sino si en el momento de realización de la encuesta (teniendo entre 18 y 24 años y no realizando estudios reglados) no tiene el nivel de secundaria superior. Es probable que algunas de estas personas dejaran inicialmente los estudios por uno o dos años y lue-

go volvieran para finalizar secundaria superior, pero nuestra tasa no los contabilizará como abandonados si consiguieron el título antes de la realización de la encuesta, ni tampoco si están de vuelta en la escuela en ese preciso momento (aunque al final no consigan el culminar con éxito los estudios y obtener el título correspondiente). Sólo los que actualmente no estudian ni tienen secundaria superior cuentan como abandonados. Como decimos, debería ser una tasa relativamente poco sensible al posible efecto de la vuelta a la escuela tras un abandono inicial.

En segundo lugar, incluso si existiera una cierta sobreestimación de la tasa de abandono debido a que un porcentaje relativamente importante de individuos volviera a la escuela a finalizar estudios años más tarde, esta sobreestimación probablemente sería similar en España y en otros países, de modo que no puede utilizarse como justificación de la altísima tasa de abandono de nuestro país en comparación con el resto de Europa, salvo que en España fuera mucho más habitual la vuelta al colegio en edades adultas (más de 25 años), lo que no es el caso según los datos de que disponemos. Como veremos más adelante, sólo en algunos países como Suecia, Finlandia, Dinamarca y el Reino Unido, el peso de los que acaban a una edad tardía es significativo.

En tercer y último lugar, una manera muy sencilla de calcular si las tasas de abandono se reducen significativamente por un fenómeno de vuelta a la escuela es calcularla para grupos de edad mayores de 24 años. Sin embargo, basta con observar la figura 3.2 para comprobar que las tasas de abandono se mantienen relativamente estables, en torno al 30-35%, a partir de los que tienen 20 años y hasta los que tienen 35 años, lo que ciertamente sugiere que el fenómeno de vuelta a la escuela tras un primer abandono no reduce significativamente la alta tasa de abandono que caracteriza a nuestro país.

En cualquier caso, tiene cierto interés el intentar evaluar hasta qué punto se da tal fenómeno de vuelta a la escuela tras el abandono inicial, y qué impacto puede tener sobre las tasas globales de abandono.

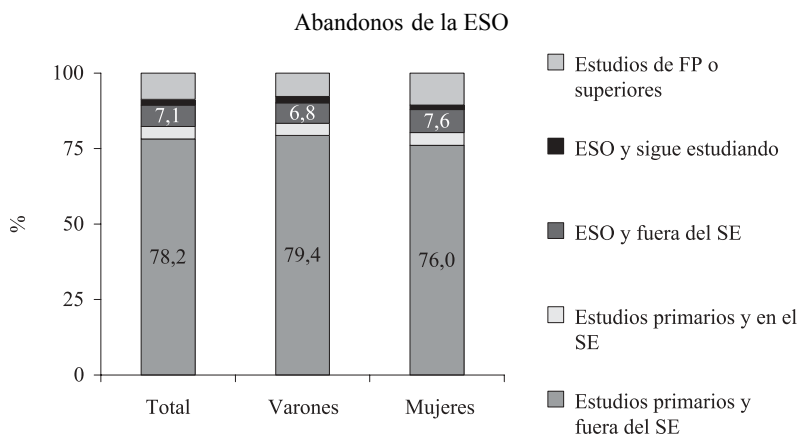
Como es conocido, la EPA nos ofrece una foto fija de la situación de la población potencialmente activa en un momento determinado del tiempo. En lo que se refiere al tema que nos ocupa, la EP A nos permite conocer la parte de la población que, por edad, podría tener la ESO y estudios secundarios superiores y no los tiene. Sin embargo no nos permite saber si las personas que en un momento dado carecen de título de secundaria superior, por haber abandonado el sistema educativo (antes o después de graduarse en ESO), vuelven en el futuro a completar su educación y obtener el título correspondiente. Esto es, no nos permite conocer si el abandono es permanente o transitorio. Este dato, sin embargo, es de vital importancia, ya que en un caso, de ser el abandono permanente, los efectos, en principio, serían mayores que de ser temporal, que sim-

plemente supondría postergar en unos años la obtención del título y la formación necesaria.

Una posible fuente de información sobre la frecuencia del regreso a las aulas de los jóvenes que abandonan los estudios anticipadamente es la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral, ETE-FIL, realizada en 2005, que proporciona información sobre cuáles son los itinerarios (durante cuatro años), educativos o de otra índole, que siguen los individuos que finalizan o abandonan los estudios de secundaria en el curso 2000-01⁵. Como se puede apreciar en la figura 3.7, entre aquellos que interrumpen sus estudios de Secundaria Obligatoria durante el año 2000-2001, más de un 75% no consigue reincorporarse a los mismos a lo largo de los 4 años siguientes, pasando a engrosar el colectivo afectado por el fenómeno del fracaso escolar, mientras que sólo algo más del 15% de los individuos que abandonan (es decir el 60% del total que abandona y se reincorpora en los próximos cuatro años) es capaz de obtener posteriormente el título de ESO o niveles educativos superiores. Esta circunstancia muestra que aunque algunos jóvenes encuentren la forma de reengancharse al proceso educativo y culminar los estudios de ESO el fracaso escolar es un fenómeno en alto grado irreversible y definitivo.

Figura 3.7

Nivel educativo de los jóvenes 4 años después abandonar la ESO o completar la ESO



Nota: Colectivos con representación inferior al 0,5% de las muestras no se incluyen en la figura.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

⁵ Las características y peculiaridades de la ETEFIL se resumen en el anexo I.

Puede destacarse la existencia de algunas diferencias por sexo, en la medida que la proporción de mujeres que logra reincorporarse al sistema educativo es mayor que el porcentaje de hombres.

Otra fuente posible de estimación de la importancia del regreso a las aulas es el módulo especial sobre transición al mercado de trabajo de la EPA del segundo trimestre de 2000⁶. Con este mismo módulo podemos estimar, para todos los que tenían entre 16 y 35 años en 2000 (esto es, la muestra no está limitada a los que finalizaron estudios en los últimos diez años, sino que incluye a todos los que tenían entre 16 y 35 años en 2000 y sólo excluye a los que aún están realizando su educación inicial), los estudios máximos alcanzados por aquéllos que finalizaron su formación inicial cuando aún no habían cumplido 18 años (lo que incluiría a la mayoría de los que fracasaron o abandonaron, aunque no a todos) y que retornaron a los estudios con posterioridad. El resultado indica que solo el 6,74% de los que tienen entre 18 y 35 años y dejaron los estudios con menos de 18 años volvieron a estudiar posteriormente y consiguieron algún título. De nuevo, los datos muestran que el regreso a las aulas es un comportamiento muy minoritario. Aproximadamente el 44% de los que volvieron a estudiar consiguieron el título de enseñanza obligatoria, lo que significa que la mayoría de los que acabaron estudios con menos de 18 años y volvieron a las aulas lo hicieron con la intención de conseguir el graduado, no de culminar estudios medios. Aproximadamente otro 23% consiguieron culminar sus estudios medios —repartidos a la mitad entre bachillerato y CFGM—, mientras que en torno al 15% alcanzaron un nivel superior a la secundaria. Es importante recordar, para tener una visión cabal del fenómeno, que estos porcentaje son sobre el 6,74% que vuelve a la escuela.

Otra forma de analizar los datos para obtener, aunque sea indirectamente, información sobre la importancia del regreso a las aulas es estimar qué porcentaje de jóvenes mejoran su nivel educativo tras haber abandonado el sistema educativo. Tomando como referencia a aquéllos que no culminan los estudios obligatorios con éxito, de acuerdo con las estimaciones realizadas en los dos años siguientes al fracaso inicial, sólo un 3% consigue mejorar su cualificación (un título mayor). A partir de 2 años tras el fin de estudios, el 94% de los que fracasan inicialmente se quedan como estaban, con un porcentaje de en torno al 2-3% que consigue mejorar y entre un 3 y un 5% que estaban estudiando cuando se realizó la encuesta (por lo que no sabemos si alcanzarán una titulación finalmente). Por tanto, tirando por lo alto, como mucho un 5-6% de los que fracasan consiguen algún título educativo en los diez años siguientes. Por

⁶ Las características de esta encuesta se comentan con detalle en el próximo capítulo, sección 4.1.

cierto, en coherencia con lo visto más arriba, los que fracasan alcanzan como mucho la categoría de «abandono» (probablemente consigan el graduado escolar): poquísimos avanzan hasta estudios medios o superiores. En lo que se refiere al abandono, en los dos años siguientes al abandono inicial hay en torno a un 2% que siguen estudiando y otro 2% que han conseguido un título medio de estudios. Transcurridos más de dos años tras la formación inicial, el porcentaje de los que alcanzan titulación media o superior es inferior al 1%. Si añadimos el 3% que están cursando estudios en la actualidad (de los que, por tanto, no podemos saber si alcanzarán titulación), podemos decir que como mucho el porcentaje de abandono inicial que consigue mejorar su cualificación formal como mucho alcanza el 4%.

Podemos comparar estos resultados, limitados por la falta de información adecuada, con la estimación de la importancia del fenómeno de vuelta a la escuela realizada por la consultora GHK (GHK, 2005), con otra metodología pero también con datos EP A. GHK utilizó dos estrategias distintas. La primera de ellas es simplemente calcular cuántas personas acaban los estudios de secundaria a una edad significativamente superior a la edad normal de finalización de estos estudios (en este trabajo la edad elegida es de 24 años), interpretando que aquellos que acaban después de esa edad es porque han abandonado la educación por algunos años, para volver —y acabar— con posterioridad. De la aplicación de este método de inferencia a los países de la UE los autores concluyen que no parece que la vuelta —con éxito— a la escuela sea muy frecuente en la UE, ya que sólo algunos en países como Suecia, Finlandia, Dinamarca y el Reino Unido, el peso de los que acaban a una edad tardía es significativo.

La segunda estrategia consiste en hacer un seguimiento virtual de las tasas de abandono de una cohorte de población (periodos de cinco años como referencia) como si fuera la misma población a lo largo del tiempo, aunque, de hecho, esté formada por individuos distintos. Si parte de los que abandonan tempranamente los estudios volvieran a la escuela y los culminaran con éxito en algún tiempo en el futuro, entonces la EP A debería mostrar una tasa decreciente de abandono escolar según nos movemos hacia cohortes mayores. Del análisis que hacen estos investigadores para España, para la población que en 1995 tenía entre 19 y 42 años (distribuida en grupos de cinco años) no se deduce, sin embargo, que exista una dinámica que pueda ser interpretada en términos de vuelta al instituto. De hecho en las cohortes más jóvenes ocurre todo lo contrario, la tasa de abandono aumenta según nos alejamos de 1995 y nos acercamos a 2004. Por poner un ejemplo, de acuerdo con sus estimaciones, el 35% de los jóvenes españoles entre 19-24 en 1995 habían abandonado tempranamente los estudios; cinco años más tarde, en 2001, la cohorte con 20-25 años tenía una tasa del 38%. El mismo fenómeno se observa para los grupos más

jóvenes de población, mientras que los grupos de mayor edad muestran una ligera reducción (por ejemplo el grupo entre 31-36 años que en 1998 tenía una tasa de abandono del 52% en 2004 mostraba una tasa del 48%).

Con todas las cautelas⁷, estos resultados, junto con los obtenidos de la explotación desde distintas perspectivas del módulo especial de la EPA de 2000 y de la ETEFIL, apuntan a que la que podríamos denominar «tasa de repesca» (porcentaje de abandonos que regresan al sistema educativo reglado y terminan satisfactoriamente los estudios) no es tan importante como a veces se señala en la prensa aludiendo a fuentes del Ministerio de Educación español y que cifran esa vuelta a la escuela en un tercio de los abandonos iniciales⁸.

Para terminar simplemente señalar que para que el regreso al colegio tenga sentido, ya sea como estrategia individual o como comportamiento a incentivar desde el ámbito de la política educativa y laboral, es necesario que se cumplan dos condiciones. La primera de ellas es que el regreso a la escuela permita culminar con éxito los estudios, ya de ESO, ya de secundaria superior. En caso contrario, el esfuerzo sería inútil. En segundo lugar, es necesario que el mercado de trabajo reconozca y remunere las titulaciones conseguidas en una segunda oportunidad como las alcanzadas en un primer intento. En caso contrario, la obtención del título no conduciría a las ventajas asociadas a éste en el mercado de trabajo, reduciéndose por lo tanto los beneficios derivados de una política de vuelta a las aulas. De acuerdo con Rumberger y Lamb (1998), existen indicios de que en EE.UU. y Canadá los rendimientos derivados de un título obtenido en una segunda oportunidad son inferiores en términos de aumentar las oportunidades laborales a los obtenidos en primera instancia, como si los empresarios, a la hora de contratar a los trabajadores, leyeran ese título tardíamente alcanzado no como una muestra de tesón y fuerza de voluntad del trabajador, sino como signo de falta de capacidad para hacerlo en su momento⁹. Desconocemos de la existencia de estudios similares en otros países y la validez de extrapolar tales indicaciones en otros contextos laborales. En todo caso, ésta sería una cuestión a explorar ya que la oportunidad de una política de incentivo de la vuelta a las aulas depende, al menos parcialmente, del valor que otorguen los futuros empleadores a esos títulos alcanzados en una segunda oportunidad.

⁷ Principalmente que, al no ser las mismas personas, esto es, al no ser una encuesta longitudinal, es posible que las diferencias en tasa de abandono se deban a que, por las razones que fuere, esa cohorte mostrara una menor tasa de abandono que no tuviera que ver con la vuelta con éxito a las aulas.

⁸ Véase *El País* 16 de Noviembre de 2008.

⁹ Desde la perspectiva de la educación «como señal» se podría argumentar que la obtención de un título de secundaria a una edad anormalmente tardía se podría interpretar como una señal de la incapacidad del trabajador de acabar su formación en la edad «normal», convirtiéndose, por lo tanto, en una señal negativa para su contratación.

2. UNA EXPLORACIÓN DE ALGUNOS DE LOS DETERMINANTES DEL ABANDONO ESCOLAR

Como vimos con cierto detalle en el segundo capítulo, las causas del abandono escolar son muchas y actúan a muy distintos niveles: desde factores puramente individuales como las capacidades innatas o la personalidad hasta factores institucionales como los recursos de las escuelas, pasando por factores socioeconómicos como las características del contexto familiar del alumno (para un buen resumen de estos factores, ver la tabla 2.2 del capítulo segundo). La probabilidad de que una persona concreta abandone los estudios de manera temprana depende de una combinación de estos factores explicativos, que actúan (o incluso interactúan) de manera simultánea. Por ello, para explorar los factores que explican el abandono escolar temprano deberemos hacer uso de las herramientas de la estadística multivariable. De otro modo, la relación aparente entre cada factor explicativo y la variable dependiente (por ejemplo, entre el sexo y el abandono escolar) puede verse distorsionada por el impacto de uno o más de los otros factores explicativos (por ejemplo, la nacionalidad, como vimos en el apartado anterior) y podemos llegar a conclusiones erróneas. En un modelo multivariable introducimos distintas variables de manera simultánea, de modo que se «controlan» unas a otras: los coeficientes que reflejan la relación entre cada factor explicativo y el abandono escolar se pueden interpretar con mayor seguridad (aunque nunca con *total* seguridad) como indicadores del impacto específico de cada factor explicativo¹⁰.

2.1. Presentación del modelo

El modelo estadístico que utilizaremos está inspirado en Calero (2006) y Waisgrais y Calero (2008), aunque con algunas (importantes) diferencias que veremos a continuación. El modelo original de Calero y su coautor utilizaba una submuestra de individuos con 16 ó 17 años del Panel de Hogares de la Unión Europea para el año 2000, y trataba de explicar la probabilidad de que un individuo en esas edades siguiera estudiando (ESO, Bachillerato o Formación Profesional) o se hubiera incorporado al

¹⁰ En este apartado no se diferenciará entre abandono y fracaso escolar, puesto que la estrategia de análisis es distinta de la seguida en otros apartados: en lugar de definir el abandono escolar en función del nivel máximo de estudios alcanzados, el criterio será *si entre los 16 y los 18 años se continúa o no estudiando* (a partir de los 16 años la enseñanza deja de ser obligatoria y hasta los 18 no se puede alcanzar el nivel de enseñanza secundaria superior que constituye el umbral que define el abandono escolar temprano). Esta forma de medición se adapta muy bien al concepto de abandono escolar temprano, con unos resultados de gran interés analítico, pero no al concepto de fracaso escolar (que sólo se puede medir a través de los estudios máximos realizados).

mercado laboral, en función de una serie de variables explicativas tales como los estudios de la madre o la clase social del padre.

El enfoque es obviamente distinto al utilizado en el apartado anterior al estudiar la tasa de abandono escolar, pero en absoluto contradictorio, sino complementario. Como comentamos al discutir la definición de abandono escolar, esta tasa tiene el problema de que se basa en hacer una foto fija a lo que es en esencia un proceso, el proceso de finalización (prematura o no) de la formación inicial. Por esa razón se restringe la población base para el cálculo de la tasa de abandono a las personas que tienen entre 18 y 24 años: porque la edad idónea de finalización de la enseñanza secundaria superior ya ha pasado, y la mayoría de las personas que no la han alcanzado, ni siguen estudiando, probablemente ya no la vayan a alcanzar. El periodo clave para el abandono prematuro de los estudios es, en efecto, el que va desde la finalización de la enseñanza obligatoria hasta la edad en la que teóricamente se acaba la enseñanza secundaria superior. Por tanto, estudiar específicamente los factores que determinan el que una persona en concreto siga estudiando o no en esas edades es la mejor manera de aproximarnos a los factores que explican el abandono escolar a nivel individual.

Pero pese a que nuestro modelo está inspirado en el utilizado por Calero y Waisgrais y Calero, la aproximación difiere en algunas cuestiones importantes, entre las que podemos destacar las siguientes:

1. Las dos encuestas (EP A 2000 y 2007) que utilizaremos aquí fueron realizadas en el segundo trimestre del año, que coincide con los últimos meses del curso escolar. Pero el curso de escolarización no lo determina la edad, sino el año de nacimiento: por tanto, entre los que tenían 16 años en el segundo trimestre había algunos que aún estaban finalizando su educación obligatoria (los nacidos en los primeros meses de 1991) y otros que ya estaban en su primer curso de secundaria superior (los nacidos en la segunda mitad de 1990). Pese a que en principio es posible abandonar los estudios antes de finalizar el curso, una vez que se han alcanzado los 16 años, es razonable suponer que se va a finalizar el curso incluso si no se quiere seguir estudiando. Si incluimos en el análisis a aquéllos que acaban de cumplir 16 años y pueden por tanto dejar de estudiar, pero están en los meses finales del curso, introducimos un factor de indeterminación (si sigue o no hasta el final aunque haya decidido abandonar) que distorsiona los resultados de la regresión. Por ello, decidimos seleccionar la submuestra base del análisis en función del año de nacimiento en lugar de en función de la edad: los análisis que mostraremos más adelante se basan en personas que tenían 16 y 17 años el 31 de diciembre del año anterior a la realización de la encuesta (o sea, los nacidos en 1989 y 1990 para los datos de 2007, nacidos en 1982 y 1983 para los datos de 2000). En el momento de realización de la encuesta, estas personas tenían entre 16 y 18 años.

2. Nuestra variable dependiente es dicotómica en lugar de multinomial. La razón principal es, simplemente, que nuestro interés es explorar las razones por las que una persona estudia o no, no el tipo de estudios que realiza (que también forma parte del modelo de Calero y su co-autor)¹¹. El modelo logístico binomial es perfectamente adecuado para nuestros objetivos y además es técnicamente muy robusto para este tipo de datos y análisis.

3. Por último, al utilizar datos de la EP A, la muestra es sensible mayor (casi cuatro veces mayor), lo que nos permite afinar más el análisis sin demasiados problemas de significatividad estadística. La EPA no dispone de la variable de ingresos del hogar: pero como él mismo destaca (Calero 2006: 21), esta variable no es significativa una vez que controlamos por otros indicadores socioeconómicos, como el nivel de estudios o la situación profesional de los padres. A cambio de perder el nivel de ingresos como variable independiente, ganamos en tamaño muestral, y además, al ser los datos mucho más recientes (2007), podemos incluir la condición de nacional o extranjero del entrevistado como una de las variables explicativas en el modelo, lo que como vimos en el apartado anterior, tiene un gran interés en lo que respecta al abandono escolar¹².

La tabla 3.2 muestra las variables independientes o factores explicativos incluidos en el modelo de regresión logística. Se trata de un modelo necesariamente incompleto, puesto que nos vemos limitados por las variables incluidas en la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre de 2007 (y 2000). Si comparamos las variables mostradas en la tabla 3.2 con la lista de factores explicativos elaborada por Marchesi y

¹¹ Además, el *logit* multinomial utilizado por WAISGRAIS Y CALERO tiene el problema de que las variables dependientes deben cumplir el muy restrictivo criterio de Independencia de Alternativas Irrelevantes (ver LONG, 1997: 182; LONG Y FREESE 2006: 243), que a nuestro parecer no se ajusta a la variable dependiente, que incluye como opciones (supuestamente equivalentes) si se ha abandonado los estudios, si se estudia la ESO, si se estudia Bachillerato o si se estudia FP.

¹² No obstante, hay una diferencia importante entre la función de la variable de nacionalidad en el análisis del apartado anterior y en éste. Debido a que entre 2000 y 2007 el porcentaje de no-nacionales en el grupo de edad de 18 a 24 años había pasado del 2 al 15%, podíamos asumir con cierta seguridad que la mayor parte de los que habían finalizado estudios debían haberlos hecho en sus países de origen y no en España (el porcentaje de no-nacionales en este grupo de edad aún cursando estudios era de menos de un 20%). Por el contrario, en este apartado hablamos de personas que tienen entre 16 y 18 años, que acaban de superar la edad de escolarización obligatoria. A menos que acaben de inmigrar a España en los 3-6 meses anteriores a la realización de la encuesta, han realizado al menos parte de sus estudios aquí, por lo que sí que lo podemos considerar abandono en términos estrictos. De todos modos, se han calculado también los mismos modelos *logit* sólo con jóvenes nacionales para ver si los resultados eran sustancialmente diferentes, lo que no ha sido el caso, por lo que ha optado por no incluirlo en el análisis.

reproducida en el la tabla 2.1 del segundo capítulo del presente estudio, echaremos en falta, sobre todo, las variables de nivel *intermedio* (todas las referidas a los centros educativos), las de nivel *macro* (las institucionales, macroeconómicas y culturales, sólo muy imperfectamente captadas en nuestro modelo a través de la comunidad autónoma) y las variables de nivel individuales pero no observables tales como las capacidades y características de la personalidad. Lo que sí que cubrimos aquí de manera bastante adecuada son los factores sociales y económicos que son observables y que actúan en el ámbito del individuo (como el sexo o la nacionalidad) o de la familia (como la educación de la madre o la situación laboral del padre). Por tanto, se trata de un modelo de gran interés para entender el abandono escolar temprano desde la perspectiva de las desigualdades sociales y económicas, pero que no aporta mucha luz sobre aspectos tan importantes como el impacto de la escuela, el gasto en educación o las actitudes personales. Es por ello por lo que llamamos al presente análisis «una exploración» en lugar de «un modelo explicativo» del abandono escolar.

Los factores incluidos en nuestro modelo son los siguientes:

- *Sexo y nacionalidad*, que nos remiten a los roles y modelos sociales de género y al grado de integración de los inmigrantes en el sistema educativo.
- Características de la *estructura familiar*, incluyendo la presencia del padre y la madre en el hogar y el número de hermanos. Estas variables afectan al abandono escolar puesto que determinan de modo fundamental el contexto afectivo y emocional del individuo en sus años de educación, así como los recursos familiares disponibles para sufragar los costes de la educación más allá del nivel obligatorio.
- *Indicadores socio-económicos* del entorno familiar (nivel de estudios de la madre y situación laboral-profesional del padre), que permiten estudiar la reproducción de las desigualdades educativas, económicas y sociales a través del abandono escolar ¹³.

En la tabla 3.2 se presentan relaciones bivariadas entre estas variables y el abandono escolar, relaciones éstas que no nos detendremos en describir para pasar directamente su análisis en el contexto del modelo multivariable que veremos a continuación.

¹³ La razón por la cual utilizamos los estudios de la madre y no los del padre o ambos es que los primeros ajustan mucho mejor el modelo (añadir estudios del padre no mejoran su capacidad explicativa), y no hay razones teóricas importantes para hacerlo de otro modo. Lo mismo sucede con los indicadores de situación laboral-profesional del padre.

Tabla 3.2
Porcentaje de personas nacidas en 1990 o 1989 que no estudia actualmente y número de casos, datos de EPA 2007

		%	N		%	N	
Sexo	Hombre	25.9%	1,909	Presencia padres en hogar	Madre convive en hogar	19.9%	3,584
	Mujer	17.9%	1,879		Madre no convive en hogar	50.7%	204
Nacionalidad	Español	17.9%	3,528	Padre convive en hogar	Padre convive en hogar	18.4%	3,094
	Extranjero	43.1%	260		Padre no convive en hogar	36.7%	694
CCAA	Andalucía	29.5%	796	Número de hermanos	Sin hermanos	26.3%	853
	Aragón	27.4%	140		1 hermano	17.2%	1,955
	Asturias	12.5%	75		2 hermanos	24.5%	737
	Baleares	29.0%	96		3 hermanos	29.9%	160
	Canarias	25.4%	244		4 o más hermanos	42.2%	83
	Cantabria	8.8%	97	Estudios de la madre	Menos de obligatorios	35.0%	989
	Castilla-León	13.4%	345		Primera etapa secundaria	17.7%	1,150
	Castilla-La Mancha	23.4%	337		Secundaria superior	13.6%	733
	Cataluña	26.9%	342		Universitarios	7.7%	711
	Valencia	25.6%	289	Sector padre	Padre no agricultor	21.6%	3,615
	Extremadura	14.9%	181		Padre agricultor	30.8%	173
	Galicia	10.5%	189	Padre no construcción	Padre no construcción	20.8%	3,181
	Madrid	14.9%	189		Padre construcción	27.6%	607
	Murcia	23.6%	131	Ocupación padre	Padre directivo	11.4%	142
Navarra	7.4%	81	Padre profesional o técnico		4.9%	500	
Pais Vasco	7.8%	160	Padre admón. o servicios		18.2%	729	
La Rioja	20.0%	66	Padre trab. cualificado	Padre trab. cualificado	21.4%	179	
Ceuta y Melilla	17.6%	30		Padre trab. no cualificado	28.8%	554	
Actividad padre				Padre inactivo o parado	33.2%	1,037	
				Padre ocupado	17.5%	2,751	

N: Número de observaciones (sujetos).

Fuente: EPA y elaboración propia.

2.2. Discusión de resultados

La tabla 3.3. reproduce los modelos de regresión logística con datos de las Encuestas de Población Activa de 2000 y 2007. En esta tabla se incluyen doce modelos *logit* diferentes, divididos en cuatro bloques con tres modelos cada uno (para ambos sexos y para cada sexo por separado). El primer bloque (modelos 1, 2 y 3) es el más importante, pues es el que se refiere a los datos más recientes (2007) y tiene de base a personas que se hallan en los dos años posteriores a la educación obligatoria (nacidos en 1990 y 1989, con edades entre 16 y 18 años).

El siguiente bloque (modelos 4, 5 y 6) utiliza también datos de 2007, pero se refiere a los nacidos en los dos años anteriores (1988 y 1987): las personas representadas aquí son los que estarían en sus dos primeros años de estudios universitarios o de FP superior si continuaran estudiando, yendo a curso por año, hasta el momento de realización de la encuesta. Se incluye este bloque con la única finalidad de contextualizar los resultados del bloque principal (modelos 1, 2 y 3), pues en este caso el fenómeno que reflejan los modelos va más allá del abandono: los que no estudian a esas edades (en los que se basa la probabilidad condicionada que se estima en la tabla) no sólo incluyen a los que fracasan o abandonan antes de tiempo, sino también a los que habiendo alcanzado secundaria superior, no siguen estudiando más allá.

Los siguientes dos bloques (modelos 7-12) replican el mismo análisis de 2007 con datos de la EP A de 2000. Presentamos estos datos principalmente como referencia, pero debemos ser conscientes de que hay una diferencia importante entre los modelos para 2000 y 2007 que dificultan la comparación: mientras que para los nacidos en 1987-1990 (los que aparecen en los modelos 1-6), la enseñanza fue obligatoria hasta los 16 años, para casi todos los nacidos entre 1980 y 1983 sólo lo fue hasta los 14 (por lo que hace más tiempo que finalizaron su educación obligatoria). Como se puede ver en los coeficientes de ambos bloques (1-3 frente a 7-9), las diferencias son pequeñas, lo que sugiere que en la mayor parte de los casos el que la educación fuera obligatoria hasta los 14 o hasta los 16 no tuvo mucho impacto en la decisión de abandonar los estudios entre los 16 y 18¹⁴.

La regresión logística no dispone de un estadístico equivalente al R^2 que permita conocer con exactitud la capacidad explicativa del modelo (la reducción de varianza). Existen, no obstante, algunas aproximaciones basadas en el cociente entre el valor de la función de verosimilitud para el modelo sólo con la constante y el modelo completo (con todos

¹⁴ Después de todo, algo parecido observamos en el apartado anterior, al constatar que la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 había tenido un efecto importante en los niveles de fracaso, pero no de abandono escolar.

los factores explicativos) que nos permiten hacernos una idea de la capacidad explicativa de cada uno de los modelos de la tabla 3.3. Hemos incluido el pseudo R^2 de McFadden (el más conocido) y el de Nagelkerke, que corrige el de McFadden para que su recorrido esté entre 0 y 1. De acuerdo con estos estadísticos, el ajuste de los modelos es aceptable teniendo en cuenta que estamos tratando con datos de encuesta (que siempre incluyen una cantidad de ruido bastante considerable) y que, como comentamos con anterioridad, asumimos *a priori* que los modelos son incompletos (faltan los factores no observables de ámbito individual). El ajuste es mayor en 2007 que en 2000, probablemente porque en 2007 la variable de nacionalidad es capaz de explicar una parte mucho mayor de la varianza de la variable dicotómica dependiente (si el individuo ha abandonado o no). El ajuste de los modelos para los que tienen 16-18 años (1-3 y 7-9) y para los que tienen 18-20 (4-6 y 10-12) es semejante, lo que es relativamente sorprendente pues los modelos están diseñados para los primeros y simplemente replicados para los segundos (por ejemplo, el que el padre no viva en el mismo hogar para los que tienen entre 16 y 18 es un buen indicador de hogares monoparentales; pero el que el padre no viva en el hogar para los que tienen entre 18 y 20 puede indicar simplemente que el individuo en cuestión se ha emancipado o que comparte piso con otros estudiantes). Este resultado se puede deber, en parte, simplemente a que los que no estudian entre los 18 y 20 años incluyen a los que han abandonado antes (entre los 16 y los 18); pero también sugiere que los factores que determinan la continuación de estudios entre los 16 y los 20 años (incluyendo a ambos grupos de edad) son básicamente los mismos (con algunas salvedades que iremos discutiendo).

2.2.1. Variables sociodemográficas: sexo, nacionalidad y edad

Vayamos, por tanto, comentando una a una la influencia de las distintas variables explicativas sobre el abandono escolar, según el modelo de la tabla 3.3. Los coeficientes aparecen expresados como *odds ratio*, para facilitar su interpretación. El *odds ratio* se puede interpretar como *riesgo relativo de abandono escolar*: el cambio en las probabilidades de abandono prematuro frente a las probabilidades de continuar estudiando, en función de la variable independiente en cuestión. Muchas de las variables independientes mostradas en la tabla son variables dicotómicas, en cuyo caso el coeficiente indica la diferencia entre la categoría mostrada y la de referencia (indicada en cada caso). Por ejemplo, el coeficiente de 0,512 nos indica que el riesgo de que una mujer entre 16 y 18 años abandone los estudios de manera prematura es casi la mitad que el de los hombres. El sexo es, en efecto, la primera variable explicativa mostrada en la tabla 3.3, y los resultados son inequívocos y conocidos: el riesgo

Tabla 3.3 (Cont.)
Modelo de regresión logística para abandono escolar (2000 y 2007)

	Encuesta de Población Activa, 2º Trimestre de 2007			Encuesta de Población Activa, 2º Trimestre de 2000								
	Nacidos 89-90		Nacidos 87-88		Nacidos 82-83							
	(1) Todos	(2) Hombres	(3) Mujeres	(4) Todos	(5) Hombres	(6) Mujeres	(7) Todos	(8) Hombres	(9) Mujeres	(10) Todos	(11) Hombres	(12) Mujeres
Baleares	2,353**			1,683*			1,804*			2,922***		
(ref. CCAA no incluidas en modelo)	[1,138]			[1,088]			[1,095]			[1,152]		
Canarias	1,644*			1,452*								
(ref. CCAA no incluidas en modelo)	[1,118]			[1,083]								
Valencia	1,969***			2,008***			1,824***			1,555***		
(ref. CCAA no incluidas en modelo)	[1,228]			[1,247]			[1,194]			[1,149]		
Ceuta y Melilla				3,381***								
(ref. CCAA no incluidas en modelo)				[1,086]								
Murcia				1,916***			2,010**			1,649**		
(ref. CCAA no incluidas en modelo)				[1,132]			[1,129]			[1,097]		
Euskadi							0,397**			0,464***		
(ref. CCAA no incluidas en modelo)							[0,829]			[0,848]		
Navarra							0,356*					
(ref. CCAA no incluidas en modelo)							[0,889]					
Extremadura							1,626*					
(ref. CCAA no incluidas en modelo)							[1,086]					
Cantabria							0,405*					
(ref. CCAA no incluidas en modelo)							[0,908]					
Asturias										0,546**		
(ref. CCAA no incluidas en modelo)										[0,912]		
N	3788	1909	1879	3860	1988	1872	4954	2564	2390	5471	2770	2701
Ps. r2 McFadden	0,184	0,163	0,179	0,178	0,170	0,170	0,172	0,128	0,188	0,161	0,133	0,149
Ps. r2 Nagelkerke	0,271	0,250	0,254	0,290	0,280	0,276	0,249	0,195	0,259	0,260	0,222	0,235

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001. Coeficientes expresados como riesgo relativo (odds ratio). Entre corchetes, el cambio en coeficiente por cambio en una unidad de desviación típica en la variable dependiente. Errores típicos robustos.
Fuente: EPA y elaboración propia.

de abandono temprano de las mujeres es *ceteris paribus* considerablemente menor (en torno a la mitad) que el de los hombres (una diferencia por sexo que se mantiene para la continuación de estudios entre los 18 y los 20 años, como muestra el modelo 4).

La nacionalidad tiene también un impacto considerable (de hecho, ligeramente mayor que el sexo, puesto que riesgo relativo asociado es mayor¹⁵) sobre la probabilidad de continuar los estudios más allá del nivel obligatorio. Manteniendo constantes todos los demás factores, los jóvenes extranjeros tienen en torno al doble de riesgo que los jóvenes españoles de abandonar los estudios en los dos cursos siguientes a la enseñanza obligatoria. La diferencia entre nacionales y extranjeros es aún mayor (riesgo relativo de 2,8) en las edades de 18-20 años, que corresponderían con los dos primeros años de estudios universitarios o de formación profesional superior si se hubiera seguido estudiando a razón de curso por año.

Pero la nacionalidad es sólo un factor explicativo importante en 2007: como muestran los modelos 7-9, en 2000 las diferencias entre nacionales y extranjeros no eran significativas (en parte, porque no había suficientes extranjeros en la muestra, en parte porque su composición era distinta). En el apartado anterior vimos cómo, para los mayores de 18 años, la incorporación masiva de inmigrantes con un *stock* educativo menor reducía directamente la estructura de niveles educativos para la población total española. La tabla 3.3 muestra que, además, los jóvenes extranjeros de 16 a 18 años, todavía claramente en edades de realizar estudios según el criterio implícito en el concepto de abandono escolar, finalizan los estudios de manera prematura en porcentajes considerablemente mayores que los jóvenes españoles: la inmigración tiene un fuerte efecto tanto directo como indirecto sobre las tasas de abandono escolar en España.

Las siguientes dos variables que aparecen en las regresiones logísticas tienen menos interés por sí mismas, cumpliendo una función más técnica en el modelo. Se trata de una variable dicotómica (*dummy*) con

¹⁵ El riesgo relativo (*odds ratio*), al ser una proporción, adopta el valor de 1 cuando no existe diferencia entre la categoría en cuestión y la categoría de referencia (por ejemplo, entre ser extranjero y ser nacional); es superior a 1 la medida (las *veces*) en que aumenta la probabilidad de ocurrencia del suceso (como es el caso: ser extranjero en lugar de español duplica el riesgo de abandonar los estudios de manera temprana); y por último, es inferior a 1 (pero nunca menor que cero) cuando la probabilidad de ocurrencia del suceso disminuye con la variable independiente (lo que sucedía con el sexo: ser mujer reduce a la mitad el riesgo de abandono). Por tanto, los riesgos relativos positivos y negativos son asimétricos (por arriba, el riesgo relativo no tiene límite, mientras que por abajo no puede ser menor que 0), lo que dificulta ligeramente la comparación de coeficientes positivos y negativos (hay que pensar en los coeficientes como *razones entre probabilidades*, no como probabilidades).

valor de 1 si la persona nació el primer año de cada uno de los periodos de un año y 0 si nació en el segundo, y otra variable continua con el mes de nacimiento del individuo. Las dos variables deben estar en el modelo para controlar por el hecho de que cuanto más tiempo haya pasado desde que la persona cumplió 16 años (esto es, desde que no está obligado a seguir estudios) más probabilidad hay, *ceteris paribus*, de que el individuo haya abandonado los estudios. Hay que controlar por este efecto para evitar que distorsione la relación entre las otras variables y el abandono escolar y haga los coeficientes menos significativos. Efectivamente, con datos de 2007 el riesgo de abandono de los nacidos en el primer año de cada periodo (que son, por tanto, un año mayores) es casi el doble (1,8 veces superior) que el de los nacidos en el segundo año (el riesgo es 1,9 en 2000). En los modelos de «abandono» para los que tienen entre 18 y 20 años, el peso de esta variable es bastante menor, casi no significativo en 2007: un año más de edad aumenta considerablemente el riesgo de abandono para los que acaban de superar la edad de educación obligatoria, pero prácticamente no afecta a los que tienen entre 18 y 20.

Con respecto al mes de nacimiento (que en principio, podría también tener algún efecto) los coeficientes muestran que su relevancia es bastante más limitada. Sólo es significativo en los modelos 1, 2 3 (o sea, para el modelo de abandono en 2007) y en el 7. Bajo cada coeficiente de riesgo relativo aparece entre corchetes el mismo coeficiente estandarizado, que nos permite comparar el efecto relativo de variables continuas y dicotómicas pese a que su escala sea distinta ¹⁶. El aumento en una unidad de desviación típica del mes de nacimiento (o sea, nacer 3 meses y medio más tarde) hace disminuir el riesgo de abandono en un 20%, más o menos.

2.2.2. Estructura del hogar: presencia de padre y madre y número de hermanos

Los dos coeficientes siguientes recogen el riesgo relativo de abandono asociado a que los individuos no convivan con su padre y con su madre. Los jóvenes que provienen de hogares monoparentales pueden dis-

¹⁶ El coeficiente estandarizado, para el modelo *logit*, recoge el cambio en el riesgo relativo de abandono cuando aumenta en una desviación típica la variable independiente en cuestión, en lugar de cuando aumenta en una unidad (que es lo que refleja el coeficiente normal). En la figura 3.9, también aparecen los coeficientes estandarizados para variables dicotómicas, pero en este caso confunde más que ayuda a la interpretación, pues el significado de la desviación típica en una variable dicotómica no es muy intuitivo, mientras que el coeficiente normal refleja el cambio en el riesgo relativo cuando el individuo cae en la categoría que sea que mida la variable dicotómica. Por tanto, utilizaremos el coeficiente estandarizado sólo para comparar variables continuas con las demás.

poner de menos recursos (materiales e incluso no materiales, como un cierto grado de apoyo o estabilidad emocionales) que los que provienen de hogares con ambos progenitores presentes, por lo que es habitual incluir estas variables dentro de los factores explicativos del abandono escolar. Nuestros resultados claramente apoyan la inclusión de estas variables, pues tienen un impacto considerable sobre el riesgo de abandono escolar temprano. Especialmente, las personas que conviven en hogares en los que la madre está ausente tienen un riesgo de abandono escolar mucho mayor (casi 4 veces mayor en 2007, 8 veces en 2000) que los que conviven en hogares con presencia de la madre. La ausencia del padre también tiene un importante impacto sobre el riesgo de abandono escolar (casi 2 veces mayor que los que sí conviven con su padre), aunque mucho menor que la ausencia de la madre. Hay que tener en cuenta, no obstante, que como se puede apreciar en la tabla 3.2, la cantidad de individuos en la muestra cuyas madres no están presentes en el hogar es mucho menor: se trata de una situación muy poco frecuente, aunque parece tener un impacto bastante negativo sobre los hijos en el desarrollo de su educación. Es interesante comprobar que la ausencia de la madre afecta negativamente a las probabilidades de continuación de estudios de chicos y chicas casi por igual, mientras que la ausencia del padre parece afectar sólo a los chicos (el coeficiente para las chicas también es mayor, pero bastante menor y no significativo).

Los cuatro coeficientes siguientes se refieren al número de hermanos del entrevistado. De nuevo, se trata de una variable habitual en este tipo de estudios, que además suele tener un efecto no lineal como el que aparecía en la tabla 3.3 (los hijos únicos tienen una tasa de fracaso mayor que los que tienen un hermano, pero a partir de ahí la tasa de abandono aumenta con el número de hermanos). Esta variable puede recoger distintos efectos: por un lado, el número de hermanos reduce los recursos disponibles por hijo para la realización de estudios; por otro lado, algunas familias más extensas provienen de contextos más deprimidos o más tradicionales, que pueden tener una menor orientación hacia los estudios formales. En cualquier caso, hemos incluido esta variable a través de cuatro variables dicotómicas, utilizando como categoría de referencia a los hijos únicos. Solamente los jóvenes de familias muy numerosas (con cuatro hermanos o más) se diferencian claramente de los hijos únicos una vez que se controla por el resto de variables en el modelo (pues tienen un riesgo más de 2 veces superior a los hijos únicos de abandonar antes de tiempo). Estas familias, como vemos en la tabla 3.2, son muy minoritarias, por lo que se trata de un efecto con relativamente poca relevancia para el fenómeno del fracaso escolar según nuestros análisis. Curiosamente, siete años atrás el número de hermanos parecía tener un impacto mayor sobre el abandono escolar, como podemos ver en los coeficientes de los modelos 7 al 12. En 2000, las familias numerosas eran más frecuentes que en 2007 (el porcentaje de individuos con tres hermanos o

más se redujo del 11 al 7% entre la EP A de 2000 y la de 2007), por lo que su perfil con respecto al abandono escolar puede haber cambiado (por ejemplo, en 2007 casi un 40% de los individuos con más de tres hermanos eran de origen inmigrante, frente a menos de un 10% en 2000, por lo que la capacidad explicativa en sí del número de hermanos—descontando el efecto de la nacionalidad—debería haber disminuido).

La estructura familiar, por tanto, tiene un impacto considerable sobre el riesgo de abandono escolar. La ausencia de uno de los progenitores en el hogar, especialmente de la madre, aumenta fuertemente el riesgo de abandono. El número de hermanos tiene un impacto mucho menor, y restringido a familias realmente numerosas (de cuatro hermanos o más), en las que sí se aprecia un mayor riesgo de abandono escolar temprano.

2.2.3. *Contexto socioeconómico familiar: estudios de la madre y situación laboral-profesional del padre*

Los siguientes tres coeficientes recogen el nivel de estudios de la madre (con tres categorías: estudios bajos, bajo-medios y altos, tomando como referencia estudios medios-altos—secundaria superior acabada—). El riesgo relativo de abandono es claramente mayor (casi se triplica) para hijos de madres con estudios inferiores al nivel obligatorio que para las otras tres categorías, que no se diferencian significativamente a este respecto (tanto en 2000 como en 2007). El efecto es ligeramente mayor para las chicas que para los chicos. Si nos fijamos en los modelos para los que tienen entre 18 y 20 años, las diferencias en el riesgo de «abandono» (aunque recordemos que en este caso no se trata de abandono en términos estrictos, sino simplemente de no realización de estudios) son significativas en todos los niveles de estudios de la madre, en una relación clara y aparentemente lineal: los jóvenes con madres con estudios inferiores a primarios tienen un mayor riesgo, seguidos por los que tienen madres con estudios secundarios incompletos, estudios medios y superiores. Por ejemplo, el riesgo de no realización de estudios para los que tienen entre 18 y 20 años y son hijos de madres con estudios inferiores a primaria es 6 veces mayor que el de los hijos de madres con estudios superiores¹⁷. Por tanto, sólo los hijos de madres con estudios bajos tienen un riesgo mayor de abandono escolar temprano; con respecto a la continuación de estudios más allá de secundaria, cuanto mayores son los estudios de la madre mayor es la probabilidad de seguir estudiando, de manera clara y significativa.

¹⁷ Dado que los coeficientes de riesgo relativo para una misma variable están expresados en unidades homogéneas—en términos de la categoría de referencia—, podemos calcular riesgos relativos entre cualquier par de categorías de una misma variable simplemente dividiendo una por la otra

Los siguientes coeficientes recogen la asociación entre el riesgo de abandono temprano y varias situaciones laborales/profesionales del padre de los entrevistados. Los dos primeros son indicadores dicotómicos simples que recogen dos sectores específicos muy asociados al abandono escolar temprano en España: la agricultura y la construcción. Como veremos más adelante, estos dos sectores de actividad, junto con la hostelería, absorben a la mayor parte de individuos (especialmente hombres) con estudios inferiores a secundaria. Lo que tratamos de ver aquí es si existe algún efecto *transmisión* entre los padres ocupados en estos sectores y sus hijos, que pudiera incidir sobre el riesgo de abandono escolar de estos últimos. Y efectivamente, nuestros resultados parecen indicar que así ocurre. El riesgo de abandono temprano para hijos de agricultores es más del doble que para los demás y el de los hijos de trabajadores de la construcción, un poco más del doble. En el caso de padres agricultores, el efecto parece darse tanto en hijos como en hijas, mientras que en el caso de trabajadores de la construcción aumenta mucho el riesgo de abandono de los hijos (dos veces y media), pero no el de las hijas (el coeficiente ni siquiera es significativo). El efecto de ambas variables es el mismo en 2000 (de hecho, incluso un poco mayor) y para los que tienen entre 18 y 20 años (en este caso, algo más suavizado).

Los siguientes cuatro coeficientes se basan en una reagregación de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO), que corresponde a grandes rasgos con distintos niveles jerárquicos o de prestigio en el mundo del trabajo (en ese sentido, es semejante a la clasificación de clase social según Goldthorpe que utilizan los autores de los trabajos mencionados anteriormente). De nuevo, nos permite aproximarnos al fenómeno de la reproducción de posiciones sociales y económicas desde la perspectiva del abandono escolar. La categoría de referencia es en este caso las personas cuyos padres son trabajadores de servicios o administrativos, una categoría *atrapalotodo* (*catch-all*) que incluye las posiciones laborales/profesionales típicamente intermedias en una economía de servicios como la española. En la tabla 3.2 más atrás se podía observar cómo, al menos en términos bivariados, existía una clara relación entre el nivel ocupacional del padre y el abandono escolar del hijo. Pues bien, parece que, una vez controlamos por el resto de variables incluidas en el modelo, esta relación resulta bastante débil, hasta el punto de que casi ninguna de las diferencias entre categorías son estadísticamente significativas. Para el modelo de abandono en 2007, sólo los hijos varones de padres profesionales o técnicos (con un riesgo bastante menor de abandono) y los hijos varones de padres obreros no cualificados (con un riesgo de abandono mayor) se diferencian de los hijos de trabajadores de servicios y administrativos. Las hijas, en particular, parecen mucho más inmunes que los hijos a este efecto de la posición en la escala profesional del padre, puesto que en ningún caso parece afectarles. De todos modos, es importante observar que esto es así para el riesgo de abandono

entre 16 y 18 años, pero no para los que son dos años mayores. Para los que tienen entre 18 y 20 años, los hijos de obreros no cualificados tienen un riesgo mucho mayor de no seguir estudiando, tanto para chicos como para chicas.

Por último, incluimos en el modelo una variable dicotómica con valor de uno si el padre estaba ocupado y de cero si estaba inactivo o en paro en el momento de realización de la encuesta. Es muy interesante comprobar que en 2000 esta variable era altamente significativa tanto para hombres como para mujeres, y para los dos grupos de edad mostrados en la tabla 3.3, mientras que en 2007 no es significativa en ningún caso (sólo marginalmente significativa en 2007 en el modelo para ambos sexos, el modelo 1). El segundo trimestre de 2007 marcó el punto álgido del largo ciclo de crecimiento reciente de la economía española, en el que se alcanzaron las tasas de paro e inactividad más bajas desde la llegada de la democracia. Para los varones (los que nos interesan aquí, pues hablamos de los padres), el paro se redujo al 6,1%, y la tasa de actividad llegó al 70%. Es probable que en una situación tan extraordinaria, y tan diferente de la existente sólo siete años antes (2000 fue un buen año, pero las tasas de paro e inactividad, por pura inercia de los años anteriores, seguían siendo bastante altas), los hogares con padres inactivos o desempleados tuvieran unas características bastante diferentes que las de siete años anteriores. Concretamente, es probable que muchos padres con baja cualificación que en 2000 estaban en el paro o en la inactividad, en 2007 estuvieran trabajando: lo que tendería a reducir la capacidad de discriminación del estatus de actividad del padre sobre la continuación de los estudios del hijo.

Por tanto, el impacto del contexto socioeconómico familiar del alumno es importante, y actúa a través de distintos mecanismos. En nuestro modelo, el impacto más claro estaba asociado al nivel de estudios de la madre, seguido por el hecho de que el padre trabajara en los dos sectores específicos con un perfil más bajo en términos de cualificación (agricultura y construcción), especialmente con respecto a los hijos varones. Tras controlar por estos factores y los otros presentes en el modelo, el impacto del nivel socio-profesional del padre era relativamente limitado. Y en el contexto económico de fuerte crecimiento y reducción de las tasas de paro e inactividad que caracterizan al segundo trimestre de 2007, la actividad del padre dejó de ser un factor relevante para explicar el riesgo de abandono escolar de los hijos.

2.2.4. Diferencias entre Comunidades Autónomas

Por último, se incluyen los coeficientes de riesgo relativo de abandono escolar temprano de las Comunidades Autónomas que más difieren

del resto. En este caso, la comparación entre Comunidades Autónomas es mucho más adecuada que la que anteriormente realizamos de manera muy breve a través de la figura 3.6. En aquel caso, al mostrarse simplemente las tasas de abandono para las distintas comunidades, los resultados podían estar distorsionados por las diferentes estructuras demográficas y socioeconómicas de las comunidades autónomas. Los coeficientes mostrados en la tabla 3.3, por el contrario, sí que tienen en cuenta estas diferencias, al menos en la medida en que son captadas por el resto de factores explicativos del modelo (sexo, nacionalidad, estructura de edades, estructura del hogar, estudios de la madre y situación laboral-profesional del padre). Las diferencias que persisten entre las Comunidades Autónomas tras tales controles nos remiten, por tanto, al resto de factores de nivel agregado¹⁸ que mencionábamos más atrás: los medios y recursos del sistema educativo en las distintas comunidades, las actitudes culturales hacia el estudio y la formación, la facilidad para encontrar empleo de baja cualificación, etc. Por supuesto, no podemos saber a cuáles de estos factores en concreto se debe la influencia de la comunidad autónoma sobre el riesgo de abandono escolar: pero lo que sí que podemos decir es que los coeficientes por comunidad autónoma mostrados en la tabla 3.3 reflejan diferencias que en gran parte quedan dentro del ámbito de actuación (incluso de responsabilidad) de la comunidad autónoma en cuestión.

Para evitar saturar la tabla con diecisiete coeficientes, sólo incluimos las Comunidades Autónomas que fueron seleccionadas por un proceso de regresión por pasos tras la especificación del modelo con todas las otras variables. La mecánica de este proceso de regresión por pasos es muy sencilla: se comprueba la diferencia en el coeficiente de abandono escolar de cada comunidad autónoma y el resto de España (todas las demás comunidades juntas); se incluye explícitamente en el modelo (como una variable dicotómica más) la Comunidad Autónoma que difiere de manera más significativa (estadísticamente) de todas las demás; para las comunidades restantes, se vuelve a comparar la diferencia entre cada una y todas las demás y a incluir en el modelo la que más difiere, y así sucesivamente hasta que todas las comunidades autónomas no incluidas en el modelo no difieren significativamente entre sí en lo que respecta al riesgo de abandono escolar temprano.

Por razones de tamaño muestral, las Comunidades Autónomas sólo se han incluido en los modelos para ambos sexos (modelos 1, 4, 7 y 10). Hay que tener en cuenta que el tamaño muestral puede tener un

¹⁸ Los factores individuales endógenos (capacidades y personalidad) están obviamente descartados pues podemos asumir que se reparten de manera semejante por los distintos territorios.

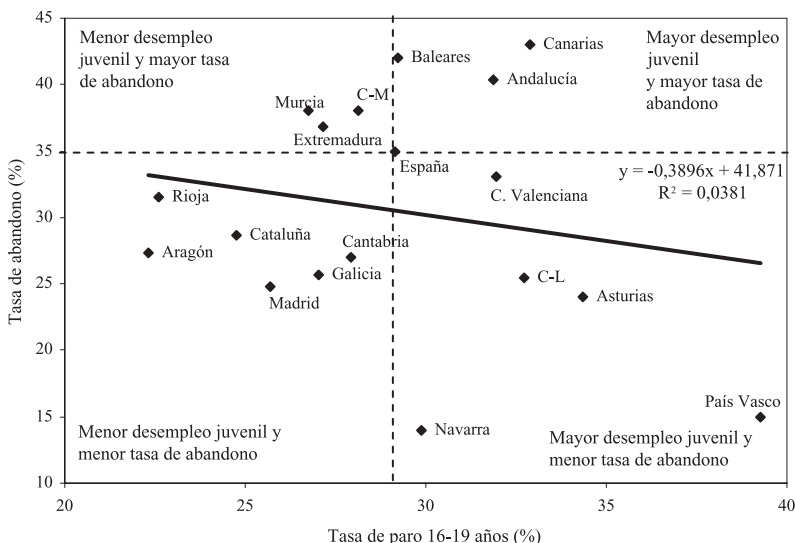
impacto negativo importante en la significatividad de los coeficientes de las Comunidades Autónomas, puesto que algunas de ellas tienen muestras realmente pequeñas (el tamaño muestral por comunidad autónoma para 2007 aparece reflejada en la tabla 3.2). Para que la diferencia entre una comunidad y el resto de España en el riesgo de abandono escolar sea significativa (y aparezca en el modelo) no basta con que ésta sea importante sino que además, deberá estar basada en una muestra lo suficientemente grande como para que el coeficiente supere el valor crítico de t . Esto es perfectamente correcto y adecuado: simplemente, quiere decir que las diferencias basadas en pocas observaciones pueden deberse a errores de muestreo y por tanto no deben ser tenidas en cuenta. Pero esto no debe ser interpretado como una demostración de que las diferencias no existan en realidad (en la población), sino que puede simplemente deberse a que no son lo suficientemente grandes como para que una muestra con el tamaño que manejamos pueda captarlas de manera significativa. La consecuencia más importante de todo esto es que es más probable que las diferencias en el riesgo relativo sean significativas en el caso de las comunidades grandes que en el de las pequeñas (pues el tamaño muestral de la EP A es proporcional al tamaño de la población), incluso aunque las diferencias en las tasas de abandono sean idénticas.

En cualquier caso, todos los modelos son razonablemente consistentes, con algunas diferencias menores. Las Comunidades Autónomas que destacan más claramente por un mayor riesgo relativo de abandono escolar temprano son Andalucía, Baleares, Aragón (sólo en 2007), Cataluña, Canarias (sólo en 2007) y Valencia. Murcia y Extremadura han mejorado a este respecto, puesto que se destacaban negativamente del resto en 2000 pero no en 2007. Por otro lado, en la EP A de 2000, País Vasco, Navarra y Cantabria destacaban por lo contrario, por un riesgo relativo de abandono escolar temprano menor. Pero es interesante comprobar que las diferencias entre estas tres comunidades y el resto dejan de ser significativas en 2007: en parte, se puede deber a que el tamaño muestral es ligeramente menor en 2007 que en 2000, en parte pueden reflejar una cierta convergencia en los coeficientes de estas comunidades con las del resto de España (o al revés) en 2007.

El mapa de España que pinta la tabla 3.3 distingue por tanto principalmente a toda la costa mediterránea, además de Canarias (la única excepción en este sentido sería Aragón). El fuerte desarrollo económico y la existencia de muchas oportunidades de empleo de baja cualificación (hostelería asociada al turismo y por supuesto, construcción) que caracterizan a estas zonas costeras probablemente tiendan a aumentar las tasas de abandono con respecto al resto de España, efecto que además parece haberse acentuado en los últimos años.

Esta relación, sin embargo, no se puede interpretar en términos simples de que las CC.AA. con menor tasa de paro juvenil incentivan el abandono escolar. Como se recoge en la figura 3.8, que presenta la relación bivariada entre tasa de desempleo juvenil y tasa de abandono, y por lo tanto sin controlar por otras variables que puedan afectar a la tasa de abandono, la casuística es muy variada, existiendo CC.AA. que muestran simultáneamente tener una menor tasa de paro y una mayor tasa de abandono como Murcia, Extremadura y Castilla La Mancha, junto a otras en las que tasa de paro y tasa de abandono se correlacionan de forma positiva como Andalucía o Canarias. Probablemente la explicación exija contemplar conjuntamente la tasa de paro juvenil y la estructura económica de la región, que actuaría por la vía de la existencia de demanda de mano de obra no cualificada ¹⁹. En el capítulo siguiente (figura 4.5) volveremos sobre esta cuestión desde una aproximación más compleja.

Figura 3.8
Tasa de abandono y tasa de paro juvenil: CC.AA. (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de información del INE.

¹⁹ El papel secundario del desempleo con respecto a otras variables como el nivel educativo de los padres también se confirma en S AN SEGUNDO y PETRONGOLO (2004).

2.3. Reflexión final

Detrás del concepto de abandono escolar está la idea de que toda persona necesita alcanzar un nivel mínimo de formación inicial para poder desarrollar de manera satisfactoria su vida en las sociedades contemporáneas. En ese sentido, todo abandono escolar temprano es la manifestación de un fracaso de las instituciones educativas o incluso del sistema social en su conjunto, pues no son capaces de asegurar que todas (o casi todas) las personas puedan alcanzar ese nivel de formación que la propia sociedad considera el mínimo necesario. Como hemos dicho en repetidas ocasiones a lo largo del presente informe, la indiscutiblemente alta tasa de abandono escolar existente en España (por comparación a otros países europeos) indica que algo va mal en el sistema educativo (o como decíamos antes, en el propio sistema social) y que algo se debe hacer para solucionarlo.

En este apartado hemos explorado algunos de los determinantes del abandono escolar temprano: concretamente, los determinantes sociales y económicos que actúan al nivel del individuo y de la familia. Es importante darse cuenta de que esta exploración no sólo sirve para entender mejor el fenómeno en cuestión, sino que también ha de ser clave para evaluar el abandono escolar y sus implicaciones desde una perspectiva más amplia de justicia social y equidad. Todos los factores sociales y económicos que, como hemos visto, tenían un impacto considerable sobre el riesgo de abandono escolar actúan al margen de las capacidades del individuo. Tales factores demuestran, por tanto, que el abandono no sólo refleja una disfunción en el sistema educativo como decíamos antes, sino un fracaso del ideal meritocrático que subyace a los sistemas educativos occidentales, incluyendo por supuesto el español. Ello es así puesto que los resultados obtenidos muestran que, en gran medida, los que abandonan no son los necesariamente los menos capaces, sino los que tienen un contexto familiar que les estimula menos a perseverar en los estudios, o los que tiene menos recursos para dedicarlos a continuar los estudios más allá del nivel obligatorio, o los que por su condición de inmigrantes o hijos de inmigrantes tienen mayores dificultades para completar su educación con éxito.

Veremos en los siguientes apartados que el abandono escolar temprano (y aún más el fracaso) acarrea importantes consecuencias negativas al individuo durante toda su carrera laboral, pues no sólo sirve como mecanismo de asignación de individuos a empleos menos remunerados y peor valorados, sino que incluso implica mayores dificultades para acceder a un empleo o a un empleo estable. La manera habitual de justificar estas consecuencias negativas del abandono escolar es el propio ideal meritocrático: la educación discrimina, pero discrimina en función de capacidades, por lo que cualquier desigualdad resultante

queda justificada²⁰. Es ahí donde radica la importancia de constatar que al menos una parte considerable de las diferencias en los resultados educativos de los alumnos (incluyendo el peor de todos, el abandono escolar temprano) no reflejan sus diferentes capacidades, sino la existencia de mecanismos de reproducción de desigualdades sociales (que las transmiten de padres a hijos) como los que hemos visto a lo largo de este apartado. La responsabilidad de estos mecanismos está completamente fuera del individuo afectado, por lo que todas las desigualdades resultantes serán, simplemente, injustas.

2.4. La perspectiva de los protagonistas

En apartado anterior se estudiaba, utilizando un modelo de regresión logística, qué factores del ámbito familiar y socioeconómico explicaban el abandono escolar temprano. Para finalizar este apartado vamos a completar el análisis realizado comentando qué es lo que opinan los propios implicados, esto es, los jóvenes que abandonan prematuramente sus estudios, sobre las razones de dicho abandono. La información proviene de la explotación de los microdatos de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral realizada en 2005. En esta ocasión nos centraremos, figura 3.9, en explorar las motivaciones esgrimidas por los jóvenes para abandonar la secundaria obligatoria (fracaso escolar) y el Bachillerato o los estudios de Formación Profesional (abandono escolar). De acuerdo con la ETEFIL, más de un 70% de los jóvenes que abandonaron la ESO citaron como principal motivación sus propias preferencias personales (bien porque no le gustaban los estudios o le resultaban difíciles o porque prefería buscar un empleo). Menos de un 10% declaran haber abandonado los estudios por razones laborales (por haber encontrado un puesto de trabajo), mientras que el inicio de otro tipo de estudios o las razones económicas tienen un papel claramente secundario. No obstante, es conveniente destacar que, en el caso de las mujeres, un 11% señala el inicio de otro tipo de estudios como motivación principal para abandonar la Secundaria Obligatoria.

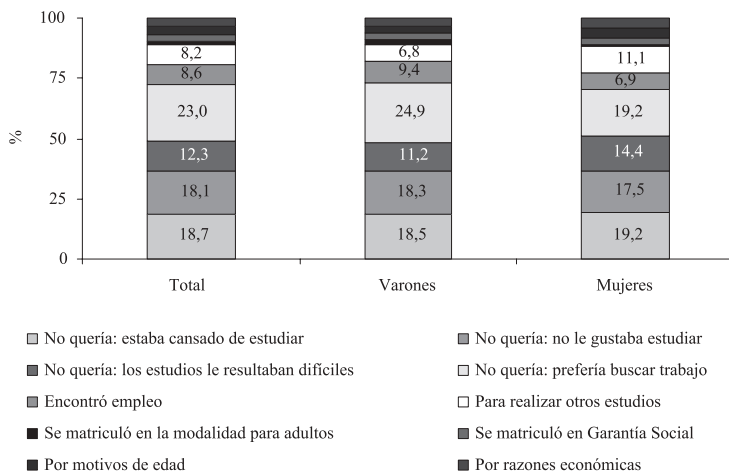
En relación con aquellos jóvenes que interrumpen y no completan la segunda etapa de la educación secundaria (que podemos identificar *grosso modo* con el fenómeno del abandono escolar), debe señalarse que, de nuevo, una gran proporción (más del 50%) esgrime factores relacionados con la integración en la escuela: aburrirse, no gustarles los estudios o considerarlos demasiado difíciles como motivo para abandonar el Bachille-

²⁰ Otro argumento habitual es que los alumnos y sus familias eligen libremente abandonar los estudios antes de tiempo. La respuesta que sugiere cualquier análisis como el que hemos realizado en este apartado es ¿por qué esa elección *libre* es mucho más habitual en algunos tipos de familias que en otras?

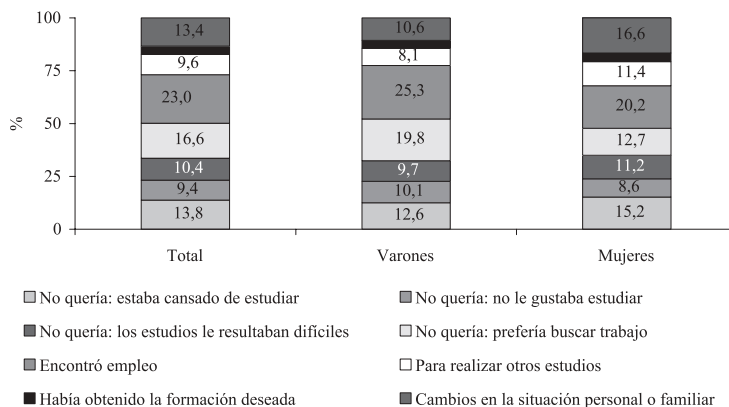
Figura 3.9

Motivos de abandono de la educación secundaria de acuerdo a los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo

Abandonos escolares en la ESO



Abandonos escolares en niveles de secundaria superior



Nota: Los abandonos escolares en la segunda etapa de secundaria (GFGM, Bachillerato y CFGS) sólo incluyen aquellos individuos que comenzaron la secundaria superior pero abandonaron posteriormente los estudios, dado que la encuesta no proporciona información sobre los jóvenes que, tras finalizar la ESO, no volvieron al sistema educativo. Este colectivo representa un 30% de los estudiantes que terminaron la ESO en 2000-2001 que no completaron niveles de educación superiores posteriormente.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

rato o la Formación Profesional. Sin embargo, en este caso, el encontrar un empleo resulta de mayor relevancia para explicar la decisión de no continuar el proceso de formación en el sistema educativo formal (alrededor de un 23% de los encuestados apuntan a esta razón como principal argumento para el abandono de los estudios, una proporción algo inferior en el caso de las mujeres). Asimismo, los cambios en la situación familiar o personal son citados por más del 10% de los jóvenes del colectivo de referencia como principal motivación de su decisión de interrupción del curso académico, circunstancia esta que se presenta de forma más acusada en entre las mujeres que entre los hombres.

En todo caso, los resultados recogidos en la figura anterior no contradicen los reproducidos en la tabla 3.3, ya que detrás de esa pérdida de interés en la escuela que terminaría en el abandono escolar estarían unos contextos familiares y sociales que, al menos parcialmente, moldearían en comportamiento de los jóvenes que abandonan tempranamente.

3. CONCLUSIONES

En este capítulo que ahora concluimos se han planteado dos cuestiones distintas, pero relacionadas entre sí, como lo son la medición del fracaso y abandono escolar en España, su evolución y los determinantes del mismo.

Partiendo de las definiciones de fracaso y abandono escolar prematuro planteadas en el capítulo anterior, de la revisión exhaustiva de los datos de la EPA para 2000 y 2007 se obtienen las siguientes conclusiones:

1. La tasa de abandono escolar más frecuentemente citada por los medios, y recogida en las publicaciones oficiales, 30,9% en 2007 cuando se toma como referencia el colectivo entre 18 y 24 años, se encuentra ligeramente subestimada al no considerar como abandono escolar aquéllos que habiendo dejado la educación reglada continúan siguiendo algún tipo de educación no reglada como puedan ser cursos de inglés, etc. Cuando se considera a este colectivo como parte del abandono escolar la tasa de abandono aumenta hasta el 34,9%.

2. Actuando en dirección contraria, la tasa de abandono escolar, al incluir a los inmigrantes, que en su gran mayoría nunca han abandonado el sistema educativo español, pues cuando llegaron a España ya había dejado atrás su condición de estudiantes, no se puede interpretar, sin más, como reflejo de problemas en el sistema educativo. Sólo podrá interpretarse en estos términos aquella fracción del abandono escolar de nacionales, que sí han pasado por el sistema y lo han abandonado. La escasa magnitud del fenómeno migratorio en el pasado hace que tal diferenciación carezca de importancia cuando se contempla el abandono esco-

lar de hace una década. En la actualidad, sin embargo, el fuerte aumento de la población inmigrante, con una tasa de abandono escolar mayor (51,7%) que la de la población nacional, hace que el impacto sea significativo. Ello, obviamente, no anula el problema, ya que la tasa de abandono de la población con nacionalidad española sigue siendo muy alta en términos absolutos y comparados, pero reduce su intensidad en 3 puntos porcentuales, situándola, en términos corregidos para tener en cuenta el problema aludido más arriba, en el 32% frente al 34,9%. Otra cuestión distinta es su impacto sobre el mercado de trabajo, ya que en ese caso el hecho de que el que abandona el sistema sea nacional o inmigrante no tendría incidencia alguna.

3. El seguimiento de la intensidad del fracaso y abandono escolar en las cohortes de población nacidas a partir de 1943 pone de manifiesto una caída muy pronunciada de ambos indicadores hasta alcanzar a los nacidos en 1975, a partir de los cuales se produce una estabilización de las tasas de abandono y fracaso que, sin embargo, repuntan de forma notable —alrededor de cuatro puntos porcentuales— como resultado de la introducción de la ESO y el alargamiento del período de educación obligatoria hasta los 16 años. Este resultado obedece, al margen de las virtudes pedagógicas que pudiera tener la reforma, al alargamiento en sí del período de educación obligatoria que conlleva un alargamiento, también en dos años, de las posibilidades de abandono. Esto es, el fracaso es mayor, porque el período es más largo y, previsiblemente, las exigencias mayores.

4. Hay una diferencia considerable en las tasas de abandono por sexo: los hombres tienen tasas de fracaso y abandono bastante mayores que las mujeres. La diferencia en la tasa total de abandono era en 2007 de 11 puntos porcentuales

5. Existen diferencias muy notables en las tasas de fracaso y abandono entre Comunidades Autónomas, especialmente en lo que respecta a la tasa de abandono. Las tasas de abandono en Ceuta y Melilla, Baleares, Canarias, Murcia y Andalucía son más del doble que las de Navarra y el País Vasco, por ejemplo.

6. Entre aquéllos que interrumpen sus estudios de Secundaria Obligatoria durante el año 2000-2001, más de un 75% no consigue reincorporarse exitosamente a lo largo de los 4 años siguientes, pasando a engrosar el colectivo afectado por el fenómeno del fracaso escolar, mientras que sólo algo más del 15% de los individuos que abandonan es capaz de obtener a posteriori el título de ESO o niveles educativos superiores.

En lo que se refiere a las causas del abandono escolar, en la segunda sección del capítulo se presenta un modelo de determinación de los factores de riesgo de abandono escolar a partir de la información recogida

da en la EPA correspondiente al segundo trimestre de 2007. Antes de repasar los resultados alcanzados hay que señalar que el modelo es meramente exploratorio en el sentido de limitar las variables independientes, por razones de disponibilidad estadística, a los ámbitos del entorno familiar y socio-económico de los individuos y a algunas (muy pocas) variables individuales. Se dejan por lo tanto fuera del análisis variables vinculadas a los ámbitos individuales y del centro educativo, así como otras variables del entorno socioeconómico no familiar más próximo. Del análisis efectuado destaca:

7. El riesgo de que una mujer entre 16 y 18 años abandone los estudios de manera prematura es casi la mitad que el de los hombres.

8. Manteniendo constantes todos los demás factores, los jóvenes extranjeros tienen en torno al doble de riesgo que los jóvenes españoles de abandonar los estudios en los dos cursos siguientes a la enseñanza obligatoria.

9. Los y las jóvenes que viven en hogares en los que la madre está ausente tienen un riesgo de abandono escolar mucho mayor (casi 4 veces mayor en 2007) que los que conviven en hogares con presencia de la madre. La ausencia del padre también tiene un importante impacto sobre el riesgo de abandono escolar, aunque mucho menor que la ausencia de la madre y sólo en el caso de los chicos. El número de hermanos tiene un impacto mucho menor y restringido a familias realmente numerosas (de cuatro hermanos o más), en las que sí se aprecia un mayor riesgo de abandono escolar temprano.

10. El riesgo relativo de abandono es claramente mayor (casi se triplica) para hijos de madres con estudios inferiores al nivel obligatorio que para las otras tres categorías, que no se diferencian significativamente a este respecto.

11. El riesgo de abandono temprano para hijos de agricultores es más del doble que para los demás, y el de los hijos de trabajadores de la construcción un poco más del doble. En el caso de padres agricultores, el efecto parece darse tanto en hijos como en hijas, mientras que en el caso de trabajadores de la construcción, aumenta mucho el riesgo de abandono de los hijos (dos veces y media) pero no el de las hijas.

12. Las Comunidades Autónomas que destacan más claramente por un mayor riesgo relativo de abandono escolar temprano, una vez controladas las características de familiares y socioeconómicas son Andalucía, Baleares, Aragón (sólo en 2007), Cataluña, Canarias (sólo en 2007) y Valencia. Murcia y Extremadura han mejorado a este respecto, puesto que destacaban negativamente del resto en 2000 pero no en 2007. Por otro lado, en la EPA de 2000, País Vasco, Navarra y Cantabria destacaban por lo contrario, por un riesgo relativo de abandono escolar temprano menor.

13. Otra de las cuestiones analizadas es la importancia de los procesos de «vuelta a las aulas» de aquéllos que abandonan los estudios de secundaria (ya sea obligatoria o superior) sin obtener el título. Dada la ausencia de encuestas longitudinales en España, es difícil conocer cuál es la dimensión de este fenómeno. En todo caso la explotación directa de la ETEFIL y el módulo especial sobre transición laboral de la EP A de 2000, pone de manifiesto que la *tasa de repesca* es relativamente baja. De acuerdo con la ETEFIL, el 75% de los que abandonan la ESO no vuelven a las aulas en los siguientes 4 años, y sólo un 15% consiguen volver y obtener el título de secundaria obligatoria en idéntico periodo. De acuerdo con el módulo especial de la EPA 2000, el porcentaje de vuelta exitosa a las aulas no parece ser tampoco muy elevado situándose entre el 4 y 6% dependiendo de si hablamos de fracaso o abandono escolar. Todo ello nos lleva a concluir que el retorno a las aulas, y en especial el retorno con éxito no es muy frecuente en nuestro país (al igual de lo que ocurre en la mayoría de los países de la UE).

14. Desde la perspectiva del individuo, de sus motivaciones, una gran proporción (más del 50%) de los que abandonan los estudios de secundaria superior esgrime factores relacionados con la integración en la escuela: aburrirse, no gustarles los estudios o considerarlos demasiado difíciles, como motivo para abandonar el Bachillerato o la Formación Profesional. Para casi otra cuarta parte el encontrar un empleo resulta de mayor relevancia para explicar la decisión de no continuar el proceso de formación en el sistema educativo formal (alrededor de un 23% de los encuestados apuntan a esta razón como principal argumento para el abandono de los estudios, una proporción algo inferior en el caso de las mujeres).

4. EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL MERCADO DE TRABAJO

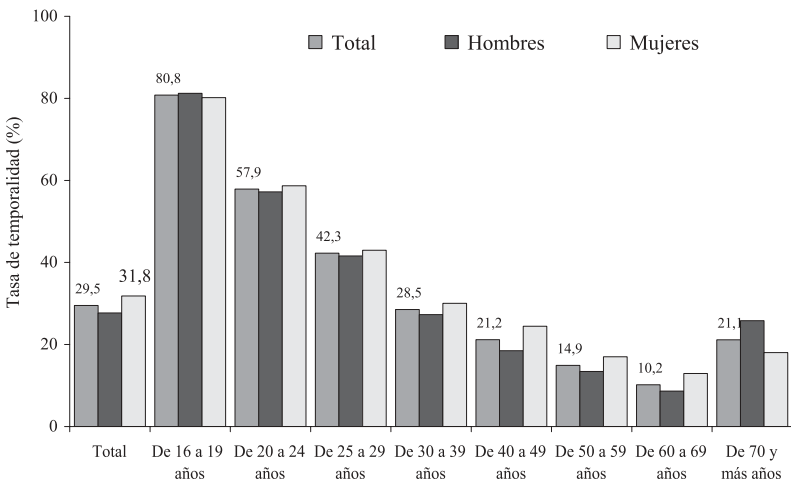
1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior hemos visto lo que podríamos llamar los antecedentes del abandono escolar temprano: la anatomía de la propia tasa de abandono así como sus determinantes socioeconómicos. En el capítulo siguiente se estudian las consecuencias a medio y largo plazo del abandono escolar sobre las carreras profesionales a nivel individual. El objetivo de este capítulo es enlazar ambos periodos, el antes y el después del abandono escolar, explorando el proceso de inserción en el mercado de trabajo en los años inmediatamente posteriores a la salida del sistema educativo. Se trata de un análisis de considerable dificultad metodológica y para el que no existen fuentes estadísticas realmente adecuadas en nuestro país. La inserción laboral es un proceso continuo que incluye etapas de actividad y desempleo, cambios de trabajo, quizá regreso a las aulas a completar la formación, etc., hasta llegar a una relación laboral que podemos denominar más o menos definitiva, por lo menos hasta el próximo cambio de ciclo económico y el aumento del riesgo de desempleo. Este proceso de transición consistente en una sucesión de distintas etapas es en la actualidad, si cabe, todavía más variado como consecuencia del alto grado de temporalidad del mercado de trabajo, con tasas medias del 30%, pero que, como se puede apreciar en la figura 4.1 alcanzan valores muchos más altos en el colectivo de jóvenes. Esa (comparativamente) enorme temporalidad hace que el proceso de inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo sea, si cabe, mucho más azaroso. Dado ese rápido cambio de estatus laboral, en el que se mezclan y suceden sin un orden prefijado situaciones de estudio, desempleo, trabajo esporádico, trabajo más estable, desempleo, etc., el análisis del proceso de inserción exige de encuestas longitudinales que sigan a los su-

jetos a lo largo del tiempo y de su devenir por el mercado de trabajo. En España, como ya se ha comentado en los capítulos anteriores, no se dispone de una encuesta de estas características que permita estudiar desde una perspectiva dinámica las transiciones del mundo del estudio al mundo del trabajo¹. Como forma, imperfecta, de superar esta carencia en el presente capítulo basaremos nuestro análisis en el módulo *ad-hoc* de transición de la educación al mercado laboral de la EP A del segundo trimestre de 2000, complementado en ocasiones con un análisis específico de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL). Ambas fuentes aportan información de gran interés pero tienen importantes problemas metodológicos que iremos comentando al analizarlas. Debido a estos problemas, de nuevo, habremos de considerar esta contribución como una mera aproximación a un tema que consideramos requiere un mayor esfuerzo de estudio por parte de las instituciones estadísticas españolas.

Figura 4.1

Tasa de temporalidad por tramos de edad. España (2008 3^{er} tr.)



