

# Equidad y rendimiento académico: un delicado binomio a nivel regional

SARA M. GONZÁLEZ-BETANCOR  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*  
ÓSCAR D. MARCENARO GUTIÉRREZ  
*Universidad de Málaga*

*Recibido:* Febrero 2018  
*Aceptado:* Marzo 2018

## Resumen

Este trabajo analiza el papel de la educación y del capital humano en el logro de objetivos de equidad, así como los potenciales mecanismos de transmisión y perpetuación intergeneracional de desigualdades socioeconómicas, con especial referencia a los desequilibrios regionales. De los análisis aportados se infiere que la lucha contra el fracaso y abandono escolar debe sustentarse en la implicación familiar en la vida formativa de los jóvenes, como mecanismo orientador, y no tanto en el mero incremento de recursos materiales vinculados a su formación. Sólo de esa forma se conseguirá avanzar hacia una sociedad más meritocrática.

**Palabras clave:** equidad; rendimiento académico; CCAA.

**Clasificación JEL:** I24, I25, I31.

## Abstract

This paper analyses the role of education and human capital in the attainment of equity goals, as well as the potential intergenerational transfer and permanence mechanisms of socioeconomic inequalities, with special reference to regional disparities. The descriptive analysis shows that the fight against school failure and dropout should rely on parental involvement in children's education, as a guidance mechanism, as opposed to a mere rise in material resources linked to their education. This is the path towards a more meritocratic society.

**Key words:** equity; academic performance; regions.

**JEL Classification:** I24, I25, I31.

## 1. Introducción

A la hora de hablar de progreso social y económico en la sociedad española es necesario apostar por un rediseño del tejido productivo que genere, por un lado, mayores niveles de ingresos y, por otro, que resulte más satisfactorio o bienestarista. Bajo estas premisas, la mejora continuada del sistema educativo, procurando no sólo mayores niveles de rendimiento académico sino también la búsqueda de la meritocracia y la equidad, se convierte en una piedra angular de las políticas socioeconómicas.

A pesar del carácter esencial de esos términos para consolidar situaciones semejantes a las de estado de bienestar –que ha marcado continuadas cotas de expansión (Ortega Gil &

Cortés Sierra, 2017) y que se sustenta, entre otros pilares, en crecientes tasas de acumulación de capital humano de la ciudadanía—, son términos que con frecuencia chirrían en los oídos de la clase política, por cuanto su fomento resulta ‘costoso’. No obstante son nociones fundamentales a tener en cuenta, porque constituyen el medio para poder hablar de verdadera igualdad de oportunidades, en la medida en que respaldan el necesario avance hacia una sociedad más meritocrática, en la que el éxito académico y profesional de las personas venga determinado por sus capacidades innatas, y no por su origen social, económico y/o cultural.

En este marco de debate una noción que cobra especial relevancia es la de ‘movilidad intergeneracional’, como mecanismo de ‘transmisión’ social de desigualdades entre progenitores y descendientes. En concreto, en España existe evidencia empírica (De Pablos Escobar & Gil Izquierdo, 2016) de la persistencia de una alta correlación entre los logros educativos de progenitores y sus descendientes (conocida como movilidad educativa) que —con diferencias matizadas entre Comunidades Autónomas (Fachelli & Planas, 2011; Marcenaro-Gutiérrez, 2010)— va descendiendo cuanto más jóvenes son los descendientes, lo que se puede considerar como un indicio más de mayor movilidad entre generaciones. Además se observa una creciente movilidad intergeneracional, manifestada en las mayores posibilidades de ascenso que de descenso en niveles educativos y categoría profesional, con mayor relevancia en el caso de las mujeres, quienes muestran mayores índices de movilidad ascendente.

Para ahondar en esa cuestión una variable de gran utilidad es el denominado índice socio-económico y cultural (ISEC) —*Economic, Social and Cultural Status (ESCS)*—, que sintetiza en una sola medida estandarizada información sobre el contexto social y familiar del hogar en el que se desenvuelve la vida de las personas. Esta medida se construye a partir de la información proporcionada por las siguientes variables: el nivel educativo más alto alcanzado por los progenitores (traducido en años de estudio), la profesión de mayor categoría de dichos progenitores, el nivel de recursos domésticos y el número de libros en el hogar familiar. Este índice toma un valor de -0,51 para el alumnado de Secundaria español, muy por debajo de la media de la OCDE (-0,04) —solo superior al de Rumanía, Brasil, México y Turquía— y especialmente negativo en el caso del alumnado residente en CCAA como Andalucía, Murcia y Canarias, con valores de ISEC de -0,87, -0,82 y -0,8 respectivamente (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016). Lo que pone de relieve —al menos parcialmente— las diferencias de contexto familiar, en cuanto a nivel económico, cultural y estatus social de los jóvenes residentes en diferentes regiones dentro del territorio español. Pero, ¿hasta qué punto ese indicador sintético es el espejo en el que se refleja la realidad del sistema educativo español? En otras palabras, ¿sigue siendo la educación un vehículo de perpetuación de inequidades? En lo que sigue tratamos de profundizar en estas cuestiones desde una perspectiva empírica.

## 2. ¿Qué se entiende por equidad en el contexto educativo?

El concepto de equidad se suele utilizar como sinónimo de igualdad. No obstante, conviene tratar de diferenciar entre la igualdad, como la intención de tratar a todas las personas por igual, y la equidad que es tratarlos de forma distinta para lograr que sean iguales, aunque sus situaciones de partida sean diferentes (Castelli, Ragazzi, & Crescentini, 2012).

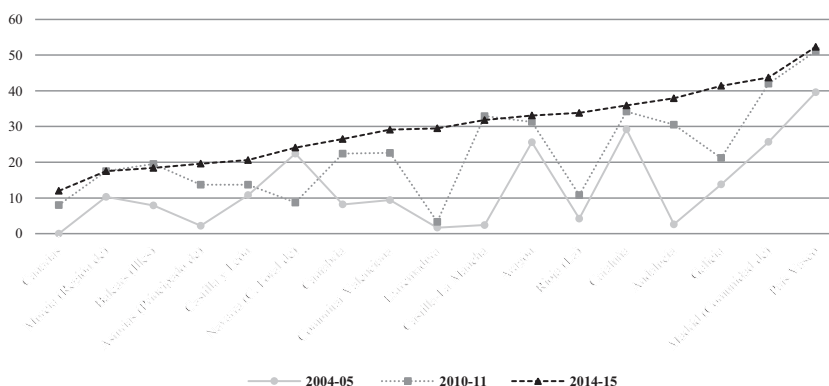
En el ámbito educativo el concepto de equidad presenta diferentes aristas, dependiendo del horizonte educativo que se contemple. Por un lado, se puede evaluar desde la perspectiva del *acceso* a la educación, en tal sentido se entiende como la igualdad de oportunidades educativas –y de condiciones para aprovechar dichas oportunidades–. Por otra parte se puede entender como la calidad del *proceso* educativo, lo que implica contar con recursos similares para toda la población. Y por último, se puede entender por equidad la que se observa en el *resultado* del propio proceso educativo, entendiéndola como igualdad en los resultados con independencia del origen social, económico y cultural (Blanco, 2006).

