Jóvenes y fracaso escolar en España

→ estudios

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
injuve

Jóvenes y fracaso escolar en España

Dirección:
Lorenzo Navarrete Moreno
Universidad Complutense de Madrid y
Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid

Equipo de trabajo.

Coordinación

Cristina Cuenca, Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid
Javier Lorenzo, Universidad Carlos III y Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid
Susana Vázquez, Saint Louis University y Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid

El equipo de investigadores senior integrado por:

Jaime Andreu, Universidad de Granada y Colegio Andaluz de CCPP y Sociología
Pilar Azagra, Departamento investigación, UPSAM
Juan Luis Chulilla, Departamento investigación, UPSAM
Juan Carlos Hortelano, Universidad de Valencia
Eduardo Rego, Universidad de Coruña y Colexo de CC.PP e Sociología de Galicia
Jesús Valero, Universidad de Valladolid

El equipo de investigadores junior integrado por:

José Daniel Aliseda, Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid
Miriam Arenas, Universidad Autónoma de Barcelona
Raúl Bas, becario investigación INE, Extremadura
Natalia Fernández, CES
Beatriz Garde, becaria investigación INE
F. Eduardo Haz, Universidad de A Coruña
Blas Hermoso, Universidad de Jaén
Fátima Yanira López, Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid
José Malia, Colegio de Politólogos y Sociólogos Región de Murcia
Maria Olarza, Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid
Ignacio Rivas, Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid
Juan Dorado Romero, Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid

Dirección:

Lorenzo Navarrete Moreno, Universidad Complutense de Madrid y Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid

Diseño Gráfico
Pep Carrió/Sonia Sánchez
Antonio Fernández

Edición
© Instituto de la Juventud

Redacción
Observatorio de la Juventud en España
Servicio de Documentación y Estudios
C/ Marqués de Riscal, 16
28010 Madrid
Tel.: 91 363 78 09
E-mail: estudios-injuve@mtas.es
web Injuve: www.injuve.mtas.es
Catálogo General de Publicaciones Oficiales
http:/www.060.es

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
injuve

ISBN-10: 84-96028-44-5
ISBN-13: 978-84-96028-44-9
NIPO: 208-07-022-5
Dep. Legal: M. 37513-2007
Impresión: EGRAF, S. A.

Las opiniones publicadas en este número corresponden a sus autores.
El Instituto de la Juventud no comparte necesariamente el contenido de las mismas.

ÍNDICE

1. Introducción 5
   1.1. MARCO TEÓRICO 7
   1.2. PROPUESTA METODOLÓGICA 8
   1.3. EJES DEL MODELO TEÓRICO 14

2. Realidad sociológica 17
   2.1. CONTEXTO INTERNACIONAL: JÓVENES Y FRACASO ESCOLAR 17
   2.2. ESPAÑA: JÓVENES Y FRACASO ESCOLAR 27
   2.3. MUJERES JÓVENES Y EDUCACIÓN - ¿LA CARA DEL "ÉXITO ESCOLAR? 36
   2.4. FRACASO ECOLAR EN ESPAÑA: DATOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA 38
      2.4.1. Andalucía 38
      2.4.2. Aragón 41
      2.4.3. Asturias 55
      2.4.4. Baleares 59
      2.4.5. Canarias 71
      2.4.6. Cantabria 76
      2.4.7. Castilla y León 80
      2.4.8. Castilla-La Mancha 84
      2.4.9. Cataluña 88
      2.4.10. C. Valenciana 101
      2.4.11. Extremadura 107
      2.4.12. Galicia 113
      2.4.13. Madrid 117
      2.4.14. Murcia 123
      2.4.15. Navarra 128
      2.4.16. País Vasco 133
      2.4.17. La Rioja 139
   2.5. JÓVENES EN FRACASO ESCOLAR: EXPLOTACIÓN SECUNDARIA DE LA ENCUESTA DEL INFORME DE JUVENTUD EN ESPAÑA (2004), INJUVE 143

3. Discurso institucional – hablan los profesionales 169
   3.1. PERFIL DE LOS JÓVENES EN FRACASO ESCOLAR O EN RIESGO DE FRACASO 183
   3.2. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN O LUCHA CONTRA EL FRACASO ESCOLAR: PRAXIS DE LA INTERVENCIÓN 189
   3.3. DESIDERATA 199

4. Qué hacen las instituciones 203
   4.1. UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA 204
   4.2. MEDIDAS BÁSICAS PARA ENFRENTAR EL FRACASO ESCOLAR 206
   4.3. ESPAÑA: PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 2006-2009 208
   4.4. MAPA DE POLÍTICAS DISTINTIVAS DE FRACASO ESCOLAR POR COMUNIDAD AUTÓNOMA 210
      4.4.1. Andalucía 210
      4.4.2. Aragón 232
      4.4.3. Asturias 243
      4.4.4. Baleares 244
      4.4.5. Canarias 250
      4.4.6. Cantabria 251
      4.4.7. Castilla y León 253
      4.4.8. Castilla-La Mancha 255
      4.4.9. Cataluña 257

4.4.10. C. Valenciana 269
4.4.11. Extremadura 272
4.4.12. Galicia 276
4.4.13. Madrid 277
4.4.14. Murcia 280
4.4.15. Navarra 282
4.4.16. País Vasco 283
4.4.17. La Rioja 286
4.5. PLANES Y PROGRAMAS DISTINTIVOS DESARROLLADOS POR LAS CCAA 288
4.5.1. Planes de evaluación 289
4.5.2. Planes de prevención 291
4.5.3. Planes de intervención intercultural 292
4.5.4. Planes de mejora de la convivencia 293

5. Conclusiones y recomendaciones 295

6. Bibliografía 299

7. Índice de Gráficos 303

8. Índice de Ilustraciones 305

9. Índice de Tablas 307

10. Anexo 315

1 Introducción

Las líneas generales de este estudio versan sobre tres conceptos centrales: juventud, fracaso escolar y situaciones de precariedad económica. Abordaremos en él un análisis de la gestión e intervención de las políticas públicas, realizando además la presentación de los datos comparados en España y por Comunidades Autónomas.

El estudio que aquí se presenta trata de abordar el fracaso escolar partiendo de la estrecha relación entre el abandono educativo temprano y la precariedad económica, aspectos clave que, en un contexto social y económico cada vez más complejo, requieren un tratamiento integral y una participación real de todos los agentes e instituciones, políticas, sociales y económicas, con responsabilidad en el ámbito educativo y la integración laboral.

"Entendemos por fracaso escolar las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo (LOGSE, 1990). Dichas dificultades no se refieren solamente a los handicaps personales, sino también a la falta de capacidad de adaptación del sistema. Por tanto, el fracaso escolar no es simplemente un fenómeno que refleja las diferencias de rendimiento entre el alumnado. Lejos de esto, entendemos que este concepto abarca diversos significados que se adentran en el complejo mundo de la teoría del currículum y de los valores que la escuela como institución va transmitiendo de manera implícita a través de lo que se ha venido a denominar currículum oculto"[1].

A pesar de esta definición, la conceptualización del fracaso escolar no esta exenta de controversias que han dado lugar a planteamientos diferenciados. En este sentido, Álvaro Marchesi afirma que (2006), se trata de un término controvertido, no sólo ya por la negatividad implícita ("ya que alguna cosa buena le debe haber pasado durante sus años escolares"), sino por la misma imprecisión del término: "a veces hace referencia a los alumnos con bajo rendimiento académico, otras veces a los alumnos que abandonan o acaban la educación obligatoria sin la titulación correspondiente, y desde otra perspectiva se pretende destacar las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada. Todos estos significados tienen, no obstante, una relación estrecha, ya que subrayan las graves dificultades

1 Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales. Rosa María Rodríguez Izquierdo. Universidad Pablo Olavide de Sevilla.

de aprendizaje de los alumnos, aunque el momento en que se producen –durante la educación, al final o posteriormente– sea diferente y sus implicaciones, por lo tanto, también"[2].

La dificultad en el análisis del objeto de estudio radica precisamente en los significados culturalmente construidos que determinan la percepción del fracaso escolar en términos de negatividad y exclusión. Es decir, el fracaso escolar hay que interpretarlo en términos socioculturales. Por ello, el diseño metodológico del presente trabajo ha establecido una estrategia de investigación orientada al análisis y estudio del fracaso escolar desde esa perspectiva.

En este sentido, el citado autor [Marchesi (2006)], señala la pertinencia de valorar el fracaso en términos del impacto que éste va a tener sobre esos alumnos en su futuro personal y profesional. Un impacto que se traduce principalmente, en un déficit de recursos para enfrentarse no sólo a la búsqueda de un empleo de calidad (estable, bien remunerado, etc.), sino en una precariedad en cuanto a capacidad adaptativa ante un mercado laboral cada vez más exigente e inestable. Podemos entender así el fracaso escolar como un déficit que limita e hipoteca las posibilidades de una trayectoria laboral satisfactoria, y que por extensión, afectará también al conjunto su vida adulta.

La comprensión del fenómeno estudiado remite a un análisis sociológico donde se superen los tradicionales planteamientos psicopedagógicos. El estudio de la incidencia de factores sociológicos resulta imprescindible para completar la comprensión de las múltiples dimensiones del fracaso escolar. En este sentido, resulta imprescindible abordar cuestiones como:

- El impacto de las políticas públicas
- El mercado laboral
- Los agentes sociales implicados
- Colectivos marginales del sistema

La principal aportación de esta investigación estriba en el análisis no sólo de las dimensiones del fracaso social desde una perspectiva sociológica; prestando especial atención el papel de los agentes involucrados así como las repercusiones en la precariedad laboral, la pobreza y la retroalimentación del fracaso escolar, sino también el estudio de los niveles de efectividad de las políticas públicas desarrolladas en este terreno. Todo ello sin dejar de incorporar la tradición psicopedagógica que ha venido desarrollando sus trabajos de investigación en este ámbito.

En este sentido, este trabajo completa algunas de las investigaciones e informes cuyo objetivo ha sido analizar el binomio juventud y fracaso, aunque centrados fundamentalmente en alguna de las circunstancias sociales con mayor grado de importancia, claves para la socialización de la juventud, como son: el empleo-desempleo juvenil y su relación con el fracaso escolar y la salud[3], el proceso de emancipación y su relación con las distintas adquisiciones o etapas del proceso emancipatorio[4], la autonomía económica, etc.

La necesidad de establecer nuevos modelos o perspectivas de análisis de información y datos sociales diferenciados localmente y territorialmente, y su gestión a nivel estatal y europeo, constituye uno de los retos del presente trabajo. La incorporación exitosa al conocimiento científico social de los resultados de esta investigación puede coadyuvar a la comprensión de los cambios producidos en la configuración de las estructuras políticas españolas del siglo XXI.

---

2 Marchesi Ullastre, Álvaro (2006), pág. 410.

3 Miguélez, F. Martín, A. (1996), *Paro juvenil y economía sumergida*, UAB (Documento no editado), Bellaterra.

4 Garrido, L. Requena, M. (1996), *La Emancipación de los Jóvenes en España*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, Madrid.

La orientación autonómica de este trabajo, permite observar comparativamente no sólo las políticas públicas implementadas desde las administraciones regionales, sino también analizar los desequilibrios territoriales en el marco más amplio de la política educativa nacional, integrando a su vez en el análisis las peculiaridades del mercado de trabajo al que se incorporan los jóvenes.

1.1. Marco teórico

El marco teórico es el armazón interpretativo que permite el análisis y la comprensión de los datos empíricos obtenidos en el proceso de investigación.

La complejidad y amplitud del objeto de estudio remite a trazar un diseño teórico metodológico que permita abordar el análisis desde planteamientos sociológicamente adecuados.

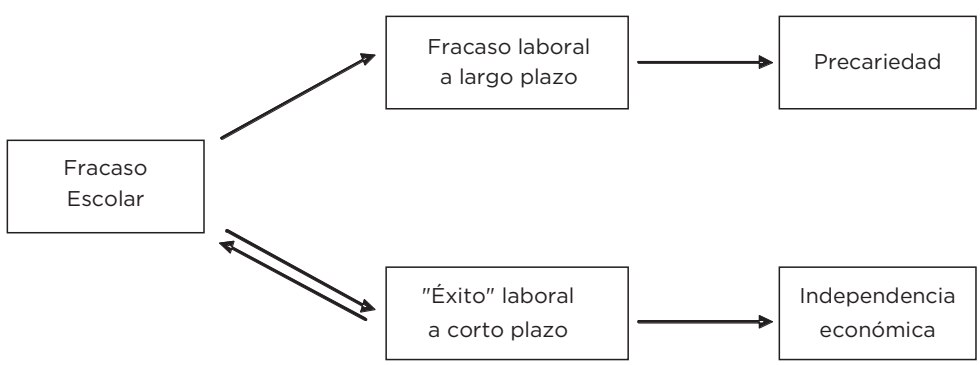
La demarcación teórica de la presente investigación remite a establecer unas coordenadas teórico epistemológicas que conduzcan a alcanzar los objetivos señalados para este trabajo. Para ello, es necesario delimitar los ámbitos fundamentales de la investigación. A través de una estrategia teórica diversificada se persigue la comprensión holística del objeto de estudio.

Desde este trabajo se contempla una triple tradición teórica que se organiza epistemológicamente de manera diversa, constituyendo diferentes ramificaciones perfectamente observables desde la perspectiva sociológica:

- La tradición teórica que aborda el análisis del objeto de estudio desde una perspectiva macro y microsistémicos de las teorías y estudios sobre el Estado de Bienestar.
- La tradición teórica orientadas al estudio del fenómeno social de la precariedad, pobreza y fracaso escolar).
- La tercera fuente de conocimiento es la tradición científica que tiene por objeto específico a la juventud.
- Por último se incorpora al aparato la **Teoría Fundamentada** o Grounded Theory, de Glaser y Strauss.

El presente trabajo persigue la integración de este arsenal teórico en aras de una comprensión integral del fenómeno objeto de la presente investigación.

Ilustración 1: Fracaso escolar, fracaso laboral y éxito laboral



No obstante, y partiendo de los parámetros anteriormente descritos, para este trabajo de investigación se ha desarrollado un modelo específico que se adecua a las características y necesidades del proyecto.

La definición de la unidad de análisis, y la acotación del objeto de estudio por parte del equipo de trabajo, no cierra el marco teórico donde se desenvuelve una investigación. En este sentido, es preciso acotar conceptualmente que se entiende por fracaso escolar. Siguiendo los planteamientos establecidos en el epígrafe introductorio se asume la conceptualización del objeto de estudio en los términos establecidos por la legislación vigente (LOGSE), y las aportaciones realizadas por Marchesi.

El fin último de esta investigación es recabar los datos que permitan explicar el fracaso escolar en términos sociológicos, considerando aquellos aspectos sociales que inciden en el abandono del sistema y la precaridad económica.

La articulación teórica del trabajo así como el desarrollo metodológico descrito en los siguientes epígrafes persigue la optimización de recursos y la adecuación a los objetivos de la investigación.

Objetivos de la investigación:

1. Análisis del fracaso escolar en términos de precariedad.
2. Estudio de las políticas públicas en el ámbito del objeto de estudio.
3. Establecer un diagnóstico exhaustivo del fracaso escolar en función de los factores sociológicos analizados.
4. Establecer un mapa de impacto de las políticas públicas en este terreno.
5. Verificación de la eficacia de los procesos de intervención.
6. Establecer un marco comparativo a nivel territorial y administrativo.

1.2. Propuesta metodológica

Los esfuerzos realizados por el equipo investigador se han dirigido hacia la optimización de los recursos metodológicos disponibles persiguiendo, en todo caso, un alto grado de adecuación y coherencia entre las características del objeto de estudio, los objetivos del proyecto y aplicabilidad de los resultados.

La ponderación del equipo investigador de estas variables resulta fundamental para el éxito del trabajo. La articulación temporal en el presente proyecto se fundamenta sobre tres criterios de carácter endógeno:

- Naturaleza del objeto de estudio.
- Características técnicas de la investigación.
- Amplitud de la zona de estudio.

La valoración por parte del equipo investigador de estas variables y criterios condujo al establecimiento de un diseño metodológico que incorporará herramientas de carácter cuantitavativo como cualitativo. La práctica del trabajo de campo demostró la adecuación de este planteamiento metodológico. Es decir, el proyecto de investigación aquí presentado se ha articulado en su faceta técnica-metodológica desde el criterio de la integración de diferentes técnicas e instrumentos de trabajo.

El tratamiento científico del objeto de estudio debe realizarse desde la implementación de distintas herramientas, que cubran las limitaciones metodológicas intrínsecos a cada una de ellas. En este sentido, la complementariedad de las técnicas de investigación social ha sido demostrada en investigaciones de las mismas características que esta.

Los criterios científicos específicos para establecer la combinación óptima de las herramientas de investigación disponibles se encuentran recogidos en el proyecto previo y responden al siguiente esquema básico:

- Adecuación del instrumental técnico al objeto de estudio.

- Profundidad del campo analítico.
- Adecuación a los planteamientos teóricos del proyecto.

Diseño cuantitativo: indicadores

Observando los planteamientos establecidos en este diseño metodológico, se han considerado una serie de indicadores que permiten alcanzar los objetivos de investigación.

– Indicadores de Fracaso Escolar

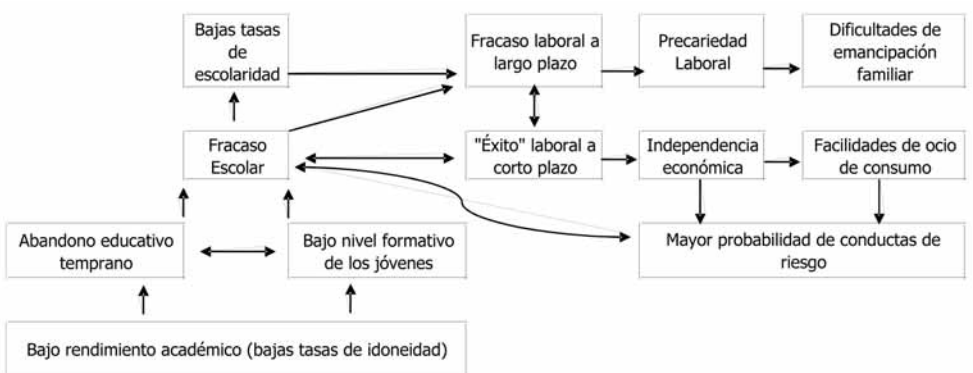
Para este estudio, se han seleccionado una serie de indicadores presentes a nivel europeo, español y/o autonómico, que hemos considerado relevantes para el desarrollo de una investigación rigurosa y exhaustiva como la que nos ocupa: jóvenes y fracaso escolar. Nos interesa especialmente conocer los niveles de renta, pues hemos constatado que el nivel económico influye y está directamente relacionado con el nivel educativo.

Nos ha parecido oportuno realizar una clasificación de los distintos indicadores por bloques temáticos que consideramos relevantes para la compresión del fenómeno que nos ocupa:

1. Económicos.
2. Educativos.
3. Familiares o de Hogares (situación de los padres, embarazos prematuros, etcétera).
4. De Empleo o actividad.
5. De vivienda.

   – Los indicadores primarios, compuestos de un número restringido de indicadores principales que cubrirían aquellos ámbitos considerados más importantes de cara al fracaso escolar y la pobreza.
   – Los indicadores secundarios, en apoyo de los indicadores, describirían otras dimensiones del problema.
   – Un tercer nivel de indicadores, que los Estados miembros podrían incluir en sus Plan Nacional de Acción (PAN) sobre la inclusión social a fin de resaltar las particularidades de ámbitos específicos y de facilitar la interpretación de los indicadores primarios y secundarios (estos no estarían armonizados a escala europea).

Ilustración 2: Indicadores de fracaso escolar.



– Indicadores Educativos

Indicador	Definición	Fuente de los datos + último año disponible
Tasas netas escolarización de 16 a 22 años por niveles/etapas)	Desglosado por – por sexo – por grupos edad – por etapas – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2003/2004
Tasa bruta de acceso a las Enseñanzas Secundarias Segunda Etapa	Desglosado por – por sexo – por tipo de enseñanza – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2003/2004
Tasa bruta de acceso a la Educación Superior	Desglosado por – por sexo – tipo de ciclo superior – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2003/2004
Abono educativo temprano: población de 18 a 24 años que no ha completado Ed. Secundaria 2.ª etapa y no sigue ningún tipo de formación	Desglosado por – por sexo – por años (1994-2004) – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 1994/2004
Nivel de formación de la población joven: % porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha completado al menos E. Secundaria 2.ª etapa	Desglosado por – por sexo – por años (1994-2004) – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 1994/2004
Tasa bruta de población que se gradúa en cada enseñanza / titulación	Desglosado por – por sexo – por cursos (1993/4, 1998/9, 2002/3) – por tipo de enseñanza / titulación – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 202/2003
Alumnado que terminó estudios, por enseñanza / titulación	Desglosado por – por sexo – por tipo de enseñanza / titulación – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 202/2003
Formación Profesional. Tasas brutas de escolarización	Desglosado por – por grado medio y superior – por sexos – por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 202/2003

– Indicadores familiares o de hogares

Indicador	Definición	Fuente de los datos + último año disponible
Tasa de renta baja después de las transferencias desglosada por tipo de hogar	Porcentaje de personas que viven en hogares cuya equivalente es inferior al 60% de la renta mediana nacional equivalente 1. hogar de 1 persona menor de 30 años 2. hogar de 1 persona de entre 30 y 64 años 3. hogar de 1 persona de al menos 65 años 4. 2 adultos sin hijos a cargo; al menos uno de ellos de 65 años o más 5. 2 adultos sin hijos a cargo; ambos menores de 65 años 6. otros hogares sin hijos a cargo 7. persona solas, son al menos un hijo a cargo 8. 2 adultos, con 1 hijo a cargo 9. 2 adultos, con 2 hijos a cargo 10. 2 adultos, con al menos 3 hijos a cargo 11. otros hogares con hijos a cargo 12. total	PHCE de Eurostat, 2004
Distribución de mujeres según el número de hijos nacidos vivos y edad actual	Datos totales en función de tramos de edad (15-19 años, 20-24 etcétera) y por número de hijos (ninguno, uno, dos, tres, cuatro, cinco o más)	Instituto Nacional de Estadística, 1999
Hogares según ingresos anuales, por nivel de formación de la persona de referencia del hogar	Desglosado por – por ingresos – por nivel de formación – a nivel nacional	MEC 2003

Indicador	Nacional	Fuente
"Gasto medio por hogar": Cálculo propio del gasto medio por hogar obtenido aplicando el último dato disponible de la Encuesta Continua de Presupuestos Familiares (ECPF)	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE (2005)

– Indicadores de empleo o actividad

Indicador	Definición	Fuente de los datos + último año disponible
Tasa de actividad y de paro según el nivel de formación	Desglosado por – por sexo – por edad (25-64 años) – por nivel de formación – a nivel nacional	INE Año 2004
Distribución porcentual de los ocupados por ocupación para cada nivel de formación	Desglosado por – por sexo – por nivel de formación – a nivel nacional	INE Año 2004
Distribución porcentual de los ocupados según rama de actividad para cada nivel de formación	Desglosado por – por sexos – por rama de actividad – por nivel de formación – a nivel nacional	INE Año 2004
Porcentaje de población ocupada según el grado de satisfacción en el trabajo, por nivel de formación	Desglosado por – por sexo – por nivel de formación – por grado de satisfación – a nivel nacional	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) Año 2004
Porcentaje de población ocupada satisfecha con su trabajo, según las razones de su satisfacción	Desglosado por – por sexo – por nivel de formación – por razones de su satisfación – a nivel nacional	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) Año 2004
Índices de salarios brutos de los asalariados por nivel de formación	Desglosado por – por sexo – por nivel de formación – por nivel de salarios – a nivel nacional	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) Año 2004

Proporción de desempleo de larga duración Indicador secundario	Número total de desempleados de larga duración (≥12 meses; definición de la OIT) en relación con el número total de desempleados. Desglose por sexo + total	Encuesta de población activa de Eurostat
Tasa de desempleo de muy larga duración	Número total de desempleados de muy larga duración (324 meses; definición de la OIT) en relación con la población activa total.	Encuesta de población activa de Eurostat (2000)
Indicador secundario	Desglose por sexo + total	

– Indicadores de vivienda (relacionado con hogar)

Indicador	Nacional	Fuente
"Hogares jóvenes": Número de personas jovenes que constan como persona de referencia en la EPA	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE (2005)
"Tasa de principalidad": Porcentaje de personas que constan como persona de referencia de un hogar respecto al total de personas de su misma edad	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE (2005)
"Persona jóvenes emancipadas": Personas jóvenes que constan como "persona de referencia", "cónyuge" o "persona no emparentada" en la EPA	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE (2005)
"Tasa de emancipación": Porcentaje de personas que viven fuera del hogar de origen respecto del total de personas de su misma edad	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE (2005)

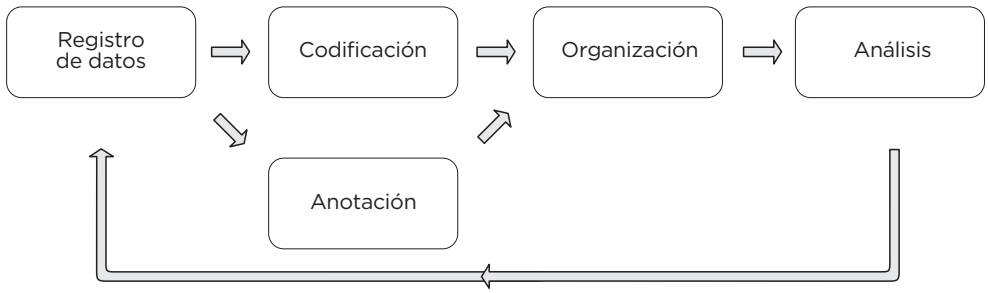
– Indicadores Económicos

Indicador	Definición	Fuente de los datos + último año disponible
Tasa de renta baja después de las transferencias, desglosada por edad y sexo	Porcentaje de personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60% de la renta mediana nacional equivalente	PHCE de Eurostat, 2004
Indicador primario	Grupos de edad: 0-15 16-24 25-49 50-64 65+ Desglose por sexo para todos los grupos	PHCE de Eurostat, 2004
Tasa de renta baja después de las transferencias, desglosada por situaciones profesionales mas frecuentes	Porcentaje de personas de 16 años o más que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60% de la renta mediana nacional equivalente.	PHCE de Eurostat, 2004
Indicador primario	Situaciones profesionales más frecuente – Trabajadores por cuenta ajena – Trabajador por cuenta propia – Desempleado – Jubilado – Inactivo / otros Desglose por sexo para todas las categorías + total	
Tasa de renta baja después de las transferencias, desglosada por situación en cuanto a la vivienda	Porcentaje de personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60% de la renta mediana nacional equivalente	PHCE de Eurostat, 2004
Indicador primario	Propietario o exento del pago de alquiler – Inquilino – Total	
Umbral de renta baja (valores ilustrativos)	Valor del umbral de renta baja (60% de la renta mediana nacional equivalente), en Estándar de Poder Adquisitivo (EPA), euros y moneda nacional, para:	PHCE de Eurostat, 2004
Indicador primario	– Hogares de una persona – Hogares de 2 adultos y 2 niños	
Distribución de la renta	S80/S20: Relación entre el 20% de renta más alta, en la distribución de la renta, y el 20% de renta más baja	PHCE de Eurostat, 2004
Indicador primario		
Persistencia de renta baja	Personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60% de la renta mediana nacional equivalente en el año n y durante (al menos) dos de los años n-1, n-2, n-3. Desglose por sexo + total	PHCE de Eurostat, 2004
Indicador primario		
Desfase relativo de la renta baja mediana	Diferencia entre la renta media de las personas con renta baja y el umbral de renta baja, expresada en porcentaje del umbral de renta baja. Desglose por sexo + total	PHCE de Eurostat, 2002
Indicador primario		

Diseño cualitativo: investigación y metodología (Grounded Theory)

De cara a maximizar la presencia de la voz de los informantes en este informe, se ha empleado una versión concentrada de la metodología conocida como **Teoría Fundamentada** o Grounded Theory, de Glaser y Strauss. Se pretende así minimizar la intervención del analista respecto a la construcción del modelo teórico e incrementar la relevancia interpretativa del modelo respecto al objeto de estudio.

La estrategia para llevar esto a la práctica ha consistido en la utilización del "framework" nuclear de la teoría fundamentada:



Se trata de filtrar las dimensiones básicas del modelo en respuesta al requisito básico del estudio sin perder en ningún momento la conexión directa con el dato en bruto, con las palabras de nuestros informantes. Nuestra aplicación informática de análisis cualitativo asistido por ordenador (CAQDA, *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis*) nos ha permitido trabajar de forma suficientemente detallada como para asegurar la relevancia y consistencia de la aplicación de la estrategia que acabamos de describir.

Hemos realizado una revisión detallada de todo el corpus documental, de cara a seleccionar los pasajes de los informantes que provean al lector de una mejor perspectiva para la interpretación de cada uno de los ejes que conforman el modelo del estudio.

Tanto la construcción de estos ejes como la selección de los fragmentos más ilustrativos de las palabras de los informantes se han basado en el empleo de una **aplicación CAQDA**. El proceso consiste en las siguientes fases:

1. Elaboración de códigos o etiquetas que resuman el significado fundamental de un determinado pasaje del texto.
2. Aplicación de dichos códigos al texto.
3. Y posterior recuperación, mediante búsqueda, de los fragmentos necesarios para ilustrar el informe.

A medida que se incrementa el corpus documental y avanza su revisión, surgen nuevos códigos y éstos se reúnen a su vez en categorías superiores o metacódigos. Estas categorías superiores constituyen conceptos más generales que, finalmente, se han traducido en ejes fundamentales del presente informe. En definitiva, el proceso completo de creación de códigos y su aplicación al texto (marcado o codificación) unifica en un solo acto las fases de revisión del material y análisis.

Como conclusión de este proceso de análisis, sin perder nunca de vista los objetivos planteados en el proyecto de investigación y basándonos siempre en la voz de los informantes, los ejes que articulan nuestro modelo de estudio sobre fracaso escolar son los siguientes:

- Distintas perspectivas sobre el concepto de fracaso escolar.

- Dimensiones causales del fracaso escolar, desde el punto de vista de los informantes.
- Dimensiones del perfil del alumno con riesgo o materialización de una situación de fracaso escolar.
- Programas de prevención o lucha contra el fracaso escolar mencionados por los informantes.

En ningún caso se pretende realizar una descripción detallada de la realidad, sino mostrar, única y exclusivamente, la percepción, valoración e interpretación que los informantes realizan acerca de la misma.

– Ámbito de desarrollo de la investigación cualitativa

Se han realizado 16 entrevistas a profesionales de la enseñanza en seis Comunidades Autónomas: Andalucía, Cataluña, Madrid, Valencia, Galicia y Extremadura.

Asimismo, se han aplicado técnicas informales de investigación cualitativa en centros de enseñanza de otras Comunidades, como son: Castilla y León, Cantabria, Asturias, Aragón y Baleares.

– Perfil de los informantes

De acuerdo con los objetivos del estudio, se han seleccionado dos tipos de informantes:

- Del **ámbito institucional**, en el marco de la Administración Autonómica.
- Del **ámbito técnico**, cercano al alumnado, entre profesionales de los centros de enseñanza y formación profesional: profesores y educadores sociales involucrados en programas destinados a prevenir o paliar el fracaso escolar, orientadores y directores de Institutos de Enseñanza Secundaria.

Mediante esta selección, se pretende **ofrecer una perspectiva comparada** de los planteamientos, puntos de partida, reflexiones, propuestas y evaluaciones de quienes tienen la potestad de elaborar y establecer los cauces de implantación de políticas y programas de atención al problema del fracaso escolar, por un lado, y de quienes han de aplicarlos y tratan profesionalmente con los receptores y potenciales beneficiarios de esos programas contra el fracaso escolar, por otro.

1.3 Ejes Del Modelo Teórico

Agentes del proceso educativo

Para una mejor comprensión del análisis cualitativo que se ha realizado, consideramos importante identificar los agentes o personas que intervienen en el proceso educativo y de escolarización. En principio, sin salirnos del marco de las fuentes de datos cualitativos disponibles, se han identificado los siguientes agentes:

- Administración Educativa
- Alumnos
- Corporaciones locales
- Directores de los Centros de Enseñanza
- Educadores sociales
- Orientadores, psicopedagogos
- Padres o tutores
- Profesores
- Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad
- Sociedad

En el marco del discurso de los informantes, estos agentes intervienen de forma más o menos determinante en el desarrollo del fenómeno de fracaso escolar. Asimismo, ocupan posiciones muy diversas en dicho proceso, lo que favorece percepciones disimilares del problema del fracaso escolar.

En particular, las **figuras más destacadas por los informantes** son las del **alumno**, el **profesor**, los **padres**, la **Administración** –tanto autonómica como local- y la **sociedad**, como un todo en el que se establecen pautas, referentes de comportamiento y valoración de lo educativo. Asimismo, las figuras del **orientador**, el **psicopedagogo** y, más marginalmente (dependiendo de la Comunidad Auntónoma del informante), el **profesor técnico de Servicios a la Comunidad** se consideran esenciales y se valoran positivamente, sobre todo en el trabajo de prevención o tratamiento del fracaso escolar y de atención a la diversidad.

Dada la creciente complejidad del panorama escolar en nuestro país, con un espectro de alumnado cada vez más amplio y una manifiesta voluntad política de cubrir la mayor parte de las necesidades de formación detectadas, esta **atención a la diversidad** constituye un elemento definitorio de buena parte de las experiencias educativas en las Comunidades en que se ha realizado el estudio, especialmente en aquéllas que más diversidad contienen entre su alumnado (Madrid, Cataluña o Andalucía, por ejemplo).

Fases del desarrollo de la investigación:

a) **Revisión de la literatura existente**, selección de fuentes secundarias de información y datos, y delimitación del marco teórico y conceptual pertinente.

b) **Construcción de un instrumento analítico de carácter cuantitativo** para aplicar el objeto de estudio a la base de datos estadística de la encuesta de juventud 2004. Construcción de perfiles y obtención de nuevos datos.

c) **Realización de dieciséis entrevistas en profundidad** con cuestionarios semiestructurados a ocho responsables de la programación pública y a ocho técnicos encargados de la intervención de las políticas y programas públicos en el cincuenta por ciento de las administraciones autonómicas. Previamente, se ha realizado un trabajo de mesa, por parte del equipo investigador en el que se han construido las respectivas guía de entrevistas en función de los objetivos e hipótesis planteadas.

d) **Realización de los análisis**, tanto cuantitativos como cualitativos, en una base común de información, se ha procedido ha estudiarla, ordenarla y a analizarla. Finalmente se ha generado un orden lógico o índice.

e) **Informe final**, que contempla en su estructura las principales informaciones obtenidas y sus conclusiones.

2

Realidad sociológica

2.1. Contexto Internacional: Jóvenes y Fracaso Escolar

La comunidad internacional, a través de la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos** (Tailandia, 1990), contrajo el compromiso de reducir significativamente el analfabetismo y hacer universal la educación primaria antes de que terminara el decenio. La educación ocupó el primer lugar entre las diez esferas prioritarias para el desarrollo de la juventud en el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes, para lograr que los niños de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria para el año 2015 además de eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres en la enseñanza primaria y secundaria, que fueron también objetivos prioritarios fijados en el Marco de Acción de Dakar para finales del 2015, aprobado por el **Foro Mundial sobre la Educación en 2000.**

El **Informe Delors**, elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, no sólo considera la educación como un factor indispensable para lograr la paz, y el desarrollo de las personas y de la sociedad, sino que además apunta que **las políticas educativas deben diversificarse de forma que no constituyan un factor adicional de exclusión**. Una posibilidad que también se apunta en el artículo, "Políticas comunitarias de juventud: el factor territorial en la sociedad global":

> "Las principales tendencias y prioridades de las políticas de juventud actuales vienen marcadas por la **difícil identificación de la juventud con la sociedad**, por un **entorno socioeconómico que dificulta la emancipación**, por la **difícil inserción** de la juventud en la sociedad del bienestar y, subyacente a todo ello, por una **política económica, educativa y formativa alejada de la realidad social y el consiguiente desencuentro entre la juventud y Europa**" (Conde y Muñoz, 2001)

En el **Libro Blanco de la Comisión Europea**: Un nuevo impulso para la Juventud Europea (2001) se presenta la **educación** como una etapa crucial para los jóvenes que desempeña un **papel fundamental en términos de realización personal, integración social y ciudadanía activa**, así como en la **mejora de la capacidad de inserción profesional**. Sin embargo, a pesar de los numerosos programas e iniciativas de la UE, para "hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente", muchos jóvenes abandonan los estudios o la formación antes de

haber adquirido una titulación oficial. Como consecuencia, se plantea la necesidad de, además de motivar a los jóvenes para que permanezcan dentro del sistema educativo, buscar soluciones que, a través de la cooperación de la familia, la sociedad y la escuela, mejoren la calidad y la eficacia de la educación y la formación, y las hagan más atractivas para los jóvenes.

El **Informe sobre la juventud mundial 2005** (Asamblea General Consejo Económico y Social, Naciones Unidas) pone de manifiesto que el hambre y la pobreza, la educación, el empleo, o la globalización y las tecnologías de la información y las comunicaciones, pueden identificarse como cuestiones que afectan directamente a los jóvenes. Y advierte que si bien el número de jóvenes que terminan la enseñanza primaria así como la tasa bruta de matriculación en la escuela secundaria no ha parado de crecer en la última década, y **nunca antes una generación de jóvenes había tenido un nivel de instrucción tan alto**, el "fracaso escolar" entre los jóvenes, considerando los indicadores relativos al abandono temprano y a la no finalización de estudios, continúa siendo muy elevado.[5]

En el documento **Educación y Formación**, elaborado por el Consejo de Europa en Lisboa (2000), se establecen una serie de objetivos que deben ser alcanzados en el año 2010. Entre ellos podríamos destacar:

- **Disminuir el abandono escolar** (a través de la reducción, al 10% del porcentaje de estudiantes de educación elemental que abandonan la escuela; las cifras actuales sitúan este abandono en torno al 20%).
- **Aumentar los titulados universitarios y reducir las diferencias entre hombres y mujeres** (aumentar en un 15% el número total de titulados/as de grado superior en matemáticas, ciencia y tecnología).
- **Aumentar los titulados en educación secundaria** (lograr que el 85% de las personas mayores de 22 años hayan terminado la educación secundaria; un porcentaje que en la actualidad se sitúa en Europa en torno al 75%).

Es más, el **Consejo Europeo** (2003) acordó establecer unos niveles de referencia europeos en tanto que herramientas para supervisar los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. Entre los niveles de referencia a alcanzar en el año 2010 se encuentra uno relativo al abandono escolar, y que supone **lograr que el porcentaje de estudiantes de 18 a 24 años sólo con enseñanza secundaria que no continúan su educación no supere el 10%.**

Si bien es pronto para analizar los avances realizados por España en el cumplimiento y mejora de dichos indicadores, los datos revelan que **el porcentaje de población de 18 a 24 años sólo con enseñanza secundaria es de 31,1% en España, mientras que la media de la UE-15 es 15,7%,** siendo significativamente menor en el caso de las mujeres que en el de los hombres en ambos contextos.

Tabla 1: **Porcentaje de población, de 18 a 24 años, sólo con enseñanza secundaria.**

	2000		2004	
	España	**UE-25**	**España**	**UE-25**
Total	**28,8**	**17,3**	**31,1**	**15,7**
Varones	–	–	54,7	73,8
Mujeres	–	–	24,1	13,3

Fuente: COM (2005) 549 final. CES 2006.

5 El concepto de "fracaso escolar", aunque se podría entender como un fracaso de la escuela, se emplea generalmente para referirse al fracaso individual del alumno/a, a su incapacidad.

Es más, con respecto al **porcentaje de población de 20 a 24 años** que ha concluido al menos el ciclo superior de enseñanza secundaria, **España se encuentra unos quince puntos por debajo de la media de la UE-15**, 61,8% frente a 76,7%, siendo significativamente mayor el porcentaje de abandono entre hombres que entre las mujeres.

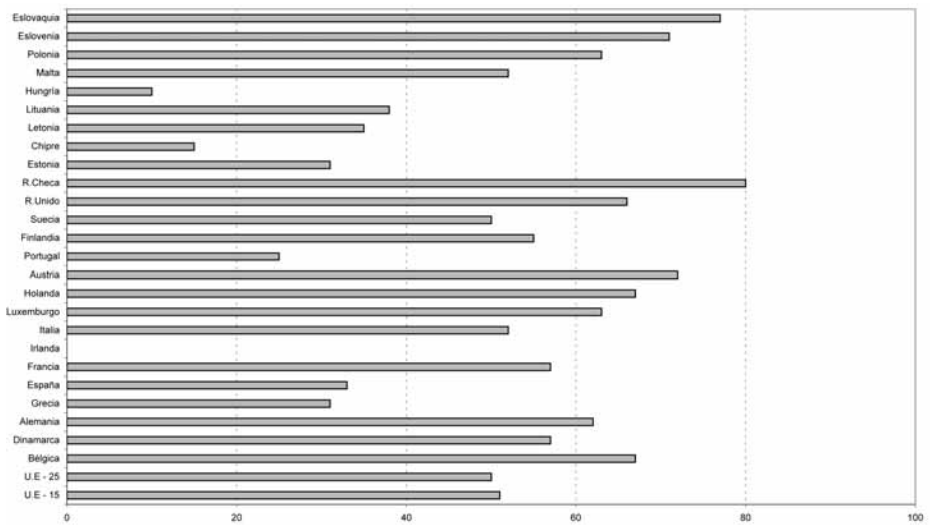
Tabla 2: **Porcentaje de población, de 20 a 24 años, que han concluido al menos el ciclo superior de la enseñanza secundaria.**

	2000		2004	
	España	UE-25	España	UE-25
Total	66,2	76,4	61,8	76,7
Varones	–	–	54,7	73,8
Mujeres	–	–	69,2	79,6

Fuente: COM (2005) 549 final. CES 2006.

Si bien puede observarse una **cierta revitalización en los últimos años**, el porcentaje de alumnos que optan por estudios de **formación profesional** está por debajo de la media de la UE-15. Un hecho que puede ser parcialmente explicado por el todavía **escaso reconocimiento social**, con respecto a los estudios universitarios, que tiene esta opción formativa.

Gráfico 1: Proporción de alumnado en Formación Profesional en la Unión Europea, 1999-2000 (Porcentaje del alumnado de FP sobre total de alumnado de secundaria).



Fuente: Comisión Europea, Las cifras clave de la educación en Europa 2002. CES 2006.

Tras El Programa Juventud 2000-2006, con el que se aspiraba a llegar más lejos en fomentar el debate entre los Estados miembros sobre una política comunitaria de juventud, la Comisión presentó una propuesta legislativa para la adopción del **Programa Juventud en Acción (2007-2013)**, dirigido a los jóvenes de 13 a 30 años, además de a animadores socioeducativos, organizaciones juveniles y otros agentes que trabajan en el

ámbito de la juventud. Las cinco acciones para alcanzar los objetivos de este programa, que pone el énfasis en el **impulso de la ciudadanía activa de los jóvenes** en la sociedad, e incide sobre la educación (en sentido amplio) y la consecución de los objetivos de empleo del proceso de Lisboa, son:

- Acción 1. La juventud con Europa. Su objeto es apoyar los intercambios de jóvenes para potenciar su movilidad en la Unión Europea y fomentar el espíritu de ciudadanía y entendimiento mutuo.
- Acción 2. Servicio voluntario europeo. Su fin es fomentar la participación de los jóvenes en actividades de voluntariado dentro y fuera de la Unión Europea.
- Acción 3. La juventud con el mundo. Pretende apoyar proyectos con los países asociados al programa, en concreto los intercambios de jóvenes y de animadores socio-juveniles.
- Acción 4. Animadores socioeducativos y sistemas de apoyo. Pretende apoyar a los organismos europeos activos en el ámbito de la juventud, en concreto a las ONG de juventud, su conexión en red, y el estímulo a la innovación y calidad de sus acciones.
- Acción 5. Apoyo a la cooperación política. Tiene como fin garantizar el diálogo entre los distintos agentes del ámbito de la juventud.

La **OCDE**, en su revisión temática sobre las **políticas de transición entre la educación y el mundo laboral**, y teniendo en cuenta que son los jóvenes con bajas cualificaciones y niveles de formación tienen un mayor riesgo de sufrir periodos de desempleo más largos y acceder a empleos más inestables, con el consiguiente mayor riesgo de exclusión social, presentó una serie de **principios básicos** que las políticas de estas características deberían intentar alcanzar:

- Elevada proporción de jóvenes con educación secundaria superior y con cualificación reconocida para trabajar, realizar estudios superiores, o ambas cosas.
- Elevados niveles de conocimiento y habilidades entre los jóvenes al final de la fase de transición entre la escuela y el mercado laboral.
- Un bajo porcentaje de adolescentes que estén sin escolarizar o desempleados.
- Un elevado porcentaje de jóvenes adultos que hayan dejado la educación para pasar directamente a un empleo.
- Pocos jóvenes en situación de desempleo durante largos periodos una vez finalizada su educación.
- Historias laborales y educativas estables y positivas durante los años inmediatamente posteriores a dejar la educación secundaria superior.
- Una distribución igualitaria de los resultados por género, estrato social o región.

El Informe anual, **Una mirada a la Educación 2005**, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**OCDE**), refleja que, si bien cada vez son más los jóvenes que prolongan su etapa estudiantil en los países desarrollados, **la media de permanencia en el sistema educativo en España** (10,5 años) **es ligeramente inferior que en la media de los países de la OCDE** (12 años).

Así, los datos de España con respecto a los de la Unión Europea, publicados por **Eurostat**, en concreto los relativos al abandono educativo temprano y a la formación permanente, muestran notables diferencias entre países. El **porcentaje de alumnos/as de 18 a 24 años que no completado el nivel de educación secundaria** (2ª etapa) y que **no sigue ningún tipo de educación-formación ha descendido en la UE**, pasando de un 17,7% en el año 2000 a un **15,2** en el año 2005. La media en países como España, Portugal o Italia es muy superior a la media (**30,8%,** 38,6% y 21,9 respectivamente), observándose la tendencia inversa en el resto de los países. Sin embargo, a pesar de que el indicador relativo al abandono temprano coloca a España en los últimos puestos, puede observarse que, **al igual que en países como Italia y Portugal, hay una clara tendencia al estancamiento** si se analizan los datos de la última década al pasar de un 29,1% en el año 2000 a un 30,85 en el año 2005.

Tabla 3: **Abandono educativo temprano – Porcentaje de población, 18 a 24 años, que no ha completado el nivel de Educación Secundaria (2ª etapa) y no sigue ningún tipo de educación-formación.**

	1995	2000	2004	2005
Unión Europea	–	17,7	15,6	15,2
Alemania	–	14,9	12,1	13,8
Bélgica	15,1	12,5	11,9	13
España	**22,8**	**29,1**	**31,7**	**30,8**
Filandia	–	8,9	8,7	9,3
Francia	15,4	13,3	14,2	12,6
Grecia	22,4	18,2	14,9	13,3
Italia	32,8	25,3	22,3	21,9
Países Bajos	–	15,5	14	13,6
Polonia	–	–	5,7	5,5
Portugal	41,4	42,6	39,4	38,6
Reino Unido	–	18,4	14,9	14
Suecia	–	7,7	8,6	8,6

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

Los datos relativos al nivel de formación muestran que España también se sitúa por **debajo de la media europea**. Así mientras que un 76,9% de los jóvenes europeos ha completado al menos el nivel de educación secundaria, en España sólo lo ha logrado un 61,3% de los alumnos/as.

Tabla 4: **Nivel de formación de la población joven – Porcentaje de población, entre 20 y 24 años, que ha completado al menos el nivel de Educación Secundaria (2ª etapa).**

	1995	2000	2004	2005
Unión Europea	–	76,3	76,6	76,9
Alemania	79,4	74,7	72,8	71
Bélgica	77,6	80,9	82,1	80,3
España	**59**	**65,9**	**61,1**	**61,3**
Filandia	82,4	87,8	84,6	84,8
Francia	78,6	81,6	79,8	82,8
Grecia	73,8	79,3	81,9	84
Italia	58,9	68,8	72,9	72,9
Países Bajos	–	71,7	74,2	74,6
Polonia	–	87,8	89,5	90
Portugal	45,1	42,8	49	48,4
Reino Unido	64	76,4	76,4	77,1
Suecia	88,1	85,2	86,3	87,8

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

De acuerdo con los datos de **Informe PISA 2003**, que ofrece datos relativos a la **formación de los jóvenes al término de la educación obligatoria** en países de la UE, **España todavía parece estar lejos de la consecución de los objetivos de Lisboa**. En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias de España, en relación a las más altas y las más bajas así como las medias de los países de la OCDE:

Tabla 5: **Puntuaciones medias de España, en relación a las más altas y las más bajas, y medias de los países de la OCDE.**

	Puntuación más alta	España	Puntuación más baja	Media de la OCDE
Matemáticas	544 (Filandia)	485	445 (Grecia)	500
Compresión lectora	543 (Finlandia)	481	469 (Eslovaquia)	494
Ciencias de la naturaleza	548 (Finlandia)	487	468 (Portugal)	500
Capacidad para resolver problemas de varios tipos	548 (Finlandia)	482	449 (Grecia)	500

Fuente: Prat, 2006.

Si bien la calidad de los servicios educativos obedece a la incidencia de múltiples factores, **es indudable que los niveles de inversión en educación impactan** de forma significativa sobre la misma. De hecho, se ha apuntado que los resultados obtenidos por los jóvenes españoles en el informe PISA son coherentes con la inversión española en educación, aunque no debemos dejar de notar que no sólo el gasto en educación ha aumentado en los últimos años sino que además ciertos países invierten menos y obtienen mejores resultados (Polonia, Republica Checa o Hungría) y viceversa (Italia o Luxemburgo) (Prat, 2006).

La información del gasto público en educación muestra que ha aumentado de forma continuada el gasto público en educación, especialmente en los tres últimos años.

Tabla 6: **Gasto en educación y su relación con el PIB.**

	GASTO TOTAL[1]		GASTO PÚBLICO[2]		GASTO DE LAS FAMILIAS[3]	
Años	Importe (mill. euros)	% P.I.B.[4]	Importe (mill. euros)	% P.I.B.[4]	Importe (mill. euros)	% P.I.B.[4]
1996	27.388,4	5,78	21.924,6	4,63	6.037,7	1,27
1997	28.621,6	5,68	22.785,3	4,52	6.298,5	1,25
1998	30.282,8	5,61	23.998,6	4,45	6.791,8	1,26
1999	32.339,8	5,58	25.688,4	4,43	7.128,0	1,23
2000	34.285,8	5,44	27.407,0	4,35	7.404,3	1,17
2001	36.344,9	5,34	29.208,2	4,29	7.693,3	1,13
2002	38.771,0	5,32	31.440,9	4,31	7.958,1	1,09
2003	41.384,6	5,29	33.938,1	4,34	8.202,6	1,05
2004	44.567,2	5,31	36.920,6[5]	4,39	8.479,3	1,01
2005	47.718,0	5,27	39.841,4[6]	4,40	8.767,6	0,97
2006	51.486,9	5,30	43.390,6[6]	4,47	9.065,7	0,93

(1) Gasto total consolidado (eliminadas las transferencias entre el Sector Público y las familias).
(2) Se refiere al gasto en educación (Presupuestos Liquidados) del conjunto de las Administraciones Públicas, incluyendo Universidades. Fuente Estadística del Gasto Público en Educación.
(3) Fuente I.N.E. hasta el año 1998. Cifras estimadas a partir de 1999 y revisadas respecto a las publicadas anteriormente de acuerdo a la evolución del gasto en consumo final de las familias en servicios de enseñanza de la Contabilidad General.
(4) P.I.B. base año 2000: Fuente I.N.E. hasta el año 2005 y última previsión del Mº de Economía y Hacienda para el año 2006.
(5) Cifra provisional.
(6) Cifra estimada en base a presupuestos iniciales.

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

El **indicador de gasto público total en educación en relación con el PIB**, cuando se comparan los datos con la UE, no favorece a España ya que se sitúa ligeramente por debajo de la media. Así, frente al **5,21%** de la media europea, **España sólo destina el 4,29%**, situándose únicamente por encima de Grecia (3,94%).

Tabla 7: **Gasto público total en educación en relación con el PIB[1].**

	1995[2]	2000	2002	2003
Unión Europea	–	4,71	5,14	5,21
Alemania	4,62	4,45	4,7	4,71
Bélgica	–	–	6,11	6,06
España	**4,66**	**4,28**	**4,25**	**4,29**
Filandia	6,85	6,08	6,34	6,51
Francia	6,04	5,83	5,81	5,91
Grecia	2,87	3,71	3,9	3,94
Italia	4,85	4,47	4,62	4,74
Países Bajos	5,06	4,86	4,86	5,07
Polonia	5,1	4,87	5,42	5,62
Portugal	5,37	5,42	5,54	5,61
Reino Unido	5,02	4,64	5,24	5,38
Suecia	7,22	7,31	7,59	7,47

(1) Calculado según metodología internacional.
(2) El año 1995 está calculado con el P.I.B base 1995. El resto de años BASE 2000.

Fuente: Datos básicos de la Educación en España Curso 2006/2007 (M.E.C., 2007).

Sin embargo, cuando analizamos el porcentaje **de gasto por alumno/a** en instituciones educativas públicas en relación con el PIB, **España se sitúa por encima de la media europea, con el 28,0% frente al 25,1%.** Por niveles educativos, esta tendencia se verifica en educación primaria (22,3% frente al 20,2%) y en educación secundaria (30,4% frente al 25,1%), aunque no en educación superior (37,5% frente al 38,2%).

Tabla 8: **Gasto por alumno en instituciones educativas en relación con el PIB por habitante, por nivel educativo, 2003.**

	Total	E. Primaria	E. Secundaria	E. Superior
Unión Europea	25,1	20,2	25,1	38,2
Alemania	22,7	16,7	19,2	42,4
Bélgica	27	23,5	28	37,8
España	**28**	**22,3**	**30,4**	**37,5**
Filandia	25,2	18,8	25,9	43,7
Francia	26,7	18,1	32,7	37,4
Grecia	22	16,7	24,1	23,8
Italia	28,2	26,8	28,9	31,9
Países Bajos	–	–	–	–
Polonia	–	–	–	–
Portugal	29,9	24,6	34,5	38,7
Reino Unido	21,4	18,5	26,9	–
Suecia	27,4	24,6	25,4	54,2

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

A pesar de los datos del informe que colocan la educación española a la cola de la OCDE y de la Unión Europea, debemos apuntar que el 32% de la población tiene una titulación universitaria o de formación profesional superior, siendo la media de la OCDE el 32,2%.

Como hemos apuntado anteriormente, la educación desempeña un papel fundamental no sólo en términos de realización personal, integración social y ciudadanía activa, sino también en la mejora de la capacidad de inserción profesional. El reciente Informe sobre la juventud mundial 2005 pone de manifiesto que la **tasa de participación de los jóvenes en la población**

activa se redujo en casi cuatro puntos entre 1993 y 2003, un fenómeno que se explica, entre otras cosas, en base a que no sólo cada vez estudian más jóvenes, y prolongan más sus estudios, sino también a que las tasas de desempleo totales son muy altas.

En 2004, la tasa de actividad de los jóvenes de 15 a 29 años en España se situaba en un 60,0%, con un porcentaje muy similar al de sus coetáneos en la UE-15. Con respecto al empleo, la participación de los jóvenes se distancia más del patrón general que indica la media UE-15, 49,7% frente a 51,6%. Es más, los datos del paro ponen de manifiesto la **situación de desventaja de los jóvenes españoles con respecto a la media de los países de la UE-15**. Así mientras que el porcentaje de jóvenes en paro es 7,9% en la UE-15, en España 10,3 (más de dos puntos por encima de la media).

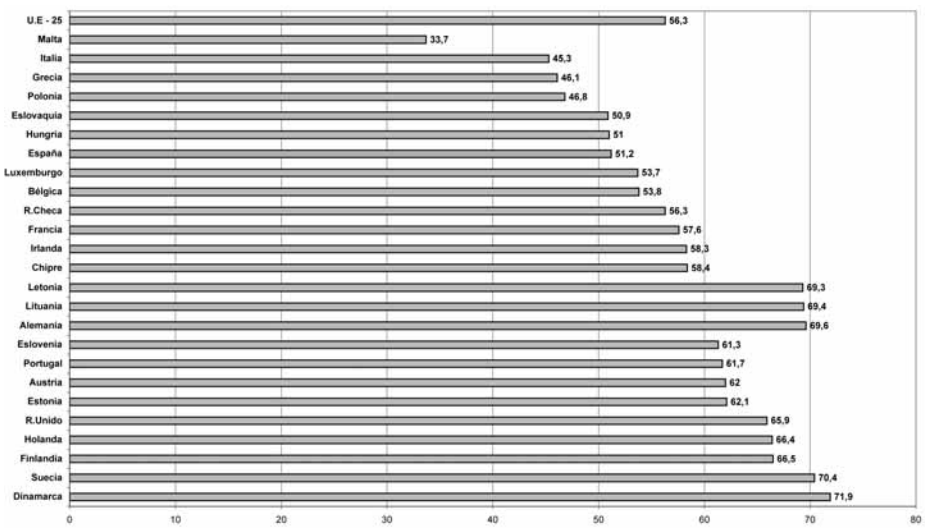
Tabla 9: **Actividad, empleo y paro de jóvenes en España y en la UE, 2004 (porcentajes sobre el total de la población en cada caso; jóvenes de 15 a 29 años).**

	España	UE-25	UE-15
Actividad	60	57,8	59,5
Empleo	49,7	49,1	51,6
Paro	10,3	8,7	7,9

Fuente: Eurostat, Labour Force Survey. CES 2006.

De acuerdo con los datos del informe del CES, **Panorama sociolaboral de la mujer en España** (nº 45, Tercer trimestre 2006), la tasa de empleo femenina de la Unión Europea alcanzó en 2005 el 53,6%, sobre la población de 15 a 64 años. Desde el año 2000, la tasa de empleo de las mujeres ha crecido 2,7 puntos en el conjunto de la UE-25 y 3,3 puntos en el grupo de quince países que componían la Unión hasta la ampliación de 2004. Si bien la **pauta de incremento en el empleo de las mujeres se aprecia de modo muy destacado en España**, donde el aumento se cifra en 9,9 puntos porcentuales, todavía queda un largo camino para situarse no sólo fuera de los últimos puestos de la UE sino también para acercarse a tasas similares a las de los hombres.

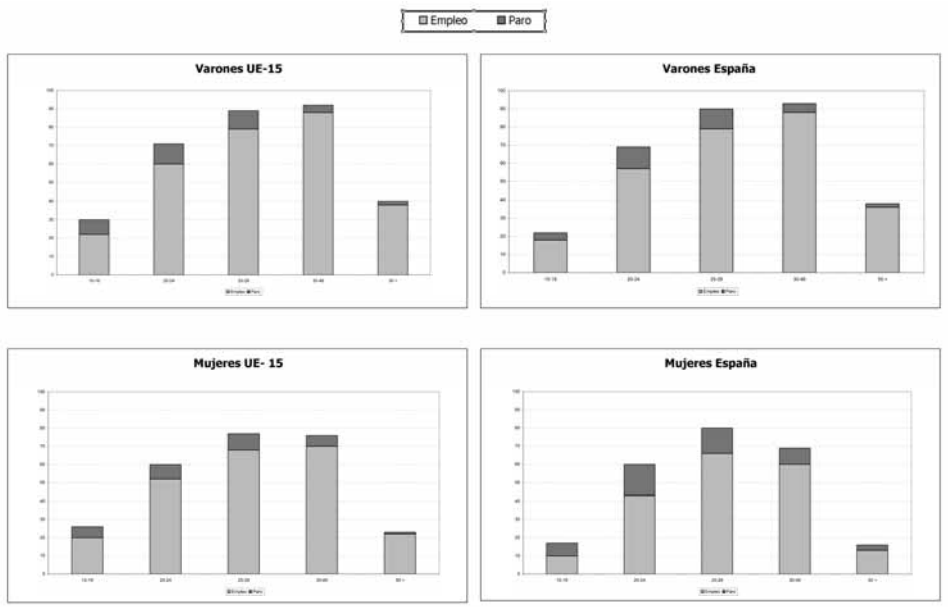
Gráfico 2: **Tasas de empleo femeninas en la UE, 2005 (Porcentaje de ocupadas en la población, 15 a 64 años).**



Fuente: Eurostat.