Fuente: EPA y elaboración propia.

¹ El escaso tamaño muestral del Panel de Hogares de la Unión Europea y la Encuesta de Condiciones de Vida hace poco recomendable la utilización de esta fuente de información en la que una parte de los encuestados es seguida a lo largo del tiempo. Por otra parte la muestra continua de vidas laborales, MCVL de la Seguridad Social, adolece también de problemas que, por ahora, hace poco recomendable su uso como fuente de información para la cuestión que nos ocupa.

2. METODOLOGÍA

En el segundo trimestre de 2000, las Encuestas de Población Activa de varios países europeos (entre ellos España) incluyeron un módulo especial junto con el cuestionario habitual destinado específicamente al estudio de la transición de la educación al mercado laboral ². Desgraciadamente, EUROSTAT no permite el acceso externo a los datos europeos (hubiera sido de gran interés comparar los resultados españoles con los de otros países de nuestro entorno), aunque los datos españoles se pueden conseguir fácilmente a través del INE. Disponemos así de una fuente de gran interés para el tema que nos ocupa, que además tiene la ventaja de estar enmarcada en la misma Encuesta de Población Activa del segundo trimestre de 2000 que utilizamos en otros apartados de este estudio, lo que permite una cierta consistencia en el método y definiciones en los diferentes apartados del trabajo. No obstante, se trata de un módulo bastante atípico, con una metodología complicada que genera considerables dificultades para el análisis y para la interpretación de los resultados. Es por ello que se ha considerado oportuno dedicar esta sección a explicar con cierto detalle las características del módulo.

El módulo de transición de la educación al mercado laboral se realizó junto con la EP A del segundo trimestre de 2000, y por tanto, su diseño muestral coincide con el de esta encuesta. La EP A es una encuesta representativa del conjunto de la población que reside en viviendas principales³ en territorio español, diseñada por muestreo bietápico estratificado (estratificado por provincias, con secciones censales como unidades de primera etapa y hogares como unidades de segunda etapa). Todas las personas en los hogares seleccionados, en torno a 60.000 por trimestre, son entrevistadas. La muestra es suficientemente grande como para realizar estimaciones bastante afinadas por comunidad autónoma e incluso por provincia (la afijación del tamaño muestral por estrato está de hecho diseñada con ese objetivo, no siendo estrictamente proporcional).

Pese a que el módulo de transición de la educación al mercado laboral utiliza la muestra EPA que acabamos de describir como base, se dirige a una población mucho más específica: *las personas que tienen entre 16 y 35 años y que acabaron su periodo de educación inicial menos de diez años antes de la realización de la encuesta* (es decir, después de 1991). Se considera *educación inicial* todo estudio o formación que se ha realizado desde el nivel primario y sin interrupciones de más de un año de duración (excepto cuando esas interrupciones sean temporales por

² Se trata de un módulo oficial del sistema estadístico europeo, regulado por el Reglamento de la Comisión número 1925/1999 de 8 de septiembre (diario oficial de las Comunidades Europeas L-238, de 9 de septiembre).

³ Sólo quedan fuera del universo de la EP A los hogares colectivos (como hospitales) y las segundas residencias.

maternidad o paternidad, enfermedad grave, servicio militar o prestación sustitutoria, o estar a la espera de un certificado o diploma para acceder a un nivel educativo superior).

Por tanto, los datos que analizaremos aquí no son representativos del conjunto de la población española, ni siquiera del conjunto de la población española en un grupo de edad determinado (16-35), sino de los que tienen entre 16 y 35 y *han acabado su formación inicial entre 1991 y 2000*. El último criterio para la selección de entrevistados (el de que la formación inicial debe haber finalizado a partir de 1991) es especialmente problemático, pues introduce un sesgo sistemático en la muestra en términos del nivel de estudios máximos alcanzados. Veamos paso a paso cómo sucesivamente el diseño de la encuesta va reduciendo el número de casos:

1. Total de entrevistados EPA del segundo trimestre de 2000: 180.853 casos
2. Tienen entre 16 y 35 años: 53.918 casos
3. Han acabado su formación inicial, según la definición anterior: 35.339 casos
4. Acabaron su periodo de formación inicial a partir de 1991: 15.009 casos

El primer paso no supone mayor problema, puesto que sólo selecciona por edad. El segundo paso empieza a ser problemático, pues elimina a todos los que siguen estudiando (que son más del 30% de los que tienen entre 16 y 35 años), lo que hace las tasas de fracaso y abandono para la submuestra del módulo no comparables a las tasas que discutimos en el apartado anterior⁴. Pero el paso verdaderamente problemático es el tercero, que elimina a los que acabaron su formación inicial hace más de 10 años. Para los que tienen entre 16 y 26 años esto no es mayor problema: todos ellos finalizaron estudios hace como mucho diez años (puesto que la educación es obligatoria hasta los 16). Pero para los que tienen entre 26 y 35 años hay un porcentaje realmente grande de población que finalizó estudios hace más de diez años, especialmente los que fracasaron o abandonaron los estudios de manera temprana (por ejemplo, podemos saber con casi total certeza que los que tienen a partir de 30 años y abandonaron estudios de manera temprana acabaron hace más de diez

⁴ Recordemos que esas tasas eran el porcentaje de individuos que han acabado estudios y no alcanzado secundaria obligatoria o superior, con respecto al total de individuos del grupo de edad en cuestión. Las tasas de abandono y fracaso de este módulo serían el porcentaje de individuos que han acabado estudios y no alcanzado secundaria obligatoria o superior con respecto al total de individuos del grupo de edad en cuestión *que han acabado estudios*.

años, esto es, cuando tenían menos de 20 años). En el tercer paso, se elimina nada más y nada menos que un 58% de los que llegan al paso 2, esto es, de los que tienen entre 16 y 35 años y han finalizado sus estudios iniciales. Se trata de una selección que sesga fuertemente la encuesta en términos de edad y educación inicial.

La siguiente tabla 4.1 ilustra las consecuencias de estos problemas metodológicos. En la tabla aparecen varias tasas de fracaso y abandono escolar calculadas de manera semejante a las que vimos en el capítulo anterior, pero en este caso basadas en datos del módulo de transición de la educación al mercado laboral de 2000. La primera fila muestra los resultados para toda la muestra del módulo (total), la siguiente para el grupo base de las tasas oficiales de abandono escolar, y las cuatro filas finales para cuatro grupos de edad de cinco en cinco años.

Tabla 4.1

Tasas de fracaso y abandono para la muestra del módulo de transición

	<i>Fracaso</i> (%)	<i>Abandono</i> (%)	<i>Medios</i> (%)	<i>Superiores</i> (%)	<i>N</i>
a. 16-35 años (total)	8,5	25,9	21,2	44,4	15009
b. 18-24 años (base tasa oficial)	12,0	41,6	25,6	20,9	8350
c. 16-19 años	25,4	60,3	12,0	2,4	2425
d. 20-24 años	10,1	36,4	28,1	25,4	6665
e. 25-29 años	0,8	4,0	21,7	73,5	4431
f. 30-35 años	0,9	2,2	6,3	90,7	1488

Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

Si comparamos los porcentajes de esta tabla y los mostrados en el gráfico 3.1 del anterior capítulo, vemos inmediatamente que pese a que el fenómeno es el mismo, así como la encuesta base (EP A del segundo trimestre de 2000), el método de selección de la (sub)muestra en este caso produce unos resultados bastante diferentes. Lo primero que llama la atención es que no aparece la categoría de los que siguen cursando estudios, pues son eliminados del módulo en el segundo paso visto más arriba. Esto ya de por sí afecta a las tasas de abandono y fracaso escolar, como se puede ver en la fila b (que al recoger los resultados para los que tienen entre 18 y 24 años, no se ve afectada por la eliminación de los que finalizaron hace más de diez años). Pero como vemos en las filas e y f, el verdadero impacto está en los que tienen entre 25 y 35

años, cuyos resultados están totalmente distorsionados por la eliminación de los que finalizaron antes de 1991. Las categorías de fracaso y abandono prácticamente desaparecen de estos grupos de edad, y para los que tienen más de 30 años, casi desaparece también la categoría de estudios medios.

La decisión de eliminar a los que finalizaron su formación inicial más de diez años antes de la realización de la encuesta es, a nuestro entender, bastante desafortunada, pues impone restricciones considerables al análisis de los datos (si se hace de manera adecuada) y reduce por tanto su interés y utilidad. Ahora bien, ello no significa que esta eliminación haga que los datos sean erróneos o estén distorsionados en sí mismos, pues la muestra es perfectamente correcta en sus propios términos. El módulo de transición de la educación al mercado laboral se centra en recoger información de *los diez años posteriores a la finalización de los estudios iniciales para todos los niveles educativos*. Simplemente, debemos tener cuidado de no confundir la muestra base del módulo con una muestra de los que tienen entre 16 y 35 años, ni siquiera con una muestra de los que tienen entre 16 y 35 años y han finalizado su educación inicial.

La principal implicación de todo esto es que el análisis de los datos del módulo no se puede realizar del mismo modo que en otros capítulos. Todos los análisis de este capítulo se realizarán desde la perspectiva del tiempo transcurrido desde el abandono de los estudios (puesto que de otro modo los resultados tendrían el sesgo comentado más arriba). Esto es, no se pueden comparar cada uno de los grupos de estudios finalizados como hemos hecho hasta ahora (fracaso, abandono, medios y superiores), ni directamente ni por grupos etarios, sino sólo en función del número de meses que llevan fuera de la escuela. Debido a que los que tienen distintos niveles educativos abandonan la escuela a diferentes edades, estaremos comparando poblaciones con distintas edades. Pero la comparación será correcta pues lo que estaremos viendo es la trayectoria laboral tras la finalización de estudios, para una misma «ventana» de tiempo transcurrido.

3. LA EDAD DE FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La primera diferencia en la transición de la educación al mercado laboral para los individuos de distintos niveles educativos es la edad en la ésta que tiene lugar. Hasta cierto punto, se trata de una obviedad, pero es una obviedad que tiene importantes implicaciones y que debe ser tenida en cuenta. La siguiente tabla muestra, según los resultados del módulo de transición de la EPA de 2000, las edades medias de finalización de los estudios para cada uno de los cuatro niveles educativos.

Tabla 4.2
Edad media de finalización de estudios iniciales

1. Edad media de finalización de estudios iniciales, por edades

<i>Edad actual</i>	<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>	<i>Total</i>
16-19 años	14,59	15,37	17,48	17,74	15,48
20-24 años	15,08	15,56	18,44	20,60	17,60
25-29 años	18,63	19,04	19,73	22,83	21,97
30-35 años	27,73	27,13	26,45	25,46	25,58
Total	15,11	15,77	19,04	22,84	19,54

2. Coeficiente de variación de la edad de finalización de estudios iniciales, por edades

<i>Edad actual</i>	<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>	<i>Total</i>
16-19 años	13,1%	9,1%	6,2%	10,0%	11,4%
20-24 años	12,2%	10,9%	9,7%	9,1%	15,9%
25-29 años	13,0%	14,5%	12,0%	10,3%	12,6%
30-35 años	15,5%	11,2%	12,3%	9,5%	9,9%
Total	16,2%	13,7%	13,3%	12,4%	21,0%

3. Número de casos por casilla

<i>Edad actual</i>	<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>	<i>Total</i>
16-19 años	660	1438	283	44	2425
20-24 años	711	2493	1826	1635	6665
25-29 años	32	186	1016	3197	4431
30-35 años	11	35	110	1332	1488
Total	1414	4152	3235	6208	15009

Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

La edad media de finalización de estudios iniciales para la categoría de fracaso estaba en 2000 en torno a los 15 años ⁵, para la categoría de abandono, casi en los 16, en torno a los 19 para los que sólo alcanzaron estudios medios y entre los 21 y los 25 para los que finalizaron estudios

⁵ Como vimos en el capítulo 3, la muestra de egresados del sistema educativo de la EPA de 2000 no está aún afectada por la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años que introdujo la LOGSE. Los que aparecen en la tabla 4.2 sólo estaban obligados a estudiar hasta los 14 (aún así, la media de edad de abandono de la escuela incluso para los que no consiguieron el graduado escolar estaba en los 15 años, como se puede ver en la tabla).

superiores. Por tanto, los individuos en la categoría de fracaso entran en el mercado laboral (o al menos, salen del sistema educativo) mucho más jóvenes, y llevan ya entre 7 y 10 años cuando entran los que alcanzan estudios superiores. Como decíamos más arriba, nuestro análisis en este capítulo no se referirá explícitamente a las diferentes estructuras de edad de las cuatro categorías de estudios (veremos los resultados en función del tiempo tras la finalización de estudios, no en función de la edad), pero estas diferencias deben ser tenidas en cuenta puesto que implican que estaremos comparando grupos heterogéneos en edad, aunque homogéneos en tiempo fuera de la escuela.

4. EL PRIMER EMPLEO TRAS LA FORMACIÓN INICIAL

Las figuras 4.2, 4.3 y 4.4 muestran lo que sucede en términos de empleo a cada uno de los cuatro niveles educativos durante los 1-13 meses (los 9 años y medio cubiertos por el módulo) siguientes a su finalización de estudios. Las líneas representan el porcentaje de individuos de cada nivel educativo que no encontraron empleo (figura 4.2), que encontraron empleo significativo (figura 4.3) o que encontraron empleo, pero no significativo (figura 4.4) tras finalizar sus estudios iniciales, en función del número de meses transcurridos desde entonces. Cada punto representa el porcentaje en cada categoría para cada número de meses en el mercado: por ejemplo, en la figura 4.2, vemos que casi el 25% de los que no tienen el graduado escolar (fracaso) y llevan 60 meses (cinco años) en el mercado laboral nunca encontró empleo⁶, comparado con en torno a un 12% de los que consiguieron el graduado pero abandonaron antes de completar la enseñanza secundaria (abandono), un 1-1% de los que alcanzaron secundaria pero no siguieron hasta niveles superiores (medios) y un 5% de los que alcanzaron niveles de educación superior.

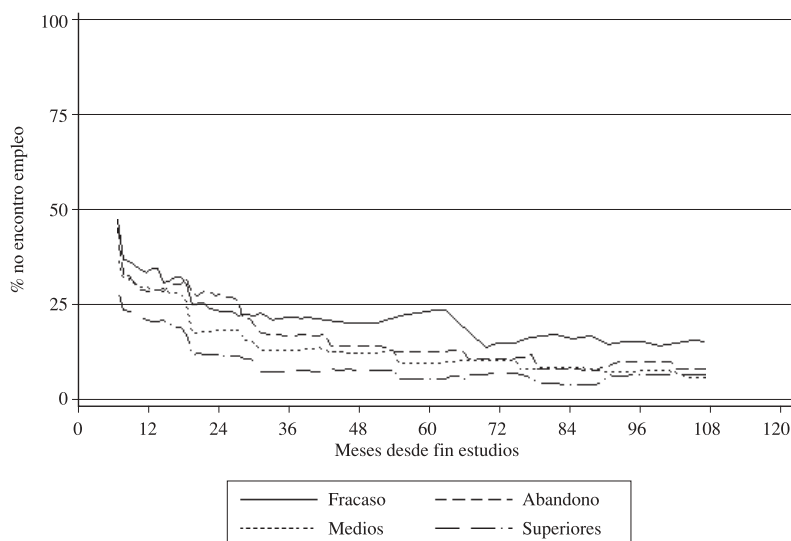
Por tanto, lo que el gráfico nos permite es comparar la trayectoria de inserción en el mercado laboral de los diferentes niveles de estudios *para idénticos periodos de tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios iniciales*. De hecho, realmente cada punto en las líneas mostradas en las figuras 4.2, 4.3 y 4.4 se corresponde con una media móvil del porcentaje correspondiente para los 12 meses en torno al mes representado en cada caso (por ejemplo, el porcentaje que antes mencionamos para los 60 meses se corresponde realmente con una media ponderada del porcen-

⁶ Seguimos la propia terminología del módulo y decimos «nunca encontró empleo», pese a que probablemente sería más adecuado decir «nunca trabajó». En el cuestionario del módulo (pregunta M7) se pregunta si se encontró un empleo significativo (sí o no), asumiendo por tanto que el encuestado lo buscó. Pero es teóricamente posible que el encuestado *no lo buscara* (o sea, que en vez de estar en el paro tras la formación inicial, pasara directamente a la inactividad), aunque el módulo no permite diferenciar ambos casos.

taje de los que no encontraron empleo y llevan entre 54 y 66 meses en el mercado laboral). Es necesario hacer estas medias móviles porque el número de casos para cada periodo mensual en el mercado de trabajo es excesivamente pequeño como para que las estimaciones sean fiables (las medias de 12 meses, en cambio, se basan en un número de casos más que razonable, siempre superior a 1000). Simplemente, este método hace los resultados mucho más estables (las líneas serían mucho más erráticas si se mostraran los valores correspondientes a cada mes) y fiables (las representatividad de las estimaciones aumenta con el número de casos).

Figura 4.2

**Porcentaje de egresados que no encontraron empleo,
por meses transcurridos desde el fin de estudios iniciales**



Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

La figura 4.2, que se puede entender como una representación de la dificultad de inserción en el mercado de trabajo para los cuatro niveles educativos, muestra que el fracaso o éxito educativo temprano tiene un impacto considerable. Las cuatro líneas siguen una evolución parecida, o más bien *paralela*. Todas empiezan mucho más altas (obviamente, cuanto menos tiempo en el mercado más improbable será el haber encontrado empleo) y se van reduciendo muy rápidamente durante los dos prime-

ros años (periodo en el que la mayoría encuentran su primer empleo), para estabilizarse a partir de los 24 meses, momento a partir del cual, pese a que se sigue reduciendo de manera muy suave, se mantienen bastante estables.

Pero como decimos, las evoluciones son similares pero paralelas: se mantienen separadas durante casi todo el periodo, mostrando que la inserción laboral es considerablemente más difícil para los que alcanzan estudios inferiores, y muy especialmente para los que fracasan en su educación inicial. En efecto, el porcentaje de los que no han encontrado empleo tras su educación inicial se mantiene notablemente alto para los que fracasan con respecto a todos los demás, especialmente a partir del momento en que las tasas se estabilizan tras 2 ó 3 años fuera de la escuela. Los que abandonan pero no fracasan parecen tener unas dificultades de inserción muy semejantes (a los que fracasan) durante los dos primeros años, pero después encuentran empleo en mucha mayor medida, hasta el punto de asemejarse notablemente a los que alcanzan estudios secundarios (a partir de tres años en el mercado, ambas líneas van prácticamente unidas). Los que alcanzan estudios superiores, por su parte, se diferencian netamente de todos los demás, con una inserción en el mercado laboral considerablemente más fácil que los demás durante todo el periodo (salvo en los últimos 2-3 años, cuando todos los niveles educativos salvo el fracaso convergen en unos porcentajes realmente bajos, ya sólo marginalmente por encima de cero).

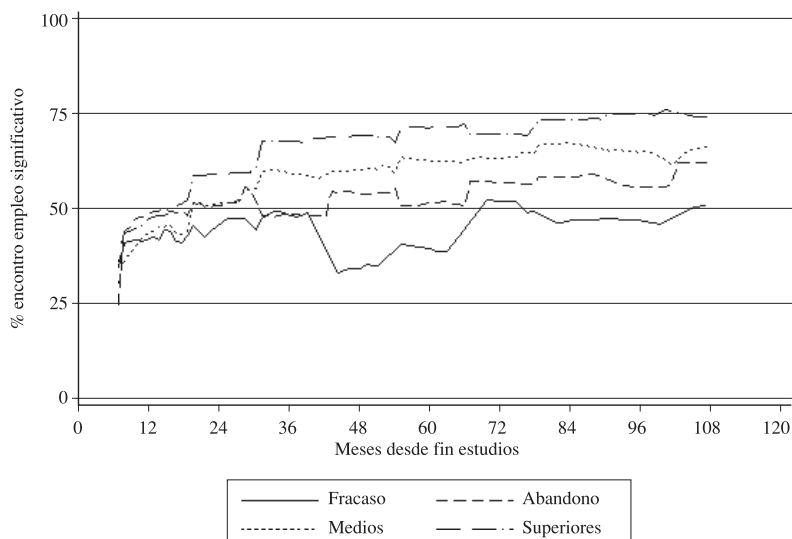
La figura 4.3 muestra, siguiendo el mismo método que la figura 4.2, el porcentaje de egresados que consiguieron un empleo *significativo* tras el periodo de educación inicial. El concepto de empleo significativo deriva directamente del diseño del módulo de transición (no es un concepto nuestro), que de nuevo implica una considerable limitación de las posibilidades de análisis de los datos. La pregunta acerca del primer empleo en la que nos basamos para construir las figuras 4.2 - 4.4 no se refería a si el entrevistado había conseguido un empleo (de cualquier tipo) tras el fin de los estudios iniciales, sino si había conseguido un *empleo significativo*. La definición de empleo significativo formaba parte de la propia pregunta en el cuestionario: se trata de empleos de al menos 6 meses de duración y al menos 20 horas de trabajo. Todas las preguntas sucesivas referidas al primer empleo se limitan a ese primer empleo «significativo»: en principio, no sabemos nada acerca de empleos «no significativos» que el entrevistado también pudo tener (de hecho, si sólo tuvo empleos no significativos no sabemos nada sobre su primer empleo en absoluto). Nos parece incomprensible el que se optara por esta forma de preguntar por el primer empleo en lugar de preguntar sencillamente si se consiguió empleo y luego especificar las características de este empleo (con lo que se podría luego diferenciar si el empleo era significativo o no).

Explicar al entrevistado qué es un empleo significativo y dejar que él elija puede generar considerables errores de medición y, además, de este modo perdemos una información absolutamente esencial para entender el proceso de inserción en el mercado laboral tras la educación inicial, toda la información sobre empleos *no significativos*. Teniendo en cuenta los altísimos porcentajes de empleo temporal en España (especialmente, como se ha visto, para los grupos de edad más jóvenes), esta decisión metodológica es aún más sorprendente (probablemente la decisión fue tomada en el ámbito europeo, pues se trata de un módulo diseñado directamente por Eurostat). Más adelante veremos que hemos sido capaces de reconstruir alguna información acerca de empleos no significativos para aquéllos que nunca llegaron a encontrar un empleo significativo, aunque la información así generada es bastante problemática.

En cualquier caso, en la medida en que los encuestados entendieran correctamente la definición de empleo significativo, la figura 4.3 sí que aporta una información correcta y relevante (el problema está en la figura 4.4, que comentaremos más tarde). Las diferencias entre las cuatro categorías de estudios terminados para el acceso a un empleo *de cierta*

Figura 4.3

Porcentaje de egresados que encontraron empleo significativo, por meses transcurridos desde el fin de estudios iniciales



calidad (más de seis meses de contrato y de 20 horas de trabajo) a partir del primer año y medio son mucho mayores que las diferencias anteriormente observadas referidas al acceso a *cualquier tipo de empleo*. En efecto, durante los primeros dieciocho meses, las diferencias entre los cuatro grupos son bastante pequeñas: pero entre los 18 y los 30 meses se empiezan a distanciar, y a partir de los 30 meses las líneas están considerablemente distantes unas de otras. Los que tienen estudios superiores aumentan de manera constante y relativamente rápida (en comparación con los otros grupos) el porcentaje de empleo significativo, hasta alcanzar un 75% del total de los egresados siete o más años antes del momento de realización de la encuesta. Los que acabaron los estudios de secundaria siguen una evolución parecida, aunque mucho más lenta. Además, esta tendencia parece estancarse en torno a un 65% de empleo significativo una vez transcurridos 5 años tras la educación inicial. Los que no fracasan pero abandonan (categoría de abandono en los gráficos) están en la figura 4.3 mucho más distanciados de los de estudios medios que en el gráfico anterior (4.2): el alcanzar o no el título de secundaria no parece afectar mucho a las posibilidades de encontrar empleo (cualquier empleo), pero sí a las posibilidades de encontrar empleo significativo. Aun así, los que no fracasan pero abandonan también aumentan (muy lentamente) su porcentaje de empleo significativo a lo largo del tiempo, hasta alcanzar el 55-60% en los últimos años. Y por último, la categoría de fracaso está claramente asociada a unas posibilidades mucho menores de alcanzar un empleo significativo que las demás, y además esta posibilidad no parece aumentar mucho con el tiempo una vez transcurridos los dos o tres primeros años (a partir de los cuales el porcentaje de empleo significativo para esta categoría se estanca en torno al 50% del total).

La figura 4.4 muestra el porcentaje de egresados que no encuentran empleo significativo tras su educación inicial, pero encuentran empleo *no significativo* (recordamos que nos referimos a empleos de menos de 6 meses de duración y 20 horas de trabajo semanales). Hay que tener en cuenta que ésta es una categoría residual, reconstruida a posteriori, y que sufre importantes problemas de medición. Como dijimos antes, en el módulo sólo se pregunta por el primer empleo significativo tras la formación inicial, ignorando completamente otros tipos de empleo que el individuo pudiera haber realizado. Gracias a que el módulo está basado en una submuestra de la EPA, disponemos para los individuos participantes en el módulo también toda la información incluida en la EPA habitual. Dentro de esa información se incluye si el individuo trabaja en la actualidad y, en caso de que responda negativamente, si ha trabajado con anterioridad (para ambos casos se recoge también cuándo tuvo lugar el empleo anterior, con lo que se pueden eliminar los que tuvieron lugar antes del fin de estudios iniciales). Esa información nos sirve para saber si los que en el módulo dicen que

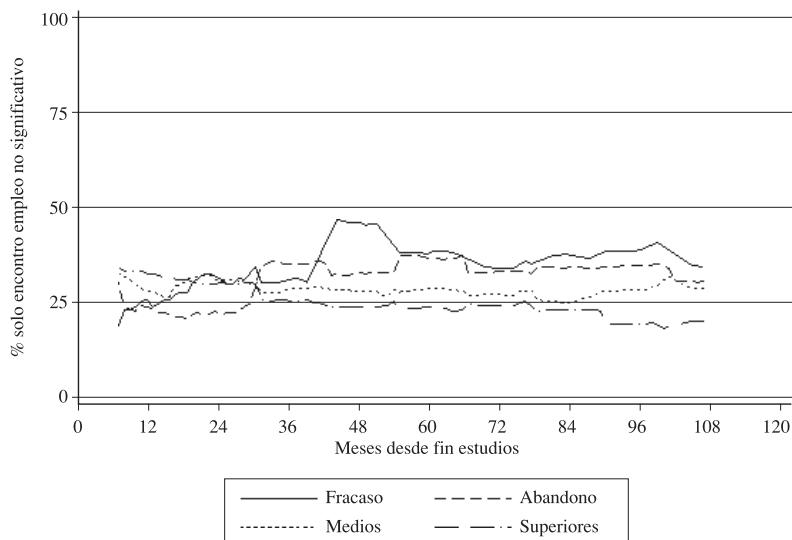
no encontraron ningún empleo significativo trabajan en la actualidad o trabajaron al menos una vez tras finalizar estudios, con lo que podemos inferir que su primer empleo tras la finalización de estudios fue «no significativo».

Pero aunque esta *reconstrucción* nos permite arrojar al menos alguna luz sobre una categoría, como la de empleo no significativo, tan importante para comprender la transición de la escuela al trabajo, se trata de una información con considerables problemas de análisis e interpretación. Al tratarse de una categoría residual, aporta una información que es intrínsecamente incompleta, puesto que no se trata del porcentaje de los que encontraron empleo no significativo tras la educación inicial, sino del porcentaje de los que encontraron empleo *no significativo* y además, durante el periodo que va entre el fin de su educación inicial y la realización de la encuesta, no realizaron ningún *empleo significativo*. No es un trabalenguas. Por ejemplo, podría suceder que un porcentaje importante de los egresados con estudios superiores hubieran encontrado al incorporarse al mercado de trabajo un empleo no significativo (o varios): pero bastaría con que después hubieran encontrado al menos un empleo significativo para que no aparezcan en la figura 4.4. Lo que refleja este gráfico es el porcentaje de los que *sólo* encontraron empleo no significativo.

Las peculiaridades de esta tercera categoría hacen que los cuatro niveles educativos sigan evoluciones completamente distintas, hasta el punto de cruzarse en torno a dos años después de la finalización de la educación inicial. Durante los dos primeros años, el porcentaje de los que sólo han realizado empleos no significativos es mayor para los que tienen estudios medios y superiores que para las categorías de abandono y fracaso. A partir de los dos años, la situación se invierte por completo, y el porcentaje de personas que sólo han encontrado empleos no significativos tres o cuatro años después de haber finalizado estudios se estabiliza en torno a 35-40% para los que fracasan, en torno a 30-35% para los que abandonan, poco más del 25% para los que alcanzaron el nivel de secundaria, y en torno al 20% de los que alcanzaron estudios superiores. Este cruce de las líneas correspondientes a los distintos niveles educativos a partir de los dos o tres años después de la educación inicial sugiere que, como decíamos antes, algunos de los que alcanzan estudios medios y (especialmente) superiores empiezan con empleos no significativos (incluso en mayor porcentaje que los que tienen estudios inferiores a primaria o secundaria) pero al cabo de un tiempo (en torno a dos años) encuentran empleos significativos. En cambio, el porcentaje de empleo no significativo para los que fracasan y abandonan sigue creciendo hasta los tres o cuatro años, momento en el cual se estabiliza y se mantiene, a un nivel bastante más alto que el de los otros niveles educativos.

Figura 4.4

Porcentaje de egresados que sólo encontraron empleo no significativo, por meses transcurridos desde el fin de estudios iniciales



Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

Parece, por tanto, que el análisis del módulo de la EP A sobre la transición de la educación al mercado laboral revela importantes diferencias entre los cuatro niveles educativos en su proceso de inserción en el mercado de trabajo. Los que fracasan en la educación inicial parecen tener bastante más dificultades para encontrar un empleo y, cuando lo encuentran, mucho más a menudo es empleo de baja calidad (no significativo). Los que no fracasan, pero abandonan los estudios de manera temprana, no parecen tener mayores dificultades que los que alcanzan estudios secundarios o superiores en encontrar empleo tras la educación inicial, pero sí que tienen más dificultades para encontrar empleo de calidad.

Pero el análisis realizado hasta ahora sólo ha tenido en cuenta el efecto del tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios sobre la relación entre los estudios realizados y la inserción en el mercado laboral. Existen otras variables que pueden tener un impacto sobre esta relación, como por ejemplo el sexo o la intensidad de búsqueda de empleo. Además, del mismo modo que se hizo en el capítulo anterior, nos gustaría comprobar si existen diferencias entre las distintas

Comunidades Autónomas del territorio español en la relación entre nivel educativo inicial y el proceso de inserción en el mercado de trabajo. Para ello, utilizaremos un modelo econométrico multivariable, en concreto un modelo de regresión logística para variable dependiente binaria.

En este caso, como en el modelo presentado en el capítulo tercero, también nos hemos inspirado en un análisis anterior , de Albert *et al.* (2008). Utilizando el mismo módulo de la EP A sobre transición de la educación al mercado laboral de 2000, estos autores ajustaron un modelo *probit* multinomial para estudiar los factores que explicaban la probabilidad de no encontrar empleo, encontrar empleo no significativo o encontrar empleo significativo. Pese a que incluyeron los estudios realizados como uno de los factores explicativos, su enfoque no iba dirigido al análisis específico del impacto del fracaso y abandono escolar . El análisis que realizan es valioso y muy sugerente, y se puede comparar con los resultados que presentaremos aquí. No obstante, nuestro análisis tiene importantes diferencias con el de Albert *et al.*

1. La diferencia principal es que en lugar de utilizar un modelo multinomial, utilizamos dos modelos *logit* con variable dependiente binaria. La razón es que las tres categorías de la variable dependiente que presentamos en las figuras 4.2, 4.3 y 4.4 no cumplen, a nuestro modo de ver, los requerimientos necesarios para estimar un modelo multinomial: como explicamos antes con cierto detalle, una de las categorías (la de los que sólo encuentran empleo no significativo) es realmente un residuo de las otras dos, por lo que no podemos decir que las categorías sean independientes unas de otras⁷. La probabilidad de aparecer en la categoría de «empleo no significativo» depende directamente de la probabilidad de aparecer en la de «empleo significativo» (puesto que en el momento que una persona encuentra empleo significativo desaparece de la otra categoría, incluso en el caso de que se haya tenido un empleo no significativo antes). Por ello, nuestra opción es proceder a estimar , por un lado, la probabilidad de encontrar empleo (de cualquier tipo), y por otro, la probabilidad de encontrar un empleo significativo. En este caso, las variables dependientes de ambos modelos están perfectamente bien especificadas e, indirectamente, podemos inferir la probabilidad de encontrar empleo no significativo a través de la comparación de los coeficientes de ambos modelos.

2. Además, algunas de las variables independientes que incluimos en nuestros modelos difieren de las de Albert y sus coautores. La varia-

⁷ Se trata, de nuevo, del problema de Independencia de Alternativas Irrelevantes que ya mencionamos en el capítulo 3. En este caso, de hecho, el problema es mucho mayor que en el análisis realizado en el anterior capítulo, pues una de las categorías depende directamente de la otra.

ble de estudios iniciales que utilizamos aquí es la ya conocida compuesta por cuatro categorías (fracaso, abandono, medios y superiores) en lugar de la más detallada utilizada por Albert *et al.* No incluimos área de educación, que en el modelo anterior prácticamente no añadía capacidad explicativa al modelo y que además no resulta especialmente relevante para nuestros objetivos. Tampoco incluimos el nivel educativo de los padres: en este caso, la razón es que como vimos en el capítulo tres, el nivel educativo de los padres es uno de los determinantes más importantes del abandono o fracaso escolar de los hijos. La correlación entre los estudios de los padres y los de los hijos distorsionaría los coeficientes del modelo, y además no nos parece un determinante teóricamente relevante de la facilidad de transición al empleo de los hijos⁸. Por último, tampoco incluimos la edad de finalización de los estudios, pues tiene una fortísima correlación con los estudios máximos alcanzados (obviamente) y también distorsiona los coeficientes, sin añadir mucha capacidad explicativa al modelo.

La tabla 4.3 muestra la lista de variables independientes incluidas en el modelo, y su relación bivariada simple con las dos variables dependientes. La primera columna muestra el porcentaje total de individuos que encontraron empleo durante todo el periodo y los que encontraron empleo significativo: respectivamente, el 90% y el 62% del total. Como podemos ver en la tercera columna, el número de casos es ligeramente inferior a los 15.009 casos que tomaron parte en el módulo de la EP A del segundo trimestre de 2000. La razón es que eliminamos de la muestra a todos aquéllos que finalizaron estudios menos de dieciocho meses antes de la realización de la encuesta. Como vimos en las figuras 4.2 y 4.3 y 4.4, durante los primeros dos años los porcentajes de egresados que encuentran empleo (significativo o no) siguen una evolución más errática, estabilizándose a partir de los 18-30 meses. El proceso de inserción en los 18 primeros meses tras la finalización de estudios es por tanto cualitativamente distinto, por tanto, al de los meses siguientes, por lo que es mejor eliminar esos meses primeros del análisis (lo ideal sería analizar los primeros dieciocho meses de manera separada, pero el tamaño muestral no es suficiente). En cualquier caso, los modelos logit mostrados en la tabla 4.4 se refieren a los que llevan entre 18 y 14 meses en el mercado laboral.

⁸ Se podría argumentar que, puesto que uno de los mecanismos más comúnmente utilizado para buscar y encontrar, empleo es mediante conocidos y relaciones sociales, aquellos padres con más educación tiene también más contactos y por lo tanto pueden facilitar la labor de búsqueda de trabajo de sus hijos. Sin embargo, frente al argumento anterior se puede plantear que la educación no necesariamente tiene que dar lugar a más contactos, aunque sí a contactos distintos (en trabajos que exijan mayor cualificación probablemente). En ese caso, mayor educación de los padres se reflejaría en mayores opciones de los hijos a encontrar un trabajo acorde con sus estudios (si éstos son elevados), pero no necesariamente a encontrar trabajo.

Tabla 4.3
VARIABLES INDEPENDIENTES DEL MODELO LOGIT (%)

	¿Encuentran empleo?	¿Encuentran empleo significativo?		¿Encuentran empleo?	¿Encuentran empleo significativo?
Total	90	62	España	90	62
			CCAA		
Estudios iniciales			Andalucía	86	44
Fracaso	82	46	Aragón	95	78
Abandono	88	55	Asturias	83	44
Medios	90	62	Baleares	92	73
Superiores	93	69	Canarias	88	62
Número de trabajadores en el hogar (sin contar al entrevistado)	90	60	Cantabria	78	51
Ninguno			Castilla y León	89	62
1	90	61	Castilla-LM	89	66
2	90	62	Cataluña	94	72
3	91	66	Valencia	95	73
4 ó más	88	60	Extremadura	85	43
Sexo			Galicia	87	54
Hombre	92	65	Madrid	91	61
Mujer	88	59	Murcia	93	63
Desempleo/búsqueda de empleo tras educación inicial			Navarra	96	80
Nunca	83	59	País Vasco	94	76
1-2 meses	96	87	La Rioja	89	79
3-5 meses	98	79	Ceuta y Melilla	70	35
6-11 meses	96	70			
1 año o más	90	56			

Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

La variable principal para el objetivo de nuestro trabajo es, por supuesto, la que recoge los estudios iniciales del individuo, en las cuatro categorías que estamos utilizando a lo largo de estas páginas: fracaso, abandono, medios y superiores. El sexo del entrevistado, por supuesto, es introducido también en el modelo: de hecho, para cada modelo habrá tres estimaciones, una para ambos sexos y una específica para cada sexo. Incluimos una variable que trata de recoger el posible efecto de las redes sociales inmediatas del entrevistado en la facilidad de hallar un empleo: el número de personas ocupadas en el hogar. Incluimos también (en esto, seguimos a Albert *et al.*) una variable nominal que recoge si el individuo ha sufrido algún periodo de desempleo y cuál fue su duración aproximada. Como veremos, esta variable tiene un efecto importante, pero su interpretación es difícil, puesto que a nuestro modo de ver refleja dos fenómenos completamente distintos al mismo tiempo: por un lado, refleja el (lógico) impacto de la búsqueda de empleo en las posibilidades de encontrar empleo; por otro, refleja también la decisión individual de no trabajar (el mayor porcentaje de individuos que nunca ha trabajado entre los que nunca han experimentado desempleo indica que muchos de éstos, simplemente, optaron por la inactividad). Por último, incluimos las distintas comunidades autónomas, siguiendo el mismo proceso de selección de las comunidades que difieren más sustancialmente del resto que ya utilizamos en el capítulo tercero (ver su sección 2.2 para una explicación detallada de este método).

La tabla 4.4 muestra los modelos *logit* para la oportunidad⁹ de encontrar un empleo (de cualquier tipo) y de encontrar un empleo significativo. Abajo del todo, se muestran los estadísticos de ajuste de los modelos (que, recordemos, son sólo orientativos en las regresiones logísticas), que son relativamente bajos pero aceptables teniendo en cuenta que estamos tratando con datos de encuesta y teniendo en cuenta las dificultades inherentes a este tipo de análisis. Lo principal aquí es la significatividad y el interés sustantivo de los coeficientes asociados a distintas variables independientes.

De hecho, nuestro interés principal radica en los tres coeficientes mostrados al principio de la tabla 4.4, pues son los que recogen la relación entre el nivel de estudios máximos alcanzados y la oportunidad de encontrar un empleo. Estos tres coeficientes se pueden entender como una versión multivariante, con controles no sólo para los meses que el

⁹ En el capítulo 3 traducimos «odds» por riesgo, y «odds ratio» por riesgo relativo, puesto que el resultado positivo (1) de la variable dependiente (el abandono escolar) tiene una connotación negativa. En este caso, preferimos traducir «odds» por oportunidad y «odds ratio» por oportunidad relativa, puesto que la connotación de encontrar empleo significativo o no es claramente positiva (hablar del «riesgo relativo» de encontrar empleo sonaría bastante extraño).

individuo lleva en el mercado laboral (que ya estaban incluidos en las figuras 4.2-4.4), sino también para todas las otras variables mostradas. Por tanto, estos coeficientes sirven para confirmar de manera más robusta el impacto del fracaso y el abandono escolar temprano que ilustramos en las páginas anteriores.

Y en efecto, las diferencias ya comentadas en las figuras 4.2-4.4 son confirmadas por el análisis multivariante. El fracaso escolar tiene un impacto considerable tanto en la oportunidad de encontrar empleo como en la oportunidad de encontrar un empleo significativo, aunque es ligeramente menos importante en este último caso. La oportunidad de encontrar un empleo para los que fracasan es menos de la mitad que la oportunidad para los que alcanzan estudios medios, tras controlar por todas las demás variables; mientras que la oportunidad de encontrar un empleo significativo está ligeramente por encima de la mitad. Es interesante comprobar que el impacto negativo del fracaso educativo sobre las oportunidades laborales en los diez años siguientes al fin de estudios es sensiblemente mayor para las mujeres que para los hombres: la oportunidad relativa de encontrar empleo para mujeres en la categoría de fracaso es de 0,376, mientras que para los hombres es de 0,606; la de encontrar empleo significativo es de 0,417 frente a 0,621.

El diferencial en oportunidades de encontrar empleo asociadas al abandono (recordemos que esta categoría recoge a los que finalizan su educación primaria, pero abandonan sus estudios antes de alcanzar el título de secundaria) es mucho menor, significativo (por poco) pero relativamente pequeño en el modelo para ambos sexos. Con respecto a la oportunidad de encontrar un empleo significativo, el impacto del abandono es relativamente importante y altamente significativo para las mujeres, pero no para los hombres.

Se confirman así las conclusiones que, de manera preliminar, alcanzamos a través del análisis puramente gráfico de las oportunidades laborales asociadas al fracaso y al abandono escolar. Resulta de gran interés la interacción entre el fracaso/abandono y el género, que no se mostraba en los gráficos discutidos con anterioridad. La penalización en el proceso de inserción laboral asociada al fracaso y al abandono escolar es considerablemente mayor para mujeres que para hombres. De manera retrospectiva, parece que esto puede tener algo que ver con las considerablemente menores tasas de fracaso y abandono escolar de las mujeres españolas que comentábamos en el capítulo tercero. Para los hombres, el fracaso implica menores oportunidades laborales durante la primera década tras la educación inicial, pero en mucha menos medida que para las mujeres. Y en el caso del abandono (donde el diferencial entre hombres y mujeres es aún mayor), mientras que las mujeres también ven reducidas notablemente sus posibilidades laborales (especial-

Tabla 4.4

Modelo de regresión logística para inserción laboral, EPA 2000

	Probabilidad de encontrar empleo			Probabilidad de encontrar empleo significativo		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
<i>Nivel educativo</i>						
<i>(estudios medios = 0)</i>						
Fracaso escolar	0,486***	0,606**	0,376***	0,527***	0,621***	0,417***
Abandono escolar	0,791*	0,813	0,770	0,774***	0,855	0,677***
Estudios Superiores	1,627***	1,641**	1,636***	1,465***	1,601***	1,341***
<i>Mujer (hombre = 0)</i>	0,580***			0,701***		
<i>Meses desde fin de estudios</i>	1,014***	1,017***	1,012***	1,008***	1,008***	1,009***
<i>Nº de trabajadores en el hogar</i>	1,059	0,986	1,141**	1,079***	1,045	1,120***
<i>Desempleo tras educación inicial (nunca desempleado = 0)</i>						
Desempleo/búsqueda						
de 1 a 2 meses	5,387***	8,226***	4,264**	4,557***	4,505***	4,635***
Desempleo/búsqueda						
de 3 a 5 meses	12,840***	8,710***	20,100***	2,725***	2,070***	3,803***
Desempleo/búsqueda						
de 6 a 11 meses	5,605***	3,884***	7,845***	1,667***	1,266*	2,205***
Desempleo/búsqueda de 12 ó más meses	1,859***	1,564***	2,016***	0,958	0,851*	1,069
<i>Regiones</i>						
<i>(C.C.A.A. no incluidas = 0)</i>						
Ceuta y Melilla	0,407***	0,286***	0,351***	0,382***	0,267***	0,424**
Aragón	2,620***		2,748***	1,850***		2,228***
Asturias	0,668*		0,407***	0,487***	0,364***	0,500***
Baleares	1,640*			1,545*		
País Vasco	1,781**		1,719*	1,643***	1,533***	1,420*
Cantabria	0,456***	0,287***	0,429***	0,588***	0,363***	
Cataluña	1,910***		2,067***	1,484***		1,776***
Valencia	2,385***		2,481***	1,521***		1,537***
Navarra	2,552**			1,906***		1,805*
Murcia	1,615*					
Andalucía		0,593***		0,517***	0,387***	0,525***
Galicia		0,607**		0,711***	0,548***	0,704**
Madrid		0,567**		0,821*	0,491***	
La Rioja			0,512*	1,990***	3,544**	
Extremadura				0,566***	0,443***	0,554***
Canarias					0,710**	
Observaciones	13.288	7.043	6.245	13.288	7.043	6.245
R2 de McFadden	0,11	0,08	0,12	0,09	0,08	0,10

*** significativo al 1%; ** significativo al 5%; * significativo al 10%.

Nota: Coeficientes expresados como riesgo relativo (odds ratio).

Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

mente con respecto al empleo significativo), los hombres no parecen sufrir un efecto importante.

Puesto que como decimos, nuestro interés principal radica en el impacto del fracaso y el abandono escolar controlando por las otras variables, comentaremos sólo brevemente el resto de coeficientes. Los que tienen estudios superiores, como ya vimos también en el análisis gráfico, tienen unas oportunidades laborales considerablemente mayores que los demás (en torno a un 60% más de oportunidad de empleo y un 50% más de oportunidad de empleo significativo que los que tienen estudios medios, que a su vez tenían más del doble de oportunidad que los que estaban en la categoría de fracaso). Como es bien conocido, la oportunidad de empleo de la mujer con respecto al hombre es menor pese a su superioridad educativa en las generaciones más recientes. El siguiente coeficiente muestra el impacto de los meses desde el fin de estudios, y se trata de una variable de control necesaria para eliminar el simple efecto del tiempo que se lleva fuera de la escuela. Cada mes, aumenta en un 1,4% la oportunidad de encontrar empleo. El número de trabajadores en el hogar tiene el efecto positivo esperado, aunque curiosamente sólo es significativo en el caso de las mujeres. Tal vez sea la relativa desventaja de las mujeres en el mercado laboral la que explique que las mujeres se beneficien (necesiten beneficiarse) en mayor medida de las redes familiares (recordemos que el número de trabajadores del hogar está incluido como una aproximación a las redes de trabajo familiares a las que puede recurrir el individuo para ayudarse en su integración laboral).

Los siguientes cuatro coeficientes se refieren a la variable que recoge si el encuestado experimentó algún periodo de desempleo, y su duración aproximada. Como ya comentamos con anterioridad, se trata de una variable de difícil interpretación, pero que resulta altamente significativa. Los que nunca experimentaron desempleo (la categoría de referencia) estuvieron empleados en menor medida que los que sí que lo experimentaron, lo que muestra que, como sugerimos antes, esta variable recoge también la opción de no participar en el mercado de trabajo (los que nunca han trabajado ni han estado desempleados, por definición, han sido inactivos). Pero como podemos ver en los coeficientes asociados a la duración de la búsqueda de empleo para los que sí han estado desempleados tras su educación inicial, existe un efecto interesante y significativo: hasta 6 meses, el periodo de búsqueda de empleo mejora la oportunidad de encontrarlo, pero a partir de 6 meses parece reducirla (probablemente se trata de un efecto de selección negativa: a partir de 6 meses buscando, ya probablemente sólo queden los que realmente tienen menos posibilidades). Con respecto al empleo significativo, el efecto de la duración de la búsqueda de empleo, no obstante, se reduce desde los tres meses primeros, probablemente también por el mismo efecto de selección. En cualquier caso, como decimos, se trata de una variable de difícil interpreta-

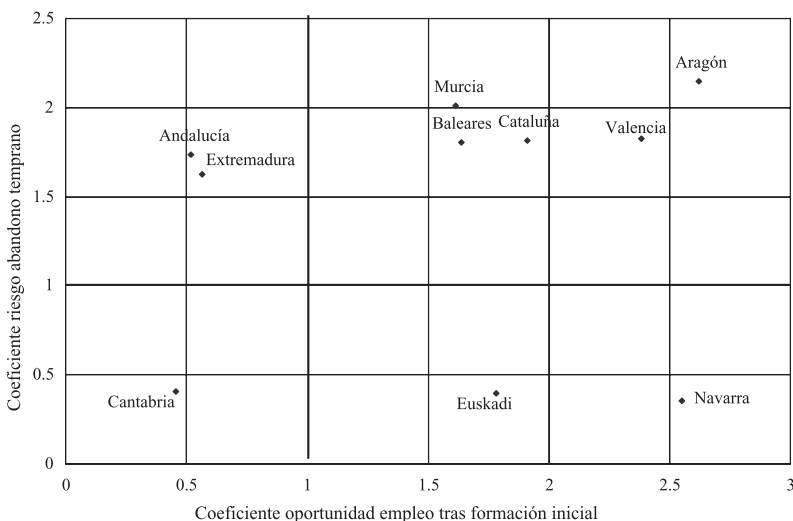
ción pero que es importante incluir para eliminar el posible efecto diferencial por niveles de estudio de los periodos de búsqueda de empleo o incluso de la opción por la inactividad que, como decíamos antes, está indirectamente recogida también en esta variable.

Y por último, la tabla 4.4 recoge las distintas oportunidades relativas de encontrar empleo y encontrar empleo significativo asociadas a las distintas Comunidades Autónomas. No nos vamos a extender en comentar estos coeficientes puesto que nuestro objetivo no es el estudio de las oportunidades de empleo en sí mismas, sino el impacto que sobre ellas tiene el abandono escolar. Pero los coeficientes de las Comunidades Autónomas mostrados en la tabla 4.4 nos permiten explorar de manera indirecta, comparándolos con los coeficientes de riesgo relativo de abandono temprano Comunidades que mostramos en la tabla 3.3 del capítulo anterior, la relación entre riesgo de abandono escolar y las oportunidades laborales a nivel territorial. Para esta comparación de los coeficientes de ambos modelos, los mostramos gráficamente la figura 4.5.

En esta figura se muestran de manera directa los coeficientes de los modelos mostrados en la tabla 3.3 del capítulo anterior (modelo 7, riesgo de abandono para 2000 y ambos sexos) y los de la tabla 4.4 de este

Figura 4.5

Coefficientes de riesgo de abandono y oportunidades de empleo por CCAA



Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

capítulo (modelo 1, oportunidad de encontrar empleo para ambos sexos). Los coeficientes, recordemos, expresan la diferencia en el riesgo u oportunidad relativa entre cada comunidad mostrada y todas las que no aparecen en los modelos (que quedan como categoría de referencia). En ese sentido, la línea que pasa por el valor 1 en ambos ejes representa a las comunidades de referencia, y la distancia entre cada punto y estas líneas, la medida en que la comunidad en cuestión difiere de las demás. El gráfico muestra, de este modo, cuatro grupos bien diferenciados de comunidades autónomas en términos de riesgo de abandono y de oportunidades de empleo para los recién egresados:

- El grupo más numeroso es el de comunidades en las cuales ambos coeficientes son significativamente mayores que en las demás. Este grupo incluye Murcia, Baleares, Cataluña, Valencia y Aragón. En este grupo parecería cumplirse la hipótesis de que la existencia de mayores oportunidades laborales para los jóvenes en la región puede incrementar las tasas de abandono escolar temprano.
- En Andalucía y Extremadura coinciden un alto riesgo de abandono escolar y bajas oportunidades laborales para los jóvenes. En este caso no parecería haber relación entre ambos fenómenos.
- En País Vasco y Navarra coexisten, por el contrario, un riesgo menor de abandono temprano y mayores oportunidades laborales para los jóvenes, lo que tampoco parece apoyar la idea de una relación directa entre ambos fenómenos.
- Sólo en Cantabria existen riesgos menores de abandono y a la vez menores oportunidades laborales para los jóvenes.

El balance global es, por tanto, algo contradictorio, aunque ligeramente favorable a la hipótesis de que el abandono y las oportunidades laborales para los recién egresados están relacionados en el ámbito territorial. La figura 4.5 muestra que, como ya decíamos en el anterior capítulo, la mayor parte de comunidades con tasas de abandono escolar por encima de la media también se caracterizan por tener mayores oportunidades laborales para los jóvenes. Pero lo que no parece ser cierto es lo contrario: las comunidades con menor riesgo relativo de abandono no son las que ofrecen menores oportunidades de empleo a los jóvenes. Y además, existen dos comunidades (Andalucía y Extremadura) en las que coexisten riesgos altos de abandono y bajas oportunidades de empleo. Como suele suceder en estos casos, la explicación no es sencilla, sino compleja y multidimensional: los datos sugieren que sí que existe una relación entre ambos fenómenos, pero esta relación aparece desdibujada por otros fenómenos que no podemos analizar por falta de información adecuada (como la calidad del sistema educativo o la cultura escolar de cada comunidad).

5. DURACIÓN DE LA BÚSQUEDA DEL PRIMER EMPLEO Y EXPERIENCIA DE DESEMPLEO

En el apartado anterior nos centramos en las diferencias en las probabilidades de acceder al primer empleo (significativo o no significativo) tras la educación inicial, sin tener explícitamente en cuenta el tiempo que se tardaba en encontrar ese empleo o si existían periodos de desempleo intermedios. Decimos que no lo tuvimos en cuenta explícitamente porque implícitamente el tiempo sí que era, por supuesto, una variable central en toda la explicación: por el propio diseño de los datos utilizados, es siempre necesario controlar por el tiempo transcurrido desde la finalización de estudios, lo que hace que cualquier análisis de estos datos tenga necesariamente una perspectiva temporal. Pero en el apartado anterior simplemente estudiamos si los encuestados habían encontrado un empleo (o un empleo significativo) tras un periodo determinado de tiempo fuera de la escuela, no cuánto tiempo tardaron en encontrarlo. Por ejemplo, un individuo que llevara diez años fuera de la escuela y dijera que tras la educación inicial sí que había encontrado un empleo significativo, podía haberlo encontrado inmediatamente después de la finalización de estudios o nueve años más tarde. El análisis anterior sólo se fijaba en si se encontraba o no empleo tras la formación inicial, no en cuanto tiempo se tardó en encontrarlo.

Pero de hecho, el módulo de la EPA sobre transición de la educación al mercado laboral sí que recoge información acerca de la duración del periodo transcurrido entre la finalización de estudios y el primer empleo. El problema que tiene esta información, y la razón por la que la situemos en un segundo plano con respecto a lo analizado hasta ahora, es que se refiere exclusivamente a empleos significativos y, desafortunadamente, en este caso es imposible reconstruir la misma información para empleos no significativos. Es una información, por tanto, de gran relevancia para nuestros objetivos, pero que, debido a la manera en que fue recogida, queda extraordinariamente limitada en el análisis. Por ello, hemos sólo una breve exposición basada en un análisis gráfico ¹⁰.

El análisis del tiempo transcurrido entre la finalización de estudios iniciales y el primer empleo (significativo) tiene dos dificultades importantes. Por un lado, está el problema de qué valor asignar a los que nunca llegan a encontrar un empleo significativo. Por otro, está el problema de que el tiempo máximo posible varía en función del tiempo transcurrido desde el fin de estudios (el tiempo medio transcurrido entre la escuela y el primer empleo será por fuerza menor para los que llevan menos de seis meses fuera de la escuela que para los que llevan más de cinco

¹⁰ En el artículo ya mencionado de ALBERT *et al.* (2008) se utiliza esta misma información para estimar un modelo multivariable de duración.

años, por ejemplo, puesto que los segundos tendrán mucho más tiempo de encontrarlo). Para resolver ambos problemas se ha optado por transformar la variable de tiempo transcurrido entre el fin de estudios y el primer empleo en *el porcentaje que supone con respecto al tiempo máximo posible* (el tiempo transcurrido entre el fin de la escuela y el momento de la entrevista), *asignando un valor máximo* (o sea, de 100) *a todos aquellos que no consiguieron un empleo significativo hasta la realización de la encuesta*. Ambas transformaciones de los datos originales son perfectamente legítimas en la medida en que seamos conscientes de que se trata de eso, de transformaciones, que tienen un cierto impacto sobre los resultados. Especialmente, el asignar un valor de 100 a los que nunca encontraron un empleo (durante el periodo de la encuesta) es inevitablemente arbitrario y discutible (pues no encontrar un empleo no es lo mismo que encontrar un empleo justo en el último mes del periodo); pero es una manera razonable de ajustar el valor medio de tiempo entre el fin de estudios y el primer empleo significativo teniendo en cuenta a los que nunca encuentran empleo significativo. Con respecto a convertir la medida directa de tiempo transcurrido (en meses) en un porcentaje de tiempo transcurrido sobre el máximo posible, es menos problemática en la medida en que la tengamos en cuenta en el análisis. Debido a que en el eje de abscisas representamos el tiempo transcurrido desde el fin de estudios, debemos ser conscientes de que una línea paralela a este eje no representa un periodo constante entre los estudios y el primer empleo, sino un periodo *constantemente creciente* (exactamente al mismo ritmo que crece el eje de abscisas).

La figura 4.6 muestra, utilizando medias móviles semejantes a las que vimos previamente para las figuras 4.2-4.4, este indicador de tiempo transcurrido entre la finalización de estudios iniciales y el primer empleo significativo. Pese a las complicaciones metodológicas a las que hemos aludido, se trata de un indicador bastante potente de la dificultad para acceder al empleo significativo para los diferentes niveles de estudios, que complementa la información anteriormente mostrada en el gráfico 4.3 (que mostraba el porcentaje *absoluto* de los que encontraban un empleo significativo durante todo el periodo). De nuevo apreciamos que durante los dos primeros años hay un periodo de transición en el que no hay muchas diferencias entre los que alcanzan estudios superiores, medios y los que no fracasan pero abandonan estudios de manera temprana. Los que fracasan tienen una dificultad mayor para encontrar empleo significativo incluso durante estos primeros dos años. Pero a partir de los dos años, las trayectorias de los cuatro grupos se empiezan a diferenciar, para estabilizarse en torno un año más tarde en niveles claramente distanciados. La dificultad de encontrar empleo significativo medida a través de este indicador muestra que, una vez que tenemos en cuenta no sólo si se encuentra o no el empleo, sino también el tiempo que se tarda en alcanzarlo, las diferencias entre los dos grupos que no alcanzan un ni-

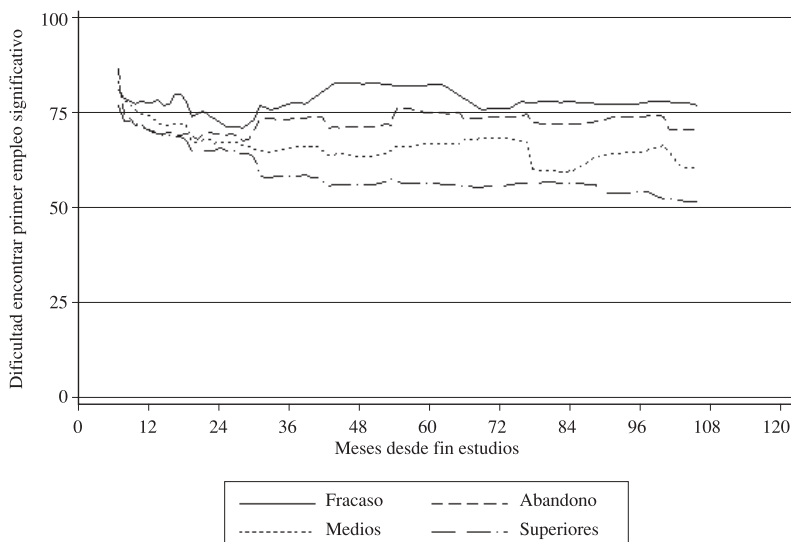
vel adecuado de estudios iniciales (fracaso y abandono) y los demás se mantienen o incluso agrandan.

Un indicador muy relacionado, pero no idéntico, al que acabamos de ver en la figura 4.6, es la experiencia de desempleo tras el periodo de educación inicial. En el módulo, se preguntó directamente a los entrevistados si después de finalizar los estudios iniciales estuvieron sin empleo pero buscándolo ininterrumpidamente (esto es, desempleados según la definición oficial) durante al menos un mes. A los que respondieron afirmativamente, se les pidió que dijeran aproximadamente por cuántos meses (seleccionando uno de cuatro posibles intervalos proporcionados por el entrevistador). Se trata de un indicador también potencialmente interesante para aproximarnos al proceso de inserción en el mercado laboral tras la educación inicial.

Pero resulta problemático porque la pregunta es bastante imprecisa, y es difícil saber cómo interpretarla. La primera pregunta, sobre si estuvieron desempleados después de finalizar sus estudios, se refiere a cualquier periodo de desempleo entre el fin de estudios y el momento actual, esto es, no tiene por qué ser antes del primer empleo (aunque es

Figura 4.6

Tiempo transcurrido entre fin de estudios y primer empleo significativo



Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

probable que muchos entrevistados lo interpretaran así, pues la pregunta es muy ambigua). Debido a que se pueden referir al momento inmediatamente después de la finalización de estudios y antes del primer empleo, o a cualquier otro momento entre el fin de estudios y el momento en que fueron entrevistados, podemos estar hablando de más de un periodo de desempleo. De hecho, en la siguiente pregunta, que especifica la duración de ese periodo de desempleo, explícitamente se dice que «si tuvo varios periodos de búsqueda anote el de mayor duración», lo que implica que no sólo se refieren al periodo entre la escuela y el primer empleo, sino a cualquier periodo entre la escuela y ahora. Por tanto, no se trata de un posible periodo de desempleo inmediatamente después la educación inicial (lo que sería un indicador útil de la dificultad de encontrar el primer empleo), ni tampoco un indicador (aunque fuera aproximado) del total de tiempo desempleado que ha pasado el individuo entre la escuela y el momento de realización de la encuesta (que sería un indicador de la facilidad de inserción del individuo en un sentido más amplio), sino un indicador del periodo de desempleo más largo que ha pasado el individuo entre la escuela y el momento actual (que como decimos, está relacionado con el tema que nos ocupa, pero resulta difícil de interpretar).

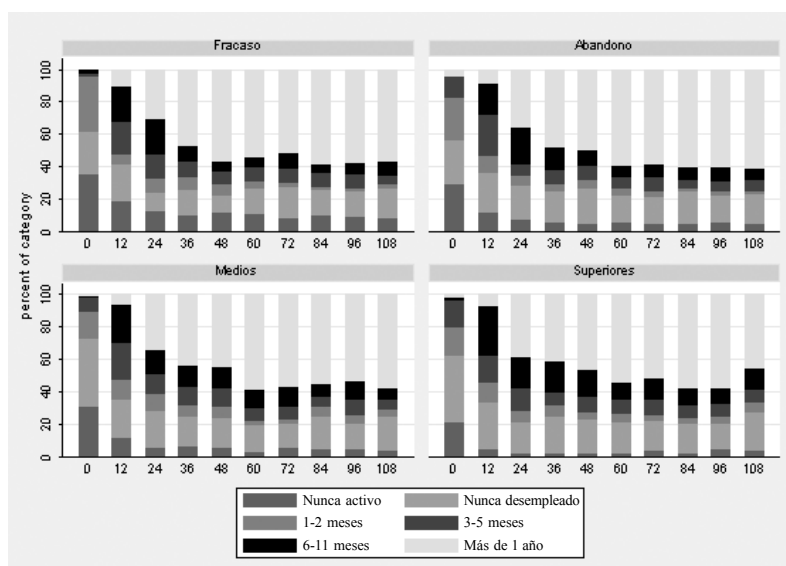
Los resultados de esta variable, mostrados en función del tiempo transcurrido tras el fin de estudios, se pueden ver en la figura 4.7. En todo caso, y a pesar de los problemas mencionados, hay algo importante que esta variable sí permite analizar de manera adecuada, cruzándola con la variable que pregunta si el individuo ha trabajado alguna vez tras la educación inicial. Aquellos que dicen que no a ambas preguntas (esto es, nunca han trabajado ni han buscado empleo de forma activa tras la educación inicial), podemos inferir, nunca han llegado a estar económicamente activos desde que acabaron sus estudios. Como era de esperar, esta categoría incluye un porcentaje importante de personas en los cuatro grupos de estudios durante el primer e incluso el segundo año tras la finalización de estudios. A partir del segundo año, prácticamente desaparece para los que alcanzaron estudios superiores o medios, incluso para los que no fracasaron pero sí abandonaron los estudios de manera temprana. Pero entre los que fracasan, por el contrario, esta categoría se estabiliza en torno a un 10% a partir de los 2-3 años y se mantiene a ese nivel durante todo el periodo. Una parte importante del diferencial en los porcentajes de no empleo entre los fracasados y los demás, que vimos arriba, se debe a esta mayor tasa de inactividad.

En lo que respecta a la experiencia de desempleo en sí, la figura 4.7 no muestra diferencias importantes entre los distintos niveles de estudios. Tras tres o cuatro años, más de la mitad de los individuos en los cuatro grupos dicen haber estado al menos un año desempleados, con pocas diferencias en cualquier categoría. Como decíamos antes, el pro-

blema es que no hay manera de saber si ese periodo de desempleo tuvo lugar inmediatamente después de la finalización de estudios o tras una primera, o segunda, o tercera experiencia laboral, lo que resta precisión a los datos y por tanto información. En todo caso, la figura 4.7 parece sugerir que la experiencia de desempleo no es excesivamente diferente en los distintos niveles de estudios. De hecho, la principal diferencia que vemos en la gráfica no es con respecto a la experiencia de desempleo, sino en los niveles de inactividad, específicamente en el caso del fracaso escolar.

Figura 4.7

Experiencia de desempleo



Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

6. LA CATEGORÍA OCUPACIONAL DEL PRIMER EMPLEO

¿En qué tipo de empleos se insertan tras su educación inicial los jóvenes que fracasan o abandonan? El módulo de la EP A sobre transición de la escuela al empleo incorpora un único indicador acerca de las características de ese primer empleo, el grupo ocupacional según la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO). También en este caso la información se refiere exclusivamente al primer empleo *significativo* (o sea, ignorando los empleos de menos de 6 meses de duración ó 20 horas de trabajo semanales), lo que en este caso no nos parece inadecuado: lo que

no interesa es conocer en qué tipo de ocupaciones *empiezan sus carreras laborales* los individuos con distintos niveles educativos iniciales, por lo que es mejor eliminar el posible efecto distorsionador de pequeños empleos ocasionales.

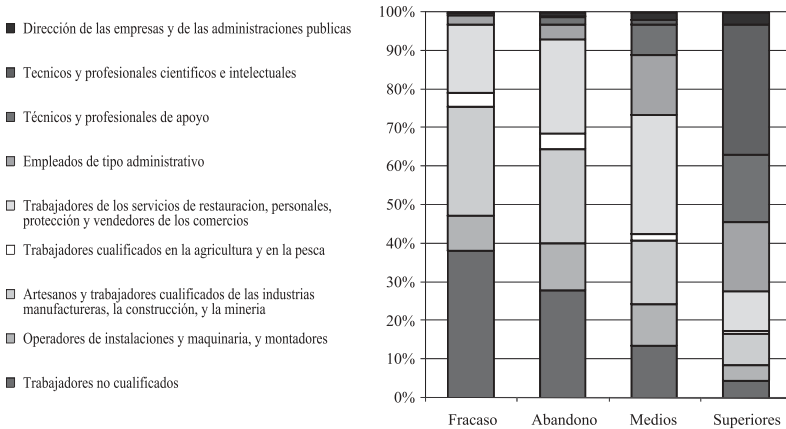
La tabla 4.5 muestra la distribución de niveles ocupacionales de estos primeros empleos significativos, para cada nivel de estudios iniciales alcanzados. La correcta interpretación de estos datos exige tener en cuenta dos cuestiones. Primero, el cuadro recoge sólo a los individuos que encontraron empleo significativo tras su educación inicial (y antes de la realización de la encuesta): como vimos en anteriores apartados, aunque no esté reflejado en la tabla 4.5, la probabilidad de encontrar un empleo significativo en sí varía considerablemente entre los distintos niveles educativos. Segundo, con la finalidad de no hacer el análisis innecesariamente complejo, se ha optado por no controlar en función del tiempo transcurrido desde el fin de estudios iniciales, como hemos hecho en anteriores apartados. La tabla 4.5, por tanto (así como la tabla 4.6 que veremos posteriormente), se refiere al total de individuos en cada grupo de estudios que finalizó su educación en los diez años anteriores a la realización de la encuesta.

La tabla 4.5 (y la figura que contiene) muestra un grado importante de ajuste entre el nivel educativo alcanzado y la categoría profesional del primer empleo significativo. El 38% de los que fracasan comienzan su carrera laboral como obreros no cualificados, frente al 28% de los que abandonan, el 13% de los que alcanzan niveles medios y el 4% de los que alcanzan niveles superiores. Un porcentaje importante de los que fracasan, no obstante (28%), alcanza la categoría de obreros cualificados (se trata principalmente de oficios asociados a la construcción). Los que abandonan los estudios de manera temprana (pero no fracasan), empiezan su carrera laboral con un perfil bastante semejante al de los que fracasan, aunque con un menor peso de las posiciones de obrero no cualificado y un mayor peso de ocupaciones de servicios. Al llegar a estudios medios, se produce un salto importante en el perfil ocupacional, pues en este grupo ya no predominan las posiciones de trabajadores industriales (cualificados o no), sino los trabajadores de servicios y los de tipo administrativo o de apoyo (en estas categorías se emplean más del 50% de los que alcanzan estudios medios). Por último, los que alcanzan estudios superiores ocupan mayoritariamente posiciones profesionales y técnicas (más del 50% del total de primeros empleos significativos para este grupo), con menos de un 30% de posiciones administrativas y un 16% de ocupaciones obreras, cualificadas o no.

Los resultados mostrados en la tabla 4.5 son, desde luego, esperables: hasta cierto punto, son casi obvios. Después de todo, los grandes grupos profesionales de la CNO se corresponden con los niveles de cua-

Tabla 4.5
Nivel ocupacional en el primer empleo significativo

	<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>	<i>Total</i>
Dirección de empresas y AA.PP.	0,1	1,1	1,9	3,2	2,2
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	0,0	0,1	1,2	33,4	16,6
Técnicos y profesionales de apoyo	0,8	2,0	7,8	17,4	10,7
Empleados de tipo administrativo	2,4	3,8	15,2	17,8	13,0
Trabajadores de los servicios de restauración, personales...	17,6	24,1	29,9	10,3	18,2
Trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	3,6	3,9	1,7	0,7	1,8
Trabajadores cualificados en manufactura, construcción...	28,3	24,2	16,1	8,1	14,9
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	9,1	12,2	10,4	4,1	7,6
Trabajadores no cualificados	38,1	27,5	13,2	4,3	13,8



Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

lificación requeridos por los distintos puestos de trabajo (también con los niveles de autoridad ejercidos en el puesto de trabajo e implícitamente, con posiciones de estatus). Pero no por esperables o casi obvios son menos significativos o importantes. La tabla 4.5 demuestra que, desde el mismo comienzo de la carrera laboral, el nivel educativo inicial alcanzado asigna de manera precisa (e implacable) a cada individuo al grupo profesional que le corresponde y que probablemente (esto lo veremos en el

capítulo siguiente) le corresponderá toda la vida. Por si alguien dudaba de las consecuencias (inmediatas) del fracaso o el abandono escolar sobre las oportunidades laborales y vitales, ahí quedan los resultados de la tabla 4.5.

Pero la información contenida en el módulo sobre el primer empleo significativo tras la educación inicial nos permite afinar un poco más el análisis, pues el grupo ocupacional está codificado a un nivel de detalle mayor del mostrado en la tabla 4.5 (CNO a dos dígitos). No vamos a analizar el listado completo de ocupaciones específicas (hay más de 60), pero sí podemos extraer un listado de las cinco ocupaciones que absorben un mayor número de egresados para cada uno de los cuatro niveles de estudios. Estos listados se muestran en la tabla 4.6. Las cinco ocupaciones que absorben un mayor número de individuos recién salidos de la escuela sin el título de primaria son peones de la construcción, dependientes de comercio, peones agropecuarios, trabajadores de obras estructurales y trabajadores de acabado de construcciones. Tres de estas cinco ocupaciones están asociadas al sector de la construcción, y emplean casi a un tercio del total de la categoría de fracaso escolar; junto con peones agropecuarios y dependientes de comercio, estas cinco ocupaciones concentran a más del 40% de los primeros empleos significativos de los que fracasan en su educación inicial. Estas mismas ocupaciones emplean sólo a un 33% de los recién salidos del sistema educativo en la categoría de abandono, a un 24% en la categoría de estudios medios, y a un 8% de los que salen con estudios superiores. El segundo bloque muestra las cinco ocupaciones principales para los que no fracasan pero abandonan. La primera ocupación en este caso es dependientes de comercio (12%), seguida por trabajadores de la restauración, peones de la construcción, peones industriales y operarios de maquinaria. De modo que si la mayor parte de los que *fracasan* van a parar al sector de la construcción, la mayor parte de los que *abandonan* empiezan sus carreras laborales en ocupaciones industriales y de servicios de baja cualificación. El porcentaje de los que fracasan cuyo primer empleo está también en estas mismas cinco ocupaciones es relativamente alto (casi el 38%), lo que indica que ambos grupos empiezan sus carreras laborales en posiciones bastante similares. También hay un grado importante de coincidencia entre los que abandonan y los que alcanzan estudios medios (según podemos comprobar en el bloque segundo y en el tercero de la tabla 4.6), aunque los que alcanzan estudios medios están más orientados a ocupaciones de servicios.

Por último, se muestran las cinco ocupaciones principales en el primer empleo significativo de los que alcanzan estudios superiores. Este grupo está menos concentrado en términos de ocupaciones que los otros tres, pues las primeras cinco ocupaciones absorben menos de un 30%

Tabla 4.6
Ocupaciones específicas más importantes para cada nivel de estudios

	% fracaso	% abandono	% medios	% superiores	% total
1. FRACASO - 5 ocupaciones en las que se colocan más individuos que no alcanzan primaria					
Peones de la construcción	12,2	7,5	1,9	0,4	3,1
Dependientes de comercio y asimilados	9,1	11,7	13,2	5,1	8,6
Peones agropecuarios y de la pesca	7,8	3,8	0,9	0,2	1,7
Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	7,6	5,1	2,9	0,3	2,4
Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros asimilados	7,0	5,3	4,9	2,1	3,8
<i>Total</i>	43,7	33,3	23,8	8,1	19,6
2. ABANDONO - 5 ocupaciones en las que se colocan más individuos que alcanzan primaria, pero no secundaria					
Dependientes de comercio y asimilados	9,1	11,7	13,2	5,1	8,6
Trabajadores de los servicios de restauración	5,6	8,6	7,6	2,2	5,0
Peones de la construcción	12,2	7,5	1,9	0,4	3,1
Peones de las industrias manufactureras	6,1	7,0	4,1	1,4	3,6
Operadores de máquinas fijas	4,7	6,4	5,0	1,8	3,8
<i>Total</i>	37,7	41,2	31,8	10,9	24,2

Tabla 4.6 (Cont.)

Ocupaciones específicas más importantes para cada nivel de estudios

	% fracaso	% abandono	% medios	% superiores	% total
3. MEDIOS - 5 ocupaciones en las que se colocan más individuos que alcanzan secundaria, pero no estudios superiores					
Dependientes de comercio y asimilados	9,1	11,7	13,2	5,1	8,6
Trabajadores de los servicios de restauración	5,6	8,6	7,6	2,2	5,0
Trabajadores de los servicios personales	2,9	3,1	6,9	2,7	3,7
Operadores de máquinas fijas	4,7	6,4	5,0	1,8	3,8
Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros asimilados	7,0	5,3	4,9	2,1	3,8
<i>Total</i>	<i>29,3</i>	<i>35,1</i>	<i>37,6</i>	<i>13,9</i>	<i>24,9</i>
4. SUPERIORES - 5 ocupaciones en las que se colocan más individuos que alcanzan estudios superiores					
Profesionales de apoyo a la gestión administrativa	0,4	0,3	2,5	7,2	4,1
Auxiliares administrativos sin tareas de atención al público no clasificados anteriormente	0,6	0,4	4,4	5,8	3,9
Auxiliares administrativos con tareas de atención al público no clasificados anteriormente	0,8	0,9	4,1	5,3	3,7
Dependientes de comercio y asimilados	9,1	11,7	13,2	5,1	8,6
Profesiones titulaciones de 2º y 3er ciclo en físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	0,0	0,0	0,0	4,5	2,2
<i>Total</i>	<i>11,0</i>	<i>13,4</i>	<i>24,2</i>	<i>27,8</i>	<i>22,6</i>

Fuente: INE, EPA del segundo trimestre de 2000 y elaboración propia.

del total. Los primeros empleos significativos más habituales para este grupo son profesionales de apoyo, posiciones de tipo administrativo y dependientes del comercio.

Es interesante observar que la única ocupación específica que aparece en los listados de ocupaciones principales de los cuatro niveles de estudios es la de dependiente de comercio. En esta ocupación empiezan su carrera laboral un 9% de los que fracasan, un 9% de los que abandonan, un 13% de los que alcanzan estudios medios y un 5% de los que consiguen finalizar estudios superiores. De hecho, si descontamos la coincidencia en los listados de ocupaciones principales que se debe a esta ocupación, los perfiles del primer empleo significativo de los cuatro grupos serían mucho más diferentes.

El análisis de las categorías ocupacionales de los primeros empleos significativos de cada uno de los niveles educativos, por tanto, muestra que desde el mismo comienzo de la carrera laboral existe una importante segregación de los niveles profesionales en función del nivel de estudios alcanzado. En el capítulo siguiente veremos hasta qué punto esta segregación inicial se mantiene a lo largo de la carrera laboral o se va desdibujando con los años.

7. LAS TRANSICIONES EDUCACIÓN-TRABAJO A PARTIR DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA DE TRANSICIÓN EDUCATIVO-FORMATIVA E INSERCIÓN LABORAL

El objetivo de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral, ETEFIL, dirigida a jóvenes de educación secundaria y formación profesional, tanto del sistema educativo como ocupacional es conocer las diferentes formas de transición desde la educación y la formación al mercado laboral. Con esa finalidad la ETEFIL estudia las trayectorias formativas y laborales de 45.000 jóvenes que en el año 2001 se graduaron en ESO, abandonaron los estudios de ESO, se titularon en Bachillerato, terminaron Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior (CFGM - CFGS), finalizaron cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) o concluyeron programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, entre los años 2001 y 2005.

Esta encuesta, aunque con peculiaridades que hacen su tratamiento e interpretación compleja, permite una ventana de observación para estudiar los procesos de integración laboral de los jóvenes tras su paso por el sistema educativo. Nótese, en todo caso, que entre los colectivos incluidos en la encuesta y listados más arriba no se incluye el de aquéllos que abandonan los estudios de bachillerato, con lo que el análisis del abandono escolar que se realice a partir de la encuesta

sólo se limitará al segmento de fracaso escolar del abandono escolar temprano¹¹.