La comparativa de estos diferentes aspectos dentro del sistema educativo español, que se realiza en lo que sigue, revela situaciones de falta de equidad que deberían ser tenidas en cuenta si se quiere avanzar en el principio de igualdad de oportunidades y crear condiciones para que éstas puedan ser aprovechadas.

## 2.1. ¿Equidad en el acceso a la educación?

La educación infantil es una etapa educativa no obligatoria en España, aunque es gratuita en su segunda etapa, entre los 3 y los 6 años edad, pues se oferta a través de centros públicos y concertados. En cambio, la oferta de plazas gratuitas para la primera etapa de educación infantil se realiza a través de administraciones locales, sin llegar a cubrir la totalidad de la demanda por parte de las familias. La escasa oferta pública se complementa con una mayoritaria oferta privada que, al no ser gratuita, no es una opción para muchas familias, al no poder costearse dicha escolarización. De ahí que la tasa de escolarización a partir de los tres años de edad se acerque al 100% en todas las CCAA, mientras que la tasa de escolarización antes de los tres años es muy inferior, sobre todo en las CCAA económicamente más desfavorecidas, como Canarias o Murcia (gráfico 1).

**Gráfico 1**  
**Tasa de escolarización antes de los tres años**  
(CCAA en orden creciente respecto a datos de 2014/15)



Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias (MECD)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Datos obtenidos de EDUCAbase, en la web del Ministerio de Educación Cultura y Deportes: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>

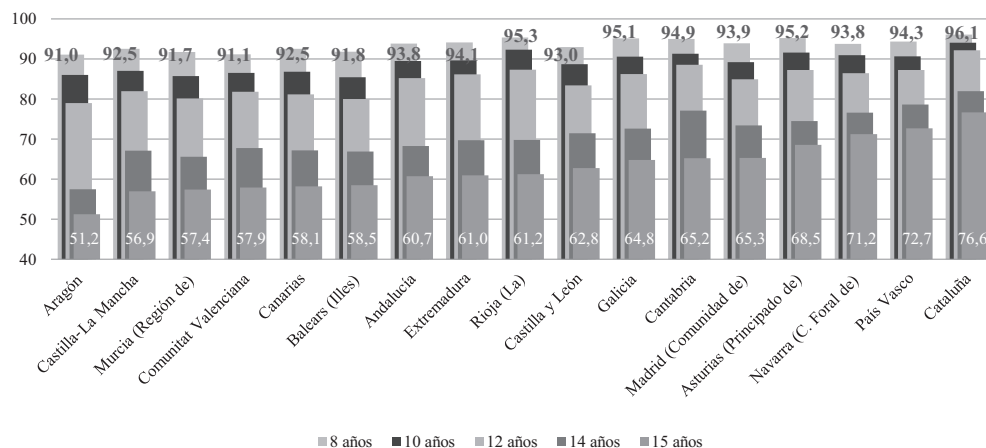
Los estudios resaltan la importancia de esta etapa educativa tan temprana para mejorar los resultados académicos en el futuro (González-Betancor & López-Puig, 2015a, 2015b; Hidalgo-Hidalgo & García-Pérez, 2012), por lo que es esperanzador el aumento de escolarización que se detecta de forma generalizada durante la última década, resaltando el esfuerzo que han realizado determinadas CCAA, como por ejemplo Extremadura, Castilla-La Mancha y, especialmente, Andalucía. No obstante, pese al incremento generalizado de escolarización temprana, ésta sigue siendo todavía escasa.

## 2.2. ¿Equidad en el proceso educativo?

El sistema educativo español va dejando a estudiantes rezagados que repiten curso en las diferentes etapas educativas, cuando –a juicio del equipo docente– estos no alcanzan las competencias básicas de dicha etapa. De esta forma la tasa de idoneidad, es decir la proporción de estudiantes que están escolarizados en el nivel que les corresponde según su edad, se va reduciendo a medida que se incrementa la edad de los estudiantes. En España, la repetición de curso es una práctica tan habitual que la tasa de idoneidad media a los 15 años no llega al 64%, presentando además bastante dispersión entre CCAA (gráfico 2).

Entre los muchos factores que pueden influir en la repetición se encuentran, tanto la escolarización temprana, como el ISEC familiar y el del centro educativo (Choi & Calero, 2013; González-Betancor & López-Puig, 2016). Por tanto, habiendo tanta desigualdad en estos aspectos entre CCAA, es esperable que se observen notables diferencias, en cuanto a tasas de idoneidad, entre éstas.

**Gráfico 2**  
**Tasas de idoneidad por CCAA – 2014/15**  
(en orden creciente de tasa de idoneidad a los 15 años)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017a, p. 137).

Por otra parte, el alumnado matriculado en España en Secundaria que no ha repetido curso obtiene un rendimiento comparable al de los países con mayor rendimiento educativo. Los datos correspondientes a la oleada 2015 de PISA<sup>2</sup> dan una puntuación media en Ciencias para este colectivo por encima de los 520 puntos, frente una media para la UE que no llega a los 510 puntos (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016, p. 104)–. Lo contrario ocurre con el alumnado repetidor, que obtiene una puntuación media en Matemáticas en torno a 420 puntos, ligeramente inferior a la media de la UE (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016, p. 107). De ahí que la repetición se convierta también en una cuestión clave en términos de *equidad*, en la medida en la que las personas que repiten proceden especialmente de determinados estratos socioeconómicos (cuadro 1). Más concretamente, los resultados del cuadro 1 permiten subrayar el marcado deterioro del ISEC para el alumnado que repite, lo que muestra el peor ambiente socioeconómico-familiar en el que se desenvuelve la vida de estos jóvenes a lo largo de su periodo de formación<sup>3</sup>. En resumidas cuentas, los jóvenes procedentes de las clases menos favorecidas afrontan mayores tasas de fracaso académico, lo que limitará sus posibilidades de futuro, mostrando así la existencia de patrones hereditarios entre progenitores y descendientes en cuanto a estatus socioeconómico y generando un peligroso círculo vicioso, que en muchos casos se convierte en mecanismo de exclusión social.

### Cuadro 1

#### ISEC del alumnado de 15 años con peor/mejor rendimiento, por grado de repetición

Repetición	Andalucía		Canarias		Extremadura		R. Murcia		C. Madrid		España	
	Media	D. S.	Media	D. S.	Media	D. S.	Media	D. S.	Media	D. S.	Media	D. S.
No	-0,56	1,18	-0,45	1,14	-0,46	1,15	-0,36	1,14	0,33	1,00	-0,18	1,12
Repetición de 1 curso	-1,33	1,03	-1,24	0,96	-1,21	1,05	-1,13	1,04	-0,53	1,01	-1,03	1,05
Repetición de 2 cursos	-1,60	1,06	-1,48	0,95	-1,59	1,01	-1,59	0,97	-1,18	1,14	-1,41	1,04

Fuente: Elaboración propia con datos de PISA-2015.

Nota: Se excluye al alumnado inmigrante, pues su reparto es desigual por CCAA.