Si bien la participación de los jóvenes en el sector productivo en España es más baja que en la Unión Europea, existen diferencias significativas entre mujeres y hombres son. Así, aunque el nivel educativo y de formación de las mujeres jóvenes es mayor que el de sus homólogos masculinos, estas presentan unas tasas de empleo mucho más bajas, además de unos niveles de paro superiores.

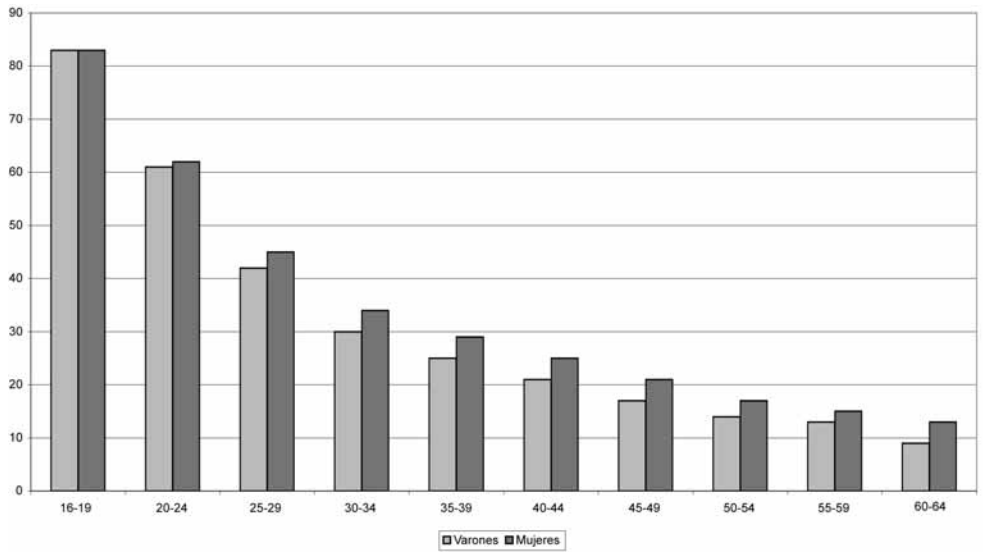
Gráfico 3: Participación laboral: Empleo y paro por sexo y edad, en España y EU-15, 2004 (porcentajes sobre el total de la población en cada caso).



Fuente: Eurostat, Labour Force Survey. CES 2006.

En el colectivo de jóvenes, con diferencias significativas entre mujeres y hombres, se acentúa la **alta temporalidad** que presenta el empleo en España. Así, en el año 2004, la tasa de temporalidad superaba el 80% entre los jóvenes de 16 a 19 años, el 60% entre los de la cohorte de 20 a 24 años, y el 40% entre los de 25 a 29 años. Como consecuencia, los datos muestran una clara conexión entre la temporalidad y la edad.

Gráfico 4: Tasas de temporalidad por sexo y grupos de edad, 2004 (porcentaje de temporales en el total de asalariados, medias anuales).



Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, tablas anuales 2004. CES 2006.

Con respecto a los datos europeos, una vez más los jóvenes, y en particular las mujeres, se encuentran en situación de desventaja en España. Mientras que la tasa de temporalidad entre los jóvenes de 15 a 24 años es 38,7% en la UE-15, es España alcanza el 64,8%; los mismos datos referidos a las mujeres son 37,8% y 65,0% respectivamente.

Tabla 10: **Tasas de temporalidad en España y en la UE, menores y mayores de 25 años, 1996-2004 (porcentaje de temporales en el total de asalariados en cada grupo de edad, segundos trimestres).**

Ambos sexos		1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
UE 25	15-24	–	–	–	–	35,9	36,9	37	37,3	38,7
	25+					9,2	9,5	9,6	9,7	10,2
UE 15	15-24	34,1	36,3	37,8	39,2	39,5	39	38,2	37,9	39
	25+	8,6	8,8	9,2	9,6	9,9	9,8	9,6	9,5	9,9
España	15-24	75,2	75,3	73,2	70,3	68,9	66,6	65,1	63,9	64,8
	25+	27,5	27,3	26,7	26,8	26,4	26,5	27,3	27,3	27,7

Mujeres		1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
UE-25	15-24					35,1	36,5	36,6	36,8	37,8
	25+					10,1	10,5	10,6	10,6	11,1
UE 15	15-24	32,4	35,2	36,4	37,8	38,5	38,5	37,7	37,3	37,8
	25+	9,6	9,8	10,3	10,6	11,1	11	10,9	10,7	11,1
España	15-24	74	74	71,8	69,3	68	66,2	65,8	64,5	65
	25+	30,2	28,9	27,8	28,7	28,7	29,1	30,2	30,2	30,7

Eurostat, Labour Force Survey. CES 2006.

Con respecto a los salarios de los jóvenes, la Encuesta de Estructura Salarial (EES) de 2002, muestra que ganancia media anual de los jóvenes es inferior a la de los adultos.

Tabla 11: **Ganancia salarial anual por sexo y edad, 2002.**

	Edad Ganancia media anual (euros)			Porcentaje sobre total edades ambos sexos		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Todas las edades	19.802,45	22.169,16	15.767,56	100	112	80
Menos de 20 años	9.686,12	10.544,80	7.969,87	49	53	40
De 20 a 24 años	12.107,40	13.221,29	10.547,45	61	67	53
De 25 a 29 años	15.594,73	16.798,57	14.002,43	79	85	71
De 30 a 34 años	18.646,67	20.225,53	16.196,54	94	102	82
De 35 a 39 años	20.703,60	22.664,35	17.285,70	105	114	87
De 40 a 44años	22.299,87	24.994,54	17.641,18	113	126	89
De 45 a 49años	23.819,86	26.864,59	18.353,09	120	136	93
De 50 a 54 años	25.444,69	28.529,61	18.304,66	128	144	92
De 55 a 59 años	25.198,27	28.120,95	16.181,81	127	142	82
60 y más años	23.104,40	25.858,00	15.394,84	117	131	78

Fuente: Eurostat, Labour Force Survey. CES 2006.

Se observa además una **estrecha relación entre brecha salarial y género**. Así, el colectivo de 20 a 24 años percibía un salario medio equivalente al 61% del promedio salarial. Si este promedio se desagrega por sexo, el 53% correspondería a los hombres y el 40% a las mujeres. En resumen, son los jóvenes el colectivo con salarios más bajos, y dentro de este colectivo las mujeres.

2.2. España: Jóvenes y Fracaso Escolar

En el periodo de 1991 a 2001 puede observarse una disminución de casi tres puntos en la proporción de jóvenes en España, pasando del 25,0% al 22,5%. Por grupos de edad, mientras que ha habido disminuciones significativas en las edades comprendidas entre los 15 y 24 años, se observa un incremento, posiblemente debido al efecto del "baby boom" de los años 70, en la cohorte de edad de 25 y 29 años.

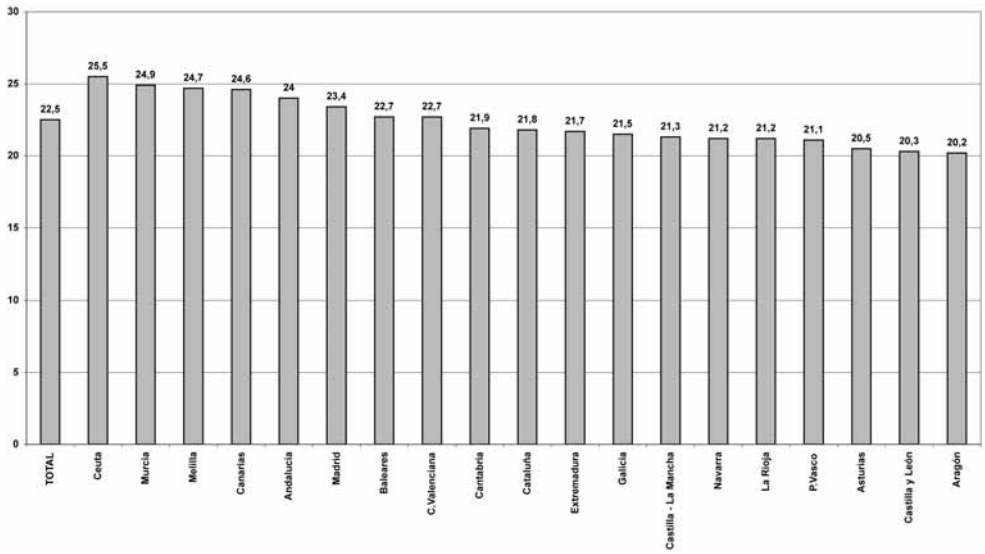
Tabla 12: **Evolución de la proporción de jóvenes en España, 1991-2001.**

	1991		2001	
Edad	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Población total	**38.617.997**		**40.595.861**	
Población joven	9.661.165	25,0	9.128.996	22,5
15-19	3.334.341	8,6	3.177.556	7,8
20-24	3.230.321	8,4	3.177.556	7,8
25-29	3.096.503	8,0	3.491.005	8,6

Fuente: INE, Censo de Población y Viviendas 1991 y 2001. CES 2006.

Cuando se analizan los datos por Comunidades Autónomas se hacen visibles diferencias importantes. Son Ceuta (25,5%) y Melilla (24,7%), Murcia (24,9%), Canarias (24,6%), Andalucía (24,0%) y Madrid (23,4%) las CCAA que presentan mayores porcentajes de jóvenes, por encima del 23%. Mientras que en el extremo opuesto, con porcentajes de jóvenes inferiores al 21%, se encuentran: Aragón (20,2%), Castilla y León (20,3%), y Asturias (20,5%).

Gráfico 5: **Población de 15 a 29 años de edad por CCAA, 2001 (porcentajes sobre la población total en cada CCAA).**



Fuente: INE, Censo de Población y Viviendas 2001. CES 2006.

En la Unión Europea, aunque de forma menos marcada que en España, también se ha producido una **disminución en el peso de la población joven**. Así, entre 1994 y 2004 el porcentaje de jóvenes de 15 a 24 años de edad pasó de un 14,1% a un 12,2% (dos puntos menos) en la UE-15 y, en España, de un 16,8% a un 12,7% (cuatro puntos menos).

Tabla 13: **Proporción de jóvenes de 15 a 24 años en la UE, 1994 y 2004 (porcentajes sobre la población total en cada país).**

	1994	2004		1994	2004
UE-25	14,3	12,7	**Lituania**	14,6	15,3
UE-15	14,1	12,2	**Luxemburgo**	12,3	11,5
Bélgica	13,2	12,1	**Hungría**	15,3	13,4
Dinamarca	13,9	11	**Malta**	–	14,7
Alemania	12,3	11,7	**Países Bajos**	14,5	11,9
Estonia	13,7	15,1	**Austria**	13,9	12,2
Grecia	15,1	13,3	**Polonia**	14,8	16,7
España	16,8	12,7	**Portugal**	16,3	13
Francia	14,3	13	**Eslovenia**	14,6	13,8
Irlanda	17,2	15,9	**Eslovaquia**	16	16,5
Italia	15,1	10,6	**Finlandia**	12,6	12,5
Chipre	14,3	15,7	**Suecia**	12,9	12
Letonia	13,5	15,4	**Reino Unido**	13,5	12,8

Fuente: Eurostat, Long-term indicators (Population and social conditions). CES 2006.

A los bajos niveles de analfabetismo juvenil (0,5%) y al porcentaje de jóvenes sin estudios (2,28%), hay que añadir el **aumento significativo del nivel educativo medio**. El 32,1%

de jóvenes ha alcanzado el nivel de enseñanza básica obligatoria, siendo ligeramente inferior el porcentaje de mujeres que el de hombres, 34,7% y 29,4% respectivamente. Sin embargo, una proporción significativamente mayor de mujeres tiene estudios de bachillerato superior (20,8% frente a 17,8%) y han pasado a ser licenciadas (7,8% frente a 5,4%).

Tabla 14: **Nivel de formación de los jóvenes según sexo y edad, 2001 (porcentajes).**

	Total	Analfabetos	Sin Estudios	Primer Grado	ESO, EGB, Bachiller Elemental	Bachillerato superior	FP grado medio	FP grado superior	Diplomatura	Licenciatura	Doctorado
AMBOS SEXOS	**40.595.861**	**8,3**	**15**	**24,8**	**22,8**	**9,8**	**3,8**	**4,1**	**5,6**	**5,4**	**0,4**
15-19 años	2.460.435	0,5	2,8	32,9	40,4	18	3,6	1,9	0	0	0
20-24 años	3.177.556	0,5	1,9	9,6	29,8	25,6	8,1	9,8	10,9	3,9	0
25-29 años	3.491.005	0,6	2,1	10,2	28,4	14,4	7	10,6	12,6	13,7	0,4
Total jóvenes	**9.128.996**	**0,5**	**2,2**	**16,1**	**32,1**	**19,3**	**6,5**	**8**	**8,6**	**6,6**	**0,2**
TOTAL VARONES	**19.918.896**	**7,7**	**14,1**	**24,6**	**23,8**	**10,1**	**4**	**4,7**	**4,9**	**5,6**	**0,6**
15-19 años	1.261.197	0,5	3,1	35,4	40,8	15	3,6	1,6	0	0	
20-24 años	1.625.480	0,5	2,2	11,6	33,6	23,9	8,2	9,3	7,7	3	0
25-29 años	1.782.097	0,6	2,5	12	31,4	14,3	7,1	10,5	9,8	11,5	0,4
Total jóvenes	**4.668.774**	**0,5**	**2,5**	**18,2**	**34,7**	**17,8**	**6,6**	**7,7**	**6,4**	**5,4**	**0,1**
TOTAL MUJERES	**20.676.965**	**8,8**	**15,9**	**25**	**21,8**	**9,6**	**3,6**	**3,5**	**6,3**	**5,2**	**0,3**
15-19 años	1.199.238	0,4	2,5	30,2	40	21,1	3,6	2,2	0	0	0
20-24 años	1.551.076	0,4	1,5	7,5	25,8	27,4	8	10,2	14,2	4,9	0
25-29 años	1.708.908	0,5	1,7	8,2	25,3	14,6	7	10,7	15,5	16	0,5
Total jóvenes	**4.460.222**	**0,5**	**1,9**	**13,9**	**29,4**	**20,8**	**6,4**	**8,3**	**10,9**	**7,8**	**0,2**

Fuente: INE, Censo de Población y Viviendas 2001. CES 2006.

De acuerdo con los Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia), la cifra prevista de alumnos/as de Enseñanzas de Régimen General en el curso escolar 2006-2007 es de 8.473.158, lo que significa un aumento en torno a 0,6% respecto al curso 2005-2006. Con ello se consolida una tendencia creciente, iniciada en el curso 2002-2003 (tras más de una década de sucesivos descensos del alumnado no universitario), fundamentalmente explicada por el aumento de la tasa de natalidad así como de alumnos/as extranjeros.

Tabla 15: **Previsión del número de alumnos en Enseñanzas de Régimen General, 2006-2007.**

	Total	Enseñanza Pública		Enseñanza Concertada y Privada	
		Absolutos	%	Absolutos	%
Total	**8.473.158**	**6.045.105**		**2.428.053**	
Educación no Universitaria	**7.049.762**	**4.761.484**	**67,5**	**2.288.278**	**32,5**
E. Infantil	1.537.967	991.626	64,5	546.341	35,5
E. Primaria	2.517.513	1.686.965	67	830.548	33
E. Especial	29.785	15.974	53,6	13.811	46,4
E.S.O	1.831.366	1.217.641	66,5	613.725	33,5
Bachillerato	638.278	477.456	74,8	160.822	25,2
Formación Profesional(1)	494.853	371.822	75,1	123.031	24,9
Educación Universitaria(1)(2)	**1.423.396**	**1.283.621**	**90,2**	**139.775(3)**	**9,8**

(1) Incluye también el alumnado matriculado en la modalidad de Educación a distancia.
(2) No incluye Doctorado no títulos propios de las Universidades.
(3) Se Refiere a las Universidades Privadas y de la Iglesia Católica.

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

Por niveles educativos se observa una **tendencia de crecimiento continuado de alumnos/as tanto en educación infantil como en Educación Primaria** (1,4%), un aspecto que incidirá, en los próximos años, en los niveles posteriores del sistema educativo. En Educación Secundaria y Formación Profesional el número de alumnos se ha estabilizado en los últimos años, aunque esta tendencia está siendo neutralizada con la incorporación de alumnos/as extranjeros (un 8% de los matriculados en Educación Secundaria Obligatoria). Sin embargo, para el curso 2006-2007, se ha estimado una ligera reducción de alumnos/as (– 0,7%) en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato de 2.697, -0,7% y -0,4% respectivamente, así como en el número de alumnos/as de Formación Profesional (-0,8%), particularmente en los Ciclos Formativos de Grado Superior.

Tabla 16: **Evolución del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General.**

	Cursos Académicos			
	1996-97	**2001-02**	**2005-06[1]**	**2006-07[2]**
Total	**9.045.600**	**8.358.346**	**8.421.382**	**8.473.158**
Educación no universitaria	**7.496.288**	**6.832.357**	**6.977.571**	**7.049.762**
E. Infantil	1.115.244	1.223.280	1.483.190	1.537.967
Primer ciclo E. Infantil (3)	68.111	126.253	222.775	239.320
Segundo ciclo E. Infantil	1.047.133	1.097.027	1.260.415	1.298.647
E. Primaria	2.682.894	2.474.261	2.481.687	2.517.513
E. Especial	29.236	27.090	29.196	29.785
ESO.	1.635.850[4]	1.897.912	1.843.844	1.831.366
Bachillerato y F. Profesional	2.033.064	1.209.814	1.139.654	1.133.131
B.U.P. y C.O.U.	1.108.04[5]	13.142	–	–
Bachillerato	153.836	676.107	605.587	600.646
Bachillerato y BUP/COU a distancia	48.609	25.141	35.388	37.632
F. Profesional Primer Grado	232.113	–	–	–
F. Profesional Segundo Grado	369.369	29.296	–	–
Ciclos Form.G.Medio/Módulos II	48.609	211.233[6]	230.030	229.007
Ciclos Form.G.Superior/Módulos III	54.465	208.935	217.160	212.060
Ciclos Formativos de F.P. a distancia	938	2.044	6.606	7.636
Programas de Garantia Social	17.229	43.916	44.883	46.150
Educación Universitaria	**1.549.312**	**1.525.989**	**1.443.811**	**1.423.396**
Ciclo Corto	532.188	578.713	569.672	565.769
Ciclo Largo	1.017.124	947.276	874.139	857.627

[1] Cifras avance.
[2] Cifras estimadas.
[3] Alumnado escolarizado en centros autorizados por las Administraciones Educativas.
[4] Incluye 454.384 alumnos de 8º de E.G.B.
[5] Incluye 27.257 alumnos de Bachillerato Experimental.
[6] Incluye 483 alumnos del Curso puente a Ciclos Formativos de Grado Superior.

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

Los datos relativos a la evolución de las tasas netas de escolarización en la última década muestran un aumento en el grupo de edad de jóvenes de 17 a 20 años, pasando de un 78,6% en el curso 1996-1997 a un 82,3% en el curso 2006-2007, y, aunque en menor medida, en el grupo de jóvenes de 21 a 24 años. Con respecto al grupo de edad de 18 a 20 años puede hablarse de una tendencia hacia la estabilidad.

Tabla 17: **Evolución de las tasas netas de escolarización por grupos de edad.**

	Cursos Académicos		
	1996-97[1]	**2001-02[2]**	**2006-07[2][3]**
Menos de 3 años(4)	6,2	10,4	17,3
3 años	67,3	92,4	95,8
4 y 5 años	100	100	100
6 a 11 años	100	100	100
12 a 15 años	98,8	100	100
16 y 17 años	78,6	81,8	82,3
18 a 20 años	55,5	55,1	55,5
21 a 24 años	30,6	31	31,6

[1] Tasas calculadas con las estimaciones intercensales 1991-2001 del I.N.E.
[2] Tasas calculadas con las últimas proyecciones de población del I.N.E. (base Censo de Población 2001).
[3] Cifras estimadas.
[4] Alumnado escolarizado en centros autorizados por las Administraciones Educativas.

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

En las **enseñanzas obligatorias** las **mujeres** representan un porcentaje del 48,5%, tres puntos **por debajo que sus homólogos masculinos**. Esta situación cambia en las **enseñanzas**

post-obligatorias, **donde la presencia de la mujer supone el 51,2% del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional y el 54% de la Educación Universitaria.**[6]

Los **Programas de Garantía Social** (PGS) se han configurado, en sus diferentes modalidades, como un instrumento compensador de desigualdades y eficaz de cara a la reinserción sociolaboral y educativa de sus destinatarios. Su objetivo es proporcionar una formación básica y profesional que permita a los alumnos/as incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios (especialmente en la Formación Profesional Específica de grado medio). Los destinatarios de los PGS son jóvenes menores de veintiún años, que cumplen los dieciséis años en el año natural en que se inicie el programa y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional. Los datos desagregados por sexo muestran son seguidos, de forma mayoritaria, por **hombres, 67,3%** frente al **32,7% de mujeres**.

Tabla 18: **Distribución del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por sexo, 2004-2005.**

	% Hombres	% Mujeres
E. Primaria y E.S.O.	**51,5**	**48,5**
Bachillerato y Formación Profesional	**48,8**	**51,2**
Bachillerato	45	55
Ciclos Formativos F.P. Grado Medio	54,2	45,8
Ciclos Formativos F.P. Grado Superior	50	50
Programas de Garantía Social	61,3	32,7
Educación Universitaria (1º y 2º ciclo)	**46**	**54**

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

El **nivel de escolarización de las mujeres es mayor que el que los hombres**, superándolos en casi seis puntos a los 16 años (90,7% mujeres y 85% hombres), en casi doce a los 17 años (80,5% mujeres y 69,8% hombres) y con una diferencia todavía mayor a los 18 años (68,3% mujeres y 56,3% hombres).

Tabla 19: **Tasas netas de escolarización, de 16 a 18 años, por sexo, 2004-2005.**

	Total	Hombres	Mujeres
16 años	**87,8**	**85**	**90,7**
Enseñanza obligatoria	34,4	36,7	32
E. Secundaria post-obligatoria	53,4	48,3	58,7
17 años	**75**	**69,8**	**80,5**
Enseñanza obligatoria	11,4	11,9	10,9
E. Secundaria post-obligatoria	63,5	57,8	69,5
E. Superior	0,1	0,1	0,1
18 años	**62,1**	**56,3**	**68,3**
Enseñanza obligatoria	0,8	0,9	0,8
E. Secundaria post-obligatoria	33,6	33,6	33,6
E. Superior	27,7	21,8	33,9

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

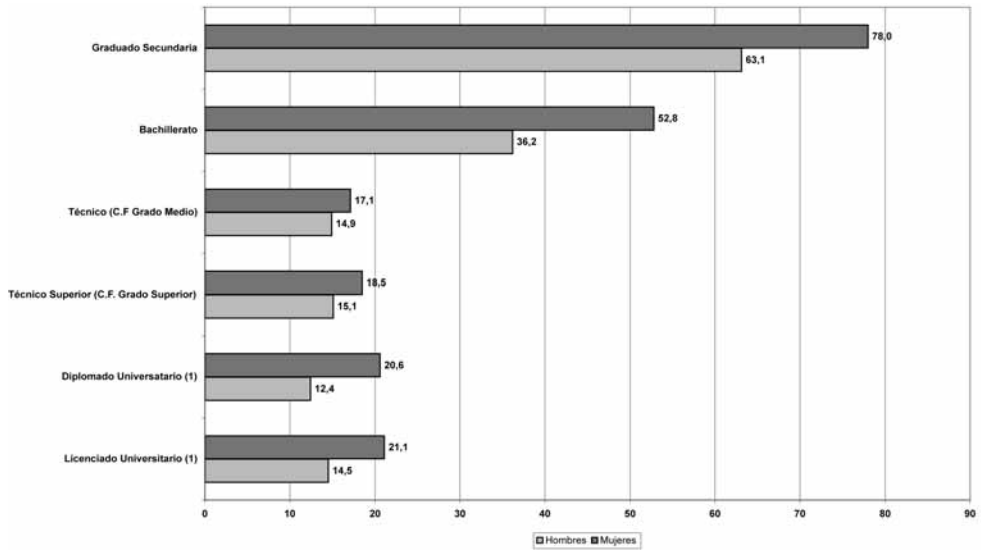
Cuando se analizan los **resultados educativos** se observa que **aumentan las diferencias en el nivel de escolarización entre hombres y mujeres**. Así, mientras que el 78,0% de las mujeres

---

6 La formación profesional específica comprende las siguientes enseñanzas: 1) Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio*:* Se accede con el título de Graduado en Educación Secundaria aunque también se puede acceder a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas. Estas enseñanzas incluyen una fase de formación práctica en los centros de trabajo y el alumnado que supera esta enseñanza obtiene el título de Técnico de la correspondiente profesión; 2) Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior*:* Se accede con el título de Bachiller (por lo que tiene carácter de enseñanza postsecundaria), aunque también se puede acceder a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas. Estas enseñanzas incluyen una fase de formación práctica en los centros de trabajo y el alumnado que supera esta enseñanza obtiene el título de Técnico Superior de la correspondiente profesión.

obtiene el título de Graduado en Secundaria, tras cursar la ESO, sólo obtienen esta titulación el 63,1% de los hombres (unos quince 15 puntos de diferencia). La tendencia es similar con respecto al porcentaje de alumnos/as que obtiene el título de Bachiller (52,8% de mujeres frente al 36,2% de hombres), un patrón que se mantiene en los estudios de Formación Profesional y entre los que obtiene titulación universitaria.

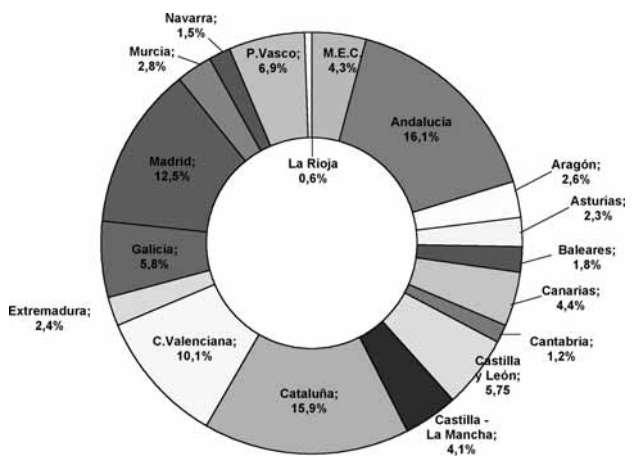
Gráfico 6: Tasas brutas de graduación por sexo, 2003-2004.



Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

La distribución porcentual del alumnado de EE Régimen General presenta diferencias significativas entre las **Comunidades y Ciudades Autónomas**, al igual que la distribución del gasto en educación por Comunidades Autónomas. Así, mientras que **Cataluña (15,9%), Madrid (12,5%), y la Comunidad Valenciana (10,1%) son las CCAA con mayores porcentajes,**

Gráfico 7: Distribución por CCAA del gasto en educación de las Administraciones educativas, 2004.



Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

La Rioja, Cantabria y Navarra son aquellas en las que el porcentaje es menos, 0,6%, 1,2% y 1,5% respectivamente.

Tabla 20: **Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General por CCAA, 2005-2006.**

	Total	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Especial	E.S.O	Bachillerato	Formación Profesional	Ed. Universitaria
España	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
Andalucía	19,5	17,3	21	18,3	22	19,2	18,6	16,2
Aragón	2,6	2,9	2,6	2,7	2,5	2,6	3	2,3
Asturias	1,8	1,5	1,7	1,7	1,8	2,2	2,4	2,1
Baleares (Illes)	1,9	2,2	2,3	1,7	2,1	1,8	1,4	0,9
Canarias	4,4	4	4,8	4,3	4,8	5,1	5,2	3,1
Cantabria	1,1	1	1	1	1,1	1,3	1,4	0,8
Castilla y León	5,2	4,3	4,8	3,9	5,2	6,4	6,3	6
Castilla-La Mancha	4,1	4	4,9	3,8	5	4,5	3,7	1,9
Cataluña	15	18,6	15,2	23,2	14,2	13,6	14,7	12,7
C. Valenciana	10,2	10	10,6	9,9	10,5	9	10,3	5,7
Extremadura	2,5	2,1	2,7	2,2	3	2,9	2,4	1,7
Galicia	5,3	4,6	5	5	5,5	6,5	7,7	5,2
Madrid	14,1	15,9	13,2	14,1	12,8	14,6	10,8	16,3
Murcia	3,4	3,6	3,7	2,7	3,5	3,3	2,8	2,7
Navarra	1,3	1,5	1,3	1,3	1,2	1,2	1,4	1,1
País Vasco	4,5	5,4	4	3,3	3,8	4,9	6,4	4,2
Rioja (La)	0,6	0,6	0,6	0,4	0,6	0,6	0,7	0,5
Ceuta[1]	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	–
Melilla[1]	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	–
Oberta de Catalunya	0,4	–	–	–	–	–	–	2,5
UNED	1,7	–	–	–	–	–	–	10,2

[1] El alumnado de sus centros universitarios está incluido en Andalucía.

Fuente: Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007, MEC, 2006.

Las Comunidades Autónomas que cuentan con mayores porcentajes son Andalucía (19,5%), Cataluña (15,0%), Madrid (14,1%), y Comunidad Valenciana (10,2%); y las que tienen menores porcentajes son Ceuta y Melilla (0,4%), La Rioja (0,6%), Cantabria (1,1%), Navarra (1,3%), Asturias (1,8%), e Illes Balears (1,9%).

Los **más altos porcentajes de abandono educativo temprano** de jóvenes de 18 a 24 años, cuando se analizan los datos por CCAA, los encontramos, en el año 2005, en **Ceuta y Melilla** (43,2%), **Illes Ballears** (40,0%), **Murcia** (38,1%) y **Andalucía** (37,1%). Mientras que las comunidades con porcentajes **muy por debajo** de la media nacional (30,8%) son están **País Vasco** (13,9%), **Navarra** (17,2%), **Asturias** (18,3%) y **Cantabria** (21,8%).

Los datos desagregados por sexo muestran diferencias significativas tanto a nivel nacional, 36,4% de hombres frente al 25,0% de mujeres, como por comunidades, ya que en todas el abandono escolar temprano es de naturaleza "masculina". Las diferencias más significativas entre hombres y mujeres de 18 a 24 años las encontramos en Cataluña (42,4% frente a 25,2%), Comunidad Valenciana (40,1% frente a 24,6%), Castilla – La Mancha (41,5% frente a 27,9%) y Extremadura (44,4% frente a 27,9%). Las tasas de abandono temprano más bajo entre las mujeres se encuentran en el País Vasco (10,0%) y Asturias (10,8%), mientras que las de los hombres en el País Vasco (17,4%) y Navarra (18,3%).

Tabla 21: **Abandono educativo temprano: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación[1].**

	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005
TOTAL	**34,5**	**28,9**	**30,8**	**39**	**34,6**	**36,4**	**30,2**	**23,2**	**25**
Andalucía	41,6	35	37,1	46,1	40,7	42,7	37,2	29,4	31,4
Aragón	24	22,8	24,1	27,5	27,2	30,6	20,6	18,5	17,1
Asturias (Principado de)	24,9	22,2	18,3	31,6	28,6	25,5	18,1	15,9	10,8
Baleares (Illes)	40,7	45,7	40	47,4	65,6	45,8	34,5	35,7	33,9
Canarias	41,9	33,1	32,2	47,1	39,2	36	36,7	27,1	28,1
Cantabria	26,3	22,6	21,8	31,8	29,6	25,5	21	15,4	18
Castilla y León	27,4	20,7	25,1	34	28,8	30,8	21	12,6	18,9
Castilla-La Mancha	46,9	35,6	35	52,3	42	41,5	41,6	29,2	27,9
Cataluña	33,3	29,7	34,1	37,2	35,3	42,4	29,6	24	25,2
Comunidad Valenciana	41,7	31,5	32,4	48,1	37,7	40,1	35,4	25,6	24,6
Extremadura	49,5	41,5	36,4	54,1	50,1	44,4	44,8	32,9	27,9
Galicia	32,5	29,2	23,6	36,7	36,6	30,6	28,4	21,8	16,3
Madrid (Comunidad de)	24,7	19,4	26,2	26,9	22	27	22,5	16,6	25,5
Murcia (Región de)	45,9	38,7	38,1	47,6	45,5	43,7	44,1	31,4	32,3
Navarra (Com. Foral de)	21	17,6	17,2	27,2	21	18,3	14,7	13,6	16,1
País Vasco	19,9	14,3	13,9	24,3	19,4	17,4	15,3	9	10
Rioja (La)	26,1	27,2	29,3	36,1	30,2	34,7	16,3	24,1	23,6
Ceuta y Melilla	40	36,8	43,2	41,2	43,4	49,6	38,8	30	37,4

[1] Para los años 1995 y 2000 existe una pequeña diferencia para el Total con los datos de España de la debido a los procedimientos de revisión de años anteriores utilizados por el I.N.E. y Eurostat.

Fuente: Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada. MECs

Los datos relativos al alumnado que sale de la ESO según resultado obtenido, muestran que es el las CCAA de Aragón (72,7%), Asturias (78,6%), Cantabria (77,0%), Castilla y León (75,5%), Cataluña (77,3%), Galicia (73,3%) y Madrid (74,1%), en las que encontramos los más altos porcentajes, por encima de la media nacional (71,4%) de alumnos/as con título de graduado en secundaria. Por la contra, los porcentajes más altos de **alumnos sin título de graduado en secundaria**, con respecto a la media nacional (28,6%) se encuentran en **Andalucía** (33,9%), **Canarias** (39,2%), **Illes Balers** (34,6%), **Ceuta** (41,9%) y Melilla (40,9%).

Los datos desagregados por sexo muestran que las mujeres salen de la ESO, en mayor medida que sus homólogos masculinos, con título de graduado de secundaria, 78,6% frente a 64,5%, a nivel nacional. Por CCAA se observa la misma tendencia, siendo **especialmente significativas las diferencias por sexo en Galicia** (81,95 frente a 65,2%), **Extremadura** (79,8% frente a 61,2%), **Comunidad Valenciana** (76,0% frente a 62,1%), **Castilla–La Mancha** (79,75 frente a 59,1%) o **Castilla y León** (83,1% frente a 68,4%).

Tabla 22: **Distribución porcentual del alumnado que sale de la E.S.O. según el resultado obtenido. Curso 2003-04.**

	% Con Título de Graduado en Secundaria			% Sin Título de Graduado en Secundaria		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	**71,4**	**64,5**	**78,6**	**28,6**	**35,5**	**21,4**
Andalucía	66,1	58,0	74,1	33,9	42,0	25,9
Aragón	72,2	66,0	79,9	27,3	34,0	20,1
Asturias (Principado de)	78,6	72,9	84,7	21,4	27,1	15,3
Baleares (Illes)	65,4	58,8	72,2	34,6	41,2	27,8
Canarias	60,8	52,6	69,5	39,2	47,4	30,5
Cantabria	77,0	71,1	83,0	23,0	28,9	17,0
Castilla y León	75,5	68,4	83,1	24,5	31,6	16,9
Castilla-La Mancha	69,0	59,1	79,7	31,0	40,9	20,3
Cataluña	77,3	71,9	83,1	22,7	28,1	16,9
Comunidad Valenciana	69,0	62,1	76,0	31,0	37,9	24,0
Extremadura	70,2	61,2	79,8	29,8	38,8	20,2
Galicia	73,3	65,2	81,9	26,7	34,8	18,1
Madrid (Comunidad de)	74,1	68,8	79,8	25,9	31,2	20,2
Murcia (Región de)	67,3	60,6	74,5	32,7	39,4	25,5
Navarra (Comunidad Foral de)	83,7	78,1	89,4	16,3	21,9	10,6
País Vasco	83,1	77,9	88,7	16,9	22,1	11,3
Rioja (La)	70,5	62,9	78,0	29,5	37,1	22,0
Ceuta	58,1	56,1	60,2	41,9	43,9	39,8
Melilla	59,1	53,0	66,0	40,9	47,0	34,0

Fuente: Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada. MEC.

Una de las características fundamentales del sistema educativo español es su notable crecimiento en los últimos veinticinco años, tanto en el plano cuantitativo como cualitativo. En la actualidad se puede decir que, al igual que en el resto de los países de la UE, la situación es totalmente diferente al haberse alcanzado la denominada "universalización" de la educación para los niños y jóvenes, sin distinción de sexo, de los 6 a los 16 años, además de un incremento vertiginoso del porcentaje de jóvenes, de 17 y 18 años, en enseñanzas secundarias obligatorias, y de jóvenes de entre 19 y 23 años cursan estudios universitarios.

Sin embargo, el número de analfabetos funcionales o personas sin estudios continúa siendo uno de los mayores de Europa. La tasa de escolarización, que ha descendido de manera constante desde la década de los noventa, continúa siendo más baja que en la media de los países de la UE (especialmente para los jóvenes de 18 años). Es más, de acuerdo con Prats (2006), otros aspectos que ponen de relieve que el modelo educativo español es mejorable es que existe un alto porcentaje de estudiantes que no obtiene la certificación de educación obligatoria y/o el diploma en estudios post-obligatorios (educación secundaria), y un nivel de abandono de los estudios secundarios post-obligatorios muy por encima de la media de la UE.

2.3. Mujeres jóvenes y Educación - ¿la cara del "Éxito Escolar?

La **Declaración Universal de Derechos Humanos** (1948) reconoce el derecho a la educación, proclama que la instrucción elemental debe ser gratuita y obligatoria, y declara que el acceso a los estudios superiores debe ser igual para todos. Con posterioridad de han firmado diversos tratados, se han adoptado declaraciones y se han celebrado convenciones, para lograr la consecución de estas aspiraciones.

La **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer** (1979) y la **Convención sobre los derechos del niño** (1990), ratificadas por casi todos los paí-

ses del mundo, plasman de forma exhaustiva una serie de obligaciones jurídicas con respecto al derecho a la **educación** y la **igualdad entre hombres y mujeres.**

Una década más tarde, la comunidad internacional, durante el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), se comprometió a alcanzar la paridad entre hombres y mujeres en materia de escolarización en enseñanza primaria y secundaria en 2005, un primer paso en la consecución de la **igualdad en todo el sistema educativo para el 2015:**

"Si se invierte más en la educación de las niñas, se aumenta el bienestar de las personas y del conjunto de la sociedad... Cuando los padres, y sobre todo las madres, poseen instrucción, sus hijos e hijas gozan de mejor salud, están mejor alimentados y tienen más posibilidades de ir a la escuela y conseguir mejores resultados en ella. Invertir en la educación de las niñas es uno de los medios más idóneos de garantizar que las generaciones futuras sean instruidas. La repercusión de la escolarización de las jóvenes en la disminución de las tasas de fecundidad es un fenómeno de sobra conocido... Este fenómeno también tiene un efecto positivo en el desarrollo económico, al reducirse la proporción de personas dependientes en el conjunto de la población".

El informe de **UNESCO** (2003), **Educación para Todos. Hacia la Igualdad** entre los Sexos, pone de manifiesto que las desigualdades educativas constituyen "una violación grave de los derechos de las mujeres y niñas", además de representar un importante obstáculo para el desarrollo social y económico.

"Excluir a los niños del acceso a la educación equivale a negarles sus derechos humanos más elementales, impedirles que desarrollen sus talentos e ir en contra de sus intereses fundamentales. La educación es la luz que puede ayudarles a iluminar y orientar sus vidas... También la sociedad tiene un interés fundamental en velar por que ese acceso sea una realidad, ya que de él dependen los avances en el desarrollo económico y social. Sin embargo, hay millones de niños en el mundo entero que todavía no han conseguido tener acceso a la escuela, e incluso muchos de los que lo han logrado desertan las aulas prematuramente, antes de haber adquirido una capacitación adecuada en lectura, escritura y aritmética elemental. La mayoría de esos niños sin escolarizar son niñas. La consecuencia de esto es que todavía son víctimas del flagelo del analfabetismo más de 860 millones de adultos, de los cuales dos tercios son mujeres" (pp.5).

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, y como se señala en el informe **State of the World´s Mothers 2006 - The Power and Promise of Girls´Education,** elaborado por **Save the Children**, en España todavía pueden observarse **desigualdades en la escolarización de niñas pertenecientes a minorías** (en concreto niñas inmigrantes y gitanas). Es más, el informe anual, **Una mirada a la Educación 2005**, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**OCDE**), recoge que si bien las mujeres constituyen la mayoría del colectivo de estudiantes universitarios/as, la **discriminación laboral por motivos de género** (por ejemplo, las mujeres jóvenes cobran sueldos inferiores a los de sus homólogos masculinos) continúa siendo un hecho en todos los países de la OCDE.

Si bien las mujeres han tardado más que los hombres en acceder, en igualdad de condiciones, al sistema educativo, en la actualidad, no sólo constituyen la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos (con excepción de educación primaria y ESO) sino que además el porcentaje de chicas que repite curso es menor que el de sus compañeros durante todos los niveles del sistema educativo obligatorio, desde los 6 años a los 16.

Como consecuencia, y tomando como indicadores las tasas de idoneidad (muestran el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, de forma que realiza el curso correspondiente a su edad) y los porcentajes de alumnos que obtienen titulación (graduado escolar), además de los porcentajes tanto de repetición (rendimiento académico) como de abandono escolar, y teniendo en cuenta que los resultados obtenidos por las chicas son mejores que los de sus compañeros, se ha apuntado que **el "éxito escolar" tiene cara de mujer** (Insa Mérida).

Recientemente, y de acuerdo con los datos recientes presentados por el Ministerio de Educación y Ciencia (Las cifras de la educación en España, 2005) y por la OCDE (Una

mirada a la educación 2005) se ha llegado a una conclusión similar al afirmarse que **"el fracaso escolar en nuestro país constituye una problemática principalmente masculina"** ya que:

"Lejos de aparecer tímidas y desmoralizadas, las chicas de hoy ensombrecen a los chicos. Consiguen mejores calificaciones. Tienen aspiraciones educativas más altas. Siguen programas académicos más rigurosos y participan en clases de alto nivel en mayor porcentaje. Muchas más chicas que chicos estudian en el extranjero. En el lenguaje técnico de los expertos, las chicas se comprometen más académicamente" (Calvo Charro).

Es más, la Calvo Charro apunta que esta tendencia también se viene observando en otros países europeos. En el Reino Unido, por ejemplo, el Economist se refirió a los chicos como "el segundo sexo" en el futuro; y en Francia, Le Monde de l´Education (2003) señaló la preocupación de los sectores educativos por la inadaptación de los chicos, un hecho que a su vez provoca una difícil relación con las chicas. El informe sueco Todos somos diferentes (Comisión para el Estudio de la Educación, 2004), considera que las diferencias en el fracaso escolar de chicos y chicas es fruto del despreciar las **diferencias en el aprendizaje** e ignorarse que el **desarrollo cognitivo** de los chicos parece discurrir más lentamente que el de las chicas.

Pero a pesar de el "éxito escolar" pueda tener cara de mujer, este hecho no sólo no puede ser extrapolado a la totalidad del (heterogéneo) de mujer, sino que la discriminación (no-formal) todavía existente continúa dificultando que las mujeres jóvenes disfruten de los beneficios del mismo en términos de obtención de empleo, sueldos, calidad de vida, etc.

2.4. Fracaso Ecolar en España: datos por Comunidad Autónoma

2.4.1. Andalucía

El documento de referencia de este Informe, el Dictamen 2003 de la Inspección Educativa andaluza, se basa a su vez en una investigación, en parte por encuesta, con una muestra total de 186 centros de secundaria obligatoria. Como el propio documento indica, son centros donde son habituales las situaciones de abandono y/o no promoción, por lo que los resultados que se presentan podrían inducir a error, en el sentido de sobreestimar la población con 'fracaso'. Varias son las principales conclusiones que pueden extraerse de la observación de algunos de los datos que se proporcionan en el Dictamen[7], a saber:

- Que la **población escolar andaluza también envejece**. Si en el curso 2000-2001 estaban escolarizados en la ESO 51.417 personas en los centros de la muestra, esta cantidad bajó hasta los 50.583 en el curso 2001-2002. Si de un curso para otro se registró un cierto aumento en el alumnado matriculado en 1º y 2º de ESO, la tendencia es la contraria para el alumnado de 3º y 4º. Posiblemente, la población inmigrante, cada vez más numerosa en Andalucía, esté contribuyendo a ese aumento de la población escolarizada en los niveles obligatorios más tempranos. Y el fracaso escolar y educativo, a su disminución en los niveles más tardíos, aunque igualmente obligatorios.
- Que el abandono ha experimentado un **descenso en los primeros cursos de la ESO**, es decir, 1º y 2º. Por el contrario el abandono **aumentó** en 2001-2002 con respecto a 2000-2001 en los **cursos 3º y 4º.** En términos absolutos, abandonan menos alumnos en el curso 2001-2002 que en el 2000-2001 en 1º y 2º de ESO. Justo lo contrario de lo que ocurre con los que abandonan en 3º o 4º de ESO, y que son, en el curso 2001-2002, superiores en términos porcentuales a los que abandonaron durante el curso anterior.
- Que es **3º de ESO el curso en el que una mayor proporción de alumnos con respecto al total muestral de su mismo curso abandonan**, en los dos cursos académicos considera-

7 Los datos que se comentan en los párrafos siguientes proceden del citado Dictamen, habiéndolos reelaborado nosotros en función de los objetivos del estudio.

dos. El porcentaje de los que abandonan en 3º de ESO durante el curso 2000-2001 es 4 puntos superior a la media de abandono de toda la ESO, y de 5 puntos en el curso 2001-2002.

Por edades y cursos, son los alumnos de 12 y 13 años los que más abandonan 1º de ESO durante el curso 2000-2001, siendo los de 13 y 14 los que más abandonan el curso siguiente; es decir, **parece haberse reducido la tasa de abandono en los inicios de la escolarización.**

Tabla 23: **Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 1º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono y curso académico).**

Curso académico	Edad alumnado que inicia					Edad alumnado que abandona					
	12 años	13 años	14 años	15 años	T1	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	T2
2000-2001	8.688	1.812	140	14	10.654	50	50	26	3	–	129
2001-2002	8.998	1.761	223	23	11.005	24	49	37	–	2	112

Para el alumnado escolarizado en 2º de ESO, las edades más proclives para el abandono son los 14, 15 y 16 años, especialmente los 14 y 15, lo que de suyo refleja la profundidad del problema, pues supone el abandono a unas edades en las que la escolarización es todavía obligatoria. En este nivel, los que abandonan a los 16 son también significativos, pero inferiores en términos absolutos a los que lo hacen a los 14 y 15

Tabla 24: **Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 2º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono y curso académico).**

Curso académico	Edad alumnado que inicia					Edad alumnado que abandona					
	13 años	14 años	15 años	16 años	T1	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	T2
2000-2001	9.001	3.685	971	73	13.730	88	203	204	144	17	–
2001-2002	9.339	4.483	881	58	14.761	41	196	190	114	–	541

No obstante, en los dos cursos académicos considerados, se ha registrado una **reducción en la tasa general de abandono**: tanto en 1º de ESO, en que se pasa del 1,21% de abandono en 2000-2001 a un 1,02% en el curso siguiente -(a pesar de que en este curso se escolarizó un número superior de personas, a saber, 11.005 frente a las 10.654 escolarizadas en 2000-2001); como en 2º, en que se pasa de una tasa de abandono del 4,78% en el curso 2000-2001, a una tasa del 3,67% en el curso 2001-2002, a pesar de que, al igual que en el nivel anterior (1º de ESO) se escolarizaron 14.761 personas en 2001-2002 frente a las 13.730 que lo hicieron en 2000-2001 (Ver tablas 1 y 2).

En 3º de ESO se invierten todas las tendencias señaladas. A pesar de que se escolarizan en 2001-2002 menos alumnos (12.581) que en 2000-2001 (13.379), la tasa de abandono en este curso es del 10,61%, frente al 11,12% registrado en el curso 2001-2002. Los 15, 16 o 17 años son las edades en las que se registran mayores tasas de abandono, especialmente en los 15 y 16, lo que vuelve a reflejar una de las dimensiones más preocupantes del asunto, a saber, que el sistema educativo tiene que bregar con una realidad legal que establece la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, y una terca realidad real, que nos indica que buena parte de los que abandonan el sistema educativo sin alcanzar la titulación mínima tienen menos de esa edad.

Tabla 25: **Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 3º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono y curso académico).**

Curso académico	Edad alumnado que inicia						Edad alumnado que abandona						
	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	T1	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	T2
2000-2001	5.790	5.909	1.545	119	16	13.379	121	449	683	155	11	1	1.420
2001-2002	5.741	5.663	1.331	112	4	12.581	74	415	772	134	4	–	1.399

Tabla 26: **Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 4º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono y curso académico).**

Curso académico	Edad alumnado que inicia						Edad alumnado que abandona						
	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	T1	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	T2
2000-2001	6.994	4.828	1.621	193	18	13.654	68	436	432	138	8	4	1.086
2001-2002	6.270	4.539	1.286	128	13	12.236	33	474	472	105	9	1	1.094

Los datos disponibles en el Dictamen[8] no se presentan desagregados por sexo ni por circunstancias socioeconómicas lo que, de suyo, es indicativo del planteamiento con el que se trabaja: si no se recogen datos desagregados por sexo en los Dictámenes es porque el sexo no se considera una variable relevante a la hora de explicar el fracaso escolar. En todo caso, las diferencias por circunstancias socioeconómicas, posiblemente queden ocultas tras la categoría, mucho más usada en el sistema educativo, 'Necesidades Educativas Especiales' (nee)[9]. Así, de los 129 alumnos que abandonan 1º de ESO en el curso 2000-2001, a 19 (15%) se les consideró con necesidades educativas especiales, y de los 112 que abandonaron el curso siguiente, a 37 (33%) se les consideró de esta manera. Pudiera ser, entonces, que con el aumento de la consideración de un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales, aumentaron también las medidas de atención a la diversidad durante el curso siguiente, lo que podría explicar la disminución de la tasa general de abandono escolar entre los dos cursos considerados.

Semejantes resultados cabe deducir de la observación de la distinción entre alumnos con nee, cuyo número total aumenta en 2º de ESO si comparamos ambos cursos académicos. El sistema educativo andaluz consideró que durante el curso 2000-2001 un 9,73% de la población escolarizada en 2º tenía nee, frente al 10,21% de 2001-2002.

El salto es especialmente acusado en 3º, el curso con mayores tasas de 'fracaso'. Durante 2000-2001 se consideró que un 15,82% del alumnado escolarizado en ese nivel tenía nee, frente al 21,35% del curso siguiente. Pese a ello, y a pesar de que se observan también **incrementos significativos en todas las medidas de atención a la diversidad**, éstas parecen tener menos efecto en este nivel, pues la tasa de abandono es superior en el segundo curso considerado que en el primero.

Para el caso de 4º de ESO, la diferencia en el número de alumnos con nee no es tan acusada como en 3º, aunque es también superior (14,89%) en el curso 2001-2002 que en el 2000-2001 (12,34%).

En su estudio de 2003, la Inspección no desagregó los resultados por género ni por ninguna otra variable que no fuera el abandono o la no promoción, desconociendo si fue porque no se

---

8 Los datos manejados en este estudio, provienen, como ya se ha indicado, de un Dictamen de la Inspección Educativa andaluza, publicado en 2003, y que trabaja con datos muestrales de los cursos 2000-2001 y 2001-2002. Se ha solicitado a la administración educativa andaluza datos censales y actualizados de los últimos cursos escolares.

9 Los datos relativos a las medidas puestas en marcha con los alumnos considerados con necesidades educativas especiales proceden del Dictamen de la Inspección citado.

recogieron de ese modo, o porque se consideraron como las únicas variables explicativas relevantes. Sabemos que en niveles educativos superiores las mujeres están teniendo mejores resultados que los hombres, fruto indudable de su mayor dedicación y esfuerzo, pero esta realidad no parece la misma en la secundaria obligatoria, pues el desastre del 25%[10] parece en este caso no saber de sexos ni de géneros. No obstante, y pendientes de respuesta por parte de la administración educativa a propósito de éste y otros datos, la atención a la diversidad, más allá de las medidas ordinarias, es decir, la consideración de las situaciones sociofamiliar, socioeconómica y personal del alumno en relación con su propia trayectoria escolar, parece no ser una medida demasiado habitual, como pone de manifiesto el Dictamen 2003 en su apartado 7.1.

Esta desatención que critica el Dictamen se refleja también en el propio Dictamen, pues con el estudio muestral que le dio base, se tuvo la oportunidad de recoger información a propósito de otras situaciones coadyuvantes al 'fracaso escolar', variables que quedaron fuera del estudio, más centrado en los criterios de evaluación y promoción[11].

Lo mismo puede decirse del conocimiento que se tiene sobre la situación socioeconómica del alumnado con problemas de abandono y/o no promoción, entre otras razones por la señalada más arriba, es decir, por la **falta de atención a la diversidad que parece caracterizar la realidad diaria de los centros educativos andaluces**. No obstante, pueden señalarse varias realidades socioeconómicas asociadas tanto al abandono como a la no promoción, siendo próximas a situaciones de dificultad, precariedad o pobreza, en muchos casos, pero no en todos. El perfil del 'fracasado' ha cambiado, y eso es algo que también reconocen quienes trabajan y conocen a los alumnos. Hay una **desmotivación ambiente** que afecta por igual a unos y otros, siendo las situaciones de **desventaja social** elementos que alimentan la desmotivación personal del alumno con problemas; y la falta de atención a la diversidad, el golpe final. De esas trayectorias se salvan, lógicamente, quienes reciben atención a 'su' diversidad con refuerzos y medidas externas. Las propias del sistema no parecen suficientes, o no son suficientemente bien conocidas, demandadas, ofrecidas y aplicadas.

A esta **desatención generalizada a la diversidad del alumnado**, a sus diferentes competencias cognitivas, a sus diferentes trayectorias familiares y sociales, a sus condicionamientos socioeconómicos, hay que añadir los 'registros insuficientes del progreso de los alumnos y de su seguimiento' (Dictamen 2003, 7.1, p.17).

Aunque no existen estudios en el contexto andaluz que constaten la asociación entre la falta de apoyo familiar y el 'fracaso escolar', en el medio escolar se sabe por el trabajo diario que la familia está cada vez más lejos de la escuela; que cuando aparece alguien por el centro, suele ser la madre, como siempre, aunque cada vez menos; que su presencia suele darse para defender la posición de los hijos cuando éstos tienen problemas con el centro, con otros compañeros, con el profesorado, etc. Es decir, que no es habitual que la familia apoye a su hijo en casa –para eso están las academias, el que puede pagarlas-, ni acude al centro regularmente para contribuir en el seguimiento de la trayectoria de sus hijos. La relación familia-escuela, pues, no es ahora mucho más frecuente que décadas atrás, pese a que desde la Inspección Educativa y, especialmente, desde sectores sociales externos al establecimiento educativo, se considera que la reducción del fracaso educativo pasa, también, por una **mayor implicación de padres y madres en la socialización de sus hijos**, en calidad de colaboradores del sistema.

2.4.2. Aragón

El sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón se encuentra en un proceso de análisis y evaluación, ya que está a debate público la nueva Ley de Educación para esta comunidad. De todos modos cabe destacar que precisamente ésta es una de las comunidades

---

10 La cifra procede de las entrevistas realizadas a los técnicos de la administración, de los servicios de inspección y orientación educativas. Se han solicitado a la Viceconsejería de Educación de la Junta de Andalucía datos sobre no promoción y abandono, desagregados por sexo, para los últimos 5 cursos escolares.

11 La ley española no permite recoger en el DNI. la pertenencia a grupo étnico alguno, pero desconocemos si esa reserva se hace también en los centros educativos, con lo que es posible que tales asociaciones no sean observables cuantitativamente, en la medida en que la propia recogida de esos datos ralle o directamente contravenga la legalidad vigente.

autónomas cuyo sistema educativo se encuentra en un mejor "estado de salud". Ya es lo bastante significativo que en el documento de "Propuesta para el debate de una ley de educación de Aragón", no se mencione en ninguna ocasión el "fracaso escolar", haciendo alusión únicamente a las medidas necesarias para asegurar un mayor "éxito".

El objetivo de esta Ley es básicamente situar al sistema educativo aragonés en los parámetros que establece tanto la Unión Europea como la Ley Orgánica de Educación. Así, toda la propuesta gira alrededor de tres ejes básicos:

1. **Equidad en el modelo educativo de Aragón**: acceso universal a la educación a lo largo de la vida, la diversidad personal, social y territorial, y los recursos y programas educativos.
2. **Educación de calidad para todos**: referentes de calidad (centro educativo, profesorado, dirección, inclusión y atención a la diversidad, participación de la comunidad educativa, convivencia escolar, evaluación e inspección educativa) y educación como un continuo de formación permanente de la ciudadanía.
3. **Esfuerzo compartido para lograr una educación de calidad para todos**: derechos y deberes de la **comunidad educativa**, orientación y tutoría, compromiso **familias-escuela**, autonomía del **centro educativo**, colaboración entre los Departamentos del **Gobierno de Aragón**, papel de **ayuntamientos** y **comarcas**, implicación de los **agentes sociales** y de los **medios de comunicación** y el papel de la **Administración Educativa**.

Ilustración 3: Equidad, calidad y cooperación en el Sistema Educativo de Aragón.

De esta manera, la cuestión de la equidad y la calidad quedan mutuamente relacionadas entre sí, y a su vez, con una estructura de cooperación en el que se pretende la participación coordinada del máximo de agentes posibles: un sistema que no sea equitativo no será de calidad, como tampoco lo será si no consigue una máxima implicación de todos los miembros de la comunidad. Así mismo, sólo se alcanzará la equidad y la calidad del sistema educativo, partiendo de la cooperación e implicación de todos sus miembros, así como del conjunto de la sociedad. Se trata por lo tanto de una propuesta integral que mira de llevar a la práctica una revisión del modelo educativo para que sea capaz de adaptarse a algunos de los retos contemporáneos como son el desarrollo de la llamada "sociedad del conocimiento", cada vez más compleja y heterogénea en su composición.

No se trata, por lo tanto, de una reforma de emergencia para paliar determinados déficits del sistema sino simplemente para mejorarlo en su conjunto, ya que tal y como nos muestran algunos de los indicadores que veremos ahora, **la situación de la educación en esta comunidad es ligeramente mejor que la media española.**

Tabla 27: **Evolución del gasto público en educación no universitaria con respecto a 1999. Base: 1999 = 100. Aragón.**

Año	%
1999	100
2000	111,85
2001	118,75
2002	129,94
2003	134,85
2004	144,39
2005	152,28

Índice = (gastos anuales en euros *100)/(Gastos en euros en el año 1999).

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 28: **Centros educativos con inversión en obras desde 1999 – Aragón.**

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Nº centros con inversión en obras en el años	122	117	100	129	72	111	101
Nº centros con inversión en obras entre 1999 y el año 2005	122	173	203	260	278	311	333

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 29: **Nº centros educativos con inversión en nueva construcción y ampliación en cada ejercicio – Aragón.**

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Ampliación centros	15	20	20	21	19	22	22
Construcción centros nuevos	13	20	12	15	15	16	24
Total	28	40	32	36	34	38	46

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 30: **Nº centros por cada 1000 alumnos en Aragón.**

Año	%
1999-00	3,08
2000-01	3,09
2001-02	3,15
2002-03	3,18
2003-04	3,9
2004-05	3,96
2005-06	4,03

Índice = (Nº de centros *1000)/ (Nº de alumnos matriculados).

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Si observamos la **tasa de idoneidad** para los jóvenes de 12 y 15 años, que corresponde aproximadamente al fin de la educación primaria y la secundaria obligatoria, comprobamos que, como es habitual, tanto en Aragón como en el resto de España, a medida que aumenta la edad, hay menor tasa de idoneidad y, por lo tanto, más proporción de alumnos que repiten curso.

Tabla 31: **Tasas de idoneidad en las edades de 12 y 15 años en 2001-2002, y crecimiento de ambas tasas entre 1996-97 y 2001-02 en España y Aragón.**

	12 años			15 años		
	1996-97	2001-02	Diferencia	1996-97	2001-02	diferencia
España	85,5	86,4	0,9	60	62,1	2,1
Aragón	90,8	88,7	–2,1	69,9	62,7	–7,2

Fuente: INECSE – Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2004.