Las figuras 4.8a, 4.8b y 4.8c, obtenidas a partir de la explotación de los datos de la ETEFIL, y que presentan las proporciones de jóvenes en una serie de estados que describen su relación con la actividad a lo largo de los 39 meses posteriores al abandono de estudios de ESO o la finalización de cualquier tipo de nivel de educación secundaria, ponen de manifiesto varios aspectos relevantes relacionados con las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes españoles que pasamos a resumir a continuación.

— En primer lugar, los jóvenes que abandonan la ESO y aquéllos que culminan un módulo de Formación Profesional se dirigen mayoritariamente al mercado laboral, dado que alrededor de un 70% de estos colectivos se encontraba ocupado al final del periodo de análisis. Este hecho no debe sorprender en la medida que el abandono de la ESO y de la Formación Profesional tienen como destino más lógico la búsqueda de un empleo. En todo caso, en coherencia con lo apuntado en la sección 6, destaca el mayor peso de la inactividad de este colectivo, que supera a todos los demás en importancia relativa.

— En segundo término, debe señalarse que los individuos que finalizan exitosamente la ESO o el Bachillerato continúan estudiando a tiempo completo en años posteriores en una elevada proporción (por ejemplo, 39 meses después de obtener la titulación de secundaria, alrededor de 7 de cada 10 graduados en ESO y Bachillerato continúan estudiando, respectivamente). No obstante, en todos los casos con el paso del tiempo se observa que una mayor proporción de jóvenes se encuentran ocupados y un menor porcentaje de individuos estudiando en el sistema educativo.

— Asimismo, cabe señalar que el desempleo es especialmente importante en el caso de los jóvenes que abandonan la ESO, ya que al final del periodo de observación un 13 y 18% de los varones y las mujeres, respectivamente, se encontraban desocupados y buscando activamente un empleo.

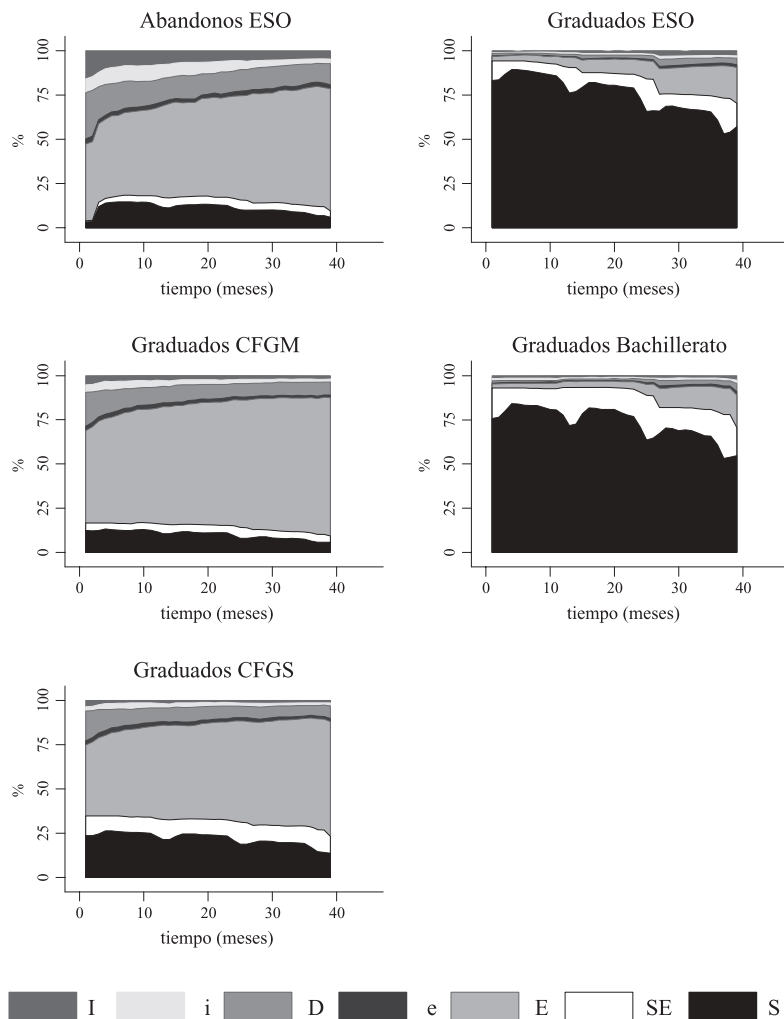
— En cuarto lugar, debe señalarse que existe una proporción importante de individuos, especialmente entre los que obtuvieron títulos en Bachillerato o CFGS en 2000-2001, que compatibiliza estudios oficiales con alguna actividad laboral. En particular, en los mencionados colectivos, este porcentaje se encuentra en torno al 10%.

— Por último, cabe mencionar que no se observan diferencias importantes entre los itinerarios seguidos por ambos sexos: las mujeres continúan estudiando en mayor proporción que los hombres, ocupados, en cambio, en un porcentaje más elevado.

¹¹ Las características de esta encuesta se relatan con detalle en el anexo I.

Figura 4.8 a

Situación de los jóvenes a lo largo del tiempo según relación con la actividad (total)

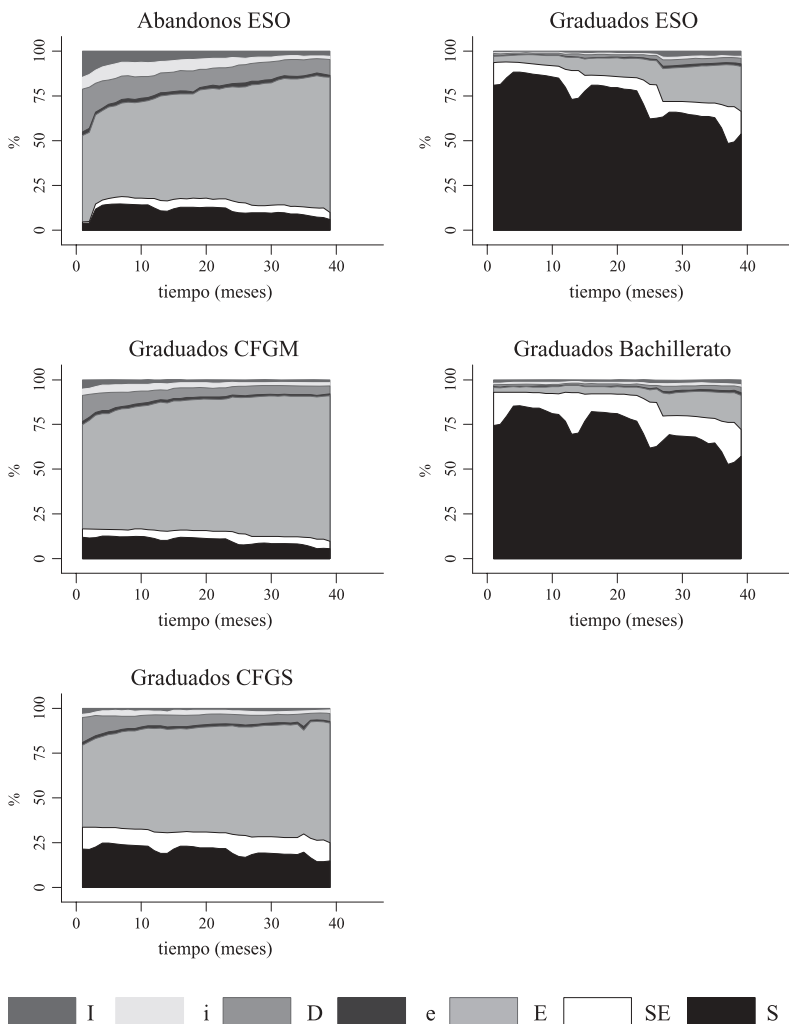


Nota: I: inactivo que no estudia ni busca empleo; i: inactivo recibiendo formación no reglada; D: desempleado; e: trabajando menos de 20 horas; E: trabajando más de 20 horas; SE: estudiando y trabajando simultáneamente; S: inactivo estudiando en el sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

Figura 4.8 b

Situación de los jóvenes a lo largo del tiempo según relación con la actividad (varones)

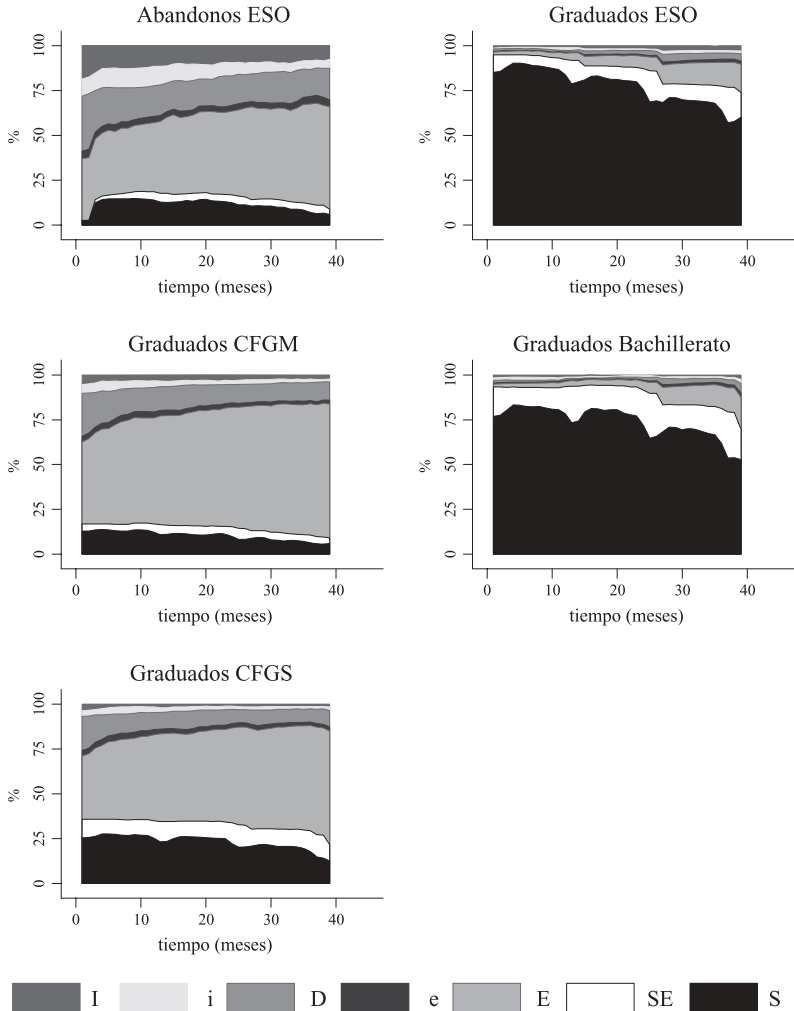


Nota: I: inactivo que no estudia ni busca empleo; i: inactivo recibiendo formación no reglada; D: desempleado; e: trabajando menos de 20 horas; E: trabajando más de 20 horas; SE: estudiando y trabajando simultáneamente; S: inactivo estudiando en el sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

Figura 4.8 c

Situación de los jóvenes a lo largo del tiempo según relación con la actividad (mujeres)



Nota: I: inactivo que no estudia ni busca empleo; i: inactivo recibiendo formación no reglada; D: desempleado; e: trabajando menos de 20 horas; E: trabajando más de 20 horas; SE: estudiando y trabajando simultáneamente; S: inactivo estudiando en el sistema educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

La ETEFIL también permite conocer qué hacían los jóvenes el mes inmediatamente anterior a la fecha en la que encontraron su primer empleo significativo según la definición de la ETEFIL (más de 6 meses empleados y con una jornada laboral superior a las 20 horas semanales). En lo que a esto respecta, de acuerdo con la ETEFIL una elevada proporción de los mismos, especialmente en los casos de abandono de la ESO y graduados en Formación Profesional, se encontraba trabajando o buscando empleo en el primer mes del período de observación (es decir, el mes posterior al abandono o la finalización), sin que sepamos si esta condición procede de una rapidísima y exitosa incorporación al mercado laboral o bien si se trata de la prolongación de una situación anterior, a saber, si el individuo compatibilizaba estudios y trabajo. No cabe duda que las implicaciones derivadas de una u otra situación son muy distintas, en la medida que la primera de ellas resta importancia al fracaso escolar en términos de empleo. Para solucionar en la medida de lo posible este problema, en la figura 4.9 se presentan los resultados obtenidos a partir de esta base de datos seleccionando sólo aquellos casos en los que el individuo no se encontraba empleado o buscando trabajo en el primer mes del período de observación. Debido a los problemas de selección derivados de esta estrategia, los resultados deben interpretarse teniendo presente la posibilidad real de un fuerte sesgo de selección.

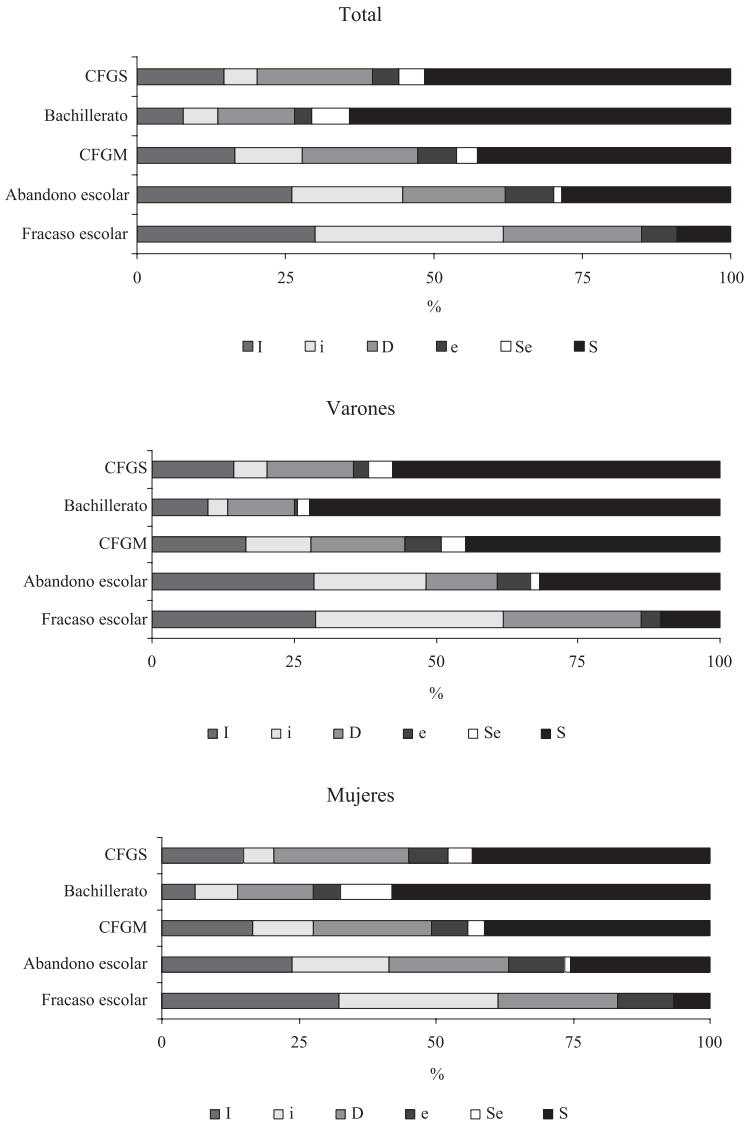
La figura 4.9 muestra que un elevado porcentaje de jóvenes —con la excepción de aquéllos que no completaron la ESO— se encontraban cursando estudios reglados durante el mes anterior a su inserción laboral. En particular, más del 40% de titulados de CFGM, el 50% de aquéllos que terminaron un CFGS y más de un 60% de los que obtuvieron el título de Bachillerato se encontraban en esta situación. Esto pone de manifiesto que no existe una clara línea de separación entre el proceso educativo y la inserción laboral, más bien al contrario: da la impresión que una gran parte de los jóvenes permanece en el sistema educativo a la espera de encontrar algún empleo, en lugar de abandonar los estudios y buscar una ocupación de forma más activa. Asimismo, cabe señalar que el porcentaje de jóvenes que declaraban estar desempleados el mes anterior a incorporarse al empleo es reducido e inferior al 25% en todos los casos, mientras que el porcentaje de inactivos es mucho mayor en los casos de fracaso y abandono escolar (entre alrededor del 26 y 30%). Por último conviene señalar que no se aprecian diferencias importantes en relación con el sexo del entrevistado, si exceptuamos el hecho de que las mujeres se incorporan en mayor proporción al empleo desde la inactividad y la formación reglada.

8. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos explorado las distintas pautas que siguen en su transición de la educación al mercado laboral los jóvenes que

Figura 4.9

Situación inmediatamente anterior a encontrar un empleo significativo



Nota: I: inactivo que no estudia ni busca empleo; i: inactivo recibiendo formación no reglada; D: desempleado; e: trabajando menos de 20 horas; E: trabajando más de 20 horas; SE: estudiando y trabajando a tiempo parcial; S: inactivo estudiando en el sistema educativo. Se incluyen únicamente aquellos individuos que no completaron a lo largo del periodo de análisis un nivel educativo superior al que tenían al inicio.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

fracasan y abandonan estudios de manera temprana, por comparación a los que alcanzan una formación inicial adecuada, entendida como secundaria superior o más. Aunque las dificultades metodológicas han sido considerables, creemos que en este capítulo se ha conseguido arrojar alguna luz sobre los mayores problemas que afrontan durante su periodo de inserción en el mercado de trabajo los que no alcanzan una formación inicial suficiente, especialmente en lo referido al primer empleo. Podemos resumir las principales conclusiones de este análisis del modo siguiente:

1. Los que no logran obtener el certificado de educación obligatoria (fracaso escolar) tienen claramente mayores dificultades para acceder al primer empleo que todos los demás (también más que los que abandonan). Las tasas de inactividad tras la educación inicial, en particular, son mucho mayores para los que fracasan que para los demás: un porcentaje importante (en torno al 10%) de los que fracasan ni encuentran ni buscan empleo tras dos, tres o cuatro años fuera de la escuela.

2. Los que abandonan no tienen tantas dificultades para encontrar un empleo como los que fracasan, pero sí encuentran dificultades para encontrar un empleo de calidad (lo que aquí hemos llamado, siguiendo el criterio del propio módulo de la EPA utilizado, empleo significativo).

3. Las dificultades de inserción en el mercado laboral asociadas al fracaso y al abandono escolar son considerablemente mayores para las mujeres que para los hombres. Sin duda este es un factor a tener en cuenta a la hora de explicar las menores tasas femeninas de fracaso y abandono.

4. A nivel territorial, parece haber una cierta relación (positiva) entre las oportunidades laborales que tienen aquellos con bajo nivel de educación inicial y la tasa de abandono escolar temprano. No obstante, la relación no es excesivamente clara ni unívoca, sino que aparece desdibujada por otros factores (culturales, institucionales) acerca de los cuáles no disponemos de suficiente información.

5. Los que fracasan o abandonan no sólo tienen mayores dificultades en su inserción en el mercado laboral, sino que una vez insertados (cuando encuentran su primer empleo significativo) ocupan los niveles profesionales más bajos, de menor cualificación, posición jerárquica y estatus. Los primeros empleos de los que fracasan suelen estar asociados al sector de la construcción, y los de los que abandonan, a ocupaciones industriales y de servicios de baja cualificación.

6. En el corto-medio plazo el fracaso y el abandono escolar se dirigen fundamentalmente al mercado de trabajo, mientras que aquellos que terminan satisfactoriamente sus estudios de ESO y Bachiller (o ci-

los formativos de grado medio) continúan el proceso educativo. En lo que a esto respecta hay una clara diferencia entre los que terminan bachillerato, que en su gran mayoría continúan estudios superiores, y los que acaban ciclos formativos de grado medio, que en su gran mayoría se incorporan, con éxito, al mercado de trabajo. Parece así que en España el Bachillerato se entiende como una etapa en el camino a la educación superior y no como la culminación de la educación formal y antesala de la vida laboral.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA INSERCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

1. INTRODUCCIÓN

Las consecuencias del fracaso y el abandono escolar no sólo se manifiestan, como hemos visto en el capítulo anterior, en la existencia de significativas diferencias en el proceso de transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo, sino que también existen consecuencias negativas en materia de ocupación e ingresos. Este capítulo trata, precisamente, de determinar el alcance de estos efectos, tanto sobre los ingresos percibidos por los trabajadores a lo largo de su vida como sobre la calidad del empleo de estos individuos. Para ello, en primer lugar, nos centramos en determinar cuáles son las características de las ocupaciones de los individuos de acuerdo con su grado de éxito en el proceso de formación, tanto a corto como a largo plazo, tarea que se acomete realizando diversos análisis descriptivos a través de la explotación de la EPA 2007 y la ETEFIL correspondiente a 2005. Seguidamente se presenta un análisis de los efectos del fracaso y el abandono escolar sobre los salarios obtenidos por los individuos a lo largo de su vida laboral, para lo cual se emplean la *Encuesta de condiciones de vida*, ECV 2006, y la *Encuesta de estructura salarial*, EES 2006. En tercer lugar, se describen los principales rasgos de los procesos de formación continua de los trabajadores a través del análisis de la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje*, EADA 2007. La cuarta sección, a través del análisis de datos longitudinales, presenta algunos rasgos estilizados de la dinámica seguida dentro del mercado laboral por los jóvenes según su nivel de escolaridad. Por último se ofrece una sección final en la que se resumen las principales conclusiones del capítulo.

2. CARACTERÍSTICAS DEL EMPLEO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

En este epígrafe se analizan las consecuencias más relevantes del abandono del sistema educativo sobre la situación de actividad y características del trabajo desarrollado por las personas en distintos momentos del ciclo vital, mostrando la existencia de importantes diferencias entre las implicaciones del abandono del sistema educativo a corto y medio plazo y los efectos de estas carencias formativas en un horizonte temporal más amplio. Este análisis se apoya, fundamentalmente, en la explotación de la EPA correspondiente al segundo trimestre de 2007, a fin de caracterizar las consecuencias del fracaso y el abandono escolar en el corto y largo plazo y bajo el supuesto de que cada cohorte demográfica en 2007 se comportase en el futuro, en cada momento del ciclo vital, exactamente igual que las generaciones mayores en términos de edad. Aunque esta no es la forma ideal de realizar este tipo de análisis (ya que los jóvenes sin estudios secundarios en la actualidad pueden enfrentarse a contextos laborales en el futuro distintos de aquellas personas maduras en la actualidad que en su momento no culminaron sus estudios secundarios), debido a la práctica ausencia de encuestas longitudinales en nuestro país, tendremos que hacer uso de la aproximación descrita. Esta información se complementa con la evidencia proporcionada por la ETEFIL 2005 acerca de las condiciones laborales de los jóvenes. Para llevar a cabo estos propósitos el epígrafe se organiza en dos subapartados diferenciados: primero, se aborda el estudio de la relación de los individuos con la actividad; posteriormente se estudian las características de las ocupaciones de los trabajadores de acuerdo con su nivel de escolaridad.

2.1. Relación con la actividad

Las figuras 5.1, 5.2 y 5.3 recogen, respectivamente, distintas características de la inserción de los trabajadores totales, varones y mujeres en el año 2007 según el tiempo transcurrido desde el final de los estudios y nivel de escolaridad. Se presentan, separadamente, los resultados para aquellos individuos que dieron por finalizada su educación entre 2 y 4 años antes de 2007, entre 5 y 9 años, entre 10 y 19 años y entre 20 y 29 años.

Una primera característica que puede destacarse sobre la situación de actividad de los trabajadores es, para todas los intervalos de tiempo desde la finalización del proceso de formación, la relación positiva entre tasas de actividad y nivel de escolaridad. En efecto, se observa que en el caso de los que dieron por finalizada su educación entre 2 y 4 años antes, más de un 20 y 15% de los individuos sin estudios obligatorios y sin haber completado la primera etapa de secundaria, respectivamente, se en-

contraban en situación de inactividad, en marcado contraste con unos porcentajes de alrededor del 10 y 5% de los individuos con estudios medios y superiores, respectivamente, que no están empleados o buscando trabajo. La inactividad, lógicamente se incrementa en todos los casos a medida que consideramos cohortes con mayor tiempo de permanencia potencial en el mercado laboral. Aunque el porcentaje de desempleados sobre la suma de asalariados, parados e inactivos no difiere mucho en función del nivel educativo, si se toma como referencia únicamente a los trabajadores ocupados y los desempleados, esto es, los activos, la proporción de parados disminuye a medida que se incrementa la escolaridad de la cohorte.

Respecto a la incidencia del autoempleo, fenómeno más frecuente entre los varones, no se observa un patrón definido, aunque puede señalarse que la proporción de trabajadores independientes en el colectivo de trabajadores se incrementa con el paso del tiempo en todos los niveles de escolaridad.

Sí se encuentran, en cambio, diferencias muy significativas en materia de temporalidad del empleo, puesto que la proporción de los asalariados con niveles educativos bajos (correspondientes a los casos de fracaso y abandono escolar) con contrato de carácter indefinido es muy inferior a la que se observa para los empleados con estudios medios o superiores. Asimismo —pese a que deben aplicarse ciertas reservas al tratarse de información estadística de corte transversal—, podemos inferir que estas diferencias se amplían a lo largo del ciclo vital: mientras que los trabajadores con mayores niveles educativos accederían progresivamente a empleos de carácter indefinido, de acuerdo con los datos de 2007, alrededor de un 40 y 25% de las relaciones de empleo de aquéllos que no completaron la secundaria obligatoria y la segunda etapa de este nivel educativo, respectivamente, se rigen por contratos temporales, cuya incidencia es muy superior en las mujeres que en el caso de los varones.

En cuanto a la utilización (voluntaria o no) del empleo a tiempo parcial, no parecen existir grandes diferencias por nivel educativo en el total de asalariados, siendo la magnitud de este fenómeno en nuestro país, como es bien conocido (Muñoz de Bustillo, Fernández Macías y Antón, 2008), escasa y prácticamente limitada a las trabajadoras, colectivo entre el cual sí existen diferencias significativas entre aquéllas que finalizaron sus estudios hace más de 25 años, siendo la incidencia de este tipo de jornada mucho mayor (alrededor del 30 y 25%, respectivamente) entre las asalariadas afectadas por el fracaso y el abandono escolar que entre aquellas trabajadoras con estudios medios y superiores (menos del 10%).

Si atendemos a las diferencias existentes en cuanto al tipo de ocupación —posiciones de directivo (*direct* en las figuras), profesionales y técnicos (*proftec*), personal administrativo y trabajadores del sector ser-

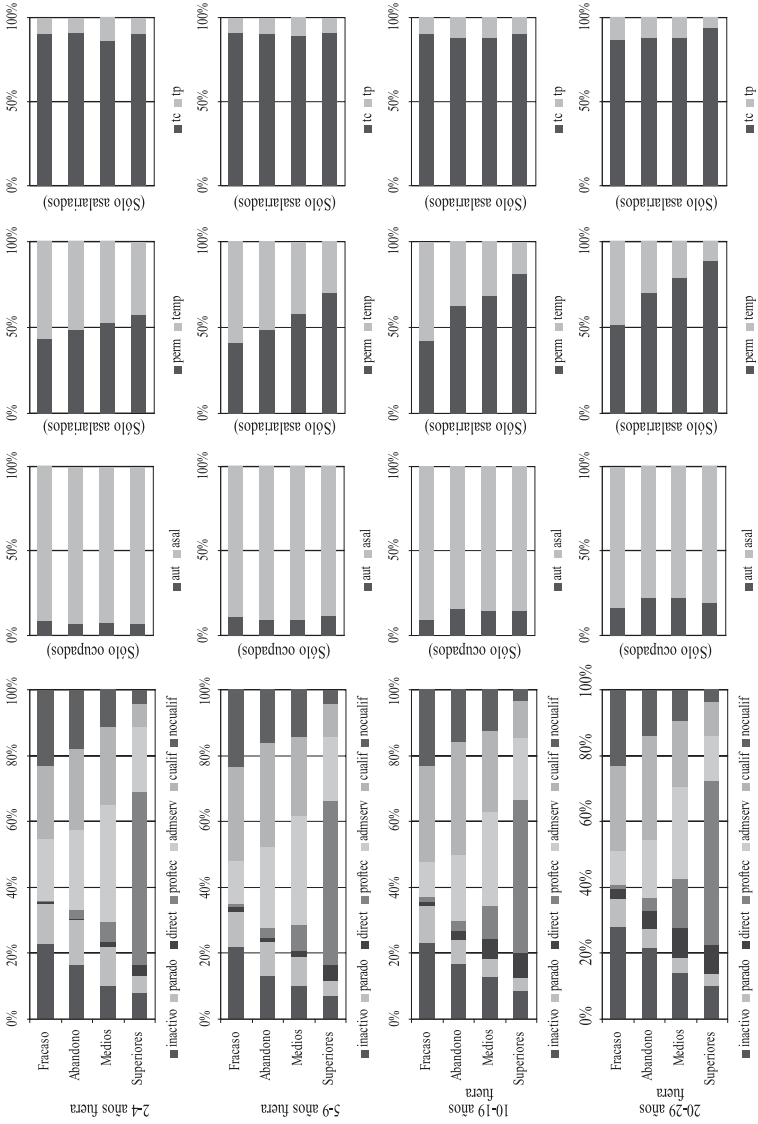
vicios (*admse*), trabajadores manuales cualificados (*cualif*) y trabajadores manuales no cualificados (*nocualif*)— destaca de forma clara que el acceso a ocupaciones que requieren alta cualificación se encuentra restringido de forma muy importante para los trabajadores con bajos niveles de escolaridad. Por ejemplo, el porcentaje de empleados en posiciones directivas o que desarrollan su trabajo en ocupaciones profesionales y técnicas es siempre inferior al 5% en el caso de los trabajadores que no han obtenido un título de secundaria superior, con independencia del horizonte temporal considerado, lo que revelaría una escasa incidencia de la formación en el trabajo en este tipo de colectivo, mientras que en las personas con estudios medios esta proporción se eleva a alrededor del 10% si han transcurrido entre 2 y 4 años desde la finalización de sus estudios y es de en torno al 15% en el caso de las cohortes que alcanzaron su máximo nivel de escolaridad hace entre 25 y 30 años. En el caso de los individuos con educación universitaria este porcentaje pasa aproximadamente del 50 al 60%. Dentro de este panorama, llaman la atención las significativas diferencias existentes entre los trabajadores con estudios superiores y aquéllos que no superaron la segunda etapa de secundaria. Asimismo, la cualificación requerida en los puestos de trabajo que ocupan los colectivos que abandonaron los estudios de forma prematura resulta bastante similar, pareciendo que la finalización de los estudios obligatorios no marcaría excesivas diferencias en este sentido en el colectivo de trabajadores cualificados, aunque sí en lo que se refiere al colectivo de trabajadores administrativos y del sector servicios.

Este patrón no varía mucho según el sexo del trabajador, con la salvedad de que en el caso de las mujeres, como es bien conocido, el acceso a puestos directivos encuentra serias limitaciones (el llamado *techo de cristal*). No obstante, la relevancia de este fenómeno de discriminación afecta, casi exclusivamente, a las mujeres con altos niveles educativos, que son aquéllas que cuentan con mayores capacidades potenciales para desarrollar un empleo de dirección y gestión (De la Rica *et al.*, 2008). De cualquier modo, en el segundo epígrafe de esta sección retomaremos el análisis de la distribución de los trabajadores por categoría ocupacional según su nivel de escolaridad con mayor detalle.

Debemos señalar, asimismo, que la explotación de la ola correspondiente al 2º trimestre del año 2000 ofreció resultados muy similares a los presentados en las páginas anteriores, por lo que no han sido reproducidos en este capítulo, si bien pueden consultarse en el anexo II.

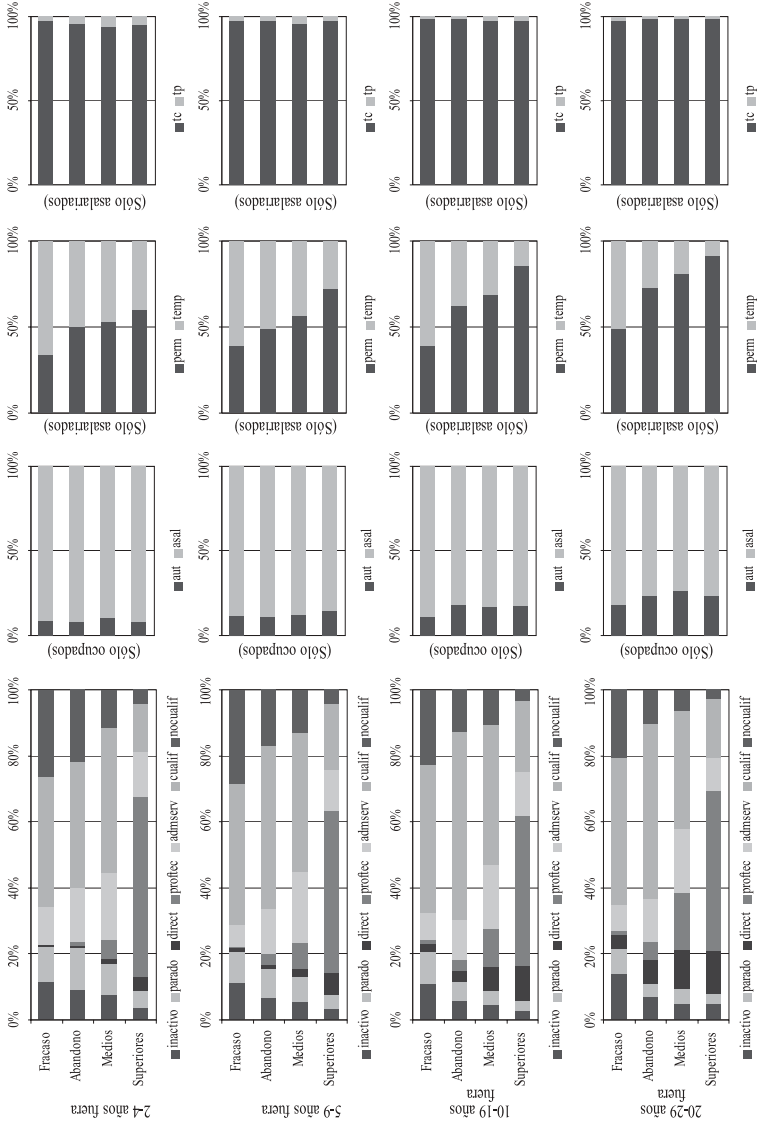
Tras la primera evidencia exploratoria presentada en las páginas anteriores, procedemos a analizar en detalle las situaciones de inactividad, ocupación y desempleo, la incidencia de la temporalidad y la utilización (voluntaria o no) del trabajo a jornada parcial. Las figuras 5.4-5.8

Figura 5.1
Características de la inserción laboral de los trabajadores en el año 2007 según nivel educativo y años transcurridos desde el fin de los estudios reglados



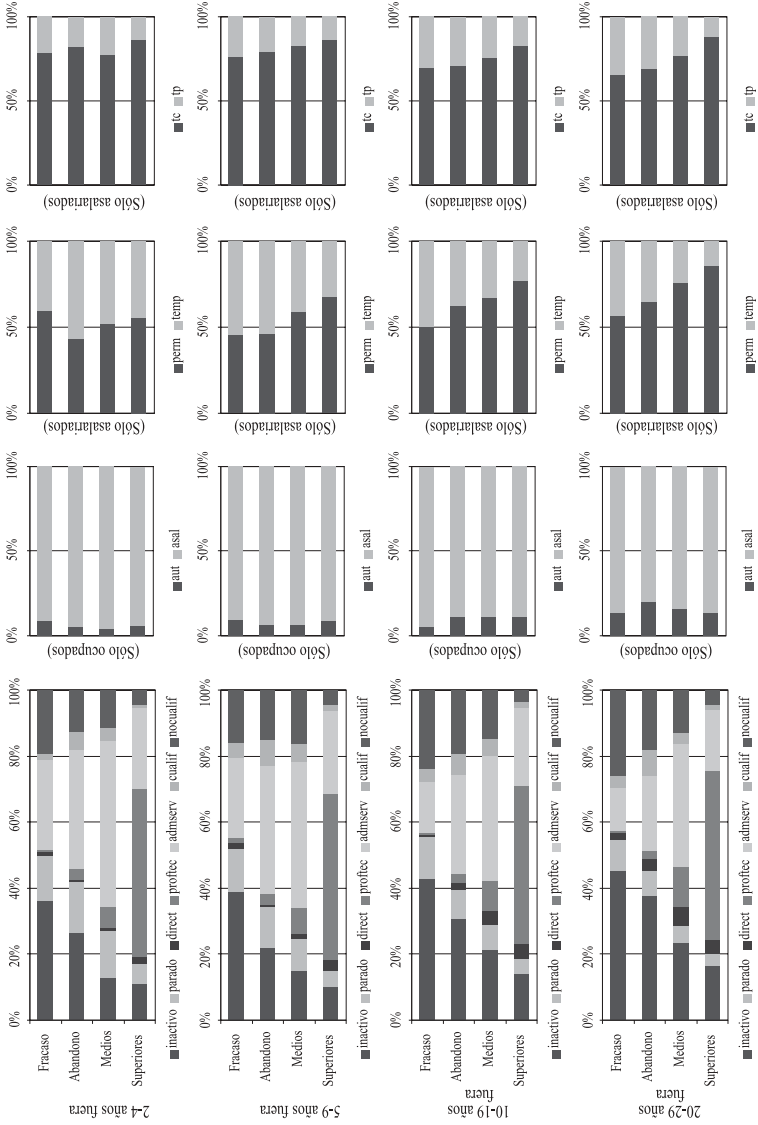
Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2° trimestre).

Figura 5.2. Características de la inserción laboral de los trabajadores varones en el año 2007 según nivel educativo y años transcurridos desde el fin de los estudios reglados



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2° trimestre).

Figura 5.3
Características de la inserción laboral de los trabajadores en el año 2007 según nivel educativo y años transcurridos desde el fin de los estudios reglados



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2° trimestre).

describen la frecuencia acumulada de individuos inactivos de acuerdo con el transcurso del tiempo desde la finalización del nivel de estudios más alto alcanzado por cada persona. Estas gráficas mantienen el espíritu de las anteriores, en el sentido de que permiten aproximarnos con más detalle a los hechos estilizados descritos anteriormente, reconstruyendo un ciclo vital ficticio a partir de lo observado de forma transversal en el año 2007 y que correspondería a las trayectorias reales que se observarían si cada individuo se comportase a lo largo de su vida y para cada momento del tiempo de forma idéntica a como lo hacen los trabajadores de 2007.

En primer lugar, en relación con la situación de inactividad (figura 5.4), puede constatarse que, hasta casi los 30 años después de finalizada la formación en el caso de los hombres y hasta los 40 en el de las mujeres, es entre aquéllos con menores niveles educativos —especialmente entre las personas que no completaron los estudios obligatorios— donde el porcentaje de inactivos es mayor. A partir de ese momento, que se corresponde con una situación donde la mayor parte de los trabajadores se ha retirado del mercado laboral por jubilación, esta relación se invierte. Esta última circunstancia se relaciona con el hecho de que los trabajadores con bajos niveles educativos se desvincularon del sistema educativo antes que los que poseen títulos de Secundaria Superior o universitarios, lo que explica que tengan carreras laborales más largas y su paso a la inactividad tenga lugar cuando ha transcurrido un mayor número de años desde que abandonaron el sistema educativo, por lo que conviene tomar los datos como indicativos únicamente hasta alrededor de unos 35 años en el caso de los individuos con mayores niveles de formación reglada¹.

En segundo término, cabe referirnos a la ocupación (figura 5.5), que constituye esencialmente la imagen invertida de la situación de inactividad, es decir, se constata la existencia de una asociación positiva de las tasas de empleo y los niveles de escolaridad alcanzados por los individuos. Asimismo, este orden se invierte, como en el caso anterior, en torno a los 30 y 40 años tras la finalización de estudios para hombres y mujeres, respectivamente.

La incidencia del desempleo según el nivel educativo de los individuos constituye el tercer aspecto que merece nuestra atención. De acuerdo con la figura 5.6, las tasas de paro se correlacionan negativamente con el nivel de estudios de los individuos. Cabe señalar que, a diferencia de los varones, donde aquéllos que completaron estudios obligatorios muestran tasas de desempleo significativamente más bajas que los trabajadores encuadrados dentro del colectivo de fracaso escolar, en el caso de las

¹ No obstante, conviene señalar que, tomando como referencia la edad (sin tener en consideración la fecha en que finalizó la educación formal del individuo), son los trabajadores con menores niveles de escolaridad los que presentan mayor propensión a la jubilación anticipada (GUTIÉRREZ-DOMENECH, 2006; MUÑOZ DE BUSTILLO, 2007a).

mujeres esta diferencia se encuentra mucho menos marcada, siendo ambos porcentajes muy similares.

En cuarto lugar, debemos referirnos a los efectos del nivel educativo sobre la incidencia de la temporalidad a lo largo de nuestro ciclo vital ficticio (figura 5.7). En ambos sexos se evidencia que, en todos los colectivos, habría una sustancial disminución a lo largo del tiempo de la proporción de empleados con un contrato por tiempo determinado y una incidencia del trabajo asalariado de carácter eventual mucho más elevada en el caso de los trabajadores que no completaron la segunda etapa de la educación secundaria. Estos resultados, como se ha señalado anteriormente, deben interpretarse con precaución, puesto que, como ya se señaló, la información presentada en estas páginas procede de un corte transversal, por lo que la situación de los trabajadores cuando se acercan al final de su vida laboral procede de una extrapolación a partir de la situación en 2000. De esta forma, es posible que, dado que las cohortes más jóvenes han sufrido en mayor medida los contratos temporales que las generaciones anteriores, los niveles de temporalidad para los jóvenes de 2007 en el futuro sean más elevados que los que se observan para los trabajadores con más edad en el año de referencia.

Por último, nuestro análisis incluye una breve referencia a la utilización del trabajo a tiempo parcial (figura 5.8). Como es bien sabido, el porcentaje de varones que trabajan menos de 20 horas es muy bajo en nuestro país, por lo que no deben resultar muy sorprendentes las escasas diferencias que se constatan a través de los diferentes niveles educativos y a lo largo del tiempo, aunque en este caso los datos hagan referencia a la auto-definición de los trabajadores. Sin embargo, en el caso de las mujeres sí se constata la existencia de una brecha entre aquellas mujeres que no completaron los estudios obligatorios o la primera etapa de secundaria, con mayores y no siempre decrecientes tasas de trabajo a tiempo parcial y las trabajadoras que cursaron con éxito estudios medios o inferiores, donde la incidencia del empleo con jornada reducida es menor y disminuye a lo largo del tiempo.

La comparación entre el panorama descrito en el año 2000 y la situación dibujada por datos más recientes, correspondientes al segundo trimestre de 2007, aunque de indudable interés, no permite extraer conclusiones especialmente relevantes, por lo que los resultados de replicar el análisis presentado en este capítulo para el 2º trimestre del año 2000 se recogen en el anexo II. En todo caso, a continuación ofrecemos un breve resumen de las principales similitudes y diferencias entre ambos periodos. Por un lado, en términos generales, los perfiles «vitales» de inactividad, ocupación, desempleo y trabajo asalariado temporal y a tiempo parcial describen unas pautas de inserción laboral muy similares a las mostradas para el año 2007 en páginas anteriores: la incidencia del des-

empleo y la temporalidad, el porcentaje de inactivos y la proporción de empleados a tiempo parcial es mayor entre los individuos que no completaron los estudios obligatorios o la primera etapa de secundaria, mientras que los trabajadores con estudios medios y superiores presentan unas tasas de ocupación más elevadas. No obstante es posible destacar algunas diferencias relevantes, por otra parte bien conocidas para cualquier investigador que haya seguido la evolución de las principales magnitudes del mercado laboral en el último decenio. En primer lugar, se constata una evidente mejora en materia de desempleo, asociada al crecimiento económico que experimentó la economía española desde mediados de los 90. Un segundo hecho destacable viene dado por la mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo. En efecto, es posible señalar un incremento significativo de las tasas de empleo femeninas desde 2000 a 2007, una también apreciable disminución de las tasas de temporalidad entre este mismo colectivo desde el año de referencia (mientras que entre los trabajadores varones apenas hay cambios) y un ligero incremento en la proporción de mujeres que desempeñan un trabajo asalariado de jornada parcial.

La consecuencia fundamental que puede extraerse de este primer análisis exploratorio de los patrones de inserción laboral es que tanto el fracaso como el abandono escolar tienen consecuencias negativas en términos de inserción laboral y tipo de empleo desarrollado. Asimismo, de mantenerse en el futuro las dinámicas observadas en los trabajadores de mayor edad, las diferencias por niveles educativos se incrementarán, dado que los trabajadores más cualificados pueden progresar en mayor medida —acceder a categorías ocupacionales superiores y gozar de una mayor estabilidad en el empleo beneficiándose en mayor grado de la contratación indefinida— que aquéllos que presentan carencias formativas. En otras palabras, la brecha en términos de inserción laboral entre los afectados por el fracaso y el abandono actual, de acuerdo con lo observado en la actualidad, se incrementa en el futuro.

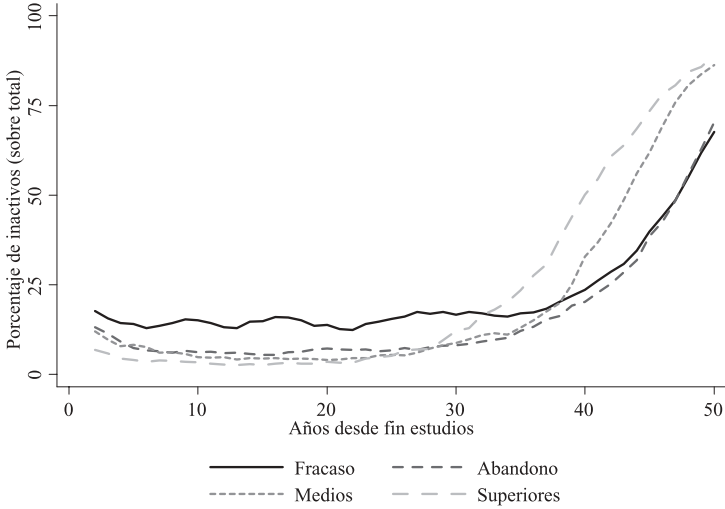
2.2. Características del puesto de trabajo según nivel educativo

Tras constatar la existencia de desventajas significativas en materia de inserción laboral, debe procederse a determinar si existen diferencias significativas entre las características del empleo —más allá de los ingresos, que se analizan con más detalle en el apartado tres de este capítulo— desempeñado por los trabajadores que abandonaron los estudios de forma temprana frente a los empleados que completaron una formación media o superior.

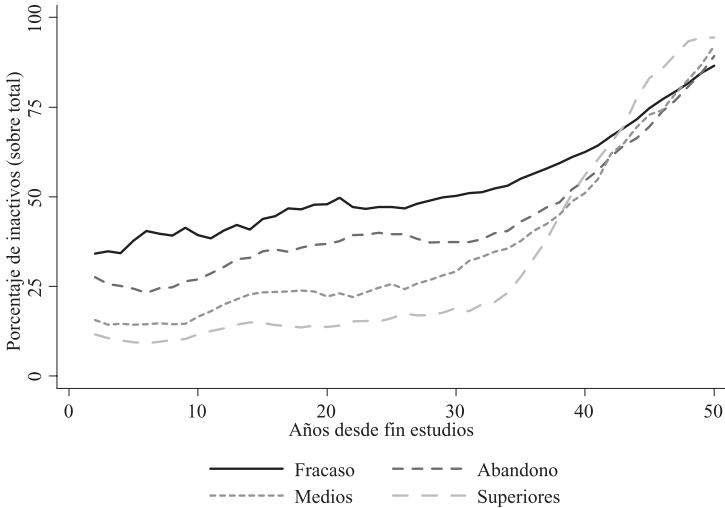
Para ello, en primer lugar, a partir, nuevamente, de la información proporcionada por la EP A 2007, hemos analizado cuáles son los diez

Figura 5.4
Inactividad según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2007)

Varones



Mujeres

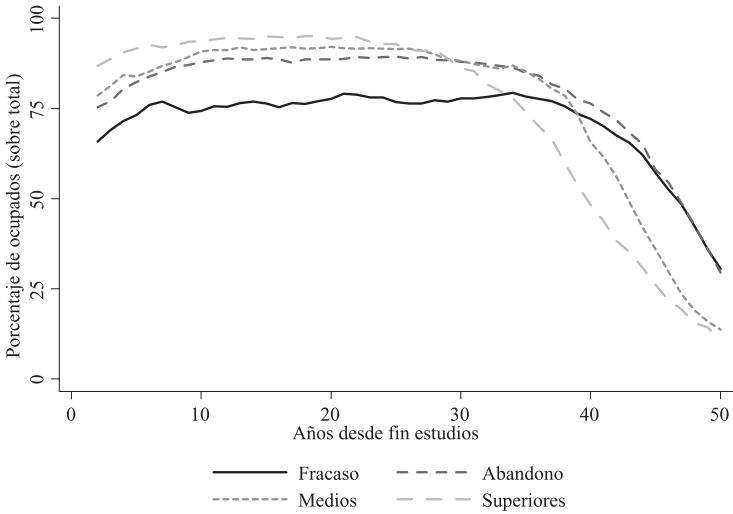


Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

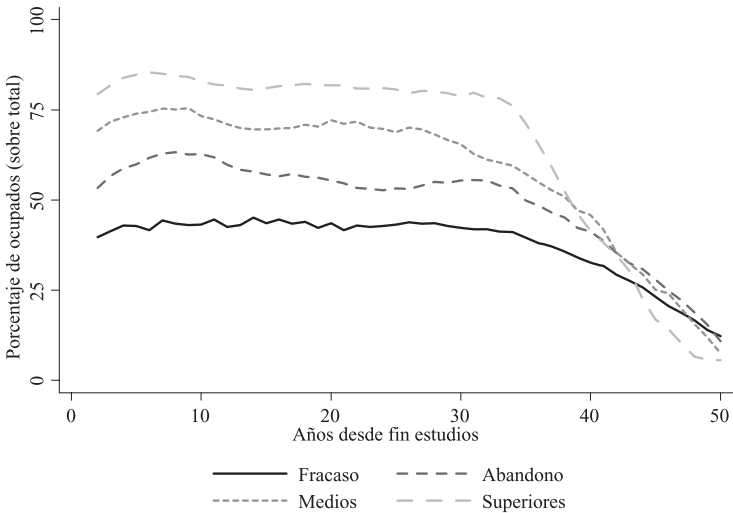
Figura 5.5

Ocupación según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2007)

Varones



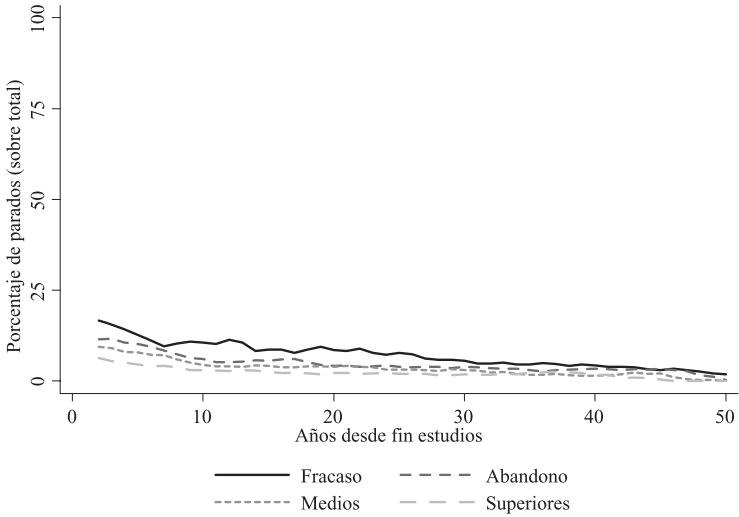
Mujeres



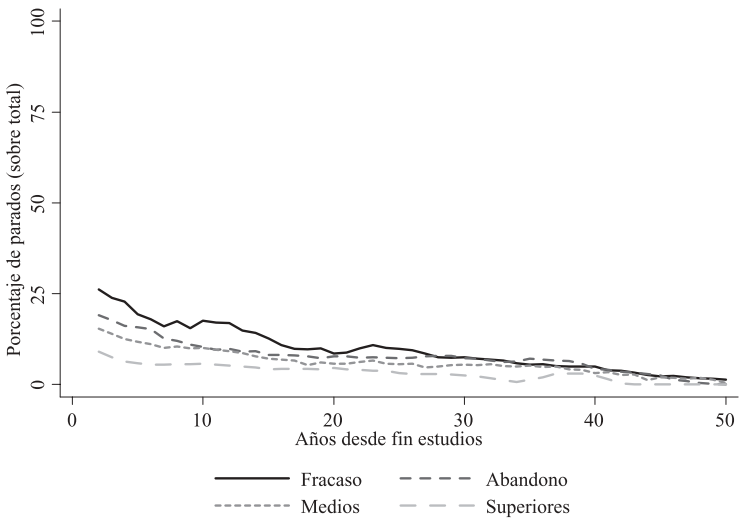
Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Figura 5.6
Desempleo según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2007)

Varones



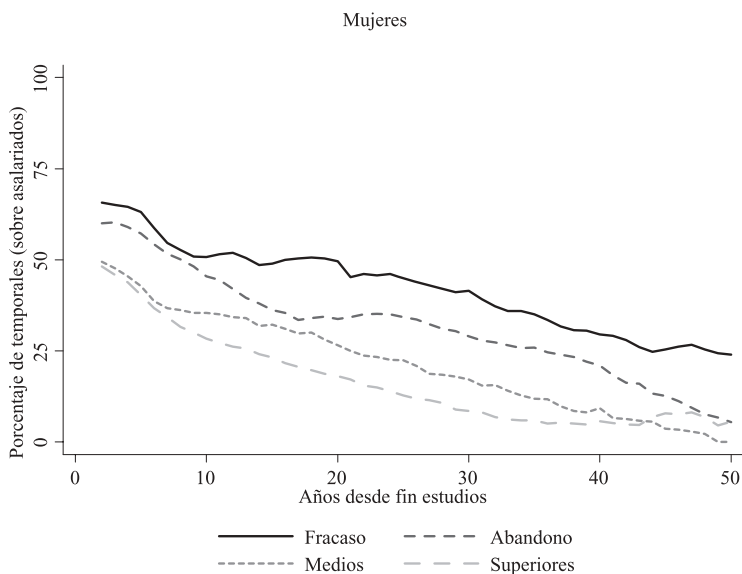
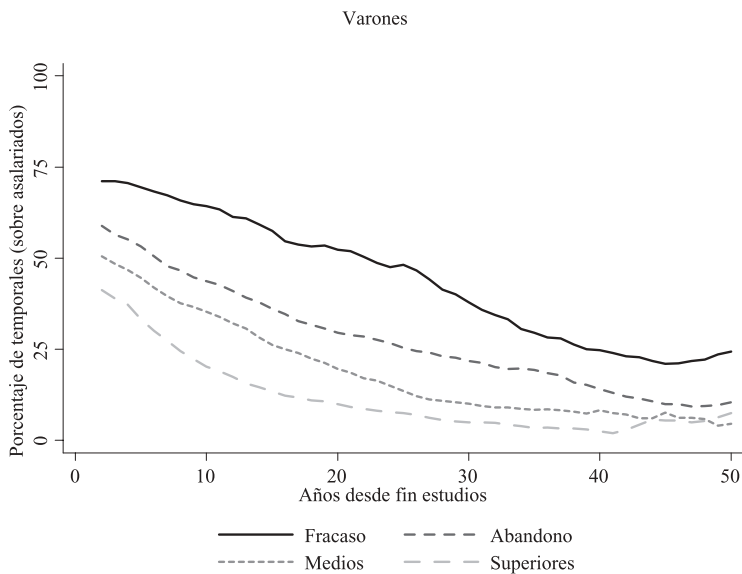
Mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Figura 5.7

Asalariados con contrato temporal según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2007)

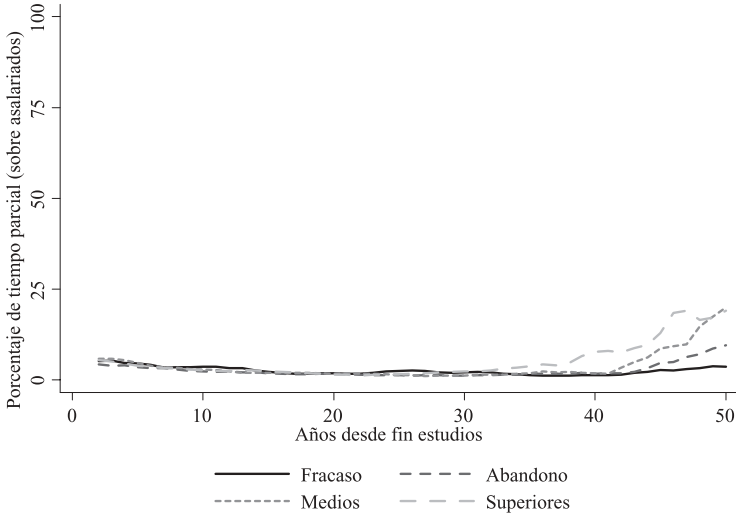


Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

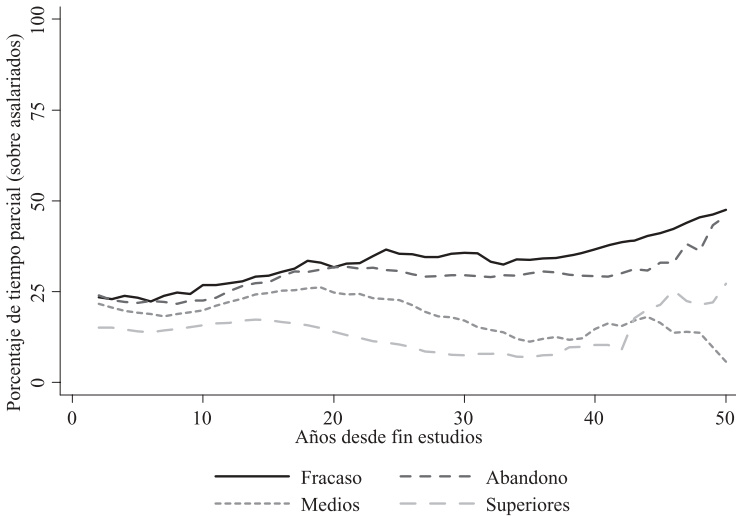
Figura 5.8

Asalariados que trabajan a tiempo parcial según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2007)

Varones



Mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

principales tipos de ocupación en los cuáles se concentran, respectivamente, los trabajadores que no finalizaron la escolaridad obligatoria (tablas 5.1 y 5.2) o la educación secundaria superior (tablas 5.3 y 5.4). Asimismo, se ha tomado en consideración el tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios con el objeto de determinar si el paso del tiempo implica el paso a ocupaciones de mayor cualificación que las iniciales. De los resultados de nuestro análisis se deduce una extraordinaria concentración de los trabajadores que fueron víctimas del fracaso escolar en puestos de trabajo que requieren cualificaciones muy bajas. En el caso de los hombres (tabla 5.1), estos empleos se encuentran asociados de forma mayoritaria con el sector de la construcción, la hostelería y actividades del sector primario. Asimismo, en líneas generales, este patrón de ocupación se mantiene a medida que consideramos un mayor periodo de tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios. Respecto a la situación de las asalariadas (tabla 5.2), debe señalarse un mucho menor peso de las actividades relacionadas con el sector de la construcción y el hecho de que una parte muy importante de estas trabajadoras (entre el 21 y el 43% de las mismas, dependiendo del tiempo transcurrido desde el final de los estudios) trabaja como empleada doméstica, destacando igualmente la proporción de mujeres sin estudios obligatorios que se emplea como dependiente de comercios y en otras profesiones similares.

El análisis de los patrones de ocupación de los varones que, aun habiendo finalizado la educación obligatoria, no finalizaron la primera etapa de secundaria, revela que se concentran mayoritariamente en puestos de trabajo poco cualificados (fundamentalmente peones en el sector de la construcción y los servicios), con una distribución que no difiere mucho de la observada en el caso de los trabajadores víctimas del fracaso escolar (tabla 5.3). En el caso de las mujeres, aunque de nuevo se observan importantes similitudes entre aquéllas que forman parte del colectivo que hemos identificado como abandonos escolares y las encuadradas dentro de la categoría fracaso escolar, las principales diferencias residen en una mayor importancia de los empleos como dependientes de comercio y profesiones asimiladas en las trabajadoras de menor edad, fundamentalmente entre 2 y 9 años tras finalizar o abandonar los estudios (tabla 5.4).

Un segundo aspecto de interés referido a las características de los empleos de los trabajadores con bajos niveles de formación es su distribución por sectores de actividad, información que se ha obtenido igualmente mediante la explotación de la EP A 2007. Adoptando una estrategia idéntica a la seguida en el estudio de los patrones de ocupación de los asalariados con baja formación educativa, las tablas 5.5 y 5.6 y 5.7 y 5.8 reproducen el porcentaje de trabajadores por nivel educativo que se emplean en los diez sectores más relevantes en materia de ocupación entre los trabajadores sin escolaridad obligatoria y sin segunda etapa de

Tabla 5.1

Proporción de asalariados (varones) en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllos que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Peones de la construcción	20,6	8,7	3,4	1,9	4,1
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	10,5	10,7	13,0	2,5	6,3
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	9,7	2,7	5,0	0,9	2,5
	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	8,3	8,7	7,0	1,1	3,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	7,3	3,0	6,4	2,8	3,8
	Peones agropecuarios y de la pesca	4,9	2,7	2,5	0,4	1,4
	Operadores de maquinas fijas	4,8	2,8	4,2	1,2	2,3
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	4,5	5,7	7,6	4,5	5,4
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	4,0	5,4	5,4	0,7	2,5
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola y de equipos pesados móviles,	2,6	4,6	1,3	0,4	1,3
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>77,0</i>	<i>54,8</i>	<i>55,7</i>	<i>16,5</i>	<i>33,3</i>	
Entre 5 y 9 años	Peones de la construcción	19,1	9,5	7,2	0,6	5,9
	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	16,1	13,1	9,3	2,0	7,5
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	9,7	11,8	8,8	4,4	7,6
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	7,7	6,9	5,3	2,0	4,4
	Peones agropecuarios y de la pesca	6,4	1,9	1,4	0,2	1,5
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	5,9	6,8	2,3	1,1	3,1
	Peones del transporte y descargadores	5,2	3,0	3,1	1,7	2,6
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	3,6	3,8	6,0	5,3	4,9
	Trabajadores de los servicios de restauración	3,0	5,4	3,9	2,3	3,4
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola, equipos pesados móviles, etc.	1,9	3,3	3,8	0,9	2,2
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>78,6</i>	<i>65,5</i>	<i>51,1</i>	<i>20,4</i>	<i>43,3</i>	
Entre 10 y 19 años	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	21,2	15,6	9,4	2,1	10,0
	Peones de la construcción	14,4	5,5	3,7	0,7	4,4
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	7,0	10,2	6,6	3,8	6,7
	Peones agropecuarios y de la pesca	6,6	2,2	1,7	0,2	1,9
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	5,3	10,0	8,8	2,3	6,6
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,7	5,3	4,8	1,8	3,9
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	3,5	1,6	1,0	0,4	1,3
	Peones del transporte y descargadores	3,4	2,7	2,5	0,7	2,1
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	3,3	4,9	2,7	1,8	3,1
	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	2,9	1,6	1,5	0,4	1,3
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>72,2</i>	<i>59,7</i>	<i>42,7</i>	<i>14,3</i>	<i>41,2</i>	
Entre 20 y 29 años	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	20,0	13,0	6,1	1,6	9,5
	Peones de la construcción	11,2	3,6	2,1	0,7	3,7
	Peones agropecuarios y de la pesca	7,0	1,0	0,6	0,3	1,7
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	6,3	11,9	6,9	2,2	7,3
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	5,9	7,3	6,6	3,8	6,0
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola y de equipos pesados móviles,	5,0	4,0	1,9	0,3	2,7
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,6	3,9	2,3	0,9	2,8
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	3,8	3,2	2,3	0,7	2,5
	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	2,6	2,7	1,7	1,0	2,0
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	2,4	3,1	4,0	4,1	3,5
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>68,7</i>	<i>53,7</i>	<i>34,6</i>	<i>15,7</i>	<i>41,7</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Tabla 5.2

Proporción de asalariadas en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllas que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	22,7	14,0	10,8	4,1	6,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	13,0	12,6	8,3	1,9	4,3
	Auxiliares administrativos sin tareas de atención al público no clasificados	10,3	1,3	6,7	3,7	4,3
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados	9,1	5,0	1,8	1,8	2,2
	Dependientes de comercio y asimilados	8,9	24,4	15,6	5,8	9,4
	Peones de las industrias manufactureras	6,3	1,4	1,0	0,3	0,7
	Trabajadores de los servicios personales	6,2	12,0	21,9	3,9	8,4
	Peones de la construcción	4,3	0,7	0,0	0,0	0,2
	Peones agropecuarios y de la pesca	3,9	2,2	2,4	0,2	0,9
	Empleados de trato directo con público en agencias de viajes, etc.	3,2	3,1	4,0	3,3	3,4
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>87,9</i>	<i>76,7</i>	<i>72,4</i>	<i>25,0</i>	<i>40,7</i>	
Entre 5 y 9 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	20,6	14,2	14,8	3,7	8,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	18,2	12,9	9,7	3,3	7,0
	Dependientes de comercio y asimilados	11,0	21,3	15,0	4,3	9,8
	Trabajadores de los servicios personales	10,0	10,4	13,5	4,1	7,6
	Peones agropecuarios y de la pesca	5,9	2,2	1,4	0,4	1,2
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados en trato directo	4,1	5,7	3,8	1,7	3,0
	Operadores de maquinas fijas	3,8	3,7	1,8	0,7	1,6
	Peones de las industrias manufactureras	3,5	2,7	2,2	0,2	1,3
	Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados	2,5	0,1	0,1	0,5	0,4
	Auxiliares administrativos sin tareas de atención al público no clasificados	2,0	1,3	3,9	3,5	3,2
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>81,5</i>	<i>74,6</i>	<i>66,3</i>	<i>22,4</i>	<i>43,8</i>	
Entre 10 y 19 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	38,2	22,3	16,5	3,1	12,9
	Trabajadores de los servicios de restauración	12,6	12,4	10,2	2,3	7,3
	Dependientes de comercio y asimilados	8,7	17,8	11,2	3,9	9,2
	Peones de las industrias manufactureras	6,6	3,1	1,3	0,3	1,5
	Trabajadores de los servicios personales	5,8	7,2	12,7	5,3	7,8
	Peones agropecuarios y de la pesca	5,1	2,1	1,1	0,1	1,1
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	3,0	1,6	1,3	0,2	1,0
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados en trato directo	2,8	3,9	2,8	1,4	2,4
	Operadores de maquinas fijas	2,1	3,8	1,9	0,8	1,8
	Empleados de trato directo con público en agencias de viajes, recepcionistas	1,7	1,4	2,0	1,8	1,8
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>86,7</i>	<i>75,5</i>	<i>61,2</i>	<i>19,1</i>	<i>46,7</i>	
Entre 20 y 29 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	43,8	25,7	14,3	4,3	18,2
	Trabajadores de los servicios de restauración	10,3	10,1	5,0	1,8	6,2
	Trabajadores de los servicios personales	7,2	8,7	15,3	4,4	9,2
	Dependientes de comercio y asimilados	6,6	12,8	8,2	3,3	7,9
	Peones agropecuarios y de la pesca	6,0	1,7	0,5	0,0	1,3
	Peones de las industrias manufactureras	3,5	2,6	0,6	0,4	1,5
	Operadores de maquinas fijas	2,3	4,9	1,1	0,2	2,1
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados en trato directo con el	2,1	2,8	1,8	0,8	1,8
	Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	2,1	2,6	1,7	0,6	1,7
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	1,7	2,8	0,5	0,3	1,2
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>85,6</i>	<i>74,6</i>	<i>49,0</i>	<i>16,2</i>	<i>51,2</i>	

Notas: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Tabla 5.3

Proporción de asalariados (varones) en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllos que completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	10,5	10,7	13,0	2,5	6,3
	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	8,3	8,7	7,0	1,1	3,8
	Peones de la construcción	20,6	8,7	3,4	1,9	4,1
	Peones del transporte y descargar gadores	2,1	7,4	4,1	1,1	2,6
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	4,5	5,7	7,6	4,5	5,4
	Dependientes de comercio y asimilados	1,4	5,6	4,4	2,2	3,1
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	4,0	5,4	5,4	0,7	2,5
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola y equipos pesados móviles, etc.	2,6	4,6	1,3	0,4	1,3
	Trabajadores de servicios de protección y seguridad	2,1	4,6	4,5	2,0	2,9
	Empleados contables, financieros, y de servicios de apoyo a la producción, etc.	0,0	3,1	1,0	1,7	1,6
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>56,1</i>	<i>64,3</i>	<i>51,5</i>	<i>18,1</i>	<i>33,6</i>	
Entre 5 y 9 años	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	16,1	13,1	9,3	2,0	7,5
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	9,7	11,8	8,8	4,4	7,6
	Peones de la construcción	19,1	9,5	7,2	0,6	5,9
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	7,7	6,9	5,3	2,0	4,4
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	5,9	6,8	2,3	1,1	3,1
	Trabajadores de los servicios de restauración	3,0	5,4	3,9	2,3	3,4
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	3,6	3,8	6,0	5,3	4,9
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola y equipos pesados móviles, etc.	1,9	3,3	3,8	0,9	2,2
	Operadores de maquinas fijas	0,9	3,2	2,8	1,8	2,2
	Peones del transporte y descargar gadores	5,2	3,0	3,1	1,7	2,6
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>73,1</i>	<i>66,8</i>	<i>52,5</i>	<i>22,0</i>	<i>44,1</i>	
Entre 10 y 19 años	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	21,2	15,6	9,4	2,1	10,0
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	7,0	10,2	6,6	3,8	6,7
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	5,3	10,0	8,8	2,3	6,6
	Peones de la construcción	14,4	5,5	3,7	0,7	4,4
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,7	5,3	4,8	1,8	3,9
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	3,3	4,9	2,7	1,8	3,1
	Operadores de maquinas fijas	2,7	4,1	3,3	1,7	2,9
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	1,8	4,1	4,2	5,4	4,3
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola y de equipos pesados móviles	2,7	3,8	2,3	0,9	2,3
	Dependientes de comercio y asimilados	1,9	2,7	3,6	1,8	2,6
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>64,9</i>	<i>66,3</i>	<i>49,2</i>	<i>22,4</i>	<i>46,8</i>	
Entre 20 y 29 años	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	20,0	13,0	6,1	1,6	9,5
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	6,3	11,9	6,9	2,2	7,3
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	5,9	7,3	6,6	3,8	6,0
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola y equipos pesados móviles, etc.	5,0	4,0	1,9	0,3	2,7
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,6	3,9	2,3	0,9	2,8
	Peones de la construcción	11,2	3,6	2,1	0,7	3,7
	Dependientes de comercio y asimilados	1,5	3,4	2,3	0,7	2,1
	Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales	0,7	3,3	8,7	5,4	4,8
	Trabajadores de servicios de protección y seguridad	1,2	3,3	5,4	1,9	3,1
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	3,8	3,2	2,3	0,7	2,5
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>60,1</i>	<i>56,9</i>	<i>44,8</i>	<i>18,3</i>	<i>44,6</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Tabla 5.4

Proporción de asalariadas en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllas que completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Secundaria superior</i>	<i>Estudios universitarios</i>	<i>Total</i>	
<i>Entre 2 y 4 años</i>	Dependientes de comercio y asimilados	8,9	24,4	15,6	5,8	9,4
	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	22,7	14,0	10,8	4,1	6,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	13,0	12,6	8,3	1,9	4,3
	Trabajadores de los servicios personales	6,2	12,0	21,9	3,9	8,4
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados	9,1	5,0	1,8	1,8	2,2
	Empleados de trato directo con público en agencias de viajes, etc.	3,2	3,1	4,0	3,3	3,4
	Otros técnicos y profesionales de apoyo	0,0	3,0	0,8	1,8	1,7
	Operadores de máquinas fijas	1,6	2,7	1,1	0,1	0,5
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	0,0	2,4	1,1	0,0	0,4
	Conserje de edificios, limpiacristales y vigilantes	0,0	2,3	0,0	0,2	0,3
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>64,6</i>	<i>81,4</i>	<i>65,3</i>	<i>23,0</i>	<i>37,5</i>	
<i>Entre 5 y 9 años</i>	Dependientes de comercio y asimilados	11,0	21,3	15,0	4,3	9,8
	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	20,6	14,2	14,8	3,7	8,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	18,2	12,9	9,7	3,3	7,0
	Trabajadores de los servicios personales	10,0	10,4	13,5	4,1	7,6
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados en trato directo con el	4,1	5,7	3,8	1,7	3,0
	Auxiliares administrativos con tareas de atención al público no clasificados	1,2	4,0	8,2	6,6	6,4
	Operadores de máquinas fijas	3,8	3,7	1,8	0,7	1,6
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	1,0	2,8	1,5	0,5	1,1
	Peones de las industrias manufactureras	3,5	2,7	2,2	0,2	1,3
Peones agropecuarios y de la pesca	5,9	2,2	1,4	0,4	1,2	
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>79,3</i>	<i>79,9</i>	<i>71,9</i>	<i>25,5</i>	<i>47,6</i>	
<i>Entre 10 y 19 años</i>	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	38,2	22,3	16,5	3,1	12,9
	Dependientes de comercio y asimilados	8,7	17,8	11,2	3,9	9,2
	Trabajadores de los servicios de restauración	12,6	12,4	10,2	2,3	7,3
	Trabajadores de los servicios personales	5,8	7,2	12,7	5,3	7,8
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados en trato directo con el	2,8	3,9	2,8	1,4	2,4
	Operadores de máquinas fijas	2,1	3,8	1,9	0,8	1,8
	Peones de las industrias manufactureras	6,6	3,1	1,3	0,3	1,5
	Otros auxiliares administrativos con tareas de atención al público	0,7	2,3	6,7	6,1	5,2
	Otros auxiliares administrativos sin tareas de atención al público	1,1	2,2	4,5	5,0	4,1
	Peones del transporte y descargadores	1,4	2,1	0,9	0,2	0,9
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>80,1</i>	<i>77,0</i>	<i>68,9</i>	<i>28,3</i>	<i>52,9</i>	
<i>Entre 20 y 29 años</i>	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	43,8	25,7	14,3	4,3	18,2
	Dependientes de comercio y asimilados	6,6	12,8	8,2	3,3	7,9
	Trabajadores de los servicios de restauración	10,3	10,1	5,0	1,8	6,2
	Trabajadores de los servicios personales	7,2	8,7	15,3	4,4	9,2
	Operadores de máquinas fijas	2,3	4,9	1,1	0,2	2,1
	Otros auxiliares administrativos con tareas de atención al público	0,9	3,3	8,6	5,3	5,1
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	1,7	2,8	0,5	0,3	1,2
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados	2,1	2,8	1,8	0,8	1,8
	Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	2,1	2,6	1,7	0,6	1,7
Peones de las industrias manufactureras	3,5	2,6	0,6	0,4	1,5	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>80,6</i>	<i>76,2</i>	<i>57,1</i>	<i>21,4</i>	<i>55,0</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

secundaria completa, respectivamente. No debe constituir una sorpresa que se observe una estrecha relación entre los resultados de este análisis y la distribución del empleo por ocupaciones que se ha mostrado en páginas anteriores, dado el elevado nivel de desagregación, tanto de las ocupaciones como de las actividades productivas, que permiten los microdatos de la EPA. De acuerdo con la tabla 5.5, el aspecto más destacable, que debe resultar poco sorprendente a tenor del modelo de desarrollo impulsado en nuestro país en la última década, es que alrededor del 40% (un porcentaje que es superior para los trabajadores más jóvenes o con menos experiencia) de la fuerza de trabajo masculina sin estudios obligatorios se emplea en el sector de la construcción, una proporción mucho mayor que la observada para otros niveles educativos (en torno al 30, 20 y 10 de la ocupación de varones con estudios obligatorios, de secundaria superior y universitarios, respectivamente, corresponde a este sector). Asimismo, debe también enfatizarse la importancia de las actividades agrícolas y ganaderas, con un peso de alrededor 10% en este colectivo, si exceptuamos a los individuos más jóvenes, frente al apenas 4% del empleo que supone este sector en el conjunto de los trabajadores por cuenta ajena. En el caso de las mujeres (tabla 5.6), se constata que las empleadas domésticas y las involucradas en actividades de restauración, hostelería y comercio minorista representan alrededor de la mitad del empleo femenino sin estudios obligatorios. Otro aspecto destacable se refiere a que, para aquellas trabajadoras por cuenta ajena que abandonaron el sistema educativo hace un mayor periodo de tiempo, se observa un mayor peso de actividades sanitarias y veterinarias, otras actividades empresariales y el empleo en la Administración. Posiblemente, estos resultados apuntarían a que existen determinados puestos de trabajo que, en la actualidad, demandan una mayor cualificación que en el pasado o bien están siendo ocupados por personas que poseen una formación superior a la requerida (el llamado fenómeno de la “sobre-educación”).

En relación con los trabajadores incluidos dentro de la categoría de abandonos escolares (tabla 5.8), a saber , que no finalizaron los estudios de secundaria superior pese a completar la escolaridad obligatoria, encontramos una distribución por sectores de actividad bastante similar a la observada en el caso de los asalariados dentro de la categoría de fracaso escolar, en la medida que la construcción, la hostelería y el comercio minorista gozan de un protagonismo muy significativo, absorbiendo entre el 40 y el 50% del empleo en este colectivo dependiendo del momento de finalización de los estudios. No obstante, la diferencia más destacable entre la inserción de estos trabajadores y los asalariados que no completaron la escolaridad obligatoria se refiere a la menor participación de los primeros en actividades agrícolas y ganaderas. Esta circunstancia parece indicar que el menguante sector primario de la economía española se encuentra reservado cada vez en mayor medida a los trabajadores con menores niveles de formación.