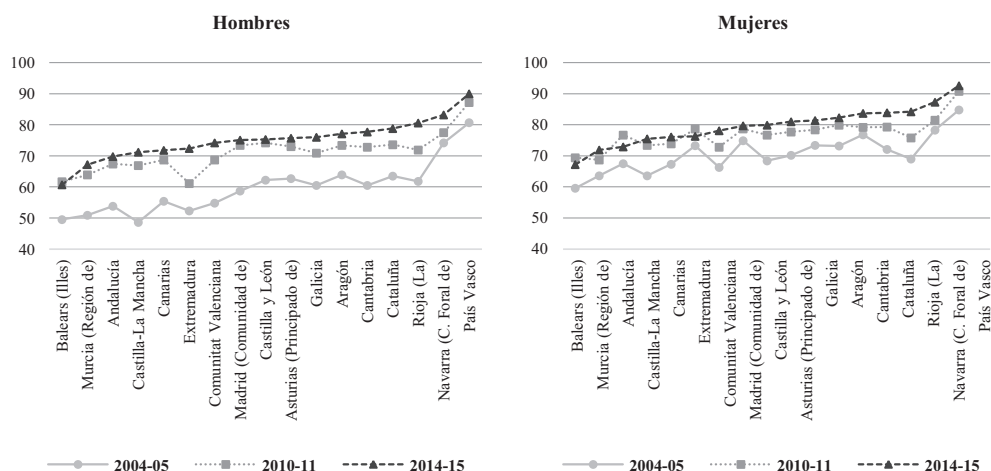
Por último, dentro del proceso educativo, las desigualdades regionales vuelven a ponerse de manifiesto en la educación postobligatoria. En esa etapa, que en España comienza a los 16 años, la tasa de escolarización –como sucedía antes de los 3 años– vuelve a descender considerablemente y de forma desigual entre CCAA. Además, se detecta un patrón diferenciado por sexo, puesto que las mujeres se mantienen dentro del sistema educativo en mayor proporción que los hombres (gráfico 3). Esa brecha se corrige parcialmente en la última década (2005-2015), debido a que durante ese periodo la tasa de escolarización a los 17 años se ha incrementado en una media del 13% y en mayor medida entre los chicos (16,4%) que entre las chicas (10,1%). La razón para este cambio de tendencia se encuentra, probablemente, en el deterioro del mercado laboral fruto de la crisis económica, que ha dificultado

<sup>2</sup> El informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) –en español Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes– es una evaluación internacional promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que se realiza cada tres años, desde el año 2000, con el objetivo de dar a conocer y permitir comparar entre países el nivel competencial del alumnado de 15 años en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura, a través de pruebas estandarizadas.

<sup>3</sup> El cuadro 1 recoge las comunidades con peor ISEC (Andalucía, Canarias, Extremadura y Región de Murcia), junto a la de mayor ISEC (Madrid), así como la media y desviación estándar del conjunto de las CCAA.

encontrar empleo, especialmente en profesiones fuertemente masculinizadas (principalmente la construcción), lo que ha actuado como elemento potenciador de la permanencia dentro del sistema educativo.

**Gráfico 3**  
**Tasa de escolarización a los 17 años en enseñanzas de régimen general**  
(CCAA en orden creciente de tasa para hombres de 2014/15)



Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias (MECD).

### 2.3. ¿Equidad en el resultado?

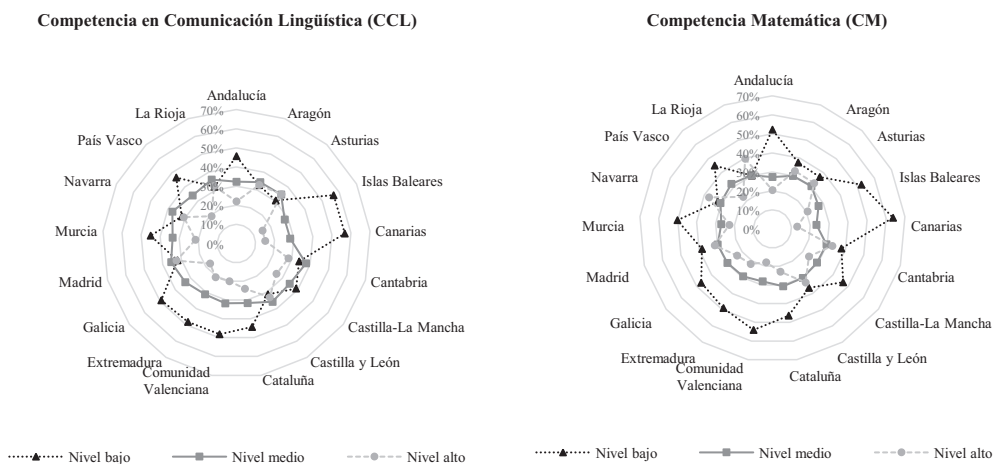
El resultado educativo se puede medir durante el propio proceso educativo, a través del rendimiento educativo de los estudiantes, o al finalizar el mismo, en términos de los diferentes 'productos' obtenidos. Comenzaremos mostrando, en primer lugar, una pincelada sobre el rendimiento educativo medido a través de pruebas estandarizadas y, a continuación, otra sobre el abandono escolar temprano, como uno de los posibles resultados del proceso.

La última Evaluación General de Diagnóstico realizada en España al alumnado de cuarto curso de Primaria (2009) muestra un rendimiento académico muy poco equitativo entre CCAA (gráfico 4). En líneas generales, y atendiendo al nivel medio de rendimiento de los estudiantes evaluados, se observa que en la competencia matemática (CM) presentan unos niveles de rendimiento inferiores a los de la competencia en comunicación lingüística (CCL). La distribución ideal, para poder hablar de un rendimiento educativo que siga una distribución normal y, por tanto, equitativa, debería mostrar una reducida proporción de estudiantes con nivel de rendimiento bajo y también alto, mientras que el grueso de los estudiantes deberían mostrar un nivel de rendimiento medio. Esta distribución ideal está bastante alejada de la realidad en todas las CCAA, aunque parece ser más frecuente en la competencia en comunicación lingüística (CCL) que en la competencia matemática (CM). De hecho, la distribución, en lugar de ser simétrica, parece ser asimétrica con mayor predominio de estudiantes con nivel de rendimiento bajo. Resulta muy llamativo, por la gran desigualdad que se observa, el

caso de Canarias en ambas competencias (57% vs. 15% de estudiantes con un nivel competencial bajo vs. alto en CCL y 64% vs. 13% con un nivel competencial bajo vs. alto en CM). Esta distribución asimétrica es bastante similar para Andalucía y Baleares.