Pero cabe destacar un importante cambio en Aragón de las **tasas de idoneidad** entre los años académicos 1996-97 y 2001-02: si bien **en el conjunto de España han tendido a un ligero incremento, la tendencia en Aragón ha sido al descenso**. Esta dinámica se registra de manera mucho más acusada en los 15 años: por lo tanto, cada vez hay más alumnos aragoneses que repiten curso, especialmente en la ESO, a diferencia de una tendencia a la baja a nivel español. De todos modos, para el curso 2001-02, con un 62,7% (para los 15 años), y un 88,7% (para los 12 años), la tasas aragonesa seguía siendo ligeramente superiores a las españolas. De todos modos, tal y como podemos apreciar en la Tabla 2 del Anexo 1, la tendencia a la baja de las tasas de idoneidad en Aragón se han acentuado en los últimos años. Así en el curso 2005-06, para los 12 años se situó en un 84,5% (un 4,2% inferior al curso 2001-02), y en un 59% (un 3,7% inferior al curso 2001-02), para los 15 años. La falta de datos de la media de España para este curso no nos permite establecer una comparativa. De todos modos podemos afirmar que el **retraso académico y la repetición de curso se está convirtiendo en un fenómeno cada vez más habitual en las aulas de educación secundaria aragonesas**.

Tabla 32: **Tasas de idoneidad entre los 8 y los 15 años en 2005-2006. Aragón.**

Años	Tasa
8	92,6
10	88,9
12	84,5
13	73,8
14	68,5
15	59

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 33: **Número medio de años de escolarización a partir de los 6 años en el sistema educativo. Aragón.**

Años	%
1996-97	15,1
1997-98	14,9
1998-99	14,9
2001-02	15,1
2002-03	14,8
2003-04	14,7

Nota: Número medio de años de escolarización a partir de los 6 años en el sistema educativo, de acuerdo al nivel de escolarización existente en cada edad en el curso escolar al que está referida la información.

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

De todos modos, si tenemos en cuenta cómo ha evolucionado el número de alumnos que obtienen la titulación en cuarto de ESO, podemos pensar que este incremento de alumnos que repiten curso, ha favorecido al éxito escolar de los mismos o por lo menos, para frenar una tendencia general al fracaso. Como vemos en la tabla 3 del Anexo 1. Entre los cursos 1999-00 y 2002-03, la proporción de alumnos que superaba la ESO con éxito fue incrementándose de manera progresiva. El curso 2003-04, supuso una inflexión que redujo el porcentaje de titulados, para en el curso 2004-05 se produce una nueva tendencia al alza que llegó a superara las cifras del 2002-2003, con más de un 82,5% de alumnos que habían acabado la ESO con éxito.

Tabla 34: **Evolución del porcentaje de titulados respecto al total de alumnos matriculados en 4º de ESO, desde el curso. 1999-00, Aragón.**

Años	%
1999-00	76,68
2000-01	79,07
2001-02	79,32
2002-03	82,13
2003-04	79,64
2004-05	82,68

Porcentaje = (Nº de alumnos que promocionan o titulan * 100) / (Nº de alumnos matriculados en el curso terminal de la etapa).

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Nos encontramos ante un incremento de jóvenes que consiguen la titulación en educación secundaria obligatoria, pero que a su vez, no ha garantizado un incremento en la proporción de jóvenes que siguen estudios post-obligatorios. Como podemos ver en la Tabla 4 del Anexo 1, las tasas brutas de acceso a Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Programas de Garantía Social (es decir, todos aquellos estudios a los que se puede acceder al finalizar la ESO), nos muestran como en el curso 2002-03 se produjo un aumento de alumnos de Bachillerato frente un descenso de la Formación Profesional de Grado Medio, una tendencia que se invierte el curso siguiente. De todos modos la proporción de alumnos que asistían a bachillerato era prácticamente el doble de los que asistían a Formación Profesional. Así mismo, comprobamos comos la proporción de alumnos que asisten a Programas de Garantía Social aumenta de manera continuada desde el curso 2001-02. Por lo tanto, a pesar que el porcentaje de "fracaso escolar" en secundaria (alumnos que acaban la ESO sin la titulación correspondiente) se ha ido reduciendo, a su vez, cada vez más ese colectivo ha sido reincorporado al sistema educativo a través de los programas de garantía social. Podemos intuir pues, que haya mejorado la situación de estos jóvenes sin la titulación educativa básica, a través de este tipo de especialización profesional o incluso que, como nos muestra la proporción de alumnos que optan por la Formación Profesional, les pueda llevar a ingresar posteriormente tam-

Tabla 35: **Tasa bruta de acceso a Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, Programas de Garantía Social.**

	Bachillerato	CF Grado Medio	PGS
2001-02	63,8	30,6	9,9
2002-03	64,4	28,4	13,2
2003-04	62,0	29,9	13,9

Nota: Las tasa brutas de acceso a las distintas enseñanzas muestran el porcentaje de población, independientemente de la edad, que accede a cursarlas.

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

bién en este tipo de estudios. De todos modos, hemos de tener en cuenta que estas tasas son brutas, no tienen en cuenta la edad de los alumnos, y que, por lo tanto, esta trayectoria de reincorporación al sistema educativa no tiene por qué producirse de manera directa y lineal.

De todos modos, si lo que nos interesa ver es el nivel formativo medio de los jóvenes aragoneses, independientemente del tiempo que inviertan en conseguirlo, como nos muestra la Tabla 5 del Anexo 1, en el año 2004 un 70,8% de los jóvenes de entre 20 y 24 años, había completado con éxito el segundo ciclo de la ESO. Habiendo alcanzado su máximo nivel en 1998 (con un 73%), se produjo una tendencia al descenso en este indicador, que en el año 2004 consiguió invertirse de nuevo hacia el alza. Es así como, en su conjunto**, el nivel formativo de los jóvenes aragoneses ha mejorado considerablemente en relación a 10 años atrás**, ya que para el año 1993 la proporción era sólo de un 63,4%.

Tabla 36: **Nivel de formación de la población joven.**

Año	%
1993	63,4
1994	66,3
1998	73,0
1999	70,5
2003	69,6
2004	70,8

Porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha completado al menos el nivel de E. Secundaria 2ª etapa.

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 37: **Número e índice de variación del número de alumnos por nivel educativo. Aragón- 2003-04/2005-06.**

	2003-04	2005-06	Índice variación
Total	**182.574**	**186.501**	**102,15**
Educación Infantil	38.737	42.549	109,84
Educación Primaria	64.006	65.265	101,97
ESO	46.830	46.598	99,5
Bachillerato	17.010	16.413	96,49
Formación Profesional	15.238	14.876	97,62

Fuente: Elaboración propia a partir de:
- datos 2003-04: Series decenales de enseñanzas de régimen general no universitarias - Oficina Estadística del M.E.C
- datos 2005-06: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Según cifras del año 2003, **el abandono prematuro era notablemente inferior en Aragón que en el conjunto de España**. De tal manera que hasta un 7,3% más de los jóvenes aragoneses de entre 18 y 24 años estaba estudiando, en relación al conjunto de España. Una diferencia que se manifiesta especialmente en el caso de las mujeres, cuya diferencia alcanza el 9%, en contraste con el 5,7% de los hombres. Podemos decir así **que la vida educativa de los jóvenes aragoneses,** especialmente de las chicas, **se prolonga más años de la media en el conjunto de España**. Como vemos en la Tabla 7 del anexo 1, la esperanza de vida en el sistema escolar a los 6 años, a pesar de un leve tendencia a la baja, se sitúa alrededor de los 15 años. De esta manera podemos afirmar que los jóvenes aragoneses tienden a prolongar su trayectoria educativa hasta los 20 o 21 años de media, lo que no nos lleva a pensar precisamente, en una situación media de abandono prematuro del sistema educativo.

Tabla 38: **Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo por género en Aragón y España. 2003.**

	Ambos Sexos	Hombres	Mujeres
España	28,7	34,8	22,2
Aragón	21,4	29,1	13,2

Fuente: INECSE – Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2004.

Hasta aquí, podemos afirmar que **a pesar de una ligera tendencia al empeoramiento en los indicadores de fracaso escolar, el sistema educativo aragonés mantiene una buena situación en relación a la media española**. En cierta medida, podemos pensar que una prolongación de la edad de permanencia en el sistema educativo, haya podido servir para incrementar la tasa de éxito. Una prolongación que en algunos casos se haya conseguido incrementando el porcentaje de alumnos que repiten curso durante la ESO, y a su vez, aumentando la oferta de plazas de los Programas de Garantía Social para aquellos que todavía hubieran quedado rezagados.

Ante la falta de estudios de evaluación que determinen, más allá de los indicadores generales vistos hasta ahora, qué perfil es el de los jóvenes que "fracasa" a su paso por el sistema educativo, parece más interesante ver qué motivos pueden haber llevado al sistema educativo aragonés conseguir este elevado nivel de "éxito".

Para ello, en este punto, analizaremos brevemente algunas características de los jóvenes que acuden a las aulas en Aragón: en primer lugar, su poca representatividad poblacional, y a su vez, cómo se está produciendo un incremento de la población joven gracias al fenómeno migratorio.

Especificidades poblacionales de la sociedad aragonesa

En primer lugar cabe destacar los dos problemas a los que en las últimas décadas se enfrenta la sociedad aragonesa y que están estrechamente relacionados con la población joven: el **envejecimiento** de su población, y el **desequilibrio territorial**. En Aragón hay poca proporción de jóvenes pero estos se encuentran muy concentrados en las zonas urbanas, especialmente cercanas a la ciudad de Zaragoza. Así según se afirma en el "Plan de Juventud de Aragón 2005-2008", "más de la mitad de la población joven aragonesa vive en Zaragoza capital y las localidades de su entorno. El resto se distribuye de forma desigual, y se concentra, sobre todo, en municipios de más de 5.000 habitantes." (Instituto Aragonés de la Juventud, 2005).

Pero por otro lado, según el "Informe económico y social 2005", la población aragonesa vive una evolución ascendente desde el año 1995 (en el año 2004 vivió el crecimiento interanual más importante de España), pero aún así, el saldo vegetativo sigue siendo negativo. "**El incremento poblacional se debe entonces a la llegada de inmigrantes** a nuestra Comunidad, que actualmente [2004] representan el 6,2% del total de los habitantes" (Consejo Económico y Social de Aragón, 2005; pág. 473). Nos encontramos por lo tanto en una transformación de la composición social de la población aragonesa: un incremento del envejecimiento de la población autóctona combinado con una considerable entrada de población más joven, de origen extranjero.

Este incremento poblacional protagonizado especialmente por población inmigrante, ha dado lugar a un **ascenso del alumnado aragonés**. Si bien hasta el curso 2001-02, la proporción de alumnos extranjeros en el sistema educativo aragonés era inferior, a la proporción de éstos en el conjunto de alumnado español, a partir de entonces, es mayor. De todos modos, según el avance de resultados del MEC sobre el curso 2005-06, a pesar de que **el incremento interanual de alumnos extranjeros en Aragón sigue siendo superior a la media española**, a partir del 2004-05 ha registrado un notable descenso: de un incremento interanual del 77,2%

en el curso 2001-02, se ha llegado a un 19,9% en el curso 2005-06. Así, en el curso 2005-06, el **alumnado extranjero supuso un 8,9%** del conjunto de alumnos aragoneses. Un total de 16.558 alumnos de origen extranjero que mayoritariamente se concentraron en la educación primaria (43,02%) y en la ESO (24,55%), representando, respectivamente, el 10,92% y el 8,72% de alumnos matriculados a esos dos niveles.

Así Aragón, tiene un número de alumnos extranjeros por cada 1000 alumnos mayor que la media española, pero situándose en todo caso por detrás de otras comunidades. Así, en la Educación Infantil representarían 82,2 de cada 1000 alumnos, en Educación Primaria, serían 109,2 alumnos, y finalmente, en Educación Secundaria Obligatoria representarían 87,2 alumnos de cada 1000. De tal manera que en Aragón sólo se concentra el 3,1% de alumnos extranjeros de toda España. Un colectivo que está principalmente compuesto por niños procedentes de América del Sur (36,6%), de la Europa no comunitaria (26,7%) y de África (22,15%), mientras que el resto de zonas geográficas no alcanzan el 10%.

Tabla 39: **Evolución del número de alumnos de origen extranjero en Aragón con respecto al curso 1999 – 00.**

	España	Aragón
1999-00	1,45	0,96
2000-01	1,95	1,59
2001-02	2,9	2,87
2002-03	4,33	4,84
2003-04	5,69	6,27
2004-05	6,45	7,32
2004-05	-	8,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 40: **Evolución del número de alumnos y profesores de integración en Aragón con respecto al curso 1999 – 00. Base 1999-00 = 100.**

	Alumnado	Profesorado
1999-00	100,0	100,0
2000-01	99,4	101,6
2001-02	103,7	101,7
2002-03	104,6	117,3
2003-04	102,6	114,5
2004-05	99,2	125,3
2004-05	103,8	134,5

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Otro dato a destacar a favor de la situación de los alumnos de origen extranjero en la comunidad de Aragón, es que es la cuarta comunidad autónoma (por detrás de la Comunidad de Madrid, de Castilla y León y Asturias) donde estos alumnos se encuentran menos concentrados en los centros públicos. Para el curso 2005-06 sólo el 77,4% de alumnos extranjeros acudían a centros públicos, 4,7 puntos por debajo de la media española.

Una vez hemos visto todas estas características del sistema educativo aragonés intuimos una situación en la que el fracaso escolar no es un fenómeno demasiado relevante. Esto se puede deber gracias a que, en parte, existe un interés que se expresa tanto desde la Adminis-

tración, como desde los miembros de la comunidad educativa, tal y como hemos podido comprobar en algunos de los proyectos aquí vistos.

Pero más allá de estas actuaciones restringidas al ámbito educativo, es también interesante tener en cuenta cuál es la situación de los jóvenes aragoneses en relación a otros aspectos de sus vidas, que sin duda, tendrán implicaciones para sus trayectorias educativas. Para ello en primer lugar, haremos un breve análisis de la situación del mercado de trabajo aragonés a través de la Encuesta de la Población Activa, con la que podremos ver algunas de las consecuencias del abandono prematuro del sistema educativo. En segundo lugar, nos detendremos en un análisis de los jóvenes zaragozanos, que si bien no constituyen el único perfil de joven aragonés, si que representan el colectivo mayoritario.

Tabla 41: **Número de profesores por cada 100 alumnos. Enseñanza no universitaria. Aragón- España, 1999-2005.**

	Aragón	España
1999-00	8,1	7,5
2000-01	8,5	7,8
2001-02	8,7	8,0
2002-03	8,7	8,1
2003-04	8,9	8,2
2004-05	8,9	8,4
2004-05	9,1	–

Índice =(Nº total de profesores en enseñanzas no univ. de rég. gral. * 100)/(Nº de alumnos matriculados en enseñanzas no univ. de rég. gral.).

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate". Elaborados a partir de:
- Cursos 1999-00 - 2004-05 - Instituto Aragonés de Estadística: Estadística de la enseñanza no universitaria en Aragón.
- Curso 2005-06: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Datos de alumnado matriculado en Aragón:
- Cursos 1999-00 - 2004-05: M.E.C. - Estadística de las Enseñanzas no universitarias.
- Curso 2005-06: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Datos de ratio alumno / profesor en España: M.E.C. - Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

Si analizamos los datos de la EPA referentes al primer trimestre de 2005 y 2006 de la población aragonesa, podemos destacar un dato importante: la **proximidad del pleno empleo** (93,71% de la población activa) y un bajísimo nivel de paro (un 6,3%). Una situación mucho más favorable a la media española, explicable en parte por una baja tasa actividad (un 2,27% inferior a la media).

Tabla 42: **Población de 16 y más años en relación con la actividad. Aragón – España, 2005 y 2006.**

	TI 2006				TI 2005	
	Aragón		España		Aragón	España
	miles	%	miles	%	miles	%
Población Activa	599	55,71	21.335,90	57,98	56,13	56,9
Población Inactiva	476,3	44,29	15.464,40	42,02	43,87	43,1
Total Población 16 y más años	**1.075,30**	**100**	**36.800,30**	**100**	**100**	**100**
Población Ocupada	561,3	93,71	19.400,10	90,93	93,86	89,81
Poblacón en paro	37,7	6,29	1.935,80	9,07	6,14	10,19
Total Población en paro	**599**	**100**	**21.335,90**	**100**	**100**	**100**

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

Pero si tenemos en cuenta los datos relativos a la población de entre 16 y 24 años nos encontramos con una situación algo diferente:

- la actividad es superior a la media española para este mismo grupo de edad
- la tasa de paro es también superior a la media española

Dentro de este colectivo de jóvenes, también encontraremos situaciones diferentes en los dos tramos de edad. Así, en ese año en cuestión, se habría producido un aumento simultáneo de la tasa de inactividad y de la tasa de paro en los jóvenes de entre 16 y 29 años, mientras que la situación de los jóvenes de entre 20 y 24, habría mejorado sensiblemente.

Tabla 43: **Distribución porcentual de la población de entre 16 y 24 años en relación con la actividad. (Aragón – España, 2005 y 2006).**

	TI 2006		TI 2005	
	Aragón	España	Aragón	España
Población 16 a 24 años	**11,28**	**12,84**	**11,61**	**13,32**
16 a 19 años	4,41	5,03	4,51	5,18
20 a 24 años	6,87	7,81	7,1	8,14
Población activa 16 a 24 años	**9,83**	**11,37**	**11,44**	**11,85**
16 a 19 años	1,95	2,34	2,62	2,44
20 a 24 años	7,88	9,03	8,82	9,41
Pob. Inactiva 16 a 24 años	**13,08**	**14,89**	**11,82**	**15,27**
16 a 19 años	7,5	8,75	6,93	8,81
20 a 24 años	5,58	6,14	4,89	6,46
Pob. Ocupada 16 a 24 años	**8,64**	**10,16**	**10,52**	**10,32**
16 a 19 años	1,23	1,82	2,34	1,87
20 a 24 años	7,41	8,34	8,18	8,45
Pob. en paro 16 a 24 años	**27,32**	**23,46**	**25,41**	**25,32**
16 a 19 años	12,47	7,58	6,83	7,45
20 a 24 años	14,85	15,88	18,58	17,87

Nota: Los porcentajes están calculados sobre la base del conjunto de la población de 16 años y más de referencia geográfica y poblacional.

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

Así durante el 2006, 3 de cada 4 jóvenes menores de 20 años, se mantendrían fuera del mercado de trabajo, mientras que a partir de esta edad, la inactividad afectaría sólo a 1 de cada 3 jóvenes.

Si tenemos en cuenta las diferencias por género, vemos que si bien encontramos variación en cuanto a la actividad (hay menos mujeres que hombres en situación de actividad), ésta desaparece en cuanto a la ocupación: tanto los chicos como las chicas de entre 16 y 24 tienen una tasa de ocupación cercana al 80%. Si añadimos en cambio, la variable de edad, sí que encontraremos diferencias de género: así, mientras que la tasa de actividad entre los hombres de 16 a 19 años es superior (65,67 %) a la de las mujeres (51,02%), la situación es inversa en el grupo de entre 20 y 24 años: son las mujeres las que registran una mayor ocupación con cerca de un 90%.

Por lo tanto, mientras que **las mujeres ingresan más tarde al mercado laboral** lo hacen de una manera **más exitosa**. Este diferencial favorece a los hombres de entre 16 y 19 años que, de manera más numerosa que las mujeres de su misma edad, deciden ingresar al mercado laboral, teniendo mayor facilidad que las mujeres para acceder a estos empleos menos cualifica-

dos. Pero a partir de los 20 años, con un mayor nivel de formación la discriminación por género prácticamente desaparece. Podemos aventurar así, que es superior el número de hombres que deciden abandonar los estudios a los 16 años, en relación a las mujeres que tienden a dedicarles más años: una decisión que como vemos, favorece de manera notable su posterior incorporación al mercado laboral.

Tabla 44: **Distribución porcentual de la población de entre 16 y 24 años ocupada por sector, género y grupos de edad, y su variación respecto al año anterior. (Aragón – TI 2006 y variación respecto a TI 2005).**

	Miles	%	% variación	Miles	%	% variación
Total Varones	**4,4**	**100,0**	**-**	**22,4**	**100,0**	**-**
Agricultura	0,5	11,4	3,6	1,7	7,6	–5,4
Industria	1,1	25,0	–14,9	7,5	33,5	–0,5
Construcción	1,0	22,7	16,1	5,4	24,1	4,7
Servicios	1,8	40,9	–4,7	7,7	34,4	1,2
Total Mujeres	**2,5**	**100,0**	**-**	**19,3**	**100,0**	**-**
Agricultura	–	–	–	–	–	–0,5
Industria	0,1	4,4	–20,7	2,7	14,0	1,3
Construcción	0,1	4,0	4,0	–	–	–1,9
Servicios	2,3	92,0	12,0	16,5	85,5	+0,58

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

Si observamos los anteriores datos representados, vemos como esa **mayor tasa de ocupación** que encontrábamos entre los **hombres de 16 a 19 años** se debe en parte a que se encuentran en un **mercado mucho más diversificado**: pues bien si más del 40% de los chicos de esta edad encuentran un empleo en el sector servicios, una cuarta parte de ellos también lo encuentra en la industria y un último 30%, entre la construcción y la agricultura. Siendo estos tres últimos unos sectores donde la competencia femenina es mínima (sólo alrededor del 8% de mujeres de 16 a 19 años trabajan entre la industria y la construcción, mientras que ninguna lo hace en agricultura), concentrándose de manera prácticamente exclusiva en el sector servicios.

Pero a partir de los 20 años la situación cambia, especialmente en el caso de los hombres: disminuye la proporción de los que se dedican a la agricultura y a los servicios, incrementándose en la industria así como ligeramente en la construcción. De todos modos, tanto la **industria** como los **servicios** continúan siendo los sectores que ocupan a una mayor proporción de estos jóvenes. En el caso de las mujeres, el sector servicios sigue siendo también el mayoritario, aunque aumenta notablemente la proporción de ellas que se dedica a la industria (un 9,64% más que las chicas de 16 a 19 años), mientras desaparece la ocupación en la construcción.

Así en general, y según datos del primer trimestre del año 2006 podemos apuntar la situación de los jóvenes en el mercado laboral aragonés de la siguiente manera:

Jóvenes aragoneses de 16 a 19 años:

- **colectivo más vulnerable** a los cambios. En el último año se produce un importante traspaso de los jóvenes de esta edad ocupados en la industria: pasando los chicos hacia la construcción y la agricultura, y las chicas hacia los servicios y la construcción.
- las **mujeres** presentan **menores tasas de actividad y de ocupación**.
- los **hombres** ocupan mayoritariamente los **servicios**, seguidos de la **industria**, la **construcción** y la **agricultura**.
- las **mujeres** ocupan de manera casi exclusiva los **servicios**, excepto una mínima presencia en la industria y la construcción.

Jóvenes aragoneses de 20 a 24 años:

- las **mujeres** presentan **menores tasas de actividad** pero **mayor proporción de ocupación.**
- los **hombres** ocupan casi en la misma proporción los **servicios** y la **industria**, seguidos de la **construcción** y la **agricultura**.
- las **mujeres** ocupan mayoritariamente los **servicios**, seguidos de la **industria**.

Así a simple vista, podemos intuir que **las trayectorias de "éxito educativo"** más habituales en las mujeres, **se traducen en un mayor "éxito laboral".** Unas bajas tasas de abandono temprano del sistema educativo implicarían una incorporación más tardía en el mercado de trabajo con un mayor nivel de formación, que garantizaría un mayor acceso a un puesto de trabajo. En cambio, aquellos que deciden incorporarse al mercado laboral entre los 16 y 19 años (mayoritariamente chicos), abandonando prematuramente el sistema educativo, se enfrentarían a trabajos de poca o ninguna cualificación y en sectores mucho más vulnerables a los cambios de ciclo económico. Por lo tanto, esa aparente mayor ocupación de los chicos se debería principalmente a una mayor diversificación de sectores en los que ocuparse, mientras que las chicas asegurarían sus elevadas tasas de ocupación en su cualificación.

Según el avance de resultados de marzo de 2005 del estudio "Los jóvenes en Zaragoza 2004· realizado por la Escuela Universitaria de Estudios Sociales (Universidad de Zaragoza), para el área de juventud y deportes del Ayuntamiento de Zaragoza, el 52% de los jóvenes de esta ciudad eran estudiantes, el 49,8% de los cuales acudía a estudios primarios. Entre este colectivo de jóvenes que estudian existe una **sobrerepresentación femenina en los estudios universitarios** y una **subrepresentación de los hombres en los estudios de bachillerato**. De nuevo comprobamos por lo tanto, como son las mujeres las que deciden prolongar durante más tiempo sus años de formación para adquirir unos niveles educativos más elevados. De todos modos, en general entre los jóvenes que estudian se encuentran una voluntad de alcanzar altos niveles, pues 3 de cada 4 tienen expectativas de alcanzar estudios universitarios, además de mostrarse ampliamente satisfechos con los estudios que en ese momento llevan a cabo. De esta manera, encontramos que aquellos jóvenes que estaban estudiando (más de la mitad) optaba a modelos de "excelencia", rechazando modelos formativos alternativos como la Formación Profesional.

Tabla 45: **Nivel de formación de la población joven.**

Año	%
1993	63,4
1994	66,3
1998	73,0
1999	70,5
2003	69,6
2004	70,8

Porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha completado al menos el nivel de E. Secundaria 2ª etapa.

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Por otro lado, la situación de jóvenes que no estudiaban en ese momento (el 48%) no mostraba una situación excesivamente desfavorable: 1 de cada 3 tenía estudios universitarios, un 40% había concluido los estudios secundarios, un 17,5% había alcanzado como máximo los estudios obligatorios (EGB o ESO) y sólo un 6,5% carecía de algún título educativo. Además hasta un 20% había iniciado algún otro nivel educativo del que no había conseguido el título correspondiente, y sólo un 30% afirmaba que no volvería a estudiar.

En cuanto a estos jóvenes que habían dejado de estudiar, el 50% se dedicaron a trabajar (encontraron trabajo inmediatamente o continuaron con el trabajo que tenían de estudiantes). Más de un 70% tenía una contratación temporal, un 14% había conseguido un contrato indefinido, un 10% realizaba tareas en economía sumergida y sólo un 3% se habría establecido por cuenta propia.

Por lo tanto alrededor de un 24% de los jóvenes zaragozanos se encontraba en una situación en la que ni estudiaban ni trabajaban.

Si tenemos en cuenta la posición de los jóvenes en relación al trabajo, confirmamos de nuevo como la inactividad (33,6%) es un fenómeno mucho más vinculado a las mujeres, de la misma manera que el trabajo sumergido (10%). Por otro lado, parece se que el desempleo no es una situación consistente pues el tiempo en paro de 2 de cada 3 jóvenes era inferior a 6 meses, así mismo, 9 de cada 10 jóvenes en esta situación habían tenido experiencias laborales previas.

Finalmente en cuanto al proceso de **emancipación**, la mayoría de ellos (68,5%) vivía con los padres a su vez que éstos también afirmaban mayoritariamente (67,1%) que estarían un mínimo de dos años más en esta situación, ya fuera por su edad (50%), o por no encontrarse en situaciones favorables (24,7%). De entre los jóvenes emancipados en su mayoría (14,47%) vivían en pareja, siendo el resto de situaciones (vivir solo, en grupo, o en piso de estudiantes, mucho menos significativas). De todos modos, la mitad de los jóvenes de 25 a 29 años, seguía viviendo con los padres. A pesar de todo esto, según el Observatorio de la Vivienda Joven del Consejo de la Juventud de España en su boletín del segundo trimestre del 2003, existían unas "relativamente buenas condiciones del mercado de trabajo de Aragón y un coste de acceso a la vivienda relativamente más favorable para los jóvenes aragoneses que la media española".

Por lo tanto, según este estudio, entre los jóvenes zaragozanos encontramos un **colectivo mayoritario que alarga sus años de formación**, **retardando** así su **ingreso en el mercado laboral** y consecuentemente, su **emancipación familiar**. Parece ser de este modo, que un nivel educativo elevado es una de las metas de buena parte de los jóvenes zaragozanos. Por otro lado, no debemos olvidar que también existe un importante colectivo que no estudia, pero que de todos modos, no presenta graves situaciones de "fracaso escolar" y que relativamente, consigue integrarse en el mercado laboral.

Como podemos ver en la siguiente tabla, desde el primer año académico de implantación de estos cursos (1995-96) el número de alumnos matriculados habría aumentado considerablemente, alcanzando tres cursos más tarde más que duplicar esta primera cifra inicial (de 606 a 1276 alumnos). Una número, que tras un leve descenso en el curso 1999-00, seguía aumentado hasta alcanzar la cifra máxima de 1732 alumnos en el curso 2002-2003, que volvía a descender levemente el curso siguiente.

Tabla 46: **Evolución de alumnos matriculados en Programas de Garantía Social. Aragón.**

	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
Programas de Garantía Social	606	907	1.109	1.276	1.094	1.452	1.662	1.732	1.702
Índice de variación con respecto a 1995-1996	100,0	149,70	183,00	210,56	180,53	239,60	274,26	285,80	280,85
% del total de alumnos de régimen general	0,31	0,47	0,59	0,70	0,61	0,82	0,95	0,99	0,93
% del total de alumnos de Formación Profesional Secundaria	2,83	4,89	6,91	9,52	10,22	15,64	18,92	21,04	20,51

Fuente: Elaboración propia a partir de Series decenales de enseñanzas de régimen general no universitarias - Oficina Estadística del M.E.C.

De todos modos, como podemos ver, incluso en los años de mayor afluencia de alumnos a este tipo de cursos, estos no representaban ni tan sólo un 1% del total de los alumnos de régi-

men general del sistema educativo aragonés. En cambio, si lo tenemos en cuenta en relación al resto de programas de Formación Profesional del nivel de Educación Secundaria, vemos como entre 2001 y 2004, la proporción de alumnos representa entre el 19 y el 21% del total. Si observamos ahora la tasa bruta de acceso a **Programas de Garantía Social**, observamos también un **importante incremento** entre 2001 y 2004.

Tabla 47: **Tasa bruta de acceso a Programas de Garantía Social.**

	PGS
2001-02	9,9
2002-03	13,2
2003-04	13,9

Nota: Las tasas brutas de acceso a distintas enseñanzas muestran el procentaje de población,independientemente de la edad, que accede a cursarlas.

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 48: **Evolución de alumnos matriculados en Programas de Garantía Social. Aragón.**

	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
Programas de Garantía Social	606	907	1.109	1.276	1.094	1.452	1.662	1.732	1.702
Índice de variación con respecto a 1995-96	100,00	149,70	183,00	210,56	180,53	293,60	274,26	285,80	280,85
% del total de alumnos de régimen general	0,31	0,47	0,59	0,70	0,61	0,82	0,95	0,99	0,93
% del total de alumnos de Formación Profesional Secundaria	2,83	4,89	6,91	9,52	10,22	15,64	18,92	21,04	20,51

Fuente: Elaboración propias a partir de Series decenales de enseñanzas de régimen general no universitarias - Oficina Estadística del M.E.C.

En relación a datos del curso 2005-06 (según el avance de resultados del MEC), vemos como se impartieron cursos de los programas de garantía social en 75 centros aragoneses, constituyendo un total de 144 grupos, con una media de 11,8 alumnos en cada uno (sólo una décima superior a la media española). De los 1703 alumnos matriculados (11 más que el curso anterior), más del 68% acudió a un centro público. De entre los jóvenes de 16 y 17 cabe destacar una tasa bruta de escolaridad a estos cursos (7,5%), 2,5 puntos por encima de la media española, a pesar de mostrar también cifras superiores en las otras dos alternativas formativas a estas edades (Bachillerato, 1,4 puntos por encima de la media española; Ciclos Formativos de Grado medio, 3,4 puntos por encima de la media española).

Finalmente, podemos hacernos una idea de las características de estos cursos formativos en la comunidad aragonesa, analizando brevemente cuál era la oferta para este curso 2006-07 (Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón, a). En su conjunto, se ha abierto la inscripción para 100 grupos de cursos del Programa de Garantía Social que recogen hasta **30 especializaciones ocupacionales diferentes**. Entre dichas ocupaciones aquellas que destacan con una mayor oferta en el conjunto de Aragón son las de **operario de instalaciones eléctricas de baja tensión** (19%), **servicios auxiliares de oficina** (16%), **auxiliar dependiente de comercio** (8%) y **ayudante de reparación de vehículos** (8%). El resto de especialidades representan cada una entre el 1 y el 4% del total.

Así pues, parece que según los modelos tradicionales de género por ocupación, se ofrece 2 grandes opciones: electricidad y reparación de vehículos para los chicos, por un lado, y por el otro, oficinas y comercio, para las chicas. Dos grandes alternativas que no son únicas, pues se cuenta también con otras 26 opciones formativas.

Si tenemos en cuenta la distribución por provincias, vemos en primer lugar que su gran mayoría (el 61%) se localizan en Zaragoza (de las cuales más del 34% sólo en la ciudad de Zaragoza). La segunda provincia con más oferta es Teruel, y finalmente, Huesca.

En cuanto a estas dos provincias minoritarias, cabe destacar que dadas sus características ofrecen la posibilidad de algunas especialidades inexistentes en Zaragoza.

Evidentemente, la oferta es mucho más variada en la provincia de Zaragoza, donde existe la posibilidad de elegir entre 26 especialidades, frente a las 14 de Teruel o las 12 de Huesca. De cualquier modo, la especialidad mayoritaria tanto en Huesca como en Zaragoza es la de **operario de instalaciones eléctricas de baja tensión.** En Teruel ocupa el segundo lugar por detrás de **servicios auxiliares de oficina**.

2.4.3. Asturias

El total de alumnos matriculados en el último curso estudiado es de 7811. Los de 1º apenas han variado a lo largo de estos tres cursos estudiados (de 2001-02 a 2003-04), si bien es cierto que parece haber una tendencia a la disminución de matriculaciones, sin embargo los totales siguen rozando los casi 5.000 alumnos para las enseñanzas públicas y los 3.000 para las privadas. Los alumnos matriculados suelen estar más o menos equilibrados en número en base al género, sin embargo en el último año académico estudiado, en los colegios privados si hay un porcentaje mayor de mujeres que de hombres, siendo en casi todos los casos estudiados (tanto en enseñanza pública como privada) superior la presencia de alumnos varones al de mujeres. En el caso reseñado, además se complementa con el hecho de que hay una mayor presencia que en otros cursos de los alumnos de varones en la enseñanza pública.

Tabla 49: **Porcentaje de repetidores en ESO según titularidad del centro y curso.**

	Cursos					
	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
TOTAL	**14,37**	**14,32**	**15,83**	**16,27**	**13,76**	**13,14**
Primero	-	–	–	–	0,19	0,03
Segundo	13,45	14,58	16,01	17,85	18,98	17,87
Tercero	15,93	16,51	18,19	18,02	19,03	19,79
Cuarto	13,41	11,6	13,08	12,75	13,42	11,83
Quinto	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37
Sexto	4,23	4,23	4,23	4,23	4,23	4,23

Fuente: SADEI, INE y Elaboración Propia.

En cuanto a las distinciones por sexos, el número de hombres que repiten curso parecer ser más amplio que el de las mujeres, en todos los casos. En lo que se refiere a la titularidad del centro de estudios, se registran menores porcentajes de alumnos repetidores con respecto al total de alumnos matriculados en los centros de enseñanza privados, donde además las diferencias por sexos y con respecto a los valores de los centros públicos son, en el caso de los varones, significativos: así podemos observar que en los centros públicos los varones matriculados que suelen repetir curso suelen rondar el 25% del total de varones matriculados, mientras que en los centros privados no alcanzan el 18% de los varones matriculados en dichos centros. Las mujeres adquieren valores cercanos al 10% en las escuelas privadas, mientras que en las públicas tienen valores próximos al 17%. En términos generales, sin hacer distinción en términos de titularidad, podemos observar que: suele haber un mayor número de repetidores en los cursos intermedios, (2º y 3º), donde los valores para todos los cursos alcanzan el 21% en los varones y 15% en las mujeres, disminuyendo en el número considerablemente de repetidores en el último curso, donde los varones que matriculados que repiten curso suelen alcanzar el 13% (en el curso 2002-03 el 15'4% del total de varones matriculados) y las mujeres el 11% (disminuyendo un punto en el curso 2003-04).

Tabla 50: **Porcentaje de repetidores en ESO según titularidad del centro y curso.**

Curso		TOTAL	Pública	Privada		
				Total	Concertada	No concertada
2001/2002	**TOTAL**	**16,3**	**19,1**	**10,6**	**10,9**	**5,3**
	Primero	–	–	–	–	–
	Segundo	17,9	20,9	12,0	12,4	6,5
	Tercero	18,0	20,9	12,0	12,4	5,1
	Cuarto	12,8	15,3	7,6	7,8	4,2
	Quinto	0,4	0,4	0,2	0,2	–
	Sexto	4,2	5,0	2,7	2,8	1,3
2002/2003	**TOTAL**	**13,8**	**15,2**	**11,1**	**11,5**	**4,8**
	Primero	0,2	0,1	0,3	0,3	–
	Segundo	19,0	21,4	14,4	15,0	5,0
	Tercero	19,0	20,7	15,8	16,5	6,6
	Cuarto	13,4	14,3	11,7	12,1	6,8
	Quinto	0,4	0,4	0,2	0,2	–
	Sexto	4,2	5,0	2,7	2,8	1,3
2003/2004	**TOTAL**	**13,1**	**15,0**	**9,7**	**10,2**	**3,9**
	Primero	–	–	0,1	0,1	–
	Segundo	17,9	19,9	14,0	14,6	5,7
	Tercero	19,8	22,2	15,1	15,9	4,0
	Cuarto	11,8	13,9	8,1	8,4	5,5
	Quinto	0,4	0,4	0,2	0,2	–
	Sexto	4,2	5,0	2,7	2,8	1,3

Fuente: Consejería de Educación y Cultura. Elaborado por SADEI.

La tendencia anterior e incluso los valores porcentuales, se mantienen para los centros de enseñanza pública, aumentando en 2 puntos el porcentaje de las mujeres matriculadas que repiten curso en todos los años estudiados. Sin embargo, en los centros privados, el porcentaje de alumnas matriculadas que repiten curso es considerablemente menor que en las enseñanzas públicas en todos los cursos y periodos académicos estudiados, llegándose a reducir en muchos casos incluso hasta la mitad de los públicos, esto es, por ejemplo en los cursos intermedios de la enseñanza pública, las mujeres suelen presentar unos valores en torno al 18% sin embargo en las privadas, oscilan entre el 8% (que se produce en el 2001-02) y el máximo de 13% de alumnas repetidoras en relación al número de matriculadas alcanzado en el curso 2002-03. Para las alumnas de último curso, el porcentaje como ya hemos visto disminuye considerablemente, siendo en las públicas próximo al 13% y en las privadas al 6% (excepto en el curso 2002-03 donde el 8'5% de las matriculadas repetían curso).

Dos son los cursos que componen el Bachillerato y se caracterizan por ser de especialización, es decir, son cursos donde se eligen las materias académicas encaminadas hacia las preferencias personales y profesionales de los alumnos y, también por ser ya enseñanzas no-obligatorias. Podemos apuntar como primera diferencia con la ESO que en el Bachillerato parece haber una **mayor presencia femenina** en todos los cursos, destacando casos como en el curso 2001-02, donde las alumnas matriculadas en 2º de BAC son 1.036 más que los hombres (4104 varones frente a 5140 mujeres) para toda la Comunidad Autónoma (en los cursos siguientes tanto en 1º como en 2º curso suele haber en torno a 750 mujeres matriculadas más que hombres). En la enseñanza pública se puede apreciar mejor esta feminización escolar que en la privada, donde los números que separan varones de mujeres a penas superan los 50 alumnos, sin embargo en la pública pueden llegar a alcanzar los 800 (como en 2º de BAC del 2002-03, donde se habían matriculado 876 mujeres más que hombres).

Los saldos positivos (en cuanto a mayor presencia de hombres que de mujeres) se dan sólo al analizar los alumnos matriculados que repiten curso. Para 1º de BAC del curso 2001-

02, tanto en centros públicos como en privados, había matriculados más varones que repetían curso que mujeres, sin embargo las diferencias no llegan a ser significativas (como mucho 17 varones más), sin embargo debido a la mayor presencia de las mujeres en todos los cursos de Bachillerato, también se produce en el segundo curso que aumente la diferencia de mujeres matriculadas que repiten curso con respecto a los hombres que lo hacen, siendo significativas las cifras de los curso del 2002-04 donde hay más de 100 mujeres que hombres. En el caso de los centros privados, los hombres son en todos los casos de los cursos estudiados más numerosos a la hora de repetir curso bajo estos cánones que las mujeres.

Haciendo un análisis más detallado, en cuanto a la variación del porcentaje de alumnos matriculados que repiten curso según la titularidad del centro donde cursas sus estudios, debemos destacar que a pesar de que suelen repetir más las mujeres, los repetidores siguen siendo los que soportan un mayor peso dentro del grupo de varones; esto es, con respecto a los alumnos matriculados en cada curso, el número total de mujeres matriculadas ha aumentado, así como también lo ha hecho el porcentaje de alumnas matriculadas por año que repiten curso, sin embargo el peso específico de los repetidores dentro de cada grupo (en este caso, de género) tiene un mayor presencia la masculina que la femenina, estando la primera cercana al 12% para el primer curso y al 17% para el segundo (como media), sin embargo en el caso de las mujeres, a pesar de ser más numerosas, el porcentaje de repetidoras supone el 10% del 1º curso y el 16% del 2º (como media también).

En cuanto a la titularidad del centro, destacar la dinámica anterior en concordancia con lo ya visto en la ESO: parece que **los alumnos matriculados en la escuela pública soportan un porcentaje de repetición mayor que los de la privada**, siendo los valores para los hombres en la pública cercanos al 15% en el 1º curso y al 20% en el 2º, mientras que en la privada bajan los porcentajes al 5% como media general (destacando el increíble 1'8% alcanzado por los varones en el curso 2001-02). El caso de las mujeres es muy parecido, con valores que oscilan entre el 12% para el primer curso y el 19 para el segundo en los centros públicos y casi desapareciendo en los privados, esto es, en el curso 2001-02 el porcentaje de alumnas matriculadas que repetían 2º de BAC era del 0'9%, aumentando en cursos posteriores al 4'8 y decayendo de nuevo hasta el 3'1%. Reflejando con todo ello una vez más las diferencias importantes entre un tipo de enseñanza y otra y, además, al contrario de lo visto en la ESO, en el último curso de Bachillerato se registra un mayor número de alumnos matriculados que repiten curso, independientemente del sexo y del tipo de enseñanza, posiblemente motivados por la inminente salida a otras titulaciones y a la Universidad (sobre todo por los exámenes de Selectividad). Es necesario recordar que en este último curso el alumno no repite con todas las materias sino únicamente con las que ha suspendido (cosa que no sucede por ejemplo en la ESO).

Para el último curso estudiado, en el Principado de Asturias se hallaban operativos un total de 35 centros donde se impartían enseñanzas denominadas "de Garantía Social", de los cuales 32 eran públicos y 3 eran centros privados concertados. Hay registrados para toda la Comunidad Autónoma un total de 13.104 profesores (de todo tipo de enseñanza, no sólo de Garantía Social) de los cuales 155 lo eran en escuelas específicas de Educación Especial (103 en públicas y 52 en privadas).

La matriculación de alumnos en dichos centros desde el curso 2001-02 ha descendido considerablemente, de un total de 1.036 alumnos en dicho curso se ha pasado hasta los 566 del curso 2003-04. Sigue habiendo una mayor matriculación en los centros públicos aunque también se ha reducido el número, sin embargo no tanto ni tan significativamente como en los privados donde se ha pasado de 314 alumnos matriculados para el curso 2001-02 a tan sólo 65 en el 2003-04. Donde más alumnos hay matriculados es en los **programas de Iniciación Profesional** que suponen más de la mitad del total de alumnos inscritos en dichos cursos, llegando a ser para el último año académicos estudiado el 93'1% del total de matriculados tanto en los centros públicos como en los privados; en estos últimos hay una excepción, para el curso 2001-02, donde se matriculó más gente en los **Talleres Profesionales para Jóvenes Desfavorecidos** que en los anteriores (un 65'5%).

Analizando más detalladamente la evolución de los alumnos matriculados en dichos programas, podemos observar que:

- **Programas de Iniciación Profesional**: Son los que soportan más peso dentro de la clasificación de Garantía Social. Los alumnos matriculados son más de la mitad del total y, además en todos los casos (excepto el ya mencionado) son los que más gente aglutinan independiente de la titularidad del centro y del sexo de los alumnos. Para el curso 2003-04, en estos programas estaban matriculados el 93'3% del total de alumnos, de los cuales el 73'2% eran hombres y el 26'8% mujeres.Los centros públicos siguen siendo los que más alumnos registran, 462 para todo el Principado (lo que supone el 87'7%), de los cuales también la mayoría son hombres (325, algo más del 70% de los matriculados en la enseñanza pública), siendo la presencia de mujeres muy baja (137, el 29'7%). En lo que se refiere a los centros privados, para este mismo periodo académico, hay un total de 65 personas inscritas en los cursos de iniciación profesional, de los cuales 61 son hombres y 4 mujeres. Seguimos viendo la fuerte presencia masculina en estos cursos.
- **Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales**: El peso de los matriculados en estos cursos con respecto al total de alumnos de Garantía Social es alto para el periodo 2001-03, sin embargo en el último año académico **no hay ningún alumno matriculado en todo el Principado de Asturias**. En el periodo académico 2001-02 suponían un 20'2% del total de cursos de garantía social, descendiendo en el siguiente año al 7'6% hasta llegar al cero del último periodo. En el primer curso que estudiamos, observamos que hay un peso importante de estos talleres. Estos cursos sólo se dan en centros privados y esto es lo que hace que tenga un peso importante este grupo dentro del total (caso que ya hemos señalado con anterioridad).
- **Formación y Empleo:** Seguimos observando una fuerte presencia de estos talleres, aunque no llega al nivel de los de Iniciación Laboral. También en estos cursos hay una **fuerte presencia masculina** y se suelen matricular más en las escuelas públicas. Así como también, haciendo un seguimiento desde el curso 2001-02 se ha visto que ha habido un leve repunte en el curso siguiente, ya que se ha pasado de los 193 alumnos a los 253, sin embargo en el periodo siguiente ha habido un descenso brusco quedándose en 0 la población matriculada en dichos cursos. En los periodos iniciales, la enseñanza pública era la que tenía mayor número de alumnos, siendo la única en el 2001-02, mientras que en el curso siguiente la enseñanza privada concentraba el 18'6% del total de matriculados en estos programas.
- **Educación Especial**: Estos programas son los que menos alumnos reciben de todo el organigrama de la enseñanza de Garantía Social. No por ello son menos importantes. Al igual que hemos destacado antes, suele haber una mayor presencia masculina en estos cursos aunque, concretamente en estos cursos, las diferencias entre sexos no son tan fuertes como en los demás. Las escuelas privadas alcanzan un peso importante dentro de este grupo, pero la enseñanza privada sigue siendo la que más alumnos tiene. Se produce un descenso en la matriculación a lo largo de estos tres cursos estudiados, empezando el primer año con 92 (64 en la pública y 24 en la privada), descendiendo a 76 el curso siguiente (48 públicos y 28 privados), para alcanzar los 39 en el curso 2003-04, de los cuales todos están matriculados en escuelas públicas.

De todos los alumnos matriculados en 2002-03, (605) sólo terminaron sus estudios de Garantía Social 363 personas para todo el Principado, de las cuales 256 eran hombres y 117 mujeres; esto es, sólo terminaron los estudios el 61'7% del total de matriculados en dicho curso. Distinguiendo por sexos, la población más numerosa fue la femenina ya que terminaron los cursos el 95'1% de las mujeres que se habían matriculado, mientras que de los hombres sólo lo hicieron el 53'1%, es decir, casi la mitad de los matriculados.

Podemos entender mucho mejor los datos anteriores si atendemos a lo expuesto en la siguiente tabla.

Tabla 51: **Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en el Principadode Asturias por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03).**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**373**	**256**	**117**	**339**	**226**	**113**	**34**	**30**	**4**
Programas ordinarios	333	230	103	299	200	99	34	30	4
Programas de Ed. Especial	40	26	14	40	26	14	–	–	–

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia e INE.

Dentro de la enseñanza de Garantía Social se encuentra la Educación Especial, de la que ya hemos hablado en el apartado anterior, sin embargo también hay que mencionar la existencia de programas específicos para ayudar a estos jóvenes a integrarse en el sistema social general. Para el curso 2003-04, del total de centros que existen dentro del Principado de Asturias (454), 15 centros estaban dedicados a la formación especial e integración, de los cuales 10 eran específicos y 5 ordinarios.

Tabla 52: **Números de Centros de enseñanza por tipo de centro y titularidad del mismo. (Curso 2003-2004)**

CURSO	TITULARIDAD DEL CENTRO	TOTAL	ESPECÍFICOS	ORDINARIOS
2003-04	Todos los centros	15	10	5
	Centros públicos	9	5	4
	Centros privados: no concertados	6	5	1
	Centros privados: concertados	6	5	1

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tabla 53: **Alumnos matriculados en Educación Especial en el Principado de Asturias con respecto al tipo de enseñanza, titularidad del centro y sexo.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total[1]	**528**	**333**	**195**	**288**	**191**	**97**	**240**	**142**	**98**
Educación Infantil	60	41	19	26	22	4	34	19	15
Educación Básica	288	176	112	157	100	57	131	76	55
FP Aprendizaje de Tareas	3	2	1	3	2	1	0	0	0
Transición a la Vida Adulta	177	114	63	102	67	35	75	47	28

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, I.N.E.

2.4.4. Baleares

En primer lugar, analizaremos los datos de 2005 sobre el mercado de trabajo en las islas, ya que también en esta comunidad se cumple la tendencia general de que el "fracaso escolar" (no haber superado la educación secundaria obligatoria) supone un déficit a la hora de encontrar trabajo o de que éste sea lo menos precario posible. Para ello observaremos las características de los jóvenes en paro.

Según el informe **Análisis del mercado laboral de los jóvenes menores de 30 años**, elaborado por el Centre d'Estudis i Programes Laborals de les Illes Balears (2006), había un total de 12.073 jóvenes de en paro, lo cual suponía un 31,5% del total de personas en paro en esta

comunidad. Si observamos ahora hasta qué punto "el fracaso escolar" podía haberlos conducido a esta situación, observamos como más de la mitad había alcanzado únicamente la primera etapa de la educación secundaria (62,8%). Los que habían alcanzado la segunda etapa de la ESO suponían un 17,4%, y los que cursaban o habían cursado algún programa de Formación Profesional sin haber obtenido la titulación, un 15,01%. Por lo tanto, más del 95% de los jóvenes menores de 30 años en paro estaba constituido sólo por aquellos que o bien no habían obtenido el título en educación secundaria obligatoria (primera y segunda etapa) o que a pesar de haberlo conseguido, no habían obtenido ninguna titulación de grado medio[12]. De tal manera que según estos datos, la no obtención de una titulación media, y principalmente, **la no superación de la educación secundaria obligatoria aumenta significativamente la probabilidad de estar en paro.**

La diferencia cualitativa en cuanto a otras comunidades autónomas es que este mayor riesgo de no encontrar trabajo a causa de un bajo nivel de estudios, no fomenta a los jóvenes la obtención de titulaciones educativas, pues, a pesar de todo, en las Baleares, el paro no deja de ser una situación transitoria. En el año 2005, el 84% de los jóvenes que se encontraban en paro consiguieron un trabajo antes de transcurrir 6 meses, de tal manera que el 61,2% de jóvenes registrados en las oficinas del Servicio de Ocupación de las Islas Baleares, hacía menos de tres meses que se habían inscrito.

Esta es la situación que anima a los jóvenes baleares a incorporarse de manera temprana al mercado laboral. De hecho, se trata de la comunidad con la segunda **tasa de actividad de jóvenes menores de 30 años, más alta del Estado: 71,5%** (superando la tasa española en 5,1 puntos), según este mismo informe. Una demanda de empleo que en muchos casos se traduce en el "éxito laboral" al que hemos aludido anteriormente, ya que la ocupación de los jóvenes baleares activos en el año 2005 alcanzó el 62,9% (6,4 puntos por encima de la tasa española). Una tasa de ocupación que hizo **que la mitad de los contratos que se llevaran a cabo en esa comunidad** durante ese mismo año, **se realizara a jóvenes menores de 30 años**. Contratos, en su mayoría para **trabajos de baja cualificación en el sector servicios** (estrechamente vinculados al turismo: atención al cliente en restauración y comercio) y **temporales** (a pesar que hay otras comunidades con mayores tasas de temporalidad en la contratación juvenil[13]), pero que permitían el acceso a cierta independencia económica a edades relativamente tempranas: Baleares es la comunidad con un índice más elevado de jóvenes menores de 20 años trabajando.

Si tenemos en cuenta la independencia económica como estilo de vida, comprenderemos un poco mejor la complejidad del "fracaso escolar" en esta comunidad, pues a los factores con los que habitualmente se explica de este fenómeno (nivel social y cultural de las familias y su implicación en el aprendizaje de los hijos, organización del sistema educativo, funcionamiento de los centros, trabajo de los profesores, etc.) se añade el **gran atractivo que las oportunidades del mercado laboral** puede ofrecer a los jóvenes, modificando considerablemente su actitud hacia los estudios.

Pero tal vez convendría ir más allá y comprender por qué el hecho de tener un trabajo remunerado ha de ser incompatible con seguir estudiando. En el citado estudio sobre el mercado juvenil no se menciona cuál es la jornada laboral que comprenden los contratos de los jóvenes y si existe la posibilidad real de desarrollar horarios laborales para estudiantes: media jornada, fines de semana, etc. En cualquier caso, ya sea por falta de posibilidades o de voluntad por parte de los jóvenes, según indica el estudio Análisis de la realidad social de los Jóvenes en las Baleares, impulsado por la Dirección General de Juventud de las Islas Baleares, sólo el 52,8% de los jóvenes que trabajaban manifestaban compaginar estudios y trabajo. En este mismo estudio además, se pone de manifiesto

---

12 Cabe destacar una mayor inserción laboral de los que habían seguido una formación profesional (sólo un 0,1% de los que estaba en paro había superado la primera etapa) que de los que habían obtenido estudios universitarios (representando un 5% de los jóvenes en paro).

13 Las Baleares ocupa la sexta posición en el ránquing de comunidades autónomas con la tasa de temporalidad juvenil más baja, con un 51,4%.

que entre los jóvenes menores de 30 años que no estudian (un 63,6%, nueve puntos por debajo de la media española), casi la mitad (44,7%) dice que ha alcanzado el nivel que quería. Así mismo uno de los motivos principales para abandonar los estudios fue la posibilidad de trabajar (45,2%). Por lo tanto nos encontramos ante un importante colectivo que decide abandonar los estudios de forma temprana para poder incorporarse al mercado de trabajo, aunque en muchos casos no sea de manera definitiva, ya que el 41,1% "deja las puertas abiertas para la vuelta a las clases" (mientras que sólo el 27,7% del conjunto de jóvenes españoles en estas mismas circunstancias cree que podría volver a estudiar). Por lo tanto, nos encontramos ante un **importante colectivo de jóvenes baleares que decide finalizar prematuramente o suspender provisionalmente su trayectoria educativa para poder disfrutar de las ventajas económicas que el mercado laboral les ofrece**. Pues a pesar de la precariedad de buena parte de estas ocupaciones, según este último informe que venimos comentando, con ellas **pueden acceder a un mayor nivel de independencia económica** que la mayoría de jóvenes españoles: el 56% de los jóvenes baleares son totalmente o parcialmente independientes económicamente, ante el 45,2% del conjunto de los jóvenes españoles.

Tal vez entonces, una de las claves sea esclarecer los motivos que llevan a estos jóvenes al abandono prematuro de los estudios, es decir a sobrevalorar la inmediatez de unos beneficios económicos a la posibilidad de consolidar una trayectoria laboral menos precaria. Como hemos dicho, seguramente las causas sean muchas y diversas en cada caso, pero parece interesante tener en cuenta que la hipótesis que se apunta en el estudio Políticas de juventud en las Islas Baleares (Sanz y Luque, 2002), de que el gran peso del sector turístico no sólo afecta al mercado laboral sino a los usos del tiempo libre de los jóvenes de las islas. Según los autores de estos estudios, "los **modelos de ocio eminentemente consumista** en las Baleares refuerzan la necesidad de los jóvenes de obtener una cierta autonomía económica. Uno de los efectos derivados de estos modelos de ocio es probablemente el hecho de que en las Islas Baleares se registre uno de los más altos índices de consumo de drogas ilegales de España[14]". Es importante de todos modos, tener en cuenta, que es difícil asociar la relación directa entre consumo de drogas y jóvenes baleares, debido precisamente al gran volumen de "población flotante" asociada al turismo[15]. Pero por otro lado, en la existencia de este gran potencial de beneficios económicos procedente "trabajos ilegales" podemos hallar otro de los incentivos, en la preferencia de un "dinero inmediato" a la posibilidad de "seguir con los estudios", especialmente para aquellos sectores con más dificultad de inserción laboral. Una independencia económica que, como se indica en este mismo estudio, no implica necesariamente una emancipación familiar temprana. La precariedad y eventualidad de las ocupaciones no les permite alcanzar espacios de autonomía ni en el trabajo ni en la vivienda a pesar de poder contar con unos ingresos propios. Es por esto que, según los autores, en esta situación, "los jóvenes buscan su autonomía en el tiempo libre y en los espacios de ocio. El consumo de ocio se convierte así, en un elemento central en la construcción de la identidad personal y grupal de los jóvenes. Esto explicaría, por ejemplo, la importancia social de tener un medio de transporte propio y ayudaría a entender, por ejemplo, los abusos en el consumo de drogas[16]". El diagnóstico general del estudio publicado en el 2002 (Sanz y Luque) es por lo tanto, poco esperanzador: "La juventud de las Islas Baleares tiene que afrontar problemas de un alcance probablemente superior al resto de jóvenes del Estado. La fuerte influencia del sector turístico provoca un déficit en la formación de los jóvenes y precariedad en el trabajo, además de incrementar la dificultad de acceso a la vivienda[17]".

---

14 Sanz y Luque (2002), pág. 178.
15 A lo largo del año hay una media de 4,5 turistas por cada 10 residentes.
16 Sanz y Luque (2002), pág. 179.
17 Íbid, pág. 185.

Tras haber analizado cuáles pueden ser los factores que influyen en los resultados académicos de los jóvenes Baleares, proporcionaremos algunos datos que ejemplifiquen el alcance real del "fracaso escolar" en esta comunidad autónoma.

En cuanto al abandono educativo temprano, indicador considerado como uno de los principales retos del sistema educativo balear según indica el Informe económico y social de las Islas Baleares (CRE, 2005), en el año 2004 la tasa se situaba en el 46%, superando así la cifra española hasta en 14,3 puntos. Una **situación de desventaja** que se ha ido incrementando desde 1994, pues mientras que la tendencia de la media española ha sido disminuir el porcentaje de abandono temprano (reduciéndose en 5 puntos en esos diez años), en la comunidad balear se trata de **un fenómeno al alza** (incrementándose en casi 5 puntos en ese mismo periodo). Por lo tanto la situación Balear se muestra mucho más grave si tenemos en cuenta esos parámetros comparativos, hasta tal punto que **casi la mitad de los jóvenes que alcanzan los 18 años deciden abandonar el sistema educativo**.

Tabla 54. **Evolución del abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años (*) de los jóvenes de las Islas Baleares y de España, por sexo. Unidad: porcentaje.**

	Islas Baleares			España		
	1994	1999	2004	1994	1999	2004
Total población	**41,1**	**39,1**	**46**	**36,9**	**29,3**	**31,7**
Hombres	49,3	49,5	51,3	41,9	35,1	38,5
Mujeres	33,4	28,8	40,3	32	23,4	24,6

(*) Población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y que no sigue formándose.
Fuente: Institut Balear d'Estadística en base a datos del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.