Tabla 5.5

Proporción de asalariados (varones) en los 10 sectores de actividad más frecuentes entre aquéllos que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Construcción	42,9	28,5	21,9	11,8	17,9
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	8,3	4,0	5,1	3,6	4,2
	Hostelería	7,9	4,1	7,1	3,8	4,8
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	6,6	5,8	5,7	1,6	3,3
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	4,1	5,7	3,7	1,7	2,8
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,3	1,8	1,7	2,2	2,1
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	3,2	11,3	7,9	4,4	6,0
	Venta y reparación de vehículos a motor	3,0	3,0	5,5	1,2	2,5
	Transporte terrestre; transporte por tubería	2,9	1,7	3,1	1,3	1,9
	Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras	2,5	1,2	1,7	1,1	1,3
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>84,7</i>	<i>67,1</i>	<i>63,2</i>	<i>32,7</i>	<i>46,7</i>	
Entre 5 y 9 años	Construcción	46,7	35,5	27,3	10,2	23,4
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	8,2	3,7	2,8	1,1	2,8
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	5,6	7,0	7,9	4,8	6,1
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	4,9	5,7	2,9	1,2	3,0
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,3	3,5	4,5	3,2	3,7
	Hostelería	4,1	5,9	5,3	4,2	4,8
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,8	1,3	3,2	1,9	2,2
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	2,8	3,3	5,8	3,4	3,9
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	2,7	4,4	6,5	7,0	5,9
	Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras	2,6	1,3	1,9	0,7	1,3
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>84,7</i>	<i>71,6</i>	<i>68,2</i>	<i>37,7</i>	<i>57,0</i>	
Entre 10 y 19 años	Construcción	43,7	32,3	21,0	10,1	23,1
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	10,7	4,9	4,2	1,1	4,1
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres	6,4	5,9	6,8	5,2	5,9
	Hostelería	5,4	6,9	6,8	3,5	5,6
	Industria de productos alimenticios y bebidas	4,1	2,5	2,2	1,8	2,4
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,5	4,4	5,6	4,3	4,6
	Otras actividades empresariales	3,0	2,3	4,6	10,3	5,7
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,0	4,0	3,0	1,7	2,9
	Transporte terrestre; transporte por tubería	2,8	5,8	6,1	2,4	4,4
	Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras	1,8	2,4	1,7	0,9	1,6
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>84,4</i>	<i>71,6</i>	<i>62,0</i>	<i>41,3</i>	<i>60,2</i>	
Entre 20 y 29 años	Construcción	40,0	27,9	17,5	8,4	22,3
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	11,2	5,1	3,3	2,0	4,8
	Hostelería	6,4	5,6	4,9	2,6	4,8
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	5,6	6,4	8,0	4,6	6,2
	Transporte terrestre; transporte por tubería	4,1	7,6	6,0	2,6	5,4
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,0	3,1	2,4	1,7	2,6
	Otras actividades empresariales	2,8	3,8	5,4	10,7	5,8
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	2,5	4,4	9,7	11,2	7,1
	Venta y reparación de vehículos a motor	2,4	2,8	2,9	1,8	2,5
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,3	3,3	2,4	1,7	2,5
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>80,2</i>	<i>69,9</i>	<i>62,5</i>	<i>47,3</i>	<i>64,0</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Tabla 5.6

Proporción de asalariadas en los 10 sectores de actividad más frecuentes entre aquéllas que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Total Hogares que emplean personal domestico	22,2	7,5	11,7	3,4	6,0
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	20,1	29,3	18,7	9,0	12,9
	Hostelería	14,7	15,1	9,9	4,1	6,5
	Construcción	8,3	0,4	2,5	1,8	2,0
	Actividades diversas de servicios personales	6,1	8,8	7,7	1,1	3,2
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	5,0	4,7	2,1	4,6	4,1
	Otras actividades empresariales	4,9	7,1	3,5	12,0	9,7
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	3,9	3,0	2,9	0,5	1,3
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,3	1,2	2,6	3,2	2,9
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,9	3,9	2,0	1,7	1,9
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>91,3</i>	<i>81,0</i>	<i>63,6</i>	<i>41,5</i>	<i>50,6</i>	
Entre 5 y 9 años	Hostelería	19,7	15,4	13,7	5,0	9,4
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	15,4	27,7	22,6	9,0	15,5
	Hogares que emplean personal domestico	13,2	8,4	11,9	2,8	6,4
	Otras actividades empresariales	8,5	6,0	7,5	11,9	9,7
	Actividades diversas de servicios personales	8,5	6,8	4,4	0,8	3,0
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	7,4	3,2	1,8	0,9	1,8
	Construcción	5,3	1,7	1,7	3,1	2,6
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,7	2,6	3,2	3,0	3,0
	Industria de la confección y de la peletería	2,3	1,0	0,4	0,5	0,6
Correos y telecomunicaciones	2,1	1,1	1,6	2,4	2,0	
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>86,0</i>	<i>73,8</i>	<i>69,0</i>	<i>39,4</i>	<i>54,0</i>	
Entre 10 y 19 años	Hogares que emplean personal domestico	23,0	12,6	10,4	2,2	7,9
	Hostelería	16,7	16,5	13,8	3,4	9,8
	Otras actividades empresariales	12,4	7,0	7,8	10,7	9,2
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	11,5	24,2	18,0	8,2	14,5
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	5,8	3,0	2,1	0,6	1,8
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	3,8	3,2	10,1	15,5	10,7
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,7	2,7	2,1	1,2	1,9
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	3,2	2,8	4,0	10,3	6,6
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,1	3,7	4,0	2,7	3,3
Actividades diversas de servicios personales	2,1	4,5	4,8	1,6	3,1	
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>85,3</i>	<i>80,1</i>	<i>77,1</i>	<i>56,4</i>	<i>68,8</i>	
Entre 20 y 29 años	Hogares que emplean personal domestico	25,9	9,4	8,1	3,0	9,1
	Hostelería	15,9	15,6	8,7	3,1	9,9
	Otras actividades empresariales	13,1	11,3	9,7	6,7	9,7
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	11,0	19,6	14,2	7,8	13,5
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	7,8	4,8	1,4	0,6	2,9
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,5	2,6	3,1	1,9	2,8
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	3,1	5,3	14,1	20,0	11,9
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,1	4,2	1,0	0,8	2,1
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	2,4	2,6	9,1	12,2	7,3
Educación	2,1	2,6	4,0	25,9	9,8	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>88,9</i>	<i>78,0</i>	<i>73,4</i>	<i>81,9</i>	<i>79,1</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

En el caso de las mujeres (tabla 5.8), por el contrario, si observamos divergencias importantes referidas los sectores de actividad respecto a las trabajadoras víctimas del fracaso escolar, en la línea de lo mostrado en páginas anteriores en el análisis de las categorías ocupacionales. Estas discrepancias se relacionan con la menor proporción de empleadas domésticas (en torno al 10%) y un mayor predominio de los empleos en el sector servicios, fundamentalmente en el comercio al por menor y las actividades de hostelería y restauración.

Asimismo, se han analizado los patrones en materia de ocupación y sector de actividad del establecimiento donde el trabajador se emplea para el año 2000, utilizando la ola de la EP A correspondiente al 2º trimestre de ese año. Los resultados no difieren sustancialmente de los presentados en 2007 y se recogen, para su eventual consulta por parte del lector, en el anexo II.

La información presentada hasta este momento resulta de indudable interés para reconstruir —aunque sea de forma ficticia o bajo el supuesto de igual comportamiento laboral en el futuro que en el presente— el ciclo vital de los trabajadores en cuanto a ocupación y sector de actividad se refiere. Estos resultados pueden ser complementados con los precedentes de la explotación de la ETEFIL 2005, que cubre alrededor de 40 meses desde la finalización o abandono de los estudios y, por ende, proporciona, en cierta medida, una valiosa aunque corta perspectiva longitudinal.

Esta base de datos contiene información sobre aquellos empleos de más de 6 meses y jornada laboral de al menos 20 horas, así como sobre el puesto de trabajo actual². A continuación se describen las características del primer empleo (definido con los criterios narrados más arriba) que encontraron los individuos que abandonaron los estudios de la ESO y aquéllos que finalizaron CFGM, el Bachillerato y CFGS durante el curso académico 2000-2001. Asimismo, se proporciona información sobre tipo de contrato en el momento en el que el individuo entró en la empresa y el último contrato que el trabajador tuvo en la misma (o el contrato actual en el caso de que el trabajador esté aún empleado en el mismo establecimiento)³. Como puede observarse en las tablas 5.9-5.11, tanto en el caso del abandono y el fracaso escolar,

² Este hecho limitará la representatividad de los resultados presentados, que deben tomarse a título ilustrativo, debido a las, como hemos visto, mayores dificultades de inserción laboral para los jóvenes víctimas del fracaso y el abandono escolar.

³ Debe señalarse que en esta base de datos se incluye también información acerca del nivel de ingresos. Sin embargo, esta variable se encuentra codificada en intervalos, exhibe una tasa de no respuesta elevada y, dado que no todos los individuos encuentran empleo en el mismo momento del tiempo, las remuneraciones se refieren a distintos momentos del tiempo (y la codificación de las mismas en intervalos limita la posibilidad de indexación de estas magnitudes). Por estos motivos, hemos optado por excluir esta variable del análisis.

Tabla 5.7

Proporción de asalariados (varones) en los 10 sectores de actividad entre aquéllos que completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Construcción	42,9	28,5	21,9	11,8	17,9
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	3,2	11,3	7,9	4,4	6,0
	Otras actividades empresariales	2,1	8,2	3,5	11,0	8,6
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	6,6	5,8	5,7	1,6	3,3
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	4,1	5,7	3,7	1,7	2,8
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	1,6	4,6	8,2	6,2	6,2
	Hostelería	7,9	4,1	7,1	3,8	4,8
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	8,3	4,0	5,1	3,6	4,2
	Industria de la construcción de maquinaria y equipo mecánico	2,1	3,1	3,5	2,3	2,7
	Venta y reparación de vehículos a motor	3,0	3,0	5,5	1,2	2,5
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>81,8</i>	<i>78,1</i>	<i>72,0</i>	<i>47,7</i>	<i>58,9</i>	
Entre 5 y 9 años	Construcción	46,7	35,5	27,3	10,2	23,4
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	5,6	7,0	7,9	4,8	6,1
	Hostelería	4,1	5,9	5,3	4,2	4,8
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	4,9	5,7	2,9	1,2	3,0
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	2,7	4,4	6,5	7,0	5,9
	Otras actividades empresariales	0,4	4,3	2,9	12,3	7,1
	Transporte terrestre; transporte por tubería	2,3	3,9	4,3	1,7	2,9
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	8,2	3,7	2,8	1,1	2,8
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,3	3,5	4,5	3,2	3,7
	Venta y reparación de vehículos a motor	2,8	3,5	5,8	3,4	3,9
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>82,0</i>	<i>77,2</i>	<i>70,3</i>	<i>49,0</i>	<i>63,5</i>	
Entre 10 y 19 años	Construcción	43,7	32,3	21,0	10,1	23,1
	Hostelería	5,4	6,9	6,8	3,5	5,6
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	6,4	5,9	6,8	5,2	5,9
	Transporte terrestre; transporte por tubería	2,8	5,8	6,1	2,4	4,4
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	10,7	4,9	4,2	1,1	4,1
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,5	4,4	5,6	4,3	4,6
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,0	4,0	3,0	1,7	2,9
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	1,3	3,5	2,8	2,1	2,6
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	1,2	2,6	6,2	8,7	5,5
	Industria de productos alimenticios y bebidas	4,1	2,5	2,2	1,8	2,4
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>82,1</i>	<i>72,9</i>	<i>64,6</i>	<i>40,9</i>	<i>60,9</i>	
Entre 20 y 29 años	Construcción	40,0	27,9	17,5	8,4	22,3
	Transporte terrestre; transporte por tubería	4,1	7,6	6,0	2,6	5,4
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	5,6	6,4	8,0	4,6	6,2
	Hostelería	6,4	5,6	4,9	2,6	4,8
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	2,2	5,3	5,8	3,6	4,5
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	11,2	5,1	3,3	2,0	4,8
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	2,5	4,4	9,7	11,2	7,1
	Otras actividades empresariales	2,8	3,8	5,4	10,7	5,8
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,3	3,3	2,4	1,7	2,5
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,0	3,1	2,4	1,7	2,6
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>80,0</i>	<i>72,4</i>	<i>65,5</i>	<i>49,1</i>	<i>66,0</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Tabla 5.8

Proporción de asalariadas en los 10 sectores de actividad más frecuentes entre aquéllas que completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2007) (%)

	<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Secundaria superior</i>	<i>Estudios universitarios</i>	<i>Total</i>	
<i>Entre 2 y 4 años</i>	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	20,1	29,3	18,7	9,0	12,9
	Hostelería	14,7	15,1	9,9	4,1	6,5
	Actividades diversas de servicios personales	6,1	8,8	7,7	1,1	3,2
	Hogares que emplean personal domestico	22,2	7,5	11,7	3,4	6,0
	Otras actividades empresariales	4,9	7,1	3,5	12,0	9,7
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	5,0	4,7	2,1	4,6	4,1
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,9	3,9	2,0	1,7	1,9
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	3,9	3,0	2,9	0,5	1,3
	Actividades recreativas, culturales y deportivas	0,0	2,8	2,6	2,8	2,7
Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	1,9	2,6	12,1	15,1	13,1	
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>81,6</i>	<i>84,9</i>	<i>73,2</i>	<i>54,3</i>	<i>61,4</i>	
<i>Entre 5 y 9 años</i>	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	15,4	27,7	22,6	9,0	15,5
	Hostelería	19,7	15,4	13,7	5,0	9,4
	Hogares que emplean personal domestico	13,2	8,4	11,9	2,8	6,4
	Actividades diversas de servicios personales	8,5	6,8	4,4	0,8	3,0
	Otras actividades empresariales	8,5	6,0	7,5	11,9	9,7
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	1,0	4,3	8,7	14,9	11,1
	Industria de productos alimenticios y bebidas	0,4	4,2	2,6	1,6	2,2
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	7,4	3,2	1,8	0,9	1,8
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,7	2,6	3,2	3,0	3,0
Actividades recreativas, culturales y deportivas	1,1	2,1	1,3	3,0	2,3	
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>78,8</i>	<i>80,7</i>	<i>77,8</i>	<i>52,9</i>	<i>64,4</i>	
<i>Entre 10 y 19 años</i>	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	11,5	24,2	18,0	8,2	14,5
	Hostelería	16,7	16,5	13,8	3,4	9,8
	Hogares que emplean personal domestico	23,0	12,6	10,4	2,2	7,9
	Otras actividades empresariales	12,4	7,0	7,8	10,7	9,2
	Actividades diversas de servicios personales	2,1	4,5	4,8	1,6	3,1
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,1	3,7	4,0	2,7	3,3
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	3,8	3,2	10,1	15,5	10,7
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	5,8	3,0	2,1	0,6	1,8
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	3,2	2,8	4,0	10,3	6,6
Industria de productos alimenticios y bebidas	3,7	2,7	2,1	1,2	1,9	
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>85,3</i>	<i>80,1</i>	<i>77,1</i>	<i>56,4</i>	<i>68,8</i>	
<i>Entre 20 y 29 años</i>	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	11,0	19,6	14,2	7,8	13,5
	Hostelería	15,9	15,6	8,7	3,1	9,9
	Otras actividades empresariales	13,1	11,3	9,7	6,7	9,7
	Hogares que emplean personal domestico	25,9	9,4	8,1	3,0	9,1
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	3,1	5,3	14,1	20,0	11,9
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	7,8	4,8	1,4	0,6	2,9
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,1	4,2	1,0	0,8	2,1
	Actividades diversas de servicios personales	1,6	3,8	3,5	1,1	2,6
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	2,4	2,6	9,1	12,2	7,3
Educación	2,1	2,6	4,0	25,9	9,8	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>86,1</i>	<i>79,1</i>	<i>73,8</i>	<i>81,1</i>	<i>79,0</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2007 (2º trimestre).

Tabla 5.9
Características del primer empleo significativo
según colectivo de referencia entre 2000 y 2004 (% población total)

	<i>Fracaso escolar</i>	<i>Abandono escolar</i>	<i>Secundaria superior</i>
<i>Situación profesional</i>			
Empleador	5,0	3.3	3.4
Independiente	0,7	0.9	0.7
Asalariado	87,3	90.4	93.6
Otra situación	6,9	5.3	2.3
<i>Actividad</i>			
Agricultura, ganadería y pesca	6,1	4.2	1.4
Industrias extractivas y manufacturera; producción y distribución de electricidad, gas y agua	22,4	20.1	19.2
Construcción	24,0	15.2	9.8
Comercio y reparación	19,7	25.9	22.6
Hostelería	10,1	12.4	7.4
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	3,8	3.9	5.2
Intermediación financiera, actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales	3,9	7.9	15.8
Administración pública, educación y sanidad	3,5	4.3	11.1
Otros sectores	6,5	6.1	7.5
<i>Sobre-cualificación subjetiva (adecuación del trabajo al nivel educativo)</i>			
Por debajo	15,8	32.5	34.6
Adecuado	81,2	64.6	61.5
Por encima	3,1	2.9	3.9
<i>Ocupación (asalariados)</i>			
FFAA	1,0	1.3	0.3
Dirección de AAPP y empresas	0,1	0.0	0.4
Técnicos y profesionales científicos intelectuales	0,2	0.1	2.1
Técnicos y profesionales de apoyo	2,4	4.8	24.2
Empleados de tipo administrativo	4,8	10.4	16.8
Trabajadores de servicios de restauración, personales, de protección y vendedores	24,5	32.2	24.5
Trabajadores cualificados en la agricultura y la ganadería	1,4	1.1	0.5
Artesanos y trabajadores cualificados de manufactura, construcción y minería	26,7	17.6	15.7
Operadores y montadores de instalaciones y maquinaria	7,2	7.4	5.5
Trabajadores no cualificados	31,6	25.2	10.0
<i>Tipo de contrato inicial (asalariados)</i>			
Indefinido	9,4	8.6	5.7
Temporal	44,2	48.6	53.1
Otro acuerdo laboral	31,0	32.2	35.5
Sin contrato	15,4	10.6	5.7
<i>Tipo de contrato actual o final (asalariados)</i>			
Indefinido	37,0	34.1	52.7
Temporal	31,2	33.8	26.4
Otro acuerdo laboral	15,7	19.7	11.9
Sin contrato	16,1	12.4	9.0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

Tabla 5.10

**Características del primer empleo significativo según colectivo
de referencia entre 2000 y 2004 (% , varones)**

	<i>Fracaso escolar</i>	<i>Abandono escolar</i>	<i>Secundaria superior</i>
<i>Situación profesional</i>			
Empleador	6,3	4,3	3,9
Independiente	0,6	1,2	0,7
Asalariado	87,4	89,9	93,1
Otra situación	5,8	4,6	2,3
<i>Actividad</i>			
Agricultura, ganadería y pesca	6,8	4,2	2,0
Industrias extractivas y manufacturera; producción y distribución de electricidad, gas y agua	26,5	25,0	27,5
Construcción	33,7	24,5	16,6
Comercio y reparación	14,0	19,2	18,8
Hostelería	7,3	9,4	6,0
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	4,1	4,8	5,4
Intermediación financiera, actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales	2,5	6,0	14,8
Administración pública, educación y sanidad	2,9	4,7	5,2
Otros sectores	2,2	2,2	3,7
<i>Sobre-cualificación subjetiva (adecuación del trabajo al nivel educativo)</i>			
Por debajo	14,4	32,2	33,2
Adecuado	82,4	64,0	62,1
Por encima	3,2	3,8	4,7
<i>Ocupación (asalariados)</i>			
FFAA	1,2	1,7	0,5
Dirección de AAPP y empresas	0,1	0,0	0,4
Técnicos y profesionales científicos intelectuales	0,1	0,0	2,3
Técnicos y profesionales de apoyo	2,0	4,4	20,2
Empleados de tipo administrativo	2,5	5,7	8,9
Trabajadores de servicios de restauración, personales, de protección y vendedores	11,8	17,7	12,5
Trabajadores cualificados en la agricultura y la ganadería	1,5	1,6	0,9
Artisanos y trabajadores cualificados de manufactura, construcción y minería	35,40	26,2	29,7
Operadores y montadores de instalaciones y maquinaria	9,4	10,5	9,9
Trabajadores no cualificados	36,0	32,2	14,8
<i>Tipo de contrato inicial (asalariados)</i>			
Indefinido	9,3	8,5	5,2
Temporal	47,8	52,8	56,5
Otro acuerdo laboral	29,7	30,6	33,7
Sin contrato	13,2	8,1	4,6
<i>Tipo de contrato actual o final (asalariados)</i>			
Indefinido	38,7	39,4	52,4
Temporal	31,0	29,7	28,2
Otro acuerdo laboral	14,1	17,6	9,9
Sin contrato	16,2	13,3	9,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

Tabla 5.11

**Características del primer empleo significativo según colectivo
de referencia entre 2000 y 2004 (% , mujeres)**

	<i>Fracaso escolar</i>	<i>Abandono escolar</i>	<i>Secundaria superior</i>
<i>Situación profesional</i>			
Empleador	2,2	1,9	2,8
Independiente	1,0	0,6	0,8
Asalariado	87,2	91,2	94,1
Otra situación	9,6	6,4	2,4
<i>Actividad</i>			
Agricultura, ganadería y pesca	4,5	4,2	0,9
Industrias extractivas y manufacturera; producción y distribución de electricidad, gas y agua	12,8	13,0	11,1
Construcción	1,4	1,9	3,1
Comercio y reparación	33,0	35,5	26,4
Hostelería	16,7	16,7	8,7
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	3,0	2,6	5,0
Intermediación financiera, actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales	7,2	10,5	16,7
Administración pública, educación y sanidad	5,0	3,8	17,0
Otros sectores	16,4	11,8	11,2
<i>Sobre-cualificación subjetiva (adecuación del trabajo al nivel educativo)</i>			
Por debajo	19,0	33,0	36,0
Adecuado	78,3	65,4	60,9
Por encima	2,7	1,6	3,1
<i>Ocupación (asalariados)</i>			
FFAA	0,6	0,7	0,2
Dirección de AAPP y empresas	0,2	0,0	0,4
Técnicos y profesionales científicos intelectuales	0,6	0,2	1,9
Técnicos y profesionales de apoyo	3,2	5,2	28,0
Empleados de tipo administrativo	10,1	17,0	24,6
Trabajadores de servicios de restauración, personales, de protección y vendedores	53,9	52,6	36,2
Trabajadores cualificados en la agricultura y la ganadería	1,1	0,5	0,2
Artesanos y trabajadores cualificados de manufactura, construcción y minería	6,6	5,6	2,0
Operadores y montadores de instalaciones y maquinaria	2,3	2,9	1,3
Trabajadores no cualificados	21,4	15,5	5,3
<i>Tipo de contrato inicial (asalariados)</i>			
Indefinido	9,6	8,8	6,1
Temporal	36,0	42,3	49,7
Otro acuerdo laboral	33,9	34,5	37,2
Sin contrato	20,5	14,4	6,9
<i>Tipo de contrato actual o final (asalariados)</i>			
Indefinido	32,6	26,6	53,1
Temporal	31,7	39,6	24,6
Otro acuerdo laboral	19,8	22,6	13,9
Sin contrato	16,0	11,2	8,4

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

como en el caso de aquéllos individuos que completaron la secundaria superior, el primer empleo significativo está unido, en una altísima proporción, a la condición de asalariado. Debe señalarse que es entre aquéllos que no han terminado la Secundaria Obligatoria donde se observa el mayor porcentaje de empleadores (no obstante, reducido, sólo un 5%), circunstancia que puede estar ligada al empleo en negocios de tipo familiar.

En relación con la actividad del establecimiento donde los jóvenes desarrollan su trabajo, debe destacarse, fundamentalmente, la concentración de aquellos jóvenes sin ESO en el sector de la construcción (24% del empleo) y en el sector primario (6,1% frente a 4,2 y 1,4% en el caso de abandono escolar e individuos con secundaria superior). Asimismo, conviene subrayar la sobrerrepresentación de los dos primeros colectivos considerados (fracaso y abandono escolar) en el sector de la hostelería (10,1 y 12,4%, respectivamente, frente a 7,4% de los que obtuvieron un título superior de secundaria). Por último, en relación con el sector de actividad, cabe señalar el bajísimo porcentaje de individuos sin ESO y aquéllos que sólo completaron este nivel educativo que trabajan en sectores como la intermediación financiera, actividades inmobiliarias y de alquiler y servicios empresariales y administración pública, educación y sanidad.

Un indicador interesante proporcionado por la ETEFIL es sin duda el grado de sobre-cualificación del trabajador, medido a través de una pregunta al entrevistado sobre la adecuación del nivel de estudios con su puesto de trabajo. No debe sorprender que sea entre el colectivo de titulados en Bachillerato y Formación Profesional —a saber, los que alcanzaron mayor nivel educativo en la muestra considerada— entre los que el fenómeno de la sobre-cualificación se manifiesta con mayor relevancia, con alrededor de un 35% de individuos que señalan que en su primer empleo desempeñaban un trabajo que se encontraba por debajo de lo que —estiman— correspondería a su nivel educativo. Llama la atención que aquéllos que completaron la ESO reportan una situación bastante similar (32%), mientras que el colectivo asociado con el fracaso escolar presenta una tasa de sobre-cualificación de alrededor del 16%⁴.

Centrándonos en las ocupaciones del colectivo asalariado en su primer empleo significativo llama poderosamente la atención que, pese a que los puestos de trabajo considerados en el análisis representan sólo el

⁴ Nótese que estos valores son significativamente más elevados que los recogidos en el capítulo 1, provenientes de otra fuente. Puede ampliarse la información sobre el fenómeno de la sobre-cualificación en España, por ejemplo, en B LÁZQUEZ y ALBA-RAMÍREZ (2004).

inicio de las carreras laborales de los individuos, la concentración de trabajadores en aquellos empleos que demandan menores niveles de formación resulta mucho más elevada en el caso de los jóvenes que no obtuvieron un título de secundaria superior y, sobre todo, entre aquéllos que no se graduaron en ESO, que entre los que completaron el Bachillerato o un módulo de Formación Profesional.

Finalmente, y restringiendo nuevamente nuestra mirada al colectivo empleado por cuenta ajena, resulta de especial interés el tipo de contrato que unía a los individuos con su empresa, tanto al inicio de la relación laboral como más adelante. El carácter dinámico —como se dijo, a través de preguntas retrospectivas— de esta base de datos permite destacar un interesante fenómeno: mientras que al comienzo de su trayectoria en el puesto de trabajo los asalariados muestran tasas de precariedad (entendida ésta como empleos con contrato temporal o sin relación contractual mediante) no muy diferentes en función de su nivel educativo, el tipo de contrato final revela una mucho mayor presencia del empleo indefinido entre los trabajadores con formación secundaria superior (un 52 frente al 37 y 34% entre los que no obtuvieron el título de la ESO y los que sólo completaron dicho nivel formativo). Este fenómeno indicaría que los empleos temporales sólo son un «primer peldaño» en el mercado laboral en el caso de aquellos individuos con al menos estudios secundarios superiores⁵.

Si se analizan separadamente los colectivos de hombres y mujeres se alcanzan resultados muy similares, pese a que es posible señalar algunas cuestiones adicionales, como la escasa participación de las mujeres en algunos sectores de actividad donde tradicionalmente los hombres han estado sobrerrepresentados, como la construcción.

De esta sección puede extraerse una conclusión de enorme relevancia: la existencia de una evidente desventaja de los colectivos que no completaron la educación obligatoria y la segunda etapa de los estudios de secundaria en términos tanto de acceso al mercado laboral (mayores tasas de empleo y desempleo) como de las condiciones que rodean a sus puestos de trabajo (mayor incidencia de contratos temporales, puestos de trabajo que requieren poca cualificación y sectores de baja productividad). Obviamente, estas circunstancias supondrán una penalización sobre los ingresos laborales del trabajador.

⁵ Esta hipótesis, conocida como *stepping stones* en la literatura anglosajona, sólo podrá ser contrastada adecuadamente con bases de datos longitudinales de mayor amplitud temporal. Para más detalles, véase por ejemplo, BLOOTH *et al.* (2002) y CROCKX y PICCHIO (2008), que contrastan esta hipótesis para los casos británico y belga. Un repaso de la evidencia sobre esta cuestión en el caso español se puede encontrar en MUÑOZ DE BUSTILLO (2007b).

3. PRIMAS SALARIALES POR NIVEL EDUCATIVO⁶

Existen varias teorías en competencia que tratan de explicar el por qué las personas con mayores niveles de escolaridad perciben mayores ingresos laborales. La hipótesis que goza de más amplia aceptación entre los economistas es la teoría del capital humano (Becker, 1964, Ben-Porath, 1967), que afirma que la educación incrementa la productividad de los individuos, lo que permite que reciban salarios mayores. Una segunda explicación, plenamente aceptada también dentro de la corriente económica dominante, es la teoría del credencialismo (Spence, 1973), según la cual, la educación no hace a los individuos más productivos, sino que la productividad del trabajador únicamente depende de sus habilidades. En este contexto, los empleadores, que pagan a los trabajadores como salario el valor su productividad marginal, no pueden determinar *ex-ante* el nivel de habilidades de una persona, pero, en cambio, son conscientes de que los costes de la inversión en educación son menores para los individuos más productivos (que, al poseer mayores capacidades, requieren un menor esfuerzo para alcanzar un determinado nivel de formación). De esta forma, para determinados valores de los costes de adquirir educación y determinadas tecnologías de producción, existe un equilibrio separador donde la inversión en formación sólo es rentable para los trabajadores más productivos, que, al adquirir un determinado umbral educativo —que no resulta rentable alcanzar para los individuos de baja productividad—, enviarán una señal al empresario de que son individuos con muchas habilidades, que identificará los mayores niveles de formación con mayor productividad y pagará un salario mayor a los trabajadores con niveles educativos por encima del valor umbral. De esta forma, los trabajadores invierten en educación para mostrarle al empresario que su productividad es elevada, pese a que sus capacidades son independientes de la formación adquirida, y éste paga un mayor salario a los trabajadores más educados, porque sabe que son aquéllos con mayores habilidades. En este modelo, la educación actúa como un filtro que permite identificar a los individuos más productivos⁷.

⁶ En este apartado nos referiremos indistintamente a rendimientos o retornos a la escolaridad y primas salariales a la educación, pues, aun siendo conscientes que el cómputo de tasas de rendimiento implica tener en consideración tanto los costes de la inversión en educación (tanto los costes monetarios directos —matrículas, materiales, etc.— como los derivados del coste de oportunidad derivado de no percibir un salario en el mercado laboral), ambos términos son utilizados —incorrectamente— como sinónimos en la mayor parte de los trabajos académicos.

⁷ La crítica marxista a la teoría del capital humano, formulada originalmente por BOWLES y GINTIS (1975), también explica la correlación positiva entre nivel educativo e ingresos laborales. Estos autores señalan que, aunque la educación no contribuya incrementar las capacidades del individuo, puede aumentar la productividad marginal del individuo a través de varias vías: a) reforzando su capacidad para llevar a cabo tareas de supervisión, b) generando o seleccionando individuos con patrones de conducta más compatibles con los incentivos de la empresa y c) contribuyendo a segmentar la fuerza de trabajo, inhibiendo el asociacionismo de los trabajadores, capaz de contrarrestar el poder de los empleadores. Desde esta óptica, el principal rol de la educación sería actuar como un mecanismo capaz de garantizar la reproducción de la clase dominante en la sociedad capitalista.

La determinación de los rendimientos de la educación o, dicho de otra forma, de los efectos causales que la formación tiene sobre los ingresos de los trabajadores, es posiblemente, una de las áreas sobre las que más ha investigado en la ciencia económica durante las últimas décadas⁸. Por ello, no es de extrañar que en nuestro país hayan sido muchas las investigaciones dedicadas al estudio del tema, pudiéndose destacar, entre otras muchas, las de Calvo (1988), Alba-Ramírez (1993), Alba-Ramírez y San Segundo (1995), San Segundo (1995), Lassibille y Navarro (1997), Oliver *et al.* (1998), Barceinas *et al.* (2000), Arrazola y de Hevia (2001 y 2003), Raymond y Roig (2006) y Pastor *et al.* (2007).

Como es sabido, la medición de los retornos a la escolaridad no está exenta de problemas de distinta índole. Por un lado, la no consideración en el análisis de las habilidades inobservables —desde el punto de vista del investigador— de los individuos (correlacionadas positivamente con el nivel de escolaridad que éstos adquieren) genera estimadores sesgados hacia arriba (sobrevaloración de los rendimientos, ya que se achaca a estos ganancias salariales vinculadas a otros aspectos de la persona distintos de la educación); por otra parte, normalmente la educación —fundamentalmente, los años de escolaridad— está medida con cierto nivel de error, lo que implica la existencia de un sesgo negativo en los estimadores de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). De acuerdo con Card (1999), estos sesgos, de signo contrario, tienden a compensarse, por lo que los estimadores MCO proporcionan, en principio, una buena aproximación a los rendimientos de la educación.

A fin de determinar el impacto del fracaso y el abandono escolar en los ingresos laborales, a continuación se presentan los resultados de un análisis econométrico realizado con la finalidad de estimar las primas salariales por nivel educativo utilizando la EES 2006 y la ECV 2006, las más recientes fuentes de información disponibles y que no han sido analizadas con este propósito hasta este momento. La primera de estas bases de datos posee la ventaja de un amplio tamaño muestral, aunque excluye aquéllos establecimientos empresariales del sector primario. Por su parte, la ECV 2006, aunque cuenta con una muestra de asalariados más reducida, es representativa de toda la población asalariada y contiene información sobre desempleados e inactivos en edad de trabajar. En el anexo I se proporcionan explicaciones y descripciones más amplias de estas bases de datos.

Las estimaciones de estas primas salariales (presentadas en las figuras 5.9 y 5.15 y recogidas con mayor detalle en el anexo III) se han computado de forma separada para hombres y mujeres. Asimismo, en el caso de la ECV 2006 se ha considerado la posibilidad de existencia de sesgo

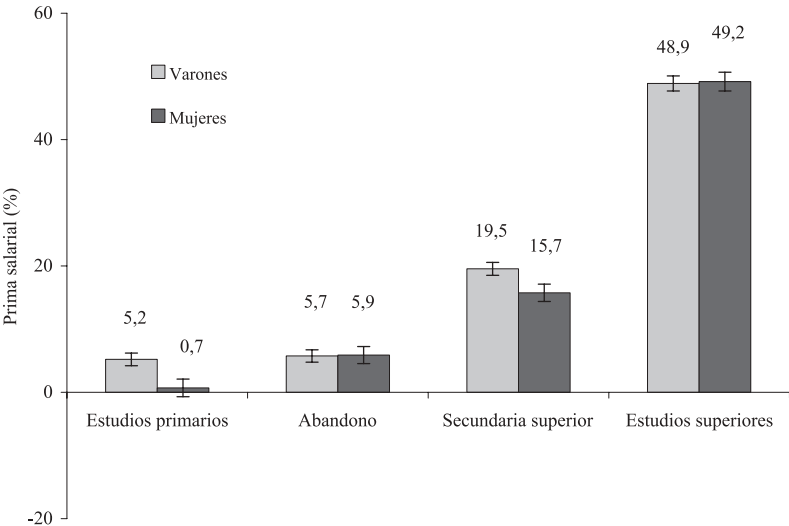
⁸ Véanse CARD (1999) y HECKMAN *et al.* (2006) para una detallada revisión de literatura sobre el tema.

de selección muestral debido a que los salarios de los parados e inactivos no son observables, concluyéndose la existencia del mismo y la conveniencia de usar métodos de corrección apropiados.

De acuerdo con los resultados del análisis de la EES 2006, existen diferencias salariales significativas entre aquéllos que no completaron ningún nivel de estudios y el resto de individuos para el caso de los hombres, mientras que las mujeres con estudios primarios no perciben remuneraciones superiores que las que carecen de estudios. Concretamente, completar los estudios primarios supone un 5% más ingresos laborales para hombres. En el caso de aquéllos que completaron la primera etapa de la secundaria (que se encuadran dentro del abandono escolar), las primas salariales son algo mayores (5,7% y 5,9%, respectivamente). La obtención de niveles de educación mayores parece suponer, de acuerdo con nuestro análisis, primas salariales muy importantes, en torno al 20% y 16% para la segunda etapa de secundaria para hombres y mujeres, respectivamente, y alrededor 49% para estudios universitarios para ambos sexos. Las diferencias de retornos entre los distintos niveles educativos son estadísticamente significativas a un nivel de significatividad del 1%.

Figura 5.9

Primas salariales a la educación en 2006 tomando como referencia los individuos sin estudios (%)



Nota: La figura recoge el intervalo de confianza al 95% de los estimadores.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EES 2006.

Los resultados obtenidos a partir de la ECV 2006, representativos de toda la población asalariada, muestran un patrón muy semejante al mostrado por la EES. Cabe destacar, por un lado, que las diferencias existentes entre los niveles educativos considerados son estadísticamente significativas y los rendimientos, como era esperable, se incrementan con el nivel de estudios. Asimismo, debemos subrayar que la corrección del sesgo de selección es relevante y genera cambios importantes en el caso de las mujeres, elevando su prima salarial considerablemente. Por ello, nuestros comentarios se centran en la segunda de las estimaciones. La primera etapa de secundaria supone un incremento de en torno al 5-6% de los ingresos de hombres y mujeres respecto a los individuos que no completaron la secundaria obligatoria, mientras que la segunda etapa de secundaria implica una prima salarial de alrededor del 17-18% para ambos colectivos. Finalmente, la educación universitaria incrementa los ingresos en torno al 37% en el caso de los hombres y un 43,4% en el caso de las mujeres, respecto a los individuos afectados por el fracaso escolar.

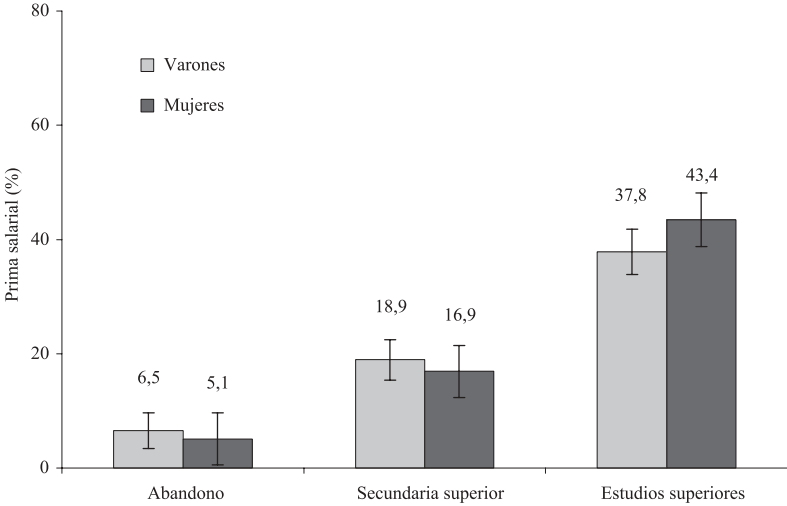
Para finalizar, conviene realizar una necesaria puntualización: el análisis que se presenta es un análisis de equilibrio parcial y estático. Es decir, no tiene en cuenta el hecho de que si se elevasen la proporción de la población con niveles educativos superiores, el rendimiento de los mismos posiblemente caería debido a un incremento de la oferta. Ésta es sin embargo una limitación intrínseca en este tipo de análisis de los retornos de la educación (Card, 1999).

4. UNA BRECHA QUE NO SE CIERRA: FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

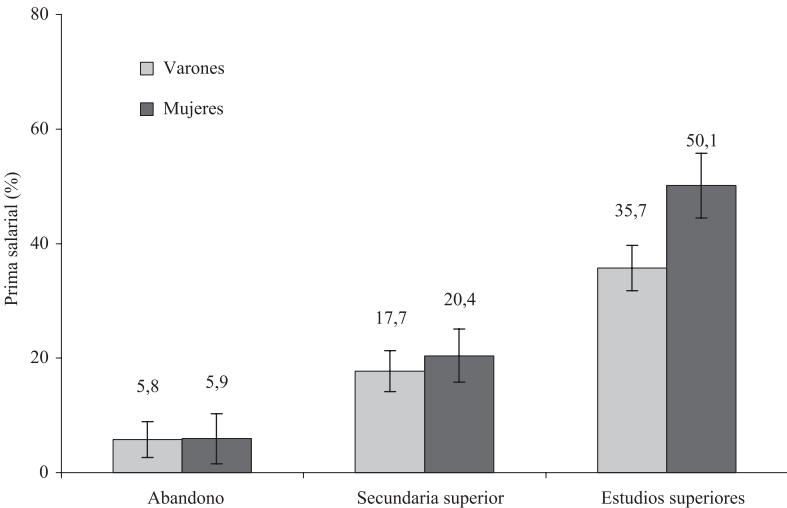
En junio de 2000, el Consejo Europeo de Feira invitó «a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos». Como señala la Comunicación de la Comisión: «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente», de un año posterior (European Comisión, 2001, págs. 678-final), este mandato confirma la importancia otorgada por la UE al aprendizaje permanente como elemento clave de la estrategia de Lisboa, de convertir a la sociedad y economía europea en la más competitiva y dinámica del mundo a partir de una estrategia de desarrollo y profundización de la nueva economía del conocimiento. La Comisión entiende que con las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se entra en una nueva época de cambio técnico acelerado en la que ya no servirán los viejos patrones de aprendizaje. Mientras que antes el aprendizaje a tiempo completo durante los años jóvenes generaba un stock de conocimientos que se depreciaba poco y muy lentamente a lo largo de la vida laboral del sujeto y por lo tanto le permitía mantener su idoneidad y productividad hasta su jubilación con ligeras o nulas puestas al día, en la actualidad, y más con vistas

Figura 5.10

Primas salariales a la educación en 2006 tomando como referencia los individuos que no han completado el primer nivel de educación secundaria (%)



Primas salariales a la educación controlando por sesgo de selección (%)



Nota: La figura recoge el intervalo de confianza al 95% de los estimadores.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV 2006.

al futuro, se entiende que el nuevo patrón de cambio técnico acelerado exige una estrategia de refuerzo permanente de los conocimientos, esto es, una dinámica de aprendizaje a lo largo de la vida o *longlife learning* (LLL).

La importancia otorgada a esta estrategia de formación permanente hace relevante plantearnos hasta qué punto el abandono escolar temprano puede afectar las posibilidades de participación en actividades de aprendizaje a lo largo de vida de los jóvenes que no culminan la educación secundaria superior. Si eso fuera así, el impacto de ese abandono precoz sería doble, por un lado, como hemos visto, dificultaría la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo en el corto plazo y reduciría sus posibilidades salariales. Por otro, al reducir las posibilidades de participar en las distintas iniciativas de aprendizaje a lo largo de la vida, generaría una dinámica de profundización de su desventaja laboral.

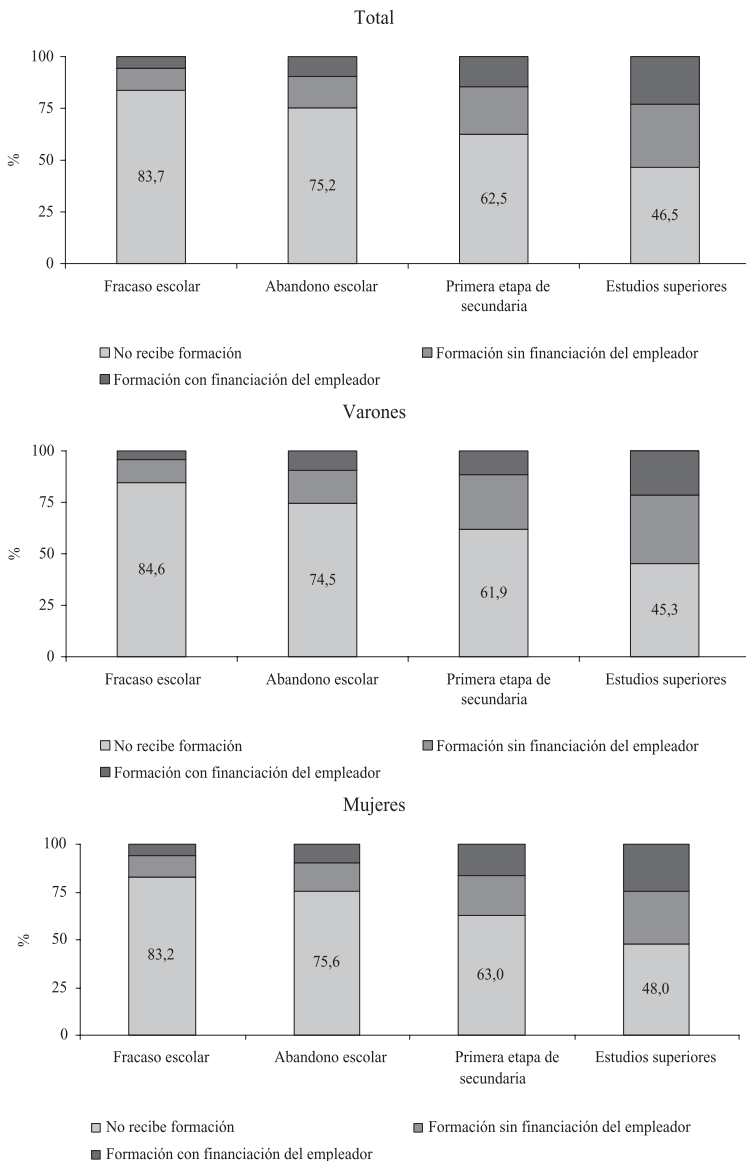
La reciente Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje 2007 (cuya descripción se presenta en el anexo I) nos permite investigar si, como es previsible, el abandono escolar temprano afecta a la trayectoria de formación a lo largo de la vida de este colectivo en comparación con el grupo que culmina con éxito la educación secundaria.

En la figura 5.11, que recoge el porcentaje de trabajadores que reciben algún tipo de formación de acuerdo con el nivel más alto de educación alcanzado, distinguiendo según sexo y según participe o no el empleador en la financiación de la misma, se puede observar si existe relación entre ambas variables, participación en programas de formación ocupacional y nivel de formación. El resultado es claro, mientras que más de tres cuartas partes de trabajadores con estudios obligatorios o inferiores no reciben ningún tipo de formación, entre los empleados que han culminado satisfactoriamente los estudios de secundaria el porcentaje que recibe algún tipo de educación no reglada asciende casi al 40%, y a más del 50% entre aquéllos que cuentan con titulación universitaria.

La figura 5.12 reproduce el cálculo anterior sólo que esta vez realizado para el colectivo de trabajadores asalariados entre 25 y 34 años. Con ello se pretende contrastar hasta qué punto la relación anterior es estable o por contra obedece a la distinta composición etaria de los trabajadores: una parte mayoritaria de los trabajadores sin estudios de secundaria superior son trabajadores de mayor edad menos propensos, precisamente por la edad, de participar en actividades de formación. Como se puede apreciar, los resultados confirman una composición muy parecida de la participación en formación continua según nivel educativo, con la salvedad de una ligera mayor proporción de participación en formación continua de los trabajadores con menos estudios cuando se limita el análisis para el grupo etario de menos de 35 años, lo que nos permite asegurar que la menor participación de los trabajadores sin estudios de secundaria se da en todos los tramos de edad.

Figura 5.11

Proporción de trabajadores que reciben formación ocupacional en los últimos doce meses (2007)

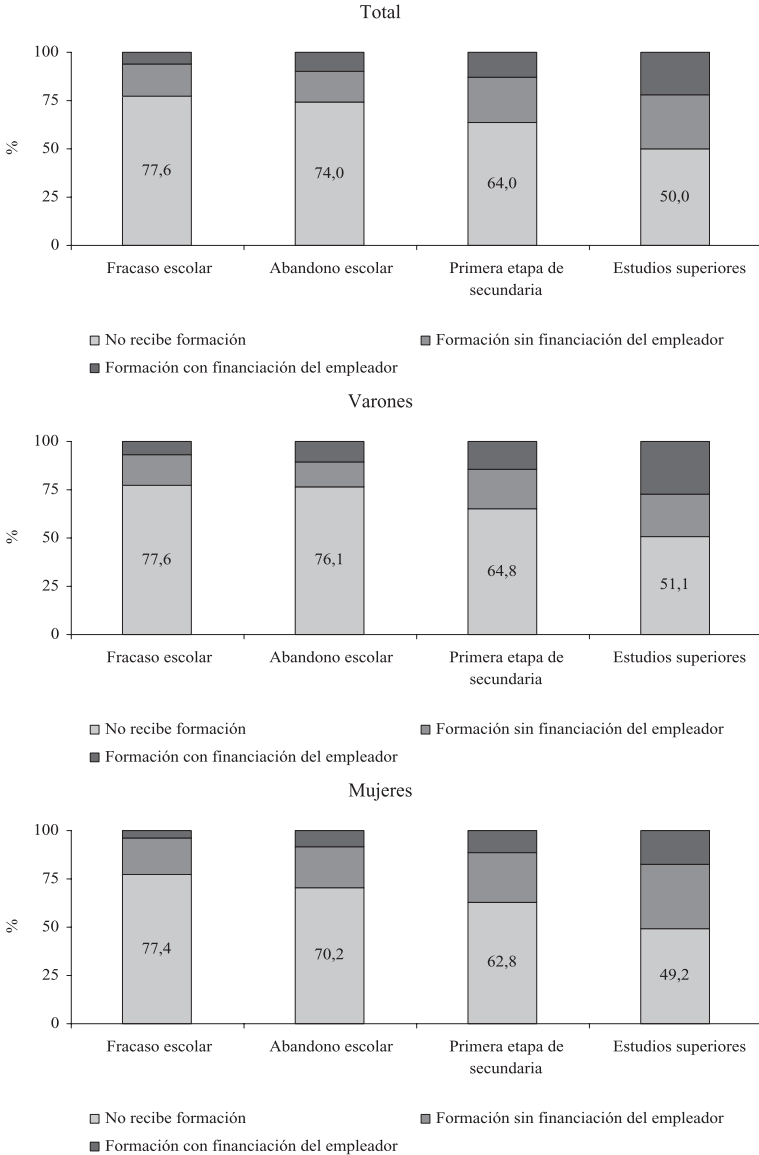


Nota: Sólo se incluyen trabajadores asalariados entre 25 y 59 años que no cursan estudios formales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje 2007.

Figura 5.12

Proporción de trabajadores menores de 35 años que reciben formación ocupacional en los últimos doce meses (2007)



Nota: Sólo se incluyen trabajadores asalariados que no cursan estudios formales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje 2007.

Asimismo, debe reseñarse que la proporción de asalariados inmersos en actividades formativas financiadas, al menos parcialmente, por el empleador también se incrementa con el nivel de estudios. Así, por ejemplo, sólo un tercio de aquéllos sin estudios obligatorios que reciben formación gozan de alguna contribución por parte de su empresa, mientras que este porcentaje se incrementa hasta aproximadamente el 38% en aquéllos con estudios obligatorios y de secundaria superior y alrededor de un 40% para los universitarios. Si consideramos, como hemos visto, que la carencia de estudios está asociada a salarios más bajos, estaríamos en presencia de otro caso del conocido efecto Mateo, según el cual los que más tienen más reciben ⁹.

Esa menor contribución de la empresa en el caso de los trabajadores con menor formación tiene varias posibles explicaciones. De acuerdo con la Teoría del Capital Humano (Becker, 1964), la empresa financiará sólo aquella educación de carácter específico (que tiene interés específicamente para la empresa). Cuanto más específica a la empresa sea la formación menos interés tendrá el trabajador en financiar ésta (ya sea con su tiempo, su dinero o ambos), ya que la misma carecerá de valor fuera de la empresa en cuestión. El hecho de que el empleador esté menos interesado en financiar la formación de los que poseen menos educación reglada por haber abandonado prematuramente los estudios podría así reflejar que la formación seguida por estos es de tipo generalista y no específica a la empresa ¹⁰. Alternativamente, se puede pensar que el hecho de que los trabajadores menos cualificados sean altamente intercambiables y frecuentemente tengan una alta tasa de rotación también hará menos atractivo para la empresa la realización de actividades de formación con ellos.

Estos resultados permiten una doble lectura. Por un lado se puede plantear que los trabajadores poco cualificados no reciben formación porque no la necesitan para el desarrollo de su actividad laboral. Su falta de formación «de partida» les habría situado así en sectores, o actividades, al margen del proceso de cambio técnico, o en todo caso donde éste se dejaría sentir sería en la desaparición de los puestos de trabajo por razones de desempleo tecnológico (los trabajadores de los servicios de recogida de basura que son sustituidos por mecanismos

⁹ Mateo 13, 10-17: «Porque al que tiene se le dará más y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene».

¹⁰ Sin embargo, la evidencia empírica señala la existencia de mercados de trabajo donde los empleadores financian formación de carácter general de sus empleados (A CEMOGLU y PISCHKE, 1998), lo cual puede ocurrir en mercados de trabajo que no sean perfectamente competitivos y donde exista algún grado de compresión salarial que genere incentivos para que el empresario trate de incrementar la productividad de sus empleados menos cualificados (ACEMOGLU y PISCHKE, 1999).

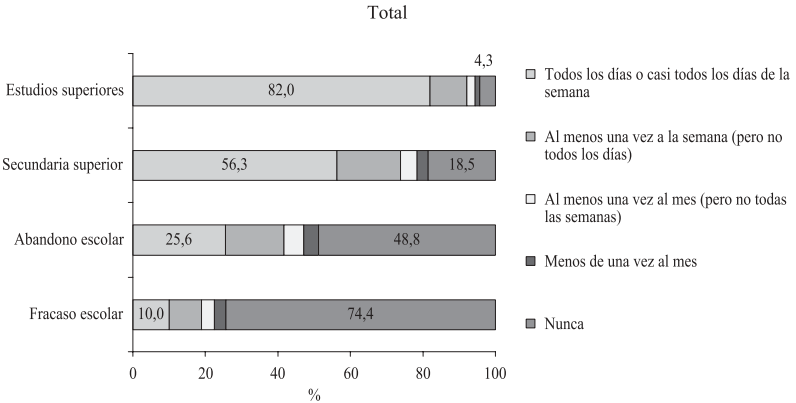
automáticos de vaciamiento de los contenedores urbanos de basura controlados por sensores y manejados por el conductor del camión, por ejemplo), y no en una modificación de las características del mismo. Desde ese punto de vista, los trabajos desarrollados por trabajadores no cualificados (el nicho donde encontrarían acomodo los trabajadores que abandonan tempranamente la educación) quedarían al margen del proceso de cambio técnico, hasta que éste les hiciera desaparecer, en su caso. Desde una perspectiva distinta, pero complementaria a la anterior, en la medida que la formación a lo largo de la vida tenga como finalidad compensar la depreciación acelerada del capital humano por el proceso de cambio técnico, los trabajadores no cualificados no recibirían formación adicional ya que no tendrían capital humano sujeto a depreciación.

Por último cabe considerar que el abandono escolar deja a los jóvenes en una posición muy débil a la hora de participar en programas de formación continua, ya que carecerían de la base adecuada para el aprovechamiento de los mismos. Ello sería así en la medida en que la formación continua exigiera de una base de formación previa y de la existencia de capacidad de aprendizaje, ese aprender a aprender que probablemente sea la principal contribución de la educación.

En todo caso, lo que está claro empíricamente es que la mayor participación en las actividades de formación a lo largo de la vida de aquellos con mayor formación de partida actúa como un mecanismo de ampliación de las diferencias en capital humano entre los trabajadores, y por lo tanto como un mecanismo de profundización de las desigualdades sociales, laborales y salariales.

Para terminar, en la figura 5.13 se reproduce un indicador vinculado al uso de las TIC, concretamente, el grado de utilización de Internet por nivel educativo. La brecha digital entre los colectivos según nivel de formación reglada es evidente. Mientras que más de la mitad de los graduados de secundaria utilizan diariamente Internet, entre los que no han alcanzado la ESO el porcentaje se reduce al 10%. En la medida en que la red es cada vez una herramienta de trabajo y formación más frecuente, el menor acceso de las personas que no culminaron sus estudios de secundaria a esta vía de comunicación, formación e información no hará sino reforzar las desventajas laborales del colectivo. Las diferencias se mantienen por sexo, aunque junto a la brecha de formación aparece una brecha, menor, de género, en el sentido de que el uso de Internet para todos los niveles educativos es mayor entre los hombres que entre las mujeres, con diferencias que fluctúan entre el 10% para aquellos con estudios superiores y abandono escolar y el 5% para aquellos sin título de ESO y con secundaria superior.

Figura 5.13

Uso de ordenadores por nivel educativo en personas de 25 a 59 años (2007)

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje 2007.

5. BAJOS SALARIOS Y ASPECTOS DINÁMICOS DE LA INSERCIÓN LABORAL EN LOS TRABAJADORES POCO CUALIFICADOS

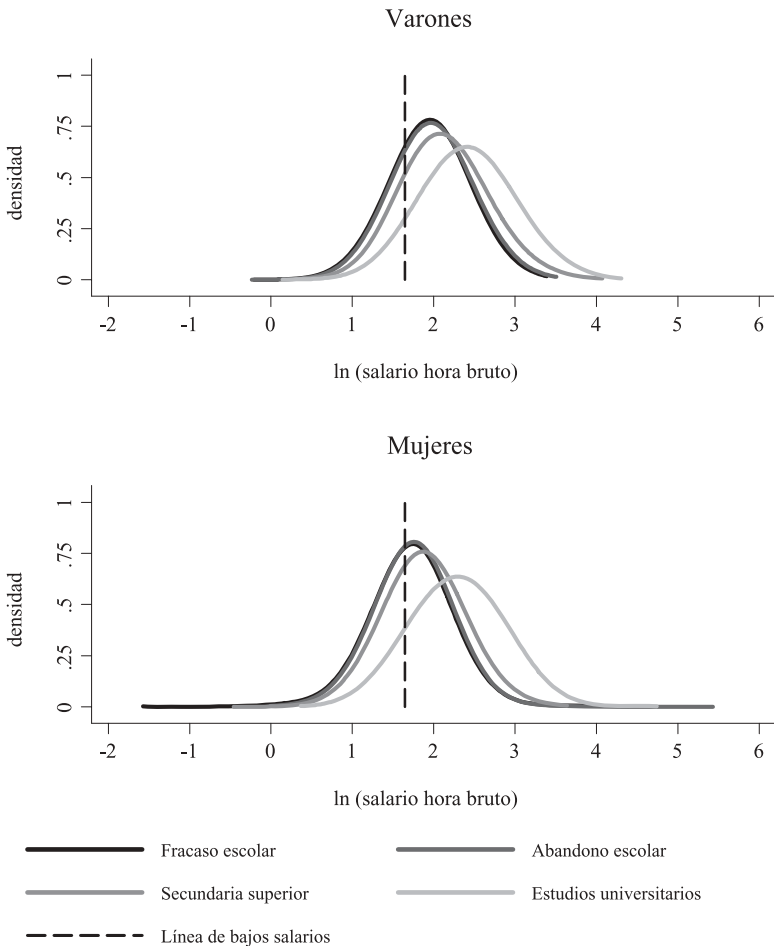
Como es sabido, la economía española se ha movido durante la última década dentro de una dinámica de creación de empleo, que ha estado acompañada de un nada despreciable proceso de moderación salarial. Pese a que el empleo representa la principal vía para escapar de las situaciones de privación material, durante este mismo periodo un porcentaje importante de hogares que contaban con miembros ocupados se encontraba viviendo bajo la línea de pobreza, un fenómeno asociado en gran medida a la existencia de un importante segmento del mercado de trabajo que percibe remuneraciones bajas (Muñoz de Bustillo y Antón, 2007).

De acuerdo con la metodología empleada por la OCDE y Eurostat, el llamado *trabajo de bajos salarios* se define como el porcentaje de trabajadores por cuenta ajena que perciben una remuneración por debajo de los $\frac{2}{3}$ de la mediana del salario-hora bruto. De acuerdo con los datos de la ECV 2006, aplicando este umbral para el caso español (para el cual asciende a poco más de 5 euros/hora), podemos constatar que la incidencia del trabajo de bajos salarios es mucho mayor entre los trabajadores que únicamente poseen estudios obligatorios o inferiores, no existiendo grandes diferencias entre los colectivos afectados por el fracaso y el abandono escolar. Como se recoge en las figuras 5.14-5.16, en este ámbito también existe una brecha de género, ya que un mayor porcentaje de mujeres (28%) que de hombres (20%) se encuentra por debajo del umbral fijado como remuneración

«mínima». Esta proporción, en ambos sexos, se correlaciona negativamente con el nivel de estudios y la edad de los individuos, asociada además a una mayor experiencia laboral y permanencia en la empresa. Así, la incidencia del empleo de bajo salarios en algunos colectivos como las mujeres jóvenes víctimas del fracaso escolar llega a más del 40%, mientras que en los varones menores de 35 años esta cifra es inferior al 10%.

Figura 5.14

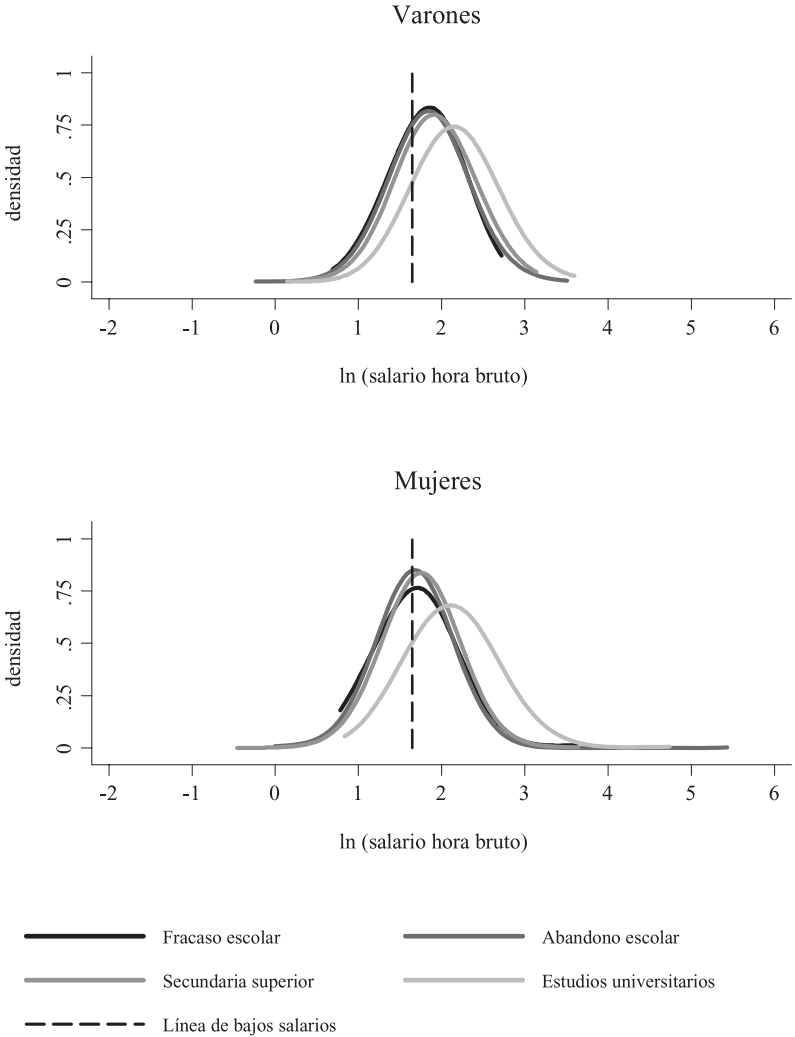
Distribución salarial según nivel educativo en 2006 (total población asalariada)



Nota: En la estimación de la función de densidad se utiliza un kernel gaussiano con un ancho de banda de 0,35.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV 2006.

Figura 5.15
Distribución salarial según nivel educativo en 2006
 (asalariados entre 17 y 34 años)

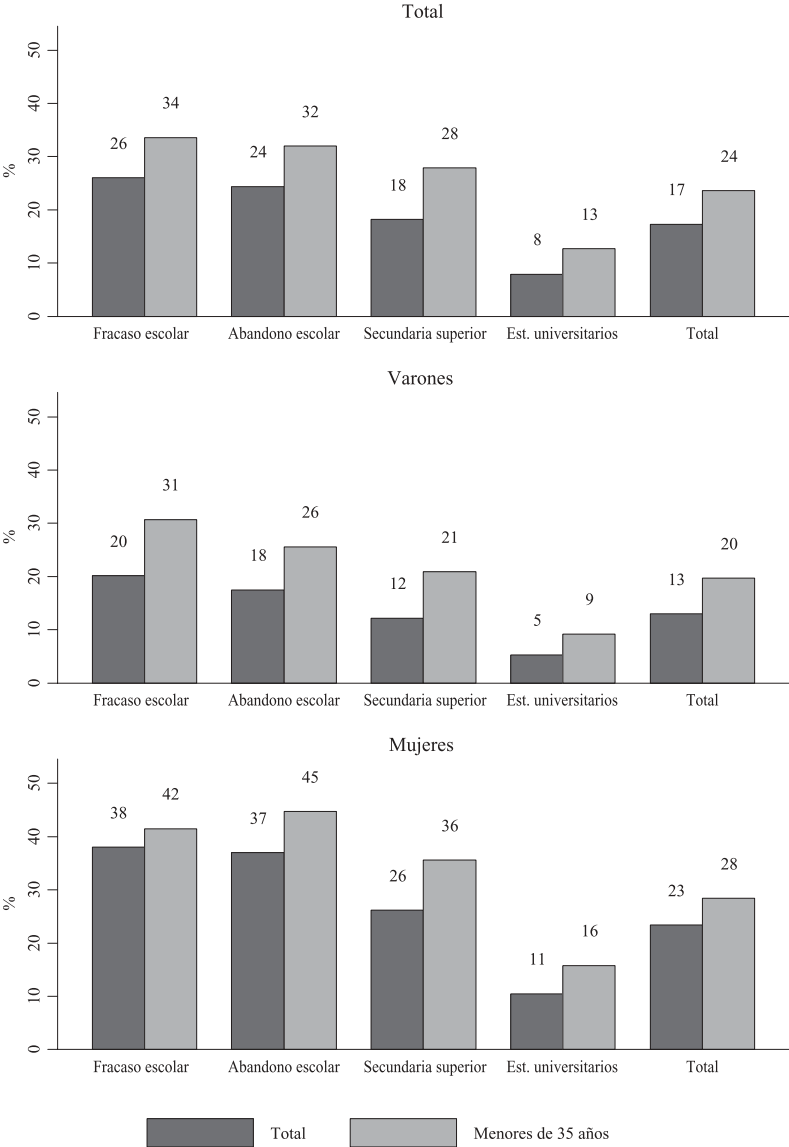


Nota: En la estimación de la función de densidad se utiliza un kernel gaussiano con un ancho de banda de 0,35.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV 2006.

Figura 5.16

Incidencia del empleo de bajos salarios según nivel educativo en 2006 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV 2006.

Tras esta aproximación estática y de carácter descriptivo al empleo de bajos salarios, resulta especialmente interesante centrarnos, en la medida de lo posible, en el análisis de algunos aspectos dinámicos en relación con la posición en el mercado laboral de los trabajadores jóvenes de baja formación, más allá de la información que podemos obtener a través de extrapolaciones realizadas a partir de datos de corte transversal. Para ello, y utilizando el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE) 1995-2001 (cuya descripción básica se presenta en el anexo I), se han construido una serie de matrices de transición para los jóvenes que en 1995 tenían entre 17 y 34 años. Valiéndonos del carácter longitudinal del PHOGUE, podemos determinar cual es la posición en el mercado de trabajo de esos jóvenes 6 años después, concretamente en 2001, el último año que se llevó a cabo esta encuesta. Hemos recodificado a todos aquellos jóvenes que no se encontraban estudiando en 5 categorías: empleados con bajos salarios, resto de empleados, trabajadores con otro tipo de ocupación (empleador, autoempleo o ayuda familiar), desempleados e inactivos.

Estas matrices, que se recogen en las tablas 5.12-5.14, revelan resultados que deben ser poco sorprendentes: existe una movilidad económica, aproximada esta como la probabilidad de escapar del empleo de bajos salarios o el paro, mucho menor para los trabajadores víctimas del fracaso y el abandono escolar.

Centrándonos en el total de trabajadores, se observa que aproximadamente la mitad de los empleados sin estudios obligatorios con bajas remuneraciones en 1995 se encontraban desempleados, inactivos o percibiendo un salario bajo en el año 2001, porcentaje que llega hasta algo más del 40% en el caso de trabajadores afectados por el abandono escolar. Estas proporciones se reducen a alrededor del 30 y 10% en el caso de trabajadores con estudios medios o superiores, respectivamente. Asimismo, esta situación es especialmente grave en las mujeres, dado que, por ejemplo, una trabajadora de bajos salarios con título de Secundaria Superior cuenta con más probabilidades de permanecer en esa situación que un varón sin estudios obligatorios.

A pesar de las presentes limitaciones en la base de datos —con una muestra no demasiado amplia y un escaso número de años de seguimiento— y el tipo de análisis realizado — eminentemente descriptivo—, del panorama presentado parece concluirse que las perspectivas a medio plazo para los trabajadores jóvenes de baja cualificación no son precisamente alentadoras.

Tabla 5.12
**Matrices de transición entre 1995 y 2001 para los jóvenes
 de entre 15 y 34 años (total)**

		<i>Fracaso escolar</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	30,8	47,4	5,6	12,0	4,3
	Resto de asalariados	10,9	71,2	6,2	0,0	11,7
	Otro tipo de ocupación	6,7	15,8	55,8	4,9	16,8
	Desempleado	11,4	36,8	9,9	26,5	15,3
	Inactivo	8,5	10,8	2,2	3,7	74,8
		<i>Abandono escolar</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	22,6	48,0	10,1	10,0	9,4
	Resto de empleados	10,0	72,1	5,3	9,1	3,6
	Otro tipo de ocupación	8,6	19,9	61,6	5,8	4,1
	Desempleado	12,7	38,5	6,3	21,1	21,4
	Inactivo	8,7	8,2	4,9	7,1	71,1
		<i>Secundaria superior</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	12,8	63,3	7,0	8,9	8,0
	Resto de empleados	5,1	85,7	5,1	2,8	1,3
	Otro tipo de ocupación	4,6	17,0	67,5	5,0	6,0
	Desempleado	9,8	46,5	7,1	15,9	20,7
	Inactivo	2,9	25,4	6,9	10,1	54,8
		<i>Estudios universitarios</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	0,0	70,4	16,0	0,0	13,6
	Resto de empleados	0,3	89,4	7,8	0,8	1,7
	Otro tipo de ocupación	4,4	26,8	65,5	0,0	3,4
	Desempleado	3,9	71,3	6,1	8,1	10,7
	Inactivo	4,9	38,3	14,5	1,6	40,8

Fuente: Elaboración propia a partir del PHOGUE 1995 y 2001.

Tabla 5.13
**Matrices de transición entre 1995 y 2001 para los jóvenes
de entre 15 y 34 años (varones)**

		<i>Fracaso escolar</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	23,8	50,7	8,9	16,6	0,0
	Resto de empleados	12,3	77,4	7,0	0,0	3,3
	Otro tipo de ocupación	10,5	24,8	57,1	7,6	0,0
	Desempleado	11,1	44,3	13,0	21,9	9,8
	Inactivo	0,0	14,0	0,0	0,0	86,0
		<i>Abandono escolar</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	9,9	64,9	14,5	9,5	1,2
	Resto de empleados	9,9	76,1	6,4	7,2	0,5
	Otro tipo de ocupación	10,1	20,0	63,6	6,3	0,0
	Desempleado	14,5	53,4	12,6	18,3	1,2
	Inactivo	8,9	32,0	5,5	6,0	47,6
		<i>Secundaria superior</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	13,1	63,1	8,8	8,0	7,0
	Resto de empleados	5,4	87,2	6,4	0,9	0,0
	Otro tipo de ocupación	5,7	18,2	72,5	3,7	0,0
	Desempleado	5,1	59,7	15,3	17,2	2,7
	Inactivo	3,5	37,6	0,0	33,9	25,0
		<i>Estudios universitarios</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	0,0	24,7	75,3	0,0	0,0
	Resto de empleados	0,0	94,9	5,1	0,0	0,0
	Otro tipo de ocupación	0,0	23,1	76,9	0,0	0,0
	Desempleado	0,0	82,0	18,0	0,0	0,0
	Inactivo	0,0	22,0	27,6	0,0	50,4

Fuente: Elaboración propia a partir del PHOGUE 1995 y 2001.

Tabla 5.14
**Matrices de transición entre 1995 y 2001 para los jóvenes
de entre 15 y 34 años (mujeres)**

		<i>Fracaso escolar</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	42,7	41,7	0,0	4,1	11,6
	Resto de empleados	0,0	21,6	0,0	0,0	78,4
	Otro tipo de ocupación	0,0	0,0	53,4	0,0	46,6
	Desempleado	12,0	25,9	5,4	33,3	23,5
	Inactivo	9,8	10,3	2,5	4,3	73,1
		<i>Abandono escolar</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	40,2	24,5	4,0	10,6	20,7
	Resto de empleados	10,3	56,2	1,2	16,5	15,9
	Otro tipo de ocupación	3,6	19,5	54,9	4,2	17,7
	Desempleado	11,3	27,2	1,4	23,2	36,8
	Inactivo	8,7	6,4	4,9	7,2	72,9
		<i>Secundaria superior</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	12,5	63,6	5,5	9,6	8,9
	Resto de empleados	4,5	83,0	2,8	6,0	3,7
	Otro tipo de ocupación	0,0	11,8	46,1	10,5	31,6
	Desempleado	13,3	36,8	1,1	14,9	33,9
	Inactivo	2,7	23,2	8,2	5,7	60,3
		<i>Estudios universitarios</i>				
		2001				
		<i>Empleado de bajos salarios</i>	<i>Resto de asalariados</i>	<i>Otro tipo de ocupación</i>	<i>Desempleado</i>	<i>Inactivo</i>
1995	Empleado de bajos salarios	0,0	82,7	0,0	0,0	17,3
	Resto de empleados	0,6	84,7	10,1	1,5	3,2
	Otro tipo de ocupación	14,8	35,9	37,9	0,0	11,4
	Desempleado	5,3	67,4	1,8	11,0	14,5
	Inactivo	5,7	41,2	12,2	1,9	39,1

Fuente: Elaboración propia a partir del PHOGUE 1995 y 2001.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo se han estudiado cuáles son las consecuencias del fracaso y el abandono escolar sobre las características ocupacionales y los ingresos laborales de los trabajadores. De este análisis podemos extraer varias lecciones a modo de hechos estilizados:

1. En primer lugar, a partir de la explotación de datos de corte transversal de la EPA, se ha mostrado que los bajos niveles de cualificación están asociados a una mayor tasa de inactividad y desempleo, un mayor nivel de ocupación, el desempeño de puestos de trabajo que requieren muy escasa cualificación y la concentración del empleo de este colectivo en sectores de baja productividad. Asimismo, si extrapolamos cuál puede ser la situación de los trabajadores en el futuro a partir de la situación observada en 2007, se deduce que estas brechas en materia laboral y ocupacional no se reducen a lo largo de la vida. Los resultados obtenidos a partir de la ETEFIL 2005 también apuntan a que el fracaso y el abandono escolar determinan, incluso a corto plazo, que los individuos se inserten en ocupaciones que requieren baja cualificación, su primer empleo significativo tenga lugar en sectores como la construcción y la hostelería y se encuentren más afectados a medio plazo por el fenómeno de la temporalidad laboral.

2. La fuerte concentración de los trabajadores sin ESO y sin estudios de secundaria superior en el sector de la construcción significa que este colectivo se va a ver especialmente afectado por la crisis del sector inmobiliario que afecta a las economías occidentales en general y muy especialmente a la economía española. Del mismo modo que el pasado *boom* de la construcción probablemente haya tirado del abandono escolar temprano, su crisis actual significará un agravamiento de las condiciones y posibilidades de inserción del colectivo con bajos estudios en nuestro país.

3. En tercer lugar, haciendo uso de la EES 2006 y la ECV 2006, se ha mostrado que el fracaso y el abandono escolar conllevan efectos negativos muy importantes sobre el nivel de ingresos de los individuos. De acuerdo con la EES, los titulados en secundaria superior disfrutaban de una prima salarial sobre aquéllos sin estudios del 20 y 16%, para hombres y mujeres, respectivamente, mientras que la diferencia en materia de rendimientos educativos se sitúa alrededor del 15 y 10 puntos respecto a aquéllos con estudios primarios y 14 y 10 puntos porcentuales si tomamos como referencia a aquéllos que completaron la primera etapa de secundaria. La ECV describe un cuadro muy parecido: un título de Bachillerato o Formación Profesional supone, por término medio, entre un 12 y un 15% más de ingresos respecto a aquéllos englobados dentro de la categoría abandono escolar y alrededor de un 20% de prima salarial sobre los trabajadores que únicamente poseen estudios primarios o inferiores.

4. Una cuarta conclusión se refiere al aprendizaje y la formación adquiridos a lo largo de la vida. De acuerdo con la EADA 2007 se constata que un mayor nivel educativo está asociado a mayor acceso a formación a lo largo del ciclo vital de los individuos, de manera que la brecha existente en materia de productividad y salarios entre los trabajadores con distintas cualificaciones se ampliará a lo largo de la carrera profesional de los individuos. Futuras investigaciones podrían determinar en qué medida estos diferenciales en materia de formación se refieren a capacitación de carácter general o específico.

5. Por último, utilizando el PHOGUE, se ha estudiado la incidencia de las situaciones de desempleo y bajos salarios en el mercado laboral español desde una perspectiva dinámica en función del nivel de escolaridad alcanzado por los individuos, encontrándose que los trabajadores de menor cualificación —especialmente las mujeres— tienden a verse atrapados en mayor medida en situaciones de paro o de empleo con una remuneración inferior a $2/3$ del salario mediano. Esto pone de manifiesto, esta vez desde una perspectiva realmente longitudinal, como la desventaja educativa se va ampliando a lo largo del ciclo vital.

6. POLÍTICAS DE EMPLEO FRENTE AL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior se han descrito las consecuencias negativas del fracaso y del abandono escolar en términos de empleo e ingresos laborales, mostrando cómo estos fenómenos se encuentran asociados a menores probabilidades de inserción, peores condiciones laborales y salarios sensiblemente inferiores. Resulta por ello ineludible, en primer lugar, analizar los efectos y el coste de las políticas laborales existentes en nuestro país orientadas a mejorar la posición en el mercado de trabajo de estos colectivos con carencias en materia de formación y , seguidamente, identificar cuáles pueden ser las líneas de actuación que deben inspirar los programas públicos orientados a evitar o reducir las consecuencias negativas del fracaso y el abandono escolar de la forma más eficiente y equitativa. Asimismo, conviene recordar que los mecanismos de activación y formación de la fuerza de trabajo, especialmente de la menos cualificada, como medio para la lucha contra la exclusión social se encuentra explícitamente entre los objetivos delineados por el Consejo Europeo en la Agenda de Lisboa de 2000. Debe tenerse presente, antes que nada, que las políticas que pueden adoptarse a fin de combatir las causas y consecuencias del fracaso y del abandono escolar pueden encuadrarse en dos categorías: intervenciones destinadas a prevenir o mitigar el abandono de los estudios o facilitar la reincorporación a los mismos y aquellas políticas que tienden a promover una mejor inserción y mejores condiciones laborales de aquellas personas que no han completado la enseñanza obligatoria o la secundaria superior . Aunque este trabajo se orienta exclusivamente al análisis de la segunda de las dimensiones mencionadas, resulta imprescindible hacer un inventario de algunas de las posibles políticas existentes dentro del ámbito educativo.

Para llevar a cabo esta tarea, este capítulo se estructura en cuatro partes que siguen a estas consideraciones introductorias. En la segunda sección, se presenta el menú de las principales opciones de intervención para combatir el fracaso y el abandono escolar desde el punto de vista del sistema educativo. La sección 3, por su parte, repasa brevemente la taxonomía de posibles intervenciones en materia laboral, describiendo los principales tipos de actuación que encontramos en nuestro país y ofreciendo una breve guía sobre los problemas que afectan a la evaluación de políticas públicas. En el cuarto epígrafe del capítulo, por un lado, se resumen los principales resultados de las evaluaciones de políticas activas de mercado de trabajo en los países de la OCDE, haciendo especial énfasis en los efectos sobre los jóvenes poco cualificados. Por otra parte, se presenta una revisión de literatura exhaustiva y detallada de las principales evaluaciones de resultados en materia de políticas laborales activas llevadas a cabo en nuestro país, analizando sus implicaciones y, en su caso, limitaciones. La quinta y última sección condensa y discute las principales conclusiones del capítulo.