Gráfico 4

### Porcentaje de alumnado en 4º de Primaria por nivel de rendimiento en la CCL y la CM



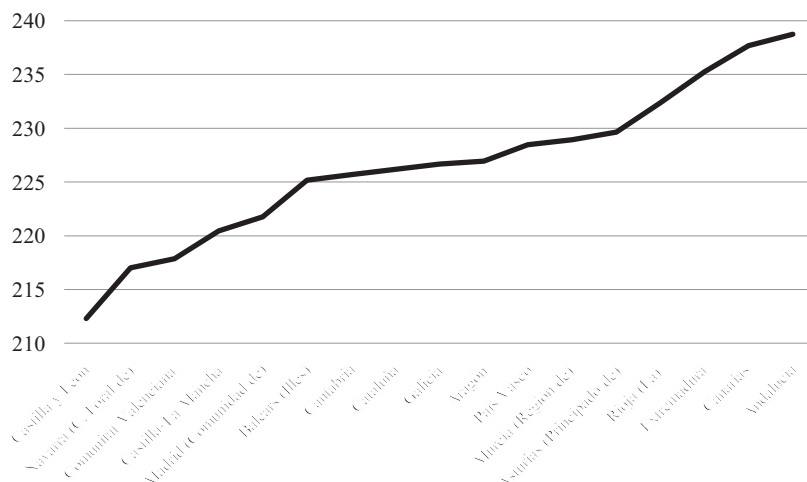
Fuente: Elaboración propia con datos de la EGD 2009<sup>4</sup>.

Igualmente significativos resultan los casos de Andalucía y Canarias en lo referido a la inequidad en la distribución percentilica del rendimiento educativo (gráfico 5). En concreto, en ese gráfico se muestra la diferencia en puntuaciones, por CCAA, entre el decil 9 y el decil 1 en las pruebas de PISA-2015 para la CCL. En él se puede observar que la dispersión de puntuaciones más marcada se da en esas dos comunidades autónomas que, además, se sitúan en situación similar en lo referido a la CM.

Alternativamente, se puede medir la producción educativa a partir de las tasa de abandono escolar temprano, es decir, la población de 18 a 24 años que ha completado como última etapa educativa la ESO y no sigue ningún otro tipo de educación-formación; esta tasa ha disminuido de forma significativa en España en la última década (gráfico 6). Ese descenso es la consecuencia lógica del incremento experimentado en la tasa de escolarización a los 17 años durante la misma década (gráfico 3) y, por tanto, apunta igualmente a la mala 'salud' del mercado laboral español, especialmente durante el periodo de crisis económica, por lo que los estudios se erigen como una opción alternativa válida. En cualquier caso, los hombres siguen abandonando los estudios en mayor medida que las mujeres y las CCAA más pobres –con alguna excepción como La Rioja– son las que presentan mayor proporción de este tipo de población.

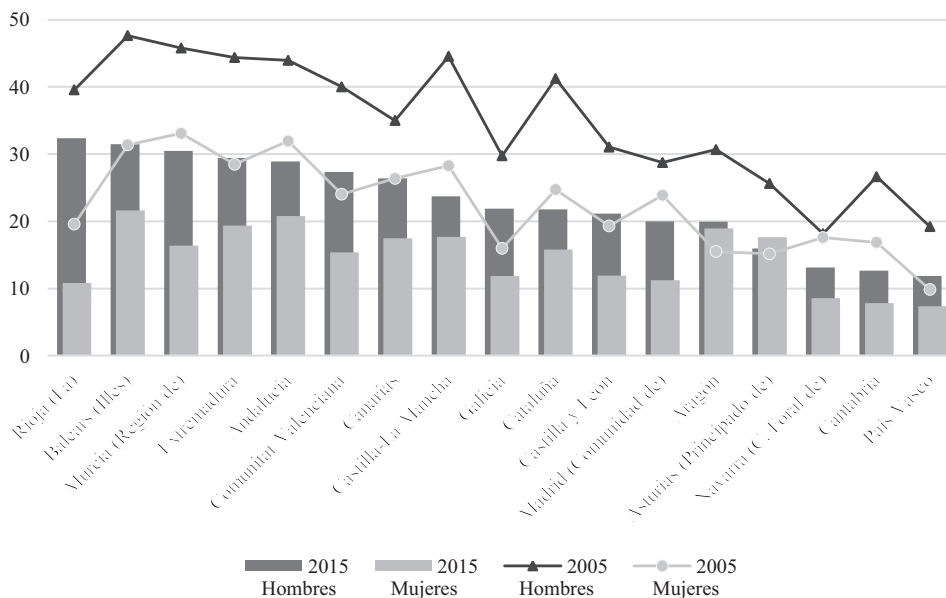
<sup>4</sup> Para establecer los tres niveles de rendimiento se han agrupado los diferentes niveles competenciales (NC) de la siguiente manera: Nivel bajo = NC 0, 1 y 2; Nivel medio = NC 3 y 4; Nivel alto = NC 5

**Gráfico 5**  
**Diferencia entre las puntuaciones del decil 9 y el decil 1 en CCL**



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA-2015

**Gráfico 6**  
**Abandono escolar temprano por sexos y CCAA**  
 (CCAA en orden decreciente de abandono de hombres en 2015)



Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017a, p. 145).



## 2.4. La transmisión intergeneracional

Las diferencias de rendimiento observadas entre CCAA pueden venir explicadas por multitud de factores, algunos derivados de las propias características familiares y otros derivados de otros factores de contexto de más amplio espectro que sobrepasan los límites familiares.

En términos cuantitativos, el simple cálculo del coeficiente de correlación –a partir de los microdatos de PISA– entre las puntuaciones obtenidas por los y las adolescentes en ciencias y el número de años de estudio de los progenitores, permite subrayar la influencia del nivel de capital humano general de los padres y madres sobre el rendimiento académico de sus hijos/as. En el caso concreto de Andalucía, por ejemplo, se obtiene un valor estadísticamente significativo en torno a 0.3, tanto en 2006 como 2009. Esta relación entre el capital humano de los progenitores y el nivel de rendimiento de sus hijos/as llega a influir incluso en el máximo nivel educativo alcanzado por estos últimos. En concreto, a partir de los microdatos de PIAAC para España –mediante el contraste chi-cuadrado de asociación entre el máximo nivel educativo de los participantes y sus progenitores– se evidencia la existencia de una relación entre ambos niveles educativos al rechazarse la hipótesis de independencia.

Además de la influencia del capital humano de los progenitores, las desigualdades en el rendimiento se explican también en gran medida por las diferencias económicas entre las familias, así como por las diferencias entre los propios centros educativos. De hecho, con datos de TIMSS<sup>5</sup> 2015 la relación entre el ISEC de los centros con los resultados medios del alumnado muestra una correlación de aproximadamente 0.47. «Esto significa que un centro con un ISEC de media mayor que el de otro centro, tiende a obtener mejores resultados. Por otro lado, si se realiza el mismo análisis centrándose directamente en los alumnos se observa que esta correlación disminuye hasta un 0.14 aproximadamente.» (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017b, p. 62)

No obstante, a esto hay que añadir un hecho relevante: España es el segundo país de la OCDE (curiosamente tras Finlandia –que se encuentra a la cabeza en rendimiento educativo medio–) con menor variabilidad de rendimiento educativo entre centros. En Andalucía la variabilidad explicada por las características de los centros educativos es del 19,1% y en Canarias del 20,1%, ligeramente inferiores al 21,4% de la media estatal (González-Betancor & López-Puig, 2015a). Eso se puede tomar como indicativo de la alta *equidad del sistema educativo*, pues implica que la mayor parte de las diferencias de rendimiento entre los jóvenes se producen dentro del centro al que asisten. Es decir, que la asistencia a un centro u otro (condicionado en muchas ocasiones por el nivel de recursos familiares) no es un elemento esencial para determinar rendimientos diferenciales del alumnado.