En cualquier caso, estos datos sólo hacen referencia a los jóvenes que han alcanzado esa mayoría de edad y deciden abandonar el sistema educativo, probablemente, por las opciones que pueda ofrecerle el mercado de trabajo. Pero, ¿con qué nivel de formación se enfrentan a su trayectoria laboral? Como podemos ver, en el año 2004 en España se había alcanzado una tasa de jóvenes de entre 20 y 24 que como mínimo había finalizado con éxito la ESO del 61,10% (mejorando en un 5,7% la cifra del 1994). En las Islas Baleares, en cambio, ni siquiera la mitad de los jóvenes había conseguido dicha titulación: sólo un 46,1% de ellos. Vale la pena destacar aquí también, que no sólo se trata de que los indicadores en las Baleares muestren una situación más precaria que la del conjunto del Estado, sino que esta distancia tiende a incrementarse debido a unas dinámicas contrarias: mientras en el conjunto del Estado la tendencia general es a la mejora del nivel formativo de estos jóvenes (aunque tal vez menos de lo deseado), en el caso de las Baleares la situación tiende a empeorar a ritmos alarmantes. De tal manera, en este caso no es sólo que en el año 2004 la proporción esté por debajo de la media española, sino que esta cifra era un 5,7 inferior al que se registraba en las mismas Baleares 10 años atrás: estamos pues probablemente, ante una **importante dinámica de regresión del nivel formativo de los jóvenes Baleares.**

Tabla 55. **Porcentaje de formación de los jóvenes de las Islas Baleares y de España de entre 20 y 24 años y que han completado al menos el segundo ciclo de Educación Secundaria, por sexo. Unidad: porcentaje.**

	Islas Baleares			España		
	1994	1999	2004	1994	1999	2004
Total población	**51,8**	**55,7**	**46,1**	**55,4**	**65,2**	**61,1**
Hombres	45,8	45,7	37,2	50,4	58,7	53,9
Mujeres	57,7	65,7	55,3	60,4	71,7	68,6

Fuente: Institut Balear d'Estadística en base a datos del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.

Por lo tanto, nos hallamos ante un considerable conjunto de jóvenes que deciden abandonar prematuramente el sistema educativo pero que lo hacen de manera precaria, sin haber conseguido al menos esa titulación en educación obligatoria secundaria, que considerábamos uno de los indicios básicos de "fracaso escolar".

¿Es por lo tanto la atracción del mercado laboral aquello que tiene más peso en la decisión de abandonar los estudios en los jóvenes laborales? ¿Supone esto un impedimento en una trayectoria educativa previa "exitosa"? Esto tal vez pueda suceder en algunos casos, pero, no podemos afirmar que los resultados medios ya desde la educación primaria, sean especialmente brillantes. La siguiente tabla nos muestra la **tasa de idoneidad** a diferentes edades de educación primaria y secundaria, y que sirve como un indicador para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos en tanto que nos muestra hasta qué punto los estudiantes cursan el nivel que les correspondería teóricamente a su edad. Como es habitual, tanto en el caso de la media española como en el de las Baleares, la tasa disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos. De todos modos, ya desde la educación primaria (8 y 10 años) las tasas de las Baleares muestran **niveles inferiores a los españoles**, con el añadido de registrar una tendencia a la baja, inexistente en el conjunto del Estado. Lo mismo sucede si tenemos en cuenta la edad de inicio de la ESO, que a pesar de mostrar una tendencia al alza de la idoneidad (al igual que en el conjunto español), en el curso 2003-04 sólo un 76,7% de los alumnos iniciaban la educación secundaria obligatoria con la edad correspondiente: hasta 8,3 puntos por debajo de la media de alumnos españoles. Una tasa que a los 14 años en ese mismo curso sólo alcanza el 63,2%, situándose así a casi 7 puntos por debajo de la media estatal (una mejora notable si tenemos en cuenta que en el curso 1993-94 la diferencia era de más de 11 puntos), y que al finalizar la ESO, cumplen poco más de la mitad de los alumnos: 51,8% (7,6 puntos por debajo de la media española). Por lo tanto, podemos hablar de una cierta precariedad de los resultados académicos de los estudiantes baleares en relación a la media española, que se detecta ya desde la educación primaria, pero que va aumentando alarmantemente a medida que esos niños avanzan de nivel educativo.

Tabla 56. **Comparativa cronológica de las tasas de idoneidad del alumnado de las Islas Baleares y de España, con edades comprendidas entre 8 y 15 años, por sexo; unidad: porcentaje[(1)].**

	8 años		10 años		12 años		14 años		15 años	
	1993-94	2003-04	1993-94	2003-04	1993-94	2003-04	1993-94	2003-04	1993-94	2003-04
Islas Baleares	92,4	90,9	85,8	85,4	74,5	76,7	56,6	63,2	51,7	51,8
España	94,4	94,4	89,6	90,8	79	85	68,2	70,1	58,5	59,4
Islas Baleares	90,9	89,4	83,3	82,9	69,7	72,4	50,3	57,1	44,3	45,7
España	93,3	93,4	87,7	89,3	75,3	82,1	63,3	64,3	53,8	53
Islas Baleares	93,9	92,5	88,4	87,9	79,5	81,4	63,3	69,4	59,1	53,3
España	95,6	95,4	91,7	92,5	82,9	88	73,4	76,2	63,3	66

(1) Las Tasas de idoneidad en la edad del alumnado muestran su progreso adecuado durante la escolarización obligatoria, de manera que realiza el curso que se corresponde con su edad. Se estudia para las edades que marcan el inicio de los Ciclos Segundo y Tercero de la Educación Primaria (8 y 10 años), para la edad teórica de empezar ESO (12 años), y para los de los dos últimos cursos de esta etapa (14 y 15 años).

Fuente: Institut Balear d'Estadística en base a datos del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.

De esta manera, se produce un **déficit educativo** ya **desde los primeros años de la educación primaria** que como vemos, difícilmente se recupera a medida que avanzan los años. Un factor que aumenta la probabilidad de fracaso escolar, al que años más tarde, como hemos ido comentando, se irán sumando y entretejiendo, otro tipo de causas. Como Marchesi (2006) apunta, es también "importante poner especial atención en los primeros ciclos de educación primaria a los alumnos con más dificultad en la lectura y el cálculo", pues está demostrado que el retraso académico va a contribuir de manera negativa en la motivación del alumno.

Por lo tanto, no estamos hablando ya únicamente de una situación precaria para aquellos alumnos que prematuramente deciden abandonar sus estudios sin haber alcanzado al menos, la titulación en ESO, sino que esta precariedad también afecta a aquellos que superan esta etapa y deciden prolongar algún tiempo más sus estudios.

Este **retraso académico** que habíamos detectado en las tasas de idoneidad podría explicar una presencia superior (en un 1,9%), de jóvenes baleares de 16 años en la educación obligatoria española. Así mismo, la presencia de jóvenes de esta edad en la educación de segunda etapa es un 7,1% inferior, al igual que a partir de los 17 años, en que la presencia de alumnos en las Baleares es inferior en todos los niveles educativos (una distancia que se incrementa a medida que se aumenta el nivel de estudios). De esta manera, podemos ver de nuevo, como el acceso al mercado laboral a partir de los 16 años, siga presentándose como "un buen motivo" para abandonar los estudios. Si a los 16 años, en las Baleares ya hay un 5,2% menos de jóvenes escolarizados en comparación con la media española, la tasa de alumnos a los 18 años ya es de un 20,4% menos y de un 23,6% inferior a los 20 años. Cabe destacar de todos modos, que la distancia se acorta nuevamente al alcanzar los 22 años, ya que si en la educación universitaria la distancia sigue siendo muy importante, se vuelve mucho menos relevante en cuanto a jóvenes de esas edades que cursan algún tipo de formación ya sea media o superior no universitaria. En este hecho pueden intervenir diversos factores entre los que podemos encontrar el retraso relativo en cuanto a la edad al que venimos aludiendo, pero quizás también, la reincorporación al sistema educativo en edades avanzadas. Aunque para ello deberíamos ampliar el análisis hasta la educación para adultos y/o formación continua, ámbitos que en todo caso exceden el marco de este estudio, podemos encontrar indicios en el siguiente dato: si como decíamos, en el año 2004 el porcentaje de jóvenes de entre 20 y 24 años que habían completado al menos la educación secundaria era del 46,10%, si alargamos el intervalo de edad (y según datos del 2005), el porcentaje de jóvenes menores de 30 años que habría alcanzado este nivel llega hasta el 72,3%. Por lo tanto, a pesar de que el nivel medio educativo de los jóvenes Baleares sigue siendo peor que la media española (ya que en 2005 los jóvenes baleares menores de 30 años con titulación universitaria era del 11,7%, siendo la segunda comunidad autónoma con menos jóvenes con estudios superiores), ese **déficit formativo básico** asociado al "fracaso escolar" en la educación secundaria, parece recuperarse relativamente entre los 25 y 30 años[18].

Ante esta situación, y con cierta voluntad de mejorar la situación de estos jóvenes, convendría intentar perfilar la tipología del alumno abocado al "fracaso escolar". Es decir, intentar encontrar el perfil genérico de esos chicos y chicas que deciden abandonar el sistema educativo sin éxito. Un perfil, que valga la redundancia, pueda contribuir a perfilar las acciones de intervención adecuadas.

En primer lugar, cabe destacar una variable determinante pero que, hasta ahora no habíamos abordado como es la cuestión de género. En los datos que hemos visto hasta ahora, hemos tenido en cuenta para todos los casos la media de chicos y chicas. Un análisis desagregado de los datos, nos ayudará a ver qué diferencias existen entre estos dos grupos.

Si observamos de nuevo los indicadores que hemos tenido en cuenta para evaluar el alcance del fracaso escolar, vemos como el patrón de género sigue la misma dinámica en las Baleares que en el conjunto de España: son los chicos los que siguen en mayor proporción pautas de fracaso escolar.

Así por ejemplo, vemos que en el 2004 más de la mitad de chicos de 18 a 24 años (51,30%) habían abandonado el sistema educativo, mientras que un 11% más de chicas decidiera seguir estudiando. A pesar de todo, podemos decir que **es el colectivo femenino el que comparativamente ha empeorado más su situación**: de 1994 a 2004, la tasa de abandono escolar feme-

---

18 Conviene destacar que en estos datos las Baleares muestra cifras prácticamente iguales a las de la comunidad Canaria. En parte, esto se puede explicar por la misma condición de insularidad y especialización en el sector turístico. Pero por otro lado, las Baleares presenta un nivel económico muy superior al canario. Simplemente a modo de ejemplo, según la *Encuesta de Condiciones de Vida* del INE, en el año 2004, los ingresos medios por persona en las Baleares eran de 23.096€ por hogar, frente a los 19.834€ de las Canarias. Por lo tanto, en este caso, el nivel económico medio no sirve para explicar el nivel formativo medio de la población.

nino había aumentado en un 6,9%, mientras que la de los chicos lo hacía sólo en un 2%. De tal manera que si en 1994 la tasa de abandono educativo de las chicas baleares era sólo ligeramente superior a la media de chicas españolas, en el año 2004 la superaba en un 15,7%. Una cifra que habría situado a las Baleares en la **comunidad autónoma en la que más mujeres abandonan el sistema educativo de forma temprana**, mientras que **en relación a los hombres ocuparía el tercer puesto** (por detrás de Murcia y Extremadura).

De todos modos, a su vez, vemos que las chicas siguen todavía sacando más provecho de su paso por el sistema educativo. Como apreciamos en las siguientes tablas, en el 2004 sólo un 37,2% de hombres de entre 20 y 24 años había completado como mínimo el segundo ciclo de educación secundaria: un porcentaje inferior al de las chicas de su misma edad en 18,1 puntos. De todos modos, aunque la proporción de chicas baleares que alcanza este nivel sigue siendo muy inferior a la media española (un 13,3% en el año 2004), el mayor desequilibrio se produce en el caso de los chicos baleares, que en el 2004 se sitúa en un 16,7% por debajo de la media española.

Esta misma situación se refleja en la tasa de idoneidad, tanto chicos como chicas baleares muestran un **mayor retraso académico que la media española**, aunque los datos a las chicas son siempre más favorables. Pero tal vez de nuevo aquí, convenga remarcar el empeoramiento relativo de las chicas baleares de 15 años, cuya tasa de idoneidad entre el curso 1993-94 y 2003-04 había disminuido en un 5,8%, mientras que la de los chicos baleares de esta misma edad, aumentaba ligeramente (un 1,4%). De esta manera, si el año 2004 la diferencia de los chicos baleares de 15 años en relación a la media española era de 7,3 puntos por debajo, en el caso de las chicas esta diferencia alcanzaba los 12,7 puntos.

Si observamos ahora las tasas de escolarización comprobamos de nuevo, que excepto en las chicas de 16 años que acuden a educación obligatoria, las **tasas de escolarización en las baleares siempre son inferiores a la media española** tanto en chicos como chicas; eso sí, la diferencia de género en las Baleares sigue una pauta muy similar a la española: siempre suele haber más chicas a cada edad y a cada nivel educativo. Además, conviene remarcar que el menor peso de jóvenes universitarios en las Baleares afecta principalmente a los chicos: entre los 18 y los 22 años, el porcentaje de mujeres baleares que acuden a este tipo de estudios prácticamente duplica al de hombres de esta misma comunidad.

Por lo tanto podemos decir que los chicos baleares son el colectivo que presenta mayores tasas de abandono educativo, peor nivel formativo, peor rendimiento académico y menos tasa de escolarización de estudios postobligatorios. Pero es muy importante destacar que el incremento de "fracaso escolar" que se está produciendo en el sistema educativo balear en los últimos años está afectando de manera mucho más violenta a las mujeres. De esta manera, podemos pensar que si tradicionalmente el "fracaso escolar" era una pauta mucho más habitual en los chicos, en los últimos años parece haberse producido algún cambio de tal manera que cada vez afecta más también al colectivo femenino.

Así, si aún siguen siendo válidas las afirmaciones en cuanto al diferente comportamiento de género en relación a la educación, parece que cada vez sea más necesaria su matización. Normalmente esta mayor permanencia y aprovechamiento de las mujeres en el sistema educativo se ha explicado por su mayor precariedad relativa en el mercado de trabajo. Así por ejemplo, se afirma que además de una diferente valoración del trabajo ("la voluntad de la mujer de entrar en el mercado de trabajo no se transforma en una absorción inmediata a través de una ocupación; las jóvenes ampliarían la espera de un trabajo más concordante con el nivel de formación o las condiciones deseadas en la ocupación[19]"), de partida, han de realizar un mayor esfuerzo para alcanzar la misma situación laboral que un chico de sus mismas características:

> "*las chicas continúan necesitando una cualificación superior, como los estudios universitarios, para conseguir la promoción laboral y el mismo estatus que*

---

19 Carbonero Gamundí, M. Antònia (1998) *Família, estudis i treball, el procés d'emancipación dels joves a les Balears.* Citado en Sanz y Luque, 2002.

los chicos que no tienen ese nivel de cualificación[20]. Esto provoca que los chicos confíen más en sus posibilidades de promoción profesional y abandonen antes el sistema educativo, y que las chicas continúen confiando en la necesidad de una más alta cualificación académica. La realidad es que si las chicas no estudian tienen muchas más dificultades de integrarse en el mundo laboral[21]. Los chicos se incorporan pronto al mercado de trabajo, dado que se constata que la decisión de empezar a trabajar se puede traducir en una ocupación efectiva."

Parece conveniente pues, que de nuevo volvamos al análisis del mercado laboral de los jóvenes baleares, pero esta vez teniendo en cuenta la diferencia de género.

Así, en primer lugar, si observamos las tasas de ocupación femenina, siguiendo el informe Análisis del mercado laboral, al que habíamos aludido anteriormente, a pesar de que la situación laboral es peor para las mujeres, la diferencia es cada vez menor en relación a los hombres. Así por ejemplo, la ocupación de las jóvenes baleares menores de 30 años en el 2005 fue del 56%, 13,4 puntos por debajo de la ocupación masculina en esa misma edad. Y si tenemos en cuenta las cifras del paro vemos como en ese mismo año, el paro juvenil afectaba a un 54,5% de mujeres frente a un 45,5% de hombres. Unas diferencias que en parte, se pueden explicar por una menor tasa de actividad femenina de partida: en el grupo de edad más joven la diferencia por género alcanza hasta los 10 puntos, debido seguramente a esa mayor permanencia en el sistema educativo.

Pero si tenemos en cuenta algunos datos evolutivos, vemos como **es la situación de los hombres jóvenes en el mercado laboral la que ha empeorado má**s. Así por ejemplo, la pérdida de empleos de jóvenes menores de 30 años que tuvo lugar entre el año 2000 y 2004, afectó en mayor medida a los hombres que a las mujeres (unas pérdidas de un 10,9% en los hombres, frente al 3,7% en las mujeres). Paralelamente, cuando en el 2005 se produce una recuperación de la ocupación juvenil, este aumento favorece a un 3,7% de mujeres, frente sólo al 2,3% de hombres. De esta manera de los contratos firmados en 2005 la distribución fue prácticamente equitativa: un 54% a hombres frente a un 46% a mujeres.

Probablemente **estas diferentes oscilaciones puedan explicarse por las diferencias de género en el perfil de ocupaciones juveniles** más comunes. Si bien las ocupaciones más demandadas por los **hombres** se reparten entre el sector **servicios** y **construcción**, en el caso de las **mujeres**, la demanda va dirigida casi exclusivamente a ocupaciones relacionadas con los **servicios**. Así como vemos, son los empleos del sector servicios que ocupa a un mayor número de jóvenes (24,1%), seguido de los trabajos cualificados de artesanía y manufactura (21,3%), y finalmente de administración (13,9). Tres perfiles ocupacionales en los que los jóvenes baleares tienen un mayor peso que la media española de menores de 30 años. Pero si observamos la diferencia por géneros vemos un comportamiento diferente: los servicios y comercio es el sector principal de ocupación de las mujeres: 37,8%. Los hombres, en cambio, se ocuparían principalmente en trabajos de manufactura cualificados (36,45%), pero además también tienen un importante peso en el sector servicios y comercio (13,6%), mientras que el segundo sector de ocupación femenina es el de la administración (20,6%). Así, vemos como las cifras de ocupación en administración, servicios y manufactura son superiores a la media española en el caso de los hombres, mientras que en el caso de las mujeres esto sólo se produce en los dos primeros sectores. El diferente impacto de las oscilaciones y cambios sobre las tasas de ocupación y paro en función del género puede explicarse por lo tanto, en parte, a que esos cambios han afectado principalmente a sectores que ocupan hombres y en el que las mujeres tienen menos peso (como por ejemplo, la construcción).

---

20 Domingo Comas, *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*. Citado en Sanz y Luque, 2002.

21 *El País,* martes 19 de febrero de 2002. "El mercado laboral rechaza a las chicas con fracaso escolar, pero acepta a los chicos". Citado en Sanz y Luque, 2002.

Tabla 57. **Distribución de la población joven (menores de 30 años) ocupada según sexo y grupo profesional, Islas Baleares- España (2005) Unidad: porcentaje.**

	Hombres		Mujeres		Total	
	Baleares	España	Baleares	España	Baleares	España
Fuerzas armadas	0,7	1,3	0,3	0,4	0,6	0,9
Dirección	2,8	2,4	1,9	2,1	2,4	2,3
Técnicos y profe. intel	6,7	7,1	9,4	12,6	7,8	9,5
Técnicos y profe. soporte	6,0	9,4	12,7	13,0	8,9	11,0
Empl. adm.	8,7	6,1	20,6	18,5	13,9	11,5
Trab. serv. y comercio	13,6	11,6	37,8	31,9	24,1	20,3
Trab. cuali. agr. y pesca	2,4	2,4	0,0	0,5	1,3	1,6
Art. y trab. cual. manuf.	36,4	29,1	1,6	3,0	21,3	17,8
Operadores	6,0	12,3	0,1	3,2	3,4	8,3
Trab. no cual.	16,7	18,3	15,7	14,7	16,3	16,7

Fuente: Centre de Estudis y Programas Laborales de las Islas Baleares Análisis del mercado laboral –jóvenes menores de 30 años, elaborado a partir de INE, Encuesta de población Activa.

Parece ser pues, que en estos últimos años, esas especiales condiciones del mercado de trabajo juvenil de las Baleares empiecen a ser cada vez más atractivas para las mujeres, ya que a pesar de ofrecerles unas condiciones peores que a los hombres, la distancia respecto a ellos cada vez es menor. De esta manera, un mayor nivel formativo parecería a primera vista, menos importante que años atrás para poder conseguir un empleo en igualdad con los hombres. Un fenómeno que en lugar de llevar a los hombres a aumentar su nivel formativo medio, parece estar invitando a las mujeres a seguir el modelo masculino.

A pesar de que los factores sociales que intervienen en el "fracaso escolar" son múltiples analizaremos brevemente dos variables que pueden ser relevantes: el **nivel socioeconómico de la familia y/o entorno social** y la **procedencia geográfica del alumno.**

Si bien existen datos desagregados para las Baleares (como veremos más adelante), todavía no tenemos resultados evolutivos para esta comunidad como los que ofrece el Instituto Nacional de Calidad Educativa para el conjunto del Estado. Es por eso que, a pesar de ser datos más generales, vemos como en su Sistema estatal de indicadores de la educación 2004, ponía de relieve un **cambio de tendencia en la influencia del nivel de estudios de la madre sobre la probabilidad de un abandono prematuro del sistema educativo**. Así, **los hijos e hijas de mujeres cuyo nivel máximo de estudios son los primarios o inferiores**, seguiría siendo el **grupo de mayor riesgo al abandono temprano de estudios**. En el año 2003, más de la mitad de alumnos que abandonaban el sistema educativo a los 18 años eran hijos/as de madres con este nivel de estudios. Pero si tenemos en cuenta datos evolutivos podemos ver como precisamente es este grupo el que más ha reducido su tasa: así el porcentaje del 2003 era 23 puntos inferior al de 1992. Paralelamente, ha ido incrementándose la tasa para los hijo/as de madres con estudios medios: si en el año 1992 este grupo sólo representaba un 5% del conjunto de jóvenes que abandonaban los estudios a partir de los 18 años, en el año 2003 se había más que quintuplicado (26%). Por lo tanto, si en 1992 el número de jóvenes cuyas madres tenían sólo estudios primarios era hasta 15 veces superior al de los hijos con madres con estudios medios, la diferencia en el 2003 era poco más de la mitad. Por lo tanto, a pesar de ser un factor de peso relevante, cada vez tiene menos peso.

Según los autores del estudio El espacio social de la exclusión de las Islas Baleares[22], existen zonas periféricas tradicionales, de población mayoritariamente obrera donde los jóvenes

22 Carbonero, Horrach, Mascaró y Santiago (2001)

siguen teniendo un déficit educativo como consecuencia de las **dinámicas de reproducción social** que justo ahora señalábamos. Unas dinámicas que en cambio han empezado a disolverse en zonas periféricas más recientes, donde el nivel formativo de los jóvenes está mejorando notablemente en relación al de los padres.

En cambio, **los núcleos turísticos de las islas se pueden haber convertido en zonas de alto riesgo de "fracaso escolar"** no ya provocado por cuestiones económicas (como la pobreza o el paro), sino por factores de tipo más culturales como el estilo de vida. Como se nos indica en este mismo informe, en estas zonas existen núcleos familiares que se caracterizan por: la ocupación de los dos miembros adultos de la familia en un trabajo físicamente agotador y con horarios interminables, en una situación de desarraigo (para la población recientemente inmigrada) o de enquistamiento en círculos asistenciales. En un entorno familiar de estas características y en un entorno con una amplia oferta de ocio consumista y de conductas relacionadas con el consumo de drogas, la probabilidad de "fracaso escolar" es por lo tanto, elevadísima. De tal manera, que la "**problemática juvenil**" y la "**predelincuencia**" junto con las **toxicomanías** se convierten en los principales problemas de estas zonas, con el añadido de quedar ocultos bajo la voluptuosidad turística del paisaje.

Finalmente, y más allá de determinados enclaves territoriales, cabe destacar que según el **Informe Económico y Social del año 2005**[23], la **conflictividad** es también un **fenómeno al alza** en los centros educativos baleares. Si bien la tendencia a la baja consolidada entre 1999-00 y 2003-04, los dos primeros trimestres del curso 2005-06 se había registrado un aumento de expedientes disciplinarios. Aunque tal vez lo más significativo es que la conflictividad escolar cada vez está menos concentrada en unos cuantos centros: en el 2005 el número de centros afectados por esta problemática había aumentado en un 38,6%.

A consecuencia del aumento de migraciones transnacionales, la presencia de niños y jóvenes de familias inmigrantes es cada vez más significativa en el sistema educativo de toda España. Más allá de considerar que éstos sean o no un grupo vulnerable al fracaso escolar, lo cierto es que una presencia elevada de jóvenes de otras nacionalidades en las aulas, incrementa el grado de diversidad a gestionar por el profesorado. La diversidad por lo tanto, puede representar una interesante oportunidad de enriquecimiento mutuo o un factor de vulnerabilidad más ante el "fracaso escolar", en función del tratamiento que reciba por cada centro, aula, profesores y grupos de alumnos.

Teniendo esto en cuenta, no está de menos considerar que las Islas Baleares destacan por ser la **comunidad que acoge un mayor número de alumnos de origen extranjero**. Así, a pesar que, como vemos, las Baleares en ese curso sólo acogió al 3,6% de alumnos extranjeros del conjunto del sistema educativo español, para el conjunto de los alumnos baleares representaban un 12,8%, cuando la media española se situó en el 7,59%. Además, podemos decir que no se trata de un fenómeno reciente en las Baleares, ya que el ritmo de crecimiento de este colectivo desde el curso 2001-02 ha sido inferior a la media española.

Tabla 58. **Porcentaje de alumnos extranjeros del conjunto del Estado que estudian en las Islas Baleares (curso 2005-06).**

	Total	%
España	529.461	100
Baleares	19.161	3,6

Fuente: MEC, Avance de resultados curso 2005-06.

23 CRE, 2006.

Tabla 59. **Porcentaje de alumnado extranjero por Comunidad Autónoma (curso 2005-06).**

	%
España	7,59
Andalucía	4,28
Aragón	8,88
Asturias (principado de)	3,31
Baleares	12,82
Canarias	8,17
Cantabria	4,72
Castilla y León	5,05
Castilla-La Mancha	6,09
Cataluña	10,21
Comunidad Valenciana	9,87
Extremadura	2,16
Galicia	2,38
Madrid (Comunidad de)	12,04
Murcia (Región de)	10,47
Navarra (Comunidad Foral de)	9,42
País Vasco	4,05
Rioja (La)	11,4
Ceuta	1,61
Melilla	5,69

Fuente: Elaboración propia a partir de: MEC, Avance de resultados curso 2005-06.

Tabla 60. **Incrementos porcentuales interanuales de alumnado extranjero.**

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
España	45,9	49,2	30,1	14,2	15,3
Baleares	42,2	43,7	24,5	10,3	11,4

Fuente: MEC, Avance de resultados curso 2005-06.

Nos encontramos pues ante un sistema educativo que desde hace bastantes años ha tenido que enfrentarse a esta realidad de la diversidad en las aulas, especialmente concentrada en los centros públicos[24]: en el curso 2005-06 el 81,6% de alumnos extranjeros se concentraban en estos centros (un indicador ligeramente superior a la media española). En ese mismo curso además, la mayor proporción de estos alumnos asistían a los cursos de Educación Primaria, donde en las Baleares representaban 151,2 por cada 1.000 alumnos frente a los 91,9 de media española. Las Baleares se convierten así en la comunidad autónoma con más alumnos extranjeros en este nivel educativo. Su presencia en la educación infantil y en la ESO seguiría siendo importante, por encima de la media española, pero con cifras inferiores a otras comunidades autónomas.

Finalmente, en cuanto a la procedencia geográfica, los grupos más numerosos son los alumnos procedentes de países de América del Sur (44,8%), seguido de países de la Unión Europea (22,8%) y África (17,5%).

Según se indica en el **Plan General de Cualificaciones y Formación Profesional de las Islas Baleares** (2002-07), los programas de garantía social de esta comunidad se encuadran en la Dirección General de Formación Profesional e Inspección Educativa desde su implantación en

24 El porcentaje de alumnos de acuden a centros públicos en las Baleares es alrededor del 63%, una cifra algo inferior a la media española que ronda cerca del 68%.

el año 2002. La finalidad de éstos es "dar una respuesta formativa a los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin titulación y que no dispone de competencias suficientes para insertarse en el mundo laboral". Se trata de unos programas dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años (excepcionalmente hasta los 24 años) que no hayan superado la ESO, por lo que con estos programas no sólo se pretende proporcionar la competencia profesional básica (cualificación de nivel 1), sino también que puedan desarrollar y reafirmar su "madurez personal" y mejorar su formación básica para facilitarles el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Previa autorización de la Consejería de Educación y Cultura, estos programas pueden ser impartidos en centros educativos públicos, en entidades locales, en entidades privadas sin ánimo de lucro, en asociaciones empresariales sin ánimo de lucro, y en centros educativos privados. Todos los programas tienen la misma estructura mínima: una parte de formación en el centro o entidad (área de formación profesional específica, área de formación básica, módulo de orientación laboral y módulo de tutoría) y una parte de formación práctica que se lleva a cabo en centros de trabajo o mediante un contrato para la formación, y suelen durar una media de 990 horas.

La oferta actual en las Baleares se divide en dos grandes bloques**: "programas de garantía social"**, que se imparten en los IES y centros concertados, y los **"programas ISLA"** (programas para la integración social y laboral), impartidos por ayuntamientos, entidades privadas sin finalidad de lucro y centros privados (mediante subvenciones).

En el curso 2005-06, según el MEC[25], se impartió programas de garantía social en 42 centros de las Islas Baleares, de los cuales 38 eran públicos y sólo 4, privados. Esto permitió formar 84 grupos, de los cuales 77 eran en centros públicos y 7 en los privados. El número de alumnos matriculados fue de 797 (45 menos que en el curso 2004-05), de los cuales más del 88% acudió a un centro público. La amplia oferta en relación a la demanda, dio lugar a que fuera la segunda comunidad autónoma con menos alumnos por grupo: una media de 9,5, sólo por detrás de Asturias (7,7 alumnos por grupo), mientras la media española está en los 11,7 alumnos por grupo. De todos modos existe una importante diferencia entre los centros públicos, cuya media de alumno por grupo es de 9,1, frente a la media de 13,4 en los centros privados de las Baleares. De todos modos, no podemos hablar de una gran implantación de este modelo ya que la tasa bruta de escolaridad a este programa de jóvenes de entre 16 y 17 años es sólo del 3,8%, frente al 5% de media española, situándose sólo por detrás de la Comunidad Valenciana, del Principado de Asturias y de Andalucía.

Ya que no disponemos de muchos datos, podemos ampliar un poco más estos datos analizando la oferta formativa de Formación Profesional para las Islas Baleares, para este próximo curso 2006-07, en los que están incluidos. Según este documento, volverán a ofertarse unos 83 grupos de programas de garantía social en centros concertados e institutos de educación secundaria. Entre las familias profesionales con más plazas ofertadas sería la **hostelería** y **turismo** (13 grupos), **administración** (12 grupos) y **mantenimiento** y **servicios a la producción** (10 grupos), concentrados en su mayoría en la isla de Mallorca. Existen de todos modos, un total de hasta 18 programas diferentes que pertenecen a 14 familias profesionales diversas. A esta oferta se añaden, los **programas "ISLA"** en los que el próximo curso participará un total de 13 entidades de diferente índole que ofrecen una diversificada oferta de 17 perfiles, que comprende a 12 familias profesionales. Entre éstos cabe destacar la existencia de 2 talleres profesionales específicos para alumnos con necesidades educativas especiales, un taller profesional de auxiliar de dependiente de comercio, que incluye la contratación en el propio programa y un taller de madera dirigido al colectivo gitano. Nos encontramos por lo tanto ante una oferta bastante diversificada que a pesar, de ajustarse bastante al mercado laboral del turismo y los servicios, mantiene también otros perfiles profesionales minoritarios como puedan ser las actividades marítimo-pesqueras, el trabajo de la madera o del vidrio y la cerámica.

---

25 MEC, 2006.

Tabla 61. **Tasas netas de escolarización de los jóvenes de 16 a 22 años de las Islas Baleares y de España, por niveles/etapas educativas y sexo. Unidad: porcentaje. Curso 2003-04.**

		Islas Baleares			España		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
16 años	Educación obligatoria(1)	37,5	37,9	37,0	35,6	37,9	33,2
	Educación 2ª etapa	45,1	41,0	49,5	52,2	46,8	57,8
17 años	Educación obligatoria(1)	9,7	10,1	9,3	11,2	11,8	10,6
	Educación 2ª etapa	53,7	47,1	60,6	63,7	57,4	70,4
18 años	Educación obligatoria(1)	0,5	0,5	0,6	0,8	0,9	0,7
	Educación 2ª etapa	30,3	30,5	30,2	33,9	33,9	33,9
	Educación Superior no universitaria	1,2	0,9	1,4	3,9	3,3	4,4
	Educación universitaria y equivalente	10,0	6,7	13,6	23,8	18,5	29,4
19 años	Educación 2ª etapa	15,7	15,0	16,4	18,5	19,2	17,9
	Educación Superior no universitaria	3,0	2,7	3,4	8,0	7,2	8,9
	Educación universitaria y equivalente	12,9	9,4	16,5	28,0	21,9	34,3
20 años	Educación 2ª etapa	6,9	7,2	6,6	9,8	10,0	9,6
	Educación Superior no universitaria	3,8	3,4	4,3	8,9	8,5	9,3
	Educación universitaria y equivalente	13,3	9,5	17,3	28,9	22,6	35,4
21 años	Educación 2ª etapa	3,7	3,6	3,7	4,7	4,8	4,6
	Educación Superior no universitaria	3,1	3,0	3,2	7,1	7,1	7,1
	Educación universitaria y equivalente	12,3	9,3	15,4	28,2	23,1	33,6
22 años	Educación 2ª etapa	2,1	2,0	2,2	2,5	2,5	2,6
	Educación Superior no universitaria	2,2	2,4	2,1	4,7	4,7	4,7
	Educación universitaria y equivalente	11,7	8,7	15,0	26,8	22,8	31,0

Fuente: Institut Balear d'Estadística en base a datos del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.

2.4.5. Canarias

El fenómeno del fracaso escolar requiere un tratamiento multifactorial. Son muchas las variables que determinan los resultados educativos de la población juvenil. Por un lado, hay una serie de variables personales como el sexo o el hecho de tener determinado tipo de discapacidades, y de otro lado una serie de variables contextuales como el género, la cultura o la etnia, la clase social de pertenencia, el hábitat, etc.

En este documento se presentan los últimos datos referidos al curso 2004-2005, también se incluyen algunas serie decenales con el objetivo de describir e interpretar la evolución de los resultados académicos en los últimos 10 años.

En un principio se analizan los resultados académicos de las enseñanzas secundarias diferenciando al alumnado por titularidad de centro, por sexo y curso. Por una parte se presenta la distribución y los resultados de los alumnos matriculados en ESO y por otra al alumnado matriculado en bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

Se ha recogido una serie de indicadores para la medición del fracaso escolar en función de determinados criterios. Se presentan **tasas de idoneidad**: porcentaje de alumnos que están matriculados en el curso que le corresponde teóricamente según su edad, referidas al año 2001, para poder reconstruir el itinerario académico de la población de 16 a 29 años en lo que concierne a los resultados académicos.

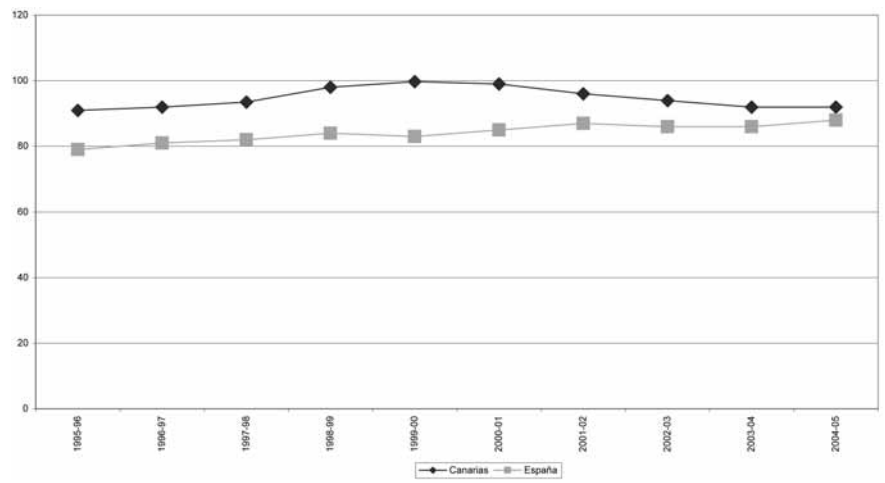
También se presentan tasas de idoneidad especificas del la población de 15 a 19 años en 2005, teniendo siempre presente las diferencias por sexo. La población juvenil de 20 a 24 años es descrita en términos de fracaso escolar a partir de el índice de abandono escolar prematuro: porcentaje de la población comprendida entre los 20 y los 24 años que no ha finalizado la enseñanza secundaria en su segunda etapa y no realiza ningún tipo de educación o formación, también se presentan las diferencias según el sexo. Por último, se presenta la distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social, por tipo de programa y sexo.

Como se señaló anteriormente el análisis del fracaso escolar se circunscribe fundamentalmente a la población matriculada en las enseñanzas medias, si se toman las **tasas brutas de escolaridad** del periodo comprendido entre los cursos 1995-1996 y 2004-2005, vemos que el **aumento** en este periodo ha sido notable, en Canarias estas tasas siempre estuvieron por debajo de la media nacional.

La tendencia en España y en todas las comunidades autónomas en general ha sido de experimentar una fuerte subida hasta el curso 1998-1999 para después estancarse en el mejor de los casos o descender aunque los niveles del curso 2004-2005 siempre son superiores a aquellos de los que se partía al principio del periodo estudiado.

Este indicador hay que interpretarlo con cautela ya que relaciona el número de personas de cualquier edad que completaron la enseñanza secundaria completa, segunda etapa, con la población teórica de cursar el nivel adecuado (14 a 18 años). Es por eso que en el caso de España pueda superar el 100% algún curso. No obstante estas tasas brutas de escolaridad permiten comprobar la tendencia en el último decenio del nivel de instrucción de los jóvenes en las distintas comunidades autónomas y poder establecer comparaciones.

Gráfico 8: Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Canarias. 1995-96 a 2004-05.



Fuente: MEC. Series decenales CCAA 2005.

En este apartado se describe la distribución de los 89.784 alumnos y alumnas matriculados en ESO en el curso 2004-2005 para seguidamente revisar los resultados académicos de esta población aportando el porcentaje de repetidores por sexo, titularidad de centro y curso. Hay que recordar que los dos primeros cursos de la ESO son los dos últimos de la enseñanza obligatoria. En los primeros cursos son mayoría los hombres, no hay diferencias significativas según el sexo en la distribución de los matriculados en los últimos cursos, tan sólo en cuarto (segundo curso del segundo ciclo) las diferencias se hacen notar por sexo a favor de las mujeres que suponen el 52,5% de los matriculados en ese curso. La distribución

por sexo según titularidad del centro no presenta diferencias importantes entre los matriculados en centros públicos o privados.

Tabla 62: **Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo ycurso. 2004-05.**

	TOTAL CENTROS		C. PÚBLICOS		C. PRIVADOS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	**51,3**	**48,7**	**51,9**	**48,1**	**49,3**	**50,7**
Primer ciclo: total	53,2	46,8	54,1	45,9	50,0	50,0
Primer ciclo: primero	54,2	45,8	55,2	44,8	50,9	49,1
Primer ciclo: segundo	51,9	48,1	52,8	47,2	49,0	51,0
Segundo ciclo: total	49,2	50,8	49,4	50,6	48,4	51,6
Segundo ciclo: tercero	50,5	49,5	51,0	49,0	49,1	50,9
Segundo ciclo: cuarto	47,5	52,5	47,4	52,6	47,7	52,3

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005

En cuanto a los resultados académicos de los alumnos matriculados en ESO en la comunidad canaria, en función del porcentaje de repetidores para cada categoría, se aprecia que los chicos en los primeros cursos repiten mucho más que las chicas, estas diferencias se reducen en los últimos cursos aunque las **mujeres** siguen teniendo **mejores resultados académicos**.

Lo que sí es significativo es el **mayor porcentaje de repetidores** en **centros de titularidad pública** en todos los cursos, en los centros privados se repite más en los mismos cursos pero sin llegar a alcanzar en ninguno de ellos el 10% de repetidores por curso para ambos sexos.

Curiosamente en los centros privados, al contrario que en los públicos, el porcentaje de repetidores es menor en los dos últimos cursos. El último curso de la enseñanza obligatoria (segundo de primer ciclo) es el curso que más repiten todos los alumnos de ESO de todas las categorías. En Canarias en los centros públicos un **40,7%** de los **chicos** y un **29,2%** de las **chicas que cursaban tercero repitieron curso**. En los centros privados las diferencias por sexo no son tan acusadas como en los centros públicos.

Tabla 63: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**21,1**	**24,3**	**17,7**	**25,4**	**28,8**	**21,7**	**7,0**	**8,8**	**5,2**
Primer ciclo: primero	19,1	22,7	14,8	22,8	26,5	18,2	6,5	8,8	4,1
Primer ciclo: segundo	28,4	33,9	22,5	34,7	40,7	27,9	9,1	11,4	6,9
Segundo ciclo: tercero	21,5	22,9	20,0	25,4	26,8	24,0	7,3	8,6	6,0
Segundo ciclo: cuarto	14,8	16,4	13,4	18,2	20,0	16,5	4,8	5,8	3,8

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005

En el curso 2004-2005 había matriculados en Canarias un total de 28.383 alumnos, tanto en los centros públicos como privados hay **más chicas matriculadas** en los dos cursos de **Bachillerato** en cualquiera de sus especialidades. No hay diferencias importantes en cuanto al sexo por titularidad de centro, en los centros públicos las chicas constituyen en torno al 56-57 % del total de matriculados. En los centros privados la proporción de mujeres desciende tres puntos sobre los públicos.

Tabla 64: **Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005**

	TOTAL CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Total	**43,6**	**56,4**	**43,3**	**56,7**	**45,6**	**54,4**
Primer curso	44,0	56,0	43,8	56,2	45,1	54,9
Segundo curso	43,2	56,8	42,7	57,3	46,2	53,8

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005

En cuanto a los resultados académicos se observa que en general el porcentaje de repetidores es menor en todas las categorías que en ESO, y las diferencias por sexo tienden a suavizarse, siguen repitiendo más los hombres pero las diferencias se acortan respecto a la ESO. Se repite más en el segundo curso de bachillerato, lo que sí es significativo es la diferencia en función de la titularidad del centro, mientras que las chicas de los centros públicos de segundo curso repiten en un 18,7%, en los centros privados tan sólo lo hacen un 2,5% de ellas.

Tabla 65: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Primer curso	14,7	16,4	13,3	16,4	18,2	15,0	3,6	5,2	2,3
Segundo curso	18,4	20,8	16,6	20,7	23,5	18,7	3,8	5,3	2,5

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005

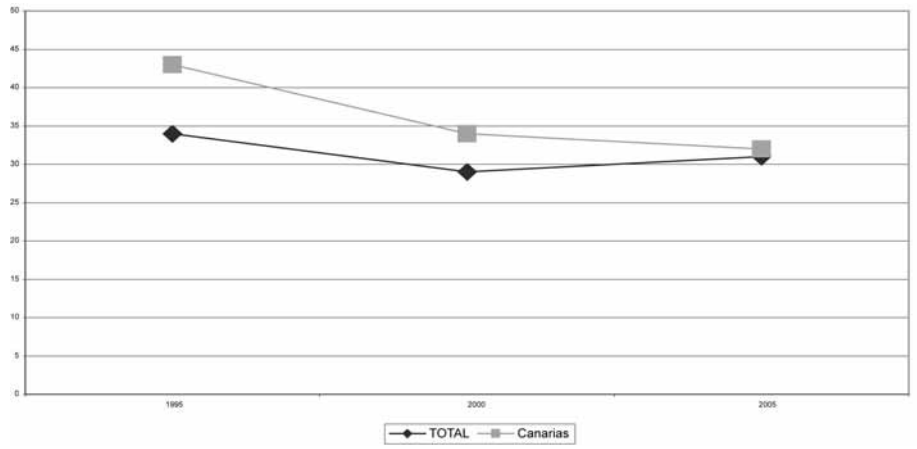
Además del porcentaje de repetidores en ESO y bachillerato se han incluido otros indicadores sobre los resultados académicos de la población matriculada desde los 15 a los 19 años. Los alumnos canarios matriculados en las distintas enseñanzas de régimen general con 15 años cumplidos, pasaron de tener una tasa de idoneidad del 43,5% en el curso 1994-1995 a otra del 50,5% en el curso 2004-2005.

Este **aumento en la tasa de idoneidad** para esta edad es muy significativo teniendo en cuenta que para el mismo periodo, la tasa media para el conjunto del estado tan solo aumentó en cuatro décimas en este periodo, eso sí, es una tasa mayor que la canaria, está en torno al 58%. Es necesario recordar que estas tasas indican el porcentaje de alumnos para cada edad que sigue escolarizado en el curso que le corresponde teóricamente.

En el curso 2004-2005, los alumnos canarios con 16 y 17 años tienen unas tasas específicas de idoneidad muy parecidas a las de la media nacional en la secundaria obligatoria pero se hacen menores en la segunda etapa (tercero y cuarto). También son menores las tasas de idoneidad para los alumnos de 18 y 19 años en enseñanza universitaria en comparación con el conjunto del Estado.

Para analizar los resultados de la población de 20 a 24 años se ha tomado como indicador el **abandono educativo temprano**, se trata de ver qué porcentaje de la población de 20 a 24 años no ha completado la enseñanza secundaria y no sigue ningún tipo de formación o educación. Como se aprecia en el siguiente gráfico, ha habido un **descenso importante en los últimos diez años** y los valores de abandono temprano en 2005 se acercan bastante a los de la media nacional.

Gráfico 9: Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005. España-Canarias.

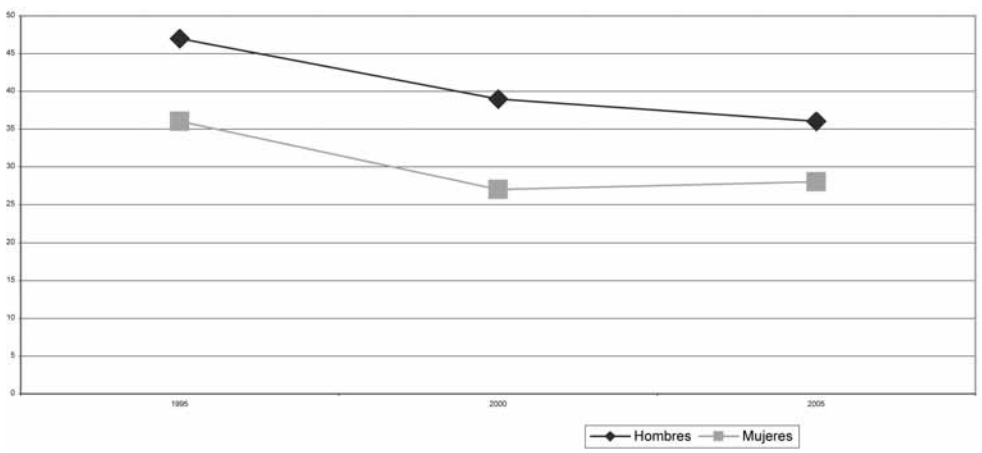


Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

Es interesante analizar el abandono educativo en estas edades por sexo. En el año 2000 la **tasa de abandono** de los **hombres** era muy elevada (47,1%), ésta ha **descendido** hasta el 36% en 2005. Las mujeres también experimentaron un descenso importante pasando del 36,7% de abandono en 1995 al 28,1% en 2005. En este periodo se han reducido las diferencias entre sexos.

Como se observa en el gráfico anterior a partir de 2000 hay una cierta recuperación en los indicadores de abandono, de 2000 a 2005 las **mujeres** de entre 20 y 24 años canarias **aumentaron** en un punto (27,1% a 28,1%), se frena pues la tendencia aunque los niveles de abandono están para las mujeres canarias todavía por encima de la media nacional (25%), los hombres pese a tener un porcentaje más elevado (36,4%), están más cerca de la media masculina en 2005 (36%). Esta tendencia de 2000 a 2005 es general en casi todas las comunidades e invita a analizar el mercado laboral en los últimos seis años y compararlo con esta recuperación del abandono escolar temprano.

Gráfico 10: Evolución del abandono educativo temprano en Canarias según sexo. 1995-2000-2005.



Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia referidos al curso 2004-2005 estaban matriculados en **programas de garantía social** un total de 2.095 alumnos en la comunidad canaria, de ellos tan solo hay un 28% de mujeres. En comparación con el resto de comunidades en canarias la inmensa mayoría de estos alumnos están **matriculados en iniciación profesional** (91,5%), el resto esta matriculado en educación especial.

Tabla 66: **Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005**

	TOTAL CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
TOTAL	**2.095,0**	**28,0**	**2.057,0**	**27,9**	**38,0**	**34,2**
Iniciación Profesional	1.917,0	27,3	1.879,0	27,1	38,0	34,2
Prog. Jóvenes Desfavorecidos Talleres Profesionales	–	–	–	–	–	–
Prog. Formación y Empleo	–	–	–	–	–	–
Prog. Educación Especial	178,0	36,0	178,0	36,0	–	–

Fuente: MEC. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005

2.4.6. Cantabria

El total de alumnos matriculados en E.S.O. el último curso estudiado es de 4612. Los de 1º apenas han variado a lo largo de estos tres cursos estudiados, parece haber una **tendencia a la disminución de matriculaciones**, sin embargo los totales siguen la cifra mencionada con respecto al total y se mantienen en torno a los 2.750 alumnos para las enseñanzas públicas y a los 1.850 para las privadas. Los alumnos matriculados suelen estar más o menos equilibrados en número en base al género, sin embargo en el último año académico estudiado, en los colegios públicos (y en menor medida en los privados) si hay un porcentaje mayor de mujeres que de hombres, siendo para el resto de cursos estudiados superior la presencia de alumnos varones al de mujeres. Los alumnos matriculados en la escuela pública son mucho más numerosos que en las privadas, para la Comunidad Cántabra, sin embargo parece que 2º de la ESO es el curso donde más alumnos varones hay (con respecto a mujeres) para todos los periodos académicos estudiados, independientemente de la titularidad del centro también.

Tabla 67: **Porcentaje de repetidores con respecto a los alumnos matriculados en ESO según titularidad del centro y curso.**

		TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
		Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Curso 2001-02	2º	16,9	20,5	12,9	21,0	24,9	16,4	10,6	13,40	7,70
	3º	17,7	19,6	15,6	22,0	23,8	20,0	9,1	11,10	7,00
	4º	12,6	13,5	11,7	14,7	15,9	13,7	8,70	9,30	8,20
Curso 2002-03	2º	18,9	22,5	14,7	23,0	27,10	17,90	11,9	14,1	9,3
	3º	19,6	21,3	17,9	23,4	25,10	21,70	12,6	14,1	11,0
	4º	13,8	14,7	12,9	15,10	15,70	14,60	11,5	13,1	9,9
Curso 2003-04	2º	20,5	24,4	16,1	24,5	28,5	19,8	13,2	16,4	9,8
	3º	19,2	19,4	19,0	23,9	23,9	23,9	10,6	11,3	10,0
	4º	12,6	13,8	11,5	14,1	15,0	13,4	10,1	11,9	8,3

Fuente: INE y Elaboración Propia.

En cuanto a las distinciones por sexos, el número de **hombres que repiten** curso parecer ser **mayor** que el de las **mujeres**, en todos los casos. En lo que se refiere a la titularidad del centro de estudios, se registran menores porcentajes de alumnos repetidores con respecto al total de alumnos matriculados en los centros de enseñanza privados, donde además las diferencias por sexos y con respecto a los valores de los centros públicos son, en el caso de los varones, significativos: así podemos observar que en los centros públicos los varones matriculados que suelen repetir curso suelen rondar como media el 22'2% del total de varones matriculados, mientras que en los centros privados a penas superan el 14% de los varones matriculados en dichos centros. Las mujeres adquieren valores cercanos al 9% en las escuelas privadas, mientras que en las públicas tienen valores próximos al 18%. En términos generales, sin hacer distinción en términos de titularidad, podemos observar que: suele haber un mayor número de repetidores en los **cursos intermedios**, (2º y 3º), donde los valores para todos los cursos alcanzan el 24% en los varones y 19% en las mujeres, disminuyendo en el número considerablemente de repetidores en el último curso, donde los varones matriculados que repiten curso suelen alcanzar el 13% (en el curso 2002-03 el 14,7% del total de varones matriculados) y las mujeres el 11% (el máximo lo adquirió en el curso 2002-03 donde se aumentó el porcentaje, por lo que el 12'9% de las alumnas matriculadas en 4º de ESO estaban repitiendo curso).

En los centros privados, el porcentaje de alumnas matriculadas que repiten curso es considerablemente menor que en las enseñanzas públicas en todos los cursos y periodos académicos estudiados, llegándose a reducir en muchos casos incluso hasta la mitad de los públicos, en los cursos intermedios de la enseñanza pública, las mujeres suelen presentar unos valores que superan el 20% sin embargo en las privadas raramente superan el 10%; sin embargo si es cierto que en estos segmentos sí se tiende en los últimos años a un aumento del porcentaje de repetidoras ya que se pasa del 7% en el curso 2001-02, a un 11% en el año siguiente y bajando luego hasta un 10% en el último periodo. Para las alumnas de último curso, el porcentaje como ya hemos visto disminuye considerablemente, siendo en las públicas próximo al 13% y en las privadas al 8% (excepto en el curso 2002-03 donde el 9'9% de las matriculadas repetían curso).

Podemos apuntar como primera diferencia con la ESO que en el **Bachillerato** parece haber una **mayor presencia femenina en todos los cursos**, destacando casos como en el curso 2002-03, donde las alumnas matriculadas en 2º de BAC son 2258 más que los hombres (11.986 mujeres frente a 9.728 varones) para toda la Comunidad Autónoma. En la enseñanza pública se puede apreciar mejor esta feminización escolar que en la privada.

Los saldos positivos en cuanto a mayor presencia de hombres que de mujeres se dan sólo al analizar los alumnos matriculados que repiten curso (excepto para el año académico 2001-02 donde los alumnos repetidores están bastante equilibrados en cuanto al género). En el caso de los centros privados, los hombres son en todos los casos de los cursos estudiados más numerosos a la hora de repetir curso bajo estos cánones que las mujeres.

Haciendo un análisis más detallado, en cuanto a la variación del porcentaje de alumnos matriculados que repiten curso según la titularidad del centro donde cursan sus estudios, debemos destacar que el número total de mujeres matriculadas ha aumentado, así como también lo ha hecho el porcentaje de alumnas matriculadas por año que repiten curso, sin embargo el peso específico de los **repetidores** dentro de cada grupo (en este caso, de género) tiene un **mayor presencia masculina** que la femenina, estando la primera cercana al 14% para el primer curso y al 22% para el segundo (en el curso 2002-03 se reducen considerablemente estos datos quedando muy por debajo de lo citado); sin embargo en el caso de las mujeres, a pesar de ser más numerosas, el porcentaje de repetidoras supone el 11% del 1º curso y el 21% del 2º. Es de destacar que en el curso académico 2002-03 se registran niveles realmente bajos en todas las categorías estudiadas.

En cuanto a la titularidad del centro, destacar la dinámica en concordancia con lo ya comentado en la ESO: parece que los alumnos matriculados en la escuela pública se enfrentan a un porcentaje de repetición mayor que los de la privada, siendo los valores para los hombres en la pública cercanos al 15% en el 1º curso y al 24% en el 2º, mientras que en la privada bajan los porcentajes al 6% como media general (hay que destacar que en el último curso estudiado aumenta notablemente el número de alumnos que repiten BAC, superando el 9% en ambos cursos). El

caso de las mujeres es muy parecido, con valores que oscilan entre el 12% para el primer curso y 23% para el segundo en los centros públicos; en los centros privados es difícil ver una tendencia ya que los valores han subido considerablemente en el último año (para segundo curso se ha llegado a un 12% en el último curso estudiado, mientras que en el anterior estaba cercano al 2%). Reflejando con todo ello una vez más las diferencias importantes entre un tipo de enseñanza y otra y, además, al contrario de lo visto en la ESO, en el último curso de Bachillerato se registra un mayor número de alumnos matriculados que repiten curso, independientemente del sexo y del tipo de enseñanza, posiblemente motivados por la inminente salida a otras titulaciones y a la Universidad (sobre todo por los exámenes de Selectividad). Es necesario recordar que en este último curso el alumno no repite con todas las materias sino únicamente con las que ha suspendido (cosa que no sucede por ejemplo en la ESO).

Para el último curso estudiado, en Cantabria existían un total de 31 centros donde se impartían enseñanzas denominadas "de **Garantía Social**", de los cuales 25 eran públicos y 6 eran centros privados concertados. Hay para toda la Comunidad Autónoma un total de 7195 profesores de los cuales 84 lo eran en escuelas específicas de Educación Especial (37 en públicas y 47 en privadas).

La **matriculación** de alumnos en dichos centros desde el curso 2001-02 ha **descendido considerablemente**, de un total de 791 alumnos en dicho curso se ha pasado hasta los 493 del curso 2003-04. Sigue habiendo una mayor matriculación en los centros públicos aunque también se ha reducido el número, sin embargo no tanto ni tan significativamente como en los privados donde se ha pasado de 334 alumnos matriculados para el curso 2001-02 a 154 en el 2003-04. Donde **más alumnos** hay matriculados es en los **programas de Iniciación Profesional** que suponen más de la mitad del total de alumnos inscritos en dichos cursos, llegando a ser para el último año académicos estudiado el 92'9% (el curso anterior el 93'4%).

- **Programas de Iniciación Profesional**: Son los que soportan más peso dentro de la Garantía Social. Los alumnos matriculados son más de la mitad del total y, además en todos los casos son los que más gente aglutina independiente de la titularidad del centro y del sexo de los alumnos. Para el curso 2003-04, en estos programas estaban matriculados el 92'9% del total de alumnos, de los cuales el 68'6% eran hombres y el 31'4% mujeres, del total de matriculados tanto en los centros públicos como en los privados. Los **centros públicos** siguen siendo los que más alumnos registran, 315 para toda Cantabria (lo que supone el 68'8%), de los cuales también la mayoría son **hombres** (218, el 69'2% de los matriculados en la enseñanza pública), siendo la presencia de mujeres muy baja (97, el 30'8%). En lo que se refiere a los centros privados, para este mismo periodo académico, hay un total de 143 personas inscritas en los cursos de iniciación profesional, de los cuales 96 son hombres y 47 mujeres. Seguimos viendo la fuerte presencia masculina en estos cursos.
- **Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales**: El peso de los matriculados en estos cursos con respecto al total de alumnos de Garantía Social es alto en el primer año académico, sin embargo en el resto de periodos no hay **ningún alumno matriculado en toda la Comunidad Cántabra**. En el periodo académico 2001-02 suponían un 17'1% del total de cursos de garantía social; estos cursos sólo se dan en **centros privados**.
- **Formación y Empleo**: Seguimos observando una fuerte presencia de estos talleres, aunque no llega al nivel de los de Iniciación Laboral. También en estos cursos hay una **fuerte presencia masculina**. Haciendo un seguimiento desde el curso 2001-02 se ha visto que ha habido **un descenso considerable** en el curso siguiente, donde se ha pasado de los 100 alumnos a ninguno en los cursos siguientes. El 100% de los alumnos está matriculado en **escuelas públicas.**
- **Educación Especial**: Estos programas son los que menos alumnos reciben de todo el organigrama de la enseñanza de Garantía Social. No por ello son menos importantes. Suele haber una mayor presencia femenina en estos cursos aunque las diferencias entre sexos no son tan fuertes como en los demás (apenas 2 o 3 personas). Las escuelas privadas alcanzan un peso importante dentro de este grupo para el periodo académico 2001-02, pero la **enseñanza pública** sigue siendo la que más alumnos tiene en el resto de

periodos académicos. Se produce un descenso en la matriculación a lo largo de estos tres cursos estudiados, empezando el primer año con 66 (20 en la pública y 46 en la privada), descendiendo a 31 el curso siguiente (20 públicos y 11 privados), para alcanzar los 35 en el curso 2003-04, (24 en la pública y 11 en la privada). Como ya he mencionado antes, en estos casos **la distinción por sexos** resulta ser más **equilibrada**, aunque sigue habiendo más mujeres que hombres; ellas apenas suponen el 57'1% del total de matriculados. En la enseñanza pública para el curso 2003-04, se matricularon un total de 24 personas (11 hombres y 13 mujeres) mientras que en la pública lo hicieron 11 (4 varones y 7 hembras). Por tanto, la repartición es más igualitaria.