2. INTERVENCIONES EDUCATIVAS FRENTE AL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR

A lo largo de las últimas dos décadas, la Economía de la Educación se ha dedicado fundamentalmente al estudio de las políticas más eficaces para mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, de acuerdo con la evidencia empírica disponible, la estrategia educativa que debe adoptarse dista mucho de estar clara, si bien es posible destacar algunos tipos de intervención sobre cuya conveniencia existe un cierto grado de consenso entre la comunidad académica.

En primer lugar, la extensión de la educación obligatoria, al incrementar el tiempo mínimo que los individuos permanecen en el sistema educativo, se ha mostrado respaldada por la evidencia empírica como una medida capaz de incrementar el *stock* de capital humano de las personas y por consiguiente sus resultados en el mercado laboral. Es posible referirnos a la existencia de un importante número de estudios que apuntan en esta dirección, como los realizados para Estados Unidos (Angrist y Krueger, 1991; Oreopoulos, 2008), Canadá (Oreopoulos, 2006a), Reino Unido (Oreopoulos, 2005 y 2006b; Grenet, 2008), Irlanda (Oreopoulos, 2005) Francia (Grenet, 2008), Alemania (Pischke, 2007) y varios países europeos (Brunello *et al.*, 2008)¹. Para el caso español, Barceinas *et al.* (2002) encuentran que la reforma educativa de 1970, que amplió la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, habría tenido un efecto positivo so-

¹ Véanse CARD (1999) y HECKMAN *et al.* (2006) para una revisión más exhaustiva de la literatura.

bre la escolaridad promedio y Brunello *et al.* (2008) apuntan efectos positivos sobre los salarios, especialmente para los colectivos con un nivel de habilidades más bajo². Es de esperar que la LOGSE, al extender en dos años más la educación obligatoria, pudiese haber tenido, *ceteris paribus*, un efecto en la misma dirección.

Una segunda línea de actuación que concita un alto grado de acuerdo es la elevación de la calidad del profesorado, medida ésta, fundamentalmente, a través de evaluaciones docentes y pruebas de nivel a los alumnos. Estudios recientes han mostrado que elevar la cualificación requerida a los docentes y la puesta en marcha de sistemas de incentivos tanto para profesores como para administradores de centros educativos ha resultado en gran medida en una mejora del rendimiento académico (Lavy, 2002; Rivkin *et al.*, 2005; Hanushek, 2006 y 2007). Hanushek y Rivkin (2007), apoyándose en la evidencia histórica extraída de los Estados Unidos, señalan que tanto las remuneraciones como las condiciones de trabajo de los docentes poseen un alto poder explicativo de la calidad de la enseñanza.

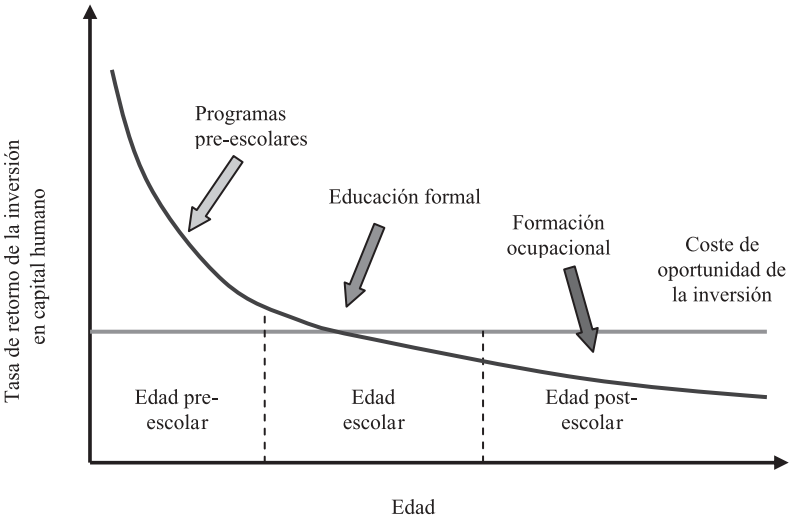
Por último, debe mencionarse el instrumento que ha recibido más atención por parte de los economistas y educadores en los últimos tiempos de cara a mejorar los resultados educativos de los alumnos que proceden de entornos más desaventajados socialmente, esto es, las intervenciones compensatorias. Estas medidas incluirían no sólo programas suplementarios de docencia, tutoría y seguimiento de los alumnos con mayores problemas académicos en la escuela primaria y el instituto sino también, en especial, políticas de cuidado y atención y asistencia social en centros especializados destinadas a niños procedentes de estratos socio-económicos bajos o entornos sociales problemáticos³. El fundamento de la intervención a edades tan tempranas es doble: por un lado, cuanto antes cristalice una mejora en las capacidades de las personas, mayor será su impacto, en la medida que afectará a sus resultados educativos y en el mercado laboral durante el resto de su vida; por otra parte, el desarrollo de habilidades por parte de los individuos condiciona su capacidad para la adquisición de otras nuevas (Heckman, 2006; Cunha *et al.*, 2006; Heckman y Cunha, 2007; Cunha y Heckman, 2008). Dentro de este marco, se señala que el rendimiento de las intervenciones destinadas a favorecer la creación y acumulación de capital humano es decreciente con la edad, hasta el punto que, posiblemente, la inversión en formación posterior a las primeras etapas en la escuela no fuera rentable si se tiene en cuenta el coste de oportunidad social de la inversión en formación (figura 6.1).

² No obstante, también pueden citarse estudios que encuentran un efecto nulo de este tipo de reformas, como el de P ISCHKE y VON WACHTER (2008) para el caso alemán.

³ En estos centros pre-escolares los niños, continuamente supervisados, desarrollan juegos, comienzan a familiarizarse con las nuevas tecnologías e incluso inician el aprendizaje de un segundo idioma. En algunos casos los programas tienen su punto de partida en el nacimiento del niño e incluyen visitas de asistentes sociales y educadores al hogar familiar.

Figura 6.1

**Rendimiento de la inversión en capital humano
de acuerdo con la evidencia empírica**



Fuente: Adaptado de Heckman (2006).

Bajo esta lógica, las intervenciones deben producirse tan temprano como sea posible (preferentemente, en el periodo pre-escolar) y deben tener en consideración, por un lado, que la efectividad de las medidas compensatorias aplicadas durante la adolescencia se encontrará en alto grado limitada por las intervenciones previas y, segundo, que la aplicación de estos programas sólo mostrará un impacto significativo si las intervenciones se realizan de forma intensiva y continuada en el tiempo; en otras palabras, la efectividad de programas que establezcan intervenciones a muy temprana edad se verá socavada si las medidas compensatorias no continúan, al menos, hasta la adolescencia. De esta forma, se defiende la conveniencia de priorizar, en términos relativos, las intervenciones tempranas frente a refuerzos en etapas posteriores como pueden ser programas suplementarios durante la edad escolar o, especialmente, de formación de los jóvenes o adultos. Las medidas compensatorias tempranas permitirán que tanto la educación como la formación post-escolar sean más efectivas en términos de éxito laboral y social para los jóvenes. Existe una serie de trabajos que arrojan resultados muy prometedores de estos programas, apuntando a que las intervenciones preventivas a edades tempranas tienen un efecto positivo no sólo en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas, en los niveles escolaridad alcanzados e

incluso en los ingresos laborales, sino que también reducen la probabilidad de que los jóvenes acaben involucrándose en actividades delictivas o relacionadas con el mundo de las drogas ⁴. No obstante, debe señalarse que la mayor parte de estas evaluaciones empíricas cuentan con muestras muy reducidas (a menudo se basan en experimentos sociales que apenas incluyen un centenar de niños), y que, salvo contadas excepciones, los programas se encuentran todavía en sus primeras fases, dado que su implementación data de hace pocos años y que existen, asimismo, algunos análisis que muestran la ausencia de efectos significativos sobre las variables de interés en el largo plazo⁵.

Respecto a las medidas compensatorias durante el proceso de escolaridad o adolescencia, la existencia de efectos positivos también es confirmada por numerosos trabajos (Machin *et al.*, 2004; Shapiro y Treviño, 2004; Lavy y Schlosser, 2005; Gibbons *et al.*, 2008), si bien debe señalarse que, en estos casos, a diferencia de los programas pre-escolares, los efectos son menores (Carneiro y Heckman, 2003), no disponiéndose todavía de información sobre el impacto en el largo plazo de alguno de éstos programas.

De forma breve, conviene señalar dos aspectos de interés referidos al caso español. En primer lugar, aunque en la última década hemos asistido a la progresiva extensión de la educación infantil de 0 a 3 años — la proporción de niños de esta edad escolarizados pasó del 4% en 1992-1993 al 13,5% en 2004-2005—, existen evidentes diferencias por regiones y todavía se está lejos de alcanzar los niveles de los países escandinavos o Francia (González, 2004 y 2005). En segundo término, existen una serie de políticas de carácter compensatorio, tanto por parte del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, como aquéllas que son iniciativa de las Comunidades Autónomas. Entre las primeras cabe destacar, por un lado, el sistema de becas para educación post-obligatoria, dentro del cual existen además complementos en concepto de ayudas compensatorias destinados a los estudiantes procedentes de familias de menores ingresos⁶. Debe destacarse, sin embargo, que el gasto en becas para niveles educativos universitarios supone dos tercios de la partida presupuestaria dedicada a ayudas al estudio y que, dentro del gasto dedicado a la educación no universitaria, sólo un 1% se dedica a conceder becas para cursar otro tipo de estudios, lo que indicaría una cierta desatención del sistema de becas hacia los niveles no universitarios (Calero *et al.*, 2006).

⁴ Véanse, por ejemplo, las revisiones de literatura de BARNETT (1992 y 1995), KAROLY *et al.* (1998), CURRIE (2001), BLAU y CURRIE (2006), MANNING *et al.* (2006) y HECKMAN y MASTEROV (2007).

⁵ A modo de ejemplo, pueden consultarse AUGHINBAUGH (2001) y LEBFÈVRE y MERRIGAN (2002).

⁶ Una descripción en detalle del sistema de becas en nuestro país puede encontrarse en CALERO (2005).

Asimismo, dentro de la política educativa de la Administración Central existen algunos programas educativos compensatorios, normalmente dirigidos a colectivos concretos (población gitana, inmigrante, población itinerante en circos, etc.). Por otro lado, dentro de las intervenciones del sector público destinadas a los niños en desventaja social, las Comunidades Autónomas ocupan un lugar importante. Como en otros aspectos educativos, el nivel de prioridad asignado a este tipo de medidas difiere mucho de unas regiones a otras. Estas acciones comprenden, fundamentalmente, programas interculturales de atención a inmigrantes, atención domiciliaria y en el mundo rural, aulas hospitalarias y programas específicos para los alumnos con desfases curriculares significativos, así como distintas ayudas económicas para cursar niveles post-obligatorios⁷. Desafortunadamente, como señalan Calero *et al.* (2006), no existen, a fecha de hoy, evaluaciones de resultados sobre este tipo de intervenciones.

Por lo que respecta a las acciones compensatorias o de «segunda oportunidad» en nuestro país, dirigidas a los alumnos con mayores problemas de aprendizaje, cabe citar los Programas de Diversificación Curricular, que se establecieron a mediados de los 90 y que están en proceso de desaparición al ser objeto de sustitución por los Programas de Cualificación Inicial. Estas intervenciones consisten en ofrecer currículos específicos, diseñado por los departamentos de orientación de cada centro educativo, dirigidos a estudiantes de secundaria mayores de 16 años que no pudieron obtener los resultados previstos por la ESO en los años previos, a fin de que estos alumnos puedan completar los estudios obligatorios (Calero, 2005).

Por último, dentro de las políticas educativas, debe hacerse referencia, aunque sea de forma muy concisa, a dos políticas educativas que se encuentran de modo casi permanente en el centro del debate y , cuyos efectos, de acuerdo con nuestra revisión de literatura, no garantizan un remedio que con seguridad contribuya a atacar la raíz del fracaso escolar: el número de estudiantes por clase y la introducción de competencia entre los centros educativos. En relación con el primero de estos aspectos, la reducción del ratio de alumnos por profesor , la evidencia empírica muestra resultados poco concluyentes, en la mayor parte de los casos sin encontrar ningún efecto significativo sobre el rendimiento académico (Hanushek, 1986; Buckingham, 2003; Bradley y Taylor, 2004; Averett y Lennan, 2004; Rivkin *et al.*, 2005; Woessman y West, 2006; Hanushek, 2006). En términos generales, de acuerdo con el exhaustivo trabajo de revisión de literatura de Hanushek (2006), el incremento de los recursos disponibles para la inversión en educación no garantiza *per se* mejores

⁷ Las Comunidades que mayores recursos y atención han dedicado a este tipo de intervenciones serían el País Vasco y Cataluña. Para más detalles, véanse C ALERO *et al.* (2006) y RAMBLA y BONAL (2007).

resultados académicos. No obstante, debe señalarse que un reciente trabajo para España (Mora *et al.*, 2007) encontraba efectos negativos del tamaño de la clase sobre la tasa de fracaso escolar, aunque estos resultados deben ser tomados con cautela por cuanto se basan en información estadística agregada muy diferente a la que ha inspirado habitualmente los trabajos en otros países de la OCDE.

Por su parte, la introducción de competencia entre centros educativos, que vendría representada, en su versión extrema, por los bonos educativos⁸ (*vouchers*) ha ejercido, normalmente, efectos positivos pero reducidos sobre los resultados académicos (Hanushek y Rivkin, 2003; Bradley y Taylor, 2004) y, asimismo, en algunos casos, se ha señalado que la competencia entre los centros educativos por los estudiantes puede llevar a cierto proceso de polarización de los alumnos en función de su nivel socio-económico (que está correlacionado positivamente con su nivel académico), afectando negativamente a la igualdad de oportunidades en el terreno educativo, si bien en la práctica estos efectos se han revelado como menores (Bradley y Taylor, 2002; Björklund *et al.*, 2005; Gibbons *et al.*, 2008).

3. POLÍTICAS LABORALES PARA JÓVENES POCO CUALIFICADOS

Una vez descritos los tipos de intervención en materia educativa para reducir la incidencia del abandono temprano de la educación secundaria, procede aproximarse a las políticas de mercado de trabajo que se han puesto en marcha de forma más habitual en el intento de paliar las consecuencias negativas sobre ingresos e inserción laboral derivadas del fracaso y el abandono escolar, que constituye el elemento nuclear del capítulo. En primer lugar, se presenta una breve caracterización de los diferentes tipos de políticas de empleo, para, a continuación, ubicar convenientemente las diferentes medidas de intervención existentes en nuestro país en los últimos tiempos, revisando brevemente la evidencia disponible acerca del impacto de estas medidas sobre los trabajadores jóvenes poco cualificados, dejando el estudio detallado del impacto de las políticas para el cuarto epígrafe del capítulo. La tercera sección expone el problema de la evaluación de políticas activas, incluyendo una breve revisión —fundamentalmente conceptual— de las diferentes técnicas disponibles para determinar el impacto de las intervenciones destinadas a incrementar la empleabilidad de los trabajadores. Posteriormente, se resumen las principales

⁸ La política de *VOUCHERS* consiste, *grosso modo*, en que las familias reciben unos bonos o cheques educativos para hacer frente a los gastos de matrícula. Ello significa que los colegios e institutos dejan de ser monopolistas en su área de referencia para pasar a competir en la captación de alumnos, ya que sus ingresos pasan a depender del número de alumnos que puedan captar.

conclusiones que emanan de la experiencia de otros países de la OCDE con una mayor tradición en la utilización de políticas activas de empleo, mientras que en el quinto apartado del epígrafe se describen las políticas laborales activas más relevantes dirigidas a facilitar el acceso al trabajo a los jóvenes de menor cualificación en nuestro país y se revisan y discuten los resultados más relevantes de las evaluaciones de las mismas.

3.1. Definición y tipos de políticas de empleo

Dentro del catálogo de acciones disponible para enfrentar la situación en el mercado laboral de aquellas personas poco cualificadas debe señalarse, en primer lugar, la existencia de medidas específicamente orientadas a jóvenes en desventaja social y la aplicación de otras políticas que, teniendo un carácter más general, son susceptibles de beneficiar, en mayor medida, a este colectivo.

En lo que sigue utilizaremos la tradicional división entre políticas de empleo activas y pasivas como punto de partida de nuestro análisis de las medidas de fomento de la ocupación. De acuerdo con la taxonomía establecida por la OCDE y Eurostat (European Commission, 2006), dentro de las *políticas pasivas* de empleo destacarían las siguientes:

- *Las políticas de mantenimiento de rentas para desempleados.* Estas medidas se orientarían a proporcionar un ingreso en metálico que permita subsistir a aquellas personas en situación de desempleo, abarcando tanto componentes de seguro —en el caso de las prestaciones contributivas de desempleo— como asistencial —en el caso del subsidio de desempleo.
- *Políticas de jubilación anticipada.* Estas acciones cubrirían aquellas iniciativas destinadas a favorecer el retiro de las personas cerca de la edad de jubilación con pocas posibilidades de encontrar empleo o cuyo abandono de la actividad laboral puede facilitar el acceso al trabajo a desempleados u otros grupos de interés.

Las *políticas activas* de empleo, por su parte, incluyen el conjunto de medidas destinadas a facilitar el acceso al trabajo del desempleado. Dentro de esta categoría se incluyen las siguientes medidas:

- *Servicios de empleo.* Comprenden las acciones de las oficinas públicas y privadas de intermediación laboral, que tratan de asesorar a los parados en la búsqueda de empleo y asistir a las empresas en sus procesos de reclutamiento de personal.
- *Formación.* Incluye todas las actividades destinadas a incrementar la capacitación de los trabajadores ocupados y desocupados y que puede tener lugar en la empresa o en centros educativos destinados a esa finalidad.

- *Medidas de relevo*. Se trata de intervenciones que persiguen el reemplazo parcial de trabajadores ocupados por desempleados o individuos de un colectivo concreto.
- *Incentivos al empleo*. Dentro de estas acciones se incluirían tanto subvenciones a la contratación o el mantenimiento del empleo como bonificaciones fiscales para empleados o empresas. Dentro de esta categoría situaríamos una política de creciente popularidad: las prestaciones vinculadas a la participación laboral de los trabajadores de bajos ingresos, los llamados *in-work benefits*.
- *Medidas de integración de los discapacitados*.
- *Creación directa de empleo por parte del sector público*.
- *Ayudas al autoempleo o a la constitución de pequeñas y medianas empresas*.

Esta distinción excluye del análisis otra serie de intervenciones con un efecto potencialmente muy relevante sobre el segmento de trabajadores en los que se centra este estudio, a saber , las regulaciones del sector público que afectan al mercado laboral, por ejemplo, la fijación de la cuantía de las indemnizaciones por despido o el salario mínimo interprofesional.

3.2. Las políticas laborales de empleo en España con especial referencia a los jóvenes poco cualificados

En la tabla 6.1 se presentan las principales cifras de gasto en políticas activas en la Unión Europea y Noruega. En este cuadro se sigue la clasificación de la OCDE y Eurostat, de forma que todas las bonificaciones al empleo o autoempleo a través del sistema fiscal o la exención de cotizaciones sociales no se encuentra incluida. Los recursos dedicados a políticas activas de empleo en España han crecido de manera significativa desde mediados de los años 90 en términos absolutos, si bien permanecen relativamente estables en términos relativos (OECD, 2007), aunque, en materia de gasto, se prioricen todavía las políticas destinadas al mantenimiento de rentas y nos encontremos aún lejos de alcanzar los recursos destinados a políticas activas en el ámbito de la Unión.

Asimismo, como es bien conocido, los niveles de gasto en políticas de mantenimiento de rentas en España responden en muy alto grado a los elevados niveles de desempleo existentes en España en relación con el resto de países miembros.

3.2.1. Políticas pasivas de empleo

Aunque el caso español ejemplifica uno de los estados con mayores niveles de descentralización de la Unión Europea, las políticas pasivas de empleo forman parte de las competencias de la Administración Central.

Las acciones destinadas al mantenimiento de rentas, atribución del Instituto Nacional de Empleo (INEM), incluyen dos tipos de prestaciones:

— *Prestación de desempleo*. Se trata de un beneficio de carácter contributivo, cuya percepción requiere, al menos, un año de cotización, y que

Tabla 6.1

**Gasto en políticas de empleo en la Unión Europea y Noruega en 2006
(% del PIB)**

	MR	JA	PPE	SE	F	R	IE	DISC	ED	AA	PAE	TPE
Alemania	2.04	0.12	2.16	0.27	0.34	0.00	0.06	0.06	0.01	0.09	0.81	2.97
Austria	1.14	0.01	1.15	0.18	0.40	0.00	0.25	0.06	0.04	0.04	0.96	2.11
Bélgica	1.40	0.00	1.40	0.20	0.20	—	0.42	0.21	0.12	0.35	1.50	2.90
Bulgaria	0.18	0.01	0.19	0.06	0.05	—	—	0.05	0.01	0.29	0.44	0.63
Chipre	0.66	0.01	0.67	0.03	0.01	—	—	0.04	0.01	—	0.09	0.76
Dinamarca	1.94	0.72	2.66	0.16	0.54	—	0.47	0.51	0.00	—	1.68	4.34
Eslovaquia	0.12	0.04	0.17	0.17	0.01	—	0.22	0.02	0.01	0.05	0.49	0.66
Eslovenia	0.39	0.02	0.41	0.10	0.06	—	—	0.03	—	0.07	0.26	0.66
España	1.40	0.08	1.47	0.10	0.15	0.01	0.04	0.32	0.02	0.06	0.68	2.16
Estonia	0.08	0.00	0.08	0.02	0.04	—	—	0.00	0.00	—	0.07	0.15
Finlandia	1.29	0.02	1.30	0.13	0.37	0.05	0.40	0.10	0.10	0.09	1.24	2.54
Francia	1.35	0.01	1.36	0.24	0.29	—	0.05	0.12	0.07	0.19	0.96	2.32
Grecia	0.40	—	0.40	0.01	0.04	0.01	0.02	—	—	0.00	0.08	0.48
Hungría	0.35	0.00	0.35	0.09	0.06	—	0.01	0.08	—	0.05	0.29	0.64
Irlanda	0.80	—	0.80	0.24	0.21	—	0.07	0.03	0.01	0.21	0.77	1.57
Italia	0.69	0.04	0.73	0.03	0.22	0.00	0.11	0.18	—	0.01	0.55	1.27
Letonia	0.30	—	0.30	0.07	0.10	—	—	0.05	0.01	0.01	0.24	0.54
Lituania	0.12	0.00	0.12	0.09	0.07	0.00	0.01	0.06	0.00	0.05	0.27	0.39
Luxemburgo	0.42	0.00	0.42	0.06	0.12	—	0.17	0.20	0.01	0.06	0.62	1.04
Malta	0.41	0.00	0.41	0.08	0.04	—	—	0.03	—	0.00	0.15	0.56
Noruega	0.50	0.00	0.50	0.12	0.26	—	—	0.02	0.13	0.06	0.58	1.08
Países Bajos	1.47	—	1.47	0.47	0.13	—	—	0.13	0.49	—	1.22	2.68
Polonia	0.26	0.04	0.30	0.09	0.10	—	0.45	0.05	0.16	0.02	0.87	1.16
Portugal	1.12	0.00	1.12	0.13	0.25	0.00	0.15	0.13	0.04	0.03	0.72	1.84
Reino Unido	0.19	—	0.19	0.37	0.02	—	—	0.01	0.01	0.00	0.41	0.60
R. Checa	0.23	0.00	0.24	0.13	0.01	—	—	0.03	0.05	0.03	0.25	0.49
Rumanía	0.28	0.00	0.28	0.04	0.02	—	—	0.05	—	0.03	0.15	0.43
Suecia	0.96	0.03	0.99	0.19	0.33	0.06	—	0.51	0.20	—	1.29	2.28

Notas:

— Abreviaturas:

MR = Mantenimiento de rentas; JA: Jubilación anticipada; PPE = Políticas pasivas de empleo SE = Servicios de empleo; F = Formación; R = Rotación; IE = Incentivos al empleo; DISC = Medidas destinadas a la integración de discapacitados; ED = Creación de empleo directo; AA = Apoyo al autoempleo y pymes; PAE = Políticas activas de empleo. TPE = Gasto total en políticas de empleo.

— La información de Dinamarca corresponde a 2004 y la de Grecia, a 2005.

— No se incluye el gasto derivado de incentivos fiscales al empleo. Fuente: Elaboración propia a partir de información de Eurostat.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Eurostat.

otorga al trabajador 120 días de prestación por año trabajado, hasta un máximo de dos años. Su cuantía se fija en un 70% de la base reguladora durante los primeros 180 días, momento a partir del cual desciende hasta el 60% hasta el agotamiento de la prestación ⁹.

— *Subsidio de desempleo*. En lo que respecta a los jóvenes, esta política consiste en un subsidio asistencial dirigido a aquellos trabajadores que han agotado la prestación de carácter contributivo y que tienen responsabilidades familiares o bien personas que, aun habiendo cotizado, no reúnen los requisitos temporales mínimos para recibir una prestación. Asimismo, los liberados de prisión constituyen otro de los colectivos objetivo en lo concerniente a los jóvenes en desventaja social. El nivel del subsidio, para el año 2008, se fijaba en 413,52 euros/mes, mientras que la duración del mismo dependía, en los casos de interés en este trabajo, del historial de cotización previo.

La otra línea de actuación en lo referente a políticas pasivas de empleo comprende aquellas medidas dedicadas a promover la jubilación anticipada al objeto de facilitar la incorporación de jóvenes al mercado laboral. No es objeto de este trabajo extendernos en este aspecto, pero, siguiendo la revisión de Muñoz de Bustillo *et al.* (2007), pueden señalarse las siguientes medidas:

— *Jubilación anticipada*, cuyos supuestos se relacionan, primero, con características específicas del trabajo desarrollado que hacen particularmente penoso, dañino o difícil su prolongación hasta la edad normal de jubilación (caso de actividades penosas, tóxicas o insalubres; algunas profesiones como artistas y bailarines y supuestos de minusvalía); segundo, con razones de política de empleo (contratos de relevo y sustitución); tercero, con la condición de mutualista y , cuarto, con la situación de desempleo en trabajadores de avanzada edad.

— *Prejubilaciones*, dentro de las cuales existen múltiples vías: expedientes de regulación de empleo (ERE), asociados o no a reestructuración industrial, despidos individuales, bajas incentivadas y planes de jubilación. Todas ellas tienen en común algunos elementos como son el que, por lo general, los trabajadores tengan 52 años o más, la contribución del INEM mediante las prestaciones por desempleo (al mantenimiento de rentas de los prejubilados) y , en los casos más afortunados (como los acogidos a la Ley de Industria, o los derivados de planes de jubilación negociados por la empresa y los sindicatos), la aportación de la empresa de pagos a los prejubilados y el pago de las contribuciones sociales del trabajador para mantener inalterados los derechos de jubilación de éste,

⁹ Existe un tope superior que en 2008 era de 1.055 € en el caso de no tener hijos a cargo y 1.356 € en el caso de tener dos o más hijos a cargo y un importe mínimo de 482 € (645 también si se tiene al menos un hijo a cargo).

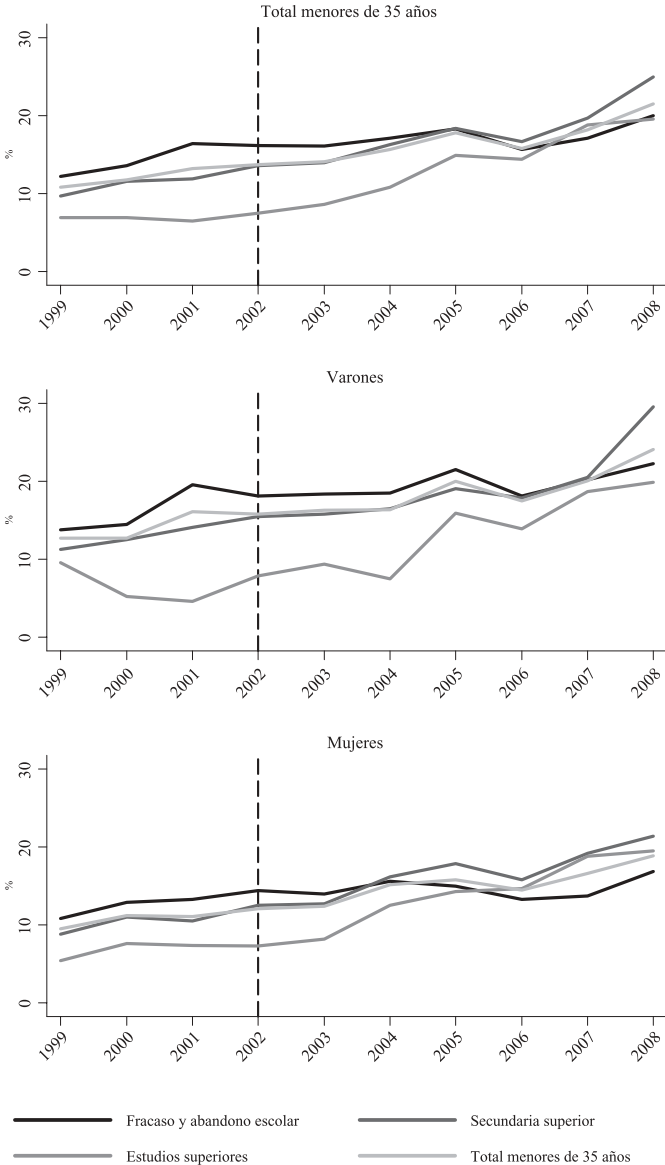
puesto que la aportación del INEM por este concepto es por la base mínima, lo que resulta en una merma de sus derechos de pensión.

Las políticas pasivas de empleo, como se señaló anteriormente, no constituyen el principal objeto de análisis del capítulo, aunque podemos realizar algunas puntualizaciones relevantes. Por un lado, las políticas de compensación de rentas no se orientan, al menos específicamente, a mejorar la posición de los trabajadores jóvenes de baja cualificación. En cambio, la legislación establece casuísticas especiales para, por ejemplo, los mayores de 45 años y desempleados con cargas familiares. Asimismo, la naturaleza fundamentalmente contributiva del sistema de prestaciones por desempleo limita en gran medida el grado en el que los trabajadores jóvenes —como es sabido, más expuestos a la rotación laboral y a la temporalidad (véase la figura 3.1 en el capítulo 3)— pueden beneficiarse de estas transferencias. En efecto, de acuerdo con la EPA, la proporción de parados menores de 35 años que reciben prestación o subsidio de desempleo —desgraciadamente, el cuestionario de esta encuesta no permite diferenciar entre ambos casos— ascendía en el 2º trimestre de 2008 a alrededor de un 21%, frente al 28% de desempleados de todas las edades que eran beneficiarios de prestaciones. Si nos centramos en el colectivo de jóvenes de baja cualificación (figura 6.2), observamos que el porcentaje de los mismos que percibe prestaciones de desempleo en 1999 era superior a la proporción de beneficiarios entre aquéllos que cuentan con un título de Secundaria Superior y estudios universitarios. Sin embargo, los porcentajes entre estos colectivos convergen a lo largo de la década 1999-2008, observándose incrementos en todas las categorías, especialmente entre aquéllos que completaron un módulo de Formación Profesional o el Bachillerato, y, al final del periodo de análisis, el porcentaje de parados que reciben prestaciones asciende al 21% (24 y 19% en hombres y mujeres, respectivamente), siendo los desempleados de menor cualificación, junto con los que cuentan con educación superior, los que acceden en menor proporción a la prestación o el subsidio otorgado por el INEM. En el caso de las mujeres, incluso se observa que el porcentaje es mayor entre las tituladas universitarias.

De este análisis se desprende que, en principio, no parece que existan repercusiones especialmente negativas de las prestaciones de desempleo sobre el colectivo de jóvenes poco cualificados, más allá de las que existan sobre el colectivo de parados en general. No obstante, hay que considerar que, por un lado, estos trabajadores, como se ha señalado en capítulos anteriores, se encuentran más expuestos a la temporalidad y al desempleo, con lo cual sus posibilidades de acceder a las prestaciones puede ser menor; aunque, por otra parte, al existir un suelo mínimo para la prestación por desempleo y un impacto negativo del fracaso y el abandono escolar en los ingresos laborales, las tasas de reemplazo de las pres-

Figura 6.2

Proporción de menores de 35 años que perciben prestación o subsidio de desempleo según nivel educativo (% , 1999-2008)



Nota: La definición de desempleo y actividad cambia en el año 2002.

Fuente: Elaboración propia a partir de los micro-datos de la EP A (1999-2008) correspondiente al 2º trimestre de cada año.

taciones podrían ser mayores para este colectivo, induciendo mayores desincentivos al empleo¹⁰.

No tenemos conocimiento de la existencia de ningún estudio que, específicamente, trate de analizar los efectos de las prestaciones o el subsidio de desempleo en los jóvenes. Si bien la mayor parte de los trabajos apuntan a que la percepción de prestaciones tiende lógicamente a alargar el tiempo que los desempleados requieren para encontrar un empleo, los pocos estudios que hacen referencia a los jóvenes en general sugieren resultados contradictorios y no concluyentes. Por ejemplo, mientras que García-Pérez (1997) encuentra que la interacción entre juventud y prestaciones por desempleo contribuye a alargar el tiempo en situación de paro, los resultados de Bover *et al.* (2002) indican que la magnitud del impacto negativo de las prestaciones en el periodo que los individuos requieren para encontrar un nuevo empleo es inferior en el caso de los jóvenes.

En todo caso, el análisis exploratorio presentado en estas páginas no parece sugerir consecuencias especialmente negativas de estas prestaciones sobre el acceso al empleo entre las personas menores de 35 años que no han completado la Secundaria Superior. Aún así, debe recordarse que estos beneficios no son especialmente generosos en nuestro país en comparación con los países miembros de la Unión Monetaria (Muñoz de Bustillo, 2004).

Una segunda dimensión de las políticas pasivas se refiere a la utilización de políticas que tratan de fomentar el reemplazo o retiro de la actividad de trabajadores mayores a fin de facilitar la incorporación de los jóvenes al mercado laboral. La génesis de las políticas de jubilación anticipada en España se encuentra fundamentalmente en la crisis de los años setenta y la reconversión industrial, procesos que aceleraron la adopción de diversas medidas por parte del sector público a fin de facilitar la salida de los trabajadores de mayor edad y ocupados en los sectores más afectados por estos fenómenos, como el caso de prejubilaciones y de distintas fórmulas para permitir el retiro de los trabajadores antes de los 65 años¹¹. Un objetivo no explícito de este tipo de medidas ha sido, en toda

¹⁰ La crítica tradicional a los sistemas de prestación por desempleo es que al reducir el impacto monetario del desempleo, mediante la activación de una renta compensatoria, reducen también el incentivo a buscar empleo (o aumentan las exigencias de los desempleados a la hora de aceptar el empleo existente), lo que derivaría en un alargamiento del periodo de búsqueda y un aumento del desempleo.

¹¹ Por ejemplo, existen facilidades para la jubilación anticipada que afectan a personas con discapacidades y parados de larga duración. Conviene recordar, que aunque la vía ordinaria para el retiro temprano incorpora penalizaciones superiores a las que serían actuarialmente justas, los pensionistas que reciben la prestación mínima no ven reducida la cuantía de la misma si se retiran anticipadamente (JIMÉNEZ-MARTÍN y SÁNCHEZ, 2004; MUÑOZ DE BUSTILLO *et al.*, 2007).

Europa, evitar la elevación de los niveles de desempleo y favorecer el acceso al mercado laboral de los trabajadores jóvenes.

Desafortunadamente, los efectos de estas políticas no han recibido la atención que merecían por parte de los investigadores. Usando datos de series temporales para el periodo 1977-2006, Boldrin *et al.* (2008) estiman cuál ha sido el efecto de la jubilación anticipada (aproximada a través de la participación en el mercado de trabajo de las personas de 55 y más años) en el empleo de la población menor de 25 años y entre 25 y 54 años. Los autores no encuentran evidencia de que trabajadores mayores y jóvenes sean factores sustitutivos, sino que, en general, observan una asociación positiva entre las tasas de participación y de desempleo de adultos y jóvenes¹². Únicamente existe una ligera correlación negativa entre las tasas de empleo de los estudiantes y la participación en el mercado de trabajo de los trabajadores de 54 y más años. Las estimaciones realizadas para otros países, recopiladas por Gruber y Wise (2008), apuntan a que la hipótesis de sustituibilidad de trabajadores mayores por empleados jóvenes debe ser rechazada para Estados Unidos y un buen número de países de Unión Europea. Por ello, a partir de estos resultados agregados, no parece prudente incidir en este tipo de políticas a fin de facilitar el acceso al empleo a los jóvenes menos cualificados, máxime dado el coste que para el erario público tienen algunas de las medidas adoptadas con mayor frecuencia para este fin, como las prejubilaciones.

3.2.2. Políticas activas de empleo

Dentro de los programas que se encuentran en funcionamiento —o lo han estado recientemente en los últimos tiempos— en nuestro país cabe destacar los siguientes:

1. Servicios de empleo (cuadro 6.1), que comprenderían diversos tipos de asesoramiento para la búsqueda de empleo, desde la mera orientación profesional hasta programas individualizados dirigidos a los desempleados con mayores dificultades para la inserción en el mercado de trabajo. En esta materia, la Administración Central marca una serie de líneas generales que deben desarrollar los respectivos servicios de empleo autonómicos.

2. Políticas de Formación, que en lo referente a los jóvenes tendrían una doble dimensión:

- Políticas de carácter general de las que los jóvenes pueden formar parte (cuadro 6.2). En este capítulo se ubicaría la Formación Profesional para el Empleo, que incluiría todas aquellas acciones destinadas a la capa-

¹² Lo que significaría que cuando la economía va bien y las empresas demandan trabajo, el resultado se siente en todos los grupos de edad, mientras que en situación de crisis, cuando se recorta empleo en los estratos de mayor edad también se limitan las contrataciones en otros segmentos etarios.

citación de desempleados y ocupados, pudiendo tener lugar en centros educativos o en los propios centros de trabajo. Este tipo de intervenciones comprendería tanto la formación provista o subcontratada por el propio sector público a empresas o agentes sociales, como subsidios o bonificaciones a empresas destinadas a financiar políticas de capacitación de sus trabajadores. Como en el caso anterior, aunque con mayor detalle, es el Gobierno Central el que delinea los principales tipos de intervención y subsidio, que luego deben ser aplicados por las Administraciones Autonómicas.

- Políticas específicas destinadas a los trabajadores jóvenes poco cualificados. Dentro de este apartado las Escuelas Taller y Casas de Oficios, los Talleres de Empleo y los Programas de Garantía Social tendrían un especial protagonismo (cuadros 6.3 y 6.4). Las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo se orientan a proporcionar formación ocupacional en determinados artes y oficios a jóvenes de niveles educativos bajos que incluyen la realización de prácticas profesionales en proyectos que cuentan con interés social. Mientras que las Escuelas Taller y Casas de Oficios se orientan a los menores de 25 años, los Talleres de Empleo se dirigen al resto de trabajadores. Por su parte, los Programas de Garantía Social, que han sido sustituidos recientemente por los Programas de Cualificación Profesional Inicial, representan una intervención que se encuentra a medio camino entre la política educativa y la política laboral. Sin embargo, dada su focalización sobre el colectivo de jóvenes poco cualificados, se ha optado por incorporarlas al análisis. El objetivo que perseguía la Garantía Social (y los programas que la han sucedido) era proporcionar una formación general y específica a jóvenes entre 16 y 21 años con el objeto de facilitar su inserción laboral en algún sector económico que cuente con potencial en materia de empleo en el ámbito local o su reincorporación al sistema educativo, con especial énfasis en la Formación Profesional de Grado Medio.

3. Subvenciones al empleo al sector privado (cuadro 6.5), dentro de los cuales se encuadrarían, fundamentalmente, bonificaciones a la contratación de determinados colectivos y beneficios fiscales destinados a fomentar los contratos de carácter indefinido¹³.

4. Subsidios al empleo autónomo o a la constitución de pequeñas y medianas empresas (cuadro 6.6), dentro de los cuales incluiríamos la posibilidad de capitalizar la prestación de desempleo para iniciar una actividad productiva, las distintas subvenciones y bonificaciones destinadas a favorecer las inversiones iniciales dirigidas a iniciar una actividad empresarial y las ayudas destinadas a empresas con potencial impacto en el desarrollo local (empresas I+E).

¹³ De acuerdo con la OCDE y Eurostat, las bonificaciones, al contrario que los subsidios, no se contabilizan dentro de las políticas activas de mercado de trabajo. No obstante, creemos que dada la tendencia imperante en nuestro país a subvencionar la contratación a través de gastos fiscales, las bonificaciones deben ser incluidas en el análisis, aunque no existan datos sobre su coste en términos presupuestarios.

5. Empleo público y en el tercer sector (sin ánimo de lucro), que, en nuestro país, incluyen a los Programas de adquisición de experiencia laboral a través de empleo de interés social y el Programa de Fomento del Empleo Agrario (sucesor del Plan de Empleo Agrario), con una dimensión eminentemente regional (cuadro 6.7).

Cuadro 6.1

Acciones de asistencia y asesoramiento en la búsqueda de empleo

Las medidas de orientación y asesoramiento que llevan a cabo los Servicios Públicos de Empleo giran, desde mediados de los años 90, en torno a 5 líneas generales de actuación:

- 1) *Planes personales de empleo y formación*, dirigidos a demandantes de empleo que carezcan de un proyecto personal para incorporarse al empleo y no tengan definidas las acciones que pueden mejorar sus posibilidades de empleo.
- 2) *Información profesional para el empleo*, destinada a demandantes de empleo que no conozcan los requisitos de entrada al mercado de trabajo y las opciones disponibles.
- 3) *Desarrollo de aspectos personales* para la ocupación, cuya finalidad es orientar en el acceso al empleo a parados con barreras personales (desánimo, falta de confianza, desmotivación, etc.).
- 4) *Búsqueda activa de empleo*, a saber, acciones para tratar de acortar el tiempo que un demandante de trabajo requiere para encontrar un empleo ajustado a su cualificación.
- 5) *Asesoramiento y tutela de iniciativas de autoempleo*, acciones dirigidas a aquellos desempleados con capacidad empresarial y emprendedora.

Las competencias en esta materia han sido transferidas a las Comunidades Autónomas (con las excepciones del País Vasco, Ceuta y Melilla) como parte del proceso de descentralización llevado a cabo en nuestro país. No obstante es posible destacar tres grandes grupos de medidas destinadas a orientar y facilitar la búsqueda de empleo:

A. Servicios Integrados Para el Empleo (SIPE). Son acciones realizadas por las corporaciones locales en colaboración con los Servicios Públicos de Empleo destinadas a proporcionar una orientación personalizada a los demandantes de empleo.

B. Servicios de Orientación para el Empleo y Asistencia al Autoempleo. Son aquellas acciones técnicas de información, orientación, acompañamiento u otros procedimientos que faciliten la mejora de la posición en el mercado de trabajo del demandante de empleo y la búsqueda de empleo por cuenta ajena o, en su caso, el inicio de una actividad empresarial. Estas acciones se podrán realizar de manera individual a través de tutorías y en forma de actividades en grupo.

C. Programa de Inserción Laboral. Incluye, en lo referente a los jóvenes poco cualificados, acciones de orientación de carácter personalizado destinadas a facilitar la inserción laboral, incluyendo la canalización de los individuos a cursos de formación. Asimismo, estas actuaciones también incluyen la llamada Renta Activa de Inserción, que combina el mantenimiento de rentas con las medidas de activación, pero que se encuentra destinada a los mayores de 45 años.

Cuadro 6.2

Formación Profesional para el Empleo

La reforma de la formación profesional y ocupacional en 2007 supone la integración de la formación a desempleados y la formación continua (ocupados) bajo la denominación de Formación Profesional para el Empleo. Este sistema comprende tres iniciativas:

A. *Formación de demanda*: pretende responder a las necesidades formativas específicas de las empresas y sus trabajadores. Por un lado, contempla la financiación total o parcial de la formación que las empresas proporcionen a sus empleados, ya sea impartida por la propia empresa o contratada con centros y entidades especializadas. La empresa conoce a principio de cada año la cuantía de la financiación pública para capacitación de la que dispondrá (crédito de formación) y que se calcula como un porcentaje (decreciente en función del tamaño de la empresa) de las cotizaciones realizadas a la Seguridad Social por la empresa en concepto de Formación Profesional en el año precedente. Esta cantidad se descuenta a través de la aplicación de bonificaciones en las cuotas a la Seguridad Social. Por otro lado, la empresa ve incrementado su crédito de formación si concede al trabajador un Permiso Individual de Formación, consistente en autorizar al empleado a que dedique parte de su jornada laboral a cursar alguna formación que le proporcione una certificación oficial. Asimismo, se contemplan beneficios adicionales para las pequeñas y medianas empresas.

B. *Formación de oferta*: comprende aquellas acciones y planes formativos destinados a los trabajadores ocupados y desempleados con el objeto de favorecer el desempeño cualificado de sus profesiones y facilitar su acceso al empleo. En el caso de los trabajadores ocupados, se priorizan aquellas acciones relacionadas con sectores de interés general y aquellos tipos de capacitación de carácter transversal que favorezcan el reciclaje y recualificación de los trabajadores a través de planes formación impartidos por organizaciones sindicales y empresariales. En el caso de los desempleados, las acciones formativas son fundamentalmente los planes programados por las administraciones autonómicas, que deben potenciar especialmente la realización de prácticas profesionales y la utilización de nuevas tecnologías de la información. Dentro de los colectivos objetivo se consideran prioritarios, dentro de los ocupados, trabajadores de pequeñas y medianas empresas, mujeres, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, mayores de 45 años, trabajadores con baja cualificación y personas con discapacidad. Dentro de los desempleados, las acciones deben privilegiar a mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas con riesgo de exclusión social.

C. *Formación en alternancia con el empleo*: se encuentra integrada por las acciones de capacitación de los contratos de formación y por los programas públicos de empleo-formación para desempleados. En el primer caso, la financiación se realiza a través de bonificaciones en las cuotas pagadas a la Seguridad Social.

D. *Apoyo, acompañamiento y acciones complementarias a la formación*. Se trata, básicamente, de un sistema de información y orientación profesional destinado a que el trabajador conozca las eventuales oportunidades de empleo, capacitación y reconocimiento de formación que se encuentren disponibles.

En todos los casos, cuando sea posible, se hace hincapié en qué, en la medida de lo posible, los trabajadores reciban una certificación de la formación recibida (certificado de profesionalidad), con carácter modular, que acredite la formación recibida.

Cuadro 6.3

**Los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios
y los Talleres de Empleo**

La creación de los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios en 1985 responde al objetivo de ofrecer formación profesional ocupacional y en alternancia con la práctica profesional a fin de facilitar la inserción laboral de los participantes en los cursos en puestos de trabajo que se adecuen a la formación recibida. Las Escuelas Taller y Casas de Oficios, que pueden ser promovidas por los distintos niveles de la Administración Pública y sus organismos autónomos y por entidades privadas sin ánimo de lucro, se dirigen al colectivo integrado por los jóvenes mayores de 16 años y menores de 25 que se encuentren en situación de desempleo (acreditada a través de su inscripción en la oficina de empleo) y que cumplan los requisitos para suscribir un contrato de formación. El proceso de selección consta de dos pasos. En un primer momento, los interesados deben presentar una solicitud de demanda con sus datos (incluyendo su motivación para participar en los programas) en las oficinas de empleo estatales o regionales. Posteriormente, los servicios de empleo estatales —o, en su caso, autonómicos—, conjuntamente con las entidades promotoras, realizan una preselección de los candidatos concediendo prioridad a los colectivos con más dificultades de inserción (mujeres, discapacitados, perceptores de prestaciones por desempleo o parados de larga duración, entre otros).

Las Escuelas Taller tienen una duración entre uno y dos años, constando de dos etapas diferenciadas. La primera etapa consta de un periodo de formación profesional teórica práctica de seis meses (durante la cual los alumnos reciben una ayuda económica en concepto de beca de formación cuyo importe depende de las Comunidades Autónomas pero que, por término medio, se encuentra entre 6 y 9 euros por día de asistencia). En la segunda etapa, de entre seis y 18 meses, los alumnos suscriben un contrato de formación con la entidad promotora. Durante este lapso, los alumnos, a la vez que continúan recibiendo formación, desarrollan un trabajo de utilidad pública y social (por ejemplo, restauración del patrimonio histórico-artístico, preservación del medio natural o rehabilitación de un entorno urbano) por el que perciben un 75% del salario mínimo. Aparte de la adquisición de capacitación y experiencia laboral, aquéllos que finalizan el programa reciben un título educativo básico si carecían de él, formación básica en informática y riesgos laborales, conocimientos sobre las posibilidades que ofrece el trabajo autónomo o crear una empresa propia y asesoramiento sobre esta materia durante los seis meses posteriores al programa.

Las Casas de Oficios, por su parte, limitan su duración a un año, con una primera etapa teórico-práctica de formación profesional y un segundo periodo de empleo en la entidad promotora bajo un contrato de trabajo para la formación en condiciones similares a las de las Escuelas Taller.

Por último, existe otro tipo de programas, los llamados Talleres de Empleo, cuya organización, en líneas generales, se asemeja a la de las Escuelas Taller, con la diferencia de que los Talleres están dirigidos a los desempleados de 25 ó más años.

Cuadro 6.4

**Los Programas de Garantía Social de Iniciación Profesional (PGS)
y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)**

Los PGS fueron creados en 1990 dirigidos a proporcionar formación general y profesional a jóvenes entre 16 y 21 años (aunque el límite máximo puede ampliarse, dependiendo de la Comunidad Autónoma, hasta los 25 años de edad) que no habían completado la Enseñanza Secundaria Obligatoria ni poseían titulación alguna de Formación Profesional. Normalmente, el alumnado incluye jóvenes con necesidades educativas especiales debido a alguna discapacidad o minusvalía intelectual e individuos desempleados que no han completado la ESO y que presentan un alto riesgo de exclusión social. El objetivo último de los PGS era facilitar la reincorporación de los jóvenes al sistema educativo (especialmente a los de Formación Profesional de Grado Medio tras presentarse y superar las pruebas de acceso correspondientes) o su inserción profesional. Los PGS, cuya duración se encontraba entre seis y dieciocho meses podían ser desarrollados en centros educativos (fundamentalmente institutos de educación secundaria), entidades locales, entidades privadas sin ánimo de lucro y Organizaciones No Gubernamentales. La temática de los cursos es variada, aunque, en la mayor parte de los casos, se basa en una identificación previa de los nichos laborales en los mercados de trabajo locales. La selección de los participantes se basa en criterios establecidos por las Comunidades Autónomas. En caso de que el número de solicitantes excediera el cupo del programa, la asignación de plazas se realizaba por diferentes procedimientos que podían ir desde una propuesta de selección por parte de los profesores de secundaria del centro hasta el sorteo. Por último, además de la orientación eminentemente práctica que caracteriza la enseñanza en los PGS, los alumnos, en algunos de los programas, cuentan con la posibilidad de realizar prácticas en empresas locales, aunque esta opción no se encuentra disponible en todos los PGS.

El Gobierno de España, en el año 2007, aprobó la sustitución de los PGS, sobre los que se disponía de muy pocas evaluaciones y que desaparecerán definitivamente, por los PCPI, que comenzaron su andadura en el ejercicio 2008-2009. Estos programas se dirigen al mismo colectivo objetivo de los PGS, con la intención de reforzar la posibilidad de reenganche al sistema educativo, ampliar, aunque de forma voluntaria, la duración del periodo formativo y garantizar prácticas en centros de trabajo o empresas. Los PCPI constarán de una primera parte compuesta por módulos obligatorios, que incluyen un parte específica (destinada a proporcionar al alumno formación para el trabajo) y una parte general, que tiene como finalidad la adquisición por parte de los alumnos de conocimientos básicos relacionados con el currículo de Primaria y ESO y proporcionar a los jóvenes orientación laboral y nociones de uso de las nuevas tecnologías de la información, entre otras competencias. Asimismo, los PCPI disponen, una vez completada la parte obligatoria del programa, la posibilidad de cursar de forma optativa una serie de módulos voluntarios, organizados en torno a conocimientos básicos en lengua castellana, literatura, lengua, ciencias sociales, matemáticas, geografía e historia, tecnología, educación plástica, música, ciencias de la naturaleza y educación física, en la línea del currículo de la ESO. La principal novedad de los PCPI es que aquéllos que hayan superado los módulos obligatorios y voluntarios tendrán derecho a la expedición del título de ESO y por lo tanto, acceso a todos los estudios a los que esta certificación da paso, en especial los CFGM. La duración de estos programas, respondiendo a reclamaciones de los educadores en los PGS, se amplía, pudiendo estar comprendida entre 1.050 y 1.800 horas (dos cursos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en la web del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (www.mepsyd.es), León y Grupo de Investigación FORCE (2000), León y Domingo (2000), León y Díaz (2002) y Merino *et al.* (2006).

Cuadro 6.5

Las subvenciones al empleo

Tras la reforma laboral de 2006 (Ley 43/2006) en España existen diversas políticas de subsidio a los empleadores destinadas a mejorar las tasas de ocupación e ingresos de los trabajadores jóvenes poco cualificados. Estas líneas de actuación son las siguientes:

A. Bonificaciones a la contratación indefinida

A.1. Jóvenes entre 16 y 30 años: 800 euros anuales durante 4 años.

A.2. Otras políticas de carácter general con efectos potenciales sobre los trabajadores jóvenes de baja cualificación:

- Bonificaciones destinadas a la contratación de mujeres desempleadas o víctimas de la violencia doméstica, contratadas en los 24 meses posteriores a la maternidad, con 5 años de inactividad laboral y 3 años de experiencia laboral: 850/1.200/1.200 euros anuales durante 4 años.
- Otros colectivos. Bonificaciones a la contratación de desempleados de larga duración y trabajadores en riesgo de exclusión social y víctimas de la violencia doméstica: 600/800 euros anuales durante 4 años.
- Conversión de contratos de formación en contratos indefinidos y contratos de relevo o sustitución por jubilación: 500 euros anuales durante 4 años.
- El Gobierno ha propuesto en octubre de 2008 establecer una bonificación de 1500 euros anuales a la contratación de desempleados con cargas familiares.

B. Bonificaciones a la contratación temporal:

- Bonificaciones a la contratación de víctimas de la violencia de género y personas en riesgo de exclusión social: 600/500 euros durante la vigencia del contrato.
- Bonificaciones para la contratación en régimen de interinidad (desempleados que sustituyan a trabajadores autónomos o por cuenta ajena con contrato suspendido por maternidad o paternidad; personas que sustituyan a trabajadoras víctimas de la violencia de género; desempleados perceptores de prestaciones de desempleo durante más de un año y que sustituyan a trabajadores en excedencia para el cuidado de familiares): exención de la cuota empresarial del 100% por todas las contingencias durante la vigencia del contrato; 100% de la cuota empresarial por contingencias comunes tras la sustitución o un máximo de 6 meses en supuestos especiales; 95, 60 y 45% de la cuota empresarial por contingencias comunes durante el primer, segundo y tercer año de excedencia del empleado sustituido.
- Bonificaciones a la contratación de personal investigador en formación (con contrato de prácticas o beca): 30% de la cuota empresarial por contingencias comunes durante un año.

C. *Bonificaciones a la contratación temporal o indefinida.* Bonificaciones a la contratación de trabajadores de baja por maternidad y empleados de hogar en familia numerosa: 100% de la cuota empresarial por todas las contingencias; 45% de la cuota empresarial de las cuotas al Régimen especial de empleados de hogar durante el tiempo de cuidado de la familia numerosa. D. Bonificaciones para el mantenimiento del empleo indefinido: mujeres con contrato suspendido y reincorporadas tras la maternidad: 1.200 euros anuales durante 4 años.

Asimismo, existe toda una batería de bonificaciones adicionales establecidas por las Comunidades Autónomas (véase García-Pérez y Sanz, 2007, para una descripción de las más relevantes).

Cuadro 6.6

Los subsidios al empleo autónomo y pequeñas y medianas empresas de nueva creación

A. Exenciones del pago de cuotas a la Seguridad Social

A.1. Mujeres reincorporadas a la actividad autónoma en los 2 años posteriores a la maternidad: 100% de la cuota por contingencias comunes (correspondiente a la base mínima) durante un año.

A.2. Incorporación de trabajadores jóvenes al régimen de trabajadores autónomos (hombres hasta 30 años y mujeres hasta 35 años): 30% de sus cuotas a la Seguridad Social durante 30 meses.

A.3. La reducción de cuotas a la Seguridad Social para la contratación de asalariados.

B. *Capitalización de prestaciones de desempleo para el inicio de una actividad laboral como trabajador independiente o en una cooperativa*: aquellos desempleados a los que resten al menos 3 meses de prestación pueden capitalizar el 40% de la cuantía de la prestación a la que tendrían derecho para financiar la inversión inicial o el pago de cuotas a la Seguridad Social. En octubre de 2008, el gobierno anunció su intención de elevar este porcentaje hasta el 60%.

C. *Subvenciones para la promoción del empleo autónomo*. Destinados a desempleados registrados en el INEM y graduando las ayudas de acuerdo con el siguiente orden: desempleados en general, jóvenes hasta 30 años, mujeres, discapacitados y mujeres con discapacidad.

C.1. Subvención por el establecimiento como trabajador autónomo o por cuenta propia: hasta 10.000 euros.

C.2. Subvención financiera: reducción de hasta 4 puntos del tipo de interés de préstamos destinados a inversiones, hasta un máximo de 10.000 euros.

C.3. Subvención para asistencia técnica: financiación de un 75% del coste de financiación de servicios externos destinados a mejorar el desarrollo de la actividad empresarial, estudios de viabilidad, organización, comercialización u otros de naturaleza análoga en el momento de puesta en marcha de la actividad, hasta un máximo de 2.000 euros.

C.4. Subvención para formación: financiación de un 75% del coste de cursos relacionados con la dirección y gestión empresarial y con nuevas tecnologías, hasta un máximo de 3.000 euros.

D. Subvenciones para empresas I+E. Se trata de ayudas destinadas a proyectos empresariales de empleo estable, concretamente empresas de nueva creación, viables técnica y financieramente, apoyadas por una Comunidad Autónoma o Corporación Local, con plantilla no superior a 25 trabajadores, con una producción relacionada con sectores actividades o actividades tradicionales cuyas necesidades no estaban cubiertas en la zona y que contemple la asociación con cooperativas o la contratación de trabajadores.

D.1. Subvención para la contratación indefinida de desempleados: hasta 4.080,10 euros por trabajador.

D.2. Subvención financiera para la reducción del tipo de interés de los préstamos destinados a inversiones: hasta 5.108,60 euros por contrato indefinido.

Cuadro 6.6 (Cont.)

Los subsidios al empleo autónomo y pequeñas y medianas empresas de nueva creación

-
- D.3. Subvención de apoyo a la función gerencial para ayudar al promotor o empresario en la toma de decisiones para la instalación de la empresa: hasta 12.020,24 euros.
- D.4. Subvención por asistencia técnica para la contratación de expertos técnicos de alta cualificación: hasta 18.030,36 euros.
- D.5. Subvención para cooperativas y sociedades laborales calificadas como I+E: hasta 4.808,10 euros por socio trabajador .
- D.6. Las empresas calificadas como I+E, tendrán derecho a un incremento del 10% de la cuantía de las subvenciones, cuando su actividad productiva se inscriba dentro de los nuevos yacimientos de empleo.
-

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en la web del Instituto Nacional de Empleo (www.inem.es).

Cuadro 6.7

Empleo público y en el tercer sector

A. *Programas de adquisición de experiencia laboral a través de empleo de interés social.* Destinados a la contratación de desempleados —priorizando aquéllos que presenten discapacidades, con menor nivel de protección y mayores responsabilidades familiares— para la realización de obras y servicios de interés general y social, el objetivo de estos planes es proporcionar experiencia profesional a trabajadores desocupados para facilitar su inserción futura en el mercado laboral. La puesta en práctica de estos planes se realiza a través de la colaboración entre Servicios Públicos de empleo (estatal o autonómico, según corresponda) y puede contar , además, con la participación de Comunidades Autónomas, Órganos de la Administración del Estado y sus organismos autónomos, Universidades y entidades sin ánimo de lucro. El periodo máximo de ejecución de estos programas es de un año y la contratación debe realizarse, salvo excepciones, a través de una oferta de trabajo genérica.

B. *Programa de Fomento del Empleo Agrario.* La finalidad de este programa, sucesor del antiguo Plan de Empleo Rural (PER), pasa por la contratación de trabajadores agrarios eventuales en Andalucía, Extremadura y zonas rurales deprimidas que se encuentran desempleados para la realización de obras y servicios de interés social y general (construcción de jardines, alumbrado, infraestructuras, etc.). Este plan se orienta, fundamentalmente, a mejorar la situación económica de los colectivos beneficiarios más que a proporcionar una capacitación que permita una inserción laboral exitosa en un sector diferente. Las condiciones de acceso al programa son similares a las establecidas en el caso de los Programas de adquisición de experiencia laboral a través del empleo de interés social y la financiación del programa corre a cargo del Servicio Público de Empleo Estatal (que sufraga los costes salariales de los proyectos) y de las Comunidades Autónomas (que asumen la financiación de los materiales).

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en la web del Instituto Nacional de Empleo (www.inem.es).

3.2.3. Medidas generales de empleo, regulaciones y salarios mínimos

El estudio de las intervenciones que pueden afectar de alguna forma a la empleabilidad o condiciones salariales de los trabajadores poco cualificados no puede pasar por alto el impacto de las medidas relacionadas con la flexibilización del mercado laboral. La literatura sobre este tema, especialmente la teórica, es muy amplia, de forma que aquí sólo se recogen algunas de las conclusiones más importantes que emanan de una revisión de la misma:

— La flexibilización del mercado laboral ha sido, posiblemente, uno de los mayores objetos de discusión durante la última década dentro de la política de empleo española. Dolado *et al.* (2000) aducen que una de las causas de los problemas de inserción en los jóvenes de baja cualificación radica en la inflexibilidad de algunas instituciones del mercado laboral y un fuerte incremento de la mano de obra cualificada en los años 90, que habría llevado a que muchos jóvenes con formación superior ocuparan puestos que requerían un bajo nivel de cualificación. Existe cierto consenso en que las medidas introducidas para facilitar la contratación temporal han llevado a una polarización y segmentación del mercado de trabajo, donde existe un sector del empleo que goza de relativa estabilidad y otro colectivo de trabajadores intensamente expuestos a la rotación (T oharía y Malo, 2000). El impacto sobre la creación de empleo habría sido bastante reducido (T oharía, 1999), fundamentalmente resultando en mayor creación de puestos de trabajo en épocas de expansión económica —a expensas de menor productividad, salarios y seguridad laboral— y mayor destrucción de empleo en las recesiones (Muñoz de Bustillo, 2005)¹⁴. En perspectiva comparada, las tasas de empleo entre jóvenes y trabajadores poco cualificados no parecen estar explicadas por la distinta intensidad de los mecanismos de flexibilidad laboral para el empleador disponibles en cada economía (Schmitt y Wadsworth, 2005).

— En particular, la evidencia sobre los efectos del Salario Mínimo Interprofesional (SMI) sobre el empleo en España es especialmente escasa y heterogénea, aunque de existir efectos, tanto positivos como negativos, el colectivo de jóvenes con baja cualificación —cuya productividad es baja debida a la falta tanto de formación reglada como de experiencia laboral— es el grupo más susceptible de verse afectado. Por un lado, Dolado *et al.* (1997) señalan, utilizando la Encuesta de Estructura

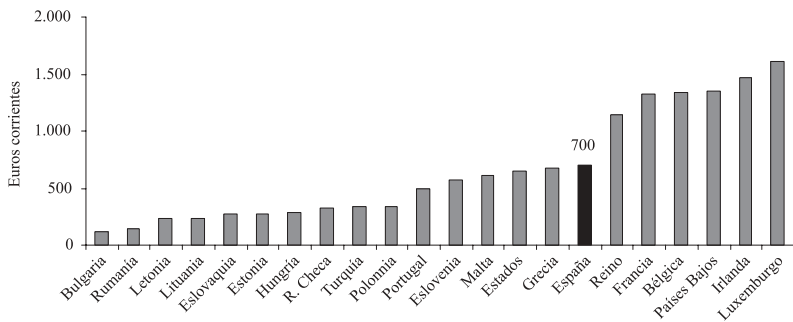
¹⁴ Una revisión crítica, a la par que original, sobre los efectos de la flexibilización sobre el empleo y el bienestar puede encontrarse en ATKINSON y MICKLEWRIGHT (1991), FREEMAN (1995), GREGG y MANNING (1997), ATKINSON (1999) y AGELL (1999). Para una revisión exhaustiva de la literatura empírica véase HOWELL (2005).

tura Salarial, que el salario mínimo habría tenido un impacto positivo sobre los trabajadores de baja cualificación; Pérez *et al.* (2002) y González *et al.* (2003), por su parte, a partir de datos agregados regionales, apuntan que el salario mínimo habría tenido un pequeño impacto negativo sobre el empleo adolescente y juvenil, respectivamente. En cambio, González (1997) encuentra que el salario mínimo reduce el empleo adolescente, afecta escasamente a las mujeres y tiene un efecto positivo sobre la ocupación de los jóvenes entre 20 y 24 años. El reciente trabajo de Cebrián *et al.* (2008) encontraba resultados completamente opuestos según explotase la Encuesta de Coyuntura Laboral (que indicaba un fuerte efecto negativo del SMI) o la EP A (que apuntaba hacia la ausencia de impacto del SMI sobre el empleo). En todo caso, el estudio del impacto de esta medida está lejos de estar claro para el caso español, fundamentalmente por la ausencia de bases de micro-datos longitudinales. Curiosamente España ofrece un interesante caso de estudio para conocer el impacto del aumento del SMI sobre el empleo juvenil. Hasta 1998 existía un SMI para mayores de 18 años, y otro para menores de esta edad, que en el último año de vigencia era un 11% inferior. En 1998 se eliminó esa diferencia, lo que supuso un aumento del SMI para los menores de 18 años del 15% (frente a un aumento del 2,6% para el resto). Este cambio no parece haber causado un impacto significativo sobre el empleo de este colectivo de edad, al menos a corto plazo.

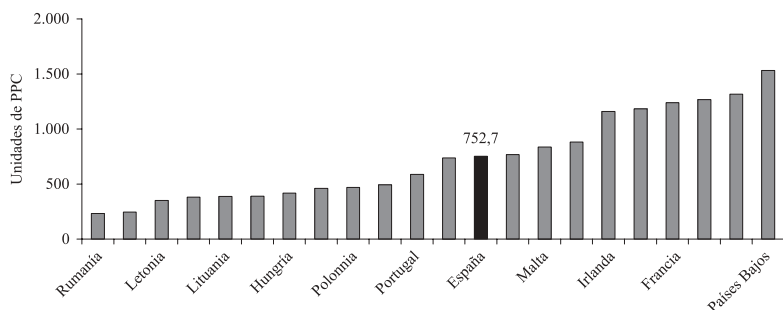
No obstante, si se examina el estado de la cuestión en esta materia, dista de existir un consenso. De la clásica visión del salario mínimo como un instrumento destructor de empleo, aunque reductor de la desigualdad salarial, se ha pasado a una situación donde una gran parte de academia señala que los efectos de incrementos pequeños o moderados del salario mínimo sobre el empleo son prácticamente insignificantes, circunstancia vinculada, esencialmente, a la existencia de poder de mercado por parte de las empresas (Manning, 2003; Boreri y Van Ours, 2008) o de mercados de trabajo segmentados (Fields, 1997).

Por último, como se desprende del análisis de la figura 6.3 el salario mínimo de España, es de los más bajos de la UE (15), tanto en términos absolutos como en paridad de poder de compra, esto es, teniendo en cuenta los diferenciales de precios existentes entre los distintos países. El bajo nivel del suelo salarial fijado por el SMI también se refleja en términos relativos, ya que el salario mínimo sólo supone el 42% del salario medio. Por todo ello no parece que éste sea un factor muy importante a la hora de explicar los problemas de inserción laboral de la población con menores estudios.

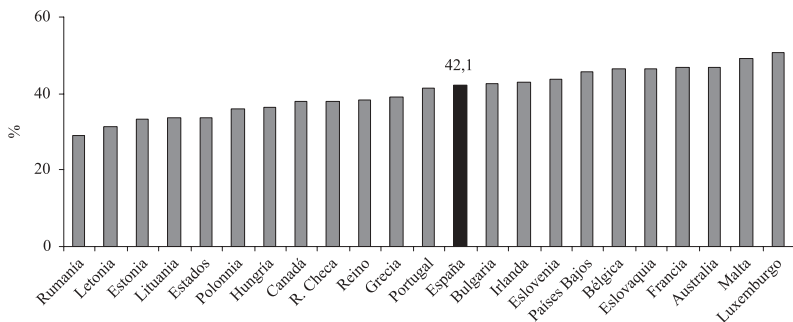
Figura 6.3
Salarios mínimos interprofesionales en la Unión Europea y la OCDE
 En euros corrientes (2º trimestre de 2008)



En unidades de Paridad de Poder de Compra, PPC (2008)



Como % de la remuneración media en la industria y los servicios (2007)



Nota: En algunos casos los % de salario mínimo sobre el salario medio no corresponden exactamente a 2007: Rumania (2002); Canadá, Francia, Eslovenia, Grecia, Eslovenia y Australia (2006); Lituania (2007).

Fuente: Elaboración propia a partir de información estadística de Eurostat y la OCDE.

3.3. El problema de la evaluación de políticas activas¹⁵

3.3.1. La evaluación micro-econométrica: la literatura de los efectos del tratamiento

En primer lugar, a la hora de realizar cualquier tipo de evaluación, debe establecerse cuál es el parámetro de interés, es decir, cuáles son los efectos del programa que se tratan de medir. Hay al menos dos parámetros que pueden ser de interés para los diseñadores de políticas públicas: el *efecto promedio del tratamiento* (en inglés, *average treatment effect*, ATE) y el *efecto promedio del tratamiento sobre los tratados* (en inglés, *average effect of treatment on the treated*, TT).

En la jerga económica (como en otras ocasiones importada de la medicina), el *tratamiento* hace referencia a la aplicación de una política y el individuo *tratado* es aquél que se beneficia de un determinado programa o política. El efecto promedio del tratamiento sería el efecto esperado del tratamiento sobre una persona de la población total elegida aleatoriamente en una determinada dimensión de interés (empleo, salarios, etc.). En otras palabras, sería el efecto medio de la política si se aplicara a todos los individuos de la población (tratados y no tratados). Por su parte, el efecto promedio del tratamiento sobre los tratados se refiere al efecto promedio de la política sobre aquéllos que efectivamente están expuestos al programa.

Formalmente, sea Y_i la medida de interés y venga el tratamiento representado por la variable T_i , con $T_i = 1$ si el individuo es beneficiario de la política y $T_i = 0$ en otro caso. El impacto del programa en la medida de interés para el individuo i será, simplemente

$$G_i = Y_i^T - Y_i^C \quad [6.1]$$

donde Y_i^T e Y_i^N representan, respectivamente la situación el individuo cuando recibe y no recibe el tratamiento. El ATE puede expresarse como

$$\begin{aligned} ATE = E(G) = E(Y^T - Y^N) = \Pr(T = 1)E(G | T = 1) + \\ + \Pr(T = 0)E(G | T = 0) \end{aligned} \quad [6.2]$$

Asimismo, el efecto promedio del tratamiento sobre los tratados puede escribirse de la siguiente forma:

$$TT = E(G | T = 1) = E(Y^T | T = 1) - E(Y^N | T = 1) \quad [6.3]$$

¹⁵ Esta sección se inspira en HECKMAN *et al.* (1999), RAVALLION (2008) y DUFLO y KREMER (2008).

Es posible definir, consecuentemente, el efecto promedio del tratamiento sobre los no tratados (*average treatment effect on the untreated*, TU):

$$TU = E(G \mid T = 0) = E(Y^T \mid T = 0) - E(Y^N \mid T = 0) \quad [6.4]$$

De acuerdo con Ravallion (2008), el problema de la evaluación de políticas es, básicamente, un problema de ausencia de información: en la realidad, únicamente es posible observar cuál es la situación en la que se encuentran los individuos que se benefician de política tras su aplicación (Y_i^T cuando $T_i = 1$) y la que corresponde a los individuos no tratados cuando no se ven afectados por el programa bajo estudio (Y_i^N cuando $T_i = 0$). Por el contrario, no podemos observar en la realidad cuál será la situación del individuo afectado por un determinado programa en el caso de que no se beneficiase del mismo (Y_i^N cuando $T_i = 1$), ni la situación del individuo al que no se aplica la política pública en cuestión en una situación *contrafactual* en la que éste fuese beneficiario (Y_i^N cuando $T_i = 0$).

Adaptando esta lógica a nuestro caso, la evaluación de un programa destinado a mejorar, por ejemplo, la empleabilidad o ingresos de los jóvenes de baja cualificación, sólo será posible observar, tras la implementación del programa entre una proporción de este colectivo, la situación de los beneficiarios del programa tras verse afectados por el mismo y la situación de los no beneficiarios. No podremos observar en cambio, cómo se encontrarían los jóvenes que fueron objeto de una determinada política pública en el escenario hipotético de que no hubieran participado y la situación de los jóvenes a los que no se les aplicó el programa en una situación *contrafactual* en la que hubiesen disfrutado del mismo. La figura 6.4 ilustra la explicación precedente con mayor claridad, suponiendo que la política a evaluar es un curso de formación para jóvenes desempleados afectados por el fracaso escolar.

Una posible forma de estimación consistiría, precisamente, en comparar, tras la aplicación del programa, la situación de beneficiarios y no beneficiarios, es decir, computar el impacto de la política pública de la siguiente forma:

$$E(Y^T \mid T = 1) - E(Y^N \mid T = 0) \quad [6.5]$$

El problema es que esta aproximación sólo proporcionará un buen estimador del efecto del programa —del ATE— en el caso en el cual se cumpliese

$$E(Y^T \mid T = 0) = E(Y^T \mid T = 1) \quad [6.6]$$

$$E(Y^N \mid T = 1) = E(Y^N \mid T = 0)$$

Figura 6.4
El problema de la evaluación de políticas en el caso de un curso de formación

Joven desempleado (B) que NO asiste al curso
 ($T_B = 0$)

		<i>Si no recibe un curso de formación ($T = 0$)</i>	<i>Si recibe un curso de formación ($T = 1$)</i>
Joven desempleado (A) que SÍ asiste al curso ($T_A = 1$)	<i>Si no recibe un curso de formación ($T = 0$)</i>	(Y_A^N, Y_B^N) Situación no observable	(Y_A^N, Y_B^T) Situación no observable
	<i>Si recibe un curso de formación ($T = 1$)</i>	(Y_A^T, Y_B^N) Situación observable	(Y_A^T, Y_B^N) Situación no observable

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, se verificaría que

$$\begin{aligned}
 ATE = E(G) &= \Pr(T = 1) E(G | T = 1) + \Pr(T = 0) E(G | T = 0) = \\
 &= \Pr(T = 1) [E(Y^T | T = 1) - E(Y^N | T = 1)] + \\
 &+ \Pr(T = 0) [E(Y^T | T = 0) - E(Y^N | T = 0)] = \tag{6.7} \\
 &= E(Y^T | T = 1) - E(Y^N | T = 1)
 \end{aligned}$$

Esta situación sólo ocurriría en el caso de que el programa (por ejemplo, el curso de formación), fuese asignado aleatoriamente entre los jóvenes o población de interés. El problema fundamental es que, en general, esas condiciones no se cumplen en el caso de las políticas sociales, cuya implementación esta unida, en casi la totalidad de los casos, a un proceso de selección de beneficiarios. Este proceso puede constar de varias partes. Por ejemplo, puede existir, por un lado, una serie de criterios establecidos por la Administración Pública—o, en términos generales, por los diseñadores de la política pública— y, asimismo, es posible que la selección para el programa dependa de las características (observables o no) de los propios individuos (por ejemplo, si éstos tienen que inscribirse en una oficina del servicio público de empleo).

Si se cumple al menos la segunda de las condiciones especificadas con anterioridad en la ecuación [6.6], la expresión dada por [6.5] representará el TT.

A fin de caracterizar la relevancia del problema, usaremos dos ejemplos. En primer lugar, supongamos, por ejemplo, que disponemos de una muestra de individuos dentro de los cuales hay algunos que reciben cursos de formación y otros que no. Asúmase, adicionalmente, que el programa de formación no tiene ningún efecto sobre el empleo, de forma que aquéllos que completaron el curso y posteriormente encontraron un empleo lo hubieran hecho igualmente en ausencia de él. En un primer ejemplo, partamos de un escenario que todos los beneficiarios de un curso de formación forman parte de un colectivo discriminado laboralmente por alguna característica observable que disminuye su probabilidad de empleo. Si se evalúan los resultados del programa formativo a partir de la diferencia entre el empleo en el grupo que recibió el curso y concluiríamos que nuestra política tiene resultados perversos sobre la empleabilidad de los individuos. En este caso, existe un sesgo hacia abajo (el efecto estimado del programa es menor que el impacto real) generado por características observables. Si el problema de sesgo sólo se debe a rasgos observables, es posible utilizar distintas técnicas estadísticas multivariantes que permiten obtener estimaciones de los efectos del programa con mayor exactitud. El segundo ejemplo, que entraña mayor dificultad para el evaluador, es aquél en el cual los participantes en el programa público se diferencian de los no tratados en características inobservables. Supongamos, por ejemplo, que aquéllos que se matriculan en los cursos son personas con alto grado de iniciativa y responsabilidad, cualidades que son valoradas por los empleadores en el mercado de trabajo y favorecen las posibilidades de encontrar empleo. En este caso, si calculamos de nuevo los efectos del programa como la diferencia entre las tasas de empleo entre formados y no formados, aun cuando el programa no es realmente útil y los participantes en el curso que encontraron un trabajo hubiesen tenido éxito igualmente sin la presencia del programa, concluiríamos que la política de formación ejerce efectos positivos sobre el empleo. En este caso, el estimador del impacto de los cursos será sesgado hacia arriba, es decir, sobreestimarán los efectos del programa. La clave de este resultado es que los individuos que se forman poseen características que hacen que su éxito laboral sea mayor, lo que genera que encontremos mayores tasas de empleo entre este colectivo.

Tras esta breve introducción a la literatura de los efectos del tratamiento queda claro, por tanto, la importancia de contar con los instrumentos (recursos, bases de datos, voluntad política, información, etc.) apropiados para construir escenarios *contrafactuales* lo suficientemente convincentes como para llevar a cabo una evaluación satisfactoria y útil para la toma de decisiones por parte de los responsables políticos.