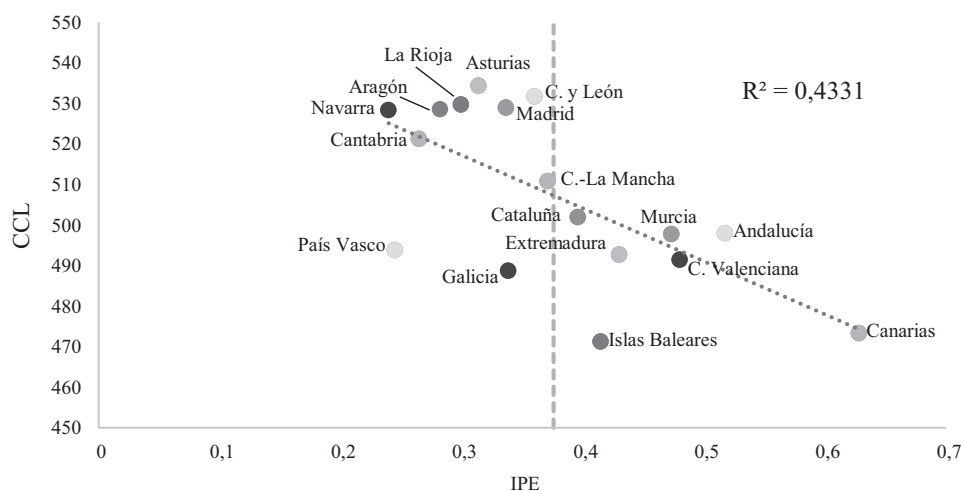
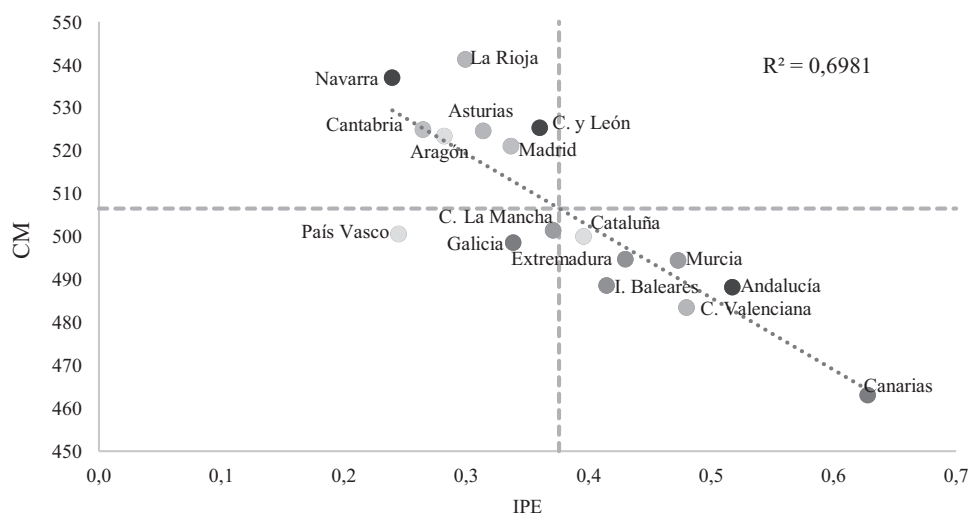
Un simple ejercicio de simulación permite observar que las puntuaciones promedio del colectivo de estudiantes andaluces y canarios serían las que más mejorarían, en compara-

---

<sup>5</sup> TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) –en español Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias– es una evaluación internacional promovida por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), que se realiza cada cuatro años, desde 1995, con el objetivo de conocer y poder comparar entre países el rendimiento del alumnado de 4º curso de Educación Primaria y 2º curso de Educación Secundaria, tanto en Matemáticas como en Ciencias, a través de pruebas estandarizadas.

ción con el resto de CCAA, si descontamos el efecto del estatus socioeconómico y cultural, es decir si pudiésemos homogeneizar el estatus socioeconómico del alumnado (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016, p. 116). Y Andalucía se presenta además entre las comunidades con mayor sensibilidad del rendimiento de sus estudiantes a cambios en dicho estatus, lo que indica que el nivel socioeconómico y cultural sigue siendo un factor clave sobre el que actuar para mejorar las posibilidades de futuro.

**Gráfico 7**  
**Relación entre el Rendimiento académico y el Índice de pobreza económica por CCAA (2009)**



Fuente: Elaboración propia con datos de la EGD 2009 y del trabajo de Herrero, Soler, & Villar (2013, p. 108).

A esa influencia de los factores económicos propios de las familias y de los centros educativos se añade la del nivel de riqueza de la comunidad autónoma en la que los estudiantes se estén formando. Utilizando como aproximación al nivel de riqueza de la comunidad autónoma el índice de pobreza económica<sup>6</sup> (IPE) propuesto por Herrero, Soler y Villar (2013), se obtiene una correlación de ésta con la competencia matemática (CM) cercana al 70% y con la competencia de comunicación lingüística (CCL) superior al 43% (gráfico 7).

Además, mediante la representación gráfica se aprecia que las CCAA con mayor índice de pobreza económica, como Canarias y Andalucía, son las que tienen menor rendimiento en ambas materias. Mientras que, por el lado contrario, Navarra y el País Vasco son las que tienen mejor rendimiento educativo en ambas materias.

En este contexto un cálculo relativamente inmediato, a partir de los datos contenidos en la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV, módulo 2011<sup>7</sup>), nos permite situar la tasa de riesgo de pobreza<sup>8</sup> de los hogares españoles en los que los padres tenían estudios inferiores a primarios, cuando el encuestado era adolescente, en un nivel casi cuatro veces superior al alcanzado cuando el progenitor tenía estudios superiores (41,4% frente al 11,6%, gráfico 8); ratios muy similares se encuentran si atendemos al nivel de formación de la madre. De tal forma que los/as hijos/as de progenitores menos formados –en general con menor ISEC–, al fracasar en mayor proporción en sus estudios, tienen más riesgo de entrar a formar parte de los colectivos con menos ingresos. En ese sentido las políticas orientadas a la reducción del abandono escolar se convierten en piedra angular para romper el ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza e intensificar los esfuerzos para promover la inclusión de los grupos de población más vulnerables.