De todos los **alumnos matriculados en 2002-03**, (469) sólo terminaron sus estudios de **Garantía Social** 246 personas para toda Cantabria, de las cuales 164 eran hombres y 82 mujeres; esto es, **sólo terminaron los estudios el 52'45**% del total de matriculados en dicho curso. Distinguiendo por sexos, la población más numerosa fue la masculina ya que terminaron los cursos 164 hombres frente a 8 mujeres. Hay que tener en cuenta la fuerte matriculación masculina frente a la femenina.

Podemos entender mucho mejor los datos anteriores si atendemos a lo expuesto en la siguiente tabla.

Tabla 68: **Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en la Comunidad de Cantabria por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03).**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**246**	**164**	**82**	**191**	**130**	**61**	**116**	**34**	**21**
Programas ordinarios	221	150	71	171	120	51	101	30	20
Programas Ed. Especial	25	14	11	20	10	10	15	4	1

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia e INE.

Tabla 69: **Número de centros de enseñanza de educación especial de la Comunidad de Cantabria ordenadas por tipo de centro y titularidad del mismo**

		TOTAL	ESPECÍFICOS	ORDINARIOS
2002-03	Todos los centros	11	9	2
	Centros públicos	4	2	2
	Centros privados: no concertados	7	7	–
	Centros privados: concertados	7	7	–

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia e INE.

Tabla 70: **Alumnado matriculados en programas de garantía social en la Comunidad de Cantabria, con respecto al tipo de enseñanza, titularidad del centro y sexo.**

	Total Matriculados 2002-03	Iniciación profesional			Prog. Jóvenes Desfavorecidos Talleres profesionales			Prog. Formación y empleo			Prog. Educación Especial		
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Todos los centros	469	438	123	315	–	–	–	–	–	–	31	15	16
Centros públicos	323	303	89	214	–	–	–	–	–	–	20	11	9
Centros privados	146	135	34	101	–	–	–	–	–	–	11	4	7

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia e INE.

2.4.7. Castilla y León

El total de alumnos matriculados en E.S.O. el último curso estudiado es de 100.608 alumnos entre los 12 y los 18 años (la enseñanza obligatoria llega hasta los 16). Los alumnos de 1º de ESO apenas han variado a lo largo de estos tres cursos estudiados, parece haber una **tendencia a la disminución de matriculaciones**, sin embargo los totales siguen la cifra mencionada con respecto al total y se mantienen en torno a los 13 mil alumnos para las enseñanzas públicas y a los 8 mil para las privadas (como media). Los alumnos matriculados suelen estar más o menos equilibrados en número en base al género, sin embargo **en el último año académico** estudiado, en los colegios públicos (y en menor medida en los privados) si hay un **porcentaje mayor de mujeres** que de hombres, siendo para el resto de cursos estudiados superior la presencia de alumnos varones al de mujeres. Los alumnos matriculados en la escuela pública son mucho más numerosos que en las privada, para la Comunidad de Castilla y León, sin embargo parece que **2º de la ESO es el curso donde más alumnos varones** hay (con respecto a mujeres) para todos los periodos académicos estudiados, independientemente de la titularidad del centro también.

Tabla 71: **Porcentaje de alumnos repetidores con respecto a los alumnos matriculados en ESO para la Comunidad de Castilla y León, según titularidad del centro y curso.**

		TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
		Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Curso 2001-02	2º	16,9	20,3	12,8	19	22,9	14,3	13	15,5	10,2
	3º	19,5	20,7	18,1	23,5	24,6	22,3	11,5	13	9,8
	4º	14,9	16,9	13	17,6	19,8	15,6	9,8	11,6	7,9
Curso 2002-03	2º	19,4	23,3	14,8	21,9	26,1	16,7	14,8	17,9	11,4
	3º	21,3	23	19,4	25,2	27	23,3	13,4	15,1	11,7
	4º	14,9	16,1	13,7	17,9	19,4	16,4	9,6	10,4	8,8
Curso 2003-04	2º	20,5	24,9	15,4	23,4	28	17,7	15,3	18,9	11,1
	3º	20,8	22,3	19,2	24,3	25,6	22,8	14	15,9	12,1
	4º	14,6	15,5	13,7	17	18,2	15,9	10,3	11,1	9,6

Fuente: INE y Elaboración Propia.

En cuanto a las distinciones por sexos, el número de **hombres que repiten curso** parecer ser **mayor** que el de las **mujeres**, en todos los casos. En lo que se refiere a la titularidad del centro de estudios, se registran menores porcentajes de alumnos repetidores con respecto al total de alumnos matriculados en los centros de enseñanza privados, donde además las diferencias por sexos y con respecto a los valores de los centros públicos son, en el caso de los varones, significativos: así podemos observar que en los centros públicos los varones matriculados que repiten curso suelen rondar como media el 27% del total de varones matriculados, mientras que en los centros privados apenas superan el 15%. Las mujeres repetidoras representan cerca del 11% en las escuelas privadas, mientras que en las públicas tienen valores próximos al 22%. En términos generales, sin hacer distinción en términos de titularidad, podemos observar que: suele haber un mayor número de repetidores en los cursos intermedios, (2º y 3º), donde los valores para todos los cursos superan el 22% en los varones y 18% en las mujeres, disminuyendo en el número considerablemente de repetidores en el último curso, donde los varones matriculados que repiten curso suelen alcanzar el 16% (el mínimo fue en el curso 2003-02 de 15'5%) y las mujeres el 13% (todos los periodos académicos estudiados se mantienen en esta cifra para 4º de la ESO).

La tendencia anterior e incluso los valores porcentuales, se mantienen para los centros de enseñanza privada. En los centros privados, el porcentaje de alumnas matriculadas que repiten curso es

considerablemente menor que en las enseñanzas públicas en todos los cursos y periodos académicos estudiados, llegándose a reducir en muchos casos incluso hasta la mitad de los públicos, esto es, por ejemplo en los cursos intermedios de la enseñanza pública, donde suelen presentar unos valores que superan el 22% sin embargo en las privadas raramente superan el 11%; sin embargo sí es cierto que en estos segmentos sí se tiende en los últimos años a un **aumento del porcentaje de repetidoras** ya que se pasa del 7% en el curso 2001-02, a un 11% en el año siguiente y subiendo luego hasta un 12'1% en el último periodo. Para las alumnas de último curso, el porcentaje como ya hemos visto disminuye considerablemente, siendo en las públicas próximo al 16% y en las privadas al 8% (en los últimos años se ha vivido un aumento de las chicas repetidoras en este último curso de la ESO en las escuelas privadas, pasando de un 7'9% en el curso 2001-02, a un 9'6% en el 2003-04, tendencia que como veremos también se da en los cursos de Bachillerato).

Como viene siendo la tónica en casi todas las comunidades autónomas, en el Bachillerato parece haber una **mayor presencia femenina en todos los cursos**, destacando casos como en el curso 2002-03, donde las alumnas matriculadas en 2º de BAC son 2145 más que los hombres (7224 mujeres frente a 5079 varones) para toda la Comunidad Autónoma. En la enseñanza pública se puede apreciar mejor esta feminización escolar que en la privada (donde los números que separan varones de hembras apenas superan la media centena a los alumnos masculinos).

Considerando el porcentaje de alumnos matriculados que repiten curso, debemos destacar que a pesar de que suelen repetir más las mujeres, los repetidores siguen siendo los que soportan un mayor peso dentro del grupo de varones; esto es, con respecto a los alumnos matriculados en cada curso, el número total de mujeres matriculadas ha aumentado, así como también lo ha hecho el porcentaje de alumnas matriculadas por año que repiten curso, sin embargo atendiendo al **peso específico de repetidores hay una mayor incidencia masculina**, con un 16% de repetidores masculinos en el primer curso y un 23% en el segundo (en el curso 2002-03 aumentó considerablemente hasta alcanzar el 37%); sin embargo en el caso de las mujeres, a pesar de ser más numerosas, el porcentaje de repetidoras supone el 13% del 1º curso y el 23% del 2º. Es de destacar que en el **curso académico 2002-03 se registraron niveles realmente altos** en todas las categorías estudiadas.

En cuanto a la titularidad del centro, destacar la dinámica anterior en concordancia con lo ya visto en la ESO: parece que los alumnos matriculados en la escuela pública soportan un porcentaje de repetición mayor que los de la privada, siendo los valores para los hombres en la pública cercanos al 18% en el 1º curso y al 27% en el 2º, mientras que en la privada bajan los porcentajes al 8% como media general (hay que destacar que en el último curso estudiado aumenta notablemente el número de alumnos que repiten BAC, superando el 14% en ambos cursos). El caso de las mujeres es muy parecido, con valores que oscilan entre el 15% para el primer curso y 24% para el segundo en los centros públicos; en los centros privados los valores han subido considerablemente en el último año, para segundo curso se ha llegado a un 13'5% en el último curso estudiado). Reflejando con todo ello una vez más las diferencias importantes entre un tipo de enseñanza y otra y, además, al contrario de lo visto en la ESO, en el **último curso de Bachillerato** se registra un **mayor número de alumnos matriculados que repiten curso**, independientemente del sexo y del tipo de enseñanza, posiblemente motivados por la inminente salida a otras titulaciones y a la Universidad (sobre todo por los exámenes de Selectividad). Los valores en los hombres en el último curso de BAC llegan el 22'4% de repetidores (con respecto a la matriculación masculina general), y el de las mujeres aumenta hasta el 19'7% de repetidoras (con especto al total de chicas matriculadas en ese curso).

La **matriculación** de alumnos en **programas de Garantía Social** desde el curso 2001-02 ha **descendido** desde un total de 4301 alumnos en dicho curso se ha pasado hasta los 4021 del curso 2003-04. Sigue habiendo una **mayor matriculación en los centros públicos** aunque también se ha reducido el número, por ejemplo en los privados se ha pasado de 1949 alumnos matriculados para el curso 2001-02 a 1817 en el 2003-04. Donde más alumnos hay matriculados es en los programas de **Iniciación Profesional** que suponen más de la mitad del total de alumnos inscritos en dichos cursos, llegando a ser para el último año académicos estudiado el 57'2% (el curso anterior el 56'6%) del total de matriculados tanto en los centros públicos como en los privados.

Para el último curso estudiado, en Castilla y León se hallaban inscritos[26] un total de 131 centros donde se impartían enseñanzas denominadas "de Garantía Social", de los cuales 97 eran públicos y 34 eran centros privados concertados. Del total de centros (no sólo de Garantía Social) se encontraban registrados un total de 3.210 profesores que impartían enseñanzas de garantía social, de los cuales 355 lo eran en escuelas específicas de Educación Especial (188 en públicas y 167 en privadas).

- **Programas de Iniciación Profesional**: Son los que soportan más peso dentro de la clasificación de Garantía Social. Los alumnos matriculados son **más de la mitad del total** y, además en todos los casos son los que más gente aglutina independiente de la titularidad del centro y del sexo de los alumnos. Para el curso 2003-04, en estos programas estaban matriculados el 57'2% del total de alumnos, de los cuales el 71% eran hombres y el 29% mujeres. Los **centros públicos** siguen siendo los que más alumnos registran, 1532 para toda Castilla y León (lo que supone el 66'6% del total), de los cuales también la **mayoría son hombres** (1109, el 72'4% de los matriculados en la enseñanza pública), siendo la presencia de mujeres muy baja (423, el 27'6%). En lo que se refiere a los centros privados, para este mismo periodo académico, hay un total de 767 personas inscritas en los cursos de iniciación profesional, de los cuales 524 son hombres y 243 mujeres. Seguimos viendo la fuerte presencia masculina en estos cursos.
- **Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales**: El peso de los matriculados en estos cursos con respecto al total de alumnos de Garantía Social es de los más altos en el primer año académico. En el curso 2001-02 suponían un 26'1% del total de cursos de garantía social, bajando a un 19'9% para luego subir a un 30'3% en el último año estudiado; estos cursos sólo se dan en centros privados y esto es lo que hace que tenga un peso importante este grupo dentro del total. Si nos detenemos a analizarlos por sexos, observamos que aquí también hay una mayor presencia masculina, sin embargo en bastante equilibrio con la femenina, representando un 58,7% los hombres y un 41,3% las mujeres.
- **Fomación y Empleo**: Seguimos observando una fuerte presencia de estos talleres, aunque no llega al nivel de los de Iniciación Laboral. También en estos cursos hay una importante presencia masculina. Haciendo un seguimiento desde el curso 2001-02 se ha visto que ha habido un mantenimiento en los cursos posteriores en torno a los 550 alumnos, lo que se corresponde con un 14% del total de alumnos. Si nos centramos en la distinción por género de los alumnos y por titularidad de los centros, nos damos cuenta de que para el curso 2001-02 sólo existían titulaciones en centros públicos (por lo que acaparan el 100% de las matriculas); también observamos que a pesar de que en los cursos siguientes hay gente matriculada en los centros privados, estos no suponen más que un 4'3% del total (este valor se da en 2003-04), quedándose la **enseñanza pública con más del 95% de los alumnos** de estos programas. Por género, para el último curso observado, entrevemos una fuerte presencia masculina (421 varones que suponen el 74'6%) en detrimento de la femenina (143 mujeres en total). Esta masculinización también se mantiene en ambos tipos de enseñanzas (pública y privada) para este curso en los Programas de Formación y Empleo de Castilla y León, donde los hombres suponen el 73'9% de los alumnos matriculados en la enseñanza pública y un fuerte 91'7% en la privada.
- **Educación Especial**: Estos programas son los que menos alumnos reciben de todo el organigrama de la enseñanza de Garantía Social. No por ello son menos importantes. Suele haber una mayor presencia femenina (sobre todo en la enseñanza pública) en estos cursos aunque las diferencias entre sexos no son tan fuertes como en los demás. Las **escuelas privadas** alcanzan un peso importante dentro de este grupo siendo la que **más alumnos** tiene en todos los periodos académicos. Se produce un aumento en la matriculación a lo largo de estos tres cursos estudiados, empezando el primer año con 365 (132 en la pública y 233 en la privada), ascendiendo a 454 el curso siguiente (128

---

26 Se refiere a centros específicos de Educación Especial y a unidades sustitutorias en centros ordinarios. Según datos suministrados por el Ministerio de Educación y Ciencia y el INE.

públicos y 326 privados), para alcanzar los 461 en el curso 2003-04, (132 en la pública y 329 en la privada). En estos casos la distinción por sexos resulta ser equilibrada.

De todos los alumnos matriculados en 2002-03, (4272) sólo terminaron sus estudios de Garantía Social 2121 personas para toda Castilla y León, de las cuales 1437 eran hombres y 684 mujeres; esto es, **sólo terminaron los estudios el 49'65**% del total de matriculados en dicho curso. Podemos entender mucho mejor los datos anteriores si atendemos a lo expuesto en la siguiente tabla.

Tabla 72: **Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en la Comunidad de Castilla y León por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03).**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**2.121**	**1.437**	**684**	**1.206**	**873**	**333**	**915**	**564**	**351**
Programas ordinarios	1.924	1.317	607	1.144	834	310	780	483	297
Programas de Ed. Especial	197	120	77	62	39	23	135	81	54

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia e INE.

Dentro de la enseñanza de Garantía Social se encuentra la Educación Especial, y dentro de esta hay que mencionar la existencia de programas específicos para ayudar a estos jóvenes a integrarse en el sistema social general. Para el curso 2003-04, del total de centros que existen dentro de la Comunidad de Castilla y León (1287), 48 centros estaban dedicados a los Programas de Garantía Social, de los cuales 31 eran específicos y 17 ordinarios, es decir aquellas con unidades sustitutorias de Educación Especial. Dentro de los 31 programas específicos para Educación Especial de la Comunidad Castellano-leonesa, 12 son públicos y 19 privados concertados.

Tabla 73: **Número de centros de enseñanza de Educación Especial de Castilla y León ordenados por tipo de centro y titularidad del mismo. (2003-2004).**

		TOTAL	ESPECÍFICOS	ORDINARIOS
2003-04	Todos los centros	48	31	17
	Centros públicos	29	12	17
	Centros privados: no concertados	19	19	–
	Centros privados: concertados	19	19	–

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tabla 74: **Alumnos matriculados en Educación Especial en Castilla y León con respecto al tipo de enseñanza, titularidad del centro y sexo.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**1166**	**710**	**456**	**693**	**421**	**272**	**473**	**289**	**184**
Educación Infantil	120	66	54	90	51	39	30	15	15
Educación Básica	665	397	268	401	240	161	264	157	107
FP Aprendizaje de Tareas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transición a la Vida Adulta	381	247	134	202	130	72	179	117	62

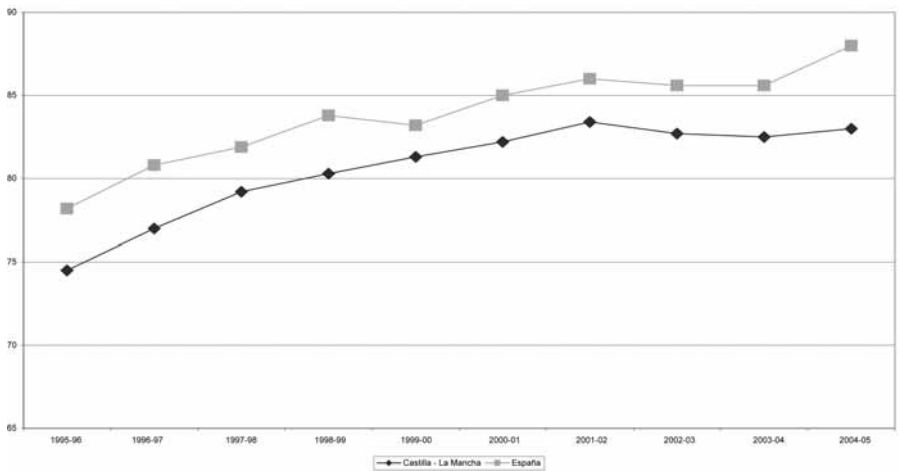
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, I.N.E.

2.4.8. Castilla-La Mancha

Si se toman las **tasas brutas de escolaridad** del periodo comprendido entre los cursos 1995-1996 y 2004-2005, vemos que el **aumento** en este periodo ha sido notable, en Castilla La Mancha estas tasas siempre estuvieron **por debajo de la media nacional**. Han seguido una evolución paralela pero no se han acortado las diferencias.

Este indicador hay que interpretarlo con cautela ya que relaciona al número de personas de cualquier edad que completaron la enseñanza secundaria completa, segunda etapa, con la población teórica de cursar el nivel adecuado (14 a 18 años). La tendencia en estos diez cursos es prácticamente la misma, las diferencias porcentuales se mantienen a lo largo del periodo entre los tres y cuatro puntos.

Gráfico 11: Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Castilla-La Mancha. 1995-96 a 2004-05.



Fuente: MEC. Series decenales CCAA 2005

En cuanto a la distribución por sexo del alumnado matriculado en ESO , según el INE en el curso 2004-2005 había matriculados un total de 92.154 alumnos y alumnas en ESO. En el primer ciclo, primero y segundo de ESO, hay mayor proporción de chicos en los centros educativos de ESO (54% frente al 46% de mujeres, una diferencia mayor que la de la mayoría de comunidades). Son más las mujeres en el segundo ciclo, tercero y cuarto conjuntamente, pero la diferencia no es tan grande (51,3% de mujeres y 48,7% de hombres).

La distribución por sexo según titularidad del centro no presenta importantes entre los matriculados en centros públicos o privados.

Tabla 75: **Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05.**

	TOTAL CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Total	**50,8**	**49,2**	**50,9**	**49,1**	**50,1**	**49,9**
Primer ciclo: total	52,6	47,4	53,1	46,9	50,6	49,4
Primer ciclo: primero	54,0	46,0	54,5	45,5	51,8	48,2
Primer ciclo: segundo	51,0	49,0	51,4	48,6	49,4	50,6
Segundo ciclo: total	48,7	51,3	48,4	51,6	49,6	50,4
Segundo ciclo: tercero	50,8	49,2	50,7	49,3	51,2	48,8
Segundo ciclo: cuarto	45,9	54,1	45,3	54,7	47,7	52,3

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005

En cuanto a los resultados académicos de los alumnos matriculados en ESO en la comunidad manchega en función del porcentaje de repetidores, para cada categoría se aprecia que los hombres en los primeros cursos repiten mucho más que las mujeres, estas diferencias se reducen en los últimos cursos aunque las mujeres siguen teniendo mejores resultados académicos.

Es mayor porcentaje de repetidores en centros de titularidad pública en todos los cursos, como en el resto de España, esto ocurre de forma general en todas las comunidades, no obstante los porcentajes de **repetidores** de los **centros privados** son **altos comparados con otras comunidades**, las distancias en lo que se refiere al fracaso (entendido aquí como la mayor propensión a repetir curso) por titularidad de centro son más cortas que en otras comunidades. No se trata de que pasen más de curso los alumnos matriculados en centros públicos sino que los de los centros privados repiten más que en otras comunidades.

Atendiendo al segundo curso del primer ciclo (que es el último curso de la enseñanza obligatoria y en el que más porcentaje de repetidores hay en todo el país), se aprecia que la diferencia por sexo está muy acusada (repitieron segundo curso en los centros públicos el 37% de los chicos frente al 24% de las chicas). Curiosamente en el siguiente curso (tercero) los porcentajes se igualan en los centros públicos (20,6% de hombres repetidores frente al 20,7% de mujeres). Esto plantea que realmente el éxito o fracaso escolar no está tan determinado por el género y que hay elementos estructurales, sociales y personales que afectan al fracaso o más bien al abandono en estas edades. Una vez superada esta barrera de la obligatoriedad es muy curioso que el sexo deje de ser tan determinante. En los centros privados las diferencias por sexo no son tan acusadas como en los centros públicos.

Tabla 76: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**20,0**	**23,2**	**16,8**	**21,7**	**25,0**	**18,3**	**13,2**	**15,8**	**10,6**
Primer ciclo: primero	19,1	23,3	14,1	20,7	25,0	15,6	11,9	15,6	7,9
Primer ciclo: segundo	28,1	33,9	22,1	30,7	37,0	24,0	17,8	21,0	14,7
Segundo ciclo: tercero	19,3	19,6	19,1	20,7	20,6	20,7	13,7	15,3	12,1
Segundo ciclo: cuarto	12,4	13,8	11,2	13,3	14,7	12,2	9,2	10,8	7,8

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

En el curso 2004-2005 había matriculados en Castilla la Mancha un total de 27.425 alumnos en **Bachillerato**, en los centros públicos hay muchas más chicas (57,8%) proporcionalmente que en los centros de enseñanza privados en los que la distribución por sexo está mucho más equilibrada (50,2% de mujeres para los dos cursos conjuntamente). **El porcentaje de mujeres en los centros públicos es de los mayores a nivel nacional.**

Tabla 77: **Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005.**

	TOTAL CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Total	**43,0**	**57,0**	**42,2**	**57,8**	**49,8**	**50,2**
Primer curso	43,5	56,5	42,6	57,4	51,2	48,8
Segundo curso	42,5	57,5	41,8	58,2	48,3	51,7

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

En cuanto a los resultados académicos, se aprecia en la siguiente tabla como en los centros privados repiten curso menos alumnos en comparación con los públicos al igual que en el resto de comunidades autónomas, no llegando a superar el 10% en el segundo curso (que es el curso con más porcentaje de repetidores de bachillerato para todo el país) para ambos sexos.

No obstante los resultados académicos no difieren tanto en bachillerato según la titularidad de centro como en otras comunidades. Los alumnos de bachillerato de los centros públicos no tienen en general malos resultados en comparación con el resto del país.

Para todos los centros el porcentaje de repetidores entre la población masculina es ligeramente superior a la femenina, pero las diferencias se han acortado mucho respecto a los alumnos de ESO.

Tabla 78: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Primer curso	10,1	10,6	9,6	10,5	11,2	10,0	6,1	6,4	5,8
Segundo curso	16,6	18,4	15,3	17,4	19,5	15,8	9,7	9,7	9,8

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

Además del porcentaje de repetidores en ESO y bachillerato se han incluido otros indicadores sobre los resultados académicos de la población matriculada desde los 15 a los 19 años.

Las **tasas de idoneidad** para cada edad se tomaron de la explotación del Censo de población y viviendas de 2001. Los alumnos matriculados en las distintas enseñanzas de régimen general con **15 años** cumplidos, pasaron en Castilla-La Mancha de una tasa de idoneidad del 57,9% en el curso 1994-1955 a otra del 52% en el curso 2004-2005. Este **descenso** es muy **significativo** en la medida en que para otras comunidades la tendencia fue la contraria. Desciende esta tasa para los alumnos de 15 años en casi seis puntos respecto al curso 1994-1995.

Los alumnos con **16 y 17 años** tienen unas **tasas** específicas de **idoneidad** muy **parecidas** a las de la **media nacional**; en la secundaria obligatoria (dos primeros cursos de ESO) son mayores que la media nacional pero se hacen menores en la segunda etapa (tercero y cuarto de ESO). También son **menores** las tasas para los alumnos de **18 y 19 años** en enseñanza universitaria en comparación con el conjunto del Estado.[27]

Para analizar los resultados de la población de **20 a 24 años** se ha tomado como indicador el **abandono educativo temprano**, se trata de ver que porcentaje de la población de 20 a 24 años no ha completado la enseñanza secundaria en su segunda etapa y no sigue ningún tipo de formación-educación.

Como se aprecia en el siguiente gráfico ha habido un descenso importante en los últimos diez años y los valores de abandono temprano en 2005 se acercan bastante a los de la media nacional.

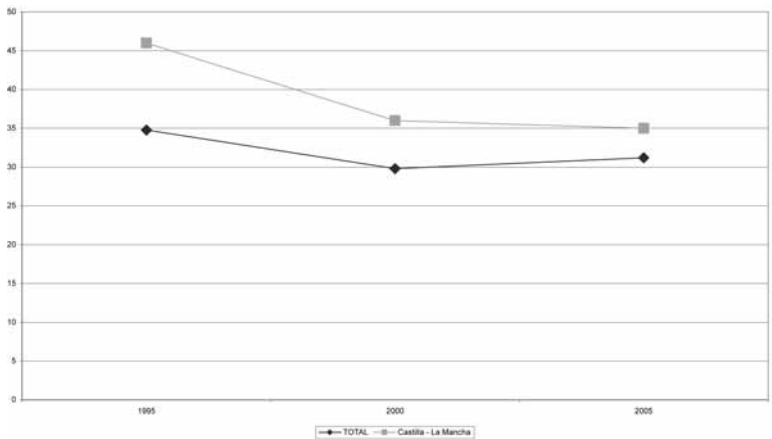
Sin embargo en La Mancha, de 2000 a 2005 hay un **estancamiento del abandono educativo temprano** que hace que los valores de abandono se acerquen más a los de la media nacional que tiene de 2000 a 2005 una clara tendencia al alza.

Es interesante analizar el abandono educativo en estas edades por sexo. En el año 1995 la **tasa de abandono de los hombres** era muy elevada (52,3%), ésta ha **descendido** hasta el 41,5% en 2005.

Desde 2000 el descenso del abandono prematuro masculino se ha frenado, por el contrario para el mismo periodo, las mujeres que partían incluso con una situación de ventaja al ini-

27 MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

Gráfico 12 Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005.



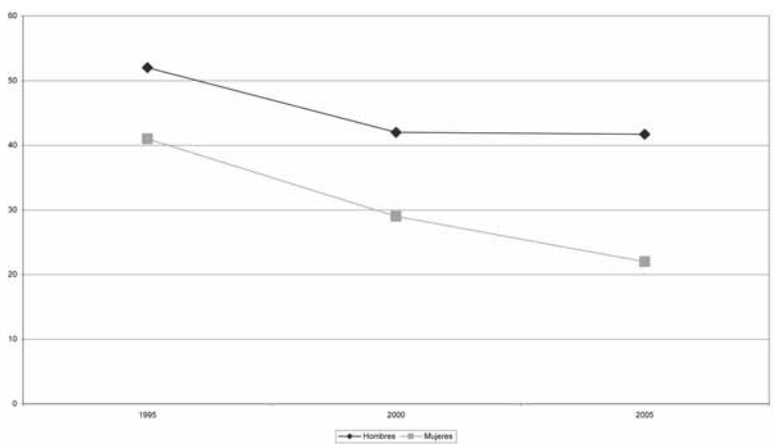
Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

cio del periodo respecto a los hombres, han disminuido el porcentaje de abandono temprano casi a la mitad: experimentaron un descenso importante, pasando del 41,6% de abandono en 1995 al 22,9% en 2005, por debajo de la tasa de abandono prematuro femenino del total nacional (25%).

Como se observa en el siguiente gráfico a partir de 2000 hay una cierta recuperación del porcentaje de abandono, de 2000 a 2005 las mujeres de entre 20 y 24 años manchegas sin embargo experimentaron un descenso del porcentaje de abandono (de 29,2% a 22,9%), no se impone la misma tendencia que para otras comunidades y para la población juvenil masculina. Por tanto en esas edades ha **aumentado considerablemente la tasa de escolaridad de las mujeres manchegas** mientras que los **hombres** en los últimos cinco años siguen la tendencia general y **elevan las cifras del abandono prematuro** situándose además en una posición poco ventajosa en relación al resto de chicos de esas edades en otras comunidades autónomas.

Esta tendencia de 2000 a 2005 en el ámbito nacional, en esta comunidad autónoma tan sólo afecta a la población masculina.

Gráfico 13: Evolución del abandono educativo temprano según sexo. 1995-2000-2005.



Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia referidos al curso 2004-2005 estaban matriculados en **programas de garantía social** un total de 2.098 alumnos en la comunidad manchega, de ellos algo más de la **tercera parte son mujeres** (35,8%). Pese a que en los centros privados hay una mayor proporción de mujeres, las diferencias respecto a los centros públicos son mínimas.

Tabla 79: **Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005**

	TOTAL CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
TOTAL	**2098**	**35,8**	**1547**	**35,1**	**551**	**37,7**
Iniciación Profesional	1403	35,0	1169	35,4	234	32,9
Prog. Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales	265	40,8	0	0,0	265	40,8
Prog. Formación y Empleo	274	31,8	274	31,8	0	0,0
Prog. Educación Especial	156	41,7	104	40,4	52	44,2

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

En Castilla-La Mancha las **dos terceras partes de los matriculados en programas de garantía social** lo están en **Iniciación profesional**, el resto esta matriculado en programas de Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales (12,6%), Formación y empleo (13,1%) y Educación Especial (7,4%). Los porcentajes de mujeres no varían en función del tipo de programa.

2.4.9. Cataluña

Para valorar el alcance del fracaso escolar, tendremos en cuenta diferentes indicadores. En primer lugar, veremos algunos indicadores generales referentes a la ESO, para luego comprobar en hasta qué punto los jóvenes catalanes deciden continuar o no los estudios post-obligatorios, y cómo esto podría influir en su inserción laboral.

En el curso 2005-06, según datos del MEC (2006), hubo 260.925 alumnos matriculados en la ESO (2.179 alumnos más que el año anterior, mientras la tendencia española era el descenso), que representaban el 24,13% del total de alumnos, que estaban distribuidos en 983 centros educativos y 9.741 grupos. De esta manera, el número medio de alumnos por grupo fue de 26,8, siendo la primera **comunidad autónoma con mayor concentración de alumnos por grupo** (2,1 alumnos por encima de la media española), aunque únicamente **en los centros públicos**, a los que asistieron el 58,6% de los alumnos de ESO catalanes.

Por otro lado, en cambio, el peso de **alumnos extranjeros** en las aulas de ESO sería **inferior a la media española**. Como vemos en la siguiente tabla, mientras que en España un 0,12% de alumnos de la ESO eran de origen extranjero, en Cataluña representaban sólo un 0,08%. Unas diferencias que se perciben claramente en los centros públicos (0,17% frente a un 0,09%), mientras que en los centros privados tienen aproximadamente el mismo peso. Una distribución que no se estaría produciendo de manera equitativa, si tenemos en cuenta que sólo una media de 33,6% de los alumnos españoles cursaría la ESO en un centro privado en el curso 2005-06, frente al 41,4% de alumnos catalanes.

Tabla 80: **Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en ESO.**

	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
Cataluña	79,4	96	46,6
España	119,6	168,6	50,4

Fuente: MEC (2006).

De todos modos, podemos prever un importante incremento de alumnado extranjero en la ESO en Cataluña en los próximos años. Si bien en los cursos 2001-02 y 2002-03, el crecimiento de alumnado extranjero en el sistema educativo catalán, habría sido algo inferior al ritmo medio de crecimiento español, a partir del curso 2003-04, sin embargo, a pesar de que tanto en España como en Cataluña, el ritmo de crecimiento disminuye, es más importante en Cataluña. Así, en el curso 2005-06 hay en Cataluña 110.338 alumnos de procedencia extranjera, lo que supone un 10,21% del total (mientras la media española se situó en un 7,59%). Así, **Cataluña acogió el 20,8% del total de alumnos extranjeros en España**, siendo sólo la segunda comunidad autónoma por detrás de Madrid (con el 21,6%). En Cataluña, los tres perfiles mayoritarios son los procedente de América del Sur (39,8%), seguido de los procedentes de África (31,4%, mientras la media española es de 19,5%), y de la Europa extracomunitaria (10,2%). Por lo tanto, a pesar de que en estos momentos estén cursando la educación infantil o primaria, en unos años empezarán a formar parte de la educación secundaria.

Tabla 81: **Incremento porcentual interanual alumnado extranjero.**

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Cataluña	45,8	48,8	43,1	19,5	19,6
España	45,9	49,2	30,1	14,2	15,3

Fuente: MEC (2006).

Una forma genérica de evaluar el rendimiento académico de los alumnos es a través de las **tasas** de **idoneidad**. Si observamos la siguiente tabla, vemos como las tasas de idoneidad son **mucho más favorables en Cataluña** que en la media española. Así, mientras que al finalizar la educación primaria (10 años), la tasa catalana supera a la española en sólo un 2,4%, ya al final de la primera etapa de la ESO (a los 12 años) la supera en un 5,4%. Una distancia que, de todos modos, alcanza su máximo exponente a los 15 años, en el que la tasa de idoneidad catalana es hasta 20,8 puntos superior a la española. En general pues, podemos decir **que la repetición de curso en la ESO es un fenómeno mucho menos habitual en Cataluña**, y por lo tanto, podemos intuir un mejor rendimiento académico. Unas diferencias que, como vemos, ya se daban en el curso 1996-97, y que se han acentuado de manera notable en estos últimos años. Así, si en esos cinco años Cataluña mejoró la tasa de idoneidad a los 12 años en 2,3 puntos, la media española habría sido sólo de 0,9. Una diferencia mucho más extrema a los 15 años: si en España la tasa de idoneidad habría mejorado en 2,1 puntos, en Cataluña lo habría hecho hasta en 13,6 puntos.

Tabla 82: **Tasas de idoneidad en la educación obligatoria (2003).**

	8 años	10 años	12 años	13 años	14 años	15 años
Cataluña	96,2	94,2	91,8	90,6	85,7	82,9
España	95,3	91,8	86,4	87,2	73,7	62,1

Fuente: INECSE (2004).

Tabla 83: **Evolución de las tasas de idoneidad en la educación obligatoria a los 12 y 15 años (2003).**

	12 años			15 años		
	1996-97	2001-02	Diferencia	1996-97	2001-02	Diferencia
Cataluña	89,5	91,8	2,3	69,3	82,9	13,6
España	85,5	86,4	0,9	60	62,1	2,1

Fuente: INECSE (2004).

Esto podría explicar en parte, como ha disminuido notablemente el número de población entre 15 y 64 años que no ha alcanzado la educación secundaria, independientemente de la edad. Así, si en el año 1986, sólo el 25,7% de la población catalana activa había superado los estudios secundarios, en el año 2001, ésta cifra era del 43%. Otro cambio importante, es que si hasta el 1996 el "fracaso escolar" (no obtención de los estudios secundarios) era más habitual entre las mujeres, en el año 2001 las situación se invierte, obteniendo las mujeres mejores resultados, aunque con muy poca diferencia.

Tabla 84: **Población de 15 a 64 años que no ha alcanzado estudios secundarios.**

	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)
2001	57,1	56,84	56,97
1996	60,7	62,71	61,7
1991	69,07	73,22	71,15
1986	71,62	76,91	74,27

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Si observamos la siguiente tabla, vemos en cambio, como la **tasa bruta de escolaridad** a partir de los 16 años habría disminuido en un 1,1% entre 1991 y 2001, en la población catalana. En cambio, si observamos la tasa específica a los 16 y 17 años, vemos como a éstas edades sí que habría aumentado. Así, la tasa de escolarización entre 1988 y el año 2004 a los 16 años se habría incrementado en un 16,18%, y a los 17 años en un 11,49%. De todos modos, cabe remarcar como la diferencia entre los 16 y 17 años se incrementa a partir del año 1998. Una escolarización a los 16 y 17 años que tanto en Cataluña como en España, se dirige especialmente a los estudios de bachillerato. De todos modos, la **proporción de alumnos de 16 y 17 años en Bachillerato y en los Programas de Garantía Social es ligeramente superior en Cataluña**, mientras que en España habría una mayor proporción de alumnos en los Ciclos Formativos.

Tabla 85: **Tasa bruta escolaridad de mayores de 16 años. Cataluña.**

	Por 100 habitantes de 16 años y más
2001	8,8
1991	9,92

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Tabla 86: **Evolución de las tasas específicas de escolarización a los 16 y 17 años. Cataluña.**

	A los 16 años	A los 17 años
2004	87,3	72,2
2003	86,3	70,9
2002	85,6	70,2
2001	81,8	69,0
2000	82,7	67,8
1999	82,3	68,4
1998	80,3	70,0
1997	81,8	70,8
1996	78,2	66,6
1995	81,0	71,3
1994	81,6	71,7
1993	80,1	69,7
1992	76,7	65,3
1991	73,4	64,9
1990	73,2	62,2
1989	71,6	61,4
1988	71,1	60,7

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Tabla 87: **Tasas bruta escolaridad por nivel de enseñanza. Cataluña (2005-06).**

	(16-17 años)		
	Bachillerato	PGS	CFGM
Cataluña	67,3	5	25,6
España	66,4	4,1	27

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Pero por otro lado, entendemos el descenso de las tasas en general, si miramos las **tasas de escolarización no obligatoria** de los jóvenes catalanes. Como vemos en la siguiente tabla, en relación con la media española **son inferiores**, especialmente en los primeros años. Así, los jóvenes de entre 15 y 19 años se escolarizarían hasta un 8,17% menos que la media española, una distancia que se reduce al 6% entre los de 20 y 24 años, y a algo más de un 1% entre los 25 y 29 años. Unas diferencias que afectan especialmente a las mujeres de entre 15 y 24 años, con unos porcentajes de escolarización hasta de entre un 7 y 9% inferiores a los españoles, mientras que en el caso de los hombres son sólo entre un 4 y un 7% inferiores, aproximadamente. Esta diferencia en relación al género, en cambio, desaparece en el grupo de entre 25 y 29 años. En cualquier caso, tanto en Cataluña como en España, las tasas de escolarización son siempre superiores entre las mujeres, a cualquier edad.

Tabla 88: **Tasa bruta de escolarización no obligatoria por sexo y grupos de edad. Cataluña y España, 2001.**

	15-19 años		20-24 años		25-29 años	
	Cataluña	España	Cataluña	España	Cataluña	España
Hombres	62,22	69,45	34,68	36,44	16,8	17,67
Mujeres	72,96	82,14	43,22	50,46	20,58	21,54
Total	**67,47**	**75,64**	**38,84**	**44,83**	**18,64**	**19,56**

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Según el INECSA, en el año 2003 un 28,3% de los jóvenes catalanes habría abandonado prematuramente el sistema educativo (entre los 18 y los 24 años), una cifra ligeramente inferior a la media española. Si evaluamos la situación en función del sexo, en cambio, vemos que el abandono prematuro masculino sería algo superior en Cataluña, mientras que ocurriría lo contrario en el caso de las mujeres.

Tabla 89: **Abandono escolar prematuro (2003).**

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
Cataluña	28,3	35,1	21,2
España	28,7	34,8	22,2

Fuente: INECSE (2004).

En el estudio elaborado por Bonal, Rambla y Ajenjo (2005), sobre el acceso a la educación postobligatoria, obtenemos algunas pistas sobre las variables que inciden en la posibilidad de seguir o no con los estudios postobligatorios, en base a una muestra de personas de entre 16 y 29 años en el año 2001. En un primer lugar y a través de un análisis bivariable, podemos conocer el impacto de cada una de estas nueve variables por separado. Seguidamente se lleva a cabo un análisis multivariable con el que controlar la influencia de estas variables independientes entre sí, y determinar cuál de ellas tendría más impacto.

Sexo

Según estos datos, el "abandono prematuro" habría sido del 27%. Ésta habría sido la segunda opción por detrás de decidir continuar con el bachillerato (52,5 %). Así, las mujeres habrían decidido seguir estudiando en mayor medida que los hombres (el "abandono" sería del 22,7% y 31%, respectivamente). Por otro lado, tanto las mujeres como los hombres que habrían decidido seguir con sus estudios, lo habrían hecho mayoritariamente en el Bachillerato (60% y 45,6%), aunque a su vez el peso de hombres en la Formación Profesional es hasta 6,2 puntos superior a la de mujeres.

Tabla 90: **Acceso a la educación secundaria postobligatoria según el sexo**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
Hombre	31,0	23,5	45,6
Mujer	22,7	17,3	60,0
Total	**27,0**	**20,5**	**52,5**

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005)

Edad

A medida que aumenta la edad de los entrevistados, aumentaba la proporción de los que habían decidido no continuar estudiando y de los que realizaban Formación Profesional, todo lo contrario de los que siguen estudios de Bachillerato, que disminuyen a medida que aumenta la edad. En cualquier caso, el bachillerato sería la primera opción en todas las franjas de edad, y el dejar de estudiar siempre tiene más peso que estudiar Formación Profesional.

Tabla 91: **Acceso a la educación secundaria postobligatoria según la edad.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
16 - 19 años	21,2	12,2	66,7
20 - 24 años	26,2	20,4	53,4
25 - 29 años	31,1	25,2	43,6

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Situación en el hogar

Como vemos de manera clara, el hecho de **independizarse es un motivo de no acceso a los estudios post-obligatorios**. De todos modos, siguen siendo mayoría los que deciden continuar estudiando a pesar de independizarse (60,5%). En cualquier caso, el estudiar, especialmente Bachillerato (60,4%), está muy asociado a no haberse emancipado (78,3%).

Tabla 92: **Acceso a la educación secundaria post-obligatoria según la situación en el hogar.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
Se ha independizado	39,6	25,5	35
No se ha independizado	21,4	18,3	60,4
Otras situaciones	15,6	12,5	71,9

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Además de estas variables individuales, se tienen en cuenta otra serie de **variables familiares y de contexto:**

Número de habitantes en el municipio

Podemos ver claramente como Barcelona sería el municipio con un menor "abandono" y un mayor acceso a Bachillerato (68,4%). Los **municipios de entre 100.000 y 499.999 habitantes** en cambio, serían los que concentrarían una **mayor abandono** (35,5%) y un menor acceso a Bachillerato (42,1%). El **mayor acceso** a la **Formación Profesional** en cambio, se llevaría a cabo en los **municipios de menos de 2.000 habitantes.**

Tabla 93: **Acceso a la educación secundaria post-obligatoria según el número de habitantes del municipio de residencia.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
Menos de 2.000 hab.	24,4	26,7	48,9
De 2.000 a 9.999 hab.	27,8	24,9	47,3
De 10.000 a 49.999 hab.	26,9	21,1	52
De 50.000 a 99.999 hab.	28,4	20,9	50,7
De 100.000 a 499.999 hab.	35,5	22,3	42,1
Barcelona	18,2	13,4	68,4

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Lugar de nacimiento de los progenitores

El mayor "abandono" se produciría en los hijos de padres nacidos en el resto de España (38,8%), seguidos de los hijos de padres nacidos en el extranjero (34,3%). Las tasas inferiores se situarían en los hijos de parejas nacidas en Cataluña (15,6%), seguidos de los hijos de parejas mixtas (24,8%).

Tabla 94: **Acceso a la educación secundaria post-obligatoria según el lugar de nacimiento de los progenitores.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
Ambos en Cataluña	15,6	16,7	67,7
Ambos en España	38,8	22,1	39,1
Pareja mixta: Cataluña / España	24,8	30,3	45
Alguno en el extranjero	34,3	10	55,7

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Así **el acceso a Bachillerato es masivo entre los hijos de padres nacidos en Cataluña** (67,7%), **siendo incluso la opción de la Formación Profesional** (16,7%), **más importante que la del abandono**. Los que menos accederían a Bachillerato serían los hijos de nacidos en el resto de España, seguidos de los hijos de parejas mixtas. En la Formación Profesional, el perfil más habitual sería el de parejas mixtas (donde también tendría más peso que el abandono). En cualquier caso, el Bachillerato sigue siendo la opción más importante en todos los perfiles, a pesar de que la distancia en relación a los que deciden abandonar entre los hijos de nacidos en el resto de España, sea mínima.

Situación laboral de los progenitores

Tanto el "abandono" como la Formación Profesional sería más frecuente entre aquellos que tienen algún padre inactivo. De todos modos, se sigue manteniendo el **Bachillerato** como **primera opción**, el **abandono** como **segunda**, y la **Formación Profesional**, como **minoritaria**.

Tabla 95: **Acceso a la educación secundaria postobligatoria según la situación laboral de los progenitores.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
Ambos activos	22,1	15,6	62,3
Alguno inactivo	30,2	26,3	43,5

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Nivel máximo de estudios de los progenitores

Podemos ver una **clara relación entre el nivel de estudios de los padres y la decisión de llevar a cabo estudios postobligatorios de los hijos**. Así, **hasta un 58,4% de los hijos de padres sin estudios acabados decide "abandonar",** repartiéndose casi equitativamente la proporción de los que decidirían estudiar bachillerato o formación profesional. Igual de patente se muestra **entre los hijos de padres con estudios universitarios, de los cuales hasta un 85,8% decidirá estudiar bachillerato**, teniendo la menor proporción tanto de "abandono" como de formación profesional. Los hijos cuyos padres tienen acabada la primaria completa, serán los que acudan en mayor proporción a la Formación Profesional, mientras que el patrón de los hijos de padre con estudios secundarios estaría entre éstos y los hijos de padre universitarios.

Tabla 96: **Acceso a la educación secundaria postobligatoria según el nivel máximo de estudios de los progenitores.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
Sin estudios acabados	58,4	20,0	21,6
Primaria completa	27,7	30,2	42,1
Estudios secundarios	14,1	16,0	69,9
Estudios universitarios	6,4	7,8	85,8

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Clase social del hogar

Los **hijos de padres de clase trabajadora tendrían tendencia, en mayor medida, al "abandono" (41%),** mientras que aquellos en los que sería menos habitual sería entre hijos de "clase media asalariada" (11%), que serían también los que tendrían el mayor peso en el Bachillerato (79,9%) y el menor en la Formación Profesional (9%). Hacia ésta, en cambio, tenderían más aquellos quienes uno de sus padres es de clase media asalariada y el otro de clase trabajadora (30,6%).

Tabla 97: **Acceso a la educación secundaria postobligatoria según la clase social del hogar.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
Algún miembro de clase media propietaria	23,7	15,5	59,8
Ambos de clase media asalariada	11,1	9,0	79,9
Clase media asalariada + clase trabajadora	12,7	30,6	56,7
Ambos clase trabajadora	41,0	25,8	33,3
Otras situaciones	25,3	20,0	54,7

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Ingresos anuales brutos del hogar

El tramo con menos ingresos (menos de 12.000 € anuales) sería el que llevaría asociado una **mayor proporción de "abandonos"**: 40,3%. Una tendencia al abandono que aumenta progresivamente a medida que aumentan los ingresos del hogar. El porcentaje de los que realiza bachillerato también aumentaría a medida que aumentan los ingresos, excepto en el segundo tramo (entre 12.000 y 17.999 €), cuya proporción sería inferior al precedente, y que sería en el que es más habitual la Formación Profesional (siendo ésta minoritaria tanto en el primer como en el último tramo).

Tabla 98: **Acceso a la educación secundaria postobligatoria según los ingresos anuales brutos del hogar.**

	No han accedido (%)	Profesional (%)	Académico(%)
De 0 a 11.999€	40,3	14,3	45,4
De 12.000 a 17.999€	33,2	24,2	42,6
De 18.000 a 23.999€	29,1	23,3	47,6
De 24.000 a 35.999€	16,5	22,5	61
36.000€ o más	11,4	19,4	69,2

Fuente: Bonal, Rambla y Ajenjo (2005).

Seguidamente, algunas de estas variables son recogidas de nuevo, para realizar una **regresión logarítmica** que detecte cuál es su orden de importancia. Tras el análisis, los autores descubren que **"el factor que más incide en la probabilidad de acceder a la educación postobligatoria es el nivel de estudios de la madre".** De tal manera que cuando la madre tiene estudios universitarios, la probabilidad es seis veces superior a la del conjunto de la muestra. Mientras que cuando no tiene estudios, se reduce a casi una cuarta parte en comparación con el conjunto de la muestra, o a más de la mitad cuando la madre no ha completado la educación primaria. En **segundo lugar**, sería la **clase social del hogar**, así, cuando ambos progenitores pertenece a la clase media asalariada, la probabilidad es casi el doble de la del conjunto de la muestra, mientras que los hijos de clase trabajadora tienen una probabilidad casi la mitad que la del conjunto de la muestra. Finalmente, y por orden de importancia como factores que favorecerían el acceso a la educación secundaria postobligatoria, estaría el hecho de que ambos progenitores hubieran nacido en Cataluña, seguido del hecho de ser mujer, y del de no haberse independizado.

Si observamos la siguiente tabla vemos como entre 1986 y 2001, habría disminuido la proporción de la población catalana con los niveles educativos más bajos: que no sabe ni leer ni escribir (a pesar de haberse incrementado ligeramente entre 1996 y 2001), que no habrían acabado la primaria o que sólo se habrían quedado con los estudios primarios, en una misma tendencia que la media española, aunque obteniendo resultados algo más favorables. De tal manera que está claro que ya no podemos situar los parámetros de "fracaso escolar" en el mismo nivel que hace 10 años, pues **el nivel medio de instrucción de la población ha aumentado.**

Tabla 99: **Nivel de instrucción de la población de 10 años y más. Cataluña y España, 2001.**

	No sebe leer ni escribir		Primaria incompleta		Estudios primarios		EGB completo	
	Cataluña	España	Cataluña	España	Cataluña	España	Cataluña	España
2001	2,3	2,4	11,5	12,9	26,2	27,4	25,6	25,2
1996	1,7	–	16,0	–	35,7	–	15,9	–
1991	2,3	3,3	16,8	21,6	36,6	34,1	21,3	19,1
1986	5,2	–	25,9	–	32,0	–	16,4	–

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Una de las formas, aunque no la única, sería valorar el nivel de instrucción adquirido en relación a su "éxito en el mercado laboral". Así, si observamos la siguiente tabla, comprobamos cómo **esta mejora del nivel educativo medio explicaría la disminución la tasa de actividad entre la población sin estudios y con estudios primarios, y el aumento de la población activa con estudios superiores, y especialmente la población activa con estudios secundarios**. De todos modos, se ha mantenido estable la relación de que a mayor nivel de estudios obtenidos, mayor tasa de actividad.

Tabla 100: **Tasa de actividad según el nivel de instrucción.**

	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios Secundarios	Estudios Superiores
2001	23,2	54,6	72,7	82,8
1996	21,8	53,3	64,7	79,9
1991	25,9	54,9	68,1	83,2
1986	31,3	56,5	58,1	79,3

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Pero si le añadimos la **perspectiva de género** vemos como mientras que **la tasa de actividad habría disminuido para los hombres** sin estudios, con estudios primarios o universitarios, **incrementandose** únicamente la de los que tenían **estudios secundarios**, en el caso de las **mujeres habría aumentado independientemente del nivel de instrucción**, produciéndose el mayor incremento entre las de estudios secundarios. En todos casos **la tasa de actividad es superior en el caso de los hombres** que de las mujeres, pero **esta distancia disminuye a medida que aumenta el nivel educativo** de ambos.

Tabla 101: **Tasa de actividad según el nivel de instrucción y sexo.**

	Hombres				Mujeres			
	Sin Estudios	Estudios Primarios	Estudios Secundarios	Estudios Superiores	Sin Estudios	Estudios Primarios	Estudios Secundarios	Estudios Superiores
2001	35,8	67,9	78,3	83,8	14,5	41,6	66,6	81,8
1996	36,7	69,0	71,2	81,6	11,9	41,9	59,4	78,2
1991	45,0	72,9	75,1	85,7	13,4	37,9	60,0	80,3

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

Finalmente, si tenemos en cuenta los **efectos del nivel de instrucción en las tasas de paro**, comprobamos que mientras que en el año 1986 el grupo con mayor tasa de paro era el que tenía estudios secundarios, en el resto de años es siempre el grupo sin estudios. Por lo tanto, desde ese año 1986 se habría establecido un modelo en que **a medida que aumenta el nivel medio educativo, se disminuye la probabilidad de estar en paro**. Un modelo que si bien en un primer momento ejercía una discriminación especialmente positiva entre las personas con estudios superiores, en 2001 vemos cómo la tasa de paro entre la población con estudios secundarios se acerca a la de aquellos con estudios universitarios.

Tabla 102: **Tasa de paro según el nivel de instrucción**

	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios Secundarios	Estudios Superiores
2001	14,9	12,2	9,0	5,9
1996	24,0	21,8	18,4	11,1
1991	17,1	16,1	12,3	6,4
1986	19,1	22,1	23,6	10,7

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT.

El año 1986 el Departament d'Educació puso en marcha, junto con el Ajuntament de Barcelona, el primer **Plan de Transició al Treball (PTT)** en la Zona Franca. Desde un primer momento, se detectó la necesidad de plantear un recurso formativo a los jóvenes mayores de 16 años que salían de los centros de secundaria sin una acreditación académica oficial. Se trataba de jóvenes con importantes déficits formativos, con falta de orientación respecto al futuro y un gran desconocimiento y desconexión de los circuitos de acceso al mercado laboral. Las dificultades que esto les suponía en su incorporación al mundo laboral los situaban en un grupo con un importante riesgo de exclusión social. Los PTT nacen así con el objetivo de facilitar su inserción laboral al acabar el programa, pero también, para motivarlos para continuar la formación, a través de una herramienta básica: el seguimiento individualizado que permitiera a cada joven la definición y el desarrollo de su propio proyecto.

El año 1990, en la implantación de la LOGSE y los **Programas de Garantía Social**, los PTT se convirtieron en el referente en Cataluña, convirtiéndose así en la modalidad de PGS impulsa-

da y organizada por el Departament d'Educació, en colaboración con las administraciones locales y el Departament de Treball i Indústria.

Así, en Cataluña coexisten los Programas de Garantía Social con los Plans de Transició al Treball, cuya diferencia básica está en la gestión y financiación, ya que si bien los PTT son gestionados (y financiados) directamente desde el Departament d'Educació, se denominan PGS a aquellos que se gestionan desde otras entidades, siguiendo los criterios de Educació a partir de un proceso de autorización anual (sin incluir financiación, aunque ésta pueda provenir de otros organismos públicos). Pueden presentar los proyectos formativos de PGS todas las administraciones locales, entidades, instituciones y centros de formación privados del ámbito territorial de Cataluña que dispongan de una infraestructura adecuada y de una trayectoria de formación reconocida.

Los años noventa son los de gran expansión del programa, alcanzando una oferta de 38 programas en el año 2006 en 10 ámbitos profesionales. Cada programa atiende, normalmente, dos grupos de alumnos, excepto en la ciudad de Barcelona, que tiene tres programas de cuatro grupos cada uno. En relación a la evolución del número de centros, como vemos en la siguiente tabla, los centros de PGS, especialmente los organizados por otras entidades, dadas sus características, se han ido ampliando progresivamente, llegando a ser el modelo más habitual. Así, desde el curso 1999-00 se habría consolidado en Cataluña unos 36 centros que imparten PTT, habiéndose recuperado esa cifra también (después de unos años de recesión) para los organizados por la administración local. De todos modos los centros que más habrían proliferado serían aquellas otras entidades autorizadas a impartir PGS, que en el curso 2003-04 habrían alcanzado la cifra de 100 en toda Cataluña. De tal manera que **entre 1994 y 2004 el número de centros que imparten PGS se habría multiplicado en más de un 500%.** Cabe remarcar que en estos datos también se incluyen los referentes del modelo "Treball per a la formació", que consistirían en formatos de formación ocupacional.

Tabla 103: **Centros que imparten PGS según la modalidad.**

	Plan de Transición al Trabajo	Trabajo para la formación	PGS organizados por la Admón. Local	PGS organizados por otras entidades	Total
1994-95	17	–	15	11	43
1995-96	17	–	15	11	43
1996-97	18	–	10	13	41
1997-98	28	–	28	25	81
1998-99	33	–	48	111	192
1999-00	36	57	35	68	196
2000-01	36	58	28	86	208
2001-02	38	58	26	112	234
2002-03	37	52	27	88	204
2003-04	36	53	37	100	226

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Direcció General de Formació Profesional.

Por otro lado, tal y como vemos en la siguiente tabla, el número de grupos consolidados en los PTT sería de unos 78 durante estos años, de unos 63-65, en los PGS de la administración local, y de cerca de 200, en otras entidades. Así por ejemplo, en el curso 2001-02, se habrían inscrito en los PTT unos 1122 alumnos, unos 933 en los PGS de la administración local y más de 2.300 en el resto de entidades. Así, comprobamos como mayoritariamente **la oferta pública ha sido casi siempre más abundante que la privada**, de tal manera que en los dos últimos cursos académicos la primera ha acogido a una media de unos 3150 alumnos, y la segunda unos 2000.

Tabla 104: **Grupo de PGS según la modalidad.**

	Plan de Transición al Trabajo	Trabajo para la formación	PGS organizados por la Admón. Local	PGS organizados por otras entidades	Total
1994-95	41	–	31	16	88
1995-96	41	–	31	16	88
1996-97	42	–	25	26	93
1997-98	63	–	49	36	148
1998-99	75	–	67	203	345
1999-00	78	131	53	125	387
2000-01	76	135	91	186	488
2001-02	78	135	65	191	469
2002-03	78	123	55	189	445
2003-04	78	135	63	165	440

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Direcció General de Formació Profesional.

Tabla 105: **Jóvenes inscritos en PGS por modalidades y entidades organizadoras.**

	Departament d'Educació (colaboración con el Dep. de Treball y Administraciones locales		Autorizados a otras entidades y subvenciones		
	Plan de Transición al Trabajo	Trabajo para la formación	PGS organizados por la Admón. Local	PGS organizados por otras entidades	Total
2000-01	1.122	1.310	1.090	2.116	5.638
2001-02	1.122	1.173	933	2.370	5.598

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Direcció General de Formació Profesional

Tabla 106: **Centros y alumnos de PGS por titularidad.**

	Centros		Alumnos	
	Públicos	Privado	Público	Privado
1994-95	32	11	–	–
1995-96	32	11	–	–
1996-97	28	13	–	–
1997-98	56	25	–	–
1998-99	81	111	–	–
1999-00	128	68	–	–
2000-01	122	86	–	–
2001-02	122	112	–	–
2002-03	116	88	–	–
2003-04	126	100	–	–
2004-05	119	87	3.190	2.011
2005-06	124	84	3.127	2.048

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Direcció General de Formació Profesional.

A lo largo de los años, el perfil de los beneficiarios habría ido cambiando. Así, en los últimos años, se habría producido un **incremento de jóvenes inmigrantes** junto con un **descenso de la edad media de los alumnos**. El perfil mayoritario, por lo tanto, es el de chicos y chicas de entre 16 y 17 años que ha acabado la ESO sin titulación, "con una autoestima baja y una escasa o nula definición de un proyecto de vida personal y profesional". De todos modos, se trata de un colectivo muy heterogéneo, en el que destacaría la presencia de chicos sobre el de chicas.