3.3.2. Técnicas básicas de evaluación de políticas

Existen diversas técnicas de evaluación de políticas públicas. A continuación se describen brevemente algunos de los enfoques más relevantes¹⁶:

— *Experimentos sociales*. Como su nombre indica, esta aproximación trata de reproducir, en el ámbito de las Ciencias Sociales, los métodos experimentales de las Ciencias Naturales. Para el caso que nos ocupa el experimento se haría asignando la participación en el programa de forma aleatoria entre toda la muestra, existiendo, de ese modo, un grupo tratado y un grupo de control que contarían con idénticas características a excepción del tratamiento, lo que permite estimar los efectos promedio del programa mediante la simple comparación de medias. En algunos casos, es posible aprovechar distintas situaciones creadas de forma no intencional al introducir o modificar ciertas políticas que, por ejemplo, restringen su alcance a algunas zonas o individuos de forma aleatoria, lo que proporciona un grupo de control, circunstancia en la cual hablamos de *experimento natural*. Históricamente, la utilización los experimentos no naturales en Ciencias Sociales ha sido muy limitada, dado que plantean en algunos casos dilemas de tipo ético (por ejemplo, privar a un individuo de una prestación social para configurar un grupo de control) o incluso de tipo legal (European Commission, 2006). No obstante, los experimentos han sido una técnica de evaluación usada con frecuencia en la evaluación de políticas activas de empleo en Estados Unidos y es cada vez más habitual en economía del desarrollo (Fay, 1996; Heckman *et al.*, 1999; Duflo *et al.*, 2008).

— *Métodos cuasi-experimentales*. La aplicación de estos métodos se circunscribe a situaciones en las cuales no existe un grupo de control y el investigador se enfrenta al enorme desafío de construir uno apropiado. Estas técnicas representan siempre un segundo óptimo frente a las aproximaciones de carácter experimental, donde la aleatoriedad se encuentra garantizada. Entre los métodos más utilizados para llevar a cabo evaluaciones cuasi-experimentales se encuentran los siguientes:

- *El análisis de corte transversal mediante MCO (y modelos econométricos simples como logit o probit)*. Este método sólo resulta apropiado para estimar el ATE cuando el grupo de no tratados no es aleatorio, pero se diferencia del grupo de tratamiento únicamente en características observables que podemos tener en cuenta en el análisis.

¹⁶ Para mayores detalles sobre distintas técnicas de evaluación de políticas públicas véanse la revisión de HECKMAN *et al.* (1999), la compilación de BOURGUIGNON y PEREIRA DA SILVA (2003) y, especialmente, los capítulos del último volumen del *Handbook of Development Economics* de RAVALLION (2008), TODD (2008) y DUFLO *et al.* (2008).

- *Comparación de la variable de interés en los participantes antes y después del programa.* Este método adopta como *contrafactual* de la participación en el programa el estado de los individuos antes de que se pusiera en práctica, lo que permite estimar el TT mediante el uso de datos longitudinales o datos agregados de corte transversal referidos a varios momentos del tiempo. El principal problema de este estimador radica en la posible existencia de heterogeneidad inobservable que varía a lo largo del tiempo o cambios en la situación económica a lo largo del tiempo que puedan afectar a la variable de interés.

- *Diferencias en diferencias.* Este estimador compara los cambios en la variable de interés en participantes y no participantes en el programa. Esta aproximación se basa en la disponibilidad de información de datos longitudinales —o de corte transversal en los que sea posible identificar a los tratados o no tratados— al menos en algún momento anterior y algún instante posterior a la aplicación de la política. Bajo el supuesto de que todas las diferencias no observables invariantes en el tiempo, la discrepancia entre las diferencias en la variable de interés entre el grupo tratado y el de control recogerán el efecto de tratamiento. Asimismo, es posible utilizar estimadores basados en diferencias de mayor orden.

- *Propensity Score Matching (PSM).* Esta técnica, cuyo uso se ha generalizado y ampliado en los últimos años gracias a la creciente facilidad para su implementación, relacionada con los avances del *software*, se basa en la construcción de un grupo de control con similar probabilidad de tratamiento que los participantes en el programa (condicionada a una serie de características observables). Normalmente, la fortaleza de este método depende de la disponibilidad de variables apropiadas para controlar y de la disponibilidad de bases de datos de suficiente tamaño. Una de las principales ventajas del PSM sobre la utilización de métodos simples como MCO es que esta técnica no impone linealidad en la relación entre la medida de interés y las características observables.

- *Regresiones en discontinuidad.* En ocasiones, la participación en un programa público se basa en reglas de acceso de elevado grado de exactitud y conocidas por el investigador, lo que determina la existencia de un punto de corte que determina quiénes serán beneficiarios del programa. Esta circunstancia permite construir un grupo de control a partir del colectivo que se ha quedado a las puertas de entrada al programa en cuestión y que se asume similar al grupo de tratados que se encuentra inmediatamente por encima del umbral que determina si un individuo se beneficia o no de una política. En este caso, el efecto estimado debe interpretarse como un impacto promedio del programa en la zona de discontinuidad. Si un programa se aplica a los individuos de determinadas

zonas geográficas o características personales observables, puede ser apropiado utilizar las regresiones en discontinuidad para evaluar la política en cuestión.

- *Variables instrumentales*. Esta técnica, con larga tradición en Economía, se basa en la capacidad del investigador para encontrar una variable correlacionada —tanto como sea posible— con la participación en el programa y, al mismo tiempo, que sea independiente de la variable de interés (por ejemplo, empleo o salarios). No resulta sencillo en absoluto encontrar una buena variable instrumental. No obstante, a veces el proceso de implementación de los programas genera alguna variable instrumental apropiada. Por ejemplo, en algunos casos un programa de formación ha sido ofertado aleatoriamente a un cierto grupo de individuos, de los cuáles sólo una parte deciden participar en él. En este caso haber recibido una oferta de formación puede constituir un buen instrumento, en la medida que se encontrará fuertemente correlacionada con la asistencia al curso (aquéllos que no han recibido oferta, necesariamente, no podrán participar en la acción formativa), a la vez que, a priori, no afectará a la empleabilidad de un individuo.

Una técnica en íntima relación con las variables instrumentales es la utilización de ecuaciones de selección, a saber, tratar de modelizar explícitamente la participación de los individuos en la política pública¹⁷. Para ello, suele ser altamente aconsejable contar con alguna variable explicativa del proceso de selección que no afecte a la variable objeto de estudio¹⁸.

- *Análisis de duración*. Este método exige la existencia de información sobre el tiempo que los individuos han permanecido en un determinado estado de interés (por ejemplo, desempleo), permitiendo conocer cómo una política concreta afecta al periodo en que cada sujeto se encuentra en la situación que deseamos estudiar. La conveniencia de esta técnica —por otro lado, exigente en materia de datos— para aproximarse a este tipo de problema descansa en la posibilidad de aislar el efecto de las políticas implementadas durante el periodo de observación de la influencia de características inobservables de los individuos que se mantienen constantes a lo largo del tiempo.

¹⁷ Véase HECKMAN y NAVARRO-LOZANO (2004) para mayores detalles acerca de las relaciones entre variables instrumentales, modelos con ecuación de selección y PSM.

¹⁸ Esta condición, a la que la literatura econométrica se refiere como existencia de restricciones de exclusión, no es, desde el punto de vista teórico, absolutamente indispensable para la identificación del modelo econométrico si modelizamos la participación en el programa a través de un modelo no lineal. No obstante, en la práctica es altamente recomendable contar con alguna restricción de exclusión de manera que los resultados obtenidos no dependan críticamente de la forma funcional de la ecuación de selección.

3.3.3. La evaluación macro-económica

Aparte de las críticas específicas que enfrentan cada uno de los métodos descritos anteriormente, el principal problema que afecta a las evaluaciones basadas en la literatura de efectos del tratamiento es la dificultad para computar cuáles son los efectos de *inercia* (en la literatura a veces se denomina, de forma confusa a nuestro entender, pérdida irrecuperable de empleo, o peso muerto, por el término inglés *deadweight loss*), *sustitución* y *desplazamiento* que, afectarían, fundamentalmente, a las políticas de subsidio de la contratación y ayudas para la apertura de nuevas empresas, respectivamente. El primero de ellos se refiere a los individuos que se benefician de la política que hubiesen encontrado empleo de todas formas, en cuyo caso la política sería redundante. El efecto *sustitución* remite, en este marco, a que el empleador simplemente contrate un trabajador subsidiado en lugar de otro individuo que no le proporcionará dicho subsidio y que hubiera contratado de no existir la ayuda. Por su parte, el efecto *desplazamiento* se refiere a las pérdidas de empleo derivadas de la reducción de cuota de mercado de una empresa que no disfrute del subsidio frente a otra empresa de nueva creación gracias a la política evaluada. Estos impactos, que forman parte de lo que ha venido denominando como efectos de equilibrio general, pueden hacer que el efecto bruto del programa (medido a partir de los resultados en los participantes) sean diferentes a los efectos netos del mismo, es decir, teniendo en consideración la posibilidad de *sustitución* o *desplazamiento*. La relevancia de estos problemas en las evaluaciones micro-económicas depende en gran medida de la escala de aplicación del programa, ya que estos efectos de equilibrio general serán reducidos en el caso de programas focalizados en colectivos poco numerosos.

Las evaluaciones macro-económicas permiten superar en parte estas dificultades, en la medida que ofrecen una medida —aunque imperfecta— de los efectos de equilibrio general de las políticas sociales, en particular, de las laborales. Sin embargo, presentan dos problemas importantes. En primer lugar, estas evaluaciones a menudo se basan en la consideración conjunta de varias categorías de políticas de empleo relativamente amplias, que engloban programas que pueden presentar muy distintas características y ejercer diferente impacto. En segundo término, en el caso de las políticas activas de empleo existe un problema de causalidad inversa o simultaneidad: es razonable sostener que existe un efecto de las políticas de empleo en los resultados del mercado laboral, pero, al mismo tiempo, es coherente argumentar que la situación del mercado de trabajo afecta a la determinación y puesta en marcha de políticas de empleo. Este problema, incluso contando con datos de panel, no permite separar ambos efectos, a menos que se cuente con variables instrumentales apropiadas, tarea que, como se ha señalado más arriba, entraña un elevado grado de dificultad en el caso de las políticas de empleo.

4. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE POLÍTICA ACTIVA EN ESPAÑA

4.1. Consideraciones introductorias. Lecciones de la experiencia internacional

Como señala Alujas (2003), el origen de las políticas activas modernas de mercado de trabajo se sitúa en Estados Unidos y Suecia, por lo que no debe sorprender que sean estos países los que han llevado a cabo un mayor número de evaluaciones de las mismas, especialmente desde los años 70 del pasado siglo. Sin embargo, en otros países europeos con escasa tradición en esta materia, la cultura de la evaluación se ha extendido rápidamente, como es el caso del resto de países escandinavos, Reino Unido, Holanda y Alemania. Las evaluaciones más valiosas, como se ha precisado anteriormente, son aquéllas de tipo experimental, llevadas a cabo, fundamentalmente, en los Estados Unidos, aunque algunos gobiernos del Viejo Continente — como los Países Bajos— comienzan a apreciar cada vez más el valor de este tipo de evaluaciones. Asimismo, también se extraen lecciones especialmente valiosas de los estudios realizados en los países nórdicos; primero, por la escala y fuerte gasto de estos países en este tipo de medidas y, segundo, por la disponibilidad de excepcional información estadística, en forma de registros administrativos con información sobre ingresos, inserción laboral y otro tipo de variables socio-demográficas. Es también destacable como la creciente atención y recursos que dedica el sector público a la evaluación de políticas sociales no se ha limitado a los países más industrializados, sino que su grado de relevancia es creciente en países de renta media (especialmente México, pero también Argentina o Chile) y un buen número de países en África y la India. Este creciente interés contrasta, como se señalará más adelante, con la escasa evidencia empírica sólida sobre el resultado de muchos programas de políticas activas de empleo en España, derivada de la ausencia de una cultura de evaluación institucional de los mismos.

Dentro de las intervenciones del sector público, la evaluación de políticas activas ha sido un campo que ha concentrado especial interés de los economistas, hasta el punto que es posible contar casi dos centenares de trabajos dedicados a la evaluación de las políticas activas en de empleo en el contexto internacional (Kluve, 2006), lo que explica también la existencia de excelentes revisiones acerca del estado de la cuestión¹⁹. A continuación, presentamos cuáles son las principales lecciones que pueden extraerse de la revisión de esta literatura acerca del efecto de las po-

¹⁹ Para mayores detalles pueden consultarse, entre otros, los excelentes trabajos de revisión de CALMFORS y SKEDINGER (1995), FAY (1996), HECKMAN *et al.* (1999), MARTIN y GRUBB (2001), CALMFORS *et al.* (2001), KLUVE (2006), European Commission (2006) y BERGMANN y VAN DEN BERG (2006). Un buen trabajo de revisión en español puede encontrarse en MATO (2003).

líticas activas en los ingresos y empleabilidad de los trabajadores, con especial referencia los jóvenes poco cualificados:

— *Los servicios de asistencia y orientación para la búsqueda empleo* son aquéllos que se han revelado como más eficientes en términos coste-beneficio, mostrando un impacto sobre prácticamente todos los colectivos de trabajadores, y ello con unos recursos relativamente pequeños. En los últimos años, son especialmente populares los incentivos monetarios (en forma de una bonificación en metálico) entregados a los desempleados que encuentran un trabajo en un periodo de tiempo determinado (*employment bonuses*). Asimismo, se destaca la conveniencia de establecer mecanismos de verificación (y eventual penalización) para asegurar que los desempleados se encuentren efectiva y activamente buscando un empleo. Las políticas de orientación para la búsqueda de un puesto de trabajo parecen ser especialmente efectivas en el caso de las mujeres y del jefe del hogar en las familias monoparentales. Algunos autores como Kluve (2006) señalan, sin embargo, que estos patrones no son uniformes.

— La evidencia referente al impacto de las *políticas de formación* es mixta y controvertida. Por un lado, la efectividad de las medidas consistentes en impartir clases formales en centros establecidos al efecto se limita a programas a pequeña escala y , esencialmente, dirigidos a mujeres que tratan de reincorporarse al mercado de trabajo tras interrumpir su carrera profesional, mientras que no parecen ser especialmente provechosos en el caso de varones de mediana y elevada edad, especialmente los que cuentan con bajos niveles de formación. En muchos casos, se ha encontrado que los programas de formación destinados a los desempleados tienen efectos negativos sobre el acceso al empleo debido a que, durante el tiempo que son impartidos, prolongan la duración de la situación de paro e interfieren en la búsqueda de un puesto de trabajo. Por otra parte, la capacitación en las empresas parece ayudar, aparte de a las mujeres que vuelven a la actividad, a las madres solteras y su éxito se vincula frecuentemente a una estrecha conexión con las necesidades del mercado de trabajo local, lo que hace necesario que exista una relación fluida con los empleadores de la zona. Un factor clave en ambas políticas de formación es la certificación de la capacitación recibida en una forma que sea aceptada por los empleadores y reconocida efectivamente en el mercado de trabajo. La reforma de la Formación Profesional para el Empleo emprendida en España recientemente parece orientarse, por tanto, en la dirección correcta, al poner énfasis en la emisión certificaciones profesionales.

— Subsidios al empleo. Este tipo de medidas suelen permitir mejoras en el acceso al empleo en el corto o medio plazo, facilitando la incorporación de colectivos como mujeres que vuelven al mercado de trabajo tras una interrupción de su trayectoria profesional y parados de larga duración. A largo plazo, la mayor parte de este tipo de políticas carecen de efectos sobre la empleabilidad o ingresos de los trabajadores. Asimismo, se cons-

tata que el efecto neto de estos programas se encuentra entre el 10 y el 30% de los empleos subsidiados (es decir, entre un 70 y un 90% de los puestos de trabajo habrían sido creados u ocupados por otras personas).

— Los subsidios para iniciar una actividad empresarial o fomentar el autoempleo parecen ayudar a una parte de los desempleados, especialmente a los hombres jóvenes y con mayor formación. Habitualmente, estos programas generan un efecto *inercia* —en inglés, *deadweight*— considerable, es decir, muchos de los negocios se habrían iniciado igualmente sin las ayudas públicas, lo que puede afectar, en algunos casos, a más de la mitad de los empleos creados. Pero no debe olvidarse que estos negocios, que suelen presentar tasas de supervivencia comparables con las de empresas no subsidiadas, al generar empleo adicional a través de la eventual contratación de personal, pueden tener un efecto multiplicador sobre el empleo.

— La creación de empleo directo por parte del sector público como medida temporal para facilitar la adquisición de experiencia o el acceso a un primer empleo parece ser especialmente ineficaz en cuanto al efecto sobre la empleabilidad o ingresos de los trabajadores en sus posteriores experiencias el mercado de trabajo, además ser empleos normalmente de baja productividad. Por ello, esta acción se encuentra en franco retroceso dentro de las medidas de política laboral, reservándose únicamente para situaciones de emergencia económica o basadas en consideraciones de equidad (evitar la exclusión social o el desánimo).

— En muchos países existen medidas de intervención especialmente destinadas a los más jóvenes. Normalmente, las medidas más exitosas son aquéllas que combinan la formación general con la capacitación profesional y el aprendizaje a través de programas de prácticas en empresas. Asimismo, resulta conveniente añadir a estos programas políticas de apoyo en el ámbito familiar.

— Dentro de las políticas activas, ocupan un lugar muy importante dentro del discurso académico —aunque, curiosamente, las revisiones de literatura tienden a excluirlas del catálogo de medidas de activación— las prestaciones vinculadas al empleo (*in-work benefits*). Estas medidas, que podrían ser incluidas dentro del apartado de subsidios al empleo, se articulan habitualmente a través de beneficios fiscales para trabajadores de bajos ingresos. Varios países anglosajones han activado este tipo de políticas (*Earn Income Tax Credit* vigente en Estados Unidos desde 1975 o el *Working Families Tax Credit* vigente en el Reino Unido desde 1999), con la finalidad incentivar la aceptación de trabajos con salarios inferiores al de reserva por parte los desempleados o inactivos al tiempo que se aumentan los ingresos de las familias con trabajadores de bajos salarios²⁰. Dado que,

²⁰ A diferencia de la mayoría de los subsidios estudiados anteriormente, la incidencia legal (que no necesariamente económica) de estas bonificaciones recae sobre el trabajador.

como se ha mostrado en el capítulo quinto, los trabajadores de baja cualificación (normalmente producto del abandono del sistema educativo a una pronta edad) se encuentran sobrerrepresentados entre los trabajadores de bajos salarios, los miembros de este colectivo son virtuales candidatos a beneficiarse de este tipo de políticas, especialmente en el caso de tener familia o hijos, grupos para los que suelen establecerse bonificaciones especiales. Es interesante mencionar que estas medidas habitualmente se establecen de forma permanente, con lo cual es lógico pensar que tienen un efecto positivo sobre el empleo poco cualificado. Pese a la retórica que suele impregnar estos programas —*make work pay* suele ser uno de los lemas que encarnan el discurso a favor de estas medidas—, un análisis más detenido nos muestra que este tipo de políticas no son ni más ni menos que reducciones de impuestos directos (o subsidios permanentes) de carácter selectivo, que lógicamente es esperable que tengan algún efecto positivo sobre el empleo sin los posibles efectos negativos del salario mínimo ²¹.

Asimismo, es imprescindible realizar un repaso más detenido de las medidas destinadas específicamente a los jóvenes en desventaja social. Los resultados de la mayor parte de los trabajos de evaluación y de revisión de literatura no pueden ser más desalentadores: los jóvenes poco cualificados son sin duda el colectivo sobre el que menores efectos ejercen las medidas de política activa de empleo. Una de las posibles explicaciones que se han señalado en este sentido son las actitudes negativas hacia el trabajo de estos jóvenes. No obstante, en la literatura se han señalado una minoría de programas que han mostrado un efecto positivo sobre los ingresos o el empleo de este colectivo y que comentamos brevemente a continuación:

— *Job Corps* (Estados Unidos). Se trata de un programa para jóvenes entre 16 y 24 años que incluye la intervención en múltiples dimensiones: comprende alojamiento en complejos especializados, formación para obtener un título de secundaria, capacitación profesional, constante supervisión, ayudas en metálico a los jóvenes, permanencia condicionada a no consumir estupefacientes o alcohol y asesoramiento constante para la inserción. Este programa ha mostrado efectos positivos sobre los salarios y el empleo de los participantes, además de contribuir a reducir la criminalidad al disminuir los comportamientos antisociales de los participantes (Heckman, 1998). No obstante, debe señalarse que un programa más amplio inspirado en el *Job Corps* pero que no imitaba su particular política de alojamiento, el *JobStart*, ha tenido nulos efectos sobre sus participantes (Heckman *et al.*, 1999). El componente diferencial más

²¹ Puede que las expectativas depositadas en los *in-work benefits* haya sido excesiva: el trabajo de K ÖLM y TONIN (2006) señala que, en equilibrio general y en el marco de la teoría de la búsqueda, este tipo de subsidios contribuyen a reducir la tasa de desempleo, pero que ello es debido no tanto al incremento de los incentivos sobre la oferta de trabajo sino a que inducen una caída de los salarios que incrementa la demanda de mano de obra.

importante del *Job Corps* es, sin duda, el residencial. El éxito de este programa ha propiciado que otros países tiendan a imitar este tipo de iniciativas, como es el caso de los *campus* piloto creados por el Ministerio de Juventud y Familia de los Países Bajos (OECD, 2008a).

— *Centro de Formación para el Empleo* de San José (Estados Unidos). De acuerdo con Grubb (1999), el éxito de este programa se basa, fundamentalmente, en la combinación, en distintas fases del programa, de educación básica, formación profesional y prácticas en empresas y una estrecha colaboración entre los diseñadores del programa y los empresarios locales.

— El *Programa GAIN* (Estados Unidos), que, aparte de la combinación de distintos tipos de formación, mostraba la importancia de un compromiso fuerte desde la dirección del programa en el asesoramiento de los participantes en la búsqueda de empleo.

— *New Deal for Young People* (Reino Unido), una de las políticas «estrella» del Nuevo Laborismo británico, que fue puesta en marcha en 1998. La principal innovación del programa es la especialización en el colectivo juvenil desempleado y la integración de diversos tipos de intervenciones, desde la formación al trabajo subsidiado en la empresa privada o en el tercer sector. Dirigido fundamentalmente a jóvenes desempleados entre 18 y 24 años, la participación es obligatoria para aquéllos que llevan desocupados más de 6 meses y perciben el subsidio de desempleo conocido como *Jobseeker's Allowance*. El *New Deal* comprende una primera fase de 16 semanas de asesoramiento intensivo por un consejero personal que se asigna al desempleado para la búsqueda de un puesto de trabajo e incluye el pago de gastos para desplazamiento a entrevistas, etc. Si el demandante de empleo no encuentra un puesto de trabajo, pasa a la segunda fase del programa, que se alarga hasta un máximo de 13 semanas. En esta segunda etapa, los jóvenes pueden pasar a desempeñar un empleo subsidiado en el sector privado, recibir educación y formación a tiempo completo (hasta 12 meses), trabajar en el sector del voluntariado (donde recibe un ingreso algo superior al subsidio de desempleo que le correspondiese) o trabajar en labores medioambientales (percibiendo un salario moderado). El programa incorpora asimismo supervisión estricta por parte de mentores y una política de refuerzos positivos y negativos (por ejemplo, el desempleado pierde el subsidio si no acude a todas las entrevistas de trabajo). El empleo subsidiado en el sector privado parece ser la mejor opción para acceder a un empleo y como forma de proporcionar mayores ingresos a este colectivo (Dorsett, 2006). En general, los efectos observados en las evaluaciones del *New Deal* son positivos, aunque se reducen en el largo plazo (OECD, 2008c).

— Las *Zonas de Empleo* en Reino Unido. Estas intervenciones, todavía en fase de evaluación, suponen básicamente una aproximación de mercado al asesoramiento en la búsqueda de empleo consistente en que

el sector público contrata con empresas privadas, que gozan de gran flexibilidad en sus acciones, con el objetivo de orientar a los desempleados. El elemento principal de esta política es que las empresas de asesoría y colocación reciben un pago que está en función de los resultados obtenidos en materia de inserción laboral, estableciéndose distintas bonificaciones dependientes de la permanencia en el empleo. Aunque en principio no existía la posibilidad de elección para los desempleados, que eran asesorados por la empresa que se les asignara por defecto, la competencia y la libertad de elección se han ido introduciendo paulatinamente, de forma que los trabajadores pueden, a la hora de tomar su decisión acerca de dónde recibir asistencia en la búsqueda de empleo, tomar en consideración los resultados obtenidos por las diferentes empresas. Pensado inicialmente para los mayores de 25 años, este programa se extendió a los jóvenes en 2003. Aunque las Zonas de Empleo presentan un mejor bagaje que el *New Deal* —al que nos referimos más arriba—, los efectos de esta política, como es habitual en los programas de política activa, son mucho más limitados sobre los trabajadores con bajos niveles formativos, problemas con las drogas, etc., lo que, de acuerdo con el gobierno británico, sugiere que deben establecerse intervenciones especialmente dirigidas a estos colectivos. Asimismo, se estima que este programa es posiblemente menos eficiente en términos coste-beneficio que el *New Deal* para ayudar a las personas con mayores problemas para encontrar un empleo. Por otra parte, parece que estas empresas se concentran en los trabajadores con más posibilidades de ser empleados, aunque este proceso de selección no sería más acusado que el que ejercerían las oficinas públicas de empleo en este país (Department of Work and Pensions, 2007).

De acuerdo con Grubb (2001), pueden destacarse una serie de aspectos comunes a las (escasas) políticas activas de trabajo que han mostrado efectos positivos sobre los jóvenes:

- Conexión con el mercado de trabajo local y colaboración estrecha con los empleadores.
- Énfasis en la inserción en trabajos en el sector privado y con ingresos relativamente altos.
- Combinar educación, formación profesional e capacitación en empresas.
- Proporcionar a los participantes vías de reincorporarse a los estudios.
- Proporcionar sistemas de apoyo económico a los participantes en los programas y a sus familias.
- Evaluar los resultados del programa, con la finalidad de mejorar su calidad.

Es interesante apuntar la presencia, al menos sobre el papel, de algunos de los rasgos de los programas más exitosos a nivel internacional en algunas políticas específicas que se implementan en España, tales como los recientes Programas de Cualificación Profesional Inicial. Otros programas como las Escuelas Taller y Casas de Oficio, no parecen incluir el componente de potenciación de la inserción en el sector privado. En todo caso, como se mostrará en el siguiente epígrafe, la práctica ausencia de evaluación en muchos de los programas desaconseja sostener posiciones rotundas en la mayor parte de los casos.

Por último, otra estrategia que merece la pena ser mencionada, dados los deseos de cambios en el modelo productivo español expresados por el gobierno y los agentes sociales y dado el alcance de la actual crisis, es subvencionar la vuelta a la educación formal por parte de las personas de baja cualificación. Esta estrategia, llevada a cabo en Suecia como uno de los intentos de paliar las consecuencias de la fuerte recesión que afrontó este país a principios de los años 90 del pasado siglo, consistiría en prolongar el pago del subsidio de desempleo en los casos de aquellos jóvenes o mayores no cualificados que aceptaran reincorporarse al sistema educativo, no obstante, en aulas especiales y no integrándose en las clases estándar de secundaria. Pese a la congruencia que —como el resto de políticas que hemos analizado en el capítulo— puede exhibir este tipo de medidas desde el punto de vista teórico, los efectos de las mismas, casi dos décadas después de su puesta en práctica y pese a contar con las bases de datos de calidad propias de las evaluaciones en los países nórdicos, distan de estar completamente claros.

Albrecht, Van den Berg y Vroman (en prensa) construyen un modelo teórico de equilibrio general señalando que este tipo de intervenciones deberían tener efectos positivos muy importantes sobre los trabajadores de baja cualificación. Estos mismos autores, en un análisis empírico (Albrecht, Van den Berg y Vroman, 2004) encontraban que los programas tenían un efecto positivo sobre la tasa de empleo masculina, pero no sobre la femenina ni sobre los ingresos laborales. Ekström (2003), en su tesis doctoral, analiza estas políticas, pero no encuentra ningún efecto positivo de las mismas sobre los salarios de los trabajadores (con la excepción de las mujeres inmigrantes). Por su parte, el trabajo de Stenberg y Westerlund (2008) señala que estos programas, cuando han tenido una duración superior a 6 meses, han redundado en un incremento sustancial de los salarios posteriores. Stenberg (2008) señala, en cambio, que los efectos de este tipo de políticas sobre los ingresos laborales fueron inferiores a los observados para los típicos cursos de formación profesional impartidos por los servicios públicos de empleo y no tuvieron impacto alguno sobre algunos grupos de trabajadores. También existen estudios sobre los efectos de la educación para adultos en otros países. Podemos así destacar el análisis de Jenkins *et al.* (2004) para el caso británico, cu-

yos resultados apuntan a un impacto nulo de la educación para adultos en el salario, excepto para los trabajadores menos cualificados, y efectos positivos sobre la probabilidad de empleo. Finalmente, también es posible referirnos al trabajo de Jacobson, Lalonde y Sullivan (2005), centrado en los colegios comunitarios para trabajadores que han perdido su empleo, que revela que estas intervenciones educativas tuvieron un impacto significativo positivo sobre los ingresos laborales de este colectivo, fundamentalmente en el caso de aquéllos que recibieron formación de tipo técnico.

De la breve revisión de literatura que hemos llevado a cabo en estas páginas, se desprende que parece que, al menos, los efectos de estos programas no son negativos y podrían contribuir a mejorar la empleabilidad o ingresos de algunos colectivos. No obstante, debe tenerse en cuenta que, en la práctica (al menos en el caso sueco), estos programas suponen «pagar por estudiar», lo que puede generar ciertos incentivos negativos al abandono escolar (*riesgo moral*) si estas políticas se institucionalizan (pudiera ser que algunos jóvenes optasen por dejar los estudios para retomarlos posteriormente si existe una compensación asociada) y, por otra parte, que estos programas distan de suponer un coste despreciable para el erario público, en la medida que combinan políticas activas *ad hoc* con políticas pasivas que conllevan el pago de una prestación. Por ello, si se decidiese la puesta en marcha de este tipo de medidas, parece razonable e ineludible que se pongan, con anticipación, las bases para evaluar los eventuales resultados del programa.

4.2. La evaluación de programas de política activa en España: revisión y discusión de los principales resultados

En este apartado, que constituye uno de los núcleos tanto de este capítulo como del conjunto del trabajo, procedemos a revisar con detalle los resultados de las evaluaciones disponibles sobre los efectos de las políticas activas de empleo existentes en España. En las tablas 6.2 y 6.3 se presentan las principales características de los estudios empíricos disponibles para nuestro país y que pasamos a comentar a continuación.

4.2.1. Evaluación de Servicios de empleo

Pese a que la evidencia aportada por estudios de otros países otorga, como se ha señalado anteriormente, una gran importancia a los servicios de asesoramiento y orientación dirigidos a los trabajadores desempleados, la evaluación de este tipo de intervenciones para España resulta prácticamente inexistente, limitándose a los trabajos de Sáez (2004) y Herrarte y Sáez (2007).

El primero de estos estudios, Sáez (2004), analiza el impacto de los Planes de Orientación Personalizada, Tutoría Individualizada, Búsqueda Activa y Asesoramiento Empresarial. La evaluación se basa en la simple comparación de las tasas de empleo, el porcentaje de empleados con contrato indefinido y la proporción de afiliados a la Seguridad Social en distintos momentos del tiempo computadas para los participantes en los programas que comenzaron sus actividades formativas en 2001-2002 y para un grupo de control construido a partir de los registros administrativos del INEM y que contiene información sobre el sexo, edad, nivel educativo y tiempo de inscripción en la oficina de empleo. Desafortunadamente este enfoque, como se señaló en la sección 3.3, no tiene en consideración la presencia de características observables y no observables en los distintos individuos que pueden afectar significativamente a su empleabilidad, lo que pone en duda la relevancia de los resultados. Asimismo, conviene mencionar que no se ofrecen intervalos de confianza para estas estimaciones ni se señala cuáles de estas diferencias entre tasas de inserción son estadísticamente distintas de cero.

En todo caso, los principales resultados presentados en el estudio revelan importantes diferencias por Comunidades Autónomas en las tasas de inserción de los menores de 30 años durante los primeros 6 meses considerados en el análisis, con algunas regiones como Aragón, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja, Ceuta y, sobre todo, Andalucía y Extremadura, donde los desempleados que recibieron orientación presentan tasas de inserción superiores a las del grupo de control. Estas diferencias llegan, en algunos casos, a más de 30 puntos porcentuales, lo cual nos hace albergar ciertas reservas sobre estos resultados. Durante los 6 meses posteriores, las tasas de inserción parecen favorables, en general, a los que se benefician de estas políticas activas, mientras que más largo plazo los efectos son de nuevo mixtos.

Si se analiza el colectivo de trabajadores no cualificados, se encuentra que, en general, el grupo tratado presenta mayores tasas de inserción que el grupo de control para el caso de desempleados no cualificados y con formación superior, mientras que los resultados son mixtos dependiendo de la región en los casos de de formación media y superior.

El trabajo de Herrarte y Sáez (2007) presenta muchas similitudes con el anterior, pues se basa en los registros del INEM y de la Seguridad Social y la construcción de un grupo de control a partir de un escaso número de características observables (sexo, edad, nivel educativo, duración del desempleo y Comunidad Autónoma de residencia). Concretamente, estos autores se centran en los cursos de Formación Profesional Ocupacional, los Talleres de Empleo y en tres programas destinados a proporcionar asesoramiento al trabajador sobre la búsqueda de empleo

Tabla 6.2

Principales resultados de las evaluaciones de políticas activas de mercado de trabajo en España con especial referencia a los jóvenes o colectivos poco cualificados (I)

<i>Autor/es</i>	<i>Programa</i>	<i>Variables estudiadas</i>	<i>Técnicas de estimación</i>	<i>Resultado</i>
García (1998)	Gasto en políticas activas (en especial formación)	Tasa de desempleo	Evaluación macroeconómica. Diseño no experimental. MCO	Efecto reductor muy importante de las políticas activas y la formación sobre el desempleo (no plausibles)
Mato <i>et al.</i> (1999)	Formación, contratación subsidiada, subsidios directos al empleo	Tasa de desempleo, tasa de desempleo de larga duración y flujo de salida del desempleo	Evaluación macroeconómica. Diseño no experimental. Efectos fijos	Efectos pequeños de la formación sobre el desempleo y el desempleo de larga duración. Sin efectos sobre el flujo de salida del paro
Mato (2002)	Cursos de formación para desempleados en Asturias	Acceso al empleo. Ingresos	Diseño cuasi-experimental. <i>Logit</i>	Efectos pequeños y positivos sobre ingresos y acceso al empleo a los 20 meses
Kluger <i>et al.</i> (2002)	Introducción de contratos indefinidos con menores costes laborales en 1997	Contratación indefinida. Empleo	Diseño no experimental (experimento natural). Triples diferencias	Efectos pequeños y positivos sobre el empleo y la contratación indefinida
Mato <i>et al.</i> (2004) y Cueto y Mato (2006)	Subvenciones al autoempleo en Asturias	Apertura de negocio gracias a la subvención	Diseño cuasi-experimental. Pregunta retrospectiva sobre influencia de la subvención	Efectos netos considerables (20% del total de subvenciones)
Herrarte y Sáez (2004)	Cursos de formación	Probabilidad de empleo un año después	Diseño no experimental. <i>Logit</i>	Efectos negativos y moderados sobre los hombres. Efectos positivos y muy pequeños sobre las mujeres
Sáez (2004)	Servicios de empleo. Subsidios al empleo y al autoempleo. Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Cursos de formación	Tasa de inserción laboral 12 meses después de la intervención y tasa de afiliación a la Seguridad Social 30 meses después	Diseño no experimental. Comparación de medias	Efectos positivos y elevados en la mayor parte de los casos
Arellano (2005)	Cursos de formación	Duración del desempleo	Diseño no experimental. Análisis de supervivencia, controlando por la existencia de heterogeneidad inobservable	Efectos positivos y grandes sobre el riesgo de abandono del desempleo y efectos negativos y grandes sobre la duración del desempleo
Alujas y López (2006)	Cursos de formación. Proporción de contratos bonificados	Tasa de colocaciones	Evaluación macroeconómica. Diseño no experimental. Efectos fijos y utilización de MGM para controlar por endogeneidad de las políticas activas	Efectos nulos de la formación y positivos de las bonificaciones a contratos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.3
Principales resultados de las evaluaciones de mercado de trabajo en España con especial referencia a los jóvenes o colectivos poco cualificados (II)

<i>Autor/es</i>	<i>Programa</i>	<i>VARIABLES ESTUDIADAS</i>	<i>Técnicas de estimación</i>	<i>Resultado</i>
Clemente <i>et al.</i> (2007)	Bonificaciones a la contratación indefinida. Empleo público subvencionado.	Salarios. Permanencia en el empleo. Acceso al empleo.	Diseño no experimental MCO controlando por sesgo de selección PSM.	Efectos positivos muy grandes de las bonificaciones a la contratación indefinida sobre los salarios (no plausibles). Efecto positivo de las bonificaciones a la contratación indefinida a corto plazo y negativa a medio plazo. Efecto positivo de los planes de empleo público sobre la empleabilidad.
Herrarte y Sáez (2007)	Cursos de formación.	Acceso al empleo 12 meses después de comenzar el curso.	Diseño no experimental <i>Logit</i> . No hay control por sesgo de selección.	Pequeños en hombres. Incluso negativo en mujeres.
García-Pérez y Sanz (2007)	Bonificaciones para la contratación indefinida de las CCAA.	Transiciones de desempleo a trabajo temporal e indefinido, de trabajo temporal a desempleo o trabajo indefinido; de trabajo indefinido a desempleo o trabajo temporal.	Diseño no experimental. Análisis de supervivencia en presencia de riesgos en competencia y controlando por heterogeneidad inobservable.	Efectos pequeños y positivos sobre la contratación indefinida y la conversión de contratos temporales en indefinidos. Evidencia de cierto efecto sustitución.
Mato y Cueto (2008)	Cursos de formación para desempleados en Asturias.	Acceso al empleo a los 20 y 32 meses. Salarios.	Diseño cuasi-experimental. PSM.	Pequeños y positivos a corto y medio plazo sobre ingresos y acceso al empleo, especialmente sobre las mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

(Plan Personal de Empleo y Formación, Búsqueda Activa de Empleo e Información Profesional para el Empleo). En este trabajo se presenta un modelo de variable binaria (*logit*) para analizar el efecto de los distintos tipos de intervención sobre la probabilidad de encontrarse afiliado a la Seguridad Social en Noviembre de 2003, fecha de extracción de la muestra.

Los principales resultados obtenidos señalan que los Planes Personales de Empleo y Formación tienen un efecto positivo sobre el empleo (concretamente la probabilidad de encontrar empleo respecto a no hacerlo es un 3% mayor para los participantes en esta acción formativa), mientras que las otras dos acciones tendrían efectos negativos sobre la probabilidad de encontrar un empleo. Cuando los autores analizan exclusivamente el colectivo de trabajadores menores de 25 años y cuya búsqueda de empleo es inferior a 6 meses (y sin controlar por la recepción de prestación o subsidio de desempleo), se encuentran un impacto negativo de todos los programas considerados con la excepción de los Planes Personales de Empleo, que resultan no significativos.

Debe recordarse que la fiabilidad de los resultados depende de forma crucial de la construcción del grupo de control, que presenta muchas dudas respecto a su aleatoriedad. Teniendo en cuenta que la existencia de diferencias no observables entre el grupo de tratados y no tratados que afectasen a la empleabilidad de los individuos implica la presencia de estimadores sesgados del efecto tratamiento, a nuestro juicio los resultados que se ofrecen deben ser tenidos en consideración con extrema cautela²². Asimismo, debe señalarse también que la codificación de algunas variables por los autores es bastante confusa y posiblemente inapropiada²³.

4.2.2. *Evaluación de programas de formación de desempleados*

Los cursos de formación dirigidos a los desempleados han sido, indudablemente, la política activa de empleo que ha concitado mayor interés entre los economistas españoles, aunque la calidad de los datos, como en el resto de políticas activas, adolece de innumerables deficiencias. Es también en este área donde se han llevado a cabo las evaluaciones de carácter más técnico.

²² La utilización de técnicas de análisis de duración podría haber contribuido a paliar, aunque fuera parcialmente, el problema de la heterogeneidad inobservable.

²³ Por ejemplo, una de las variables clave en el análisis, la recepción de prestaciones de desempleo es codificada de la siguiente forma: 0, si el individuo no recibe prestaciones; 1, si el desempleado se encuentra percibiendo este tipo de transferencias y 2, en caso de que el parado haya agotado las prestaciones. A nuestro entender, la interpretación del coeficiente estimado no es evidente.

Entre los esfuerzos realizados para llevar a cabo una evaluación rigurosa de estos programas deben destacarse los trabajos de Mato y sus coautores. En primer lugar, cabe citar a Mato (2002), que evalúa una serie de cursos de formación para desempleados en el Principado de Asturias a partir de datos obtenidos de entrevistas telefónicas. En este estudio, el autor logra conformar un grupo de control integrado por aquellos individuos que, pese a presentar su solicitud para la participación en el programa formativo, no fueron admitidos en el mismo debido a la existencia de un límite de plazas. Los criterios de exclusión de solicitantes se referían, fundamentalmente, a la adecuación del perfil de los individuos al contenido del curso. Esta estrategia permite, teóricamente, reducir sustancialmente el sesgo de selección por características inobservables. Utilizando un modelo logístico para controlar por una serie de características observables, el autor encuentra que la participación en el curso formativo afecta significativa y positivamente a la probabilidad de acceder a un empleo en algún momento de los 20 meses posteriores al curso. Concretamente, la probabilidad relativa de acceder al empleo (frente a no hacerlo) en aquéllos que no participaron en el curso es alrededor del 50% menor que en el caso de los participantes. Sin embargo, el impacto de la formación no es significativo sobre la probabilidad de estar ocupado a los 20 meses del curso o sobre los ingresos laborales de los individuos. El autor no proporciona ninguna estimación referida de forma específica a los jóvenes poco cualificados, aunque precisa que los mayores índices de acceso al empleo se observan entre las personas menores de 30 años con estudios post-secundarios y con experiencia laboral previa. Otra de las aportaciones interesantes de este trabajo es que no todos los cursos proporcionan el mismo rendimiento, siendo aquéllos centrados en nociones empresariales referentes a pequeñas y medianas empresas los que facilitan en mayor medida el acceso al empleo. Una de las limitaciones de este análisis es su tamaño muestral, que se ubica en torno a las 300 observaciones.

Sáez (2004) en su amplio trabajo comentado anteriormente y en análisis llevados a cabo en colaboración con otros autores (Herrarte y Sáez, 2004 y 2007), estudia el impacto de los cursos de formación sobre la probabilidad de acceder a un empleo. Sólo nos centraremos en los dos últimos trabajos mencionados, dado que se basan en el análisis de las mismas bases de datos que el primero pero utilizan técnicas con mayor nivel de sofisticación. Los resultados obtenidos son bastante desalentadores: en Herrarte y Sáez (2004), que estudian un periodo de 12 meses comprendido entre 2001 y 2002, se encuentra un efecto negativo de los cursos de formación sobre los varones (la probabilidad de encontrar empleo respecto a no encontrarlo es más del 15% menor en el caso del tratamiento) ²⁴

²⁴ La razón que explicaría este resultado es el hecho de que mientras el desempleado esté en el curso de formación reduzca la intensidad de la búsqueda de empleo, alargando por lo tanto su duración.

y un impacto positivo pero muy reducido en el caso de las mujeres (la probabilidad de ocupación respecto a la permanencia en desempleo sólo es un 1% mayor si la desempleada sigue el curso de formación). En Herrarte y Sáez (2007) los resultados son algo más favorables a la utilización de políticas activas: la probabilidad de encontrar empleo respecto a no encontrarlo se incrementa con la formación, concretamente en un 4% para el total de desempleados considerado en el análisis y un 10 y un 27% para mujeres y parados de larga duración, respectivamente. En la interpretación de estos resultados deben adoptarse las precauciones mencionadas con anterioridad.

El trabajo de Mato *et al.* (2008) viene a complementar el estudio anterior del mismo autor mediante la aplicación de diversas modalidades de PSM (*propensity score matching*, véase sección 3.3.2) para determinar el efecto de los cursos de formación a desempleados en Asturias utilizando la misma base de datos que en el caso anterior. Los resultados obtenidos indican que los cursos no mejorarían de forma estadísticamente significativamente la probabilidad de empleo a los 20 y 32 meses de finalización del curso. Sin embargo, sugieren que el programa incrementaría el acceso al empleo durante los primeros 20 meses en un 22% (30% en el caso de los varones y 18% en el caso de las mujeres) y en un 11% a los 32 meses para ambos sexos. Por el contrario, el impacto de la acción formativa sobre el tiempo trabajado, tanto a los 20 como a los 30 meses sólo es significativamente estadístico y de signo positivo en el caso de los hombres (con un efecto que alcanza los 3,6 meses a corto plazo y algo más de 4 meses a medio plazo). Respecto a los ingresos, sólo se observa un pequeño efecto positivo del curso de formación (80 euros mensuales) sobre los ingresos de los hombres. Una limitación que debe ser señalada del estudio de Mato *et al.* se refiere a que no se hace uso de las habituales pruebas estadísticas (tests de balanceo) que permiten justificar la idoneidad del uso del PSM.

Los cursos de formación, en este caso utilizando los registros administrativos del INEM, son también objeto de análisis en Arellano (2008), que utiliza técnicas de análisis de supervivencia para estimar el efecto de estos programas sobre la duración de los episodios de desempleo en aquellos parados que se encontraban registrados en una oficina pública de empleo entre abril de 2000 y abril de 2001. Los resultados de este autor van en la línea de los dos trabajos anteriores, señalando efectos positivos de la formación del INEM sobre la duración de los episodios de desempleo. El estudio no ofrece, como los anteriores, referencias específicas al impacto del programa sobre los jóvenes con bajos niveles educativos. Los resultados obtenidos sugieren que la formación proporcionada por estos programas reduce el tiempo que los individuos requieren para encontrar un nuevo empleo. Concretamente, se obtiene que haber seguido un curso de formación reduce en un 45% la duración del desempleo e incre-

menta entre un 30 y 40% el «riesgo» de abandonar la situación de paro, particularmente en las mujeres. Llama la atención, sobre todo considerando la evidencia internacional o el trabajo de Mato, el tamaño de los efectos encontrados por este autor, lo que aconseja nuevas evaluaciones con datos más recientes que permitan confirmar la magnitud de estos impactos.

4.2.3. Subsidios al empleo

Pese a la batería de medidas tomadas por las distintas administraciones en esta materia, las evaluaciones no son, tampoco, muy numerosas.

En primer lugar, cabe citar el trabajo de Kugler *et al.* (2002), que estudia la reducción de las cotizaciones sociales y costes de despido asociados a la contratación indefinida que se introdujeron en 1997 en España. Utilizando triples diferencias a partir de micro-datos de la EP A para el periodo 1987-2000, estos autores encuentran que la reducción de los costes laborales asociados a esta reforma —entre un 7 y 10%— habrían inducido un incremento del empleo de alrededor de un 1,5% en los hombres jóvenes, mientras que el efecto en mujeres y trabajadores mayores habría sido mucho más reducido. Debe tenerse en consideración que estas medidas de mediados de la década pasada, a diferencia de las que se adoptaron con posterioridad, han tenido carácter permanente.

El amplio trabajo de Sáez (2004) incluye una evaluación de distintas medidas dirigidas al fomento del empleo asalariado. De acuerdo con las estadísticas presentadas por este autor, los jóvenes menores de 30 años representaron entre 2000 y 2001 el 78% de los beneficiarios de las ayudas para la formalización de contratos iniciales indefinidos. Entre este colectivo, menos de la mitad de los individuos poseían una formación básica o inferior. Los autores analizan la proporción de estos contratos que se encontraban dados de alta en la Seguridad Social 30 meses después de la firma del contrato. Entre los jóvenes la supervivencia en el empleo —no necesariamente en la misma empresa ni con el mismo tipo de contrato— alcanza el 85,5% (algo por debajo de la media nacional, en torno al 87%), mientras que entre los trabajadores sin formación y con formación básica, estos porcentajes ascienden a 86 y 86,9% respectivamente.

Este trabajo también analiza la tasa de permanencia en el empleo para aquellos individuos que se beneficiaron en 2000 y 2001 de las bonificaciones para la conversión de contratos temporales en indefinidos. De la muestra de afectados por los subsidios considerada, el 96% de los beneficiarios son menores de 30 años, aunque sólo el 22% carecen de cualificación o sólo completaron formación básica. En este caso, las tasas de supervivencia son también muy elevadas, alrededor del 94% para trabajadores no cualificados o con formación básica.

El estudio de Clemente *et al.* (2007), resultado de un proyecto financiado por la Seguridad Social, hace uso de la Muestra Continua de Vidas Laborales de la Seguridad Social para estudiar el efecto de las bonificaciones a la contratación indefinida sobre los salarios. Para ello, aplican una descomposición de medias salariales —conocida en el ámbito econométrico como Oaxaca-Blinder— que permite descomponer la diferencia de remuneraciones entre trabajadores con contrato indefinido (bonificados y no bonificados) y con contrato temporal. Para tener en cuenta el posible sesgo de selección de cada uno de los grupos usan el método corrector propuesto por Heckman (comentado anteriormente en el apartado 3.3.2 y utilizado en este trabajo para estimar las primas salariales a la educación). Los resultados presentados por los autores sugieren que los trabajadores con contrato indefinido bonificado perciben un salario un 18% menor que los empleados con una relación contractual indefinida ordinaria, pero que la contratación bonificada, descontando el efecto de otras características observables, generaría, a través de una mayor remuneración de cada uno de esos factores mesurables, una diferencia a favor de aquéllos con contratos bonificados del 358% del salario. En nuestra opinión, estos resultados, tanto por los problemas econométricos que presentan como por su exagerada magnitud, deberían ser analizados con extrema precaución a la espera de estudios posteriores con mejores bases de datos²⁵.

Más interesante resulta sin duda, el análisis que estos mismos autores realizan sobre la permanencia en el empleo de los trabajadores con contrato indefinido ordinario frente a aquéllos con contrato indefinido bonificado. Usando la misma base de datos que en el caso anterior y técnicas de PSM encuentran que las bonificaciones tienen un efecto positivo en el corto plazo sobre el empleo que se diluye en el largo plazo hasta hacerse negativo, de lo cual los autores concluyen que esta política resulta poco efectiva a largo plazo. Los principales problemas que presenta este trabajo residen en las escasas variables disponibles en la base de datos para determinar si un contrato disfruta o no de bonificaciones y la ausencia de tests de balanceo.

Puede destacarse, en cuarto lugar, el trabajo de García-Pérez y Sanz (2007), también dentro de un proyecto de investigación financiado por la Seguridad Social, que trata de evaluar los efectos sobre el empleo y la contratación indefinida de los subsidios regionales al empleo indefinido a través de un modelo de duración (controlando por heterogeneidad inobservable) en presencia de riesgos competitivos a partir de la Muestra Continua de Vidas Laborales de la Seguridad Social. El estudio abarca el

²⁵ Los autores, por ejemplo, no señalan cuáles son las variables utilizadas para la estimación de la probabilidad de tener un contrato bonificado no recogidas en la ecuación salarial (restricciones de exclusión).

periodo comprendido entre finales de 1994 y 2004 e incluye un grupo de control generado por los autores de la muestra disponible mediante un ejercicio econométrico. Los resultados econométricos indican que estas intervenciones disminuyen la probabilidad de pasar de una situación con contrato temporal a una situación de desempleo, especialmente, en los trabajadores menores de 30 años (8 y 3% para hombres y mujeres, respectivamente). Sin embargo, los subsidios, en general, incrementan la probabilidad de encadenar otro contrato temporal entre el 1 y el 5% dependiendo de los colectivos considerados. En tercer lugar, en cuanto a la probabilidad de que el contrato temporal se convierta en indefinido, aunque los efectos varían mucho en función del colectivo considerado, los efectos son positivos, en torno a un incremento del 7% de la probabilidad de realizar este tipo de transición, para las mujeres jóvenes. Finalmente, de acuerdo con este trabajo, los subsidios también contribuyen a alargar la duración del empleo temporal entre 2 y 3 meses.

En relación con las transiciones desde la situación de desempleo, García-Pérez y Sanz destacan que, para el colectivo de menores de 30 años, los subsidios incrementan la probabilidad de ser contratado de forma temporal en 0,16 y 0,75% en el caso de hombres y mujeres, respectivamente. Cuando analizan la probabilidad de contratación indefinida, los efectos son mayores, alrededor del 15% para ambos sexos, mientras que los subsidios tienen un ligerísimo impacto reductor en la probabilidad de permanecer en situación de desempleo (menor al 0,5%).

Asimismo, debe destacarse una conclusión muy interesante subrayada por estos autores: los subsidios generan cierto efecto sustitución, puesto que disminuyen la probabilidad de que los trabajadores con contrato indefinido permanezcan en sus puestos de trabajo (aunque menos de un 1% en el caso de las mujeres, el impacto llega hasta casi un 20% en el caso de los hombres).

Por último, dentro de los subsidios al empleo hay que hacer una breve referencia a las llamadas empresas de inserción, establecimientos que priorizan la contratación de personas en riesgo de exclusión social y que, por tanto, se benefician en gran medida de los subsidios destinados a promover el acceso al empleo en estos colectivos. El trabajo de Veciana (2007) para la Fundación Un Sol Món muestra que en la plantilla de inserción de estas empresas (la que no forma parte de la estructura permanente del establecimiento, es decir, dirección, gerencia, administración y supervisión de la producción) existe una representación muy importante de jóvenes (en torno al 60%), mujeres (alrededor de la mitad de la plantilla) e inmigrantes (más del 23%). Dentro de estas empresas es necesario establecer una clara diferenciación entre aquéllas con carácter transitorio, o que aspiran únicamente a proporcionar la experiencia y capacitación necesaria para que los trabajadores de inserción puedan in-

tegrarse en el mercado laboral, y las de finalidad permanente, cuyo objetivo es la consolidación de estos trabajadores en la empresa. Entre los colectivos beneficiarios de la acción de estas empresas, cuyo número, en 2006, ascendía a menos de 150 en todo el territorio nacional, se prioriza la contratación de ex-reclusos, menores tutelados, personas sin hogar, alcohólicos, personas que presentan discapacidades, mujeres en riesgo de exclusión y trabajadores de etnia gitana, entre otros.

En cuanto a su impacto social, cabe destacar que 2 de cada 10 trabajadores de empresas de inserción se incorpora a su estructura «permanente», circunstancia que ocurre cuando los empleados de la plantilla de inserción adquieren las competencias y aptitudes laborales previstas. Asimismo, alrededor de la mitad de los trabajadores de inserción ha accedido a un empleo en una empresa ordinaria tras su paso por este tipo de establecimientos, aunque sólo un 18% del total de este colectivo ha encontrado un puesto de trabajo en el mismo sector productivo que en el que operaba la empresa de inserción. Estas empresas, en general incurrir en sobrecostos debido a sus políticas de interés social, lo que explica que alrededor de un 40% no obtengan beneficios, su productividad sea baja, presenten ratios de solvencia menores que los de las empresas comerciales y su supervivencia dependa en alto grado de subvenciones de entidades públicas y privadas y de la valoración positiva que las administraciones públicas les otorgan en las compras de productos o la contratación de servicios.

4.2.4. *Subsidios al autoempleo*

El trabajo más relevante sobre esta intervención es el de Mato *et al.* (2004), que analiza el impacto sobre la constitución de nuevas empresas de las subvenciones establecidas a tal efecto en el Principado de Asturias. A partir de información procedente de encuestas telefónicas, los autores encuentran que un 20% de los desempleados que recibieron las subvenciones para iniciar una actividad empresarial no lo habrían hecho en caso de no recibir la subvención, cifra que interpretan como el efecto neto del programa. Debe señalarse, por un lado, que este dato no tiene en cuenta el efecto multiplicador de los subsidios, es decir, la creación de empleo derivada de la contratación de trabajadores por los nuevos empresarios y, por otro, que no se computan los posibles efectos de desplazamiento de otras empresas que podrían derivarse de la entrada de los nuevos autónomos subvencionados²⁶. Un trabajo posterior (Cueto y Mato, 2006) apunta, a través de la estimación de un modelo de duración de ries-

²⁶ CUETO (2008) señala que el 45% de las empresas que se beneficiaron de estas subvenciones crearon al menos un puesto de trabajo.

gos proporcionales, que la edad y la educación no son variables significativas a la hora de explicar la supervivencia del negocio iniciado con la subvención en el caso de los hombres, mientras que en el caso de las mujeres la edad ejerce un efecto negativo en la probabilidad de abandonar la actividad (la reducción del riesgo de salida es del 7% por cada año). En el caso de la educación, los negocios de las pequeñas empresarias con educación secundaria tienden a sobrevivir más tiempo en relación con las que sólo cuentan con estudios primarios o inferiores (disminuyen en más de un 200% el riesgo de abandono), seguidas de las que poseen un título de Formación Profesional o universitario (en las que el riesgo de fin de la actividad es un 90% menor).

Sáez (2004) también ofrece algunos indicadores interesantes sobre el funcionamiento de las subvenciones al autoempleo, de la capitalización de la prestación por desempleo y de las subvenciones a empresas I+E (Iniciativas Locales de Empleo). En relación con el primero de estos programas, de los poco más de 21.000 desempleados o inactivos beneficiados por esta medida, alrededor de un tercio correspondían al colectivo de menos de 35 años con formación básica o inferior (fundamentalmente al primer grupo, que supone más de de veintisiete puntos porcentuales de esa cifra). Esto indica que los jóvenes afectados por el fenómeno del abandono escolar son parte importante del colectivo beneficiario de esta política. Un año después de recibir la subvención destinada a financiar la inversión inicial necesaria para comenzar una actividad empresarial, alrededor del 90% de los menores de 35 años y de los beneficiarios con formación básica e inferior se encontraban en situación de alta en el registro de la Seguridad Social. No es necesario puntualizar que este indicador puede estar «contaminado» por aquellos casos en los que la iniciativa de autoempleo fracase y estas personas se encuentren en una situación de empleo por cuenta ajena. Si el efecto neto medio calculado por Mato se verificase en el resto del país y otros colectivos estas medidas podrían constituir una política interesante para facilitar la inserción de aquellos afectados por el fracaso escolar .

En cuanto a la capitalización de la prestación por desempleo para iniciar una actividad empresarial, destaca que un 49,8% de todos los beneficiarios son desempleados menores de 35 años y con formación básica o inferior. De nuevo, los individuos con formación básica conforman el grueso de este grupo (más de 42 puntos porcentuales). Alrededor del 96% de desempleados con bajos niveles formativos y parados de 34 ó menos años (no se dispone del cruce de las variables), se encontraban ocupados (de acuerdo con los registros de la Seguridad Social) 12 meses después de recibir la prestación de desempleo en forma de capital.

Por último, en lo que se refiera a subvenciones para empresas I+E, el estudio de Sáez muestra que el 75% de los contratados son menores

de 35 años y alrededor del 65% tienen una formación educativa de nivel básico o inferior. El principal resultado es que dos años después de la contratación inicial 9 de cada 10 empleados a través de este programa continúan afiliados a la Seguridad Social en calidad de ocupados. En todo caso, la relevancia de este tipo de iniciativa es escasa, pues la mano de obra empleada por estas empresas asciende a menos de 2.000 personas.

Aunque, como se ha afirmado, el cabal conocimiento del efecto de este tipo de políticas requiere de un trabajo mucho más profundo y con mejor información estadística, tanto los resultados de Mato *et al.*, como las estadísticas esencialmente descriptivas de Sáez son prometedores e invitan a tomar muy en serio la idea de dedicar recursos a nuevas evaluaciones de este tipo de subvenciones.

4.2.5. *Evaluación Escuelas-Taller y Casas de Oficios y Talleres de Empleo*

Las únicas evaluaciones de estos programas son las llevadas a cabo por el INEM (2003, 2004, 2005 y 2006) y Herrarte y Sáez (2004), basadas ambas en la comparación de tasas medias de inserción laboral entre los participantes en los programas y un grupo de control construido, básicamente, a partir del sexo, nivel educativo y la provincia de residencia de los individuos utilizando los registros de desempleados del INEM.

En los estudios del INEM, se reportan tasas de inserción laboral, medidas como proporción de empleados desde la finalización del programa que participaron en Escuelas-Taller y Casas de Oficios y Talleres de Empleo para el grupo de control. Sólo consideramos aquí los participantes en los Talleres de Empleo menores de 35 años. Aunque no establecen controles por nivel educativo, puesto que más del 90% de los alumnos de estos programas poseen el graduado en ESO o una titulación inferior, puede considerarse que la muestra de participantes está constituida en su gran mayoría por jóvenes de baja cualificación víctimas del fracaso o el abandono escolar. La comparación entre el colectivo de participantes y el grupo de control revela tasas de inserción más elevadas para los primeros, con diferencias que oscilan entre 6 y 20 puntos porcentuales (figura 6.5). Asimismo, se constata la existencia de diferencias en función del sexo de los participantes: mientras que en el caso de los Talleres de Empleo se observa que el impacto es mayor en las mujeres, en el caso de las Escuelas-Taller y Casas de Oficios las diferencias dependen del periodo analizado.

Debe señalarse que, además de los problemas que afectan a la construcción del escenario *contrafactual* que se han venido señalando con-

tinuamente en esta sección, la inserción laboral (o la variable de interés) debe medirse tomando como referencia el comienzo de los programas de Escuela Taller y Casas de Oficios y no su finalización. Dado que la duración de estos programas excede el año, esto podría hacerse tomando un periodo de referencia más amplio, como hacen Mato *et al.* (2008).

El trabajo de Sáez (2004), cuyas características ya comentamos con anterioridad, toma como referencia el momento en el cual el alumno deja o finaliza el programa, lo que también plantea problemas diversos, dado que estos individuos pueden haber estado buscando trabajo durante el transcurso del mismo. Los resultados presentados por este autor no apuntan hacia un patrón claro. Un análisis de las tasas de inserción calculadas a nivel nacional parece apuntar mayores porcentajes de empleados entre los participantes a corto plazo y menores tasas de afiliación a la Seguridad Social en el largo plazo. En el análisis por regiones (en el cual en muchas comunidades se cuenta únicamente con menos de 200 observaciones), la diferencia entre tasas de acceso al empleo muestra valores muy distintos según la Comunidad Autónoma considerada, aunque se observa también que, en el largo plazo, las tasas de inserción laboral de los participantes empeoran respecto a las del grupo de control. Este autor también incluye en su trabajo los Talleres de Empleo, donde de nuevo vuelven a constatarse elevadísimas diferencias entre Comunidades Autónomas (en algunas la tasa de inserción a corto plazo de participantes dobla a la del grupo de control mientras que en otras es un 33% menor), con mayores tasas de empleo a corto plazo para los participantes y discrepancias más reducidas en el largo plazo. Por otra parte, la ordenación de las regiones cambia enormemente en el largo plazo. Por ejemplo, en Cataluña la tasa de empleo a corto plazo es casi dos veces mayor para los participantes, mientras que a largo plazo es más elevada para el grupo de control. Es difícil, por lo tanto, no interpretar estos resultados con cierto escepticismo.

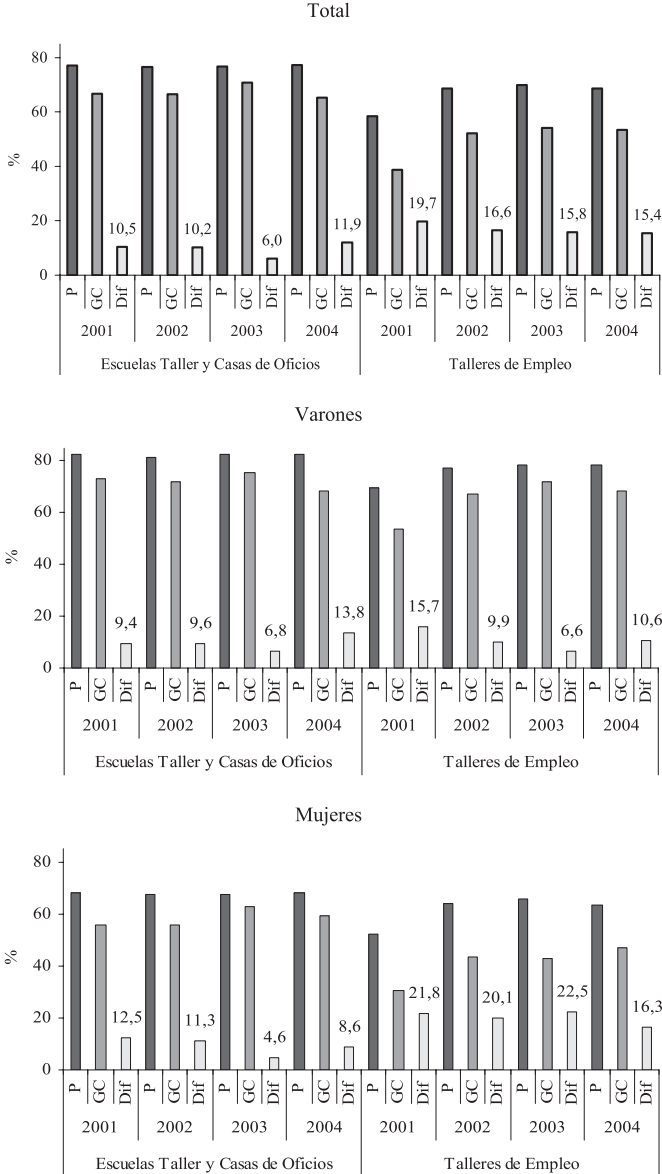
En nuestra opinión, la evidencia empírica presentada por estos trabajos, aunque interesante e ilustrativa, no es suficiente para realizar una valoración del programa tanto por la existencia de problemas relacionados con la información estadística disponible como por los análisis y el tratamiento e interpretación que los autores realizan de la misma.

4.2.6. *Evaluación de Programas de Garantía Social, PGS*

No existen evaluaciones oficiales de este tipo de acciones de formación-inserción laboral, por lo que sólo contamos con algunos estudios de caso realizados por educadores y pedagogos y por la Federación de Municipios de Madrid. Desafortunadamente, estos estudios ofrecen una in-

Figura 6.5

Tasas de inserción laboral de desempleados participantes y no participantes en Escuelas - Taller y Casas de Oficios y Talleres de Empleo (2001-2004)



Nota: Sólo se incluyen alumnos de Talleres de Empleo menores de 35 años. P = participante; GC = grupo de control; Dif = tasa de inserción de participantes - tasa de inserción del grupo de control.

Fuente: Elaboración propia a partir de INEM (2003, 2004, 2005 y 2006).

formación cuantitativa bastante escasa, lo que dificulta cualquier evaluación rigurosa de los PGS desde el punto de vista económico.

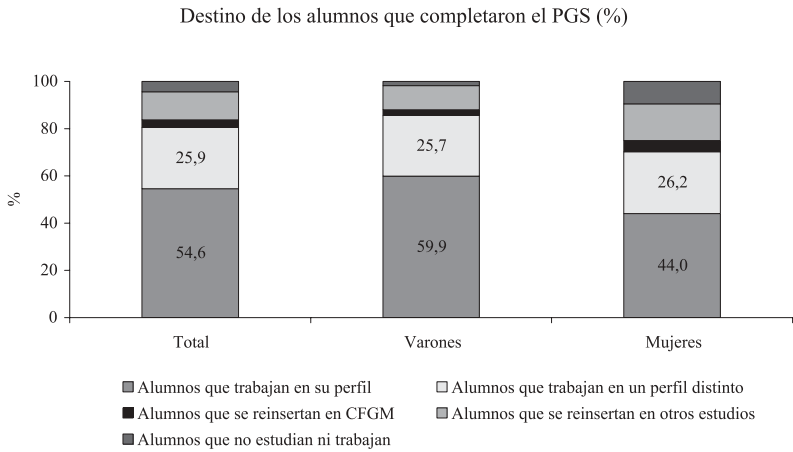
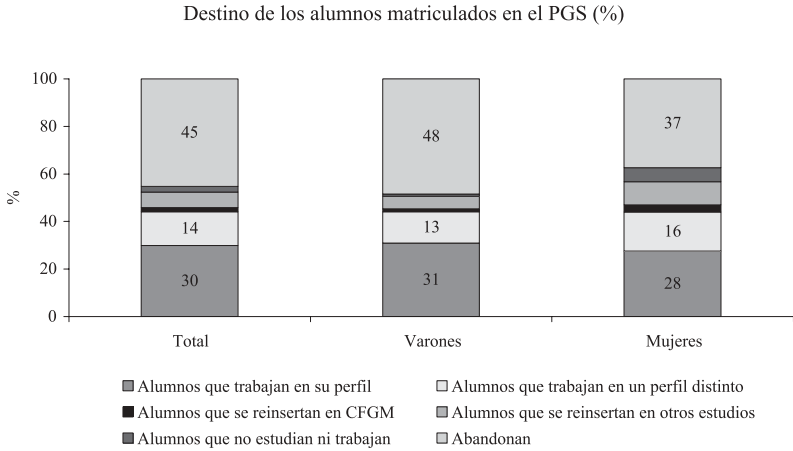
A partir del estudio de Barcia y De Lucas (2003), que incluye el 95% de los alumnos de Garantía Social de la Comunidad de Madrid correspondientes al curso académico 2001-2002, puede determinarse que poco más de la mitad (54,4%) de los jóvenes que inician los PGS, mayoritariamente varones debido a los perfiles de los programas, los completan de modo exitoso (figura 6.6). Entre aquéllos que finalizan el PGS, alrededor de un 55% encuentra un empleo en un sector vinculado con el perfil del programa cursado, mientras que alrededor del 15% retoma los estudios (un 3,2% accede, a través de pruebas libres, a la Formación Profesional de Grado Medio y un 12,1% cursa otro tipo de estudios, suponemos que alguna modalidad de Secundaria Obligatoria). Por otro lado, una cuarta parte de los alumnos que completan el programa se emplean en puestos de trabajo no relacionados con el perfil del PGS, mientras que el 4,4% restante no trabaja ni se reincorpora al sistema educativo. Si computamos las tasas de inserción laboral y reincorporación sobre el total de alumnos que inician el PGS, la inserción laboral en sectores relacionados con el perfil del curso es inferior al 30% y sólo algo más del 8% vuelve al sistema educativo. En línea con los resultados que se han mostrado a lo largo de todos los capítulos anteriores, debe subrayarse que la proporción de mujeres que, tras completar el PGS, se reincorpora a los estudios es muy superior a la observada entre los varones. Debe añadirse también que parte de los abandonos de los programas se deben a que los alumnos encontraron un empleo (alrededor de la cuarta parte) o se reincorporaron a la educación reglada (en torno al 6%). Las conclusiones que pueden extraerse de este trabajo son muy similares a los datos que presenta León para los PGS en Andalucía, donde señala que la tasa de inserción laboral, en opinión de los profesores, apenas llega al 20% de los participantes y que apenas el 10% se reincorporan al sistema educativo, resultados considerados pobres por los docentes (León, 2001; León y Díaz, 2002).

Puede señalarse, por último que, de acuerdo con la EP A, la tasa de desempleo entre las personas que han cursado Garantía Social es la más alta entre todos los niveles educativos (Calero, 2005), lo que, obviamente, tampoco resulta demasiado indicativo dado el enorme sesgo que afecta a la selección de los beneficiarios de estos programas.

4.2.7. Empleo público

El único trabajo del que tenemos constancia en este ámbito es el ya citado de Clemente *et al.* (2007), que analiza la probabilidad de empleo en el sector privado de los desempleados que se han beneficiado de pro-

Figura 6.6
**Estadísticas más significativas de los participantes en PGS
 en la Comunidad de Madrid (2003)**



Fuente: Elaboración propia a partir de Barcia y De Lucas (2003).

yectos de empleo de las Corporaciones Locales destinados a obras de interés social en la Comunidad Autónoma de Aragón. Los autores, a partir de la aplicación de técnicas de PSM y la explotación de los registros administrativos del servicio público de empleo regional, estiman la diferencia en términos de ocupación en el sector privado entre aquellos individuos en puestos de trabajo subvencionados en el sector público municipal

y los trabajadores que no se beneficiaron de estos programas hasta 18 meses después del fin de los proyectos. Los resultados indican que los trabajadores que se beneficiaron de estas intervenciones tienen una mayor probabilidad de empleo futura, aunque ésta va disminuyendo a lo largo del tiempo, pasando de un 50% más de probabilidades de empleo que el grupo de control a los tres meses de finalizado el programa, a un 10% al cabo de año y medio. Cabe señalar que, nuevamente, los autores no realizan ningún test de balanceo y que la muestra es bastante reducida como para poder extraer conclusiones firmes, así como la conveniencia de que se hubieran medido los efectos sobre el empleo tomando como referencia el inicio (y no el término) del programa y de medir los efectos a más largo plazo, que es donde este tipo de políticas —que, de acuerdo con la literatura internacional, son las que menos efectivas se han revelado en materia de empleo— han mostrado, tradicionalmente, sus principales falencias. De nuevo, como en la mayor parte de las evaluaciones realizadas en nuestro país, no existe una referencia especial a jóvenes en desventaja social.

4.2.8. *La evaluación macro-econométrica de políticas activas*

Al igual que en otros países, en España existen algunos trabajos que tratan de estimar el efecto de las políticas activas de empleo sobre diversas variables relacionadas con el mercado de trabajo. Debe señalarse que sólo se incluyen en el análisis las políticas laborales de activación con coste presupuestario para el erario público (y , asimismo, los beneficios tributarios para favorecer la contratación o la formación no se contabilizan, legalmente, dentro del presupuesto dedicado a políticas activas).

Un ejemplo de este tipo de trabajos es el de García (1998), que estima el impacto del gasto en políticas activas y , adicionalmente, los recursos dedicados a medidas de formación (en ambos casos medidas como % del PIB) sobre la tasa de desempleo durante el periodo 1977-1984, encontrando efectos positivos estadísticamente significativos. Sin embargo, la magnitud de los efectos no es plausible de acuerdo con la evidencia empírica internacional disponible y con la evidencia microeconómica presentada unas páginas más atrás, puesto que la autora encuentra que un incremento de los recursos dedicados a políticas activas en general y a formación en particular del 1% del PIB genera una reducción de la tasa de desempleo de en torno al 25 y al 55%, respectivamente. Es posible que estos resultados estén influenciados por los escasos recursos dedicados a políticas activas en el periodo analizado.

Los resultados del estudio macro-econométrico de Malo *et al.* (1999), que comprende el periodo 1984-1995, se encuentran más en línea con la bibliografía. Estos autores estiman el efecto de distintas políticas activas

(formación, bonificaciones a la contratación y subsidios destinados a la creación de empleo) sobre la tasa de desempleo, la tasa de desempleo de larga duración y el flujo de salida del desempleo. Los resultados indican que ninguna de estas políticas tiene un efecto significativo sobre el flujo de salida del desempleo, mientras que sólo la formación contribuye a reducir la tasa de desempleo (un incremento del 10% del porcentaje de población activa que participa en estos programas reduce la tasa de desempleo en alrededor de 0,2 puntos) y la tasa de paro de larga duración (alrededor de 0,14 puntos para un incremento del 10% de la población activa enrolada en estos programas). Estos resultados, un tanto contradictorios, son interpretados por los autores a partir de un posible efecto retardado de las políticas sobre la salida del paro y de un hipotético impacto reductor de estas políticas en la transición del empleo al desempleo (es decir, un incremento de la permanencia en la actividad remunerada). El principal problema de este estudio radica en el supuesto *ad hoc* de exogeneidad de las políticas activas de empleo, que entrarían a formar parte del análisis como una variable independiente del nivel de desempleo y otras condiciones del mercado laboral, cuando es razonable suponer, como se indicó en el epígrafe 3, que la relación entre empleo y políticas activas es bidireccional.

Por último, cabe referirnos al artículo de Alujas y López (2006), que, usando datos de panel regional para el periodo 1986-2004 trata de estimar el efecto de las políticas de formación y contratos bonificados sobre la tasa de colocaciones. Para hacer frente al problema de doble causalidad mencionado anteriormente, estos autores utilizan el método propuesto por Arellano y Bond (1991), basado en el Método Generalizado de los Momentos, encontrando un nulo efecto de las políticas de formación sobre la tasa de colocaciones y un efecto positivo aunque pequeño del porcentaje de contratos bonificados (un incremento del 3% de la tasa de colocaciones en el corto plazo y del 13% en el largo plazo).

5. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA BASADAS EN LA EVIDENCIA EMPÍRICA

El objetivo de este capítulo ha sido doble. Por un lado, revisar y discutir las distintas formas de intervención susceptibles de mejorar el desempeño laboral de aquéllos jóvenes que no completaron la secundaria superior. Por otro, establecer recomendaciones a seguir por parte del sector público en sus distintas manifestaciones para facilitar la inserción laboral de este colectivo.

Por encima de todo, la primera recomendación que debe hacerse, a partir de la exhaustiva revisión que hemos realizado en este capítulo, es que el esfuerzo en materia de evaluación de políticas públicas —y no sólo en

el caso de las políticas de empleo— puede y debe incrementarse. La implementación y la evaluación de una política pública no pueden separarse artificialmente, puesto que son las dos caras de una misma moneda. No es admisible que en un país con el potencial y nivel de desarrollo económico como España, que ha experimentado tan grandes avances en las últimas tres décadas, tenga una cultura de análisis de resultados y rendición de cuentas en materia de política social tan escasa. La evaluación es una práctica que acarrea costes, referidos fundamentalmente a la recopilación de información estadística, pero los mayores costes son aquéllos derivados del desconocimiento de los efectos del programa, tanto para los propios participantes en las acciones en materia laboral, interesados en incorporarse al mercado laboral o mejorar sus ingresos, como para los propios ciudadanos, que sufragan a través de sus impuestos la puesta en marcha de estos programas. La evaluación permite ampliar programas exitosos, reformar aquéllos que presenten problemas e incluso, en casos extremos, sugerir la supresión de aquellas acciones con efectos nulos o negativos. Por otra parte, la naturaleza de los trabajos de evaluación, que exige de un periodo de tiempo entre la preparación del análisis, el seguimiento longitudinal de los sujetos y la valoración de la información recibida, que traspasa el «cortoplacismo» que afecta a gran parte de las actividades de la administración pública, tampoco contribuye a la puesta en marcha de un proceso permanente de evaluación de los programas públicos.

Dentro de las prácticas de evaluación, los experimentos son una de las alternativas más en boga en los últimos tiempos, dado que eliminan la mayor parte de los sesgos (incluido el de selección) presentes habitualmente en los estudios no experimentales. Asimismo, el coste de los experimentos no es esencialmente mayor que el que se requiere para compilar la información estadística para aplicar otros métodos de evaluación, siendo la información obtenida en los primeros mucho más fiable (Heckman *et al.*, 1999)²⁷. Por otra parte, los experimentos, a diferencia de los métodos no experimentales, permiten en ocasiones estimar posibles efectos externos positivos de un programa (Miguel y Kremer, 2005). Esto sería aplicable, por ejemplo, en el caso de un subsidio para la constitución de pequeñas empresas que redundará en una mayor contratación por parte de los individuos subsidiados de otros desempleados que no se beneficiaron de la subvención²⁸.