---

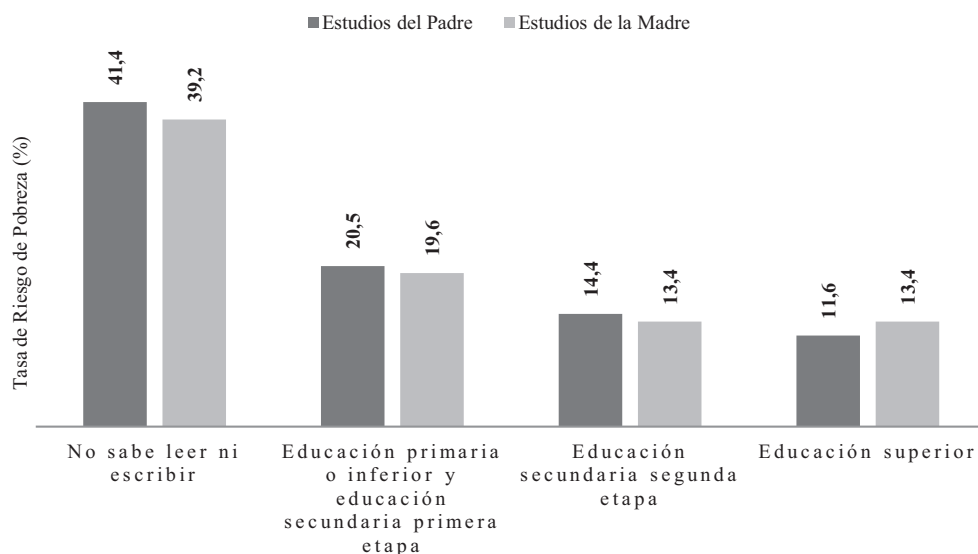
<sup>6</sup> El índice de pobreza económica (IPE) que proponen estos autores se obtiene mediante el cálculo de la media geométrica de la brecha relativa de pobreza (B) y la tasa de paro de larga duración (T), normalizadas como fracción del valor más alto de la serie ( $IPE = \sqrt{B \cdot T}$ ).

A su vez, la brecha relativa de pobreza (B) se obtiene multiplicando la tasa de riesgo de pobreza ( $\frac{p}{n}$ ) por la intensidad de pobreza ( $1 - \frac{\mu_p(y)}{z}$ ), donde  $p$  es el total de individuos con renta menor que  $z$ , que es el umbral de la pobreza –establecido a partir del 60% de la mediana de los ingresos–, y  $\mu_p(y)$  es la renta media de los pobres. (Herrero et al., 2013)

<sup>7</sup> Este módulo se diseñó específicamente para el estudio de la transmisión intergeneracional de la pobreza.

<sup>8</sup> Se define la tasa de riesgo de pobreza como la proporción de personas con ingresos disponibles equivalentes por debajo del umbral de la pobreza, que se establece en el 60% de la mediana del ingreso disponible equivalente nacional (después de transferencias sociales). Las pensiones de jubilación y supervivencia se contabilizan como ingresos antes de transferencias y no como transferencias sociales. Por su parte se entiende por ingreso equivalente el cociente entre los ingresos netos del hogar y el número de unidades de consumo del mismo según la escala de la OCDE modificada.

**Gráfico 8**  
**Tasas de riesgo de pobreza según nivel educativo de los progenitores<sup>9</sup>**



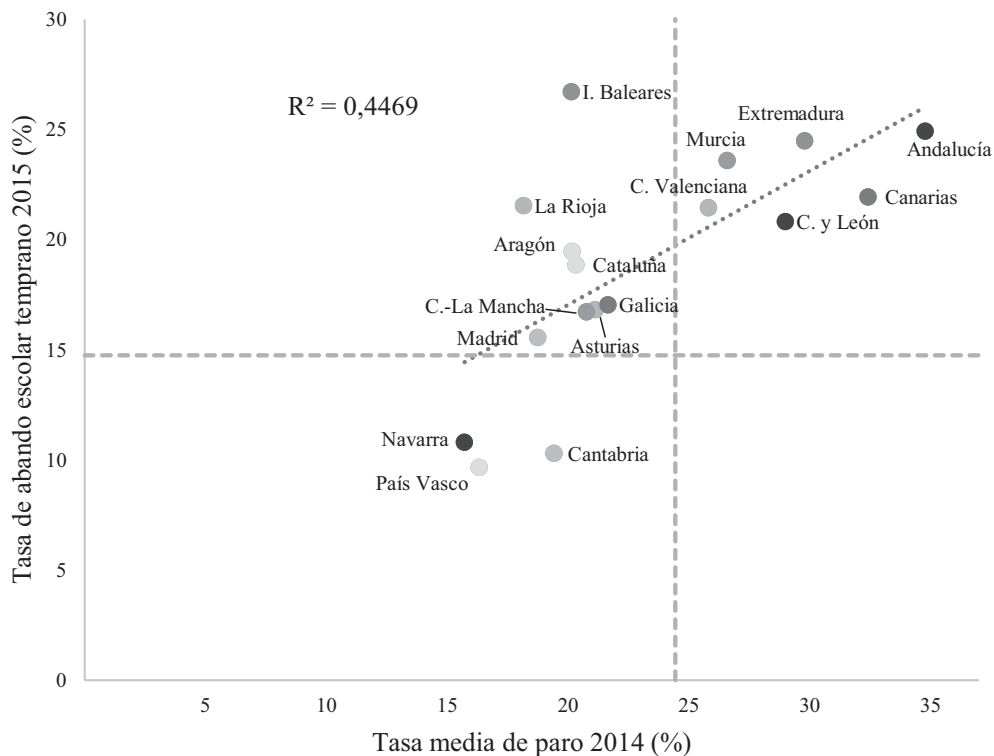
Fuente: Elaboración propia con datos de la ECV-2011.

### 3. Una reflexión desde la perspectiva macroeconómica

En ocasiones las grandes cifras nos pueden proporcionar una visión sintética de cuáles son los elementos que condicionan determinadas situaciones. A este respecto, en el tema concreto que nos ocupa, se alude –siguiendo el planteamiento de las secciones anteriores– a un potencial vínculo entre tasas de paro y aumento del alumnado en enseñanzas postobligatorias para explicar la evolución observada en el *stock* de capital humano de la población. Si bien esa correlación no se ve claramente sustentada por los análisis causales, en cambio sí se puede establecer una tendencia común entre tasas de paro y tasas de abandono escolar temprano. Este fenómeno se manifiesta con especial profusión en Andalucía y Extremadura, donde las elevadas tasas de paro se ven acompañadas con una tasa de escolares que abandonan –sin terminar– sus estudios cercana al 25% (en el gráfico 9 se observa una clara correlación entre las tasas de abandono escolar temprano en 2015 y la tasa de paro en 2014). Así, España ocupa el segundo puesto en tasas de abandono escolar temprano, sólo superada por Malta.

<sup>9</sup> Se han seleccionado los/as hijos/as con entre 25 y 59 años.

**Gráfico 9**  
**Relación entre tasa de abandono escolar temprano (2015)**  
**y tasa de paro (2014) por CCAA**



Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017a, p. 145) y del INE ([www.ine.es](http://www.ine.es)).