Podríamos definir 7 rasgos identitarios de los PTT:

- **Itinerario integrado de orientación, formación e inserción.** Estaría formada por una primera fase centrada en la orientación y remotivación de 200 horas (énfasis en el refuerzo de las habilidades y competencias básicas), una segunda fase de formación profesional de 675 horas, y una tercera fase de acompañamiento en el proceso de inserción laboral y/o formativa y seguimiento individualizado, hasta un año después del programa.
- **Metodologías que facilitan la motivación y el aprendizaje significativo**. Entre éstas encontramos aprendizajes teoricoprácticos (en relación tanto a las competencias básicas como a la formación profesional),el trabajo por proyectos, la transversalidad de contenidos, el trabajo en equipos y el uso de las TIC como herramienta de motivación.
- **Una oferta de formación profesional diversa y polivalente**. La oferta pertenece al primer nivel de cualificación profesional. Actualmente se divide en diez ámbitos profesionales y 22 perfiles diferentes: primando la diversificación y adaptación al entorno, en su definición a través de los intereses de los jóvenes y las necesidades y posibilidades del entorno. Así, por ejemplo, en el curso 2005-06 los grupos mayoritarios fueron el de "actividades de oficina y atención al público" (31%), seguido de "hostelería" (23%), y "metal y cerrajería" (17%). Pero también existen otros minoritarios: "electricidad, electrónica y lampistería" (9%), "servicio de instalaciones y mantenimiento industrial" (6%), "comercio y almacén" (4%), "madera y mueble" (4%), "mantenimiento de vehículos" (4%) e "industrias químicas"(1%).
- **Colaboración institucional.** Además del Departament d'Educació y el de Treball, ha sido imprescindible la **colaboración de las administraciones locales** donde se desarrolla el programa: ayuntamientos y consells comarcales[29]. En algunas ocasiones, también se cuenta con el apoyo de la **Unión Europea**.
- **Colaboración con el entorno productivo**[30]. Aunque las formas de colaboración con el mundo empresarial han sido amplias y diversas, la más generalizada ha sido la acogida de los jóvenes durante un periodo para la realización de las **prácticas**, incluyendo en muchos casos, la inserción laboral.
- **Atención y seguimiento individualizado**. La figura del profesor/a-tutor/a es el referente clave de los jóvenes durante todo el proceso formativo, llevando a cabo también el acompañamiento a la inserción al finalizar la formación. Así, la tutoría no sólo se lleva a cabo con los jóvenes (tanto individualmente como grupal), sino buscando también la implicación de las familias en el proceso, la coordinación y evaluación en colaboración con los formadores expertos de la rama profesional, así como en estrecha cooperación con las empresas en el seguimiento de las prácticas.
- **Apoyo y recursos al profesorado**. Existen tres líneas de actuación en este ámbito: el trabajo en red de los equipos docentes PTT (diseño curricular común de aplicación flexible, elaboración y evaluación de herramientas pedagógicas y de gestión, intercambio periódico de buenas prácticas,...), las actividades de formación permanente específica y la sistematización y difusión de recursos pedagógicos. Mediante estas redes de cooperación se han organizado diferentes actividades transnacionales, entre las que destacaría la participación en 8 proyectos europeos, que entre otras cosas, permite a unos 30 jóvenes la realización de las prácticas en empresas extranjeras.

La evolución de los jóvenes al acabar el PTT es diversa y puede incluir desde la inserción laboral, ya sea en el mismo ámbito formativo o en otro, la continuidad educativa ya sea académica u ocupacional,... En general, los índices de inserción laboral se mantendrían estables, alrededor del 50% al finalizar el curso, y hasta el 70% en los seis meses posteriores. El cambio se ha producido en relación a la continuidad formativa: hay un **incremento progresivo de los jóvenes que al finalizar el curso, opta por intentar acceder a los ciclos de formación profesional.**

---

29 Entre 1986 habrían colaborado 43 ayuntamientos y 2 Consells Comarcales.

30 Entre 1986 y 2005 habrían colaborado unas 70 empresas en la formación teóricopráctica, además de una media anual de 900 empresas acogiendo jóvenes en prácticas en su formación posterior.

Así, a pesar de ser sólo un año de formación, la valoración por dicho programa implica cambios muy importantes en los jóvenes a todos los niveles. De esta manera, según datos de los cuadernos de prácticas del curso 2003-04, la valoración media de los jóvenes sería de un 8 (en una escala de 0 a 10), tanto por parte de la empresa, del profesorado como de los propios jóvenes.

Las nuevas **propuestas** plantean la desaparición de los programas de garantía social y su substitución por una oferta formativa que facilite el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas de cara a la inserción laboral, y que por otro lado, plantee nuevas vías para facilitar la recuperación educativa y la acreditación de la formación básica adquirida. Así, manteniendo los rasgos identitarios de los PTT así como aquellas características que han funcionado, deberían realizarse **modificaciones** de cara al futuro en relación a:

- ampliar la oferta actual para corregir los desequilibrios territoriales.
- reforzar y desarrollar nuevas fórmulas de trabajo conjunto con el entorno empresarial.
- innovación metodológica para adaptarse a los nuevos perfiles de los jóvenes.
- definición de pasarelas que faciliten la continuidad educativa de los jóvenes.
- ampliación de los perfiles profesionales que se ofrecen.
- potenciación de la formación del profesorado y mejora de la red de recursos puesta a su alcance.
- garantización de una financiación estructural para desarrollar la oferta de programas necesaria.

2.4.10. C. Valenciana

La Comunidad Valenciana, compuesta por las provincias de Alicante, Castellón y Valencia, aparece en los censos elaborados por el Instituto Nacional de Estadística (I.N.E.), como la cuarta comunidad que más población aglutina en su territorio respecto de la población total del país. Los censos consultados, desde el año 2001 hasta el 2005, reflejan cómo esta Comunidad ha visto incrementada su población en casi medio millón de personas, situándose en un valor absoluto de 4.692.449 y representando a un 10% de la población total de país.

Analizando la población en función de los diferentes grupos de edad, esta comunidad cuenta con 338.966 jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, cifra superior a la de años atrás. Dentro de estas edades, los varones están más representados que las mujeres.

En relación con las matriculaciones registradas en la E.S.O. en los cursos académicos del 2001-2002 hasta el 2004-2005, la Comunidad Valenciana se mantiene en las posiciones superiores dentro de las cifras nacionales, siendo superada por las grandes Comunidades Autónomas, poblacionalmente hablando, como son Andalucía, Cataluña y Madrid. En datos absolutos, resaltar que el total de matriculaciones se ha visto incrementado en cerca de 3.000 nuevos estudiantes, dejando un total de 193.937 matriculaciones en el 2004-2005.

Atendiendo a la distribución del alumnado en función del tipo de centro en el que realiza sus estudios, la **enseñanza pública presenta unos valores de matriculación cercanos al 70%, con mayor presencia de varones**. En el período analizado, el incremento producido es escasamente de un 1,5% respecto del 2001-2002. Por su parte, la educación privada apenas ha sufrido modificación en sus listas de estudiantes.

Un dato que permite apreciar de manera más evidente el **descenso de la población en edad de cursar E.S.O.** es el número de centros que imparten este tipo de enseñanza. De un total de 1.117 centros registrados en el curso 2001-2002, se mantienen activos en 2004-2005 en este nivel educacional un número de 844, lo que supone un **25% menos de centros**. Trasladando este análisis al carácter público y privado**, la reducción más considerable se produce en el ámbito público**, pues existen 273 centros menos. Por el contrario, aunque los centros privados también han sufrido variaciones respecto del 2001-2002, mantienen un cierto equilibrio en número de centros.

En cuanto a los niveles de formación que quedan establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia para este tipo de enseñanza, el primer ciclo comprendido por 1º y 2º de E.S.O., presenta mayores niveles de matriculación, debido en parte al abandono prematuro de la enseñanza. Más adelante se hará referencia al porcentaje de alumnos que obtienen certificación en Graduado en Secundaria, y se analizará la tasa de idoneidad en este nivel educativo.

Tabla 107: **Evolución de alumnos matriculados en E.S.O.**

		Nº Centros	Total Alumnos	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
2001-2002	**Total**	**1.117**	**191.258**	**96.870**	**94.388**
	Público	753	125.429	62.907	62.522
	Privado	364	65.829	33.963	31.866
	Concertado	334	61.983	32.012	29.971
	No Concertado	30	3.846	1.951	1.895
2002-2003	**Total**	**1.051**	**192.049**	**97.824**	**94.225**
	Público	698	127.557	64.641	62.916
	Privado	353	64.492	33.183	31.309
	Concertado	326	60.524	31.257	29.267
	No Concertado	27	3.968	1.926	2.042
2003-2004	**Total**	**961**	**193.248**	**99.407**	**93.841**
	Público	606	129.449	22.343	107.106
	Privado	355	63.799	33.129	30.670
	Concertado	325	59.974	31.192	28.782
	No Concertado	30	3.825	1.937	1.888
2004-2005	**Total**	**844**	**193.937**	**101.028**	**92.909**
	Público	490	130.287	67.925	62.362
	Privado	354	63.650	33.103	30.547
	Concertado	326	60.002	31.269	28.733
	No Concertado	28	3.648	1.834	1.814

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

Analizar el fracaso escolar supone revisar, en primer lugar, las **tasas de alumnos repetidores** que están matriculados. De la Comunidad Valenciana sólo aparecen datos a partir de 2003/2004. Los cursos de segundo ciclo disminuyen sus números de repetidores, la mayoría varones; mientras que 2º de E.S.O experimenta un crecimiento cercano a los 700 alumnos, también con mayoría de varones. El hecho de que el último curso de este nivel presente menores valores es debido, como en otras comunidades, al abandono prematuro de los estudios por parte del alumnado.

Tabla 108: **Evolución del alumnado repetidor según el sexo**

		Total	Varones		Mujeres	
2003-2004	Primer Ciclo[(1)]	9.086	5.492	60,4%	3.594	39,6%
	Segundo Ciclo: tercer curso	10.419	5.767	55,4%	4.652	44,6%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	4.360	2.323	53,3%	2.037	46,7%
2004-2005	Primer Ciclo[(1)]	9.742	5.940	61,0%	3.802	39,0%
	Segundo Ciclo: tercer curso	9.852	5.261	53,4%	4.591	46,6%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	4.207	2.212	52,6%	1.995	47,4%

[(1)] Referido exclusivamente al alumnado repetidor de Segundo Curso.

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria

En la distribución según la tipología del centro, los **repetidores matriculados en centros públicos superan casi en más de tres veces al alumnado repetidor de centros privados**. Resulta bastante preocupante que aproximadamente el 80% de la tasa de repetidores en el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se encuentren matriculados en centros públicos. Distinguiendo entonces por sexo, se confirma que, al

igual que sucede en otras Comunidades Autónomas, **son los varones quienes más repiten curso.**

Una tendencia que se mantiene, tanto en centros públicos como privados, es que los repetidores se acumulan en los cursos intermedios de este nivel educativo. Por tanto, el **perfil del alumnado repetidor en la Comunidad Valenciana** se corresponde con **varones de 13 a 14 años, cursando 2º y 3º de la E.S.O**, en especial**, en centros de educación pública**. En el caso de Valencia, habría que observar la evolución de los alumnos de 2º de E.S.O. debido al incremento sufrido el último año.

Tabla 109: **Evolución del alumnado repetidor en función del tipo de centro y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO					CENTRO PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		TOTAL	PÚBLICO		PRIVADO		Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
2003-2004	Primer Ciclo[1]	9086	7024	77,3%	2062	22,7%	4239	60,4%	2785	39,6%	1253	60,8%	809	30,2%
	Segundo Ciclo: Tercer curso	10419	8760	84,1%	1659	15,9%	4797	54,8%	3963	45,2%	970	58,5%	689	41,5%
	Segundo Ciclo: Cuarto curso	4360	3474	79,7%	886	20,3%	1815	52,2%	1659	47,8%	508	57,3%	378	42,7%
2004-2005	Primer Ciclo[1]	9742	7569	77,7%	2173	22,3%	4619	61%	2950	39,0%	321	60,8%	852	30,2%
	Segundo Ciclo: Tercer curso.	9852	8175	83,0%	677	17%	4311	52,7%	3864	47,3%	950	50,0%	727	43,45
	Segundo Ciclo: Cuarto curso.	4207	328	378,0%	924	22%	1711	52,1%	1572	47,9%	501	54,2%	423	45,8%

[1] Referido exclusivamente al alumnado repetidor de Segundo Curso.

* Porcentaje calculado en función del número total de repetidores en cada tipo de centro.

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria

La promoción entre los cursos también resulta importante en el análisis del fracaso escolar. En términos generales, **los niveles de promoción de los centros privados son más elevados en todos los cursos**, observándose importantes diferencias en la promoción de 3º curso. Por otro lado, como contrapeso al perfil del varón como principal repetidor, las mujeres están bastante por encima en términos de promoción académica.

El tema de la promoción permite hacer referencia a un factor con bastante relevancia en el sistema educativo: la **tasa de idoneidad de la edad del alumnado**. Con ella se pretende hacer referencia al porcentaje de alumnos que están matriculados en el curso que le correspondería según su edad. Esta tasa es argumentada en función de los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, según el cual el espectro de edad para cursar la Enseñanza Secundaria Obligatoria queda comprendido entre los 12 y 16 años.

Dicho esto, remarcar que en la Comunidad Valenciana el 62% de los estudiantes matriculados en Enseñanza Secundaria Obligatoria tiene una edad media de 15 años o menos cuando alcanza 4º curso, **valores cercanos a los reflejados por la media nacional**. Además, hay que tener en cuenta que, por las características del curso académico, existe también un elevado porcentaje de alumnado que alcanza dicho curso con 16 años (28,8%), dato que se explicaría tanto en función de alumnado repetidor como en función de alumnado que cumple los años antes del inicio del año correspondiente. Unido a ello, destacar que **son las mujeres quienes van más acorde con los criterios del Ministerio de Educación y Ciencia**, pues casi el 63% está en su curso correspondiente frente al 49% de los varones.

Para salvar la dificultad de la adecuación de los años con el curso correspondiente, se podría reseñar el porcentaje de estudiantes que ya acumulan retraso antes de 4º curso. Según esto, aproximadamente el 50% y 60% respectivamente de varones y mujeres no han acumulado ningún retraso y alcanzan cuarto curso con 15 años. Esto hace que Valencia quede ligeramente por debajo de la media nacional (55,8% frente al 58,4% del país). Por otro lado, de la mayoría de alumnos que acumulan algún retraso antes de cuarto curso, lo hacen desde niveles de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Tabla 110: **Alumnado de 15 años en el Sistema Educativo**

		% alcanza 4º ESO con 15 años	Total	% acumuló retraso en E.P.	% acumuló retraso por primera vez en ESO
2001-2002	**Total**	**58,2%**	**41,8%**	**10,3%**	**31,5%**
	Varones	50,5%	49,5%	12,5%	37,0%
	Mujeres	65,8%	34,2%	8,0%	26,2%
2002-2003	**Total**	**55,6%**	**44,4%**	**11,8%**	**32,6%**
	Varones	48,7%	51,3%	13,9%	37,4%
	Mujeres	62,6%	37,4%	9,6%	27,8%
2003-2004	**Total**	**54,6%**	**45,4%**	**11,3%**	**34,1%**
	Varones	47,7%	52,3%	13,2%	39,1%
	Mujeres	61,4%	38,6%	9,3%	29,3%
2004-2005	**Total**	**55,8%**	**44,2%**	**12,6%**	**31,6%**
	Varones	48,8%	44,2%	12,6%	31,6%
	Mujeres	62,9%	37,1%	9,6%	27,5%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C

Este retraso es, en la mayoría de los casos, el culpable del abandono prematuro o la no finalización de los estudios de Enseñanza Secundaria. Los datos acerca de las graduaciones permiten apreciar un mayor número de mujeres que terminan sus estudios de secundaria obteniendo así su correspondiente título. Por el contrario, de aquellos alumnos que no terminan este nivel educativo, son los hombres los máximos exponentes.

Tabla 111: **Evolución del alumnado que obtiene su Titulación.**

		% on Título Graduado en Secundaria	% Sin Título en Graduado en
2001-2002		**Sin datos**	
2002-2003	**Total**	**71,0%**	**29,0%**
	Varones	63,2%	36,8%
	Mujeres	78,8%	21,1%
2003-2004	**Total**	**71,1%**	**28,9%**
	Varones	63,6%	36,4%
	Mujeres	78,6%	21,4%
2004-2005	**Total**	**69,0%**	**31,0%**
	Varones	62,1%	37,9%
	Mujeres	76,0%	24,0%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C

Una vez que los estudiantes han superado el período obligatorio de educación, aquellos que han obtenido su correspondiente titulación y que deciden continuar sus estudios, optan por matricularse en la enseñanza post-obligatoria: **Bachillerato**. Este nivel está compuesto por dos cursos que constituyen un paso previo para el acceso a los estudios universitarios, así como para la formación profesional de grado superior. Su equivalencia con el anterior sistema educativo serían 3º de B.U.P y C.O.U. El principal rasgo definitorio de este nivel educacional es su carácter de no obligatoriedad, lo que repercute en el análisis de las matriculaciones de alumnos.

En la Comunidad Valenciana quedaron registrados 396 centros que impartían el Bachillerato en el curso 2004-2005 a un total de 56.099 alumnos, cifras que suponen un incremento, en términos absolutos, de 10 centros educativos y una cierta estabilidad respecto del curso ante-

rior en cuanto a matriculaciones. Resulta sorprendente que, a pesar de destinar más recursos en forma de centros educativos, el número total de matriculaciones varíe en tan poco espacio de tiempo.

En relación con los centros y, atendiendo a su tipología, se hace evidente una **mayor presencia de la enseñanza pública**, que acapara en el 78% de los centros dedicados a la enseñanza de bachiller. Por otro lado, la educación privada se realiza principalmente en centros no-concertados, que han mantenido niveles más estables en los últimos años. Destacar que en el curso 2002-2003, en la enseñanza privada, se produce un descenso considerable de las matriculaciones en centros privados concertados; proceso que tan sólo un año después tiene un sentido totalmente opuesto. Por otro lado, el alumnado de los centros privados no concertados de la Comunidad Valenciana ve reducida sus listas en los dos últimos años académicos.

Tabla 112: **Alumnos matriculados en 2001-2002 hasta 2003-2004.**

		Nº Centros	Total Alumnos
2001-2002	**Total**	**370**	**57.573**
	Público	264	44610
	Privado	106	12.963
	Concertado	23	3.887
	No Concertado	83	9.076
2002-2003	**Total**	**372**	**58.037**
	Público	268	45.434
	Privado	104	12.603
	Concertado	18	3.256
	No Concertado	86	9.347
2003-2004	**Total**	**380**	**56.107**
	Público	277	44.076
	Privado	103	12.031
	Concertado	22	3.930
	No Concertado	81	8.101
2004-2005	**Total**	**396**	**56.099**
	Público	287	43.881
	Privado	109	12.219
	Concertado	23	3.617
	No Concertado	86	8.601

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

El sistema educativo establecido determina la existencia de cuatro modalidades de estudio en Bachillerato: Artes, CC. de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y CC.Sociales y, por último, Tecnología. De todas ellas, la tendencia generalizada en los años académicos analizados es la elección, por casi el 81% del alumnado, de las modalidades de Naturaleza y CC.Sociales. En cuanto a la **distribución de las modalidades** en función del sexo de los alumnos, las mujeres se decantan por las **Artes** y las **CC. Sociales**, mientras que los varones prefieren claramente las otras dos modalidades ofertadas.

Al igual que se indicaba en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, también existen una correspondencia entre la edad y el curso del alumnado. Los cursos de este nivel deben ser impartidos a alumnos con 16 y 17 años. Así pues, la **tasa de idoneidad** vuelve a aparecer para analizar lo referente a los repetidores.

En el caso del segundo curso de bachillerato, la Comunidad Valenciana se sitúa bastante por encima de la media nacional (~65% frente al ~61%), siendo **una de las comunidades que obtiene una mejor tasa de idoneidad**. Aparece ahora otra similitud con el nivel obligatorio de enseñanza: las mujeres presentan una tasa de idoneidad superior a la de los varones, lo que

significa de algún modo y antes de analizar los datos reales de repetidores, que son precisamente los varones los que más repiten curso.

Los **datos de promoción del alumnado** también permiten un primer esbozo del perfil de los repetidores. En los dos cursos de bachillerato, los **niveles de promoción son mayores en las mujeres así como en la enseñanza privada**. En cuanto a la promoción en función de las distintas modalidades, el mayor porcentaje de aprobados lo encontramos en la CC. de la Naturaleza en primer curso (~79,6%), mientras que en segundo curso, con la excepción de Artes, tiene niveles más similares en el resto de modalidades.

Antes de pasar a analizar los datos reales de repetidores, destacar que en lo relacionado con **la población que obtiene el Título de Bachillerato**, esta Comunidad se sitúa **por debajo de la media nacional**, con el agravante de haber aumentado su diferencia respecto de ésta (38,2% frente a 44,3% nacional).

Entrando en las cifras relacionadas con el **alumnado repetidor**, el mayor volumen de repetidores tiene lugar en el **último curso de Bachillerato**, en algunas ocasiones con motivo de mejorar nota de cara al proceso de ingreso en la Universidad. Las diferencias en función del sexo no son relevantes, pero hay una **mayor tasa de repetición dentro de las mujeres.**

Tabla 113: **Evolución del alumnado repetidor.**

		Total	Varones		Mujeres	
2003-2004	Primero	3.322	1547	46,6%	1775	53,4%
	Segundo	3.990	1925	48,2%	2065	51,8%
2004-2005	Primero	2.849	1372	48,2%	1477	51,8%
	Segundo	3.606	1698	47,1%	1908	52,9%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

La **distribución del alumnado repetidor** en los centros de enseñanza se produce claramente hacia el lado **público**, manteniéndose la **tasa superior de las mujeres**, algo que **diferencia especialmente a la Comunidad Valenciana**, puesto que la tendencia general es que sean los varones quienes presenten mayores porcentajes. Por su parte, **en la enseñanza privada** se invierten los papeles y **son los varones los que más repetición de curso acumulan.**

Tabla 114: **Evolución del alumnado repetidor según tipología y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO				CENTRO PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		Total	PÚBLICO		PRIVADO	Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
2003-2004	Primero	3.322	2960	80,1%	362 0,0%	1360	45,0%	1600	54,1%	187	51,7%	175	48,3%
	Segundo	3.990	3482	87,3%	508 12,7%	1653	47,5%	1829	52,5%	272	53,5%	23	40,5%
2004-2005	Primero	2.849	2526	88,7%	323 11,3%	1193	47,2%	1333	52,8%	179	55,4%	144	44,0%
	Segundo	3.606	3177	88,1%	429 11,0%	1462	40,0%	1715	54,0%	236	55,0%	193	45,0%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

El desarrollo de los **Programas de Garantía Social**, en la Comunidad Valenciana, se ha materializado articulando la **participación y colaboración de otras administraciones e instituciones públicas y privadas sin ánimo de lucro**, que desarrollan Programas de Garantía Social financiados y reglados desde la Generalitat Valenciana, a través de la acción conjunta de dos de sus Consellerias: Cultura, Educación y Ciencia, y Empleo, Industria y Comercio.

La **iniciación profesional** se convierte también en el caso de la Comunidad Valencia en el **principal programa** demandado por los jóvenes, especialmente en el año 2004/2005. Por otro lado, **dejan de impartirse los talleres profesional y la formación para el empleo**. La distribución entre sexos de estos programas vuelve a estar a favor de una **presencia mayoritaria de hombres**.

Tabla 115: **Alumnos matriculados en programas de Garantía Social.**

		Total	Iniciación Profesional	Jóv. Desfavorecidos-Talleres Prof	Formación y Empleo	Educación Especial
2001-2002	**Total**	**2267**	**689**	**665**	**663**	**250**
	Público	1320	489	–	663	168
	Privado	947	200	665	–	82
2002-2003	**Total**	**2765**	**2560**	**–**	**–**	**205**
	Público	1539	1439	–	–	100
	Privado	1226	1121	–	–	105
2003-2004	**Total**	**2599**	**2370**	**–**	**11**	**218**
	Público	1567	1458	–	11	98
	Privado	1032	912	–	–	120
2004-2005	**Total**	**3028**	**2777**	**–**	**–**	**248**
	Público	1718	1612	–	–	106
	Privado	1310	1165	–	–	142

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

2.4.11. Extremadura

La comunidad extremeña, compuesta por las provincias de Cáceres y Badajoz, aparece en los censos elaborados por el Instituto Nacional de Estadística (I.N.E.), en los últimos puestos en relación con el tamaño de su población respecto de la población total del país. Los censos consultados, desde el año 2001 hasta el 2005, muestran el escaso crecimiento poblacional experimentado por Extremadura. La población, a fecha de 1 de Enero de 2005 era de 1.083.879, escasamente diez mil personas más que cinco años antes.

Analizando la población en función de los diferentes grupos de edad, esta comunidad cuenta con 93.288 jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, un 8% de su población total. Cifra superior a la de años atrás. Dentro de estas edades, los varones están levemente por encima de las mujeres en cuanto a proporción (51,6% frente al 48,4%).

En cuanto a la E.S.O. las **matriculaciones** registradas en el curso 2004-2005 suponen un **descenso** de alumnos del 4% respecto del curso 2001-2002, situación similar a la ocurrida en la mayoría de las Comunidades Autónomas debido a la tendencia al envejecimiento de la población del país.

Atendiendo a la distribución del alumnado en función del **tipo** de **centro** en el que realiza sus estudios, la enseñanza pública presenta unos valores de matriculación cercanos al 80%, con mayor presencia de varones. En el período analizado, el descenso producido es escasamente de un 3,6% respecto del 2001-2002. Por su parte, las variaciones en la educación **privada** son, debido a su **escaso peso**, menos relevantes; sin embargo, también han visto reducidas sus listas de estudiantes.

Un dato que permite apreciar de manera más evidente el descenso de la población en edad de cursar E.S.O. es el número de centros que imparten este tipo de enseñanza. De un total de 333 centros registrados en el curso 2001-2002, se mantienen activos en 2004-2005 en este nivel educacional un número de 228, lo que supone un 31,5% menos de centros. Trasladando esta comparación al carácter público y privado, la reducción más considerable se produce en al ámbito público, pues, al contrario que la educación privada, se reducen bastante los centros de enseñanza.

En cuanto a los niveles de formación que quedan establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia para este tipo de enseñanza, el **primer ciclo** comprendido por 1º y 2º de E.S.O., presenta **mayores niveles de matriculación**, debido en parte al retraso acumulado por los alumnos.

Tabla 116: **Evolución de alumnos matriculados en E.S.O.**

		Total Alumnos	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
2001-2002	**Total**	**58722**	**29442**	**29280**
	Público	45445	22483	22962
	Privado	13277	6959	6318
	Concertado	12930	6790	6140
	No Concertado	347	169	178
2002-2003	**Total**	**58219**	**29059**	**29160**
	Público	45151	22385	22766
	Privado	13068	6674	6394
	Concertado	12431	6376	6055
	No Concertado	637	298	339
2003-2004	**Total**	**56888**	**28893**	**27995**
	Público	44007	22343	21664
	Privado	12881	6550	6331
	Concertado	12638	6445	6193
	No Concertado	3825	1937	1888
2004-2005	**Total**	**56394**	**29228**	**27166**
	Público	43780	22742	21038
	Privado	12614	6486	6128
	Concertado	12375	6370	6005
	No Concertado	239	116	123

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

Analizar el fracaso escolar supone revisar, en primer lugar, las tasas de alumnos repetidores que están matriculados. Los mayores niveles de **alumnos repetidores** se concentran **en los cursos intermedios** de la educación obligatoria. En los cuatro últimos cursos académicos, se ha incrementado considerablemente el número total de repetidores, llegando a una cifra final de más de 9.000 alumnos, lo que significa que repiten curso el 16% de los matriculados.

Tabla 117: **Evolución del alumnado repetidor según el sexo**

		Total	Varones		Mujeres	
2001-2002	Primer Ciclo[(1)]	2426	1648	67,9%	778	32,1%
	Segundo Ciclo: tercer curso	3431	1921	56,0%	1510	44,0%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1881	988	52,5%	893	47,5%
2002-2003	Primer Ciclo[(1)]	3007	1950	64,8%	1057	35,2%
	Segundo Ciclo: tercer curso	3719	1983	53,3%	1736	46,7%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	2073	1062	51,2%	1011	48,8%
2003-2004	Primer Ciclo[(1)]	3304	2142	64,8%	1162	35,2%
	Segundo Ciclo: tercer curso	3461	1871	54,1%	1590	45,9%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1874	959	51,2%	915	48,8%
2004-2005	Primer Ciclo[(1)]	3800	2365	62,2%	1435	7,8%
	Segundo Ciclo; tercer curso	3539	1878	53,1%	1661	46,9%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1703	867	50,9%	836	49,1%

[(1)] Referido exclusivamente al alumnado repetidor de Segundo Curso.
Fuente: INE – Enseñanza no universitaria

En la distribución según la tipología del centro, ocho de cada diez estudiantes repetidores están cursando estudios en la educación pública, ratificándose lo dicho anteriormente: son los niveles intermedios los que mayor porcentaje de repetidores acumulan. En cuanto al sexo de este alumnado, existe un predominio de los varones.

Por tanto, el **perfil del alumnado repetidor** en la **Comunidad de Extremadura** se corresponde con **varones de 13 a 14 años, cursando 2º y 3º de la E.S.O en centros de educación pública**.

Tabla 118: **Evolución del alumnado repetidor en función del tipo de centro y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO				CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		Total	PÚBLICO		PRIVADO	Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
2001-2002	Primer Ciclo (1)	2426	2058	84,8%	368 15,2%	1407	68,4%	651	31,6%	241	65,5%	127	34,5%
	Segundo Ciclo: tercer curso	3431	3132	91,3%	299 8,7%	1736	55,4%	1396	44,6%	185	61,9%	114	38,1%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1881	1598	85,0%	283 15,0%	827	51,8%	771	48,2%	161	56,9%	122	43,1%
2002-2003	Primer Ciclo (1)	3007	2526	84,0%	481 16,0%	1634	64,7%	892	35,3%	316	65,7%	165	34,3%
	Segundo Ciclo: tercer curso	3719	3348	90,0%	371 10,0%	1775	53,0%	1573	47,0%	208	56,1%	163	43,9%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	2073	1726	83,3%	347 16,7%	863	50,0%	863	50,0%	199	57,3%	148	42,7%
2003-2004	Primer Ciclo (1)	3304	2827	85,6%	477 14,4%	1847	65,3%	980	34,7%	295	61,8%	182	38,2%
	Segundo Ciclo: tercer curso	3461	3036	87,7%	425 12,3%	1617	53,3%	1419	46,7%	254	59,85%	171	40,2%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1874	1566	83,6%	308 16,4%	774	49,4%	792	50,6%	185	60,1%	123	39,9%
2004-2005	Primer Ciclo (1)	3800	3268	86,0%	532 14,0%	2033	62,2%	1235	37,8%	332	62,4%	200	37,6%
	Segundo Ciclo; tercer curso	3539	3120	88,2%	419 11,8%	1650	52,9%	1470	47,1%	228	54,4%	191	45,6%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1703	1450	85,1%	253 14,9%	730	50,3%	720	49,7%	137	54,2%	116	45,8%

(1) Referido exclusivamente al alumnado repetidor de Segundo Curso.
* Porcentaje calculado en función del número total de repetidores en cada tipo de centro.

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria

La promoción entre los cursos también resulta importante en el análisis del fracaso escolar. En términos generales, **los niveles de promoción de los centros privados son más elevados en todos los cursos**, con importantes diferencias en la promoción de 3º curso. Por otro lado, como contrapeso al perfil del varón como principal repetidor, las mujeres están bastante por encima en términos de promoción académica.

El tema de la promoción permite hacer referencia a un factor con bastante relevancia en el sistema educativo: la **tasa de idoneidad de la edad del alumnado**. Con ella se pretende hacer referencia al porcentaje de alumnos que están matriculados en el curso que le correspondería según su edad. Esta tasa es argumentada en función de los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, según el cual el espectro de edad para cursar la Enseñanza Secundaria Obligatoria queda comprendido entre los 12 y 16 años.

Dicho esto, remarcar que en Extremadura cerca del 57% de los estudiantes matriculados en Enseñanza Secundaria Obligatoria tiene una edad media de 15 años o menos cuando alcanza 4º curso, **valores ligeramente inferiores a los reflejados por la media nacional** (63,3%). Además, hay que tener en cuenta que, por las características del curso académico, existe también un elevado porcentaje de alumnado que alcanza dicho curso con 16 años (26,6%), dato que se explicaría tanto en función de alumnado repetidor como en función

de alumnado que cumple los años antes del inicio del año correspondiente. Unido a ello, destacar que son las mujeres quienes van más acorde con los criterios del Ministerio de Educación y Ciencia, pues casi el 60% está en su curso correspondiente frente al 43,3% de los varones.

Para salvar la dificultad de la adecuación de los años con el curso correspondiente, se podría reseñar el porcentaje de estudiantes que ya acumulan retraso antes de 4º curso. Según esto, aproximadamente el 40% y 60% respectivamente de varones y mujeres no han acumulado ningún retraso y alcanzan cuarto curso con 15 años. La **mayor acumulación de retrasos por parte de los varones sitúa a esta comunidad por debajo de la media nacional** (52% frente al 58,4% del país).

Tabla 119: **Alumnado de 15 años en el Sistema Educativo.**

		% alcanza 4º ESO con 15 años	Total	% acumuló retrasos en E.P	% acumuló retraso por primera vez en ESO
2001-2002	**Total**	**55,0%**	**45,0%**	**12,4%**	**32,6%**
	Varones	46,6%	53,4%	15,8%	37,6%
	Mujeres	64,1%	35,9%	8,8%	27,1%
2002-2003	**Total**	**53,9%**	**46,1%**	**13,2%**	**32,9%**
	Varones	46,3%	53,7%	16,8%	36,9%
	Mujeres	62,0%	38,2%	9,4%	28,6%
2003-2004	**Total**	**53,2%**	**46,8%**	**13,2%**	**33,6%**
	Varones	45,6%	54,4%	16,6%	37,8%
	Mujeres	61,3%	38,7%	9,6%	29,1%
2004-2005	**Total**	**52,0%**	**48,0%**	**13,9%**	**34,1%**
	Varones	44,6%	55,4%	17,7%	37,7%
	Mujeres	59,8%	40,2%	9,8%	30,4%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

Este retraso es, en la mayoría de los casos, el culpable del abandono prematuro o la no finalización de los estudios de Enseñanza Secundaria. Los datos acerca de las graduaciones permiten apreciar un mayor número de mujeres que terminan sus estudios de secundaria obteniendo así su correspondiente título, siendo **mayor la proporción de varones que no reciben titulación.**

Tabla 120: **Evolución del alumnado que obtiene su Titulación.**

		% Con Título Graduado en Secundaria	%Sin Título de Graduado en Secundaria
2001-2002		Sin datos	
2002-2003	**Total**	**67,6%**	**32,4%**
	Varones	58,1%	41,9%
	Mujeres	77,7%	22,3%
2003-2004	**Total**	**66,5%**	**33,5%**
	Varones	57,5%	42,5%
	Mujeres	76,5%	23,5%
2004-2005	**Total**	**70,2%**	**29,8%**
	Varones	61,2%	38,8%
	Mujeres	79,8%	20,2%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

El número de centros de **Bachillerato** se ha incrementado progresivamente en los últimos cursos académicos. Así, en 2004-2005 los 127 centros dedicados a este nivel educativo albergaban en sus aulas a un total de 17.935 alumnos.

En relación con los centros y, atendiendo a su tipología, se hace evidente una **mayor presencia de la enseñanza pública**, que abarca el 79% de los centros dedicados a la enseñanza de bachiller. Por otro lado, la educación privada se realiza principalmente en centros no-concertados, que han mantenido su número.

Tabla 121: **Alumnos matriculados en 2001-2002 hasta 2003-2004.**

		Nº Centros	Total Alumnos
2001-2002	**Total**	**118**	**18.789**
	Público	94	16.289
	Privado	24	2.500
	Concertado	4	489
	No Concertado	20	2.011
2002-2003	**Total**	**124**	**18.088**
	Público	100	15.581
	Privado	24	2.507
	Concertado	4	577
	No Co ncertado	20	1.930
2003-2004	**Total**	**125**	**17.533**
	Público	101	15.036
	Privado	24	2.497
	Concertado	4	599
	No Concertado	20	1.898
2004-2005	**Total**	**127**	**17.935**
	Público	287	15.486
	Privado	24	2.449
	Concertado	4	600
	No Concertado	20	1.849

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C

El sistema educativo establecido determina la existencia de cuatro modalidades de estudio en Bachillerato: Artes, CC. de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y CC.Sociales y, por último, Tecnología. De todas ellas, la tendencia generalizada en los años académicos analizados es la elección, por casi el 86% del alumnado, de las modalidades de Naturaleza y CC.Sociales. En cuanto a la distribución de las modalidades en función del sexo de los alumnos, las mujeres se decantan por las Artes y las CC. Sociales, mientras que los varones prefieren claramente las otras dos modalidades ofertadas.

Al igual que se indicaba en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, también existen una correspondencia entre la edad y el curso del alumnado. Los cursos de este nivel deben ser impartidos a alumnos con 16 y 17 años. Así pues, la **tasa de idoneidad** vuelve a aparecer para analizar lo referente a los repetidores.

En el caso del **segundo curso** de bachillerato, **Extremadura se sitúa por debajo de la media nacional** (~59% frente al ~61%), con una tasa de idoneidad aceptable. Aparece ahora otra similitud con el nivel obligatorio de enseñanza: las mujeres presentan una tasa de idoneidad superior a la de los varones, lo que significa, antes de analizar los datos reales de repetidores, que son precisamente los varones los que más repiten curso.

Los datos de promoción del alumnado también permiten un primer esbozo del perfil de los repetidores. En los dos cursos de bachillerato, **los niveles de promoción son mayores en las mujeres así como en la enseñanza privada**. En cuanto a la promoción en función de las distintas modalidades, el mayor porcentaje de aprobados lo encontramos en la CC. de la Naturaleza en primer curso (~78,1%), mientras que en segundo curso, con la excepción de Artes, tiene niveles más similares en el resto de modalidades.

Antes de pasar a analizar los datos reales de repetidores, destacar que en lo relacionado con la **población que obtiene el Título de Bachillerato**, esta Comunidad se sitúa **por debajo de la media nacional**, pero arroja un dato muy positivo: las graduaciones desde el 2001-2002 siempre han presentado un **crecimiento** positivo, por lo que **cada vez es mayor el número de alumnos que consigue acabar sus estudios post-obligatorios**. (38,5% frente a 44,3% nacional).

Entrando en las cifras relacionadas con el alumnado repetidor, con la excepción del curso 200-2003, el resto de años se han mantenido niveles similares. La mayor proporción de **repetidores** se acumula en el **segundo curso** de bachiller, lo que se puede explicar en parte con algo que se ha tomado como tendencia generaliza: repetir el último curso para obtener mejores calificaciones de cara al ingreso en la universidad.

Tabla 122: **Evolución del alumnado repetidor.**

		Total	Varones		Mujeres	
2001-2002	Primero	1.569	770	49,1%	799	50,9%
	Segundo	1.629	712	43,7%	917	56,3%
2002-2003	Primero	1.562	719	46,0%	843	54,0%
	Segundo	2.011	917	45,6%	1094	54,4%
2003-2004	Primero	1.158	553	47,8%	605	52,2%
	Segundo	1.724	782	45,4%	942	54,6%
2004-2005	Primero	1.288	603	46,8%	685	53,2%
	Segundo	1.637	734	44,8%	903	55,2%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

La **distribución del alumnado repetidor** en los centros de enseñanza se produce claramente hacia el lado **público**, con una tasa superior de las **mujeres**. Por su parte, en la enseñanza **privada** se invierten los papeles y son los **varones** los que más repetición de curso acumulan, aunque los valores presentados tampoco permiten mayores conclusiones.

Tabla 123: **Evolución del alumnado repetidor según tipología y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO					CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		Total	PÚBLICO		PRIVADO		Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
2001-2002	Primero	1.569	1467	93,5%	102	6,5%	708	48,3%	759	51,7%	62	60,8%	40	39,2%
	Segundo	1.629	1560	95,8%	69	4,2%	675	43,3%	885	56,7%	37	53,6%	32	46,4%
2002-2003	Primero	1.562	1446	92,6%	116	7,4%	647	44,7%	799	55,3%	72	62,1%	44	37,9%
	Segundo	2.011	1837	91,3%	174	8,7%	825	44,9%	1012	55,1%	92	52,9%	82	47,1%
2003-2004	Primero	1.158	1059	91,5%	99	8,5%	498	47,0%	561	53,0%	55	55,6%	44	44,4%
	Segundo	1.724	1565	90,8%	159	9,2%	686	43,8%	879	56,2%	96	60,4%	63	39,6%
2004-2005	Primero	1.288	1195	92,8%	93	7,2%	549	45,9%	646	54,1%	54	58,1%	39	41,9%
	Segundo	1.637	1514	92,5%	123	7,5%	661	43,7%	661	43,7%	73	59,3%	242	196,7%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

Los **programas de Garantía Social** son programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Los programas se desarrollan en distintas modalidades adaptadas a las características, necesidades e intereses de los alumnos. Estas modalidades se diferencian por el tipo de jóvenes a quiénes va dirigido el programa, su duración, centros o entidades que lo imparten, profesorado, estructura, etc.

En la Comunidad de Extremadura, se imparten todas las modalidades señaladas por el Ministerio de Educación, contando con **mayor número de alumnos en los programas de Iniciación Profesional** y, desde el curso 2001-2002, en **Talleres profesionales para jóvenes desfavorecidos**.

En términos de género, se sigue la misma tendencia que en el resto del país. Son los **hombres** quienes tienen mayor presencia en este tipo de formación, sobre todo, en la Iniciación profesional.

Tabla 124: **Alumnos matriculados en Programas de Garantía Social**

		Total	Iniciación Profesional	Jóvenes Desfavorecidos Talleres Prof.	Formación y Empleo	Educación Especial
2001 2002	**Total**	**813**	**710**	**–**	**–**	**103**
	Público	752	671	–	–	81
	Privado	61	39	–	–	22
2002 2003	**Total**	**1.610**	**924**	**411**	**156**	**119**
	Público	1.485	870	366	156	93
	Privado	125	54	45	–	26
2003 2004	**Total**	**1.270**	**1.008**	**104**	**65**	**93**
	Público	1.147	941	70	65	71
	Privado	123	67	34	–	22
2004 2005	**Total**	**1.836**	**973**	**732**	**–**	**131**
	Público	1.406	911	419	–	76
	Privado	430	62	313	–	55

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria

2.4.12. Galicia

En E.S.O. el total de alumnos matriculados en el último curso estudiado es de 23.465 alumnos entre los 12 y los 18 años (la enseñanza obligatoria llega hasta los 16). Los alumnos de 1º de ESO apenas han variado a lo largo de estos tres cursos estudiados, parece haber una **tendencia a la disminución de matriculaciones**, sin embargo los totales siguen la cifra mencionada con respecto al total y se mantienen sobre los 16 mil alumnos para las enseñanzas públicas y a los 7 mil para las privadas (como media). Los alumnos matriculados suelen estar más o menos equilibrados en número en base al género, sin embargo en el año académico 2002-03, en los colegios privados parece haber un porcentaje mayor de mujeres que de hombres (alcanzando valores importantes donde se superan las 4.000 alumnas en detrimento de los hombres), siendo para el resto de cursos estudiados **superior la presencia de alumnos varones al de mujeres**. Los alumnos matriculados en la **escuela pública** son mucho **más numerosos** que en las privadas, para Galicia, sin embargo parece que 2º de la ESO es el curso donde más alumnos varones hay (con respecto a mujeres) para todos los periodos académicos estudiados, independientemente de la titularidad del centro también.

Tabla 125: **Porcentaje de alumnos repetidores con respecto a los alumnos matriculados en ESO para la Comunidad de Galicia, según titularidad del centro y curso:**

		TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
		Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Curso 2001-2002	2º	18,6	22,9	13,6	20,9	25,5	15,4	12,5	15,7	9,0
	3º	15,5	17,0	13,9	17,9	19,4	16,3	9,3	10,8	7,7
	4º	12,0	13,1	11,0	13,1	14,0	12,3	9,5	11,2	7,8
Curso 2002-2003	2º	20,8	25,1	15,7	23,7	28,4	18,1	13,1	16,3	9,6
	3º	18,2	20,4	15,9	20,8	23,1	18,4	11,3	13,3	9,2
	4º	13,2	15,1	11,5	14,4	16,2	12,8	10,4	12,5	8,1
Curso 2003-2004	2º	21,9	26,3	16,6	25,4	30,5	19,3	12,7	15,2	9,7
	3º	17,4	18,6	16,1	20,5	21,9	19,2	9,2	10,4	7,9
	4º	11,6	12,8	10,4	12,8	14,0	11,6	8,7	10,1	7,3

Fuente: INE y Elaboración Propia.

En cuanto a las distinciones por sexos, el número de hombres que repiten curso parecer ser mayor que el de las mujeres, en todos los casos. En lo que se refiere a la titularidad del centro de estudios, se registran **menores porcentajes de alumnos repetidores** con respecto al total de alumnos matriculados en los centros de enseñanza **privados**, donde además las diferencias por sexos y con respecto a los valores de los centros públicos son, en el caso de los varones, significativos: así podemos observar que en los centros públicos los varones matriculados que suelen repetir curso suelen rondar como media el 22% del total de varones matriculados, mientras que en los centros privados a penas superan el 13% de los varones matriculados en dichos centros. Las mujeres adquieren valores cercanos al 9% en las escuelas privadas, mientras que en las públicas tienen valores próximos al 19%. En términos generales, sin hacer distinción en términos de titularidad, podemos observar que: suele haber un **mayor número de repetidores en los cursos intermedios**, (2º y 3º), donde los valores para todos los cursos superan el 25% en los varones y 16% en las mujeres, disminuyendo en el número considerablemente de repetidores en el último curso (4º eso), donde los varones matriculados que repiten curso suelen alcanzar el 13% (el mínimo fue en el curso 2003-04 de 12'8%) y las mujeres el 11% (todos los periodos académicos estudiados se mantienen próximos a esta cifra para 4º de la ESO).

La tendencia anterior e incluso los valores porcentuales, se mantienen para los centros de enseñanza pública. En los **centros privados**, el porcentaje de alumnas matriculadas que repiten curso es considerablemente menor en todos los cursos y periodos académicos estudiados, llegándose a reducir en muchos casos incluso hasta la mitad de los públicos, esto es, por ejemplo en para 3er Curso de la enseñanza pública, donde suelen presentar los valores mas altos, desde 16'3% del curso 2001-02 al 19'2% del 2003-04; sin embargo en las privadas raramente superan el 11%; sin embargo sí es cierto que sí se tiende en los últimos años a un **aumento del porcentaje de repetidoras** ya que se pasa del 8%, (llegando como excepción a un 9'2% en curso 2002-03). Para las alumnas de último curso, el porcentaje como ya hemos visto disminuye considerablemente, siendo en las públicas próximo al 12% y en las privadas al apenas superan el 8%.

Como hemos comentado anteriormente, se generaliza la **mayor presencia femenina en Bachillerato** en todos los cursos, destacando casos como en el curso 2002-03, donde las alumnas matriculadas en 2º de BAC son 3139 más que los hombres (12654 mujeres frente a 9455 **varones**) para toda la Comunidad Autónoma. En la **enseñanza pública** se da más dicha feminización escolar que en la **privada**, ya que en todos los cursos (vistos tanto desde el punto de vista de los repetidores como de los matriculados en general) hay **más varones que mujeres**; aunque en estos casos el porcentaje de hombres no supone una separación significativa, es de resaltar que para 2º de BAC del 2002-03 los varones matriculados suponían casi

un 50'4% más de hombres que de mujeres, y donde los repetidores suponían un 23'2% más de varones que de hembras.

Los saldos positivos (en cuanto a mayor presencia de hombres que de mujeres) se dan, por tanto, sobre todo al analizar los alumnos de las enseñanzas privadas, los hombres son en todos los casos de los cursos estudiados más numerosos a la hora de repetir curso bajo estos cánones que las mujeres.

Haciendo un análisis más detallado, en cuanto a la variación del porcentaje de **alumnos matriculados que repiten curso** según la titularidad del centro donde cursan sus estudios, debemos destacar que a pesar de que suelen repetir más las mujeres, los **varones** tienen un **mayor peso específico dentro del grupo de repetidores**; esto es, con respecto a los alumnos matriculados en cada curso, el número total de mujeres matriculadas ha aumentado, así como también lo ha hecho el porcentaje de alumnas matriculadas por año que repiten curso, sin embargo el peso específico de los repetidores dentro de cada grupo (en este caso, de género) tiene una mayor presencia la masculina que la femenina, estando la primera cercana al 14% para el primer curso y al 21% para el segundo como máximo (en el curso 2001-02 disminuyen considerablemente estos datos quedando muy por debajo de lo citado, 7%, pero la tendencia de los últimos años es a aumentar); sin embargo en el caso de las mujeres, a pesar de ser más numerosas, el porcentaje de repetidoras supone el 12% del 1º curso y el 15% del 2º (hay una tendencia parecida a la señalada para los hombres, siendo el valor más bajo el 5'8% para el curso citado). Es de destacar que en el curso académico 2002-03 se registran niveles realmente altos en todas las categorías estudiadas, habiendo una tendencia posterior a bajar los valores (un par de puntos).

En cuanto a la titularidad del centro, destacar la dinámica anterior en concordancia con lo ya visto en la ESO: parece que los alumnos matriculados en la escuela pública soportan un porcentaje de repetición mayor que los de la privada, siendo los valores para los hombres en la pública cercanos al 14% en el 1º curso y al 21% en el 2º, mientras que en la privada bajan los porcentajes al 7% como media general (hay que destacar que en el último curso estudiado aumenta el número de alumnos que repiten BAC, superando el 6% del primer año estudiado hasta el 7'3% del último). El caso de las mujeres es muy parecido, con valores que oscilan entre el 12% para el primer curso y 17% para el segundo en los centros públicos; en los centros privados los valores parecen mantenerse en torno al 4% de las mujeres matriculadas en 1º, y un 5% en 2º. Reflejando con todo ello una vez más las diferencias importantes entre un tipo de enseñanza y otra y, además, al contrario de lo visto en la ESO, en el **último curso de Bachillerato** se registra un mayor número de alumnos matriculados que repiten curso, independientemente del sexo y del tipo de enseñanza, posiblemente motivados por la inminente salida a otras titulaciones y a la Universidad (sobre todo por los exámenes de Selectividad). Es necesario recordar que en este último curso el alumno no repite con todas las materias sino únicamente con las que ha suspendido (cosa que no sucede por ejemplo en la ESO).

Para el último curso estudiado, en Galicia se hallaban funcionando[31] un total de 180 centros donde se impartían enseñanzas denominadas "de **Garantía Social**", de los cuales 161 eran públicos y 19 eran centros privados (16 concertados y 3 no concertados). Del total de centros (no sólo de Garantía Social) se encontraban registrados un total de 36251 profesores que impartían enseñanzas de garantía social, de los cuales 328 lo eran en escuelas específicas de Educación Especial (216 en públicas y 112 en privadas).

La **matriculación** de alumnos en dichos centros desde el curso 2001-02 ha **aumentado** desde un total de 2601 alumnos en dicho curso se ha pasado hasta los 2913 en el siguiente y descendiendo levemente a los 2644 del curso 2003-04. Sigue habiendo una **mayor matriculación en los centros públicos** aunque también se ha reducido el número pero es poco significativa: por ejemplo, en los privados se ha pasado de 476 alumnos matriculados para el curso 2001-02 a 404 en el 2003-04. Al contrario de lo que sucede en otras Comunidades Autóno-

---

31 Se refiere a centros específicos de Educación Especial y a unidades sustitutorias en centros ordinarios. Según datos suministrados por el Ministerio de Educación y Ciencia y el INE.

mas, en Galicia no parece haber una tendencia mayoritaria a la hora de la matriculación en un tipo de curso u otro, ya que para los tres periodos estudiados, cada año tenía una matriculación mayoritaria en tipos de cursos diferentes: así, en el curso 2001-02 donde más alumnos hay matriculados es en los programas de **Iniciación Profesional**, en el curso 2002-03, el peso fuerte estaba en los **talleres de Formación y Empleo**, mientras que en el último curso los alumnos no estaban distribuidos por programas específicos.

- **Programas de Iniciación Profesional**: Son los que soportan más peso dentro de la clasificación de Garantía Social en el primer curso académico estudiado, donde el total de alumnos supone el 94'4% del total de matriculados en los diferentes Programas de Garantía Social. Sin embargo en los cursos siguientes no hay ningún alumno registrado en dichos Talleres para toda al Comunidad Gallega. Del total de 2456 alumnos matriculados, 1992 lo estaban en centros públicos (lo que suponía el 81%) y 464 en escuelas privadas.
- **Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales**: No se encuentra ningún alumno matriculado en estos programas para ninguno de los cursos estudiados.
- **Formación y Empleo:** Este tipo de programas tienen una fuerte presencia en el curso 2002-03. En el resto de los periodos académicos estudiados no hay ningún alumno matriculado. Hay un total de 2770 alumnos matriculados en estos programas, de los cuales 2298 (aproximadamente el 83% del total) eran de centros públicos, mientras que los alumnos de las escuelas privadas se reducían a 472.
- **Educación Especial:** Estos son los únicos programas de todo el organigrama de la enseñanza de Garantía Social presentada que tiene alumnos matriculados para esta Comunidad Autónoma en todos los cursos estudiados. Suele haber una mayor presencia masculina, sobre todo en la enseñanza pública en estos cursos donde las diferencias entre sexos son más fuertes que en las privadas, siendo el porcentaje de varones matriculados en las primeras de un 70'3% frente al 52'7% de las segundas. Las escuelas públicas alcanzan un peso importante dentro de este grupo siendo la que más alumnos tiene en todos los periodos académicos.

De todos los alumnos matriculados en 2002-03, (2913) sólo terminaron sus estudios de Garantía Social 1457 personas para toda Galicia, de los cuales 951 eran hombres y 506 mujeres; esto es, **sólo terminaron los estudios la mitad** del total de matriculados en dicho curso (50'02%). Podemos entender mucho mejor los datos anteriores si atendemos a lo expuesto en la siguiente tabla.

Tabla 126: **Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en la Comunidad de Galicia por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03).**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**1.457**	**951**	**506**	**1.242**	**854**	**388**	**215**	**97**	**118**
Programas ordinarios	1.457	951	506	1.242	854	388	215	97	118
Programas de Ed. Especial	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia e INE.

Dentro de la enseñanza de Garantía Social se encuentra la Educación Especial, y dentro de esta hay que mencionar la existencia de programas específicos para ayudar a estos jóvenes a integrarse en el sistema social general. Para el curso 2003-04, del total de centros que existen dentro de la Comunidad Gallega (1807), 35 centros estaban dedicados a los Programas de Garantía Social y todos son específicos, es decir aquellas con unidades sustitutorias de Educación Especial. Dentro de estos los 35 programas específicos para Educación Especial, 14 son públicos y 21 privados (19 concertados y 2 no).

Si hacemos un repaso a los últimos 5 años[32], podemos ver **que desde el 2001 ha disminuido considerablemente el número de matriculados**, comenzando con un total de 2524 alumnos hasta los 1111 registrados en 2004. Estos son jóvenes entre 16 y 24 años, de ambos sexos, que se dividen Escuelas-Taller y Casas de Oficios por un lado, y Talleres de Empleo por otro. Si hacemos una distinción por edad, los alumnos mayoritarios son los de 20 a 23 años para todos los años, sin embargo es muy importante la presencia de los alumnos de 16 y 17 años porque adquieren valores muy próximos entre sí. Podemos entender mejor lo dicho en la siguiente tabla:

Tabla 127: **Alumnado de las Escuelas-Taller y Casas de Oficios según edad y año en Galicia**

	Valores absolutos			
	2001	**2002**	**2003**	**2004**
De 16 a 17 años	838	679	475	331
De 18 a 19 años	669	450	341	319
De 20 a 23 años	897	633	516	398
24 años	120	113	93	63
Total	**2.524**	**1.875**	**1.425**	**1111**

Fuente: Consellería de Traballo. Escuelas-Taller y Casas de Oficios en Galicia I.G.E. - Instituto Galego de Estatística.

En general, los Talleres de Empleo tienen más matriculados que las Escuelas-Taller para todos los años a partir del 2002, lo que supone que más del 68% de los matriculados se encuentran en estos cursos. Si atendemos a una evolución del total de los alumnos que encontramos en la tabla anterior y nos fijamos en el sexo, podemos ver que la mayoría de los alumnos matriculados en estos centros son hombres, siendo en muchos casos el porcentaje bastante superior al de las mujeres, por ejemplo en el 2004 los alumnos de las Escuelas-Taller eran 779 hombres (71%) y 332 mujeres. Sin embargo hay casos en los que se invierte este esquema y se da especialmente en los Talleres **de Empleo desde el año 2002**, en los que **la proporción de mujeres es superior al de hombres**, (el máximo se da en 2004 donde las féminas suponían el 61% del total), aunque en general parece estar bastante equilibrados en número.

2.4.13. Madrid

La Comunidad Autónoma de Madrid, de carácter uniprovincial, presenta en el año 2005 una población cercana a los seis millones de personas, lo que supone el 13,5% de la población total del país, con una mayor proporción de mujeres. Desde el año 2001, esta comunidad ha mantenido un crecimiento constante, sustentado especialmente por la continua llegada de inmigrantes. Es la tercera comunidad más poblada, situándose por detrás de Cataluña y de Andalucía.

La desagregación de los datos de población en función de los diferentes grupos de edad que conforman la sociedad permiten apreciar que se trata de una comunidad que tiende hacia el envejecimiento de su población, sin obviar que el ritmo de senectud de la población se ha visto reducido respecto de la década anterior. En relación con los grupos de edad correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, entre 12 y 18 años, sufre un descenso paulatino respecto de años anteriores representando en 2005 cerca del 13% de la población joven estatal. Destacar que en este tramo de edad, la presencia de hombres es considerablemente mayor que la de la mujer.

Acorde con los datos señalados anteriormente, Madrid se sitúa como la tercera Comunidad Autónoma en número de matriculaciones registradas en el curso académico 2004-

---

32 Datos extraídos del IGE. En este caso no vienen separados por cursos académicos sino por años totales, por lo que no hay una coincidencia exacta con las cifras expuestas hasta ahora (que son las referidas por el INE).

2005. Se contabilizó un total de 238.026 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, cifra que rompe con la estabilidad alcanzada en los dos cursos académicos anteriores.

Al igual que sucede en la mayoría de las Comunidades Autónomas, son los centros de enseñanza pública los que alcanzan mayores cotas de matriculación, aunque las diferencias con la privada son bastante menores que en otras zonas. De hecho, la enseñanza pública significa aproximadamente el 54% de las matriculaciones. En frente, los **centros privados concertados presentan, año tras año, mayor número de alumnos.**

El descenso de personas en edad de recibir este tipo de enseñanza se aprecia en la reducción del número total de centros que imparten educación. Así, de un total de 902 centros de educación en el curso 2001/2002 se ha pasado a los 745 centros en 2004/2005, una reducción sensible que permite apreciar modificaciones en cuanto a la política presupuestaria en favor del ámbito privado. Este hecho se aprecia aún más al observar que en sólo cuatro años académicos han dejado de impartir enseñanza pública casi el 30% de los centros que lo hacían en 2001/2002. Por su parte, la enseñanza privada también ha visto modificado su número de centros, pero en una proporción mucho menor.

Como ya se ha indicado en otros apartados de este estudio, la Enseñanza Secundaria Obligatoria está compuesta por dos ciclos con dos cursos de duración cada uno de ellos. Desde que entró en vigor el nuevo sistema educativo, en 2004-2005 el primer ciclo (1º y 2º E.S.O) se observa un doble fenómeno: las matriculaciones de primer ciclo aumentan muy lentamente, mientras que el segundo ciclo disminuye considerablemente sus alumnos. Esta realidad, explicada a partir del fracaso escolar, implica la combinación de dos **aspectos fundamentales**: se producen **elevados niveles de repetición de curso en el primer ciclo** de E.S.O. y adquiere mayor importancia el **abandono temprano de los estudios en el segundo ciclo**.