²⁷ DUFLO *et al.* (2008) proporcionan una completa guía sobre los métodos más coste-eficientes para llevar a cabo experimentos.

²⁸ Pero, como ya se ha señalado, los experimentos pueden llevar asociados costes éticos, en el sentido de que no resulta socialmente admisible privar a un individuo de una prestación o un programa social al que tiene derecho con la sola intención de estudiar de sus efectos. Sin embargo, dado que, de acuerdo con la evidencia internacional, los efectos de los programas de política activa no son, de forma unánime, positivos, restringir un determinado programa o intervención a un grupo de individuos tendría muchos menores problemas éticos.

La evaluación debería así extenderse a la mayor parte de ámbitos posible, desde los subsidios o las acciones formativas hasta los planes de orientación y asesoramiento establecidos por los servicios públicos de empleo²⁹.

Podemos, asimismo, esbozar algunas ideas relativas a la evaluación de políticas concretas. En relación con los PCPI, sucesores de los PGS, en muchos casos, cuando el número de plazas es inferior al de demandantes, la entrada a los programas se determina a través de sorteos o por criterios fácilmente observables. Aquellos demandantes que posteriormente no son admitidos en el curso constituyen un posible grupo de control. Sería conveniente, asimismo, armonizar los criterios de admisión de estos cursos y ordenar la información disponible a fin de contar con muestras suficientemente amplias. Las acciones de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo también pueden ser objeto de evaluación, aprovechando algunos de los aspectos de la implementación de los programas. Concretamente, en la medida que contemos con tamaños muestrales adecuados, es posible, nuevamente, estimar un *contrafactual* a partir de aquellos demandantes no aceptados en el programa que, en gran medida, se asemejarán a los participantes en materia de motivaciones y disposición para el aprendizaje y el trabajo. Asimismo, debe hacerse mención a los registros administrativos existentes en nuestro país, que contienen una información potencialmente muy valiosa, destacando dos aspectos. Primero, los registros deben ser puestos a disposición de los investigadores en condiciones que permitan a estos centrarse en los aspectos técnicos y evaluativos del análisis y no retrasar las investigaciones debido al tiempo que requieren labores de limpieza y filtrado de datos. La centralización de este trabajo por parte de las autoridades encargadas del mantenimiento de los mismos evitará duplicar, como se hace en la actualidad, muchos trabajos de limpieza de datos realizados en la actualidad por los investigadores que los usan. El coste de un tratamiento previo más cuidadoso es mínimo y los beneficios potenciales enormes (un ahorro en costes de tiempo y dinero para todos los investigadores). En segundo lugar, sería importante que los evaluadores del programa pudiesen contar con un mayor número de características observables, garantizando la anonimidad y prescindiendo de la elevada exactitud con la que se suelen ofrecer algunas variables (lugar de residencia, fecha de nacimiento, etc.). En este sentido, la disponibilidad de bases longitudinales es crucial.

Cabe comentar, dentro de las recomendaciones relacionadas con la evaluación, que, en esta materia, la coordinación entre las distintas admi-

²⁹ En el caso de los servicios para el asesoramiento en la búsqueda de empleo, la evaluación de nuevas acciones de orientación puede hacerse a través de programas piloto que sólo afecten a parte del colectivo hacia el cual se dirige teóricamente el programa. Para más detalles acerca de las posibilidades de evaluación de estas intervenciones véase OECD (2005).

nistraciones, regionales o autonómicas, es absolutamente esencial. La rendición de cuentas no puede verse como una «amenaza» política, sino como un derecho ciudadano y una posibilidad real de mejorar la efectividad de las políticas. La comparación de resultados de distintos programas no debe llevar a una competencia política o al uso de las evaluaciones como arma arrojadiza, sino que debe ser una piedra de toque para la adopción de los programas más exitosos implementados en otras regiones o localidades.

Una segunda conclusión, quizás no menos importante que la anterior, se refiere al momento de las intervenciones. De acuerdo con las investigaciones más recientes, parece que son aquellas intervenciones más tempranas, preferentemente en el periodo preescolar o escolar, las que proporcionan mayores réditos, tanto en términos privados (para los individuos que se benefician de estos programas) como para la sociedad en su conjunto (menor exclusión social, delincuencia, etc.). Esto obviamente aleja el peso de la intervención en política activa de mercado de trabajo y lo traslada hacia la política educativa activa, es decir, hacia el campo de la prevención del abandono frente a las actuaciones *ex-post* en el mercado laboral una vez producido éste. Asimismo, la experiencia internacional también subraya que, incluso en el caso de las políticas laborales, la intervención debe ser tan pronta como sea posible.

En tercer lugar, dentro de las intervenciones en materia de política laboral, no parece que una estrategia de mayor flexibilización del mercado laboral o un eventual endurecimiento del acceso a las prestaciones y subsidios de desempleo conlleve, necesariamente, un incremento en la empleabilidad de los jóvenes poco cualificados, al menos sin costes sociales evidentes. Recordemos que el colectivo de jóvenes es el que en la actualidad sufre la mayor temporalidad y disfruta de los menores salarios, con lo que ya sería el colectivo más flexible. Sólo indirectamente, mediante la penalización de este colectivo, podría derivarse un efecto sobre el abandono escolar en la medida en que el deterioro de sus condiciones de trabajo hiciera menos atractivo el abandono. En todo caso tal tipo de políticas no pasaría un análisis coste-beneficio ya que los beneficiarios serían tan sólo para aquéllos que optaran por continuar sus estudios de secundaria, mientras que los perjudicados serían todos los jóvenes trabajadores sin estudios de secundaria.

En cuarto término, dentro de las políticas activas, los PCPI y las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo deben recibir mayor atención por parte de las Administraciones Públicas. En especial, la (escasa) evidencia empírica disponible sobre las trayectorias en el mercado de trabajo de los alumnos Escuelas Taller es muy esperanzadora —las tasas de inserción de los alumnos son muy elevadas, cerca del 90%—, lo cual hace imprescindible dedicar un mayor número de recursos a fiscali-

zar su funcionamiento³⁰. Asimismo, es necesario profundizar en las evaluaciones de los cursos de formación que ofrecen los servicios públicos de empleo, haciendo hincapié en los distintos contenidos de cada una de estas acciones educativas. Por último, los resultados observados tanto en el caso de subsidios al autoempleo como en el de los cursos de formación invitan a estudiar el efecto particular que estas intervenciones pueden tener sobre el colectivo en el que se centra este estudio, tarea que, hasta este momento, no se ha acometido. Estas guías de actuación creemos que no carecen de relevancia, puesto que, a nivel internacional, existen pocos ejemplos de programas exitosos destinados a mejorar los ingresos y posibilidades de empleo de los trabajadores jóvenes de baja cualificación. En cuanto al resto de políticas activas evaluadas en España, como, por ejemplo, las bonificaciones contractuales y los cursos de formación, en ningún caso encontramos una evaluación de los efectos específicos sobre los jóvenes poco cualificados, a lo que se unen las imperfecciones de las bases de datos disponibles, la ausencia de estudios que contemplen un mayor horizonte temporal y los resultados a veces contradictorios de los escasos análisis disponibles. La única evaluación de un plan de empleo público arroja resultados altamente contrapuestos a la evidencia empírica internacional, lo que nos hace ser escépticos ante la magnitud de los efectos positivos encontrados como consecuencia de estas acciones. En este contexto, la evaluación, merece la pena insistir en ello, se presenta como una imperiosa necesidad. En resumen, la evidencia disponible para nuestro país, consistente en estudios basados con frecuencia en datos con imperfecciones importantes, no permite extraer mayores conclusiones sin caer en arriesgados juicios de valor o consideraciones subjetivas.

En quinto lugar, las Ciencias Sociales, y en especial la Economía, han mostrado repetidamente la importancia de los incentivos. Por ello, nos atrevemos a sugerir que, dada la falta de evaluación de muchas acciones, especialmente aquéllas relacionadas con cursos de formación, podría ser deseable establecer bonificaciones de tipo económico o profesional destinadas a los profesionales que se encaran con el diseño e implementación de las distintas intervenciones en función de su grado de éxito³¹. La implementación de este tipo de sistemas pasaría idealmente no sólo por incentivos positivos sino también por el uso de penalizaciones. Sin embargo, al menos en las primeras etapas y dada la escasa cultura en mate-

³⁰ De hecho, la elevada inserción laboral de los participantes en estas acciones eran destacadas en un reciente informe de la OCDE (OECD, 2008b) y en un estudio financiado por la Unión Europea (Qec-CERAN, 2006), basado en un estudio de casos para una Escuela Taller de Talavera de la Reina.

³¹ Por supuesto, teniendo en cuenta el ámbito de actuación (colectivo objetivo, mercado de trabajo local, etc.) y evitando una selección «perversa» de los participantes en los programas por parte de los profesionales que reciben los incentivos. De hecho, podría establecerse una escala de bonificaciones en función de la dificultad de inserción de los colectivos a asesorar.

ria de evaluación existente en nuestro país, podría generarse menor resistencia y mayor colaboración de los integrantes de las estructuras burocráticas existentes a través del uso exclusivo de incentivos positivos, cuyos resultados deberían ser también objeto de fiscalización.

Dicho esto, podemos referirnos nuevamente a las lecciones derivadas de la experiencia internacional, que sugiere que las intervenciones dirigidas a fomentar la inserción laboral de los jóvenes poco cualificados ofrecen resultados desoladores. Con frecuencia se ha hecho hincapié, por la singularidad de sus efectos positivos y larga trayectoria, en el programa estadounidense *Job Corps*, que combinaría la formación general y vocacional con una intensa labor de orientación en la búsqueda de empleo y —lo que constituye su rasgo más idiosincrásico— la obligación de los participantes de residir en complejos habitacionales especializados (OECD, 2008a y 2008c). Por tanto, este tipo de intervención se encontraría nuevamente a medio camino entre la educación y las políticas activas de empleo.

Otro elemento que se suele subrayar en la mayor parte de los análisis se refiere a la conveniencia de focalizar las intervenciones, para permitir ajustar el diseño de las políticas a las necesidades específicas de estos colectivos. La reciente reforma de la formación para el empleo parecería ir en la dirección opuesta, al favorecer, en principio y sobre el papel, un enfoque de capacitación de carácter más integrado.

Asimismo, los programas de educación para adultos ofrecen también algunas posibles pautas de actuación, coherentes, además, con el pretendido cambio estructural que parecen ansiar las autoridades y agentes sociales de nuestro país.

A modo de reflexión final, en relación con la evaluación de las políticas existentes, los instrumentos de intervención, tempranos y en un sentido amplio, en el sistema educativo o, preferentemente, con anterioridad, parecen ser la política más efectiva en la lucha contra el abandono escolar. Las políticas activas de empleo tienen ya de por sí problemas cuando tratan con sujetos con formación media y alta, por lo que no parece fácil que puedan resolver los problemas de inserción social de personas con déficits educativos importantes.

No obstante, ello no es óbice para que la sociedad pretenda favorecer la mayor integración social y laboral posible los jóvenes con baja cualificación. En este sentido, de la revisión de resultados presentada en este capítulo, la principal recomendación es la conveniencia de realizar nuevas y mejores evaluaciones de las políticas existentes y de su impacto sobre este colectivo, así como de establecer los mecanismos precisos para la evaluación de nuevas medidas que eventualmente se pongan en práctica. Por ejemplo, en el caso de los PCPI, es imperiosa la necesidad de evaluar el programa, que pretende solucionar las carencias de una acción anterior, los PGS, acerca cuya efectividad sabemos muy poco.

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar el proceso de inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes que abandonan anticipadamente la educación. Para ello se ha considerado oportuno dedicar una primera parte, los capítulos 2 y 3 del mismo, a estudiar el significado y medición del abandono escolar, así como su dimensión y determinantes en España, con la finalidad de contar con un marco de referencia sobre el que situar el análisis de las implicaciones laborales de dicho abandono temprano. Tras ese primer bloque temático, los capítulos 4 y 5 se dedican a estudiar con detalle el proceso de inserción laboral de los jóvenes que abandonan de forma anticipada sus estudios y las características de dicha inserción. Por último, el capítulo 6 investiga el efecto que las políticas de mercado de trabajo tienen sobre este colectivo así como las posibilidades de mejorar su inserción laboral mediante políticas específicas dirigidas a tal efecto. Puesto que cada uno de los capítulos del informe incorpora sus propias conclusiones, nos limitaremos, en este último capítulo, a resaltar aquéllas que consideramos más relevantes para los objetivos del trabajo.

La primera de ellas es la existencia de múltiples formas de entender el abandono escolar prematuro. En este trabajo hemos distinguido entre *fracaso escolar* y *abandono escolar temprano*, donde el último concepto englobaría al primero. Por fracaso escolar entendemos aquellos individuos que abandonan el sistema educativo sin certificado ESO (o nivel obligatorio en anteriores sistemas). Por su parte, abandono escolar temprano, o prematuro como indistintamente se utiliza en estas páginas, se refiere aquellos estudiantes que abandonan sus estudios de secundaria superior (bachillerato o ciclos formativos de grado medio, en el caso de España) sin obtener el certificado correspondiente. En ambos casos, España muestra unas tasas muy superiores a la mayoría de los países comunitarios, diferencia que todavía es más notoria si tenemos en cuenta que, en términos de PIB per cápita, España se sitúa por encima de la media Europea.

Los estudios disponibles sobre los determinantes de ambas conductas (fracaso y abandono escolar) coinciden en señalar cuatro ámbitos distintos que inciden sobre el riesgo de abandono y fracaso: el personal, el familiar, el vinculado al centro educativo y el vinculado al entorno socioeconómico más amplio de los estudiantes, no existiendo ningún factor específico que, aisladamente, se pueda considerar como determinante principal del abandono. El abandono escolar temprano es, por lo tanto, un fenómeno de raíces complejas difícil de atajar con medidas únicas y sencillas.

En segundo lugar, el análisis de la literatura internacional sobre los efectos del abandono escolar temprano, tanto individuales como sociales, revela la existencia de un impacto significativo tanto sobre el riesgo de desempleo e inactividad como sobre los ingresos de las personas que abandonan de forma anticipada la educación. Junto a estos efectos se han identificado otros efectos externos que inciden sobre distintos ámbitos que van desde aumento de la delincuencia a mayor dependencia de prestaciones sociales. Todo ello justificaría, desde una perspectiva instrumental, la utilización de recursos públicos para hacer frente a este problema. Junto a ello, la existencia de factores de índole familiar y social detrás del riesgo de abandono escolar, también justificaría desde una óptica de igualdad de oportunidades, una actuación decidida para reducir la incidencia del abandono escolar. Por último, desde una perspectiva de desarrollo humano basado en el concepto de capacidades, propugnado entre otros por el memorial Nobel de economía Amartya Sen, la educación se convierte en un elemento constitutivo, en sí mismo y al margen de su impacto económico, del desarrollo humano, y por lo tanto en un objetivo de política pública.

En tercer lugar, el análisis del abandono escolar en España llevado a cabo en el capítulo 3 revela que la tasa de abandono escolar más frecuentemente citada por los medios, y recogida en las publicaciones oficiales, 30,9% en 2007 cuando se toma como referencia el colectivo entre 18 y 24 años, se encuentra ligeramente subestimada al no considerar como abandono escolar aquellos casos de personas que, habiéndose desvinculado de la educación reglada, continúan recibiendo algún tipo de formación no reglada como puedan ser cursos de inglés, etc. Cuando se considera a este colectivo como parte del abandono escolar, la tasa aumenta hasta el 34,9%. En todo caso, puesto que parte de la población incluida en este grupo es población inmigrante, cuyo abandono escolar prematuro habría sido anterior a su llegada a España, tiene sentido, al menos cuando este índice se utiliza como indicador del funcionamiento del sistema educativo español, calcular la tasa de abandono temprano de la población nacional. Dado que la tasa de abandono entre los inmigrantes es más elevada (51,7%), el cálculo de este indicador para la población española arroja un valor más bajo, que en 2007 era del 32%.

En cuarto lugar, el seguimiento de la intensidad del fracaso y abandono escolar en las cohortes de población nacidas a partir de 1943 permite observar una caída muy pronunciada de ambos indicadores hasta alcanzar a los nacidos en 1975, a partir de los cuales se produce una estabilización de las tasas de abandono y fracaso que, sin embargo, repuntan de forma notable en lo que se refiere al fracaso escolar —alrededor de cuatro puntos porcentuales— como resultado de la introducción de la ESO y el alargamiento del período de educación obligatoria hasta los 16 años. Este resultado obedece, al margen de las virtudes pedagógicas que pudiera tener la reforma, al alargamiento en sí del periodo de educación obligatoria que conlleva un alargamiento, también en dos años, de las posibilidades de abandono. Esto es, el fracaso es mayor, porque el período es más largo y, previsiblemente, las exigencias mayores.

En quinto lugar, y aunque la información disponible no permite conocer la dinámica de retorno a la escuela de los jóvenes que la abandonan anticipadamente, de los análisis realizados en este trabajo no se deduce que una parte importante de los que abandonan los estudios retornen con éxito, de forma que el abandono sería, en gran medida permanente. Por ejemplo, sólo el 15% de los que terminan la educación obligatoria sin título de ESO regresan y culminan satisfactoriamente estos estudios en los cuatro años posteriores a haber abandonado.

En sexto lugar, del análisis multivariante realizado sobre los determinantes del abandono escolar a partir de los micro-datos de la EP A 2007 se obtiene que el riesgo de abandono es menor para las mujeres (casi la mitad que el de los hombres), mayor para los extranjeros (en torno al doble de riesgo que los jóvenes españoles) y para aquéllos que viven en hogares monoparentales, especialmente si la ausente es la madre. El número de hermanos tiene un impacto mucho menor, y restringido a familias realmente numerosas (de cuatro hermanos o más), en las que sí se aprecia un mayor riesgo de abandono escolar temprano. El riesgo relativo de abandono es claramente mayor (casi se triplica) para hijos de madres con estudios inferiores al nivel obligatorio. Lo mismo ocurre en el caso de que el padre trabaje en la construcción o el sector agrícola: el riesgo de abandono temprano para hijos de agricultores es más del doble que para los demás, y el de los hijos de trabajadores de la construcción, un poco más del doble. En el caso de padres agricultores, el efecto parece darse tanto en hijos como en hijas, mientras que en el caso de trabajadores de la construcción, aumenta el riesgo de abandono de los hijos (dos veces y media), pero no el de las hijas. Por último, las comunidades autónomas de Andalucía, Baleares, Aragón (sólo en 2007), Cataluña, Canarias (sólo en 2007) y Valencia destacan por un mayor riesgo relativo de abandono escolar temprano, una vez controladas las características de familiares y socioeconómicas. Murcia y Extremadura han mejorado en este respecto.

Esta relación, sin embargo, no se puede interpretar en términos simples de que las CC.AA. con menor tasa de paro juvenil incentivan el abandono escolar. Como se analiza en los capítulos 3 y 4, la casuística en lo que se refiere a la relación entre desempleo juvenil y abandono escolar es muy variada, existiendo CC.AA. que muestran simultáneamente tener una menor tasa de paro y una mayor tasa de abandono como Murcia, Extremadura y Castilla La Mancha, junto a otras en las que tasa de paro y tasa de abandono se correlacionan de forma positiva como Andalucía o Canarias. Probablemente la explicación exija contemplar conjuntamente la tasa de paro juvenil y la estructura económica de la región, que actuaría por la vía de la existencia de demanda de mano de obra no cualificada.

En séptimo lugar, desde la perspectiva de las motivaciones de las personas que abandonan prematuramente los estudios, una gran proporción (más del 50%) de los que abandonan los estudios de secundaria superior esgrime como motivo para abandonar el Bachillerato o la Formación Profesional factores relacionados con la mala integración en la escuela: aburrirse, no gustarles los estudios o considerarlos demasiado difíciles. Para casi otra cuarta parte el encontrar un empleo resulta de mayor relevancia para explicar la decisión de no continuar el proceso de formación en el sistema educativo formal (alrededor de un 23% de los encuestados apuntan esta razón como principal argumento para el abandono de los estudios, una proporción algo inferior en el caso de las mujeres). La existencia de un alto porcentaje de desmotivados respaldaría el sentido de las políticas dirigidas a diversificar las opciones curriculares que caben dentro del sistema educativo reglado con la finalidad de permitir una mayor motivación de alumnos, que por razones personales, familiares o sociales tienen distintas fuentes de motivación, siempre y cuando esas opciones diferenciadas no dieran lugar a un título devaluado y no reconocido por el mercado como equivalente ya de la ESO, ya del Bachillerato ¹.

Tras analizar la dimensión y determinantes del abandono escolar en España, el cuarto y el quinto capítulo entran de lleno en el análisis de la inserción de este colectivo en el mercado de trabajo, analizando tanto el proceso de inserción (capítulo 4) como el resultado (capítulo 5). En lo que se refiere al proceso de inserción, y como conclusión octava destaca el hecho de que aquéllos que no logran obtener el certificado de educación obligatoria (fracaso escolar) tienen claramente mayores dificultades para acceder al primer empleo que todos los demás (también más que los que abandonan). Así mismo, las tasas de inactividad tras la educación ini-

¹ HECKMAN y MASTEROV (2005) proporcionan evidencia para Estados Unidos de que el General Education Diploma (GED), que ofrece una segunda oportunidad de obtener un título de educación secundaria, no proporciona beneficios en el mercado laboral a la mayoría de los participantes.

cial, en particular, son mucho mayores para los que fracasan que para los demás: un porcentaje importante (en torno al 10%) de los que fracasan ni encuentran ni buscan empleo tras dos, tres o más años fuera de la escuela. Los que abandonan no tienen tantas dificultades para encontrar un empleo como los que fracasan, pero sí encuentran dificultades para encontrar un empleo de calidad. Por otra parte el análisis muestra mayores problemas de inserción entre las mujeres que entre los hombres, un factor que probablemente esté detrás de la menor tasa de abandono entre las mujeres, que se verían libres de la tentación de incorporación temprana al mercado de trabajo como resultado de sus mayores problemas de inserción, una tentación que, sin embargo, sí tendrían sus compañeros de estudio.

La conclusión novena hace referencia a la clara diferenciación existente entre los que abandonan tempranamente y los que culminan los estudios de secundaria en lo que se refiere a su inserción laboral tras los estudios. Mientras que para estos últimos, en su inmensa mayoría, el bachiller es tan sólo un escalón más en su camino hacia la educación terciaria, el abandono escolar tiene como destino prioritario el mercado de trabajo. Eso explica la fuerte segmentación del mercado de trabajo, en términos educativos, existente en España y bien conocida, con una mayoría de trabajadores en el segmento inferior o superior, y un segmento intermedio raquítico.

Cuando se estudia cuáles son los sectores de actividad y las ocupaciones que dan cobijo a las personas que abandonan prematuramente los estudios se observa, y esa sería la décima conclusión, su altísima concentración en el sector de la construcción: alrededor 40% (un porcentaje que es superior para los trabajadores más jóvenes o con menos experiencia) de la fuerza de trabajo masculina sin estudios obligatorios se emplea en el sector de la construcción, una proporción mucho mayor que la observada para otros niveles educativos (en torno al 30, 20 y 10% de la ocupación de varones con estudios obligatorios, de secundaria superior y universitarios, respectivamente). Asimismo, debe también enfatizarse la importancia de las actividades agrícolas y ganaderas, con un peso de alrededor del 10% en este colectivo, si exceptuamos a los individuos más jóvenes, frente al apenas 4% del empleo que supone este sector en el conjunto de los trabajadores por cuenta ajena. En el caso de las mujeres, se constata que las empleadas domésticas y las involucradas en actividades de restauración, hostelería y comercio minorista representan alrededor de la mitad del empleo femenino sin estudios obligatorios. En lógica concordancia con lo anterior, la principal ocupación entre aquéllos sin título de ESO es la de peones de construcción y trabajadores de acabado de construcciones y asimilados, que junto a los conductores aportan casi la mitad de las ocupaciones de este colectivo entre los hombres. Para las mujeres, las ocupaciones dominantes son empleadas domésticas, restau-

ración, dependientas de comercio y servicios personales, ocupaciones que aportan prácticamente el 60% de las ocupaciones de este colectivo.

La conclusión undécima hace referencia a los muy importantes efectos negativos sobre el nivel de ingresos de los individuos derivados del fracaso y abandono escolar. De acuerdo con la EES, los titulados en secundaria superior disfrutaban de una prima salarial sobre aquéllos sin estudios del 20 y 16% para hombres y mujeres, respectivamente, mientras que el impacto de haber completado este nivel educativo en los salarios es de alrededor de 15 puntos sobre los individuos con estudios primarios para ambos sexos y 14 y 10 puntos porcentuales sobre aquéllos con secundaria superior para varones y mujeres, respectivamente. La ECV describe un cuadro muy parecido: un título de Bachillerato o Formación Profesional supone, por término medio, entre un 12% y un 15% más de ingresos respecto a aquéllos englobados dentro de la categoría abandono escolar y alrededor de un 20% de prima salarial sobre los trabajadores que únicamente poseen estudios primarios o inferiores.

La conclusión duodécima, a la que se ha llegado mediante el estudio de la incidencia de las situaciones de desempleo y bajos salarios en el mercado laboral español desde una perspectiva dinámica con datos del PHOGUE, indica que los trabajadores de menor cualificación —muy especialmente las mujeres— tienden a verse atrapados en mayor medida en situaciones de paro o de empleo con bajos salarios (con una remuneración inferior a 2/3 del salario mediano). Esto pone de manifiesto, esta vez desde una perspectiva realmente longitudinal, que la desventaja educativa inicial derivada del abandono escolar se va ampliando a lo largo del ciclo vital.

Esta conclusión se ve reforzada por el hecho (conclusión decimotercera) de que, dentro de un panorama de escasa implantación en nuestro país de la formación continua, la ya de por sí escasa probabilidad de acceso a formación a lo largo de la vida de los trabajadores en España es todavía menor entre aquellos con menor educación. Ya sea por desarrollar actividades que se considera no necesitan de formación continua, ya por carecer de los conocimientos mínimos necesarios para poder seguir dicha formación, las empresas cuentan poco con los trabajadores que no tienen educación secundaria para sus programas de la formación continua: de acuerdo con la EADA de 2007, el 77% de los trabajadores sin título de ESO no habían recibido formación en el último año, frente al 50% de los trabajadores con educación superior.

Recapitulando, el análisis de la inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes que abandonan prematuramente la educación secundaria nos lleva a conclusiones bastante desoladoras, ya que este colectivo tiene mayor riesgo de desempleo e inactividad y mayor probabilidad de ocupar puestos de trabajo no cualificados en sectores de bajos salarios como la

construcción, la agricultura o el servicio doméstico. Todo ello se manifiesta en la existencia de una brecha salarial significativa entre este colectivo y aquéllos que culminan satisfactoriamente los estudios de secundaria superior. Más aún, el análisis dinámico refleja el mayor riesgo de este colectivo de entrar en situaciones de pobreza o salarios bajos. Por último, los datos muestran que su brecha formativa, al no participar en programas de formación continua, ya sea a modo individual o financiados parcial o totalmente por las empresas en las que trabajan, lejos de reducirse, se amplía a lo largo del tiempo. De este modo, la formación continua actuaría como un mecanismo de refuerzo de las desigualdades educativas iniciales.

La tercera y última parte del trabajo, compuesta por el capítulo 6, se dedica a analizar el impacto de las políticas de mercado de trabajo sobre este colectivo, tanto desde una aproximación teórica (cuál es el efecto esperable de las mismas dadas las características de los distintos programas del mercado de trabajo, ya sean activos o pasivos) como aplicada (qué nos dice la evaluación de tales programas). En lo que a esto respecta, las conclusiones alcanzadas tampoco son muy halagüeñas.

En primer lugar son pocos los programas, tanto en el ámbito nacional como el internacional, dirigidos de forma específica a este colectivo. En segundo lugar, la mayor parte de ellos, y la práctica totalidad de los programas activos del mercado de trabajo vigentes en nuestro país, no han sido sometidos a evaluaciones solventes que tengan en cuenta y corrijan los numerosos sesgos de selección existentes que hacen que la mera comparación de tasas de inserción laboral no sirva como un indicador de los efectos del programa. En tercer lugar, las evaluaciones internacionales de los programas genéricos de fomento del empleo, en sus múltiples formas, son bastante escépticas sobre su eficacia y eficiencia: muchos no funcionan y los que funcionan lo hacen a un coste bastante elevado. Asimismo, las conclusiones son especialmente desalentadoras en relación con el colectivo específico que nos ocupa, los jóvenes de baja cualificación.

Todo ello nos lleva a pensar, en la línea de las recomendaciones que viene realizando la OCDE en los últimos tiempos, que probablemente sea más efectivo luchar contra el abandono escolar antes de que se produzca, para reducir su intensidad, que luchar contra sus efectos en el mercado de trabajo, mediante políticas activas, una vez producido éste.

En todo caso, y puesto que somos conscientes que es difícil abandonar a su suerte a todo un numeroso colectivo de trabajadores jóvenes que ya han abandonado prematuramente los estudios, del análisis efectuado en el capítulo 6 se desprenden las siguientes recomendaciones.

En primer lugar queremos destacar la necesidad de proceder de forma metódica e institucionalizada a evaluar las políticas existentes. La eva-

luación es costosa en recursos y tiempo, pero más costoso es el mantenimiento de programas de empleo con un impacto sobre los afectados y el mercado en general en gran parte desconocido. En este sentido, como señala Mato (2003), el grueso de los costes derivados de las evaluaciones corresponde fundamentalmente a costes fijos, asociados a la disposición de sistemas informáticos adecuados y a la recogida de datos. Los costes variables, unidos a las remuneraciones del personal al cargo de la gestión y la evaluación, suelen ser proporcionalmente pequeños. Dentro de los programas analizados en el capítulo 6, las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo, por sus altas tasas de inserción, deberían ser objeto prioritario de evaluación. Asimismo, los PCPI, que han sustituido a la antigua Garantía Social y a la Diversificación Curricular, que no habían sido tampoco objeto de trabajos de evaluación (en este caso ni siquiera de carácter descriptivo), también deberían formar parte de las prioridades de las Administraciones Públicas. En el sexto capítulo se han sugerido posibles caminos a seguir para abordar la evaluación de este tipo de programas; no obstante, se ha recalcado que la mejor forma de analizar el impacto de un programa pasa por establecer programas piloto que permitan cierta aleatoriedad en su participación (experimentos sociales). Por último, las subvenciones al autoempleo, de las cuales conocemos poco en nuestro país, también presentan rasgos interesantes en los que se debe profundizar, mientras que las bonificaciones al empleo indefinido son la dimensión de las políticas laborales activas que ha recibido mayor atención por parte de académicos y políticos, de forma que es posible que, en breve, tengamos información de primera mano que permita extraer conclusiones más firmes sobre ellas². En esta, ojalá, nueva etapa de privilegio de la rendición de cuentas y evaluación de resultados de las políticas públicas, parece imprescindible que, dado el grado de descentralización alcanzado por España, las distintas administraciones vayan de la mano, favoreciendo los procesos de aprendizaje recíproco y coordinación en sus políticas.

La segunda recomendación se deriva de la experiencia internacional, que, aunque en general no permite ser muy optimista respecto al diseño de políticas efectivas para los jóvenes en desventaja social, deja traslucir algunas singularidades interesantes. Por ejemplo, parece que los casos más exitosos se relacionan con programas a pequeña escala, que combinan diversos tipos de formación (general y vocacional) e incluyen, lo cual es uno de sus rasgos más característicos, un componente residencial (tipo internado). Estos programas, cuya implantación se encuentra limitada básicamente a Estados Unidos, han comenzado a ser imitados por otras naciones como los Países Bajos. Por otro lado, las muy recientes experien-

² Por ejemplo, son varios los expertos en mercado laboral que se encuentran en la actualidad inmersos en la evolución, tanto a nivel macro como a nivel microeconómico, de la reforma laboral de 2006.

cias del *New Deal for Young People* y las Zonas de Empleo Británicas —el primero, un plan comprensivo de atención a los jóvenes y el segundo, basado en el establecimiento de pago sujeto a resultados— arrojan resultados positivos, aunque, como en muchas de las políticas que se han puesto en práctica, los jóvenes que abandonaron de forma temprana el sistema educativo resultan difíciles de alcanzar por los programas. No obstante, es posible que la puesta en marcha de incentivos apropiados para las agencias de empleo —que no necesariamente deben ser privadas, si no que puede y debe contarse con la extensa red de oficinas públicas de empleo de las que dispone nuestro país— y para los agentes sociales y empresas que imparten los cursos de formación, junto con los controles o delimitaciones adecuadas para evitar procesos de «descreme» del mercado —es decir, que estos agentes públicos o privados privilegien la inserción de los que mejores perspectivas ofrecen— podría constituir una posible vía de actuación a tener en cuenta. Además, no parece que los costes de vincular parte del pago a los resultados vayan a acarrear costes insalvables (además de que la información recabada para estos fines podría utilizarse para evaluar los programas externamente). Por otra parte, no tiene mucho sentido que los programas de empleo y formación permanezcan ajenos a la tendencia cada vez más importante en el sector público español a vincular una parte de las remuneraciones a la productividad o resultados obtenidos. Asimismo, los programas de educación para adultos puestos en marcha en países como Suecia no han arrojado, en general, resultados negativos, por lo que podría ser una posible vía a explorar de cara al futuro que, además, sería consistente con los objetivos de incremento de la productividad y el ansiado punto final a una economía basada en el turismo y la construcción.

Recapitulando, la evidencia en lo que se refiere a la posibilidad de «rescatar» mediante programas de política activa a los trabajadores que han abandonado de forma prematura el sistema educativo es, en general, bastante pesimista. Todo indica que las políticas de prevención son más efectivas, y tanto más cuanto más tempranas sean (aunque también falta evaluación en este campo), que las políticas de actuación ex-post. En todo caso, y como el daño ya está hecho, a la hora de plantear estrategias de aumento de la formación de los trabajadores sin estudios de secundaria superior caben dos grandes opciones. La primera de ellas, y la menos radical, pasa por diseñar políticas de formación dirigidas específicamente a este colectivo, que combinen formación aplicada y formación general. En la medida en que las evaluaciones sobre los cursos de formación a desempleados son bastantes escépticas sobre su efectividad, es más que posible que esta vía tampoco lo sea. La opción más radical sería poner en marcha programas de «vuelta a la educación». Una opción de esta naturaleza, sin embargo, exigiría un cambio radical en la forma de entender la política activa de mercado de trabajo, ya que requeriría financiar directamente a los trabajadores su vuelta a la escuela, una inversión sig-

nificativa en educación de adultos, y podría, salvo que se planteara como una medida extraordinaria, generar incentivos perversos.

Esta opción podría verse auxiliada por el recurso a la contratación a tiempo parcial, o transformación temporal de los contratos a tiempo completo en contratos a tiempo parcial, de los trabajadores sin estudios secundarios superiores con la finalidad de permitir la compatibilización del trabajo y el regreso a las aulas. De hecho, como se recoge en Muñoz de Bustillo (2008), el trabajo a tiempo parcial es una fórmula que se utiliza con cierta frecuencia en España por los jóvenes a la hora de compatibilizar trabajo y estudios. También cabría plantear la activación de mecanismos que incentivaran esta opción mediante subvenciones dirigidas a los trabajadores condicionadas a la vuelta y aprovechamiento de los estudios que redujeran el coste (en términos de lucro cesante al pasar de trabajo a tiempo completo a trabajo a tiempo parcial) de la vuelta a las aulas asumido por los trabajadores. Esta medida, en todo caso, como otras, necesitaría contar con el apoyo de empresarios y sindicatos, de ahí la conveniencia de que el debate sobre el abandono escolar se traslade al más amplio ámbito de los pactos sociales, sacándose de los espacios más estrechos de los responsables de las políticas laborales o educativas.

Puesto que el abandono escolar temprano está relacionado con la posibilidad (mayor o menor dependiendo del momento del ciclo en el que nos encontremos) de cambiar la escuela por el trabajo, en última instancia la causa de gran parte del abandono escolar está en una estructura productiva que encuentra acomodo para unos trabajadores escasamente formados. Si esto es así, cabe preguntarnos si la potenciación de la inserción de estos trabajadores no estará, en definitiva, facilitando la continuación del fenómeno. Dada la naturaleza multicausal del abandono escolar, podemos decir con certeza que incluso en presencia de un sistema productivo donde los trabajadores sin estudios de secundaria tuvieran enormes dificultades de inserción seguiría habiendo abandono escolar, pero muy probablemente en una dimensión mucho menor, quizá próxima a ese diez por ciento al que aspira la estrategia de Lisboa. Una dimensión mucho más fácil de «tratar» desde estrategias meramente paliativas como puedan ser las políticas compensatorias.

La cuestión, y esa es la cuestión clave desde nuestro punto de vista, es si el alto nivel de abandono escolar es el que limita la capacidad de cambio de estructura productiva en favor de sectores con mayor productividad, de tal manera que baste con actuaciones desde el lado de la oferta (reducción de la tasa de abandono escolar) para que se ponga en marcha el tan ansiado cambio del modelo productivo español, o si por el contrario habrá que esperar a que se produzca este cambio, se reduzcan las posibilidades de empleo de aquéllos con menor formación (incluso que se deterioren sus condiciones de empleo), para que converjan las ta-

sas de abandono con las existentes en otros países europeos con mejor fortuna en este ámbito. Como se ha señalado en la introducción, somos de la opinión de que muy probablemente ambas actuaciones (de demanda y oferta) tengan que realizarse de forma conjunta, de ahí la complejidad de hacer frente al fenómeno del abandono escolar, y su resistencia a disminuir.

Desde otra perspectiva, y con la libertad que confieren los párrafos de cierre de un trabajo de estas características, muy probablemente el problema español del abandono escolar sea también consecuencia de una visión instrumentalista de la educación, según la cuál el principal objetivo de la misma es encontrar un (buen) puesto de trabajo. Cuando la educación se convierte en un mero instrumento de empleo, y no una vía de conocimiento que abre nuevas opciones vitales a las personas, se corre el peligro de que la permanencia o no en el sistema educativo dependa en cada momento de la utilidad económica percibida.

Como hemos visto en estas páginas son muchas las razones que pueden explicar el alto grado de abandono escolar prematuro existente en España, desde su estructura productiva a su retraso histórico en la construcción del Estado de Bienestar y la universalización de la enseñanza secundaria. Sin embargo, tal multiplicidad de causas, que nunca se puede entender en términos de excusas, no reduce en absoluto la urgencia de enfrentarse a su reducción. Estamos, al menos esa es nuestra opinión, en presencia de un auténtico problema de Estado que exige la actuación urgente (aunque meditada) y conjunta de todas las fuerzas políticas y agentes sociales, de la movilización de todos aquéllos que directa o indirectamente participan del proceso educativo y conforman el mundo del trabajo en un gran pacto social que sitúe la lucha contra el abandono escolar temprano en el núcleo de sus actuaciones.

REFERENCIAS

- ACEMOGLU, D. y PISCHKE, J. S. (1998): «Why Firms Train? Theory and Evidence», *Quarterly Journal of Economics*, vol. 113, núm. 1, pp. 79-118.
- (1999): «The Structure of Wages and Investment in General Training», *Journal of Political Economy*, vol. 107, núm. 3, pp. 539-572.
- AGELL, J. (1999): «On the Benefits From Rigid Labour Markets: Norms, Market Failures, and Social Insurance», *Economic Journal*, vol. 109, núm. 453, pp. 143-164.
- ALBA-RAMÍREZ, A. (1993): «Capital humano y competitividad en la economía española. Una perspectiva internacional», *Papeles de Economía Española*, núm. 56, pp. 131-143.
- y BLÁZQUEZ, M. (2004): «Types of job match, overeducation and labour mobility in Spain», en Büchel, F. ; De Grip, A. y Mertens, A. (eds.): *Overeducation in Europe: current issues in theory and policy*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 65-90.
- ALBA-RAMÍREZ, A. y SAN SEGUNDO, M. J. (1995): «The Returns to Education in Spain», *Economics of Education Review*, vol. 14, núm. 2, pp. 155-166.
- ALBERT, C.; TOHARIA, L. y DAVIA, M. A. (2008): «To find or not to find a 'first' significant job», *Revista de Economía Aplicada*, vol. 16, núm. 46, pp. 37-60.
- ALBRECHT, J.; VAN DEN BERG, G. J. y VROMAN, S. (2004): «The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels», Working Paper No. 2004-17, Institute for Labour Market Policy and Evaluation.
- (en prensa): «The Aggregate Labor Market Effect of the Swedish Knowledge Lift Program», *The Review of Economic Dynamics*.
- ALLIANCE FOR EXCELLENT EDUCATION (2006): *Saving Futures, Saving Dollars: The Impact of Education on Crime Reduction and Earnings*, Washington, D. C.: Alliance for Excellent Education.
- ALUJAS, J. A. (2003): *Políticas Activas de Mercado de Trabajo en España. Situación en el contexto europeo*, Madrid: Consejo Económico y Social.
- y LÓPEZ, J. (2006): «Efectos de las políticas activas sobre el proceso de emparejamiento en el mercado de trabajo español», *Revista Asturiana de Economía*, núm. 36, pp. 77-95.

- ANGRIST, J. D. y KRUEGER, A. B. (1991): «Does Compulsory Attendance Affect Schooling and Earnings?», *Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, núm. 4, pp. 979-1014.
- ARELLANO, F. A. (2005): «Do training programmes get the unemployed back to work?: A look at Spanish experience», Working Paper 05-2005, Departamento de Economía de la Universidad Carlos III.
- ARELLANO, M. y BOND, S. (1991): «Some Tests of Specification for Panel Data: Monte Carlo Evidence and an Application to Employment Equations», *Review of Economic Studies*, vol. 58, núm. 2, pp. 277-297.
- ARRAZOLA, M. y DE HEVIA, J. (2001): «Rendimiento de la educación en España: nueva evidencia de las diferencias entre hombres y mujeres», *Papeles de Trabajo* núm 24/01, Instituto de Estudios Fiscales.
- (2003): «Medición del capital humano y análisis de su rendimiento», *Papeles de Trabajo* núm. 22/03, Instituto de Estudios Fiscales.
- ATKINSON, A. B. (1999): *The Economic Consequences of Rolling Back the Welfare State*, Cambridge: MIT Press. Atkinson, A. B. y Micklewright, J. (1991) «Unemployment Compensation and Labor Market Transitions: A Critical Review», *Journal of Economic Literature*, vol. 29, núm. 4, pp. 1679-1727.
- AUGHINBAUGH, A. (2001): «Does Head Start Yield Long-Term Benefits?», *Journal of Human Resources*, vol. 36, núm. 4, pp. 641-665.
- AVERETT, S. L. y LENNAN, M. C. (2004): «Exploring the effect of class size on student achievement: what have we learned over the last two decades?», en Johnes, G. y Johnes, J. (eds.) *International Handbook on the Economics of Education*, Cheltenham y Northampton: Edward Elgar, pp. 329-367.
- AZEVEDO, J. (2003): «Entre la escuela y el Mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones», MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 203-225.
- BARCEINAS, F.; OLIVER, J.; RAYMOND, J. L. y ROIG, J. L. (2000): «Los rendimientos de la educación y la inserción laboral en España», *Papeles de Economía Española*, núm. 86, pp. 128-149.
- (2002): «Rendimientos de la educación y efecto tratamiento. El caso de España», *Moneda y Crédito*, núm. 215, pp. 43-68.
- BARCIA, J. y DE LUCAS, R. (2003): *Proceso Evaluativo de los Programas de Garantía Social, modalidad Formación y Empleo*, Madrid: Federación de Municipios de Madrid y Comunidad de Madrid.
- BARNETT, W. S. (1992): «Benefits of Compensatory Preschool Education», *Journal of Human Resources*, vol. 27, núm. 2, pp. 279-312.
- (1995): «Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes», *The Future of Children*, vol. 5, núm. 3, pp. 25-50.
- BECKER, G. (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago: Chicago University Press.
- BEN-PORATH, Y. (1967): «The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings», *Journal of Political Economy*, vol. 75, núm. 4, pp. 352-265.
- BERGEMANN, A. y VAN DEN BERG, G. J. (2006): «Active Labor Market Policy Effects for Women in Europe: A Survey», IZA Discussion Paper N°. 2365.
- BERLINSKI, S.; GALIANI, S. y MANACORDA M. (2008): «Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles», *Journal of public Economics*, vol. 92, núm. 5-6, pp. 1416-1440.

- BJÖRKLUND, A.; CLARK, M.; EDIN, P. A.; FREDRIKSSON, P. y KRUEGER, A. (2005): *The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*, Nueva York: Russell Sage Foundation.
- BLAU, D. y CURRIE, J. (2006): «Pre-School, Day Care and After-School Care: Who's Minding the Kids?», en Hanushek, E. A. y Welch, F. (eds.) *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, pp. 1163-1278.
- BOERI, T. y VAN OURS, J. (2008): *The Economic of Imperfect Labor Markets*, Oxford: Princeton University Press.
- BOLDRIN, M.; GARCÍA-GÓMEZ, P. y JIMÉNEZ-MARTÍN, S. (2008): «Social Security incentives, exit from the workforce and entry of the young», en Gruber, J. y Wise, D. A. (eds.) *Social Security Programs and Retirement around the World: The Relationship to Youth Employment*, Chicago: University of Chicago Press, en prensa.
- BOOTH, A. L.; FRANCESCONI, M. y FRANK, J. (2002): «Temporary Jobs: Stepping Stones or Dead Ends», *Economic Journal*, vol. 112, núm. 480, pp. 585-606.
- BOVER, O.; ARELLANO, M. y BENTOLILA, S. (2002): «Unemployment Duration, Benefit Duration and the Business Cycle», *Economic Journal*, vol. 112, núm. 429, pp. 223-265.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1975): «The Problem with Human Capital Theory—A Marxian Critique», *American Economic Review*, vol. 65, núm. 2, pp. 74-82.
- BRADLEY, S. y TAYLOR, J. (2002): «The effect of the quasi-market on the efficiency-equity tradeoff in the secondary school sector», *Bulletin of Economic Research*, vol. 54, núm. 3, pp. 295-314.
- (2004): «The economics of secondary schooling», en Johnes, G. y Johnes, J. (eds.) *International Handbook on the Economics of Education*, Cheltenham y Northampton: Edward Elgar, pp. 368-414.
- BRAÑA, F. J. (2008): *Curso de Economía de la Educación*, mimeografiado, Universidad de Salamanca.
- BRIDGELAND J. M.; DIULIO, J. J. y MORISON, J. B. (2006): «The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts, report for the Bill & Melinda Gate Foundation.
- BRUNELLO, G.; FORT, M. y WEBER, G. (2008): «'For One More Year with You': Changes in Compulsory Schooling, Education and the Distribution of Wages in Europe», IZA Discussion Paper No. 3102.
- BRZINSKY-FAY, C. (2007): «Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe». *European Sociological Review*. Vol. 23, núm. 4, pp. 409-422.
- BUCKINGHAM, J. (2003): «Class Size and Teacher Quality», *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 2, núm. 1, pp. 71-86.
- CALERO, J. (2005): «Equity in Education Thematic Review: Country Analytical Report-Spain», OECD Country Analytical Reports, disponible en <http://www.oecd.org>.
- (2006): Desigualdades tras la educación obligatoria. Fundación Alternativas. Documento de Trabajo 83/2006.
- ; ESCARDÍBUL, J. O.; WAISGRAIS, S. y MEDIAVILLA, M. (2006): *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CALMFORS, L. y SKEDINGER, P. (1995): «Does Active Labour Market Policy Increase Employment? Theoretical Considerations and Some Empirical Evidence from Sweden», *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 11, núm. 5, pp. 91-105.

- CALMFORS, L.; FORSLUND, A. y HEMSTRÖM, M. (2001): «Does active labour market policy work? Lessons from the Swedish experiences», *Swedish Economic Policy Review*, vol. 85, núm. 2, pp. 61-124.
- CALVO, J. L. (1988): «Rendimientos del Capital Humano en Educación en España», *Investigaciones Económicas*, vol. 12, núm. 3, pp. 473-482.
- CAMPBELL D. E. (2006): «What is education's impact on civic and social engagement?» en OECD (ed.) *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings Of The Copenhagen Symposium OECD*. París, OECD, pp. 25-126.
- CARABAÑA, J. (2006): «Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar . Datos y razones sobre el fracaso escolar», trabajo presentado en el *III Congrès Anual sobre fracàs escolar*, Palma de Mallorca.
- CARD, D. (1999): «The Causal Effect of Education on Earnings», en Ashenfelter, O. y Card, D. (ed.) *Handbook of Labor Economics*, vol. 3A, Amsterdam: North Holland, pp. 1801-1863.
- CARNEIRO, P. y HECKMAN, J. J. (2003): «Human Capital Policy», NBER Working Paper N.º 9495.
- CASQUERO, A. y NAVARRO, M. L. (2008): «El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE», trabajo presentado en las *XVII Jornadas de Economía de la Educación*, Santiago de Compostela, julio.
- CEBRIÁN, I.; RODRÍGUEZ, C.; TOHARIA, L. y PITARCH, J. (2008): «Estudio de los efectos de un aumento del salario mínimo interprofesional en el empleo», informe realizado para el Ministerio de Trabajo e Inmigración, Noviembre de 2008.
- CLEMENTE, J.; GARCÍA, I.; GONZÁLEZ, M.; MONTAÑÉS, A.; OLLOQUI, I. y SANSO, M. (2007): *Estudio cuantitativo del impacto de las bonificaciones sobre el empleo*, investigación financiada por la Secretaría de Estado de la Seguridad Social a través de las subvenciones FIPROS, disponible en <http://www.seg-social.es>.
- COCKX, B. y PICCHIO, M. (2008): «Are Short-Term Jobs Stepping Stones to Long-Term Jobs? A New Approach», QMSS Seminar Oslo *Labour Market Changes and Social Exclusion in the Life Course*, 23-25 de octubre.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007): *Progress towards the lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, SEC (2007) 1284.
- CORRALES, H. y RODRÍGUEZ, B. (2008): «Caracterización de las trayectorias laborales de los jóvenes con formación profesional», trabajo presentado en las *XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, Santiago de Compostela, Julio.
- CUETO, B. (2007): «El empleo autónomo como forma de entrada al mercado de trabajo entre los jóvenes no universitarios», trabajo presentado en las *XVI Jornadas de Economía de la Educación*, Gran Canaria, julio.
- (2008): «Políticas de fomento del autoempleo y creación de empleo. Un estudio de caso», *Estudios de Economía Aplicada*, vol. 26, núm. 3, pp. 1-16.
- y MATO, F. J. (2006): «An analysis of self-employment subsidies with duration models», *Applied Economics*, vol. 38, núm. 1, pp. 23-32.
- (2008): «Efectos de las políticas de formación a desempleados», *Revista de Economía Aplicada*, vol. 26, núm. 46, pp. 61-84.
- CUNHA, F. y HECKMAN, J. J. (2008): «Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation», *Journal of Human Resources*, vol. 43, núm. 4, pp. 738-782.

- ; LOCHNER, L. J. y M ASTEROV, D. V. (2006): «Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation», en Hanushek, E. A. y Welch, F. (eds.): *Handbook of the Economics of Education*, vol. 1, pp. 697-812.
- CURRIE, J. (2001): «Early Childhood Education Programs», *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, núm. 5, pp. 213-238.
- DEPARTMENT FOR WORK AND PENSIONS (2007): «Synthesising the evidence on Employment Zones», Research Report N.º 449.
- DESCHENES, S.; CUBAN L. y TYACK D. (2001): «Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students. Who Don't Fit Them», *Teachers College Record*, vol. 103, núm 4, August: 525-547.
- DOLADO, J. J.; F ELGUEROSO, F. y JIMENO, J. F. (1997): «The effects of minimum bargained wages on earnings: Evidence from Spain», *European Economic Review*, vol. 43, núm. 3-5, pp. 713-721.
- (2000): «Youth labour markets in Spain: Education, training, and crowding-out», *European Economic Review*, vol. 44, núm. 4-6, pp. 943-956.
- DOLAND, E. (2001): *Give Yourself the Gift of a Degree*, Washington, D. C.: Employment Policy Foundation.
- DORN, S. (1996): *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School Failure*, Westport, CO: Praeger.
- DORSETT, R. (2006): «The new deal for young people: effect on the labour market status of young men», *Labour Economics*, vol. 13, núm. 3, pp. 405-422.
- DUFLO, E. y KREMER, M. (2008): «Use of Randomization in the Evaluation of Development Effectiveness», en Easterly, W. R. (ed.) *Reinventing Foreign Aid*, Massachusetts: The MIT Press, pp. 93-120.
- y GLENNERSTER, R. (2008): «Using Randomization in Development Economics: A Toolkit», en Schulz, T. P. y Strauss, J. (eds.) *Handbook of Development Economics*, vol. 4, Amsterdam: North-Holland, pp. 3895-3962.
- EKSTRÖM, E. (2003): *Essays on inequality and education*, Estocolmo: Institute for Labour Market Policy and Evaluation.
- ESPING-ANDERSEN, G.; GALLIE, D.; HEMERICK, A. y MYLES, J. (2002): *Why we need a New Welfare State*, Nueva York: Oxford University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2001): «Making a European Area of Lifelong Learning a Reality», Comunicación de la Comisión Europea, núm 678, 21 de noviembre. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu>.
- (2006): *Employment in Europe 2006*, Bruselas: European Commission.
- EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*: CECA-CE-CEE. Luxemburgo.
- FAY, R. G. (1996): «Enhancing the Effectiveness of Active Labour Market Policies: Evidence from Programme Evaluations in OECD Countries», OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers N.º 18.
- FEINSTEIN, L.; SABATES, R.; ANDERSON, T. M.; SORHAINDO, A., y HAMMOND, C. (2006): «What Are The Effects Of Education On Health?» en OECD (ed.) *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings Of The Copenhagen Symposium OECD*, Paris: OECD, pp. 172-382.
- FEITO, R. (1990): *Nacidos para perder*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- FIELDS, G. S. (1997): «Wage Floors and Unemployment: A Two-Sector Analysis», *Labour*, vol. 4, núm. 1, pp. 85-91.
- FREEMAN, R. (1995): «The Limits of Wage Flexibility to Curing Unemployment», *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 11, núm. 1, pp. 63-72.
- GARCÍA, G. (1998): «Unemployment and vacancies in Spain: Labour Mismatch and Active Labour Market Policies», trabajo presentado en el 38th Congress of the European Regional Science Association, Viena, 28 de agosto-1 de septiembre.
- GARCÍA-PÉREZ, J. I. (1997): «Las tasas de salida del empleo y el desempleo en España», *Investigaciones Económicas*, vol. 21, núm. 1, pp. 29-53.
- y SANZ, Y. (2007): *Efecto de las políticas regionales de fomento del empleo indefinido sobre la transición a un empleo fijo, su duración y el salario en el mercado de trabajo español durante el periodo 1995-2004*, investigación financiada por la Secretaría de Estado de la Seguridad Social a través de las subvenciones FIPROS, disponible en <http://www.seg-social.es>.
- GHK (2005): *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. Dg EAC 38/04) Lot 3: Early School Leavers. Final Report*, Bruselas: European Commission.
- GIBBONS, S.; MACHIN, S. y SILVA, O. (2008): «Choice, Competition and Pupil Achievement», *Journal of the European Economic Association*, vol. 6, núm. 4, pp. 912-947.
- GIMENO, J. (2004): «¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?», trabajo presentado en el *I Congreso Anual sobre fracàs escolar*, Palma de Mallorca.
- GONZÁLEZ, I. (1997): «Los efectos del salario mínimo sobre el empleo de adolescentes, jóvenes y mujeres», *Cuadernos Económicos del ICE*, núm. 63, pp. 31-48.
- GONZÁLEZ, M. J. (2004): «La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios», en Navarro, V. (coord.): *El Estado del Bienestar en España*, Madrid: Tecnos, pp. 233-291.
- y VIDAL, S. (2005): «Where do I leave my baby? Use and development of early child care in Spain», Demosoc Working Paper 2005-02, Universitat Pompeu Fabra.
- GREENE, W. H. (2007): *Econometric Analysis*, 6^a edición, Nueva Jersey: Pearson.
- GREGG, P. y MANNING, A. (1997): Labour market regulation and unemployment, en Snower, D. J. y De la Dehesa, G. (eds.) *Unemployment policy. Government options for the labour market*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 395-419.
- GRENET, J. (2008): «Is it Enough to Increase Compulsory Education to Raise Earnings? Evidence from French and British Compulsory Schooling Laws», Working Paper, Paris School of Economics.
- GRISAY, A. (2003): «Repetir curso o adecuar el currículo», en Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza Editorial, pp.101-127
- GROOT, W. y VAN DEN BRINK, H. M. (2004): «The health effects of education: Survey and meta-analysis», Working Paper, University of Amsterdam.
- (2007): «The Health Effects of Education», *Economics of Education Review*, vol. 26, núm. (2), pp. 186-200 .

- 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*, París: OECD, pp. 363-383.
- GRUBER, J. y WISE, D. A. (eds.) (2008): *Social Security Programs and Retirement around the World: The Relationship to Youth Employment*, Chicago: University of Chicago Press, en prensa.
- GUTIÉRREZ-DOMENECH, M. (2006): «El empleo a partir de los 55 años», Documentos de Economía, núm. 2, La Caixa.
- HAMMOND, C.; LINTON, D.; SMINK, J. y DREW, S. (2007): «Dropout Risk factors and Exemplary Programs. A Technical Report», National Prevention Centre/Network.
- HANUSHEK, E. A. (1986): «The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools», *Journal of Economic Literature*, vol. 24, núm. 3, pp. 1141-1177.
- (2006): «School Resources», en Hanushek, E. A. y Welch, F. (eds.): *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, pp. 865-908.
- (2007): «Incentive-based financed schools», Working Paper No. 14, Center on Reinventing Public Education.
- y RIVKIN, S. G. (2003): «Does Public School Competition Affect Teacher Quality?», en Hoxby, C. M. (ed.) *The Economics of School Choice*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 23-47.
- (2006): «Teacher Quality», en Hanushek, E. A. y Welch, F. (eds.) *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, pp. 1071-1078.
- HECKMAN, J. J. (1979): «Sample Selection Bias as a Specification Error», *Econometrica*, Heckman, J.J. (1998): «What Should Be Our Human Capital Investment Policy?», *Fiscal Studies*, vol. 19, núm. 2, pp. 103-119.
- (2006): «Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children», *Science*, vol. 312, pp. 1900-1902.
- y CUNHA, F. (2007): «The Technology of Skill Formation», *American Economic Review*, vol. 97, núm. 2, pp. 31-47.
- HECKMAN, J. J. y MASTEROV, D. V. (2007): «The Productivity Argument for Investing in Young Children», *Review of Agricultural Economics*, vol. 29, núm. 3, pp. 446-493.
- HECKMAN, J. J. y NAVARRO-LOZANO, S. (2004): «Using Matching, Instrumental Variables, and Control Functions to Estimate Economic Choice Models », *Review of Economics and Statistics*, vol. 86, núm. 1, pp. 30-57.
- HECKMAN, J. J.; LALONDE, J. R. y SMITH, J. (1999): «The Economics and Econometrics of Active Labor Market Programs», en Ashenfelter, O. y Card, D. (eds.) *Handbook of Labor Economics*, Amsterdam: North-Holland, vol. 3B, pp. 1865-2073.
- HECKMAN, J. J.; LOCHNER, L.J. y TODD, P. E. (2006): «Earnings Functions, Rates of Return and Treatment Effects: The Mincer Equation and Beyond», en Hanushek, E. A. y Welch, F. (eds.) *Handbook of the Economics of Education*, vol. 1, Amsterdam: North-Holland, pp. 307-458.
- (2006): «Earnings Functions, Rates of Return and Treatment Effects: The Mincer Equation and Beyond», en Hanushek, E. A. y Welch, F. (eds.) *Handbook of the Economics of Education*, vol. 1, Amsterdam: North-Holland, pp. 307-458.
- HERRARTE, A. y SÁEZ, F. (2004): «Formación-empleo: una evaluación», *Cuadernos de Economía*, vol. 27, pp. 147-174.

- (2007): «Labour Market Policy in Spain: Analysis of microdata and main results», en European Commission (ed.) *Labour Market Policy Seminar*, Luxemburgo: Office for the Official Publication of the European Communities, pp. 99-118.
- HOWELL, D. R. (ed.) (2005): *Fighting Unemployment: The Limits of Free Market Orthodoxy*. Nueva York: Oxford University Press.
- IANNELLI, C. (2003): «Parental Education and Young Peoples's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe», en Kogan, I. y Müller, W. (eds.): *School-to-Work Transitions in Europe: analyses of the EU LFS 2000 AD Hoc Module*, Mannheim: Mannheim Zentrum für Europäische Sozialforschung. Universität Mannheim, pp. 27-53.
- ICELAND, J. (2003): *Dynamics of Economic Well-Being: Poverty 1996-1999*, Washington, DC: U.S. Census Bureau.
- INE (2002): «Encuesta de Estructura Salarial. Metodología», disponible en <http://www.ine.es>.
- (2005): «Encuesta de Condiciones de Vida. Metodología», disponible en <http://www.ine.es>.
- (2007): «Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje. Informe Metodológico», disponible en <http://www.ine.es>.
- (2008a): «Encuesta de Estructura Salarial 2006. Metodología», disponible en <http://www.ine.es>.
- (2008b): «Encuesta de Población Activa. Metodología 2005», disponible en <http://www.ine.es>.
- INECSE (2004): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- INEM (2003): *Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Inserción Laboral 2001. Evaluación de Resultados*, Madrid: INEM. Disponible en <http://www.inem.es>.
- (2004): *Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Inserción Laboral 2002. Evaluación de Resultados*, Madrid: INEM. Disponible en <http://www.inem.es>.
- (2005): *Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Inserción Laboral 2003. Evaluación de Resultados*, Madrid: INEM. Disponible en <http://www.inem.es>.
- (2006): *Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Inserción Laboral 2004. Evaluación de Resultados*, Madrid: INEM. Disponible en <http://www.inem.es>.
- INJUVE (2008): *Informe Juventud en España 2008*, Madrid: Ministerio de Igualdad, Madrid.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (2005): *Informe 2004. Juventud en España*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e INJUVE.
- IVEI (2007): *Abandono escolar. Segundo ciclo de ESO*, Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- JACOBSON, L.; LALONDE, R. y SULLIVAN, R. G. (2005): «Estimating the returns to community college schooling for displaced workers», *Journal of Econometrics*, vol. 125, núm. 1-2, pp. 271-304.

- JENKINS, A.; VIGNOLES, A.; WOLF, A. y GALINDO-RUEDA, F. (2004): «The Determinants of Lifelong Learning», *Applied Economics*, vol. 35, núm. 16, pp. 1711-1721.
- JIMÉNEZ, J.; SÁNCHEZ, J. y MONTERO, R. (coords.) (2003): *Educación superior y empleo: la situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHE-ERS*, Granada: Universidad de Granada.
- JIMÉNEZ-MARTÍN, S. y PERACCHI, F. (1999): «La calidad de la EP A en la estimación de transiciones en el mercado laboral», *Ekonomiaz*, núm. 43, pp. 10-47.
- y SÁNCHEZ, A. R. (2004): «The effect of pension rules on retirement monetary incentives with an application to pension reforms in Spain», *Hacienda Pública Española*, vol. 169, núm. 35-66.
- JIMÉNEZ-MARTÍN, S.; GONZÁLEZ, I. y PÉREZ, C. (2003): «Efectos del salario mínimo sobre el empleo juvenil en España: Nueva evidencia con datos de panel», *Revista Asturiana de Economía*, núm. 27, pp. 147-168.
- KAROLY, L. A.; GREENWOOD, P. W.; EVERINGHAM, S. S.; HOUBE, J.; KILBURN, M. R.; RYDELL, C. P.; SANDERS, M. y CHIESA, J. (1998) *What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*, Santa Mónica: RAND.
- KLUVE, J. (2006): «The Effectiveness of European Labour Market Policy»; IZA Discussion Paper No. 2018.
- KOGAN, I. y SCHUBERT, F. (2003): «Youth Transitions from Education to Working Life in Europe: A General Overview» en Kogan, I. y Müller, W. (eds.): *School-to-Work Transitions in Europe: analyses of the EU LFS 2000 AD Hoc Module*, Mannheim: Mannheim Zentrum für Europäische Sozialforschung. Universität Mannheim, pp. 5-25.
- KÖLM, A. S. y THONIN, M. (2006): «In-Work Benefits in Search Equilibrium», Research Papers in Economics 2006-12, Stockholm University .
- KUGLER, A.; JIMENO, J. F. y HERRANZ, V. (2002): «Employment Consequences of Restrictive Permanent Contracts: Evidence from Spanish Labor Market Reforms», IZA Discussion Paper No. 657.
- LASSIBILLE, G. y NAVARRO, M. L. (1997): «Evolución del Rendimiento del Capital Humano en España desde 1981 a 1991», en Selva, C. y Olaya, A. (coord.) *Actas de las V Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, pp. 319-330.
- LAVY, V. (2002): «Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement», *Journal of Political Economy*, vol. 110, núm. 6, 1286-1317.
- y SCHLOSSER, A. (2005): «Targeted Remedial Education for Underperforming Teenagers: Costs and Benefits», *Journal of Labor Economics*, vol. 23, núm. 4, pp. 839-874.
- LEBFEVRE, P. y MERRIGAN, P. (2002): «The Effect of Childcare and Early Education Arrangements on Developmental Outcomes of Young Children», *Canadian Public Policy/ Analyse de Politiques*, vol. 28, núm. 2, pp. 159-186.
- LEÓN, M. J. y DÍAZ, E. (2002): «Una década de Programas de Garantía Social: Claves para el futuro», en Forteza, D. y Roselló, M. R. (coord.) *Educación, diversidad y calidad de vida*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, pp. 789-797.

- LEÓN, M. J. y D OMINGO, J. (2000): «La atención a la diversidad de los jóvenes de 16 a 21 años. Un programa de garantía social», trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales, Granada, 11-14 de octubre.
- LEÓN, M. J. y GRUPO DE INVESTIGACIÓN F.O.R.C.E. (2000): «Los Programas de Garantía Social en Andalucía: Un Estudio Evaluativo», Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, vol. 4, núm. 1, pp. 1-22.
- LOCHNER, L. y MORETTI, E. (2004): «The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports», *American Economic Review*, vol. 94, núm. 1, pp. 155-189.
- LONG, J. S. (1997): *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*, Thousand Oaks, California: Sage.
- y FRIESE, J. (2006): *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, Texas: Stata Press.
- MACHIN, S. y MEGHIR, C. (2000): «Crime and Economic Incentives», Working Paper 00/17, The Institute for Fiscal Studies.
- MACHIN, S.; McNALLY, S. y MEGUIR, C. (2004): «Improving Pupil Performance in English Secondary Schools», *Journal of the European Economic Association*, vol. 3, núm. 2-3, pp. 396-405.
- MALO, M. Á.; GARCÍA-SERRANO, C.; DAVIA, M. Á. y HERRANZ, V. (1999): «Políticas activas de mercado de trabajo: un enfoque agregado», en Maravall, J. M. (ed.) *III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza. Volumen II, Políticas de bienestar y desempleo*, Madrid: Fundación Argentaria, pp. 436-446.
- MANNING, A. (2003): *Monopsony in Motion: Imperfect Competition in Labor Markets*, Princeton y Oxford: Princeton University Press.
- MARCHESI, Á. (2003): *El fracaso escolar en España*, Fundación Alternativas. Documento de Trabajo 11/2003.
- 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, núm. 2, pp. 9-56.
- MARTÍNEZ, J. S. (2008): «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO», ponencia trabajo presentado en la *XIII Conferencia de Sociología de la Educación*, Badajoz, septiembre.
- MATO, F. J. (2002): *La formación para el empleo. Una evaluación cuasi-experimental*, Madrid: Civitas.
- (2003): «Estudio sobre las experiencias europeas con los instrumentos de evaluación de las políticas del mercado de trabajo», Serie Macroeconomía del Desarrollo, núm. 21, CEPAL.
- y CUETO, B. (2006): «An analysis of self-employment subsidies with duration models», *Applied Economics*, vol. 38, núm. 1, pp. 23-32.
- y DÁVILA, M. (2004): «Evaluación de políticas de mercado de trabajo: un análisis aplicado de las subvenciones al autoempleo», *Información Comercial Española. Revista de Economía*, núm. 813, pp. 247-258.
- MEDIAVILLA, M. y CALERO, J. (2007): «Determinantes del nivel educativo en España. Un análisis con datos del PHOGUE», trabajo presentado el *XIV Encuentro de Economía Pública*, Santander, julio.
- MERINO, R.; GARCÍA, M. y CASAL, J. (2006): «De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales», *Revista de Educación*, núm. 341, pp. 81-98.

- MIGUEL, E. y KREMER, M. (2005): «Worms: Identifying Impacts on Education and Health in the Presence of Treatment Externalities», *Econometrica*, vol. 72, núm. 1, pp. 159-217.
- MORA, T.; Escardíbul, J. O. y E SPASA, M. (2007): «The effects of regional educational policies on school failure rates in Spain», trabajo presentado en *2nd Meeting of the Society for the Study of Economic Inequality*, Berlín (Alemania), 12-14 de julio.
- MTAS (2008): *Estadística de Formación Profesional para el Empleo*, Madrid: MTAS. Muñoz de Bustillo R., Fernández Macías E., y Antón J.I. (2008): *El trabajo a tiempo parcial en España en el contexto de la UE*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (2005): «Employment Performance and Labor Market Institutions: The Case of Spain», en Howell, D.R. (ed.) *Fighting Unemployment: The Limits of Free Market Orthodoxy*. Nueva York: Oxford University Press, pp.216-261.
- (2007b): «Spain: The paradox of job insecurity alongside high employment growth», en Eyraud, F. y Vaighan-Whitehead, D. (eds.) *The evolving world of work in the enlarged EU. Progress and vulnerability*, Ginebra: International Labor Office, pp. 439-480.
- (dir.) (2007)a: *Extensión de la vida laboral o inserción temprana de jóvenes. Alternativas al sistema de pensiones*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- y ANTÓN, J. I. (2007): «Low Wage Work in a High Growth Employment Economy: Spain, 1994-2004», *Investigación Económica*, vol. 66, núm. 261, pp. 119-145.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R.; MARTÍN, F. y DE PEDRAZA, P. (2007): *Desigualdad y delincuencia. Una aplicación para España*, Documento de Trabajo del IEF, núm. 22/07.
- NATIONAL CENTRE FOR EDUCATIONAL STATISTICS (2005): *Digest of Educational Statistics 2004*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- (2007): *Dropout Rates in the United States: 2005. Compendium Report*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- NAVARRETE, L. (dir.) (2007): *Jóvenes y fracaso escolar en España*, Madrid: Instituto de la Juventud.
- OCDE (2008): *Informe Pisa 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana*, Madrid: Santillana.
- OECD (1998): *Overcoming Failure at School*, París: OECD.
- (2005a): *Adult Literacy and Skills Survey*, París: OECD.
- (2005b): *Employment Outlook 2005*, París: OECD.
- (2005c): *From Education to Work*, París: OECD.
- (2007a): *Education at a Glance 2007*, París: OECD.
- (2007b): *Employment Outlook 2007*, París: OECD.
- (2007c): *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, París: OECD.
- (2007d): *PISA 2006*, vol. 2, Data, París: OECD.
- (2008a): *Education at a Glance 2008*, París: OECD.
- (2008b): *Jobs for Youth: Netherlands*, París: OECD.
- (2008c): *Jobs for Youth: Spain*, París: OECD.
- (2008d): *Jobs for Youth: United Kingdom*, París: OECD.

- OLIVER, J.; RAYMOND, J. L.; ROIG, J. L. y ROCA, A. (1998): «Función de ingresos y rendimiento de la educación en España», *Papeles de Economía Española*, núm. 77, pp. 115-129.
- OREOPOULOS, P. (2003): «Do Dropouts Drop Out Too Soon? International Evidence From Changes in School-Leaving Laws», NBER Working Paper No. 10155.
- (2005): «Do Dropouts Drop Out Too Soon? Wealth, Health, and Happiness from Compulsory Schooling», NBER Working Paper No. 10155.
- (2006a): «The Compelling Effects of Compulsory Schooling: Evidence from Canada», *Canadian Journal of Economics*, vol. 39, núm. 1, pp. 22-52.
- (2006b): «Estimating Average and Local Average Treatment Effects of Education when Compulsory School Laws Really Matter», *American Economic Review*, vol. 96, núm. 1, pp. 152-175.
- (2008): «Would More Compulsory Schooling Help Disadvantaged Youth? Evidence from Recent Changes to School-Leaving Laws», en Gruber, J. (ed.) *An Economic Framework for Understanding and Assisting Disadvantaged Youth*, Chicago: University of Chicago Press, en prensa.
- PAJARES, R. (2004): «El fracaso escolar a la luz del informe PISA 2000», trabajo presentado en el *I Congreso Anual sobre fracaso escolar*, Palma de Mallorca.
- PASTOR, J. M.; RAYMOND, J. L.; ROIG, J. L. y SERRANO, L. (2007): *El rendimiento del capital humano en España*, Valencia: Fundación IVIE-Ibercaja.
- PÉREZ, C.; GONZÁLEZ, I. y DE PRADA, M. D. (2002): «Los efectos simultáneos del salario mínimo sobre el empleo, la participación y la tasa de paro de los adolescentes españoles», *Moneda y Crédito*, núm. 215, pp. 225-246.
- PETRONGOLO, B. y SAN SEGUNDO, M. J. (2002): «Staying-on at school at sixteen. The impact of labor market conditions in Spain», *Economics of Education Review*, vol. 21, núm. 4, pp. 353-367.
- PIORE, M. y DOERINGER, P. (1985): *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, 2ª edición, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- PISCHKE, J. S. (2007): «The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence From the German Short School Years», *Economic Journal*, vol. 117, núm. 523, pp. 1216-1242.
- y VON WACHTER, T. (2008): «Zero returns to compulsory schooling in Germany: evidence and interpretation», *Review of economics and statistics*, vol. 90, núm. 3, pp. 592-598.
- PSACHAROPOULOS, G. (2007): «The Costs of School Failure. A Feasibility Study», Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education.
- QeC-ERAN (2006): «Innovative Approaches to Tackle Early School Leaving», informe preparado para la Comisión Europea.
- RAHONA, M. (2008): «Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes», *Principios. Estudios de Economía Política*, núm. 11, pp. 45-67.
- RAMBLA, X. y BONAL, X. (2007): «The Limits of Compensatory Education in Spain: A Comparative Analysis of Some Autonomous Governments», en Pink, W. T. y Noblit, G. W. (eds.) *International Handbook of Urban Education*, Dordrecht: Springer, pp. 505-521.
- RAVALLION, M. (2008): «Evaluating Anti-Poverty Programs», en Schulz, T. P. y Strauss, J. (eds.) *Handbook of Development Economics*, vol. 4, pp. 3787-3847.

- RAYMOND, J. L. y ROIG, J. L. (2006): «La dotación de capital humano en la economía española», *Información Comercial Española. Revista de Economía*, núm. 829, pp. 67-91.
- RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A. y KAIN, J. F. (2005): «Teachers, Schools and Academic Achievement», *Econometrica*, vol. 73, núm 2, pp. 417-458.
- ROUSE, C. (2005): *Labour Market consequences of an inadequate education*, Trabajo presentado en el simposio *Social Cost of Inadequate Education*, Columbia University.
- RUMBERGER, R. W. y LAMB, S. P. (1998): *The early employment and further education experiences of High School drop-outs: a comparative study of the United States and Australia*, París: OECD.
- RUMNERGER, R. (2001): «Why Students Drop Out of School and What Can Be Done», trabajo preparado para la conferencia *Drop outs in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?*, Harvard University, Cambridge.
- SÁEZ, F. (dir.) (2004): «Evaluación de la Estrategia Europea de Empleo en las Comunidades Autónomas», Informe preparado para el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Instituto Nacional de Empleo.
- SALAS, M. (2004): «El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas», trabajo presentado en el *I Congreso Anual sobre fracàs escolar*, Palma de Mallorca.
- SAN SEGUNDO, M. J. (1995): «Los rendimientos económicos del capital humano», *Economistas*, núm. 64, pp. 376-383.
- y PETRONGOLO, B. (2004) «School-leaving and unemployment: evidence from Spain and the UK», en Sofer, C. (ed.) *Human Capital Over the Life Cycle. A European Perspective*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 71-89.
- SCHMITT, J. y WADSWORTH, J. (2005): «Is the OECD Jobs Strategy Behind U.S. and British Employment and Unemployment Success in the 1990s?», en Howell, D. R. (ed.) *Fighting Unemployment: The Limits of Free Market Orthodoxy*. Nueva York: Oxford University Press, pp.156-197.
- SCHREIBER, D. (1962): «School dropouts- fugitive from failure», *National Association of Secondary School Principals*, núm. 46, pp. 233-241.
- SCHOMBURG, H. y TEICHLER, U. (2006): *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduates Surveys from 12 Countries*, Dordrecht: Springer.
- SHAPIRO, J. y MORENO-TREVIÑO, J. O. (2004): «Compensatory Education for Disadvantaged Mexican Students: An Impact Evaluation Using Propensity Score Matching», World Bank Policy Research Working Paper No. 3334.
- SPENCE, M. (1973): «Job Market Signalling», *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, núm. 3, pp. 355-374.
- STENBERG, A. (2008): «Comprehensive education or vocational training for the unemployed», *International Journal of Manpower*, vol. 28, núm. 1, pp. 42-61.
- y WESTERLUND, O. (2008): «Does comprehensive education work for long-term unemployed?», *Labour Economics*, vol. 15, núm. 1, pp. 54-67.
- TODD, P. E. (2008): «Evaluating Social Programs with Endogenous Program Placement and Selection of the Treated», en Schulz, T. P. y Strauss, J. (eds.) *Handbook of Development Economics*, vol. 4, Amsterdam: North-Holland, pp. 3847-3894.

- TOHARIA, L. (1999): «The emergence of fixed-term contracts in Spain and their incidence on the evolution of employment», trabajo presentado en la conferencia *Spain: a Two-Step Reform*, Fondazione Rodolfo De Benedetti, Roma, 20 de mayo.
- y MALO, M. Á. (2000): «The Spanish Experiment: Pros and Cons of Flexibility at the Margin», en Esping-Andersen, G. (ed.) *Why Deregulate Labour Markets?*, Oxford: Oxford University Press, pp. 307-336.
- VECIANA, P. (2007): *Las Empresas de Inserción en España*, Barcelona: Centro de Información de la Obra Social de la Caixa y Fundación Un Sol Món.
- WAISGRAIS, S. y CALERO, J. (2008): «¿Qué determina los procesos de transición al mercado de trabajo?: un análisis aplicado al caso español», *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, núm. 71, pp. 35-51.
- WILKINSON, R. G. (1997): «Health inequalities: relative or absolute material standards?» *British Medical Journal*, núm. 314, pp. 591-595.
- WOESSMAN, L. y WEST, M. (2006): «Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS», *European Economic Review*, vol. 50, núm. 3. pp. 695-736.
- WOLBERS, M. H. J. (2003): «Job Mismatches and their Labour Market Effects among School Leavers in Europe», en Kogan, I. y Müller, W. (eds.): *School-to-Work Transitions in Europe: analyses of the EU LFS 2000 AD Hoc Module*, Mannheim: Mannheim Zentrum für Europäische Sozialforschung. Universität Mannheim, pp. 89-120.