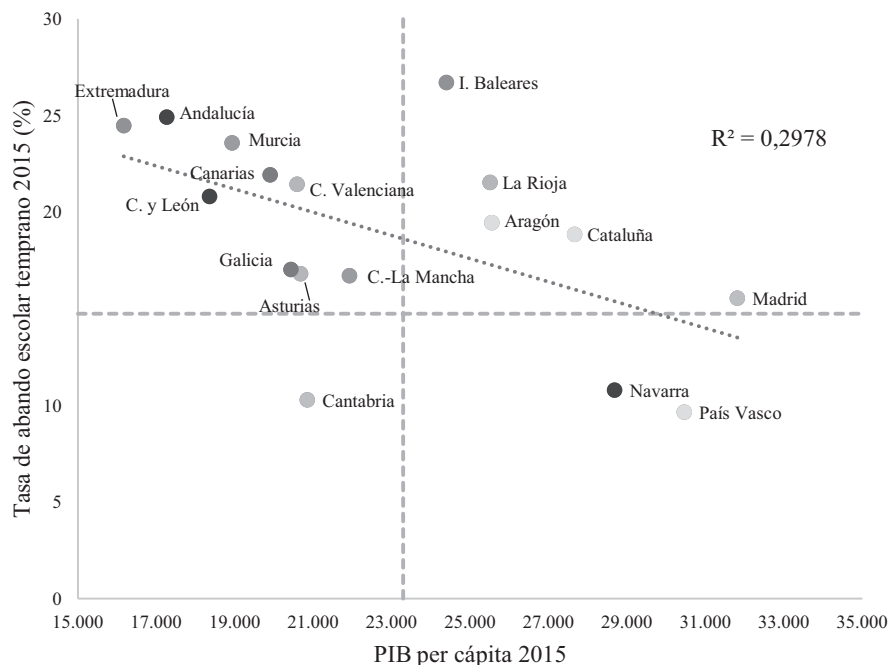
De forma similar, en 2015, Islas Baleares, Andalucía, Canarias y Murcia mostraban el menor porcentaje de población –de entre 30 y 34 años– con estudios superiores (entre 29,1 y 33,5, respectivamente – MECN, 2017a). Por extensión, las últimas tres CCAA mencionadas, junto a Extremadura, presentan una baja proporción de población adulta (25 a 64 años) con estudios postobligatorios completados –48,5, 50,7, 49,4 y 43,5, respectivamente–, a gran distancia de la media nacional (57,5%). Conviene no olvidar que en las cuatro últimas décadas Andalucía, Canarias, Extremadura y Murcia se sitúan, sistemáticamente, como las comunidades autónomas que mayor tasa de paro han registrado.

Esta vinculación es mucho más intensa en el caso de los hombres que en el de las mujeres, lo que se puede tomar como un indicativo de la mayor intensidad con la que las mujeres utilizan la acumulación de capital humano como vía para luchar contra las posibles fuentes de discriminación laboral. Este binomio paro-abandono lleva aparejado un crecimiento de los gastos en subsidios y de los costes derivados del fracaso en Educación Secundaria, lo que, según los cálculos efectuados por Dolado (2009), elevaría los costes para las arcas públicas

en una cuantía equivalente a 0,43% del PIB, cifra que el expresidente del Banco Santander, Emilio Botín, en la IX Junta de Accionistas de Universia elevó en sus estimaciones al 0,75% del PIB. De ahí que resulte incuestionable, tal como sostiene el profesor Dolado, la necesidad de «(...) mejoras de la eficiencia de sus sistemas educativos que aseguren un crecimiento sostenido y una mayor cohesión social basada en la *igualdad de oportunidades*», como elemento esencial para la promoción de la meritocracia.

**Gráfico 10**

**Relación entre la tasa de abandono escolar temprano y el PIB per cápita (2015) por CCAA**

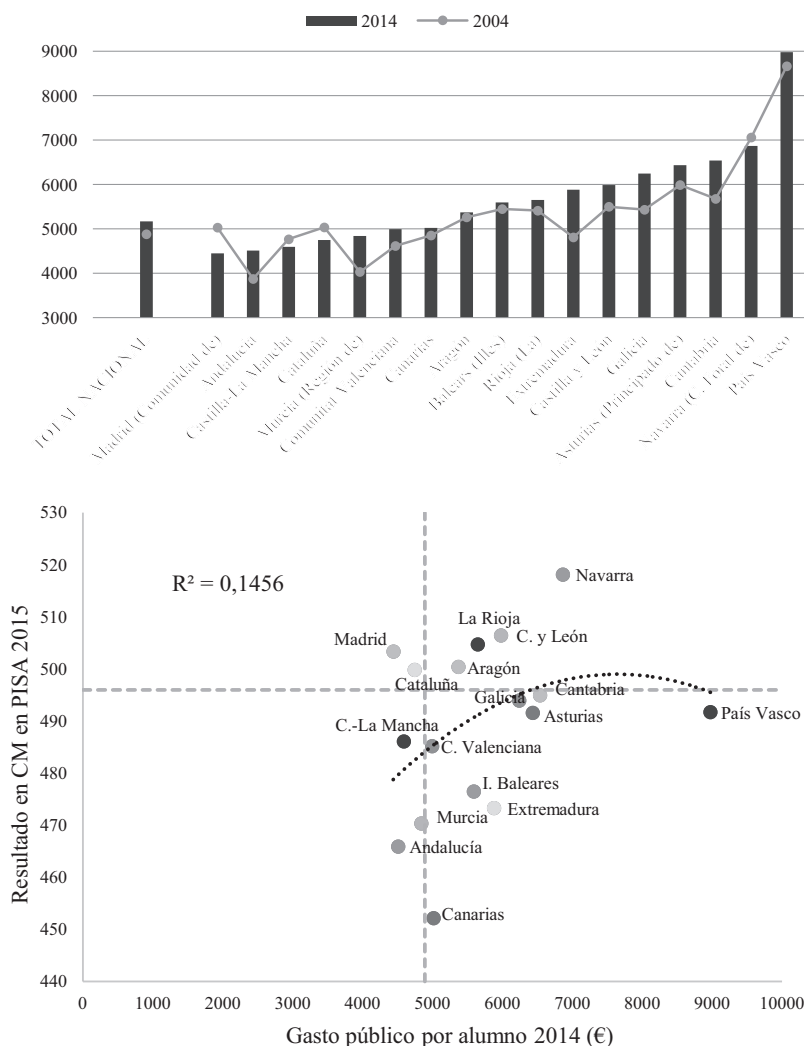


Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017a, p. 145) y del INE ([www.ine.es](http://www.ine.es)).

Si fijamos nuestra atención en la relación entre las tasas de abandono escolar temprano por CCAA y sus respectivos niveles de PIB per cápita para el año 2015 se puede apreciar, como cabía esperar, una relación negativa entre ambas variables (gráfico 10). Lo que significa que la tasa de abandono es mayor cuando el PIB per cápita es más bajo. De hecho, la línea de tendencia muestra una pendiente significativa, con un coeficiente de correlación negativo y significativo del 30%. El trabajo de Dolton y Marcenaro-Gutiérrez (2011), basándose en una muestra de países de la OCDE y WEI, por su parte, detectó una relación positiva entre el PIB per cápita y el rendimiento educativo. Por tanto, desde el punto de vista macroeconómico, el PIB per cápita alude al estatus de la familia y muestra el efecto de transmisión intergeneracional, tanto en términos de abandono, como de rendimiento. En la medida en que ese abandono escolar se constituye en un factor limitador del éxito profesional futuro de los adolescentes, nos estamos enfrentando a un problema de graves repercusiones socioeconómicas.