Tabla 128: **Alumnos matriculados E.SO.**

		Total Alumnos	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
2001-2002	**Total**	**242.892**	**118.206**	**124.686**
	Público	132.760	62.733	70.027
	Privado	110.132	55.473	54.689
	Concertado	81.412	41.420	39.992
	No Concertado	28.720	14.053	14.667
2002-2003	**Total**	**240.826**	**119.030**	**121.796**
	Público	131.884	64.050	67.834
	Privado	108.942	54.980	53.962
	Concertado	80.295	40.780	39.515
	No Concertado	28.647	14.200	14.447
2003-2004	**Total**	**240.822**	**121.143**	**119.679**
	Público	131.770	66.280	65.490
	Privado	109.052	54.863	54.189
	Concertado	81.101	41.180	39.921
	No Concertado	27.951	13.683	14.268
2004-2005	**Total**	**238.026**	**121.420**	**116.606**
	Público	129.383	66.331	63.052
	Privado	108.643	55.089	53.554
	Concertado	80.271	41.022	39.249
	No Concertado	28.372	14.067	14.305

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

Un primer acercamiento al fracaso escolar supone revisar la evolución de las tasas de alumnado repetidor en un cierto período de tiempo. Del 2001/2002 hasta 2003/2004 se observa un considerable **crecimiento de repetidores**, especialmente en el caso de los varones. El dato más relevante se aprecia en **3º de E.S.O**, donde el incremento de repetidores fue de 4213, lo que supone un 30% más respecto del primer curso señalado.

Por suerte, esos datos tan negativos fueron subsanados en parte en 2004/2005. Se produce un descenso bastante significativo en todos los cursos que componen la Enseñanza Secundaria aunque no en la misma proporción: el mayor descenso tiene lugar en 3º y 4º de E.S.O, que presentan sus mejores números desde 2001, y el último curso del primer ciclo también disminuye en repetidores pero se mantiene a una distancia considerable respecto de otros años. Dentro de los ciclos de formación, son los varones los que más repiten curso.

Tabla 129: **Alumnos repetidores de E.S.O.**

		Total	Varones		Mujeres	
2001/2002	Primer Ciclo (1)	9.730	6.124	62,9%	3.606	37,1%
	Segundo Ciclo: tercer curso	12.278	6.682	54,4%	5.596	45,6%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	8.530	4.567	53,5%	3.963	46,5%
2002/2003	Primer Ciclo (1)	11.677	7.117	60,9%	4.560	39,1%
	Segundo Ciclo: tercer curso	13.008	7.065	54,3%	5.943	45,1%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	8.706	4.609	52,9%	4.097	47,1%
2003/2004	Primer Ciclo (1)	13.943	8.447	60,6%	5.496	39,4%
	Segundo Ciclo: tercer curso	13.425	7.275	54,2%	6.150	45,8%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	8.318	4.476	53,8%	3.842	46,2%
2004/2005	Primer Ciclo (1)	12.577	7.573	60,2%	5.004	39,8%
	Segundo Ciclo: tercer curso	11.299	6.069	53,7%	5.230	46,3%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	6.770	3.715	54,8%	3.058	45,2%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

La siguiente tabla muestra como **los repetidores**, tanto varones como mujeres, **se acumulan en los centros de enseñanza pública** de una manera bastante clara, siendo en muchas ocasiones el doble que en lo privado. Un dato, al menos curioso, es que los repetidores de los centros privados son incluso menos que las mujeres repetidoras de los centros públicos.

Tabla 130: **Evolución del Alumnado repetidor según tipología de centro y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO					CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		Total	PÚBLICO		PRIVADO		Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
2001-2002	Primer Ciclo(1)	9.730	7.201	74,0%	2.529	26,0%	4.547	63,1%	2.654	36,9%	1.577	62,4%	952	37,6%
	Segundo Ciclo: tercer curso	12.278	9.665	78,7%	2.613	21,3%	5.768	59,7%	4.497	46,5%	914	35,0%	1.099	42,1%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	8.530	6.382	74,8%	2.148	25,2%	3.289	51,5%	3.093	48,5%	1.278	59,5%	870	40,5%
2002-2003	Primer Ciclo(1)	11.677	8.107	69,4%	3.570	30,6%	5.023	62,0%	3.084	38,0%	2.094	58,7%	1.476	41,3%
	Segundo Ciclo: tercer curso	13.008	9.646	74,2%	3.362	25,8%	5.151	53,4%	4.495	46,6%	1.914	56,9%	1.448	43,1%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	8.706	5.937	68,2%	2.769	31,8%	3.050	51,4%	2.887	48,6%	1.559	56,3%	1.210	43,7%
2003-2004	Primer Ciclo(1)	13.943	9.733	69,8%	4.210	30,2%	5.920	60,8%	3.813	39,2%	2.527	60,0%	1.683	40,0%
	Segundo Ciclo: tercer curso	13.425	9.625	71,7%	3.800	28,3%	5.064	52,6%	4.561	47,4%	2.211	58,2%	1.589	41,8%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	8.318	5.575	67,0%	2.743	33,0%	2.844	51,0%	2.731	49,0%	1.632	59,5%	1.111	40,5%
2004-2005	Primer Ciclo(1)	12.577	9.037	71,9%	3.540	28,1%	5.435	60,1%	3.602	39,9%	2.138	60,4%	1.402	39,6%
	Segundo Ciclo: tercer curso	11.299	7.722	68,3%	3.577	31,7%	4.022	52,1%	3.700	47,9%	2.047	57,2%	1.530	42,8%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	6.770	4.608	68,1%	2.162	31,9%	2.462	53,4%	2.146	46,6%	1.250	57,8%	912	42,2%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

El análisis del número de repetidores debe acompañarse, en su estudio, de las **tasas de promoción de curso** del alumnado para ofrecer una visión más concreta del fenómeno del fracaso escolar. En el caso de Madrid, el porcentaje de alumnos que promocionan de curso es **muy similar a la media nacional**, siendo los centros privados los que mayores porcentajes presentan. La evolución en la promoción de alumnos en los últimos años no se ha producido del mismo modo en todos los cursos de la E.S.O; tanto 2º como 3º de E.S.O han visto reducida su tasa de aprobados, mientras que 4º curso se ha situado por encima de la media de promociones a nivel nacional. Por otro lado, son las mujeres las que más promocionan de curso en todos los niveles de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En términos de la relación entre edad y curso académico, a pesar de mantener valores muy cercanos a la media nacional, no cabe duda que se trata de valores bajos ya que tan sólo el 59,2% de los alumnos de 15 años están cursando el nivel educativo que, según el Ministerio de Educación y Ciencia, se debe cursar con esa edad, lo que implica que existe un elevado porcentaje de alumnos que acumula retrasos.

Se puede afirmar, por tanto, que Madrid presenta una tasa media de idoneidad en edad del alumnado según su curso académico, disminuyendo respecto de años anteriores; pero no puede olvidarse que, tomando como referencia la media del país, se trata de una tasa con niveles bajos.

Tabla 131: **Evolución de la Tasa de Idoneidad del Alumnado.**

		% alcanza 4º ESO con 15 años	Total	% acumuló retrasos en E.P.	% acumuló retraso por primera vez en ESO
2001-2002	**Total**	**70,3%**	**29,7%**	**8,1%**	**21,6%**
	Varones	63,5%	36,5%	9,9%	26,6%
	Mujeres	78,0%	22,0%	5,9%	16,1%
2002-2003	**Total**	**58,3%**	**41,7%**	**10,7%**	**31,0%**
	Varones	52,4%	47,6%	12,7%	34,9%
	Mujeres	64,5%	35,5%	8,7%	26,8%
2003-2004	**Total**	**57,7%**	**42,3%**	**11,1%**	**31,2%**
	Varones	52,2%	47,8%	13,0%	34,8%
	Mujeres	63,4%	36,6%	9,0%	27,6%
2004-2005	**Total**	**59,2%**	**40,8%**	**12,7%**	**28,1%**
	Varones	54,8%	45,2%	14,7%	30,5%
	Mujeres	63,7%	36,3%	10,6%	25,7%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

Estos retrasos experimentados por los alumnos son, en parte, un motivo por los que se genera el abandono prematuro de los estudios y que tiene como consecuencia el fracaso escolar. Así pues, para conocer la proporción de alumnos que finalizan sus estudios hay que

Tabla 132: **Porcentaje de alumnado con Título de E.S.O.**

		% Con Título Graduado en Secundaria	% Sin Título de Graduado en Secundaria
2001-2002		Sin datos	
2002-2003	**Total**	**76,2%**	**23,8%**
	Varones	70,2%	29,8%
	Mujeres	82,5%	17,5%
2003-2004	**Total**	**76,5%**	**23,5%**
	Varones	70,8%	29,2%
	Mujeres	82,4%	17,6%
2004-2005	**Total**	**74,1%**	**25,9%**
	Varones	63,4%	36,6%
	Mujeres	87,3%	16,0%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

centrarse en la obtención del Título correspondiente. Según esto, los niveles de obtención del Título de Graduado en Secundaria han experimentado un ligero descenso en el último año académico, provocado por un menor número varones que obtienen su titulación.

Una vez que los estudiantes han superado el período obligatorio de educación, aquellos que han obtenido su correspondiente titulación y que deciden continuar sus estudios, optan por matricularse en la enseñanza post-obligatoria: Bachillerato. Este nivel está compuesto por dos cursos que constituyen como un paso previo para el acceso a los estudios universitarios, así como para la formación profesional de grado superior. Su equivalencia con el anterior sistema educativo serían 3º de B.U.P y C.O.U. El principal rasgo definitorio de este nivel educacional es su carácter de no obligatoriedad, lo que repercute en el análisis de las matriculaciones de alumnos.

En la Comunidad de Madrid quedaron registrados en el curso 2004-2005 un total de 585 centros que impartían el Bachillerato a 88.353 alumnos, cifras que suponen un ligero descenso respecto del año anterior, pero que supone un 6% menos de estudiantes respecto de 2001/2002.

En relación con los centros, atendiendo a su tipología, hay un reparto prácticamente equitativo entre públicos y privados, aunque se aprecia una mayor presencia éstos últimos. Por otro lado, la educación privada se realiza principalmente en centro de no-concertados, con niveles bastantes estables en los últimos años.

Tabla 133: **Alumnos matriculados en Bachillerato.**

		Nº Centros	Total Alumnos
2001-2002	Total	575	94.559
	Público	276	57.035
	Privado	299	37.524
	Concertado	41	6.577
	No Concertado	258	30.947
2002-2003	Total	578	93.470
	Público	279	55.555
	Privado	299	37.915
	Concertado	41	6.824
	No Concertado	258	31.091
2003-2004	Total	575	89.608
	Público	280	52.604
	Privado	295	37.004
	Concertado	41	6.669
	No Concertado	254	30.335
2004-2005	Total	585	88.353
	Público	286	51.647
	Privado	299	36.706
	Concertado	41	6.706
	No Concertado	258	30.000

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

El sistema educativo establecido determina la existencia de cuatro modalidades de estudio en Bachillerato: Artes, CC. de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y CC.Sociales y, por último, Tecnología. De todas ellas, la tendencia generalizada en los años académicos analizados es la elección, por más del 82% del alumnado, de las modalidades de Naturaleza y CC.Sociales. En cuanto a la distribución de las modalidades en función del sexo de los alumnos, las mujeres se decantan por las Artes y las CC. Sociales, mientras que los varones prefieren claramente las otras dos modalidades ofertadas.

Al igual que se indicaba en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, también existe una correspondencia entre la edad y el curso del alumnado. Los cursos de este nivel deben ser impartidos a alumnos con 16 y 17 años. Así pues, la **tasa de idoneidad** vuelve a aparecer para analizar lo referente a los repetidores de bachillerato.

En el caso del segundo curso de bachillerato, la Comunidad de Madrid se sitúa en **valores casi idénticos a la media nacional** (59% frente al 61%), manteniéndose en un puesto intermedio en cuanto a idoneidad respecto del resto de comunidades. Aparece ahora otra similitud con el nivel obligatorio de enseñanza: las mujeres presentan una tasa de idoneidad superior a la de los varones, lo que significa de algún modo y antes de analizar los datos reales de repetidores, que son precisamente los varones los que más repiten curso.

Los datos de promoción del alumnado también permiten un primer esbozo del perfil de los repetidores. En los dos cursos de bachillerato, los niveles de promoción son mayores en las mujeres tanto en enseñanza pública como privada. En cuanto a la promoción en función de las distintas modalidades, el mayor porcentaje de aprobados lo encontramos en la CC. de la Naturaleza en primer curso (~82,1%), mientras que en segundo curso, con la excepción de Artes, tiene niveles más similares en el resto de modalidades.

Antes de pasar a analizar los datos reales de repetidores, destacar que en lo relacionado con la **población que obtiene el Título de Bachillerato**, esta Comunidad se sitúa **por encima de la media nacional aunque con unos niveles bastante bajos**, pues sólo el 49,9% de los alumnos consigue su titulación correspondiente.

Entrando en las cifras relacionadas con el **alumnado repetidor**, indicar en primer lugar el **descenso progresivo de repetidores en el primer curso de estudios** en los diferentes años académicos. Por el contrario, se produce un aumento sorprendente de repetidores en el segundo curso de 2002-2003 que, a pesar de reducirse posteriormente, mantiene elevados porcentajes. Sin embargo, los datos pueden inducir a error debido a que parte del alumnado, aunque todavía pocos en proporción, opta por repetir el segundo curso de bachillerato con el objetivo de mejorar sus calificaciones de cara al acceso a la universidad. Por tanto, para saber el alcance real de los datos de repetidores se hace necesario saber si aquellos que repiten ingresan posteriormente en enseñanzas superiores o si, realmente, han repetido curso por "méritos propios". No se puede hablar de diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 134: **Evolución del Alumnado repetidor de Bachillerato.**

		Total	Varones		Mujeres	
2001-2002	Primero	5.716	3.042	53,2%	2.674	46,8%
	Segundo	6.973	3.397	48,7%	3.576	51,3%
2002-2003	Primero	5.494	2.935	53,4%	2.559	46,6%
	Segundo	9.201	4.549	49,4%	4.652	50,6%
2003-2004	Primero	5.198	2.744	52,8%	2.454	47,2%
	Segundo	8.458	4.234	50,1%	4.224	49,9%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

La distribución del alumnado repetidor en los centros de enseñanza se decanta claramente hacia el lado público, repitiéndose la misma situación que en el caso de la Enseñanza Secundaria: los **varones son quienes más repiten**, mientras que el total de repetidores de la educación privada es claramente inferior a los porcentajes de repetición de las mujeres de centros de educación pública.

Los **programas de Garantía** social se han configurado como un instrumento compensador de desigualdades y eficaz de cara a la reinserción sociolaboral y educativa de sus destinatarios. Éstos son jóvenes de entre 16 y 21 años que no hayan alcanzado los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria ni poseen el Título de Formación Profesional.

Tabla 135: **Evolución del alumnado repetidor según tipología de centro y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO					CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		Total	Público		Privado		Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
2001-2002	Primero	5.716	4.631	81,0%	1.085	19,0%	2.405	51,9%	2.226	48,1%	637	58,7%	448	41,3%
	Segundo	6.973	6.353	91,1%	620	8,9%	3.051	48,0%	3.302	52,0%	346	55,8%	274	44,2%
2002-2003	Primero	5.494	4.131	75,2%	1.363	24,8%	2.089	50,6%	2.042	49,4%	846	62,1%	517	37,9%
	Segundo	9.201	7.192	78,2%	2.009	21,8%	3.430	47,7%	3.762	52,3%	1.119	55,7%	890	44,3%
2003-2004	Primero	5.198	4.007	77,1%	1.191	22,9%	2.045	51,0%	1.962	49,0%	699	58,7%	492	41,3%
	Segundo	8.458	6.543	77,4%	1.915	22,6%	3.148	48,1%	3.395	51,9%	1.086	56,7%	829	43,3%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

Con la excepción del curso 2004/2005, los programas de Garantía social se han ampliado cada año para la Comunidad de Madrid. Debido a su mayor volumen de demanda, los programas de **Iniciación Profesional** reciben mayores recursos económicos por parte de la Administración. En estos programas intervienen distintos niveles de la administración en **colaboración con entidades sin ánimo de lucro**, cuya labor es especialmente importante en la Educación Especial, donde se trata con jóvenes con algún tipo de discapacidad.

La presencia de las mujeres en este tipo de programas es muy reducida en términos generales, no llegando casi ni al 30% del total de alumnos. Sin embargo, su presencia en la educación especial es prácticamente similar a la de los hombres.

Según los datos aportados, los programas de garantía social recaen principalmente en el ámbito público.

Tabla 136: **Alumnado matriculado en Programas de Garantía Social.**

		Total	Iniciación Profesional	Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Prof.	Formación y Empleo	Educación Especial
2001-2002	**Total**	**5.369**	**3.572**	**800**	**509**	**488**
	Público	3.580	2.454	367	509	250
	Privado	1.789	1.118	433	0	238
2002-2003	**Total**	**5.795**	**3.710**	**1.075**	**477**	**533**
	Público	4.045	2.688	591	477	289
	Privado	1.750	1.022	484	0	244
2003-2004	**Total**	**6.070**	**3.877**	**1.156**	**515**	**522**
	Público	4.164	2.725	647	515	277
	Privado	1.906	1.152	509	0	245
2004-2005	**Total**	**5.897**	**3.586**	**1.233**	**520**	**558**
	Público	4.058	2.552	738	520	248
	Privado	1.839	1.037	495	0	310

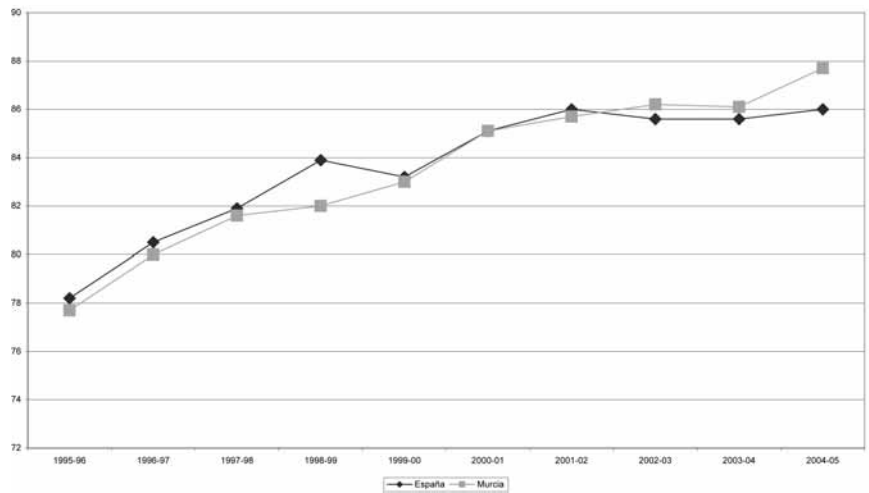
Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

2.4.14. Murcia

Como se señaló anteriormente el análisis del fracaso escolar se circunscribe fundamentalmente a la población matriculada en las enseñanzas medias, si se toman las tasas brutas de escolaridad del periodo comprendido entre los cursos 1995-1996 y 2004-2005, vemos que el aumento en este periodo ha sido notable, en Murcia estas tasas han estado ligeramente por debajo de la media nacional, durante el periodo estudiado prácticamente se igualan y en los últimos tres cursos académicos del periodo la Región de Murcia presenta tasas ligeramente más altas que las de España .

Este indicador hay que interpretarlo con cautela ya que relaciona al número de personas de cualquier edad que completaron la enseñanza secundaria completa, segunda etapa, con la población teórica de cursar el nivel adecuado (14 a 18 años).

Gráfico 14: Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Murcia. 1995-96 a 2004-05.



Fuente: MEC. Series decenales CCAA 2005.

En este apartado se describe la distribución por sexo del alumnado matriculado en ESO para seguidamente revisar los resultados académicos de esta población aportando el porcentaje de repetidores por sexo, titularidad de centro y curso.

En el primer ciclo hay un 52,8% de chicos matriculado en primero segundo frente al 47,2% de mujeres, no hay diferencias significativas según el sexo en la distribución de los matriculados en los últimos cursos, las chicas son ligeramente más numerosas pero en general y para los distintos cursos e incluso según la titularidad del centro se puede decir que los alumnos matriculados en ESO en la Región de Murcia están bastantes equilibrados en cuanto al sexo para todas las categorías.

Tabla 137: **Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05.**

	TOTAL CENTROS		C. PÚBLICOS		C. PRIVADOS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	51,2	48,8	51,4	48,6	50,4	49,6
Primer ciclo: total	52,8	47,2	53,1	46,9	52,0	48,0
Primer ciclo: primero	54,3	45,7	54,5	45,5	53,8	46,2
Primer ciclo: segundo	51,0	49,0	51,4	48,6	50,0	50,0
Segundo ciclo: total	49,3	50,7	49,6	50,4	48,6	51,4
Segundo ciclo: tercero	50,3	49,7	50,6	49,4	49,3	50,7
Segundo ciclo: cuarto	48,1	51,9	48,2	51,8	47,7	52,3

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

En cuanto a los resultados académicos de los alumnos matriculados en ESO en la comunidad autónoma de la Región de Murcia se toman en principio los porcentajes de repetidores por curso y sexo.

Para cada categoría se aprecia que **los hombres en los primeros cursos repiten curso más que las chicas,** difieren en la obligatoria (primero y segundo en tres o cuantos puntos porcentuales). Estas diferencias se reducen pero muy poco en los últimos cursos aunque las mujeres siguen teniendo mejores resultados académicos. Es bastante usual en todas las comunidades el mayor porcentaje de repetidores se encuentre en centros de titularidad pública y es así para todos los cursos. Pero el **porcentaje** de **repetidores** en la Región matriculados en ESO **en centros públicos es mayor que el de muchas comunidades**. Los alumnos de los centros privados repiten de primero a tercero entre un 12 y un 18%. El porcentaje de repetidores desciende en cuarto (último curso de segundo ciclo), es el único curso para todas las categorías en el que el valor del porcentaje de repetidores es menor del 10%.

En los centros privados los hombres repetidores no mantienen unas diferencias porcentuales tan acusadas como en los centros públicos. Repiten más pero sólo un dos o tres por ciento más que las mujeres. **El fracaso escolar es sin duda más acusado en los centros públicos y entre los hombres**. Aunque los resultados de los centros privados no son de los mejores en comparación con otras comunidades.

Tabla 138: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	17,7	20,4	14,8	19,4	22,2	16,3	13,3	15,6	10,9
Primer ciclo: primero	17,2	20,4	13,3	18,9	22,7	14,5	12,4	14,3	10,3
Primer ciclo: segundo	23,3	27,8	18,5	25,5	30,0	20,8	17,9	22,5	13,2
Segundo ciclo: tercero	18,0	19,3	16,8	19,7	20,8	18,5	13,2	14,8	11,7
Segundo ciclo: cuarto	11,4	12,8	10,0	12,4	14,0	10,8	8,9	9,9	8,0

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

En el curso 2004-2005 había matriculados en la Región un total de 64.697 alumnos, tanto en los centros públicos como privados hay **más chicas matriculadas** en los dos cursos de **Bachillerato**. En cuanto al sexo por titularidad de centro, en los públicos las chicas constituyen en torno al 54-57 % del total de matriculados. En los centros privados de la Región de Murcia son más los hombres matriculados pero están más equilibrados en cuanto al sexo.

En cuanto a los resultados académicos, se aprecia en la tabla de porcentajes de repetidores como en los centros privados repiten curso muy pocos alumnos en comparación con los públicos, aunque en segundo el porcentaje de repetidores entre los varones está en torno al 10%. Para todos los centros el porcentaje de repetidores entre la población masculina es ligeramente superior a la femenina y a diferencia de los alumnos matriculados en ESO, hay un mayor porcentaje de repetidores en el último curso del ciclo.

Quizás lo más destacado en bachilleratos en relación a los repetidores sea el hecho de que en Murcia un 20% de los hombres matriculados en segundo curso de bachillerato repita curso.

Tabla 139: **Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005**

	TODOS LOS CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Total	45,2	54,8	44,4	55,6	50,8	49,2
Primer curso	46,1	53,9	45,5	54,5	50,4	49,6
Segundo curso	44,3	55,7	43,2	56,8	51,2	48,8

Fuente: INE. Alumnado en régimen eneral. Curso 2004-2005

Tabla 140: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Primer curso	11,3	13,2	9,7	12,3	14,4	10,4	5	5,7	4,2
Segundo curso	17,1	18,4	16	18,4	20	17,2	8,4	9,6	7,2

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

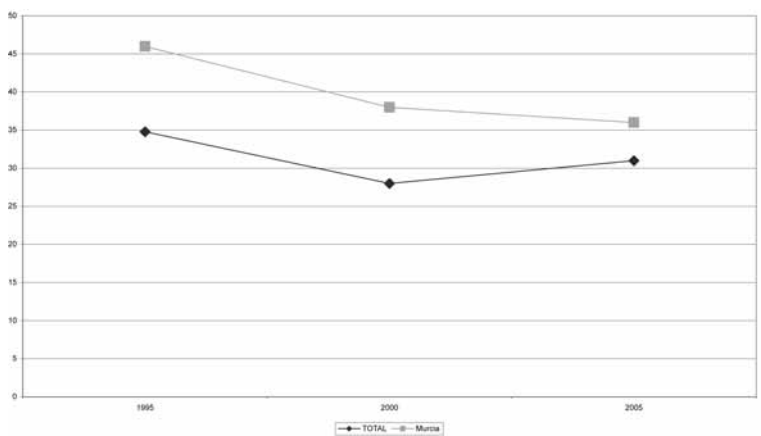
Además del porcentaje de repetidores en ESO y bachillerato se han incluido otros indicadores sobre los resultados académicos de la población matriculada desde los 15 a los 19 años. Las **tasas de idoneidad** son el porcentaje de alumnos para cada edad que sigue escolarizado en el curso que le corresponde teóricamente[33].

Los alumnos murcianos matriculados en las distintas enseñanzas de régimen general con 15 años cumplidos, pasaron de tener una tasa de idoneidad del 55,7% en el curso 1994-1995 a otra del 55% en el curso 2004-2005. Para esta edad y transcurridos diez años la tasa sigue teniendo prácticamente idéntico valor, esto ocurre igual a nivel nacional para el total de comunidades ya que en el mismo periodo la tasa de idoneidad de los jóvenes con 15 años cumplidos tan sólo subió unas décimas respecto al curso 1994-1995.

Los alumnos con **16 y 17 años** tienen unas **tasas específicas de idoneidad muy parecidas a las de la media nacional** aunque ligeramente inferiores a excepción de la tasa especifica de los **alumnos de 17** en obligatoria que es **superior a la media nacional** (13,5% en Murcia frente al 11,4% para el total nacional) en la secundaria obligatoria (dos primeros cursos). Los alumnos de **18 y 19 años** también tienen unas tasas de idoneidad **por debajo de la media** para todas las categorías.

Para analizar los resultados de la población de **20 a 24 años** se ha tomado como indicador el **abandono educativo temprano**, se trata de ver que porcentaje de la población de 20 a 24 años no ha completado la enseñanza secundaria en su segunda etapa y no sigue ningún tipo de formación-educación. Como se aprecia en el siguiente gráfico ha habido un descenso importante en los primeros cinco años del periodo, pero de **2000 a 2005 las tasas de abandono temprano se estancan**. Es una **tendencia general** que se manifiesta en buena parte de las comunidades autónomas.

Gráfico 15: Evolución del abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-20005.



Fuente: MEC. Series decenales CCAA 2005.

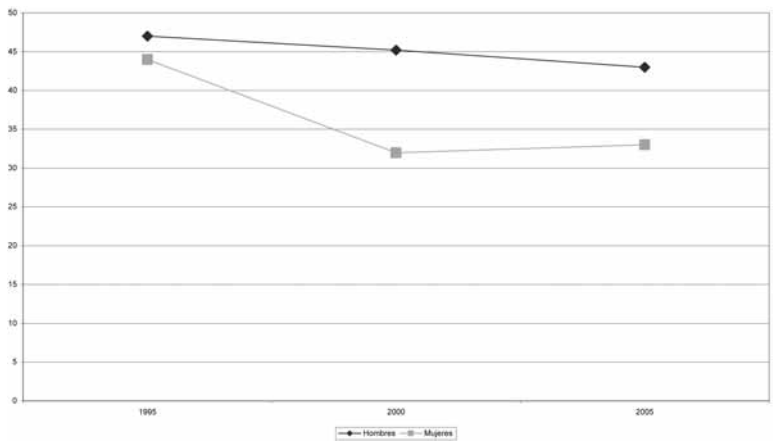
33 MEC. Resultados educativos 2005.

Es interesante analizar el abandono educativo en estas edades por sexo. En el año 2000 la tasa de abandono de los hombres era elevada (45,5%), ésta ha descendido solo hasta el 43,7% en 2005. Las **mujeres** si que experimentaron un **descenso importante** pasando del 44,1% de abandono en 1995 al 32,3% en 2005. En este periodo se han reducido las diferencias entre sexos. Sin embargo la tendencia de estancamiento y recuperación de las tasas de abandono prematuro también afecta a la población femenina murciana. Pese a que la población femenina de 20 a 24 ha descendido de manera considerable su **tasa de abandono de 2000 a 2005 vuelve a subir** un poco, en 2000 la tasa de abandono femenina era del 31,4%, en 2005 es del 32,3%.

Esta tendencia se observa en el siguiente gráfico: las mujeres experimentaron una subida de un punto en cinco años, se frena pues la tendencia, aunque **los niveles de abandono están para las mujeres murcianas todavía por encima de la media nacional** (25%), los **hombres** tienen un **porcentaje más elevado de abandono** (43,7%) y están también muy alejados de la media masculina nacional más en 2005 (36,4% en 2005).

Esta tendencia de 2000 a 2005 es general en casi todas las comunidades e invita a **analizar el mercado laboral** en los últimos seis años y compararlo con esta recuperación del abandono escolar temprano.

Gráfico 16: Evolución del abandono educativo temprano según sexo. 1995-2000-2005



Fuente: MEC. Series decenales CCAA 2005.

Por último y en cuanto a los **programas de garantía social,** según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia referidos al curso 2004-2005 estaban matriculados un total de 2.465 alumnos en la comunidad murciana, de ellos hay un 32,8% de mujeres. Los programas de **Iniciación Profesional** acogen al 63% del total de matriculados en garantía, le sigue **Formación y**

Tabla 141: **Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005**

	TOTAL		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres
TOTAL	**2.465**	**32,9**	**1.946**	**31,1**	**519**	**39,7**
Iniciación Profesional	1.555	34,6	1.346	33,9	209	39,2
Prog. Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales	176	33,0	-	-	176	33,0
Prog. Formación y Empleo	558	23,8	558	23,8	-	-
Prog. Educación Especial	176	47,2	42	40,5	134	49,3

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

Empleo (22,6%) y los **programas para Jóvenes desfavorecidos** –Talleres profesionales y la Educación Especial, ambas categorías con el mismo peso (tienen a un 7,1% del total del alumnado matriculado en programas de garantía social en la Región de Murcia). El porcentaje de mujeres matriculadas es mayor en los centros de titularidad pública.

2.4.15. Navarra

En este documento se presentan los últimos datos referidos al curso 2004-2005, también se incluyen algunas serie decenales con el objetivo de describir e interpretar la evolución de los resultados académicos en los últimos 10 años en la Comunidad Foral de Navarra.

En un principio se analizan los resultados académicos de las enseñanzas secundarias diferenciando al alumnado por titularidad de centro, por sexo y curso. Por una parte se presenta la distribución y los resultados de los alumnos matriculados en ESO y por otra al alumnado matriculado en bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

Se ha recogido una serie de indicadores para la medición del fracaso escolar en función de determinados criterios. Se presentan **tasas de idoneidad**: porcentaje de alumnos que están matriculados en el curso que le corresponde teóricamente según su edad referidas al año 2001 para poder reconstruir el itinerario académico de la población de 16 a 29 años en lo que concierne a los resultados académicos.

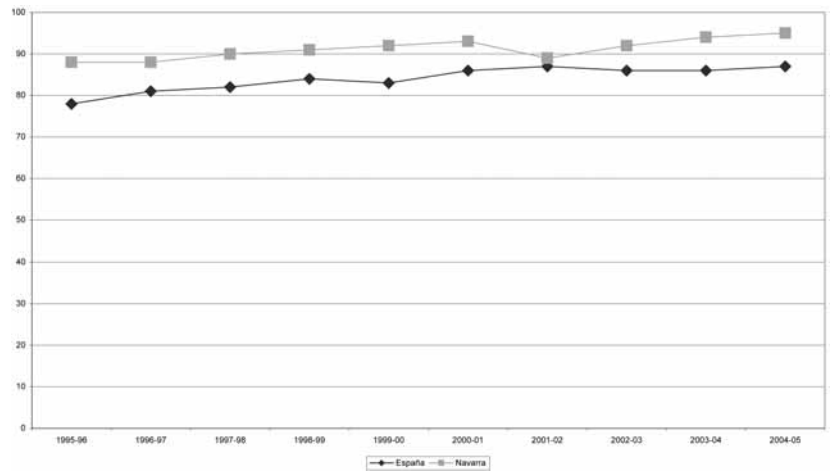
También se presentan **tasas de idoneidad especificas** del la población de 15 a 19 años en 1995 y 2005, teniendo siempre presente las diferencias por sexo. La población juvenil de 20 a 24 años es descrita en términos de fracaso escolar a partir de el índice de abandono escolar prematuro: porcentaje de la población comprendida entre los 20 y los 24 años que no ha finalizado la enseñanza secundaria en su segunda etapa y no realiza ningún tipo de educación o formación, también se presentan las diferencias según el sexo para 2005.

Por último, se presenta la distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social, por tipo de programa y sexo.

Como se señaló anteriormente el análisis del fracaso escolar juvenil se circunscribe fundamentalmente a la población matriculada en las enseñanzas medias, si se toman las tasas brutas de escolaridad del periodo comprendido entre los cursos 1995-1996 y 2004-2005, vemos que el aumento en este periodo ha sido importante, en Navarra estas tasas siempre estuvieron por encima de la media nacional.

La tendencia en España y en todas las comunidades autónomas en general ha sido de experimentar una fuerte subida en la escolarización hasta el curso 1998-1999 para después

Gráfico 17: Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Navarra. 1995-96 a 2004-05.



Fuente: MEC. Series decenales CCAA 2005.

estancarse en el mejor de los casos o descender, aunque los niveles del curso 2004-2005 siempre son superiores a aquellos de los que se partía al principio del periodo estudiado.

Este indicador hay que interpretarlo con cautela ya que relaciona el número de personas de cualquier edad que completaron la enseñanza secundaria completa, segunda etapa, con la población teórica de cursar el nivel adecuado (14 a 18 años). No obstante estas tasas brutas de escolaridad permiten comprobar la tendencia en el último decenio del nivel de instrucción de los jóvenes en las distintas comunidades autónomas y poder establecer comparaciones.

Según el diagnóstico de situación del Plan de Lucha Contra la Exclusión Social de Navarra 1998-2005, las situaciones de exclusión educativa afectan a unos 5.500 hogares (algo más del 3% del total de hogares navarros). La tasa de escolaridad de los jóvenes asistidos por el Instituto Navarro de Bienestar Social una vez acabado el periodo de enseñanza obligatoria está 31 puntos por debajo de la media de los jóvenes navarros en 2004.

Aparecen asociados a procesos de exclusión educativa otros procesos de exclusión social. **En Navarra la exclusión educativa incide en mayor medida en personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios**: aunque solo un 18% de los hogares afectados por situaciones de exclusión educativa son gitanos, el 86% de los hogares gitanos tienen esta problemática.[34]

En este apartado se describe la distribución de los 21.515 alumnos y alumnas matriculados en ESO durante el curso 2004-2005 para seguidamente revisar los resultados académicos de esta población aportando el porcentaje de repetidores por sexo, titularidad de centro y curso.

Hay que recordar que los dos primeros cursos de la ESO son los dos últimos de la enseñanza obligatoria. **En los primeros cursos son mayoría los hombres en toda España**, lo característico de esta Comunidad **a diferencia del resto** es que siguen siendo más los **hombres matriculados en los últimos cursos**, **tan sólo en cuarto** (segundo curso del segundo ciclo) **se igualan los porcentajes** por sexo para todos los centros.

La distribución por sexo según titularidad del centro no presenta diferencias importantes entre los matriculados en centros públicos o privados. Son ligeramente más los chicos en los centros públicos (52,1%) al igual que en los centros privados (52,4%). Para todas las categorías, chicos y chicas están bastante equilibrados. Por lo que estructuralmente al menos en ESO el abandono masculino no es tan determinante como en otras comunidades en las que disminuyen los chicos en los cursos de la segunda etapa (tercero y cuarto).

Tabla 142: **Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05.**

	TOTAL CENTROS		C. PÚBLICOS		C. PRIVADOS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	**52,2**	**47,8**	**52,1**	**47,9**	**52,4**	**47,6**
Primer ciclo: total	53,2	46,8	53,6	46,4	52,7	47,3
Primer ciclo: primero	54,3	45,7	54,9	45,1	53,3	46,7
Primer ciclo: segundo	52,1	47,9	52,2	47,8	52,0	48,0
Segundo ciclo: total	51,2	48,8	50,6	49,4	52,1	47,9
Segundo ciclo: tercero	52,3	47,7	52,0	48,0	52,8	47,2
Segundo ciclo: cuarto	50,0	50,0	49,0	51,0	51,4	48,6

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005 y Elaboración propia.

En cuanto a los resultados académicos de los alumnos matriculados en ESO en Navarra, en función del porcentaje de repetidores para cada categoría se aprecia en la siguiente tabla que: los chicos en todos los cursos repiten algo más que las chicas, estas diferencias se reducen en los últimos cursos aunque las mujeres siguen teniendo mejores resultados académicos. Lo destacado es el **menor porcentaje de repetidores para todas las categorías en comparación con el resto de comunidades**.

---

34 La población excluida. Impacto Social. Plan de Lucha Contra la Exclusión Social en Navarra 1998-2006.

Es ligeramente mayor el porcentaje de repetidores en centros de titularidad pública en todos los cursos; sin embargo lo destacado son los bajos porcentajes de repetidores en centros públicos en comparación con el resto del Estado; los porcentajes de repetidores de ESO en los centros privados pese a ser bajos son más parecidos a los del resto de centros privados de España.

El último curso de la enseñanza obligatoria, **segundo**, y el primero de segundo ciclo, **tercero**, son **los cursos que más repiten** todos los alumnos de ESO de todas las categorías.

En Navarra en los centros públicos un 18,9% de los chicos y un 12,6% de las chicas que cursaban segundo repitieron curso, son los porcentajes más altos para todos los cursos de los centros de titularidad pública. Las diferencias porcentuales entre sexos son parecidas en centros públicos y privados.

Tabla 143: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**11,32**	**13,32**	**9,13**	**12,71**	**14,84**	**10,4**	**9,25**	**11,08**	**7,23**
Primer ciclo: primero	9,75	12,5	6,49	10,81	13,56	7,47	8,07	10,77	4,98
Primer ciclo: segundo	13,91	16,62	10,96	15,9	18,9	12,61	10,94	13,19	8,5
Segundo ciclo: tercero	12,09	13,4	10,65	13,74	15,34	12,02	9,64	10,58	8,6
Segundo ciclo: cuarto	9,51	10,62	8,41	10,35	11,22	9,51	8,36	9,83	6,8

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005 y Elaboración propia.

En el curso 2004-2005 había matriculados en Navarra un total de 7.291 alumnos en **Bachilleratos**, tanto en los centros públicos como privados. Hay **más chicas que chicos matriculados** en los dos cursos de Bachillerato en cualquiera de sus especialidades. En Bachillerato comienzan a haber diferencias en los centros públicos en relación a la distribución por sexo con unos porcentajes más parecidos a los del resto de comunidades. En los centros privados la distribución por sexo está más equilibrada.

Tabla 144: **Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Total	**44,8**	**55,2**	**42,8**	**57,2**	**48,7**	**51,3**
Primer curso	43,8	56,2	41,6	58,4	47,9	52,1
Segundo curso	45,9	54,1	44,0	56,0	49,5	50,5

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005 y Elaboración propia.

Lo más destacado es el bajo porcentaje de repetidores que hay en esta Comunidad en primer curso de bachilleratos. En primero, el porcentaje de chicos repetidores es prácticamente igual al de las chicas, ligeramente superior.

Sin embargo en segundo curso los porcentajes de repetidores son más parecidos a los del resto de comunidades aunque son de los más bajos. En los centros públicos de bachillerato repitieron en el curso 2004-2005 un 17,7% de los hombres frente a un 14,3% de las mujeres. Son los porcentajes más altos para todas las categorías.

Tabla 145: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Primer curso	7,4	7,7	7,2	8,7	9,1	8,5	4,9	5,4	4,5
Segundo curso	13,7	15,6	12,1	15,8	17,7	14,3	9,4	11,7	7,2

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005 y Elaboración propia.

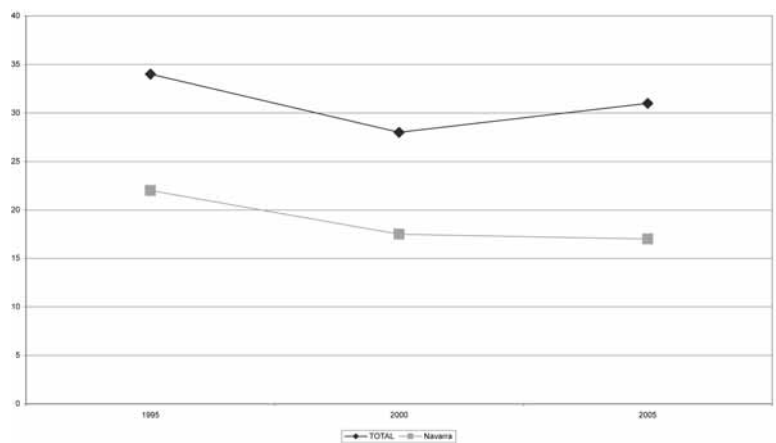
Además del porcentaje de repetidores en ESO y Bachilleratos se han incluido otros indicadores sobre los resultados académicos de la población matriculada desde los 15 a los 19 años. Los alumnos y alumnas navarros matriculados en las distintas enseñanzas de régimen general con **15 años** cumplidos, pasaron de tener una **tasa de idoneidad** del 68,7% en el curso 1994-1995 a otra del 67,9% en el curso 2004-2005.

Este **ligero descenso en la tasa de idoneidad** para esta edad no es muy significativo. Hay que tener en cuenta que para el mismo periodo, la tasa media para el conjunto del estado tan solo aumentó en cuatro décimas en este periodo, eso sí es una tasa mayor que la navarra, está en torno al 58%. Es necesario recordar que estas tasas indican el porcentaje de alumnos para cada edad que sigue escolarizado en el curso que le corresponde teóricamente.

En el curso 2004-2005, los alumnos navarros con **16 y 17 años** tienen unas tasas específicas de idoneidad muy **parecidas a las de la media nacional** en la secundaria obligatoria pero se hacen menores en la segunda etapa. También son **mayores** las tasas de idoneidad para los alumnos de **18 y 19 años** en **enseñanza universitaria** en comparación con el conjunto del Estado.

Para analizar los resultados de la población de **20 a 24 años** se ha tomado como indicador el **abandono educativo temprano**, se trata de ver que porcentaje de la población de 20 a 24 años no ha completado la enseñanza secundaria en su segunda etapa y no sigue ningún tipo de formación o educación. Como se aprecia en el siguiente gráfico ha habido un **descenso importante en los últimos diez años** y los valores de abandono temprano en 2005 se alejan bastante a los de la media nacional.

Gráfico 18: Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005.



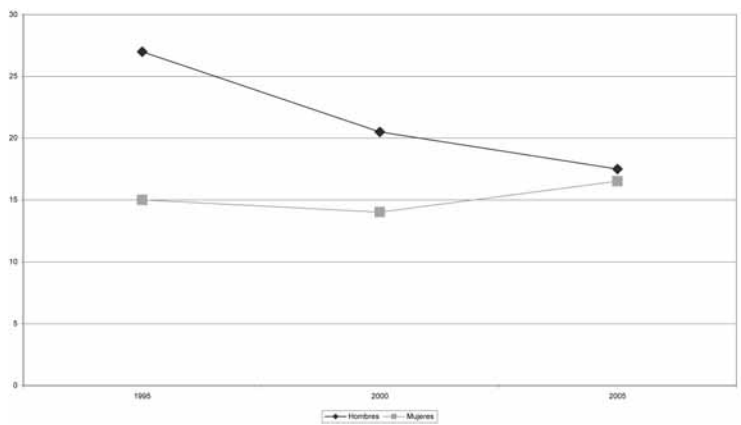
Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

Es interesante analizar el abandono educativo en estas edades por sexo. En el año 1995 la tasa de abandono de los hombres era del (27,1%), ésta ha descendido hasta el 18,3% en 2005. Las **mujeres** han experimentado un **ligero aumento en las tasas de abandono** aunque partían de niveles muy bajos; pasando del 14,7% de abandono en 1995 al 16,1% en 2005. En este periodo se han reducido las diferencias entre sexos.

Como se observa en el siguiente gráfico a partir de 2000 hay una ligera recuperación del porcentaje de abandono, de 2000 a 2005 las mujeres de entre 20 y 24 años navarras experimentaron una ligera subida del porcentaje de abandono (de 13,6 % a 16,1% en 2005). Los niveles de abandono están para las mujeres navarras todavía muy por debajo de la media nacional (25%), los hombres pese a tener un porcentaje un poco más elevado (17,6% en 2005), están más lejos de la media masculina para toda España en 2005 (36,4%).

Esta tendencia de 2000 a 2005 es general en casi todas las comunidades e invita a analizar el mercado laboral en los últimos seis años y compararlo con esta recuperación del abandono escolar temprano.

Gráfico 19: Evolución del abandono educativo temprano en Navarra según sexo. 1995-2000-2005.



Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

Según el diagnóstico del plan mencionado anteriormente los datos de la investigación confirman que el abandono del proceso educativo ha tenido que ver con dificultades asociadas que padece la familia.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística referidos al curso 2004-2005 nos indican que estaban matriculados en **programas de garantía** social un total de 858 alumnos

Tabla 146: **Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005**

	TOTAL		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres
TOTAL	**858**	**24,4**	**556**	**18,5**	**302**	**35,1**
Iniciación Profesional	728	21,7	493	14,8	235	36,2
Prog. Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales	–	–	–	–	–	–
Prog. Formación y Empleo	–	–	–	–	–	–
Prog. Educación Especial	130	39,2	63	47,6	67	31,3

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005

en la comunidad navarra, de ellos tan solo hay un 24,4% de mujeres. Al igual que en el resto de comunidades en Navarra la mayoría de estos alumnos están matriculados en **iniciación profesional** (84,8%), el resto (15,2%) esta matriculado en educación especial.

2.4.16. País Vasco

Desde el 2001, la población de esta comunidad está experimentando un crecimiento casi constante permitiendo que se sitúe en los puestos de cabeza en términos poblacionales.

La distribución de la población en grupos de edad demuestra que se trata de una de las comunidades con menor índice de envejecimiento. A pesar de ello, los grupos de edad entre 12 y 18 años sufren una considerable reducción desde el 2001, especialmente a partir de los 15 años de edad. La población vasca encuadrada en este tramo de edad representa el 3,9% de la población nacional entre 12 y 18 años.

Este descenso de población se aprecia de forma evidente analizando las matriculaciones registradas en los centros de enseñanza de esta comunidad. En los cuatro últimos años académicos, las listas de estudiantes de **E.S.O**. se han reducido en algo más de 7.000 alumnos, a pesar de mantener prácticamente el mismo número de centros. Así pues, de un total de 70.191 matriculaciones en 2004/2005, el reparto de alumnado según el curso es casi equitativo, si bien es cierto que es el primer año en el que el número de matriculaciones de primer ciclo superan a las del segundo.

Por otro lado, en cuanto a la tipología del centro en el que se imparte enseñanza, el País Vasco presenta una diferencia relevante con el resto de Comunidades: **los centros privados de educación soportan más del 60% del total de matriculaciones**, acumulando en sus aulas 40.606 alumnos (el 58% del total de matriculaciones). La enseñanza privada se imparte, mayoritariamente, en centros de carácter **concertado**.

Esta diferenciación entre educación privada y pública se traduce en una mayor presencia de centros privados, de tal modo que seis de cada diez centros son de educación privada (en el año 2004/2005 se impartía educación secundaria en un total de 341 centros).

Tabla 147: **Alumnado matriculado en E.S.O.**

		Total Alumnos	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
2001-2002	**Total**	**77.634**	**37.271**	**40.363**
	Público	32.265	15.260	17.005
	Privado	45.369	22.011	23.358
	Concertado	44.472	21.537	22.935
	No Concertado	897	474	423
2002-2003	**Total**	**74.147**	**35.841**	**38.306**
	Público	30.662	14.736	15.926
	Privado	43.485	21.105	22.380
	Concertado	42.754	20.712	22.042
	No Concertado	731	393	338
2003-2004	**Total**	**72.220**	**35.494**	**36.726**
	Público	30.037	14.809	15.228
	Privado	42.183	20.685	21.498
	Concertado	41.487	20.319	21.168
	No Concertado	696	366	330
2004-2005	**Total**	**70.191**	**35.488**	**34.703**
	Público	29.585	15.209	14.376
	Privado	40.606	20.279	20.327
	Concertado	39.633	19.780	19.853
	No Concertado	973	499	474

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

Al igual que tonel resto de Comunidades, el fracaso escolar vendrá determinado, en parte, por la cantidad de **alumnos repetidores**. Según este criterio, el País Vasco vuelve a diferenciarse de la tónica general pues presenta, año a año, menores tasas de alumnado repetidor. Por tanto, se puede afirmar, que **el índice de fracaso escolar en esta Comunidad será de los más bajos del sistema general de educación**. En función del sexo de los repetidores, son los **varones** los que más repiten curso, sobre todo, en **3º de E.S.O.**

Tabla 148: **Alumnado repetidor según sexo.**

		Total	Varones		Mujeres	
2001-2002	Primer Ciclo(1)	2.705	1.832	67,7%	873	32,3%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.645	1.640	62,0%	1.005	38,0%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	2.299	1.323	57,5%	976	42,5%
2002-2003	Primer Ciclo(1)	2.622	1.706	65,1%	916	34,9%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.404	1.481	61,6%	923	38,4%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	2.110	1.245	59,0%	895	42,4%
2003-2004	Primer Ciclo(1)	2.528	1.664	65,8%	864	34,2%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.404	1.275	59,6%	866	40,4%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	2.110	1.152	58,5%	871	44,2%
2004-2005	Primer Ciclo(1)	2.462	1.586	64,4%	876	35,6%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.079	1.192	57,3%	887	42,7%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1.566	897	57,3%	669	42,7%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

Siguiendo con la tendencia observada a los largo de este estudio, cabría suponer que en aquellos centros en los que hubiese un mayor número de estudiantes la proporción de alumnado repetidor sería mayor. Sin embargo, el País Vasco vuelve a ofrecer datos contrarios a la tendencia general. Los centros privados, aún teniendo bastante más número de alumnos, registran menos repetidores que la enseñanza pública con una sola excepción: en el curso

Tabla 149: **Alumnado repetidor según tipología de centro y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO					CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		Total	PÚBLICO		PRIVADO		Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
2001-2002	Primer Ciclo(1)	2.705	1.516	56,0%	1.189	44,0%	1027	67,7%	489	32,3%	805	67,7%	384	32,3%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.645	1.476	55,8%	1.169	44,2%	917	62,1%	559	37,9%	723	61,8%	446	38,2%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	2.299	1.195	52,0%	1.104	48,0%	698	58,4%	497	41,6%	625	56,6%	479	43,4%
2002-2003	Primer Ciclo(1)	2.622	1.457	55,0%	1.165	44,4%	927	63,6%	530	36,4%	779	66,9%	386	33,1%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.404	1.414	58,8%	990	41,2%	850	58,4%	564	39,9%	631	63,7%	359	36,3%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	2.110	1.113	52,7%	997	47,3%	646	58,0%	467	42,0%	599	60,1%	428	42,9%
2003-2004	Primer Ciclo(1)	2.528	1.419	50,1%	1.109	43,0%	903	63,6%	516	36,4%	761	68,6%	348	31,4%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.141	1.175	54,0%	966	45,1%	666	56,7%	509	43,3%	609	63,0%	357	37,0%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1.969	948	48,1%	1.021	51,9%	537	56,6%	411	43,3%	615	60,2%	460	45,1%
2004-2005	Primer Ciclo(1)	2.528	1.435	58,3%	1.027	41,7%	895	62,4%	540	37,6%	691	67,3%	336	32,7%
	Segundo Ciclo: tercer curso	2.141	1.181	56,8%	898	43,2%	672	56,9%	509	43,1%	520	57,9%	378	42,1%
	Segundo Ciclo: cuarto curso	1.969	848	54,2%	718	45,8%	483	57,0%	365	43,0%	414	57,7%	304	42,3%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

2003-2004 los repetidores de 4º de E.S.O de enseñanza privada supusieron aproximadamente el 52% del total. Algo en lo que no difiere esta Comunidad es que siguen siendo los varones los que más repiten curso, con diferencias bastante notables en 2º de E.S.O en todos los años académicos analizados.

El análisis del número de repetidores debe acompañarse de **las tasas de promoción de curso del alumnado** para ofrecer una visión más concreta del fenómeno del fracaso escolar. En el caso del País Vasco, **el porcentaje de alumnos que promocionan curso es bastante mayor que la media nacional**, siendo los centros privados los que presentan unos datos realmente excepcionales (siempre por encima del 85% de alumnado promocionado). La evolución en la promoción de alumnos en los últimos años ha seguido casi la misma tendencia: escasas modificaciones en 2º curso y ligeros incrementos de promocionados en los curso superiores. Por otro lado, son las mujeres las que más promocionan de curso en todos los niveles de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La peculiaridad del País Vasco en cuanto a la promoción del alumnado en función de su sexo es que varones y mujeres están siempre en valores superiores a los establecidos por la media del país, lo que permite afirmar de nuevo que se trata de una **comunidad con escasos índices de fracaso escolar**.

En términos de edad y curso académico, se trata de una Comunidad ejemplar, situándose muy por encima de la media nacional. Según los criterios establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, se debe cursar 4º de E.S.O con 15 años, algo que consiguen el 69,5% de los alumnos matriculados en el 2004-2005, mientras que en el ámbito nacional la media se sitúa en 59,4%. Un dato alentador es que la proporción de alumnos que alcanzan 4º de E.S.O con la edad preestablecida por el Ministerio se ha ido distanciando positivamente cada año de la media nacional aumentando su diferencia hasta un 9%. Son las mujeres quienes presentan mayor consonancia edad-curso.

Por todo ello, el País Vasco presenta una **tasa elevada de idoneidad en edad del alumnado según su curso académico**, lo que le convierte en un ejemplo a seguir por el resto de Comunidades Autónomas.

Tabla 150: **Acumulación de retrasos antes de 4º de E.S.O**

		% alcanza 4º ESO con 15 años	Total	% acumuló retrasos en E.P.	% acumuló retraso por primera vez en ESO
2001-2002	**Total**	**70,6%**	**29,4%**	**8,0%**	**21,4%**
	Varones	63,9%	36,4%	9,9%	26,6%
	Mujeres	77,7%	22,3%	6,3%	16,1%
2002-2003	**Total**	**70,3%**	**29,7%**	**9,0%**	**20,7%**
	Varones	64,0%	36,0%	9,4%	25,4%
	Mujeres	76,9%	23,1%	7,4%	15,7%
2003-2004	**Total**	**70,3%**	**31,4%**	**8,6%**	**22,8%**
	Varones	63,9%	39,8%	10,5%	29,3%
	Mujeres	77,0%	22,5%	6,5%	16,0%
2004-2005	**Total**	**69,5%**	**30,5%**	**10,5%**	**20,0%**
	Varones	63,5%	36,5%	12,1%	24,4%
	Mujeres	75,7%	24,3%	8,8%	15,5%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina estadística del M.E.C.

Los retrasos experimentados por los alumnos son, en parte, un motivo por el que se genera el abandono prematuro de los estudios y que tiene como consecuencia el fracaso escolar. Así pues, para conocer la proporción de alumnos que finalizan sus estudios hay que centrarse en la obtención del Título correspondiente. Según esto, los niveles de obtención del Título de Graduado en Secundaria han aumentado en el curso 2004-2005, de tal modo que el 83,1% de

Tabla 151: **Alumnado que consigue su titulación.**

		% Con Título Graduado en Secundaria	% Sin Título de Graduado en Secundaria
2001-2002		Sin datos	
2002-2003	**Total**	**80,8%**	**19,2%**
	Varones	75,1%	24,9%
	Mujeres	86,9%	13,1%
2003-2004	**Total**	**81,8%**	**18,2%**
	Varones	76,1%	23,9%
	Mujeres	88,0%	12,0%
2004-2005	**Total**	**83,1%**	**16,9%**
	Varones	77,9%	22,1%
	Mujeres	88,7%	11,3%

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina estadística del M.E.C.

los alumnados consiguen su certificación, en mayoría mujeres, mientras que del 16,9% que no obtienen título son mayoría los hombres.

En País Vasco quedaron registrados en el curso 2004-2005 un total de 211 centros que impartían el **Bachillerato** a 30.290 alumnos, cifras que suponen un leve descenso en cuanto a número total de centros (4 centros menos) y un saldo negativo de casi 5.000 alumnos respecto del curso 2001-2002.

En relación con los centros y, atendiendo a su tipología, se hace evidente una **mayor presencia de la enseñanza pública** a pesar de contar con bastantes centros menos. Se invierte lo indicado anteriormente para la Enseñanza Secundaria Obligatoria; ahora, el sistema público acapara alrededor del 52% de las matriculaciones totales de bachiller. Por su parte, la educación privada se desarrolló principalmente en centros concertados, que han mantenido niveles estables en los últimos años pero se aprecia un descenso continuado.

Tabla 152: **Alumnado matriculado en Bachillerato.**

		Nº Centros	Total Alumnos
2001-2002	**Total**	**216**	**35.675**
	Público	96	19.401
	Privado	120	16.274
	Concertado	112	2.673
	No Concertado	8	278
2002-2003	**Total**	**59**	**7.640**
	Público	37	5.067
	Privado	118	15.647
	Concertado	113	15.443
	No Concertado	5	204
2003-2004	**Total**	**212**	**31.257**
	Público	95	16.294
	Privado	117	14.963
	Concertado	111	14.603
	No Concertado	6	360
2004-2005	**Total**	**211**	**30.290**
	Público	94	15.683
	Privado	117	14.607
	Concertado	110	14.242
	No Concertado	7	365

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España en nivele son universitarios. Oficina de Estadística del M.E.C.

El sistema educativo establecido determina la existencia de cuatro modalidades de estudio en Bachillerato: Artes, CC. de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y CC.Sociales y, por último, Tecnología. De todas ellas, la tendencia generalizada en los años académicos analizados es la elección, por casi el 83% del alumnado, de las modalidades de Naturaleza y CC.Sociales. En cuanto a la distribución de las modalidades en función del sexo de los alumnos, las mujeres se decantan por las Artes y las CC. Sociales, mientras que los varones prefieren claramente las otras dos modalidades ofertadas.

Al igual que se indicaba en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, también existen una correspondencia entre la edad y el curso del alumnado. Los cursos de este nivel deben ser impartidos a alumnos con 16 y 17 años. Así pues, la tasa de idoneidad vuelve a aparecer para analizar lo referente a los repetidores.

En el caso del segundo curso de bachillerato, el **País Vasco** se sitúa bastante por encima de la media nacional (70% frente al 60%) y, junto con **Navarra**, **son las dos comunidades con mejor tasa de idoneidad**. Observando el sexo, aparece ahora otra similitud con el nivel obligatorio de enseñanza: las mujeres presentan una tasa de idoneidad superior a la de los varones, lo que significa de algún modo y antes de analizar los datos reales de repetidores, que son precisamente los varones los que más repiten curso.

Los datos de promoción del alumnado también permiten un primer esbozo del perfil de los repetidores. En los dos cursos de bachillerato, los niveles de promoción son mayores en las mujeres, tanto en ámbito público como privado. En cuanto a la promoción en función de las distintas modalidades, el mayor porcentaje de aprobados lo encontramos en la CC. de la Naturaleza en primer curso (79,6%), mientras que en segundo curso, con la excepción de Artes, tiene niveles más similares en el resto de modalidades.

Antes de pasar a analizar los datos reales de repetidores, destacar que en lo relacionado con la población que obtiene el Título de Bachillerato, esta Comunidad se a la cabeza. El 66,2% del alumnado de 2º de Bachillerato obtuvo su título correspondiente.

Entrando en las cifras relacionadas con el alumnado repetidor, éste se acumula en el segundo curso de bachillerato, apareciendo un descenso continuo a lo largo de los años analizados, tendencia que se repite en primer curso. Las diferencias en cuanto al sexo de los repetidores son poco significativas aunque **predomina el perfil del varón** como el **alumno repetidor** de bachiller.