ANEXOS

Anexo I

DESCRIPCIÓN DE LAS BASES DE DATOS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO

1. LA ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA

La Encuesta de Población Activa (EPA) representa la principal fuente de información estadística sobre el mercado laboral en España. Esta encuesta, cuya primera edición data de 1968 y que viene realizándose con periodicidad trimestral desde 1975, se basa en una muestra rotativa de más de 60.000 hogares que permanecen en la muestra durante seis trimestres consecutivos, por lo que la mayor parte de los análisis basados en esta base de datos únicamente sólo explotan su carácter transversal. La muestra es representativa a nivel nacional y es obtenida actualmente mediante un procedimiento en dos etapas y por estratos.

Un aspecto importante que debe señalarse es que las definiciones de las situaciones de actividad, particularmente la correspondiente a desempleo, han sufrido modificaciones a lo largo del tiempo, la última en 2005, básicamente haciendo más laxa la definición de ocupación y más exigente el concepto de parado, exigiéndose determinados requisitos relacionados con la búsqueda activa de empleo. Puede encontrarse información más detallada en Jiménez-Martín y Peracchi (1999) e INE (2008b).

Asimismo, desde 1999 la EPA viene incorporando, con periodicidad anual, una serie de preguntas *ad hoc* destinadas a mejorar el conocimiento de aspectos concretos de la inserción laboral. En este trabajo usamos el módulo especial correspondiente a 2000, centrado en estudiar distintos aspectos de la transición de la educación formal al empleo en una muestra de más de 14.000 personas que cuentan con entre 16 y 35 años en 2000. La encuesta hace especial énfasis en el acceso al primer empleo significativo por parte de los individuos, entendido éste como un trabajo remunerado posterior al abandono o finalización de los estudios, bajo un contrato de carácter indefinido, de más de 20 horas semanales y que se ha prolongado durante al menos 6 meses. Albert *et al.* (2008) proporcionan una breve descripción de este módulo de la EPA que complementa a la que se ofreció en el cuarto capítulo de este trabajo.

2. LA ENCUESTA DE TRANSICIÓN EDUCATIVO-FORMATIVA 2005

La Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETE-FIL) forma parte de una serie de esfuerzos del gobierno de España para analizar los itinerarios formativos seguidos por los jóvenes de nuestro país y su proceso de inserción en el mercado de trabajo. Los microdatos de esta encuesta, realizada en el año 2005, se encuentran a disposición de los investigadores en la web del Instituto Nacional de Estadística (http://www.ine.es/prodyser/micro_eteofil.htm), en la que, asimismo, pueden consultarse los cuestionarios y la metodología de la ETE-FIL. Se trata de una encuesta poco utilizada y conocida y cuyo tratamiento no está exento de dificultades, por lo que es conveniente ofrecer una breve descripción de sus características, ventajas e inconvenientes.

Esta base de datos tiene carácter pionero en la medida que proporciona información de tipo longitudinal acerca de cada individuo desde el momento en el que finalizó algún nivel de secundaria (ESO, CFGM, Bachillerato o CFGS) o formación ocupacional o abandonó la ESO en el curso 2000-2001, lo cual permite reconstruir, mes a mes, la trayectoria educativa y en materia de actividad y empleo seguida por cada joven hasta el año 2005. Aunque el número de meses de seguimiento disponibles para cada individuo y colectivo es variable, éste se mantiene alrededor de unos 40 meses. Esta información, recogida a través de preguntas retrospectivas, resulta especialmente valiosa dada la escasez de bases de datos de panel de carácter plurianual suficientemente representativas de cada uno de los grupos considerados por Comunidades Autónomas.

La ETEFIL incluye una muestra de alrededor de 45.466 jóvenes, distribuidos de acuerdo con la tabla A.I.1. El análisis que se presenta en este trabajo se circunscribe a los abandonos en ESO y los graduados en enseñanzas secundarias en el curso 2000-2001.

No obstante, han de señalarse varios rasgos de esta encuesta que limitan el alcance de los análisis que de ella pueden obtenerse. En primer lugar, la posibilidad de realizar análisis multivariantes está gravemente constreñida por la escasez de variables que hagan referencia a las características de los jóvenes (sólo se incluyen sexo, edad, nacionalidad, estudios de los progenitores, tipo de centro de estudios y lugar de residencia).

En segundo término, debe señalarse un, a nuestro juicio, importante defecto de la encuesta: la recopilación de información detallada sobre los estados de empleo, desempleo e inactividad se encuentra limitada únicamente a aquellos estados con más de 6 meses de duración, circunstancia que constituye una rémora en la medida que el proceso de inserción laboral de los jóvenes se encuentra caracterizado por la inestabilidad, en especial aquellos periodos referentes a los primeros empleos.

En tercer lugar, se omite toda información acerca de los antecedentes laborales o de desempleo del individuo anteriores al primer periodo de observación, cuestión que resulta altamente relevante pues, en el caso de colectivos como los abandonos de la ESO o los titulados en CFGM o CFGS, una proporción importante de la muestra aparece ocupada. En estos casos no es posible determinar si estamos ante una inserción laboral inmediata o bien si nos encontramos ante un joven que

Tabla A.I.1

Muestra disponible de distintos colectivos en la ETEFIL

	Número de observaciones	% de la muestra
<i>Abandonos de la ESO</i>	3.012	6,6
<i>Graduados en la ESO</i>	8.098	17,8
<i>Graduados en un CFGM</i>	7.628	16,7
<i>Graduados en Bachillerato</i>	5.405	11,8
<i>Graduados en un CFGS</i>	11.252	24,7
<i>Finalizaron un plan de formación e inserción profesional</i>	7.205	15,8
<i>Finalizaron una Escuela Taller o Casa de Oficios</i>	3.020	6,6
<i>Total</i>	45.620	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la ETEFIL.

simultaneaba estudios y trabajo antes de finalizar o abandonar el sistema educativo formal.

Por último, la codificación de los ingresos laborales en intervalos, unido al hecho de que estas magnitudes pueden pertenecer a diferentes años, imposibilita un correcto análisis de las primas salariales existentes. Por estos motivos, los resultados que pueden extraerse de la ETEFIL son fundamentalmente de tipo descriptivo y exploratorio, aunque no por ello carentes de valor, dado que no existía hasta este momento encuesta o registro administrativo alguno que proporcionase información acerca de los itinerarios seguidos por los jóvenes de nuestro país en materia educativo y laboral.

A fin de simplificar el análisis se han excluido de la muestra final utilizada en el trabajo aquellos individuos que realizaron el servicio militar obligatorio durante el periodo de análisis. Estos individuos suponen una proporción inferior al 0,1% del total de la muestra por lo que es razonable suponer que no incurrimos en ningún problema por sesgo de selección.

Merece la pena hacer notar que, debido a las limitaciones descritas anteriormente, los escasos trabajos que hacen uso de la ETEFIL tienen un carácter eminentemente descriptivo, es decir, mayoritariamente no basan sus análisis en métodos multivariantes, como, por ejemplo, en el caso de Corrales y Rodríguez (2008). El trabajo de Cueto (2007) analiza la probabilidad de que los distintos colectivos incluidos en la encuesta accedan a su primer empleo de más de 20 horas semanales a través del trabajo autónomo. La autora encuentra que los individuos que abandonan la ESO y finalizan Bachillerato tienen una mayor probabilidad de acceder al mercado laboral por la vía del trabajo independiente. No obstante, merece la pena señalar que, como se ha mostrado en este trabajo, los individuos que han finalizado estudios de ESO y Bachillerato continúan estudiando y completan otros niveles educativos mayoritariamente, mientras que el resto (abandonos en la ESO y titulados en Formación Profesional) finalizan su periplo en el sistema educativo de forma mayoritaria, de manera que permanecen expuestos al «riesgo» de em-

pllearse como trabajadores autónomos mucho más tiempo que el primer colectivo, existiendo por ello un importante sesgo de selección que puede llevar a estimadores sesgados de los efectos del nivel educativo en este tipo de inserción laboral ¹.

3. LA ENCUESTA DE ESTRUCTURA SALARIAL 2006

La Encuesta de Estructura Salarial (EES) 2006 incluye información de alrededor de 200.000 trabajadores por cuenta ajena de todos los sectores productivos con excepción del sector primario. Esta encuesta, realizada anteriormente en los años 1995 y 2002, es representativa a nivel regional y constituye la base de datos con la información más fiable acerca de los salarios, al contar con una muestra muy amplia y obtener la información a partir de las respuestas a un cuestionario cumplimentado por las propias empresas y no de encuestas de hogares, donde los ingresos tienden a estar subestimados. Para una descripción en detalle de la muestra véase INE (2008a).

4. LA ENCUESTA DE CONDICIONES DE VIDA 2006

La Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) es la principal encuesta de hogares existente en nuestro país y la única fuente regular de información sobre salarios. Su principal objetivo es el estudio de la situación de privación de los hogares de nuestro país y permite obtener estimaciones representativas para la población de cada Comunidad Autónoma. Aunque su tamaño muestral es muy inferior al de la EES (alrededor de 8.000 trabajadores asalariados), posee indudables ventajas sobre ella, tales como su periodicidad anual, su capacidad para proporcionar datos más recientes y su representatividad a nivel nacional, con independencia del tamaño y sector de las empresas. Asimismo, la ECV ofrece información de toda la población en edad de trabajar, a diferencia de la EES 2002, que se limita a (parte de) los asalariados. Por otra parte, la ECV, aunque prioriza la obtención de datos de corte transversal de calidad, puede proporcionar información longitudinal, dado que una parte de la muestra se entrevista en periodos posteriores, lo que permite el estudio de fenómenos de carácter dinámico, como las transiciones laborales. No obstante, las primeras bases de datos con información de carácter longitudinal no se encontrarán disponibles hasta finales de este año. Esta encuesta, que viene realizándose desde 2004, sustituyó al antiguo Panel de Hogares de la Unión Europea (véase apéndice I.6), ampliando la muestra de hogares disponible e introduciendo modificaciones sustanciales en el cuestionario de medición de las condiciones de vida y características de los individuos, en muchos casos reduciendo el volumen de la información recogida (por ejemplo, en materia de utilización de servicios sanitarios). Desafortunadamente, no existe ninguna continuidad entre los hogares entrevistados en el PHOGUE y la ECV, lo que limita los análisis longitudinales en nuestro país. Puede encontrarse información detallada sobre la metodología de esta encuesta en INE (2005).

¹ Por ejemplo, la mayor parte de graduados en Bachillerato pasan los meses posteriores comprendidos en el periodo de observación estudiando una licenciatura en la universidad, con lo cual difícilmente se puede estimar el efecto de los estudios de Bachillerato sobre la probabilidad de emplearse como autónomo.

5. LA ENCUESTA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA EN LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 2007

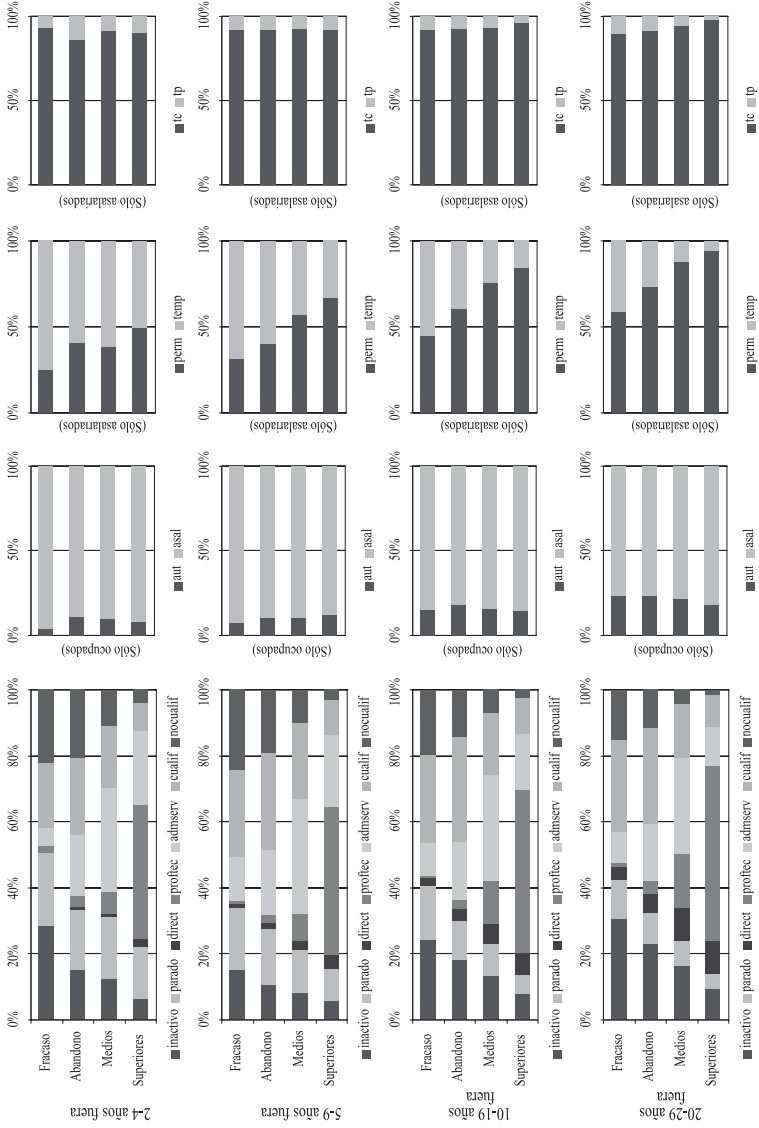
La Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA), realizada en 2007, es parte del proyecto europeo *Adult Education Survey*, coordinado por Eurostat. El objetivo de esta encuesta es conocer las actividades de formación y aprendizaje realizadas por la población adulta (*aprendizaje a lo largo de la vida*), investigando para ello las acciones formativas realizadas en los 12 meses previos a la entrevista por más de 24.000 personas entre 25 y 74 años que viven en hogares familiares. Esta muestra ha sido obtenida mediante un procedimiento en dos etapas y por estratos, contando con representatividad regional. Aunque la EPA ya incorpora información detallada sobre la formación de los trabajadores y desempleados, el nivel de desagregación de muchas variables, la información sobre el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación y el carácter específico de la EADA la hacen más apropiada para analizar las acciones llevadas a cabo por los individuos con objeto de incrementar su capital humano. En INE (2007) puede encontrarse información en detalle sobre el proceso de muestreo, recogida de información y principales características técnicas de la EADA. Los micro-datos de la encuesta se encuentran disponibles en la web del INE (http://www.ine.es/prodyser/micro_eada.htm).

6. PANEL DE HOGARES DE LA UNIÓN EUROPEA

El Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE), elaborado entre 1994 y 2001 por el INE bajo el mandato de Eurostat, ha constituido durante ese periodo la principal fuente de información estadística para el análisis de las condiciones de vida de la población española, respondiendo a la necesidad de obtener datos comparables a nivel europeo de pobreza, distribución del ingreso y diversas dimensiones de la exclusión social. Las bases de datos del PHOGUE, disponibles en la web del INE (http://www.ine.es/prodyser/micro_phogue.htm), cuentan con una muestra —obtenida a través de un procedimiento en dos etapas y por estratos— de alrededor 8.000 hogares, lo que supone contar con cerca de 6.000 individuos entre 17 y 34 años. Asimismo, el aspecto más novedoso que introdujo el PHOGUE —cuyo vacío en este sentido no ha podido ser, desgraciadamente, cubierto de manera apropiada— se refiere a su carácter longitudinal, un hecho prácticamente excepcional en la información estadística detallada de hogares e individuos, pues en el caso de otras bases de datos que permiten la construcción de paneles, como la propia EP A o las Encuestas Básicas de Presupuestos Familiares, la duración del seguimiento de los individuos u hogares es inferior a los dos años, limitando en gran medida el tipo de estudios que pueden realizarse a través de su explotación. Por último, este trabajo sólo ha explotado los micro-datos correspondientes a la 2ª ola y posteriores, dado que la recogida de información en 1994 se atuvo a criterios diferentes a los que se establecieron posteriormente, por lo que su inclusión derivaría en serias inconsistencias, fundamentalmente, en materia de ingresos laborales. Una información en detalle sobre el PHOGUE puede encontrarse, de nuevo, en la web del INE (<http://www.ine.es/daco/daco42/panelhog/notaphoge.htm>).

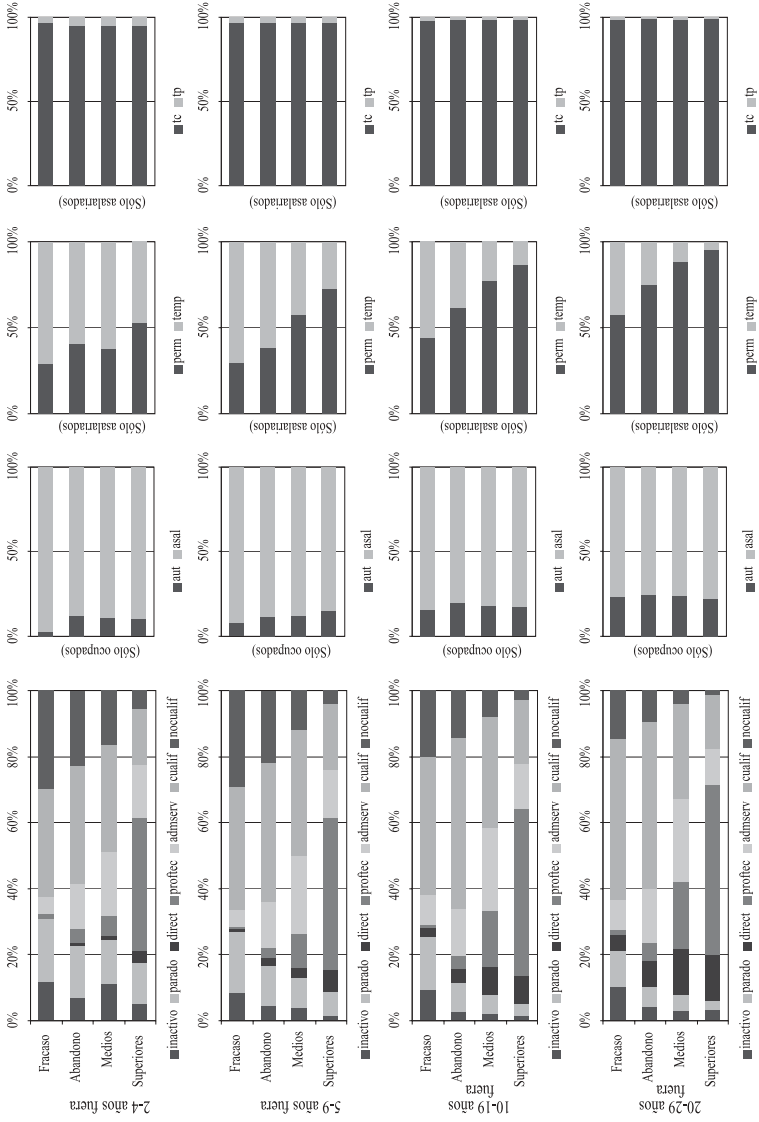
Anexo II
PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
DE LA INSERCIÓN LABORAL Y EL EMPLEO
DE ACUERDO CON LA EPA 2000
(2.º Trimestre)

Figura A.II.1.
Características de la inserción laboral de los trabajadores en el año 2000 según nivel educativo y años transcurridos desde el fin de los estudios reglados



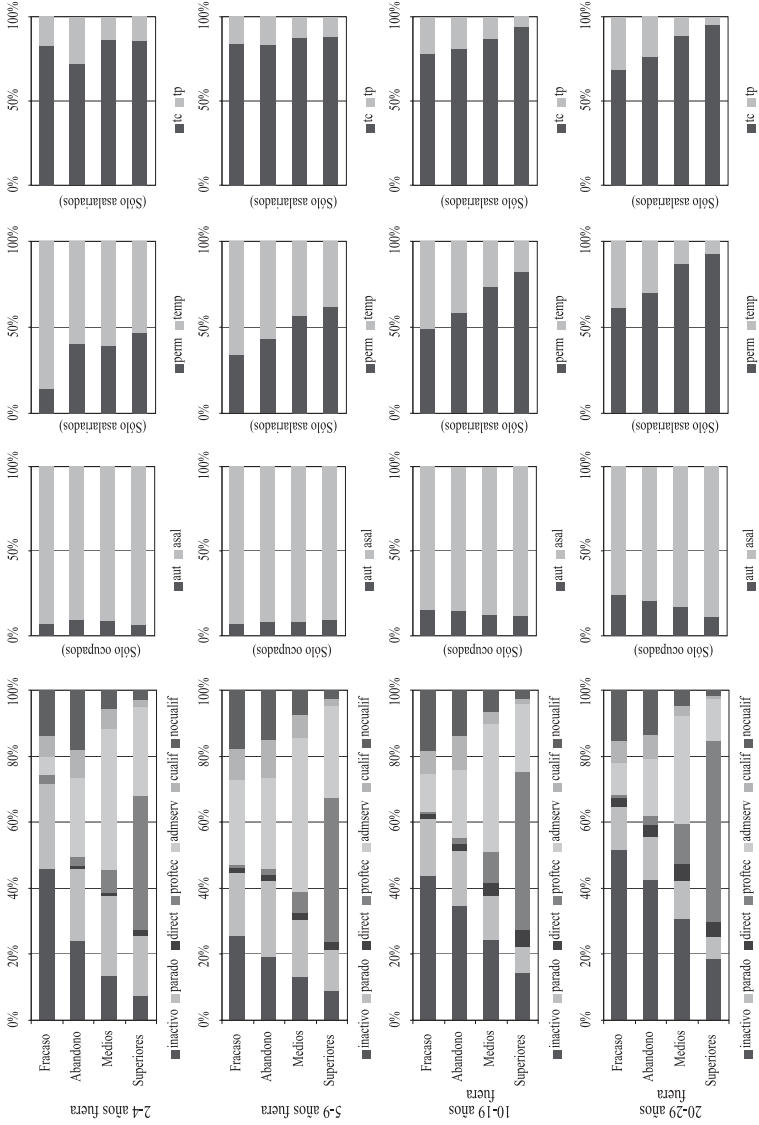
Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2° trimestre).

Figura A.II.2
Características de la inserción laboral de los trabajadores varones en el año 2000 según nivel educativo y años transcurridos desde el fin de los estudios registrados



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A. 2000 (2° trimestre).

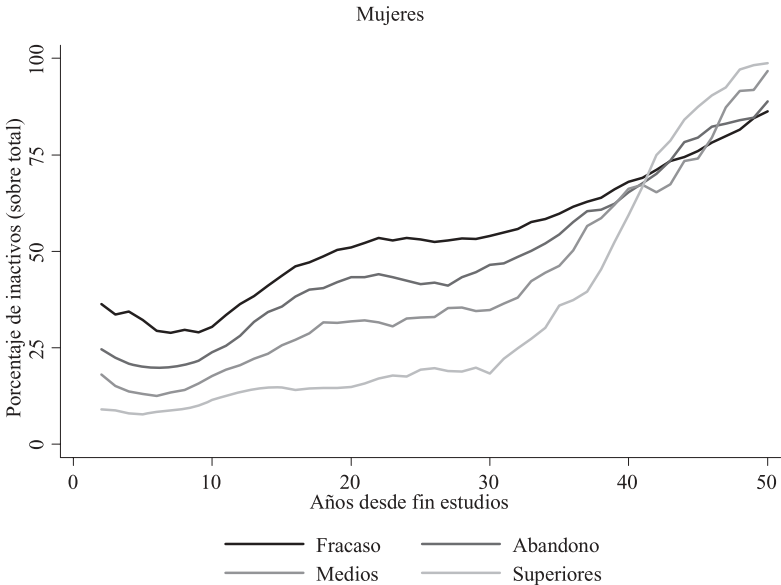
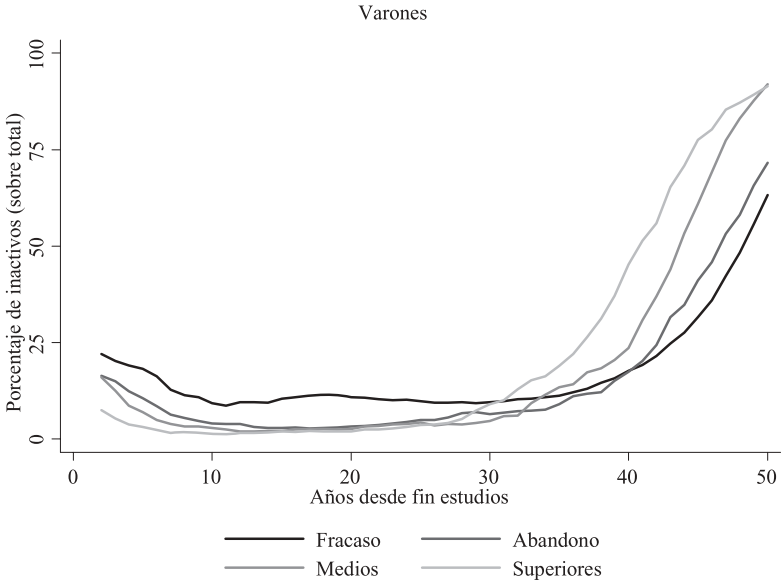
Figura A.II.3
Características de la inserción laboral en el año 2000 según nivel educativo y años transcurridos desde el fin de los estudios reglados



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A. 2000 (2° trimestre).

Figura A.II.4

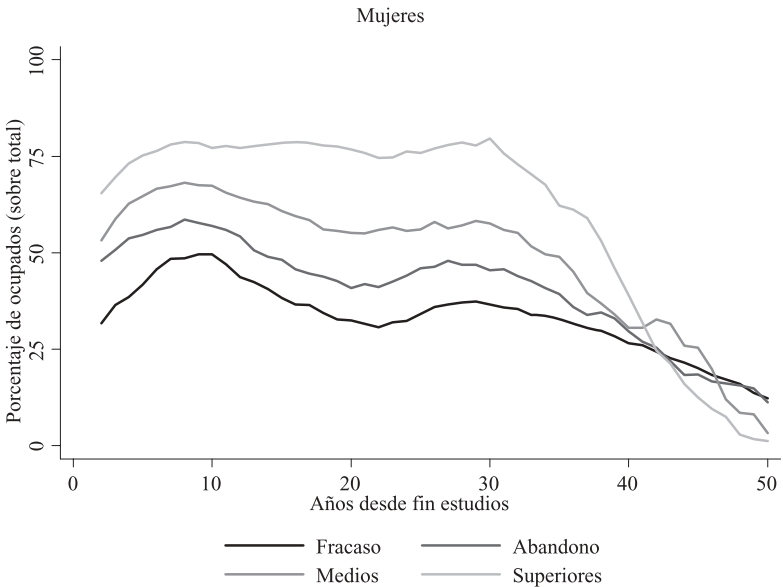
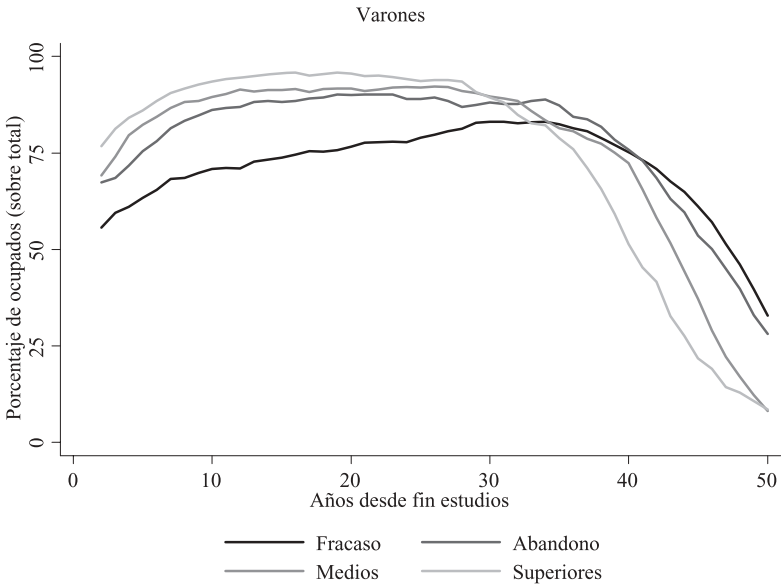
Inactividad según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2000)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Figura A.II.5

Ocupación según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2000)

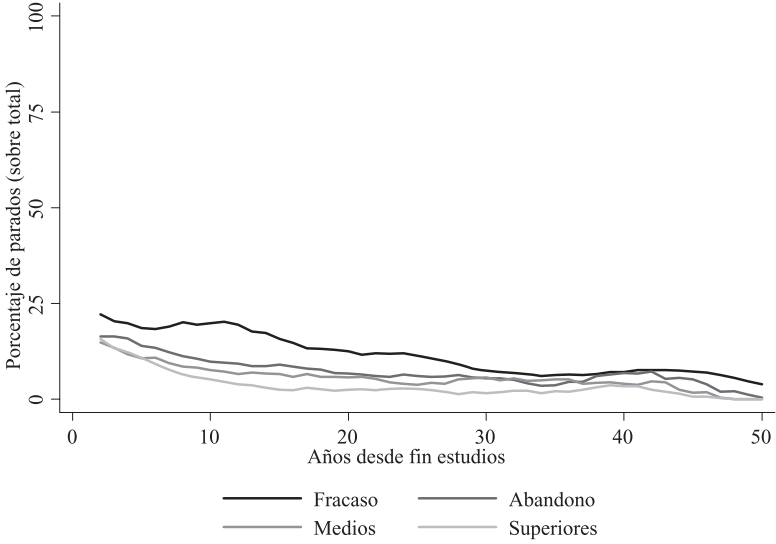


Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

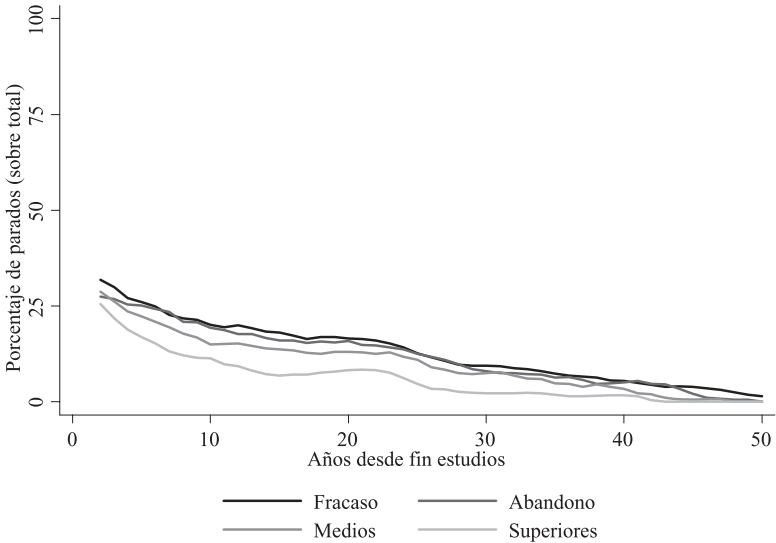
Figura A.II.6

Desempleo según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2000)

Varones



Mujeres

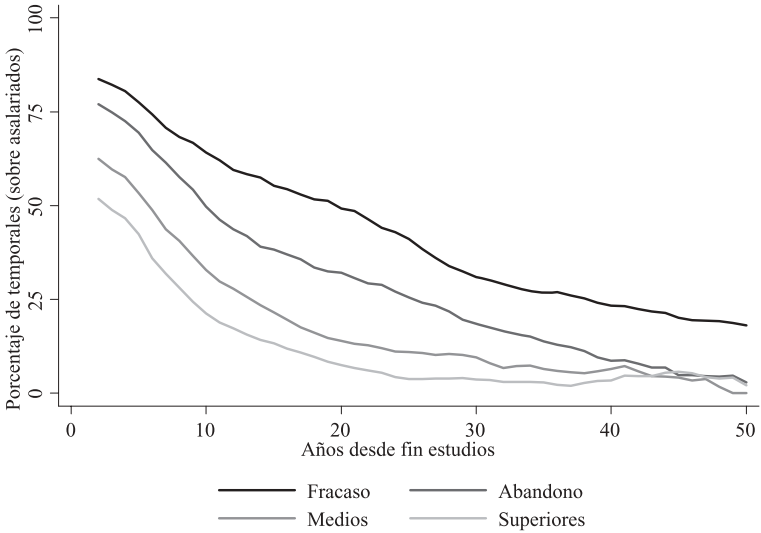


Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

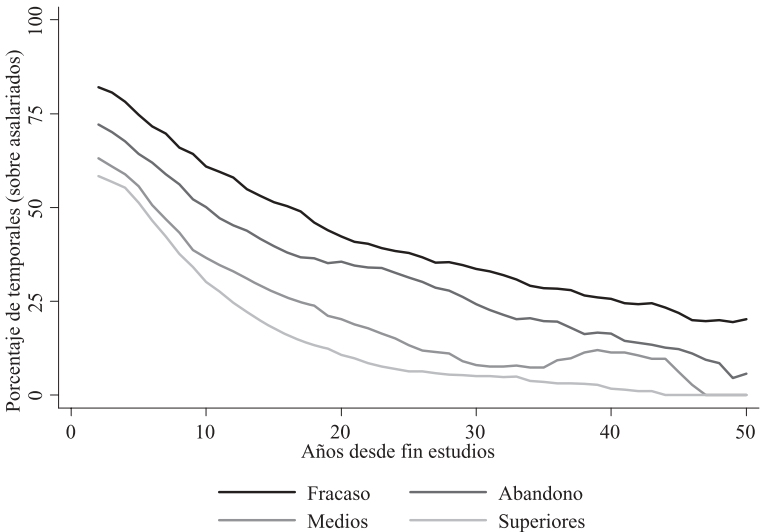
Figura A.II.7

Asalariados con contrato temporal según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2000)

Varones



Mujeres

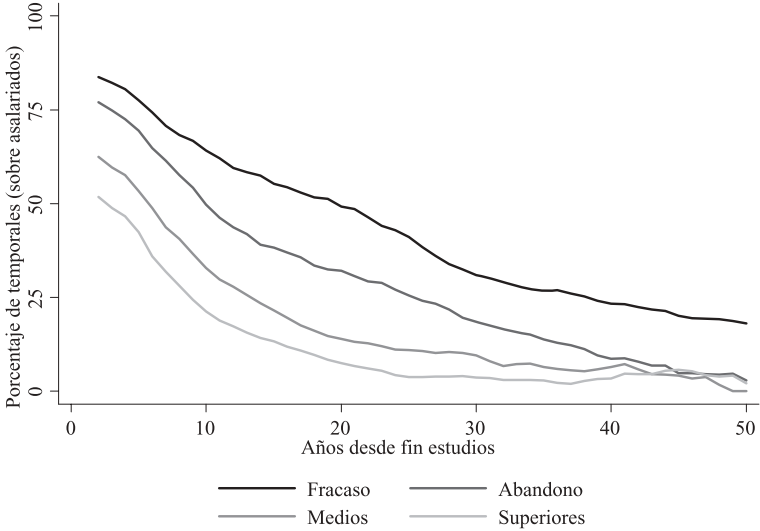


Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

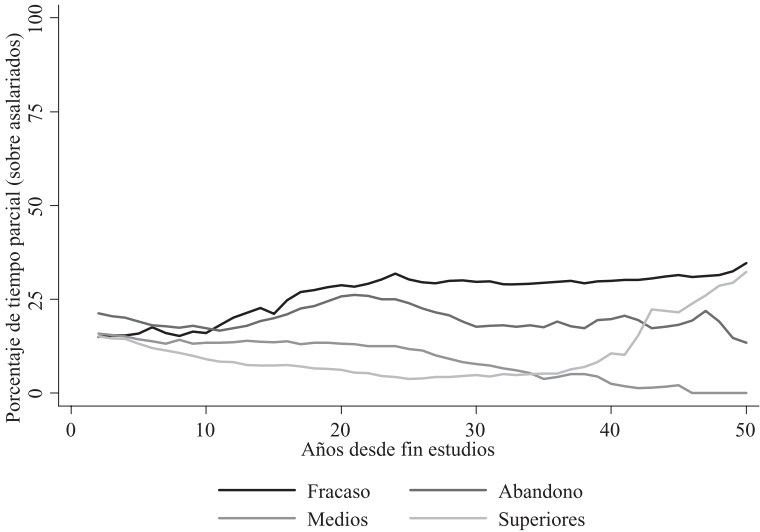
Figura A.II.8

Asalariados que trabajan a tiempo parcial según años transcurridos desde el fin de los estudios reglados (2000)

Varones



Mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.1

Proporción de asalariados (varones) en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllos que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	<i>Fracaso</i>	<i>Abandono</i>	<i>Secundaria superior</i>	<i>Estudios universitarios</i>	<i>Total</i>	
<i>Entre 2 y 4 años</i>	Peones de la construcción	15,8	11,6	4,4	0,7	3,0
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	14,4	6,6	4,1	1,3	2,7
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	13,0	3,2	2,5	1,0	1,8
	Peones agropecuarios y de la pesca	12,5	1,5	2,2	0,4	1,1
	Trabajadores de los servicios de restauración	6,6	6,2	4,9	2,9	3,8
	Operadores de maquinas fijas	6,0	5,0	4,3	3,0	3,6
	Pescadores y trabajadores cualificados en actividades piscícolas	5,2	0,0	0,0	0,0	0,1
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	5,0	6,9	7,5	2,8	4,4
	Peones del transporte y descargadores	4,7	10,3	4,9	1,6	3,4
Otros trabajadores no cualificados en otros servicios	4,7	1,0	0,7	0,2	0,5	
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>87,8</i>	<i>52,2</i>	<i>35,6</i>	<i>13,9</i>	<i>24,3</i>	
<i>Entre 5 y 9 años</i>	Peones de la construcción	14,5	8,0	1,8	0,9	4,3
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	11,8	7,8	3,2	0,7	4,3
	Peones agropecuarios y de la pesca	9,3	4,4	1,1	0,2	2,4
	Peones del transporte y descargadores	6,3	5,5	4,0	0,9	3,4
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	6,1	7,0	7,7	3,7	5,8
	Peones de las industrias manufactureras	5,5	5,7	3,2	1,3	3,4
	Trabajadores de los servicios de restauración	5,0	6,7	5,2	1,4	4,2
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	4,3	6,7	6,3	1,8	4,5
	Operadores de maquinas fijas	3,8	4,3	4,7	2,4	3,6
Trabajadores madera, ebanistas, industria textil, confección, etc.	3,5	3,3	1,5	0,5	1,8	
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>70,1</i>	<i>59,5</i>	<i>38,6</i>	<i>13,7</i>	<i>37,7</i>	
<i>Entre 10 y 19 años</i>	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	14,9	11,1	4,3	0,7	7,1
	Peones de la construcción	10,1	4,8	1,0	0,4	3,4
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	8,5	9,2	6,7	1,9	6,4
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	7,2	7,0	5,6	2,9	5,5
	Peones agropecuarios y de la pesca	6,6	1,9	0,7	0,3	1,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	5,9	5,5	3,9	1,4	4,0
	Dependientes de comercio y asimilados	3,7	3,6	4,2	1,6	3,2
	Peones de las industrias manufactureras	3,6	3,2	1,5	0,5	2,1
	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	3,4	2,9	1,7	0,6	2,0
Peones del transporte y descargadores	3,4	2,5	1,5	0,5	1,8	
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>67,3</i>	<i>51,7</i>	<i>31,0</i>	<i>10,8</i>	<i>37,3</i>	
<i>Entre 20 y 29 años</i>	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	14,7	9,7	2,7	1,0	7,8
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	8,9	10,4	5,1	1,4	7,0
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	6,1	5,9	3,3	3,1	4,9
	Peones de la construcción	6,1	2,9	0,9	0,0	2,8
	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	5,1	2,6	2,4	0,5	2,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,9	4,7	2,2	0,6	3,4
	Peones agropecuarios y de la pesca	4,6	1,5	0,3	0,1	1,8
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	4,4	4,4	5,3	4,8	4,7
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	3,4	2,5	1,5	1,2	2,3
Operadores de maquinas fijas	3,1	5,0	2,7	1,2	3,2	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>61,2</i>	<i>49,5</i>	<i>26,4</i>	<i>13,9</i>	<i>40,5</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.2

Proporción de asalariadas en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllas que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	22,6	21,6	6,3	1,8	4,1
	Peones agropecuarios y de la pesca	21,0	1,6	0,2	0,2	0,4
	Dependientes de comercio y asimilados	20,0	14,8	20,2	6,0	9,5
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	9,9	3,5	1,1	0,3	0,7
	Profesionales de apoyo a la gestión administrativa	8,5	1,3	3,8	11,0	9,0
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	7,8	0,5	0,0	0,1	0,2
	Peones de la construcción	5,1	0,8	0,0	0,0	0,1
	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	5,0	2,7	0,2	0,2	0,4
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>100,0</i>	<i>47,6</i>	<i>32,1</i>	<i>27,2</i>	<i>29,9</i>	
Entre 5 y 9 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	20,4	16,3	4,9	1,6	6,2
	Dependientes de comercio y asimilados	16,3	20,0	18,8	6,1	12,2
	Trabajadores de los servicios personales	15,8	8,8	14,7	5,2	8,5
	Trabajadores de los servicios de restauración	8,7	10,0	6,3	1,7	4,7
	Peones agropecuarios y de la pesca	7,2	1,3	0,5	0,3	0,9
	Operadores de maquinas fijas	4,6	9,7	4,4	0,6	3,4
	Entre 5 y 9 años					
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados	3,8	3,0	4,2	1,6	2,6
Peones de las industrias manufactureras	3,0	6,3	3,4	0,5	2,4	
Mecánicos precisión y artesanos en metales, artes gráf., cerámica, etc.	2,2	1,6	0,5	0,2	0,6	
Trabajadores madera, ebanistas, industria textil, confección, etc.	2,1	2,1	1,1	0,4	1,0	
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>84,0</i>	<i>79,2</i>	<i>59,0</i>	<i>18,1</i>	<i>42,6</i>	
Entre 10 y 19 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	31,3	19,4	7,2	2,2	10,8
	Dependientes de comercio y asimilados	14,2	15,2	11,8	3,4	9,8
	Peones agropecuarios y de la pesca	7,7	1,7	0,6	0,0	1,3
	Trabajadores de los servicios de restauración	7,7	8,9	4,1	0,9	4,6
	Peones de las industrias manufactureras	6,2	5,3	1,3	0,2	2,4
	Operadores de maquinas fijas	4,3	8,0	2,2	0,7	3,4
	Trabajadores de los servicios personales	3,6	7,8	11,3	3,6	6,8
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	2,5	2,5	0,7	0,2	1,1
Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados	2,5	2,5	3,8	1,1	2,3	
Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	2,3	1,0	0,3	0,2	0,6	
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>82,2</i>	<i>72,3</i>	<i>43,2</i>	<i>12,5</i>	<i>43,2</i>	
Entre 20 y 29 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	32,8	22,5	5,6	1,2	16,0
	Trabajadores de los servicios de restauración	10,1	7,5	3,3	0,9	5,6
	Dependientes de comercio y asimilados	6,7	11,8	5,7	1,2	6,7
	Trabajadores de los servicios personales	5,8	7,3	15,7	3,8	8,0
	Operadores de maquinas fijas	5,7	7,2	1,7	0,1	3,9
	Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	4,3	5,1	3,5	1,1	3,6
	Peones agropecuarios y de la pesca	3,8	1,5	0,1	0,0	1,3
	Peones de las industrias manufactureras	3,6	3,4	0,5	0,3	2,0
Trabajadores madera, ebanistas, industria textil, confección, etc.	3,0	2,0	0,4	0,0	1,4	
Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	2,6	1,1	0,3	0,3	1,1	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>78,4</i>	<i>69,2</i>	<i>36,7</i>	<i>9,1</i>	<i>49,7</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos. Las asalariadas sin estudios obligatorios que abandonaron la educación hace entre 2 y 4 años se concentran únicamente en 8 tipos de ocupaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.3

Proporción de asalariados (varones) en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllas que completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Peones de la construcción	15,8	11,6	4,4	0,7	3,0
	Peones del transporte y descargadores	4,7	10,3	4,9	1,6	3,4
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	0,0	7,6	5,5	1,5	3,1
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	5,0	6,9	7,5	2,8	4,4
	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	14,4	6,6	4,1	1,3	2,7
	Trabajadores de los servicios de restauración	6,6	6,2	4,9	2,9	3,8
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	3,3	5,0	8,7	6,6	6,9
	Operadores de máquinas fijas	6,0	5,0	4,3	3,0	3,6
	Dependientes de comercio y asimilados	1,0	3,5	4,7	3,0	3,4
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	13,0	3,2	2,5	1,0	1,8
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>69,8</i>	<i>65,9</i>	<i>51,6</i>	<i>24,4</i>	<i>36,0</i>	
Entre 5 y 9 años	Peones de la construcción	14,5	8,0	1,8	0,9	4,3
	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	11,8	7,8	3,2	0,7	4,3
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	6,1	7,0	7,7	3,7	5,8
	Trabajadores de los servicios de restauración	5,0	6,7	5,2	1,4	4,2
	Conductores de vehículo para el transporte urbano o por carretera	4,3	6,7	6,3	1,8	4,5
	Peones de las industrias manufactureras	5,5	5,7	3,2	1,3	3,4
	Peones del transporte y descargadores	6,3	5,5	4,0	0,9	3,4
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	2,8	4,6	4,8	6,1	5,1
	Peones agropecuarios y de la pesca	9,3	4,4	1,1	0,2	2,4
	Operadores de máquinas fijas	3,8	4,3	4,7	2,4	3,6
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>69,3</i>	<i>60,8</i>	<i>41,9</i>	<i>19,3</i>	<i>41,0</i>	
Entre 10 y 19 años	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	14,9	11,1	4,3	0,7	7,1
	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	8,5	9,2	6,7	1,9	6,4
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	7,2	7,0	5,6	2,9	5,5
	Trabajadores de los servicios de restauración	5,9	5,5	3,9	1,4	4,0
	Operadores de máquinas fijas	2,6	5,4	2,4	1,8	3,3
	Peones de la construcción	10,1	4,8	1,0	0,4	3,4
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	2,8	4,4	5,6	6,2	5,0
	Dependientes de comercio y asimilados	3,7	3,6	4,2	1,6	3,2
	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros	2,9	3,4	2,4	0,9	2,4
	Peones de las industrias manufactureras	3,6	3,2	1,5	0,5	2,1
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>62,0</i>	<i>57,6</i>	<i>37,6</i>	<i>18,4</i>	<i>42,4</i>	
Entre 20 y 29 años	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera	8,9	10,4	5,1	1,4	7,0
	Trabajadores en obras estructurales de construcción y asimilados	14,7	9,7	2,7	1,0	7,8
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	6,1	5,9	3,3	3,1	4,9
	Operadores de máquinas fijas	3,1	5,0	2,7	1,2	3,2
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,9	4,7	2,2	0,6	3,4
	Mecánicos y ajustadores de maquinaria y equipos eléctricos y electrónicos	4,4	4,4	5,3	4,8	4,7
	Trabajadores de servicios de protección y seguridad	1,3	3,2	4,5	1,1	2,5
	Dependientes de comercio y asimilados	2,8	3,2	1,7	0,8	2,3
	Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales	1,2	3,1	8,9	3,0	3,7
	Maquinista, operador de maquinaria agrícola y equipos pesados móviles, etc.	3,0	3,0	1,2	0,3	2,1
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>50,5</i>	<i>52,5</i>	<i>37,6</i>	<i>17,2</i>	<i>41,5</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.4

Proporción de asalariadas en las 10 ocupaciones más frecuentes entre aquéllas completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	22,6	21,6	6,3	1,8	4,1
	Peones agropecuarios y de la pesca	0,0	14,9	8,0	2,4	4,2
	Dependientes de comercio y asimilados	20,0	14,8	20,2	6,0	9,5
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	0,0	9,3	13,8	4,0	6,3
	Profesionales de apoyo a la gestión administrativa	0,0	6,6	1,8	0,7	1,3
	Trabajadores de acabado de construcciones y asimilados; pintores y otros	0,0	4,2	4,3	1,4	2,1
	Peones de la construcción	9,9	3,5	1,1	0,3	0,7
	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	5,0	2,7	0,2	0,2	0,4
	Peones del transporte y descargadores	0,0	2,6	0,3	0,2	0,4
Otros técnicos y profesionales de apoyo	0,0	2,5	2,6	1,5	1,8	
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>57,5</i>	<i>82,7</i>	<i>58,6</i>	<i>18,4</i>	<i>30,7</i>	
Entre 5 y 9 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	16,3	20,0	18,8	6,1	12,2
	Dependientes de comercio y asimilados	20,4	16,3	4,9	1,6	6,2
	Trabajadores de los servicios personales	8,7	10,0	6,3	1,7	4,7
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,6	9,7	4,4	0,6	3,4
	Peones agropecuarios y de la pesca	15,8	8,8	14,7	5,2	8,5
	Operadores de máquinas fijas	3,0	6,3	3,4	0,5	2,4
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados en trato directo con el	3,8	3,0	4,2	1,6	2,6
	Peones de las industrias manufactureras	2,1	2,3	1,2	0,3	1,0
	Mecánicos de precisión y artesanos en metales, artes gráf., cerámica, etc.	1,2	2,1	2,2	0,9	1,4
Trabajadores madera, ebanistas, industria textil, confección, etc.	1,6	2,1	6,1	6,9	5,5	
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>77,4</i>	<i>80,7</i>	<i>66,4</i>	<i>25,3</i>	<i>48,0</i>	
Entre 10 y 19 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	31,3	19,4	7,2	2,2	10,8
	Dependientes de comercio y asimilados	14,2	15,2	11,8	3,4	9,8
	Peones agropecuarios y de la pesca	7,7	8,9	4,1	0,9	4,6
	Trabajadores de los servicios de restauración	4,3	8,0	2,2	0,7	3,4
	Peones de las industrias manufactureras	3,6	7,8	11,3	3,6	6,8
	Operadores de máquinas fijas	6,2	5,3	1,3	0,2	2,4
	Trabajadores de los servicios personales	0,7	2,6	13,3	7,3	7,0
	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	0,2	2,5	10,4	5,8	5,6
	Cajeros, taquilleros y otros empleados asimilados	2,5	2,5	0,7	0,2	1,1
Trabajadores cualificados en actividades agrícolas	2,0	2,5	0,3	0,3	1,1	
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>72,7</i>	<i>74,6</i>	<i>62,5</i>	<i>24,6</i>	<i>52,6</i>	
Entre 20 y 29 años	Empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios	32,8	22,5	5,6	1,2	16,0
	Trabajadores de los servicios de restauración	6,7	11,8	5,7	1,2	6,7
	Dependientes de comercio y asimilados	10,1	7,5	3,3	0,9	5,6
	Trabajadores de los servicios personales	5,8	7,3	15,7	3,8	8,0
	Operadores de máquinas fijas	5,7	7,2	1,7	0,1	3,9
	Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	1,2	5,1	14,3	5,3	6,3
	Peones agropecuarios y de la pesca	4,3	5,1	3,5	1,1	3,6
	Peones de las industrias manufactureras	1,1	3,5	8,8	2,5	3,9
	Trabajadores madera, ebanistas, industria textil, confección, etc.	3,6	3,4	0,5	0,3	2,0
Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco	1,0	3,4	13,7	7,0	6,0	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>72,3</i>	<i>76,6</i>	<i>72,6</i>	<i>23,5</i>	<i>62,1</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Ocupaciones a dos dígitos

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.5

Proporción de asalariados (varones) en los 10 sectores de actividad más frecuentes entre aquéllos que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Construcción	38,8	25,0	17,9	9,2	13,4
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	12,5	5,4	4,0	1,5	2,7
	Hostelería	8,2	6,2	8,4	3,8	5,2
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	8,0	4,4	2,3	2,3	2,6
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	6,8	6,7	6,2	3,1	4,2
	Pesca, acuicultura y actividades relacionadas	5,2	0,0	0,0	0,5	0,4
	Actividades de saneamiento público	4,7	0,0	0,8	0,1	0,3
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	3,3	4,5	4,8	3,5	3,9
	Producción y distribución de energía eléctrica, gas, y agua caliente	3,2	1,0	0,0	1,0	0,8
	Metalurgia	2,9	0,3	0,0	1,1	0,8
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>93,5</i>	<i>53,5</i>	<i>44,4</i>	<i>25,8</i>	<i>34,2</i>	
Entre 5 y 9 años	Construcción	31,0	22,6	13,4	8,0	15,4
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	11,7	7,6	3,3	1,1	4,4
	Hostelería	6,9	8,6	6,5	2,5	5,6
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	6,6	8,1	8,8	5,0	7,0
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	5,1	5,8	5,2	4,5	5,1
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,9	4,3	4,2	2,6	3,6
	Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras	3,5	4,4	1,4	0,8	2,3
	Venta y reparación de vehículos a motor	2,9	3,6	5,1	3,3	3,8
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,9	3,8	2,4	1,7	2,6
	Transporte terrestre; transporte por tubería	2,6	3,3	4,0	1,2	2,6
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>77,1</i>	<i>72,2</i>	<i>54,4</i>	<i>30,6</i>	<i>52,3</i>	
Entre 10 y 19 años	Construcción	31,3	23,1	11,8	6,5	16,8
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	12,1	6,9	3,3	1,4	5,2
	Hostelería	7,7	7,7	6,1	2,3	5,8
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	7,2	7,0	8,9	4,6	6,8
	Transporte terrestre; transporte por tubería	5,2	6,1	5,4	2,4	4,8
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,6	4,6	6,0	3,7	4,7
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,7	4,0	2,9	2,5	3,3
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	2,9	4,0	2,8	1,6	2,9
	Venta y reparación de vehículos a motor	2,8	3,5	3,2	3,2	3,3
	Fabricación de otros productos minerales no metálicos	2,5	2,2	1,1	0,8	1,6
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>80,1</i>	<i>69,2</i>	<i>51,5</i>	<i>29,0</i>	<i>55,1</i>	
Entre 20 y 29 años	Construcción	28,1	19,7	8,2	6,0	16,7
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	12,8	6,2	3,3	1,2	6,4
	Hostelería	8,1	8,0	4,9	2,3	6,2
	Transporte terrestre; transporte por tubería	6,0	7,1	5,6	2,1	5,5
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	5,1	7,0	7,9	5,2	6,3
	Venta y reparación de vehículos a motor	3,8	3,4	2,5	1,6	3,0
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,5	3,5	3,3	1,5	3,0
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,4	5,3	5,3	2,6	4,2
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,0	2,9	1,7	1,7	2,4
	Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras	2,2	2,3	1,5	0,9	1,8
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>76,0</i>	<i>65,4</i>	<i>44,2</i>	<i>25,0</i>	<i>55,5</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.6

Proporción de asalariadas en los 10 sectores de actividad más frecuentes entre aquéllas que no completaron la educación obligatoria según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	22,8	5,7	0,6	0,4	0,9
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	20,0	19,6	25,0	11,1	14,5
	Hogares que emplean personal doméstico	14,6	8,5	5,8	1,2	2,7
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	11,7	3,9	3,4	4,5	4,3
	Industria de productos alimenticios y bebidas	9,9	2,9	2,4	1,4	1,7
	Hostelería	8,1	17,4	10,2	4,3	6,3
	Actividades diversas de servicios personales	7,8	5,2	5,4	0,7	2,0
	Construcción	5,1	2,2	1,9	2,5	2,3
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>100,0</i>	<i>65,3</i>	<i>54,8</i>	<i>26,1</i>	<i>34,8</i>	
Entre 5 y 9 años	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	19,1	24,3	28,0	10,6	17,6
	Hogares que emplean personal doméstico	14,9	7,6	3,0	2,1	4,0
	Hostelería	11,4	14,8	8,4	3,2	7,0
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	10,8	3,0	1,0	0,6	1,7
	Actividades diversas de servicios personales	10,7	5,4	5,7	1,0	3,4
	Industria de la confección y de la peletería	4,2	5,5	2,3	0,5	2,1
	Otras actividades empresariales	4,2	5,3	6,6	9,9	8,0
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,0	2,7	3,3	3,5	3,3
	Educación	3,2	0,6	2,7	13,9	8,2
	Industria del cuero; marroquinería y viaje; etc.	2,8	1,8	0,4	0,5	0,9
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>85,4</i>	<i>70,9</i>	<i>61,2</i>	<i>45,7</i>	<i>56,1</i>	
Entre 10 y 19 años	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	19,6	21,7	18,7	8,6	15,8
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	14,9	4,8	1,7	0,8	3,4
	Hostelería	14,7	13,3	6,7	1,9	7,4
	Hogares que emplean personal doméstico	13,7	9,7	4,0	1,3	5,4
	Otras actividades empresariales	7,3	7,6	6,9	6,9	7,1
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	4,6	3,1	4,0	2,4	3,2
	Industria de la confección y de la peletería	3,7	4,3	1,2	0,8	2,1
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	3,4	3,6	10,0	17,8	10,6
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,2	3,5	1,9	1,0	2,1
Actividades diversas de servicios personales	2,3	4,5	2,9	1,1	2,6	
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>87,4</i>	<i>76,2</i>	<i>57,9</i>	<i>42,5</i>	<i>59,8</i>	
Entre 20 y 29 años	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	15,6	18,6	14,0	3,9	13,4
	Hostelería	15,5	12,1	4,9	1,1	8,7
	Hogares que emplean personal doméstico	15,3	9,6	2,9	1,0	7,4
	Otras actividades empresariales	11,0	8,1	5,7	3,2	7,1
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	9,3	5,1	1,5	0,3	4,1
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	4,6	6,9	17,1	22,4	12,4
	Industria de la confección y de la peletería	3,2	3,9	0,9	0,4	2,2
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,2	3,2	1,9	1,3	2,4
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,1	3,3	2,5	1,4	2,6
Actividades diversas de servicios personales	2,4	3,0	2,6	1,0	2,3	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>83,2</i>	<i>73,8</i>	<i>54,0</i>	<i>35,9</i>	<i>62,5</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos. Las asalariadas sin estudios obligatorios que abandonaron la educación hace entre 2 y 4 años se concentran únicamente en 8 sectores de actividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.7

Proporción de asalariados (varones) en los 10 sectores de actividad entre aquéllos que completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Construcción	38,8	25,0	17,9	9,2	13,4
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	1,0	10,1	8,7	5,7	6,8
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	0,0	7,1	5,8	6,2	6,1
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	6,8	6,7	6,2	3,1	4,2
	Hostelería	8,2	6,2	8,4	3,8	5,2
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	12,5	5,4	4,0	1,5	2,7
	Venta y reparación de vehículos a motor	3,3	4,5	4,8	3,5	3,9
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	8,0	4,4	2,3	2,3	2,6
	Industria de la madera y del corcho, excepto muebles; cestería y espartería	0,0	4,3	1,9	0,5	1,2
	Fabricación de vehículos de motor, remolques y semirremolques	0,0	3,2	3,4	3,5	3,4
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>78,5</i>	<i>77,0</i>	<i>63,5</i>	<i>39,1</i>	<i>49,5</i>	
Entre 5 y 9 años	Construcción	31,0	22,6	13,4	8,0	15,4
	Hostelería	6,9	8,6	6,5	2,5	5,6
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	6,6	8,1	8,8	5,0	7,0
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	11,7	7,6	3,3	1,1	4,4
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	5,1	5,8	5,2	4,5	5,1
	Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras	3,5	4,4	1,4	0,8	2,3
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,9	4,3	4,2	2,6	3,6
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,9	3,8	2,4	1,7	2,6
	Venta y reparación de vehículos a motor	2,9	3,6	5,1	3,3	3,8
	Transporte terrestre; transporte por tubería	2,6	3,3	4,0	1,2	2,6
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>77,1</i>	<i>72,2</i>	<i>54,4</i>	<i>30,6</i>	<i>52,3</i>	
Entre 10 y 19 años	Construcción	31,3	23,1	11,8	6,5	16,8
	Hostelería	7,7	7,7	6,1	2,3	5,8
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	7,2	7,0	8,9	4,6	6,8
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	12,1	6,9	3,3	1,4	5,2
	Transporte terrestre; transporte por tubería	5,2	6,1	5,4	2,4	4,8
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,6	4,6	6,0	3,7	4,7
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,7	4,0	2,9	2,5	3,3
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	2,9	4,0	2,8	1,6	2,9
	Venta y reparación de vehículos a motor	2,8	3,5	3,2	3,2	3,3
	Otras actividades empresariales	1,6	3,4	6,0	10,0	5,7
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>79,2</i>	<i>70,4</i>	<i>56,4</i>	<i>38,2</i>	<i>59,2</i>	
Entre 20 y 29 años	Construcción	28,1	19,7	8,2	6,0	16,7
	Hostelería	8,1	8,0	4,9	2,3	6,2
	Transporte terrestre; transporte por tubería	6,0	7,1	5,6	2,1	5,5
	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	5,17,0	7,9	5,2	6,3	
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	12,8	6,2	3,3	1,2	6,4
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,4	5,3	5,3	2,6	4,2
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	1,9	5,1	10,9	11,5	6,7
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,5	3,5	3,3	1,5	3,0
	Venta y reparación de vehículos a motor	3,8	3,4	2,5	1,6	3,0
	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	3,0	2,9	1,7	1,7	2,4
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>75,7</i>	<i>68,2</i>	<i>53,5</i>	<i>35,6</i>	<i>60,4</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Tabla A.II.8

Proporción de asalariadas en los 10 sectores de actividad más frecuentes entre aquéllas que completaron la educación obligatoria pero no la secundaria superior según años transcurridos desde el final de los estudios (2000) (%)

	Fracaso	Abandono	Secundaria superior	Estudios universitarios	Total	
Entre 2 y 4 años	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	20,0	19,6	25,0	11,1	14,5
	Hostelería	8,1	17,4	10,2	4,3	6,3
	Otras actividades empresariales	0,0	9,3	7,1	12,1	10,8
	Hogares que emplean personal domestico	14,6	8,5	5,8	1,2	2,7
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	0,0	6,4	4,1	3,3	3,6
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	22,8	5,7	0,6	0,4	0,9
	Actividades diversas de servicios personales	7,8	5,2	5,4	0,7	2,0
	Actividades recreativas, culturales y deportivas	0,0	4,2	2,6	3,7	3,5
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	11,7	3,9	3,4	4,5	4,3
Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	0,0	3,4	7,2	11,0	9,7	
<i>Total entre 2 y 4 años</i>	<i>84,9</i>	<i>83,6</i>	<i>71,4</i>	<i>52,4</i>	<i>58,3</i>	
Entre 5 y 9 años	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	19,1	24,3	28,0	10,6	17,6
	Hostelería	11,4	14,8	8,4	3,2	7,0
	Hogares que emplean personal domestico	14,9	7,6	3,0	2,1	4,0
	Industria de productos alimenticios y bebidas	2,5	6,0	1,6	1,4	2,4
	Industria de la confección y de la peletería	4,2	5,5	2,3	0,5	2,1
	Actividades diversas de servicios personales	10,7	5,4	5,7	1,0	3,4
	Otras actividades empresariales	4,2	5,3	6,6	9,9	8,0
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	2,7	3,3	9,1	15,8	11,1
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	10,8	3,0	1,0	0,6	1,7
Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,0	2,7	3,3	3,5	3,3	
<i>Total entre 5 y 9 años</i>	<i>84,5</i>	<i>77,7</i>	<i>68,9</i>	<i>48,5</i>	<i>60,6</i>	
Entre 10 y 19 años	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	19,6	21,7	18,7	8,6	15,8
	Hostelería	14,7	13,3	6,7	1,9	7,4
	Hogares que emplean personal domestico	13,7	9,7	4,0	1,3	5,4
	Otras actividades empresariales	7,3	7,6	6,9	6,9	7,1
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	14,9	4,8	1,7	0,8	3,4
	Actividades diversas de servicios personales	2,3	4,5	2,9	1,1	2,6
	Industria de la confección y de la peletería	3,7	4,3	1,2	0,8	2,1
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	3,4	3,6	10,0	17,8	10,6
	Industria de productos alimenticios y bebidas	3,2	3,5	1,9	1,0	2,1
Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	4,6	3,1	4,0	2,4	3,2	
<i>Total entre 10 y 19 años</i>	<i>87,4</i>	<i>76,2</i>	<i>57,9</i>	<i>42,5</i>	<i>59,8</i>	
Entre 20 y 29 años	Comercio al por menor (excepto vehículos); reparaciones y enseres domésticos	15,6	18,6	14,0	3,9	13,4
	Hostelería	15,5	12,1	4,9	1,1	8,7
	Hogares que emplean personal domestico	15,3	9,6	2,9	1,0	7,4
	Otras actividades empresariales	11,0	8,1	5,7	3,2	7,1
	Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	4,6	6,9	17,1	22,4	12,4
	Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	9,3	5,1	1,5	0,3	4,1
	Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	1,7	4,8	12,7	11,6	7,5
	Industria de la confección y de la peletería	3,2	3,9	0,9	0,4	2,2
	Comercio al por mayor (excepto vehículos) e intermediarios del comercio	3,1	3,3	2,5	1,4	2,6
Industria de productos alimenticios y bebidas	3,2	3,2	1,9	1,3	2,4	
<i>Total entre 20 y 29 años</i>	<i>82,6</i>	<i>75,6</i>	<i>64,1</i>	<i>46,5</i>	<i>67,7</i>	

Nota: Las ocupaciones se corresponden con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas a dos dígitos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EP A 2000 (2º trimestre).

Anexo III

ECUACIONES DE SALARIOS

1. ESTIMACIONES BASADAS EN LA ENCUESTA DE ESTRUCTURA SALARIAL 2006

La ecuación de salarios a estimar es la siguiente:

$$\ln w_i = X_i \beta + \varepsilon_i; \quad i = 1, \dots, n. \quad [\text{A.8}]$$

donde w_i representa el salario hora bruto, X_i es un vector de variables explicativas del salario (edad, edad al cuadrado, antigüedad en la empresa, nivel educativo, tamaño de la empresa, tipo de contrato y Comunidad Autónoma), β es el vector de coeficientes estimados y $\varepsilon_i \sim N(0, \sigma^2)$ es una perturbación aleatoria con esperanza 0 y varianza σ^2 . El modelo se estima por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) con errores robustos a la heteroscedasticidad.

Los resultados de las estimaciones, realizadas de forma separada para hombres y mujeres entre 25 y 59 años, se presentan en la tabla A.III.1. Con el fin de contrastar si las prima salariales de todos los colectivos considerados no eran significativamente diferentes desde el punto de vista estadístico, se llevaron a cabo tests de Wald, rechazándose la hipótesis nula de igualdad en todos los casos a un nivel de significatividad del 1%, con la excepción de la prima salarial de las mujeres con estudios primarios que no es significativamente distinta de cero desde el punto de vista estadístico (y, por tanto, sus remuneraciones no serían mayores que las de las mujeres carentes de estudios).

2. ESTIMACIONES BASADAS EN LA ENCUESTA DE CONDICIONES DE VIDA 2006

En primer lugar, se han estimado ecuaciones salariales por MCO para hombres y mujeres similares a las realizadas con la EES y cuyos resultados se ofre-

Tabla A.III.1

Ecuaciones salariales a partir de la Encuesta de Estructura Salarial 2006

	Varones		Mujeres	
	Coefficientes	Errores estándar robustos	Coefficientes	Errores estándar robustos
Edad	0,029 ***	0,001	0,023 ***	0,001
Edad ² /100	-0,028 ***	0,001	-0,026 ***	0,001
Antigüedad	0,010 ***	0,000	0,015 ***	0,000
Educación (Sin estudios = 0)				
Estudios primarios	0,052 ***	0,005	0,007	0,007
Primera etapa de secundaria	0,057 ***	0,005	0,059 ***	0,007
Segunda etapa de secundaria	0,195 ***	0,005	0,157 ***	0,007
Estudios superiores	0,489 ***	0,006	0,492 ***	0,008
Nacionalidad (Española = 0)				
Comunitaria	0,079 ***	0,011	0,098 ***	0,015
Extracomunitaria	-0,076 ***	0,005	-0,032 ***	0,007
Tamaño de la empresa (De 1 a 49 empleados = 0)				
De 50 a 199 empleados	0,133 ***	0,003	0,074 ***	0,004
200 ó más empleados	0,233 ***	0,003	0,162 ***	0,004
Contrato temporal (contrato indefinido = 0)	-0,084 ***	0,003	-0,014 ***	0,004
Observaciones	116,439		77,790	
R ²	0,38		0,37	
Test de significatividad conjunta	F(40,116,398) = 1,853,87 ***		F(40,77,749) = 1,238,59 ***	

*** significativo al 1%; ** significativo al 5%; * significativo al 10%.

Nota: Una constante y variables ficticias regionales y sectoriales han sido incluidas en la regresión.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EES 2006.

cen en la tabla A.III.2. Como variables explicativas se han incluido la edad, edad al cuadrado, experiencia laboral, nivel educativo, país de nacimiento, tamaño de la empresa, tipo de contrato, sector de actividad y Comunidad Autónoma. De nuevo, se realizaron tests de Wald que permiten rechazar la hipótesis nula de igualdad de primas salariales en todos los casos.

Es bien conocido el problema de selección muestral presente en el ejercicio econométrico anterior si las características inobservables que influyen en la probabilidad de encontrarse empleado se encuentran correlacionadas con aquéllas que afectan a los salarios de los trabajadores. En este caso, al estimar la prima salarial a la educación haciendo uso únicamente de la población empleada (que es aquélla para la que observamos su oferta de trabajo) existe un

Tabla A.III.2

**Ecuaciones salariales a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida 2006
sin controlar por sesgo de selección**

	Varones		Mujeres	
	Coefficientes	Errores estándar robustos	Coefficientes	Errores estándar robustos
Experiencia	0,043 ***	0,005	0,025 ***	0,007
Edad ² /100	-0,042 ***	0,007	-0,026 ***	0,008
Experiencia	0,003 **	0,001	0,005 ***	0,001
Educación (Estudios primarios o inferiores = 0)				
Primera etapa de secundaria	0,065 ***	0,016	0,051 **	0,023
Segunda etapa de secundaria	0,189 ***	0,018	0,169 ***	0,023
Estudios superiores	0,378 ***	0,020	0,434 ***	0,024
País de nacimiento (España = 0)				
Unión Europea	0,040	0,053	0,068	0,065
Resto del mundo	-0,130 ***	0,024	-0,123 ***	0,028
Tamaño de la empresa (Menos de 5 empleados = 0)				
De 5 a 19 empleados	0,065 ***	0,018	0,100 ***	0,020
De 20 a 49 empleados	0,126 ***	0,021	0,178 ***	0,022
50 ó más empleados	0,218 ***	0,019	0,239 ***	0,020
Contrato temporal (contrato indefinido = 0)	-0,174 ***	0,014	-0,140 ***	0,016
Observaciones	4.645		3.696	
R ²	0,42		0,46	
Test de significatividad conjunta	F(40, 4.604) = 83,86 ***		F(40, 3.655) = 81,48 ***	

*** significativo al 1%; ** significativo al 5%; * significativo al 10%.

Nota: Una constante y variables ficticias regionales y sectoriales han sido incluidas en la regresión.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV 2006.

problema de variable omitida, por lo que los estimadores MCO serán inconsistentes.

Formalmente, el modelo a estimar es el siguiente:

$$\ln w_i = X_i \beta + \varepsilon_i; i = 1, \dots, N. \quad [A.9]$$

donde asumimos $\varepsilon_i \sim N(0, \sigma^2)$. Sólo es posible observar la oferta de trabajo en aquellos casos en los que el individuo está empleado, es decir , para un conjunto

de observaciones $n < N$. La probabilidad de estar empleado viene dada por la siguiente expresión:

$$\begin{aligned} d_i &= 1 \text{ si } d_i^* = Z_i \alpha + u_i > 0; \quad i = 1, \dots, =N. \\ d_i &= 0 \text{ si } d_i^* = Z_i \alpha + u_i \leq 0; \quad i = 1, \dots, =N. \end{aligned} \quad [\text{A.10}]$$

donde d_i es una variable igual a 1 si el individuo está empleado e igual a 0 si se encuentra desempleado o inactivo. d_i^* puede interpretarse como una variable latente igual la diferencia entre el salario de mercado y el salario de reserva del trabajador. Z_i es un vector de variables observables que afectan a la probabilidad de trabajar, mientras que α es el vector de parámetros de interés y u_i es un término de error cuya distribución se asume que es la normal estándar. ε_i y u_i se distribuyen conjuntamente de la forma siguiente:

$$\begin{pmatrix} \varepsilon_i \\ u_i \end{pmatrix} \sim N \left(\begin{bmatrix} 0 \\ 0 \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} \sigma^2 & \rho \\ \rho & 1 \end{bmatrix} \right) \quad [\text{A.11}]$$

donde ρ representa el coeficiente de correlación entre ε_i y u_i . Si estimamos la ecuación de salarios con la muestra de individuos empleados disponibles, la esperanza condicionada de la variable dependiente es

$$\begin{aligned} E(\ln w_i \mid d_i = 1, X_i, Z_i) &= X_i \beta + E(\varepsilon_i \mid d_i = 1, X_i, Z_i) = \\ X_i \beta + E(\varepsilon_i \mid u_i > -Z_i \alpha, X_i, Z_i) &= X_i \beta + \rho \sigma \frac{\phi(-Z_i \alpha)}{\Phi(Z_i \alpha)} \\ &= X_i \beta + \rho \sigma \lambda(-Z_i \alpha) \end{aligned} \quad [\text{A.12}]$$

donde λ denota la razón inversa de Mills. Si los dos errores están correlacionados ($\rho \neq 0$) debido a que hay variables inobservables (no incluidas entre los regresores) que influyen simultáneamente en la probabilidad de estar empleado y en la oferta salarial (por ejemplo, las habilidades de los individuos), al estimar la ecuación salarial con la submuestra de empleados, si las variables observables incluidas en X están correlacionadas con la razón inversa de Mills (y, en general, lo estarán), los estimadores obtenidos serán inconsistentes. Para resolver este problema es posible utilizar un método basado en dos etapas (una ecuación de selección —*probit*—, a partir de la cual se estima la razón inversa de Mills, y una ecuación de salarios donde se incluye dicho ratio como regresor adicional) o bien por máxima verosimilitud, siendo más aconsejable este segundo procedimiento, que es el que se ha empleado en este caso. Para más detalles, véase Heckman (1979) y Greene (2007).

Las estimaciones presentadas en la tabla A.III.3 indican que el sesgo de selección muestral es un problema relevante (puesto que el coeficiente de correlación entre los dos términos de error estimado es significativamente distinto de cero) para ambas muestras (hombres y mujeres), por lo que es recomendable la utilización de la corrección propuesta por Heckman a fin de encontrar estimadores consistentes. Estas primas salariales encontradas son significativamente diferentes de acuerdo con los tests de Wald que se llevaron a cabo.

Tabla A.III.3

Ecuaciones salariales a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida 2006 controlando por sesgo de selección (estimaciones por máxima verosimilitud)

	Varones		Mujeres	
	Coefficientes	Errores estándar robustos	Coefficientes	Errores estándar robustos
Edad	0,032 ***	0,006	0,028 ***	0,007
Edad ² /100	-0,026 ***	0,007	-0,031 ***	0,008
Experiencia	0,003 **	0,001	0,005 ***	0,001
Educación (Estudios primarios o inferiores = 0)				
Primera etapa de secundaria	0,058 ***	0,016	0,059 ***	0,022
Segunda etapa de secundaria	0,177 ***	0,018	0,204 ***	0,024
Estudios superiores	0,357 ***	0,020	0,501 ***	0,029
País de nacimiento (España = 0)				
Unión Europea	0,065	0,056	0,059	0,067
Resto del mundo	-0,129 ***	0,024	-0,092 ***	0,029
Tamaño de la empresa (Menos de 5 empleados = 0)				
De 5 a 19 empleados	0,062 ***	0,018	0,103 ***	0,019
De 20 a 49 empleados	0,122 ***	0,020	0,176 ***	0,021
50 ó más empleados	0,213 ***	0,019	0,242 ***	0,019
Contrato temporal (contrato indefinido = 0)	-0,110 ***	0,017	-0,220 ***	0,026
ρ	-0,447 ***	0,056	0,463 ***	0,106
σ	0,370 ***	0,006	0,394 ***	0,012
λ	-0,165 ***	0,022	0,182 ***	0,047
Wald test: $H_0: \rho = 0; H_1: \rho \neq 0$	$X^2(1) = 47,70$ **		$X^2(1) = 13,68$ ***	
Log pseudo-verosimilitud	-3814,62		-4,754.189	
Observaciones	5.561		5.874	
Test de significatividad conjunta	$X^2(40) = 3.011,27$ ***		$X^2(40) = 2.731,27$ ***	

*** significativo al 1%; ** significativo al 5%; * significativo al 10%.

Nota: Una constante y variables ficticias regionales y sectoriales han sido incluidas en la regresión. La ecuación de selección, de la que nos valemos para determinar la probabilidad de encontrarse empleado, incluye las variables edad, edad al cuadrado, nivel educativo, país de nacimiento, estado civil, número de hijos menores de 5 años, número de hijos entre 5 y 14 años, variables ficticias regionales y una constante.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV 2006.

En el contexto actual, donde los trabajadores se enfrentan a un mercado laboral caracterizado por la creciente importancia de la innovación y el cambio tecnológico, existen pocas dudas del lugar central que ocupa la formación de capital humano para el desarrollo social y económico. En este sentido, es motivo de especial preocupación la persistencia de unas tasas de abandono escolar mucho más altas en España que en los países europeos de nuestro entorno (uno de cada tres jóvenes españoles entre 18 y 24 años abandona los estudios antes de conseguir un título de educación secundaria superior, frente a menos del 15% de los jóvenes europeos en la misma situación). Pese a los enormes progresos en materia educativa que ha experimentado nuestro país durante las últimas décadas, el abandono escolar constituye uno de los desafíos económicos y sociales más relevantes a los que se enfrenta España en los albores del siglo XXI. El objetivo de este estudio es analizar en profundidad los fenómenos del fracaso y el abandono escolar en España y su impacto sobre la inserción laboral de los individuos afectados. Con esta finalidad, tras ofrecer al lector una breve revisión de las distintas definiciones y teorías explicativas del fracaso escolar, se cuantifican el fracaso y el abandono escolar empleando distintas metodologías y se exploran los determinantes del abandono escolar entre los jóvenes españoles a través de la explotación de la Encuesta de Población Activa. Asimismo, se aborda el análisis de los efectos negativos que el fracaso y el abandono escolar sobre los patrones de inserción laboral, los ingresos laborales y las perspectivas profesionales de los individuos afectados, utilizando distintas encuestas de condiciones de vida, trabajo y oportunidades formativas. El libro concluye con una revisión exhaustiva de los estudios existentes acerca del impacto de las políticas que, desde una perspectiva del mercado de trabajo, han sido articuladas desde los distintos niveles de la Administración Pública para tratar de paliar las consecuencias negativas del abandono escolar temprano en España.

ISBN 978-84-8417-347-2



9 788484 173472