Por último, las diferencias de rendimiento entre CCAA también se pueden explicar –en parte– por las propias diferencias de inversión en el sistema educativo, aunque en menor medida. El gasto educativo por alumno es muy dispar entre CCAA (gráfico 11), durante la década considerada ha subido muy poco y precisamente es mayor para las CCAA que presentan resultados más altos. Sin embargo, al correlacionar el resultado de matemáticas en PISA 2015 con el gasto por alumno de 2014, el coeficiente de correlación es del 32% (coeficiente de determinación de casi el 15%).

**Gráfico 11**  
**Gasto público por alumno/a en centro público (2004-2014) y correlación con resultado en la competencia matemática (PISA 2015)**



Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017a)

#### 4. ¿Qué podemos concluir a partir de la evidencia aportada?

Uno de los ejes fundamentales dentro de las políticas sociales es el de las políticas educativas. De hecho la ‘democratización de la educación’ en todos sus niveles ha sido empleada como una especie de receta ‘infalible’ hacia una sociedad más igualitaria y equitativa. Sin embargo, en sistemas educativos como el español, con notable peso de la educación pública, la homogeneización de las oportunidades educativas sólo contribuye a una reducción de la desigualdad en la medida en la que las capacidades diferenciales de las personas sean la variable esencial para explicar el progreso profesional de éstas. Porque la mayor facilidad para el acceso a la educación solo permitirá reducir las desigualdades sociales si se logra que sean los méritos de las personas los que determinen sus oportunidades profesionales futuras.

En tal sentido, en el presente trabajo se ha pretendido aportar evidencia empírica sobre la necesidad de actuar contra el abandono escolar y sobre la mejora del rendimiento académico de la juventud española como elementos clave para alcanzar una sociedad meritocrática, que podrá contribuir sin duda al crecimiento económico. Pero no debemos olvidar que la mera permanencia en el sistema educativo no es sinónimo de acumulación de capital humano. Sin duda nuestra economía necesita de un ajuste entre oferta educativa y la formación requerida por el tejido empresarial a nuestros jóvenes, y de un fomento de las posibilidades de las personas que por razones ajenas a su capacidad innata ven limitadas sus posibilidades de éxito profesional. Por un lado, el ajuste del mercado laboral podría venir de la mano de un giro hacia la Formación Profesional, malgrado en los sucesivos y constantes rediseños de las políticas educativas<sup>10</sup>. Por otro, propugnamos una defensa a ultranza de la educación a las familias, como motor del verdadero cambio hacia una sociedad más meritocrática en un contexto de persistencia de los mecanismos de transmisión intergeneracional. Estas dos vías de actuación podrían permitir, por una lado, una reducción en las tasas de paro mediante el ajuste de la oferta y demanda laboral que, a través de los denominados efectos multiplicadores, sirvieran de estímulo a la economía; por otro lado, la mejora de las posibilidades profesionales de las personas más capacitadas actuaría en el mismo sentido, al fomentar la productividad y, de esta forma, construir una senda de recuperación económica más sólida en el largo plazo.

Desde muchos ámbitos se demanda la necesidad de ‘gastar’ más en educación, pero consideramos que la verdadera solución es ‘invertir’ en la formación en sentido amplio, lo que requiere implicar en mucha mayor medida a las familias y, en general, al entorno en el que se desenvuelve la vida de los jóvenes en su proceso formativo. Debemos involucrar a las familias en la formación de sus descendientes, pues sólo en la medida en que éstas entiendan la importancia de la formación y de ajustar ésta a las necesidades del mercado laboral estaremos en la senda de una mejora de la movilidad intergeneracional y la equidad. Tenemos que enseñar a nuestros jóvenes a enfocar sus esfuerzos hacia aquello para lo que se encuentran mejor capacitados para hacer –es ahí donde el fomento de la Formación Profesional cobra sentido–, ayudarlos a potenciar esas capacidades y abrirles las puertas para que no crezcan estigmatizados por su origen.

---

<sup>10</sup> No obstante, el número de alumnos matriculados en Formación Profesional ha crecido un 60% entre los cursos 2004/05 y 2014/15.



Y para ello es necesario al mismo tiempo que la sociedad abra el abanico del reconocimiento a este tipo de actividades profesionales y a la emprendeduría en todas sus manifestaciones. Ese es el verdadero motor del desarrollo, por cuanto implica mejoras no sólo cuantitativas (crecimiento) sino también cualitativas.

## Bibliografía

- Blanco, R. (2006). «La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy». *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Castelli, L., Ragazzi, S., & Crescentini, A. (2012). «Equity in Education: A General Overview». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 224-225. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.194>
- Choi, Á., & Calero, J. (2013). «Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma». *Revista de Educación* (362), 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2013-362-242>
- De Pablos Escobar, L., & Gil Izquierdo, M. (2016). «Intergenerational educational and occupational mobility in Spain: does gender matter?». *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 721-742. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.969397>
- Dolado, J. J. (2009). «La educación en la encrucijada». En A. Cabrales, F. Felgueroso, & P. Vázquez (Eds.), *La crisis de la economía española. Lecciones y propuestas*. Madrid: Fedea.
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutiérrez, O. D. (2011). «If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance». *Economic Policy*. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2010.00257.x>
- Fachelli, S., & Planas, J. (2011). «Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes». *Papers*, 96(4), 1307-1331.
- González-Betancor, S. M., & López-Puig, A. J. (2015a). «Early schooling: Its influence on reading comprehension at primary level | Escolarización temprana: Su influencia sobre la comprensión lectora en Primaria». *Cultura y Educación*, 27(2), 237-270. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1034533>
- González-Betancor, S. M., & López-Puig, A. J. (2015b). «Escolarización temprana, trimestre de nacimiento y rendimiento educativo en Primaria». *Revista de Educación*, 2015 (369), 151-173. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-294>
- González-Betancor, S. M., & López-Puig, A. J. (2016). «Grade Retention in Primary Education Is Associated with Quarter of Birth and Socioeconomic Status». *PLOS ONE*, 11(11), e0166431. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166431>
- Herrero, C., Soler, Á., & Villar, A. (2013). «Desarrollo y pobreza en España y sus Comunidades Autónomas: el impacto de la crisis». *Papeles de Economía Española*, 138 (La economía de las regiones españolas).
- Hidalgo-Hidalgo, M., & García-Pérez, J. I. (2012). «Impacto de la asistencia a Educación Infantil sobre los resultados académicos del estudiante en Primaria». En S. G. Técnica (Ed.), *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen II: Informe español. Análisis secundario* (Vol. II, pp. 83-113). Madrid: MECED.

- Marcenaro-Gutiérrez, O. D. (2010). «La educación como factor determinante de la movilidad intergeneracional en Andalucía». *Actualidad*, 56, 4-40.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017a). *Las cifras de la educación España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017b). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2017*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ortega Gil, M., & Cortés Sierra, G. (2017). «Estado de bienestar, felicidad y producción en la UE». *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, (1), 55-78. <https://doi.org/10.17561/ree.v0i1.3188>