Tabla 153: **Alumnado repetidor según sexo.**

		Total	Varones		Mujeres	
2001-2002	Primero	1.506	787	52,3%	719	47,7%
	Segundo	3.052	1.575	51,6%	1.477	48,4%
2002-2003	Primero	1.181	603	51,1%	578	48,9%
	Segundo	2.142	1.312	61,3%	1.100	51,4%
2003-2004	Primero	1.016	459	45,2%	467	46,0%
	Segundo	1.965	1.068	54,4%	897	45,6%
2004-2005	Primero	813	438	53,9%	375	46,1%
	Segundo	1.869	951	50,9%	918	49,1%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

La distribución del alumnado repetidor en los centros de enseñanza se produce claramente hacia el lado público, manteniéndose la tasa superior de los varones. Por su parte, en la enseñanza privada siguen siendo los varones los que más repetición de curso acumulan.

Desde sus orígenes, los **programas de Garantía Social** se desarrollaron a través de **convenios de colaboración entre ayuntamientos, mancomunidades o entidades privadas sin ánimo de lucro** y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Tabla 154: **Alumnado repetidor según tipología del centro y sexo.**

		TOTAL SEGÚN TIPOLOGÍA CENTRO				CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
		Total	PÚBLICO		PRIVADO		Varones		Mujeres		Varones		Mujeres
2001-2002	Primero	1.506	938	62,3%	568	37,7%	465	49,6%	473	50,4%	322	56,7%	246	43,3%
	Segundo	3.052	2.190	71,8%	862	28,2%	1.089	49,7%	1.101	50,3%	486	56,4%	376	43,3%
2002-2003	Primero	1.181	744	63,0%	437	37,0%	362	48,7%	382	51,3%	241	55,1%	196	44,9%
	Segundo	2.142	1.673	78,1%	469	21,9%	858	51,3%	815	48,7%	454	96,8%	285	60,8%
2003-2004	Primero	1.016	652	64,2%	364	35,8%	320	49,1%	332	50,9%	229	62,9%	135	37,1%
	Segundo	1.965	1.376	70,0%	589	30,0%	718	52,2%	658	47,8%	350	59,4%	239	40,6%
2004-2005	Primero	813	504	62,0%	309	38,0%	266	52,8%	238	47,2%	172	55,7%	137	44,3%
	Segundo	1.869	1.266	67,7%	603	32,3%	606	47,9%	660	52,1%	345	57,2%	258	42,8%

Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

Teniendo en cuenta que los programas de **Iniciación Profesional** cumplían algunas de las condiciones señaladas por la LOGSE para los programas de Garantía Social, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación determinó que los programas de Iniciación Profesional fueran la concreción de los programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma del País Vasco, si bien reforzó en ellos los aspectos de formación básica, orientación profesional y tutoría necesarios para garantizar la consecución del doble objetivo de los programas da Garantía Social: la incorporación a la vida activa y/o la continuación de estudios, especialmente a través de la formación profesional específica de grado medio.

Estos programas tienen la función de preparar a esos colectivos de jóvenes para la ejecución de trabajos relativamente simples que requieran conocimientos teóricos y capacidades técnicas limitadas, pero que no cierren la puerta a avanzar a partir de ellas a niveles más elevados de cualificación, siendo la polivalencia la característica que soporta y enmarca el diseño del currículo; en esta formación se tiene en cuenta que el conjunto de capacidades básicas requeridas para el desempeño de un puesto de trabajo de este nivel de cualificación no sólo abarca los aspectos más técnicos o de habilidades y destrezas manuales, sino que, además, incluye el conjunto de capacidades que tienen la finalidad de facilitar la adaptación a un puesto de trabajo, así como de proporcionar el progreso personal del individuo.

De las cuatro modalidades existentes, en el País Vasco solo se imparten Iniciación Profesional y Educación Especial, ésta última siempre a cargo de centros privados y en mayor

Tabla 155: **Alumnado de Programas de Garantía Social.**

		Total	Iniciación Profesional	Educación Especial
2001-2002	**Total**	**3.327**	**3.292**	**35**
	Público	1.953	1.953	-
	Privado	1.374	1.339	35
2002-2003	**Total**	**3.960**	**3.917**	**43**
	Público	2.350	2.350	-
	Privado	1.610	1.567	43
2003-2004	**Total**	**4.187**	**4.123**	**64**
	Público	2.470	2.470	-
	Privado	1.717	1.653	64
2004-2005	**Total**	**4.107**	**3.965**	**142**
	Público	2.298	2.298	-
	Privado	1.809	1.667	142

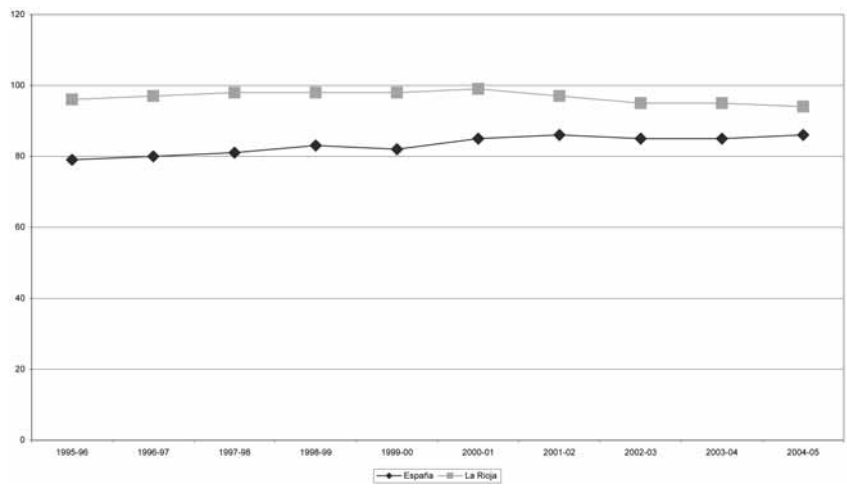
Fuente: INE – Enseñanza no universitaria.

proporción cada año. Se sigue la tendencia general de soportar mayor número de alumnos en la Iniciación profesional.

2.4.17. La Rioja

Si se toman las tasas brutas de escolaridad del periodo comprendido entre los cursos 1995-1996 y 2004-2005, vemos que el aumento en este periodo ha sido notable, las tasas de escolarización de La Rioja siempre estuvieron durante todo el periodo por encima de la media nacional. Aunque este indicador hay que interpretarlo con cautela, ya que relaciona al número de personas de cualquier edad que completaron la enseñanza secundaria completa, segunda etapa, con la población teórica de cursar el nivel adecuado (14 a 18 años).

Gráfico 20: Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y La Rioja. 1995-96 a 2004-05.



Fuente: MEC. Series decenales CCAA 2005.

En este apartado se describe la distribución por sexo del alumnado matriculado en ESO en el curso 2004-2005 (11.255 alumnos en total) para seguidamente revisar los resultados académicos de esta población aportando el porcentaje de repetidores por sexo, titularidad de centro y curso. En los **tres primeros cursos son mayoría los hombres** para todo tipo de centros. En el **último curso** de la segunda etapa (cuarto) y en los centros públicos es donde se hace más evidente el **predominio de la población escolar femenina** (55,5% de mujeres y 44,5% de hombres).

Tabla 156: **Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05**

	TOTAL CENTROS		C. PÚBLICOS		C. PRIVADOS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	**51,3**	**48,7**	**50,9**	**49,1**	**51,8**	**48,2**
Primer ciclo: total	52,8	47,2	53,6	46,4	51,3	48,7
Primer ciclo: primero	53,9	46,1	54,8	45,2	52,3	47,7
Primer ciclo: segundo	51,5	48,5	52,3	47,7	50,2	49,8
Segundo ciclo: total	49,6	50,4	48	52	52,4	47,6
Segundo ciclo: tercero	51,5	48,5	50,6	49,4	53,2	46,8
Segundo ciclo: cuarto	47,2	52,8	44,5	55,5	51,4	48,6

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

En cuanto a los resultados académicos de los alumnos matriculados en ESO, en la comunidad riojana en función del porcentaje de repetidores para cada categoría se aprecia que los hombres al igual que en el resto de España en el primer ciclo repiten curso mucho más que las mujeres. Para todos los grupos estas diferencias se reducen en los últimos cursos aunque las **mujeres siguen teniendo mejores resultados académicos** tanto para los centros públicos como par los privados los porcentajes de repetidores son en comparación con el total del estado bastante parecidos o ligeramente inferiores.

En los centros privados, al contrario que en los públicos, el porcentaje de repetidores es menor en los dos últimos cursos. En los centros privados las diferencias por sexo no son tan acusadas como en los centros públicos.

Tabla 157: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**17,7**	**20,4**	**14,8**	**20,9**	**23,4**	**18,3**	**11,9**	**15,1**	**8,5**
Primer ciclo: primero	17,2	20,5	13,4	21,2	24,3	17,4	10,0	13,2	6,5
Primer ciclo: segundo	23,1	28,0	17,9	28,0	32,1	23,6	15,0	20,9	8,9
Segundo ciclo: tercero	18,4	19,6	17,1	20,7	21,5	19,9	14,0	16,2	11,5
Segundo ciclo: cuarto	10,9	11,6	10,3	12,5	13,0	12,0	8,4	9,7	7,1

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

En el curso 2004-2005 había matriculados en La Rioja un total de 3.524 alumnos tanto en los centros públicos como privados hay **más chicas matriculadas** en los dos cursos de **Bachillerato** en cualquiera de sus especialidades.

La distribución por sexo está más equilibrada en los centros privados, en los públicos las chicas constituyen en torno al 57 % del total de matriculados. En los centros privados la proporción de mujeres desciende seis puntos sobre los públicos.

En cuanto a los resultados académicos, se aprecia en la siguiente tabla como en los centros privados repiten curso muy pocos alumnos en comparación con los públicos, no llegando a superar el 4% para ambos sexos.

Tabla 158: **Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005.**

	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Total	**44,2**	**55,8**	**42,7**	**57,3**	**49,1**	**50,9**
Primer curso	44,2	55,8	42,6	57,4	49,1	50,9
Segundo curso	44,2	55,8	42,8	57,2	49,2	50,8

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

Tabla 159: **Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Primer curso	6,1	7,7	4,9	7,3	9,1	6	2,7	4,1	1,3
Segundo curso	14,5	15,2	13,9	17,1	17,5	16,8	6,1	8,9	3,3

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

Para todos los centros el porcentaje de repetidores entre la población masculina es ligeramente superior a la femenina y hay a diferencia de los alumnos matriculados en ESO, hay un mayor porcentaje de repetidores en el último curso. Es en el último curso y en los centros públicos, donde hay más problemas académicos, donde el porcentaje de repetidoras es más parecido y se asemeja más a los repetidores (17,5% de repetidores y 16,8% de repetidoras).

Además del porcentaje de repetidores en ESO y bachillerato se han incluido otros indicadores sobre los resultados académicos de la población matriculada desde los 15 a los 19 años. Los alumnos riojanos matriculados en las distintas enseñanzas de régimen general con **15 años** cumplidos, pasaron de tener una **tasa de idoneidad** del 68,5% en el curso 1994-1995 a otra del 58,7% en el curso 2004-2005, este **descenso** de casi diez puntos en el periodo plantea la necesidad de revisar a estas edades tempranas otras variables ya que la tendencia para otras edades no es la misma. En casi ninguna comunidad hay un descenso de valores para este periodo y edad pero además el descenso **es el más brusco a nivel nacional con diferencia**.

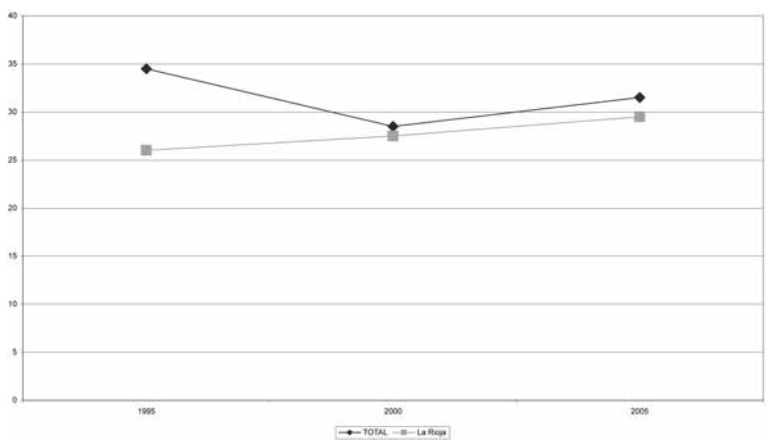
Este aumento en la tasa de idoneidad para esta edad es muy significativo teniendo en cuenta que para el mismo periodo, **la tasa media para el conjunto del estado tan solo aumentó en cuatro décimas**. Sin embargo ahora el valor de la tasa de idoneidad de los "quinceañeros" riojanos es prácticamente la misma que la media nacional para ese curso (58,7 y 58,4% respectivamente).

Los alumnos con **16 y 17 años** tienen unas tasas específicas de idoneidad **muy parecidas a las de la media nacional** en la secundaria obligatoria. A partir de los **18 y 19** las tendencias son muy **parecidas** con la excepción de las tasas específicas por edad y nivel de estudios. Las tasa riojanas a los **18 y 19 años de idoneidad universitaria** son **mucho más bajas que las de la media nacional**.

Para analizar los resultados de la población de **20 a 24 años** se ha tomado como indicador el **abandono educativo temprano**, se trata de ver que porcentaje de la población de 20 a 24 años no ha completado la enseñanza secundaria en su segunda etapa y no sigue ningún tipo de formación-educación. Como se aprecia en el siguiente gráfico ha habido un **descenso importante en los últimos diez años** y los valores de abandono temprano en 2005 se acercan bastante a los de la media nacional.

Son tasas de abandono bajas para todos los años y categorías, ha habido un aumento muy moderado del abandono. Ha disminuido muy poco el abandono masculino (los hombres

Gráfico 21: Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005.



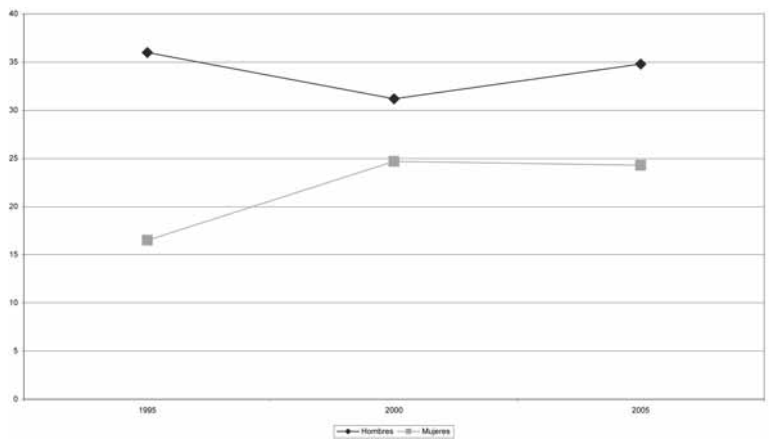
Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

pasaron de tener una tasa de 36,1% de abandono en 1995 a una tasa de abandono del 34, 7%). Las mujeres riojanas partían de una muy buena situación en 1995 (una tasa de abandono muy baja: el 16,3% y pasaron a tener en 2005 un 23,6%).

Como se observa en el gráfico anterior **a partir de 2000 hay una cierta recuperación del porcentaje de abandono**, de 2000 a 2005 las **mujeres** de entre 20 y 24 años de La Rioja **experimentaron un aumento del porcentaje de abandono** en más de siete puntos (de 16,3% a 23,6%). De 2000 a 2005 se frena la tendencia (de 24,1 a 23,6% de tasa de abandono). Aunque los niveles de abandono están para las mujeres riojanas todavía por debajo de la media nacional (25%).

Esta tendencia de 2000 a 2005 es general en casi todas las comunidades e invita a analizar el mercado laboral en los últimos seis años y compararlo con esta recuperación del abandono escolar temprano.

Gráfico 22: Evolución del abandono educativo temprano según sexo. 1995-2000-2005.



Fuente: MEC. Las transiciones y los resultados educativos 2005.

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia referidos al curso 2004-2005 estaban matriculados en **programas de garantía social** un total de 350 alumnos en la Rioja, de ellos tan solo hay un 28% de mujeres. Al igual que con el resto de comunidades en la Rioja la inmensa mayoría de estos alumnos están matriculados en **iniciación profesional** (80%), hay un el resto esta matriculado en educación especial. La mitad del alumnado de los centros privados son mujeres, tan sólo constituyen el 16% del alumnado en los centros públicos.

Tabla 160. **Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005**

	TOTAL		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres
TOTAL	**350**	**28**	**226**	**15,9**	**124**	**50**
Iniciación Profesional	281	33,1	170	18,2	111	55,9
Prog. Jóvenes Desfavorecidos-Talleres Profesionales	13	-	-	-	13	-
Prog. Formación y Empleo	45	-	45	-	-	-
Prog. Educación Especial	11	45,5	11	45,5	-	-

Fuente: INE. Alumnado en régimen general. Curso 2004-2005.

2.5. Jóvenes en Fracaso Escolar: Explotación Secundaria de la Encuesta del Informe de Juventud en España (2004), INJUVE

Introducción:

El trabajo que tienen en sus manos es una explotación estadística secundaria sobre la base de datos de la Encuesta del Informe Juventud en España 2004 (INJUVE) realizada a una muestra de 5014 jóvenes entre 15 y 29 años. El **Fracaso Escolar Prematuro** queda definido como el **abandono de los estudios** de estos jóvenes **a partir de los 16 años**, tope de edad de escolarización obligatoria en España.

Metodología Abandono Escolar Prematuro

A partir de la P37 del cuestionario se crea una nueva variable con dos valores FEP "1" Abandono Prematuro:

- Jóvenes **mayores de 16 años que no hayan alcanzado el titulo de la segunda etapa de secundaria** (4º de ESO desde el año 2000 fecha en vigor de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años).
- Jóvenes que antes del 2000 hubieran **dejado sus estudios en 2º de BUP o Enseñanza FP sin titulo del antiguo Graduado Escolar**.
- El valor "0" No Abandono Prematuro. Queda asignado al resto de los jóvenes con niveles de estudios más altos de los anteriores.

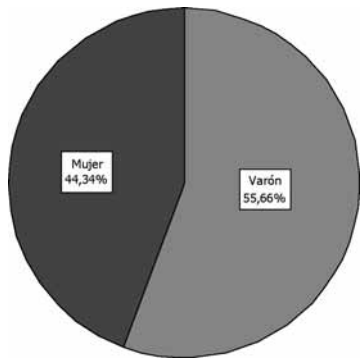
La nueva **submuestra** de jóvenes que han abandonado prematuramente sus estudios queda compuesta por 1294 casos, el **26% del conjunto de la Muestra de la Encuesta Injuve 2004**. Según los indicadores de Perspectiva de la Unión Europea recogidos por el INE sitúan el Abandono Educativo temprano en un 15% en el conjunto de la Unión y en un 30% en España en ese mismo año.

El plan de análisis ha consistido básicamente en un **análisis de segmentación de tablas múltiples de contingencia por unidades temáticas de variables del cuestionario**. Las unidades temáticas son las siguientes:

- Sociodemográfica: Sexo, edad, hábitat, comunidad autónoma e ingresos familiares.
- Convivencia = P1 a P6
- Amistades = P7 a P12
- Emancipación = P13 a 21
- R. Pareja = P22 a P33
- Ocupación = P34 a P35
- Estudios = P36 a P43
- Trabajo = P44 a P64
- Economía = P65 a P74
- Ocio = P75 a P85
- TICs = P86 a P90
- Valores = P91 a 109
- Asociacionismo = P110 a 112
- Sexualidad = 113 a 128

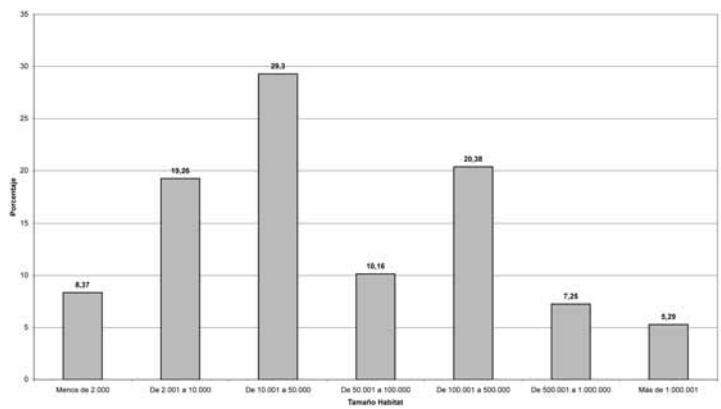
Los análisis han sido realizados mediante el programa SPSS Answer Tree 3.1 valorando los mejores predictores mediante el estadístico chi-cuadrado, las tablas de pérdidas y ganancias y el estadístico de riesgo de clasificación errónea.

Gráfico 23: Evolución del abandono educativo temprano por sexos.



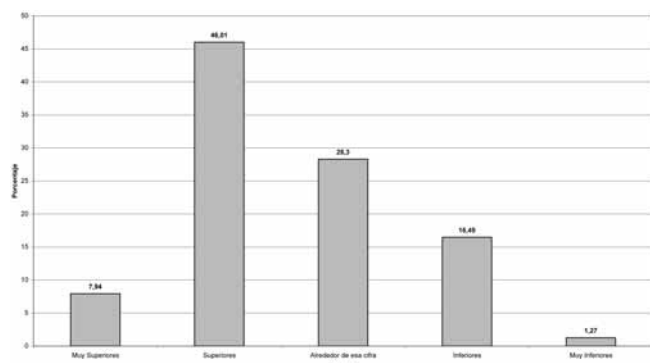
Casos Ponderados por Ponderación (pesot)

Gráfico 24: Tamaño de municipios.



Casos Ponderados por Ponderación (pesot)

Gráfico 25: Nivel de ingresos.



Casos Ponderados por Ponderación (pesot)

Resultados:

Sociodemográficas:

El perfil básico de Abandono Prematuro de los Estudios obtenido a partir de los datos de dicho informe se corresponde con varones, no muy jóvenes, residentes en municipios de entre 10.001 y 50.000 habitantes, fundamentalmente andaluces, valencianos, catalanes y madrileños. Por último, en cuanto a su capacidad adquisitiva, son jóvenes con unos ingresos familiares superiores a la media.

Convivencia:

Apenas hay diferencias considerables en lo referente a la convivencia con otras personas. Tanto la muestra inicial del INJUVE como la elaborada para analizar el Abandono Escolar Prematuro arrojan porcentajes muy similares.

Tabla INJ04 1: **Viven solos o acompañados...**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Sólo	4,1	3,9
Acompañado de una o más personas	95,9	96,1
Nc	0	0,1
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 2: **Número de personas con las que conviven...**

	INJUVE (N= 4806)	AEP (N= 1294)
Una	14,6	15
Dos	23	25,7
Tres	33,1	26
Cuatro	16,9	15,6
Cinco	6	6,5
Seis	2,2	2,3
Siete o más	1,3	1,8
Nc	2,8	7
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=4669	N=1204
Media	2,9	2,9
Desviación típica	1,4	1,4

Base: Viven acompañados de una o más personas.

En general, en aquellos casos en los que sí se vive acompañado, son las figuras del padre y de la madre las que están más presentes en la composición del hogar familiar. Reseñar también el mayor peso del cónyuge/pareja, especialmente en los casos englobados dentro del Abandono Escolar Prematuro.

Tabla INJ04 3: **Esa o esas personas son....**

	INJUVE (N= 4806)	AEP (N= 1294)
Mi padre	60,5	50,3
Mi madre	69,6	58,7
Suegro/a	0,006	0,8
Cónyuge/pareja	19,6	31,9
Hijo/a	8,9	18
Cuñado/a	1,2	1,1
Hermana/s mayor/es que yo	17,6	15,9
Hermana/s menor/es que yo	19,1	13,5
Hermano/s mayor/es que yo	14,4	-
Hermano/s menor/es que yo	16,5	-
Abuelo/a/os	6,9	5,9
Otro parientes	3,6	3,5
Otras personas no emparentadas	7,8	4,2
Nc	1	0,7

Base: Viven acompañados de una o más personas.

Tabla INJ04 4: **Otras situaciones**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Nunca he convivido con mi padre	1,4	1,7
Nunca he convivido con mi madre	0,4	0,4
Mis padres están (estaban) separados o divorciados	8,4	9,5
Mi padre ha fallecido	6,1	6,9
Mi madre ha fallecido	1,8	2,7
Ninguna de estas situaciones	82,3	80
Nc	1,2	0,9
TOTAL	**101,7%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

La relación entre los padres es considerada como un elemento de importancia a la hora de analizar el fracaso escolar. La ausencia de la figura paterna o materna suele asociarse con la falta de unidad familiar y, como consecuencia de ello, la aparición de ciertos problemas que se manifiestan inicialmente en el entorno de la escuela o los centros de educación. Según la muestra estudiada, los jóvenes de 9 a 14 años son los que más padecen la separación o divorcio de sus padres.

Tabla INJ04 5: **Edad en el momento de la separación de los progenitores**

	INJUVE (N= 423)	AEP (N= 116)
Antes de los 6 años	19,3	17,1
De 6 a 8 años	11,7	10,6
De 9 a 14 años	31,1	36,4
De 15 a 18 años	21,7	23
De 19 a 24 años	9,7	10,2
De 25 y mas años	1,4	2,7
Nc	5	0,5
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=401	N=116
Media (años)	11,5	11,93
Desviación típica	6,1	6,064

Base: Sus padres están (estaban) separados o divorciados.

Diferencias sociodemográficas:

Dentro de la submuestra de Abandono Escolar Prematuro, menos del 18% de los jóvenes conviven al menos con un hijo suyo, aunque entre las mujeres casi dos de cada cinco mujeres jóvenes en fracaso escolar tiene hijos. Por otro lado, prácticamente siete de cada diez encuestados no conviven ni con sus hijos ni con su pareja.

En cuanto a las edades, lógicamente aquellos englobados en los grupos de edad más elevados de este estudio (de 25 a 29 años), son los que presentan mayores porcentajes de convivencia en pareja.

Como se ha señalado al principio de este epígrafe, el grupo más amplio de jóvenes con fracaso escolar se encuentra en los municipios de entre 10.000 y 50.000 habitantes.

En lo referente a la Comunidad Autónoma, es **Andalucía** la que presenta un mayor índice de jóvenes en fracaso escolar, algo lógico debido a que es la comunidad con mayor población del país. Destacar que tan sólo uno de cada diez jóvenes encuestados tenía o tiene padres separados / divorciados.

Amistad:

En general los jóvenes que abandonaron pronto los estudios tienen menos amigos, aunque consideran importante estar con ellos puesto que valoran más la ayuda mutua que se puede desprender de esas amistades. No obstante, no es importante estar con los amigos para disfrutar del tiempo libre, ni compartir aficiones, ni siquiera iniciar una relación de pareja. Las relaciones de amistad las suelen tener en otros ámbitos diferentes al trabajo, al barrio donde vivían o en el colegio.

Diferencias sociodemográficas:

A diferencia de las mujeres, los hombres mantienen una relación casi diaria con sus amistades. Los ámbitos en los que tiene lugar estas relaciones son, principalmente, en los centros formativos y en el barrio de residencia de los padres.

Tabla INJ04 6: **Tipos de amigos**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Sí, sólo tengo amigos/as de verdad o íntimos	21,5	0,219
Tengo amigos de verdad y conocidos, compañeros...	69,8	0,652
Yo sólo tengo un círculo de amigos	7,6	0,11
En estos momentos no tengo amigos	0,8	0,019
Nc	0,3	0,001
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 7: **Importancia de la amistad I.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Muy importante	43,6	0,6
Bastante importante	48,3	0,3
Poco importante	6,2	0,1
Nada importante	1,2	0,0
No sabe	0,3	0,0
Nc	0,4	0,0
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 8: **Importancia de la amistad II.**
(1- Muy importante / 2- Bastante / 3- Poco / 4- Nada importante)

(En Porcentajes)		1	2	3	4	Ns	Nc	Total
Ayuda mutua	INJUVE	49,8	44,8	4,2	0,3	0,2	0,8	100
	AEP	44,5	47,0	7,1	0,4	0,3	0,8	100
Disfrutar del tiempo libre	INJUVE	44,0	48,6	6,1	0,4	0,1	0,7	100
	AEP	40,9	48,7	8,0	1,2	0,2	1,0	100
Entendimiento	INJUVE	49,1	41,6	7,7	0,7	0,1	0,8	100
	AEP	44,3	43,1	10,2	1,4	0,2	0,8	100
Compartir las mismas aficciones/ gustos	INJUVE	31,4	48,4	17,5	1,7	0,1	0,7	100
	AEP	31,5	47,2	17,7	2,4	0,3	0,8	100
Compartir actitudes ante la vida	INJUVE	20,5	36,3	32,2	9,6	0,4	1,0	100
	AEP	19,3	37,2	30,2	11,8	0,7	0,9	100
Iniciar una relación de pareja	INJUVE	18,4	29,8	27,6	19,9	2,8	1,6	100
	AEP	18,9	18,9	18,9	22,5	3,2	1,7	100

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 9: **Ámbito de la amistad.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
En el empleo/trabajo	14,2	17,9
En el barrio donde viven tus padres	35,3	43,0
En el barrio donde vives (diferente al de tus padres)	10,5	16,6
En la universidad, colegio, instituto	28,7	11,4
En una asociación (deportiva, cultural...)	2,2	1,3
En otro ámbito	0,1	8,5
Nc	0,0	1,3
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de joven.

A medida que se va teniendo más edad, las relaciones de amistad se circunscriben al ámbito de trabajo.

En hábitats mayores es donde se valora más tener amigos que compartan actitudes similares ante la vida

Consecuencias

Las redes de amistad son más escasas y menos extensas que la de los jóvenes en general (los que no han abandonado los estudios), lo cuál evidentemente puede repercutir claramente en el desarrollo social y económico del joven.

Emancipación

Sin olvidar los grupos de edad que se están analizando, la tónica general es la convivencia en el núcleo familiar con los padres o tutores. Comparando la muestra del INJUVE con la submuestra creada sobre el Abandono Escolar, ésta última refleja mayor nivel de emancipación.

Diferencias sociodemográficas:

La mayoría de los individuos agrupados en el Abandono Escolar Prematuro se independizaron con más de 21 años, sobre todo en el caso de los hombres. Por el contrario, por debajo de esa edad, son las mujeres las que mayor nivel de emancipación presentan. El motivo principal de esa decisión es formar su propio hogar y, en segundo nivel, adquirir así cierto nivel de independencia.

Tabla INJ04 10: **Lugar de residencia...**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
En casa de mis padres o quienes hacen sus veces	68,1	60,2
En casa de mis suegros	0,7	1,1
En mi casa (ya sea comprada, alquilada..)	23,4	34,6
En un piso compartido con amigos/as	6,4	2,9
En una residencia de estudiantes, colegio...	0,3	0
En casa de otras personas	0,9	0,7
Nc	0,3	0,5
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 11: **Requisitos para la emancipación.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Haber terminado la formación	7,8	4,3
Tener una pareja estable	7,8	11,8
Tener un empleo	63,8	62,2
Tener una vivienda	15	16,2
Eso depende de la edad	3,5	3,5
No sabe	1,3	1,2
Nc	0,9	0,8
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Destaca en los tramos de edad entre 21 y 24 un grupo importante que todavía no han abandonado el hogar familiar y que no tienen pensado abandonarlo. En general en todos los grupos de edad hay más jóvenes que abandonaron el hogar muy pronto.

Conforme se vive en ciudades o pueblos más pequeños es más factible emanciparse para formar su propio hogar debido a la muerte de un familiar, malas relaciones familiares, etc.; mientras, en las grandes ciudades es más probable el abandono del hogar por trabajo, autonomía económica y dar por terminada su formación.

A mayores ingresos los jóvenes que se fueron de casa antes de los 22 años se van de sus hogares para adquirir independencia; con menos ingresos, se van para formar su hogar, trabajo, y para conseguir autonomía económica.

Consecuencias:

El fracaso escolar determina la formación de hogares muy prematuros, sobre todo en las chicas, que además consideran que la formación recibida (en algunos casos muy escasa) es suficientes. La emancipación es además, en muchos casos, forzosa por desestructuración del hogar de origen (muerte de los padres) o en el caso de los chicos por encontrar un trabajo siendo muy joven. Esto además ocurre con más frecuencia en el mundo rural y en las comunidades autónomas con menos niveles de renta. Ayuda a esta emancipación, a veces muy temprana, un menor coste de vivienda en estas zonas.

Relaciones de pareja

La edad en la que se comienza la convivencia con la pareja es bastante temprana; hasta los 24 años de edad, más del 65% de las personas encuestadas decidieron iniciar su convivencia.

Dentro de la submuestra del Abandono Escolar Prematuro, la presencia de hijos es ligeramente mayor que en la del INJUVE, si bien es cierto que tan sólo 2 de cada 10 personas preguntadas tienen al menos un hijo.

Tabla INJ04 12: **Edad al comienzo de la convivencia...**

	INJUVE (N= 1290)	AEP (N= 490)
Menos de 20 años	29,5	39,3
De 21 a 24 años	38,4	37,4
De 25 a 29 años	28,8 2	3,3
Nc	3,4	0,5
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=1246	N:490
Media (años)	22,3	21,72
Desviación típica	3,2	3,198

Base: Tienen o han tenido pareja estable con la que convivir.

Tabla INJ04 13: **Número de hijos.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1282)
No tiene	88,6	79,9
Uno	6,8	12,9
Dos	2,4	5,0
Tres	0,3	0,9
Cuatro	0,1	0,3
Cinco	0,0	0,0
No contesta	1,7	1,0
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=484	N=1282
Media (hijos)	1,4	0,3
Desviación típica	0,6	0,6

Base: Conjunto de jóvenes.

De los 21 a los 24 años son las edades en las que mayor número de casos se tuvo el primero de los hijos. El motivo que se alega ante la negativa a tener hijos varía bastante de un grupo a otro. Dentro de la muestra del INJUVE, los numerosos problemas que traen los niños así como la falta de libertad que acarrea su educación son las principales reticencias. Por el contrario, la falta de ingresos suficientes y la inseguridad laboral son los principales puntos negativos dentro de la submuestra en Abandono Escolar Prematuro.

Tabla INJ04 14: **Edad al nacer el primer hijo...**

	INJUVE (N= 484)	AEP (N= 234)
Antes de los 18 años	7,3	9,6
De 18 a 20 años	19,2	26,0
De 21 a 24 años	33,0	37,4
De 25 a 29 años	31,2	27,0
Nc	9,3	0,0
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=439	N=234
Media (años)	22,5	21,9
Desviación típica	3,4	3,3

Base: Tienen hijos.

Tabla INJ04 15: **Voluntad de tener hijos...**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N=1294)
Sí	72,2	68,8
No	15,1	19,7
No sabe	11,0	10,5
Nc	1,7	1,0
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 16: **Motivos para no tener hijos**

	INJUVE (N= 515)	AEP (N= 116)
Inseguridad laboral	11,0	16,5
Falta de ingresos suficientes	11,1	21,6
Inseguridad en el futuro de los hijos	11,2	7,9
Falta de tiempo para atenderlos	6,3	5,7
Los hijos traen muchos problemas	15,4	13,3
Los hijos quitan mucha libertad	13,2	10,0
Los hijos requieren que las madres no trabajen	0,5	0,7
No creo que mi pareja estuviera de acuerdo	0,5	1,3
Temor al embarazo y/o parto	1,1	0,7
No creo que me case, ni que tenga pareja	4,5	5,8
No puedo tener hijos	0,4	-
Otra	16,0	16,4
Nc	0,1	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: No tienen hijos y no quieren tenerlos.

Diferencias sociodemográficas.

A partir de los 18 años, son las mujeres las que comienzan a vivir con su pareja.

En función de la Comunidad Autónoma, los valencianos, catalanes y gallegos que viven en pareja quieren tener menos hijos que el resto de las comunidades autónomas.

Al igual que en las ilustraciones anteriores, el mayor nivel de ingresos permite inclinarse hacia una mayor predisposición de tener hijos.

Consecuencias:

El abandono de los estudios prematuramente está bastante relacionado con la tenencia de hijos y con la convivencia en pareja en edades muy tempranas, fundamentalmente en el caso de las chicas, esto ocurre más a menudo en las comunidades con menor renta.

Ocupación

La ocupación se dicotomiza claramente en los jóvenes que han tenido que abandonar los estudios, o trabajan, o se dedican a las tareas del hogar.

Diferencias sociodemográficas

La mayoría de los hombres o trabajan, o están en paro buscando empleo, mientras que las mujeres se dedican fundamentalmente a las tareas del hogar.

En la Comunidad Valenciana y Cataluña la mayoría están buscando trabajo y cobrando desempleo, en segundo lugar, están los que trabajan actualmente o se dedican a tareas del

Tabla INJ04 17: **Situación de ocupación actual**

	INJUVE (N=189)	AEP (N=110)
Me dedico sólo a las tareas del hogar	72,6	82,5
Hago trabajos para empresa sin remuneración	2,9	5,0
Realizo labores de voluntariado social	0,7	1,2
No puedo trabajar (enfermedad, accidente)	4,1	2,6
No hago nada, ni busco trabajo	4,0	3,3
Otra situación	13,6	5,4
Nc	2,1	0,0
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

hogar y el último segmento lo ocupan los que trabajan y estudian. En Madrid la situación es a la inversa. En Andalucía el grupo más numeroso lo forma los que se dedican a las tareas del hogar o trabajan, en segundo lugar, los que cobran el desempleo, y por último los que intentan volver a estudiar y trabajar.

Los que tienen menos ingresos familiares sólo trabajan o trabajan y estudian, los de más ingresos, están parados sin cobrar desempleo, estudian y además buscan trabajo o se encuentran en otras situaciones.

Consecuencias.

El abandono de los estudios lleva a las mujeres directamente a actividades relacionadas con las tareas del hogar, mientras que los chicos se incorporan al mercado de trabajo fundamentalmente, en caso de quedar inactivo, tener ingresos familiares de apoyo suficiente permitiría compatibilizar la búsqueda de empleo con la continuación de los estudios.

Estudios

La mayoría de los jóvenes que abandonan los estudios han pertenecido a un centro público. Su edad al finalizar los estudios era menor de quince años, es decir, antes de llegar a 4º ESO o 2º de BUP. Además, la mayoría afirman que no podrían seguir estudiando en algún momento.

Diferencias sociodemográficas

La mayoría de los más jóvenes piensa al menos terminar la secundaría, mientras que los mayores están más indecisos en acabar por ahora, aunque algunos de ellos piensan que en algún momento podrán seguir estudiando.

En las poblaciones de mayor tamaño es más factible estudiar en un centro privado

Los jóvenes con más ingresos alcanzan un mayor nivel de estudios.

Tabla INJ04 18. **Lugar de estudios...**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1275)
En un centro estatal, público	77,5	87,3
En un centro privado no religioso	6,6	3,6
En un centro privado religioso	14,0	7,6
Nc	1,9	1,5
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes

Tabla INJ04 19. **Edad de finalización de estudios.**

	INJUVE (N= 2736)	AEP (N= 955)
Antes de los 12 años	0,3	0,8
De 12-15 años	19,6	52,4
De 16-17 años	22,3	35,3
De 18-22 años	35,1	11,4
De 23-24 años	8,0	0,1
De 25-29 años	3,4	0,8
Nc	11,2	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=2430	N=955
Media (años)	18,1	15,4
Desviación típica	3,3	1,8

Tabla INJ04 20. **Posibilidad de continuación de estudios.**

	INJUVE (N= 2736)	AEP (N= 840)
Sí	27,7	14,9
No	47,5	50,0
No sabe	17,0	11,8
Nc	7,8	4,7
Sistema	-	18,6
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: NO Estudian actualmente.

Consecuencias

Estudiar en un centro público y disponer de pocos ingresos puede determinar dejar los estudios. Conforme se es más mayor se piensa menos en acabarlos.

Empleo

La mayoría de los encuestados afirman tener o haber tenido alguna actividad laboral remunerada antes de los veintiún años. Respecto de la edad en la que comenzaron su primer trabajo remunerado hay diferencia en las muestras: en el INJUVE la primera actividad laboral tiene lugar entre los dieciocho y veinte años, mientras que en el caso de Abandono Escolar Prematuro se reduce hasta los dieciséis – diecisiete años.

Tabla INJ04 21. **Realización de trabajos remunerados.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Sí	73,4	82,0
No	26,0	17,8
Nc	0,6	0,2
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 22. **Edad en el primer empleo.**

	INJUVE (N= 3679)	AEP (N= 1039)
Antes de los 16 años	11,9	21,9
De 16 a 17 años	33,9	50,5
De 18 a 20 años	36,7	23,4
De 21 a 24 años	13,3	3,2
De 25 a 29 años	2,5	1,0
Nc	1,7	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=3615	N=1039
Media (años)	18,0	16,7
Desviación típica	2,7	2,1

Base: Tienen experiencia laboral.

Los medios utilizados para encontrar trabajo fueron principalmente los familiares y los amigos.

Tabla INJ04 23. **Forma de encontrar el primer empleo.**

	INJUVE (N=3679)	AEP (N= 1053)
Te llamó la empresa	7,3	7,5
Ofreciste tu trabajo y lo aceptaron	20,4	21,5
Te presentaste a un anuncio	10,9	10,4
Ingreso por oposición	1,1	0,3
Te lo proporcionaron/buscaron tus padres	10,8	13,6
Te lo proporcionaron/buscaron otros familiares	14,2	17,8
Te lo proporcionaron/buscaron amigos o conocidos	24,5	21,2
Por la oferta de empleo (INEM)	2,4	3,3
A través de empresas de trabajo temporal	2,5	1,1
De otra forma	5,1	3,3
Nc	0,9	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Tienen experiencia laboral.

El abandono voluntario de esa actividad o la finalización del contrato de trabajo son las razones principales que motivaron cambiar de empleo. Un dato destacado pero ya conocido en el mercado laboral es que las actividades que se desempeñan en la actualidad apenas tienen que ver con la formación adquirida.

Tabla INJ04 24. **Motivo de abandono del primer empleo.**

	INJUVE (N= 2887)	AEP (N=761)
Porque se terminó el contrato	30,7	30,1
Porque me despidieron	5,2	8,6
Porque me fui voluntariamente de esa empresa	48,6	49,2
Otras razones	13,6	12,1
Nc	1,9	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: No siguen en ese trabajo.

Tabla INJ04 25. **Relación empleo actual – estudios.**

	INJUVE (N= 2178)	AEP (N= 603)
Muy relacionado	18,2	2,7
Bastante relacionado	14,1	10,7
Poco relacionado	16,8	17,8
Nada relacionado	47,4	68,8
Nc	3,5	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Trabajan actualmente en un empleo diferente a su primer empleo.

La modalidad de contratación fija es la más extendida junto con la contratación temporal. La ganancia por término medio al mes oscila entre los 600 y los 980 euros.

Tabla INJ04 26. **Tipo de contrato.**

	INJUVE (N= 2178)	AEP (N= 618)
Temporal en prácticas	6,8	5,3
Otro temporal	35,5	36,8
Fijo	39,1	42,0
Es por cuenta propia	5,9	6,2
Es un negocio familiar	2,6	2,4
No tengo contrato de trabajo	8,0	7,3
Nc	2,2	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Trabajan actualmente en un empleo diferente a su primer empleo.

Tabla INJ04 27. **Sueldo neto mensual.**

	INJUVE (N= 2681)	AEP (N= 618)
Menos de 600 euros	17,6	22,0
De 600 a 779 euros	19,2	28,6
De 780 a 980 euros	18,2	26,3
Más de 980 euros	18,9	23,1
Nc	26,1	
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=1981	N=618
Media (euros)	784,7	793,3
Desviación típica	363,1	371,1

Base: Trabajan actualmente.

Diferencias sociodemográficas

Se mantienen los salarios en torno a las mismas cifras de los individuos de la muestra del INJUVE, pudiendo apreciar grandes diferencias en las remuneraciones según el sexo: las mujeres se concentran en los grupos de remuneración menores a 690 euros.

Analizando más concretamente el grupo de 690 a 900 euros, la mayoría de los que abandonaron su trabajo fue principalmente por la finalización del contrato. En cualquier caso, son los varones quienes más cambian o abandonan su trabajo.

A pesar de lo que se podría pensar a priori, dentro del grupo de Abandono Escolar Prematuro menos del 20% de los encuestados comenzaron a trabajar cuando estaban estudiando. Los más jóvenes tenían jornadas laborales de menos de 10 horas o trabajos esporádicos, mientras que los mayores presentaban trabajos de más de 20 horas semanales.

En términos generales, las actividades se corresponden poco con la formación adquirida, especialmente en los municipios pequeños.

Consecuencias.

En general el abandono de estudios equivale, a largo plazo a la precariedad laboral, aunque en muchos casos se abandonan los estudios por comenzar a trabajar prematuramente, esto empeora, si cabe, si se es mujer o se vive en un hábitat pequeños donde hay menos oportunidades para encontrar otros empleo o seguir estudiando.

Economía

La mayoría de los jóvenes que han abandonado sus estudios viven exclusivamente de sus ingresos, si bien es cierto que buena parte de ellos reciben alguna ayuda de otras personas. Esos ingresos provienen principalmente del trabajo regular; la presencia de becas o ayudas es prácticamente insignificante.

Tabla INJ04 28. **Situación económica personal.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Vivo exclusivamente de mis ingresos	24,2	29,9
Princ. mis ingresos con ayuda de otras personas	21,0	24,7
Princ. de los ingresos de otras personas	15,0	14,3
Exclusivamente ingresos de otras personas	38,5	30,5
Nc	1,3	0,7
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 29. **Fuentes de ingresos.**

	INJUVE (N= 3016)	AEP (N= 821)
Trabajo regular	73,2	82,0
Trabajos esporádicos	12,8	10,3
Una beca, ayuda de estudios	2,0	0,5
Subsidio de paro, desempleo	3,0	4,5
Otros subsidios o pensiones	1,0	0,9
Ahorros, rentas, inversiones	2,0	1,0
Otra	1,6	0,8
No contesta	7,4	-
TOTAL	**102,9%**	**100,0%**

Base: Tienen ingresos propios.

Esos ingresos son destinados a hacer frente a todos los gastos aunque remarcan que les falta dinero para el ocio y la diversión. Evidentemente, su escasa capacidad adquisitiva no les permite hacer frente a la compra de una vivienda.

Tabla INJ04 30. **Rendimiento de los ingresos personales.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Puedes pagar todos los gastos	33,1	41,0
Puedes pagar una parte de los gasto	18,1	22,0
Sólo puedes pagar los gastos de bolsillo	36,5	27,2
Nc	12,4	9,8
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 31. **Expectativas de realización (en caso de disponer de mayores ingresos**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Comprar una moto	3,5	4,1
Comprar un coche	10,9	12,3
Ser independiente	3,5	2,2
Comprar una casa	20,7	23,7
Viajar	21,8	15,5
Volver a mi país	0,3	0,3
Seguir estudiando/estudiar otras cosas	2,8	2,4
Tener un chalet /casa en la playa	1,9	2,6
Comprar/poder tener más cosas	4,0	3,6
Tener/comprar un ordenador	0,6	0,5
Crear una familia	0,9	0,9
Tener más dinero	1,0	1,2
Tener empleo	1,0	1,4
Irme a vivir a otro lugar	0,4	0,7
Hacer un crucero	0,2	0,1
Crear una empresa/negocio	1,8	2,6
Ayudar a mi familia	0,5	0,3
Sacarme carnet de conducir	1,0	1,0
Nada	2,8	3,1
Otros	1,7	1,4
Reformar vivienda	0,2	0,3
Pagar deudas	0,4	0,7
No sabe	15,9	17,7
Nc	2,3	1,2
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes

Diferencias sociodemográficas.

Las mujeres que han abandonado sus estudios son más dependientes de sus cónyuges, los hombres dependen más de si mismo o de sus familiares. Los jóvenes que reciben más ayuda de sus familiares es porque éstos se encuentran en una situación ocupacional estable y consolidada.

Los jóvenes de más edad pueden pagar todos sus gastos, mientras que los más jóvenes en general sólo pueden pagar sus gastos de bolsillo. Estos últimos son evidentemente más dependientes de sus familiares. Los jóvenes que pueden pagar todos sus gastos dependen de sus parejas o de sí mismo.

Los que viven en ciudades más pequeñas, sus padres tienen menos cualificación laboral mientras que los que viven en grandes ciudades sus padres suelen tener más cualificación, lo que en principio favorecería el apoyo económico en caso de necesidad.

Los jóvenes que viven en las comunidades con más rentas son los que reciben más apoyo económico familiar.

Los que no tienen ingresos personales suelen dedicarse a las tareas del hogar, porque los ingresos de sus cónyuges o familiares son suficientes. Los que tienen pocos ingresos personales suelen recibir ayudas de sus familiares.

Consecuencias.

Los jóvenes que abandonaron pronto sus estudios suelen tener una suficiencia económica bastante precaria. Muchos de ellos necesitan el apoyo económico de los familiares. Las mujeres suelen depender fundamentalmente de sus cónyuges. Si se vive en una comunidad con menos renta se suele tener más dificultad para encontrar apoyo económico familiar.

Ocio

La media en el tiempo dedicado al ocio es muy similar en ambos casos. Dirigido en muchos casos hacia la televisión, se decantan por las películas y las series televisivas dedicando una media diaria de entre doce y catorce horas.

Tabla INJ04 32. **Número de horas semanales de ocio.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Menos de 16 horas	22,3	21,1
De 16 a 24 horas	19,2	18,9
De 25 a 39 horas	21,2	20,9
Más de 39 horas	22,3	22,9
Ns/Nc	14,9	16,3
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=4265	N=1083
Media (horas)	28,2	28,5
Desviación típica	16,6	16,5

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 33. **Número de horas semanales de consumo televisivo.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
De 1 a 6 horas	21,1	18,5
De 7 a 10 horas	27,5	24,3
De 11 a 15 horas	21,0	21,7
Más de 15 horas	21,1	26,6
Ns/Nc	9,3	8,9
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=4550	N=1179
Media (horas)	12,4	13,8
Desviación típica	8,4	9,2

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 34. **Preferencias televisivas.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Noticias/informativos	8,1	6,8
Series	18,3	15,0
Películas	24,8	25,8
Deportes	9,2	9,0
Documentales	5,5	4,2
Fútbol	3,4	5,2
Telenovelas/culebrones	2,5	4,8
Series de humor	1,2	0,7
Programas rosa	3,5	5,7
Concursos	2,3	1,7
Musicales	1,8	1,1
Los Simpson	2,4	2,6
Gran Hermano	0,9	1,1
Todo	1,6	2,3
Nada	1,7	2,2
Crónicas Marcianas	3,4	4,4
Otro	2,6	1,8
Un paso adelante	0,6	0,5
Dibujos animados	0,9	1,0
Debates	0,3	0,5
Nc	5,1	3,8
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Algo especialmente preocupante es el escaso porcentaje de personas que dedican su ocio o tiempo libre a la lectura. En el último año, el 31,4% y el 53,9% (INJUVE y Abandono Escolar Prematuro respectivamente) no han leído ningún libro.

Tabla INJ04 35. **Número de libros leídos en el último año.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Ninguno	31,4	53,9
Uno	9,9	10,7
Dos o tres	23,5	17,8
De cuatro a seis	15,6	8,8
Más de seis	14,3	4,1
Ns/Nc	5,3	4,7
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=4748	N=1233
Media (libros)	3,7	1,7
Desviación típica	6,2	4,1

Base: Conjunto de jóvenes.

Diferencias sociodemográficas.

A las mujeres les gusta más la programación rosa, las telenovelas y los culebrones, a los chicos la programación deportiva, fundamentalmente el fútbol. Las mujeres leen algo más que los chicos, primordialmente revistas del corazón o libros de terror. Los chicos la única prensa que leen es la deportiva. A los hombres les gusta asistir a las competiciones deportivas, mientras que a las mujeres no les gusta en absoluto. La mayoría de las mujeres pasan más de tres horas viendo la televisión al día.

A los más jóvenes es a los que más les gusta jugar con videojuegos, a estos jóvenes les gusta más leer libros de aventuras, mientras que a los mayores les gusta más ir a conciertos de música moderna. Los más jóvenes ven más programas deportivos, "Crónicas Marcianas" o los Simpson, mientras que los de más edad ven un poco más programas informativos y noticias.

A los que viven en ciudades más pequeñas les gusta más usar el ordenador y leer. A los que no les gusta usar el ordenador les gusta salir e ir más de copas.

Leen más la prensa, los que viven en comunidades de más renta, les gusta asistir a competiciones deportivas (además tienen más oportunidades de ir) y ven menos la televisión.

Los que tienen más ingresos juegan más con videojuegos y les gusta leer.

Consecuencias.

Tienen más horas de ocio pero se trata de un ocio generalmente pasivo basado en la televisión, la prensa rosa o el deporte de sillón. No practican deportes, no van al cine, ni al teatro ni en general practican ningún tipo de ocio participativo o cultural. Se trata básicamente de un tiempo libre poco aprovechado socialmente y muy ocioso.

Tics

De las nuevas tecnologías que se exponen a continuación, los teléfonos móviles de uso personal son los que mayor presencia tiene entre los jóvenes preguntados; el resto de tecnologías comparten uso personal y familiar. Destacar en este punto los elevados porcentajes de individuos que no disponen ni de ordenador personal ni de conexión a Internet.

Tabla INJ04 36. **Disponibilidad de tecnología informática. 1. Uso personal /2. Uso famliar / 3. No dispongo.**

INJUVE (N= 5014) AEP (N= 1294)		1	2	3	Nc	Total
Videoconsola	INJUVE	20,2	19,1	59,6	1,1	100,0
	AEP	20,8	17,5	61,1	0,5	100,0
Ordenador, PC	INJUVE	32,1	30,5	36,9	0,5	100,0
	AEP	15,2	18,3	65,9	0,6	100,0
Conexión a internet	INJUVE	20,8	20,7	57,5	0,9	100,0
	AEP	9,1	9,4	80,8	0,7	100,0
Teléfono Móvil	INJUVE	88,4	3,3	7,80	0,5	100,0
	AEP	83,8	3,8	12,1	0,3	100,0

Base: Conjunto de jóvenes.

La aplicación de las nuevas tecnologías para la realización de determinadas tareas relacionadas con la privacidad de las personas es un tema de discusión muy habitual hoy en día. Los posibles fraudes o robos informáticos preocupan en gran medida a muchos de los ciudadanos. Sin embargo, los siguientes datos no sólo demuestran que los jóvenes no están especialmente preocupados por este tema sino que además tiene la opinión de que las nuevas tecnologías han contribuido bastante a la mejora de la calidad de vida de las personas.

Tabla INJ04 37. **Preocupación en torno a la vulneración de la intimidad.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Muy preocupado	4,0	2,8
Bastante preocupado	16,1	11,9
Poco preocupado	31,9	28,4
Nada preocupado	40,4	44,7
No sabe	6,2	11,0
Nc	1,3	1,2
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 38. **Contribución de la informática a la mejora de la calidad de vida de las personas.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Mucho	25,5	18,4
Bastante	47,9	46,6
Poco	15,3	17,2
Nada	5,3	8,2
No sabe	4,6	7,9
Nc	1,4	1,8
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Diferencias sociodemográficas.

Los chicos juegan más con la consola y conversan menos por teléfono móvil con los familiares, es decir, hacen un uso más individualizado. Las chicas utilizan algo más el resto de las tecnologías a nivel familiar.

Los mayores usan algo las tecnologías por cuestiones de trabajo sobre todo el teléfono móvil, mientras que los más jóvenes utilizan algo más las charlas interactivas (Chat) por Internet. Juegan más con las tecnologías los que la utilizan menos para trabajar.

Las transferencias de ficheros o bajada de música y videos se realizan, sobre todo en las ciudades con más habitantes. Los que no usan mucho Internet, piensan más que el resto, que las TICs no mejoran la calidad de vida y esto evidentemente ocurre en las ciudades y pueblos más pequeños.

En las comunidades con más nivel de renta disponen más de ordenadores y usan más Internet, fundamentalmente el correo electrónico.

Los que disponen de más renta son los que pueden hacer un uso más individualizado de las TICs, y disponen con más facilidad de conexión a Internet.

Consecuencias.

La falta de estudios genera consecuentemente un menor uso de las TICs ya que una de las barreras más importante para la utilización de las tecnologías de la información es precisamente la brecha educativa. Esto deriva en un cierto desconocimiento de estas tecnologías y relativo pesimismo sobre ellas. Evidentemente esto genera fuertes desigualdades tecnológicas en estos grupos que se encuentran menos capacitados para una integración plena en una sociedad cómo la actual. La falta de rentas agudizan más esta situación de desventaja que se puede traducir en pérdidas de oportunidades.

Valores.

La familia, la relación de pareja y las relaciones de amistad son los aspectos que consideran más importantes para ser feliz. El desarrollo profesional no es apreciado por ninguna de las dos muestras como un factor para ser feliz.

Tabla INJ04 39. **Razones para sentirse feliz**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Estar con los amigos/la amistad	11,4	9,3
La relación con mi pareja	8,5	11,5
La familia	12,9	14,5
Empleo seguro	4,0	4,1
Mis hijos	3,1	5,8
Hacer lo que me gusta	1,9	1,7
Ser independiente	1,1	0,8
La salud/estar bien	5,9	6,3
El tiempo libre/disfrutar el ocio	3,2	3,7
Tener casa	1,0	1,6
Viajar	2,2	1,7
Que me quieran	0,8	0,7
El amor/tener pareja	2,8	3,3
Tener dinero	2,7	4,2
Estudiar/seguir estudiando	2,8	0,4
Hacer deporte	1,4	1,1
La tranquilidad	1,9	1,4
Estabilidad	1,8	0,6
Tener un coche	0,6	1,2
Otros	2,7	1,9
Cuidar más animales	0,2	0,2
Desarrollo profesional	0,9	0,3
Todo	13,7	12,4
Nada	0,9	1,4
No sabe	8,8	8,6
Nc	2,5	1,4
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes

Sin tener especial importancia para ellos, el grupo de Abandono Escolar Prematuro cree más en los horóscopos o en la existencia de profetas capaces de guiar a las personas hacia la felicidad.

Tabla INJ04 40. **Condiciones de posibilidades de 0 a 10 de las siguientes cuestiones:**

A = El conocimiento del destino de las personas por los horóscopos / B = La existencia de profetas, enviados o elegidos de Dios, capaces de guiar a las personas hacia la felicidad

	Cuestión A		Cuestión B	
	INJUVE	**AEP**	**INJUVE**	**AEP**
0	49,6	48,7	55,2	50,4
1	6,3	6,1	7,7	7,4
2	7,4	7,1	6,7	6,6
3	4,9	4,7	4,3	3,1
4	4,7	6,2	3,5	4,4
5	8,8	11,4	7,2	8,0
6	4,6	7,3	2,9	4,3
7	2,8	4,1	1,5	1,9
8	1,6	2,4	1,2	1,3
9	0,5	0,6	0,7	1,4
10	0,9	1,3	1,0	0,8
No sabe	5,5	10,3(NS/NC)	5,6	10,5 (NS/NC)
No contesta	2,2	-	2,5	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=4628	N=1161	N=4606	N=1159
Media (0-10)	1,9	2,3	1,5	1,8
Desviación típica	2,5	2,7	2,4	2,5

Base: Conjunto de jóvenes.

El sentimiento localista está muy presente en los individuos, dado que instintivamente se está más ligado al lugar de origen o allí donde se ha desarrollado la mayor parte de la vida. Sin embargo, también se tiene a la Comunidad Autónoma correspondiente y a España, en su conjunto, como sentimiento de pertenencia a un grupo.

Tabla INJ04 41. **Sentimiento de identificación territorial.**

	INJUVE (N= 5014)	**AEP (N= 1294)**
Tu pueblo o ciudad	42,5	48,2
Tu provincia	8,3	8,1
Tu comunidad autónoma	12,0	11,0
De España, el país en su conjunto	15,5	16,4
De Europa, de la Unión Europea	3,6	2,4
Del mundo	9,5	6,2
De todos	3,9	3,4
De ninguno	2,1	1,9
No sabe	1,6	1,6
Nc	1,0	0,7
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Estos jóvenes no se decantan, en términos políticos, por partidos de izquierda o de derecha. Manifiestan escaso interés por la política debido a que, según ellos, no son capaces de entenderla; muestra de ello es que no se consideran capaces de tener algún papel activo en organizaciones dedicadas a temas políticos.

Tabla INJ04 42. **Posición en una línea ideológica.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
(1+2) Izquierda	9,4	7,0
(3+4)	20,3	14,8
(5+6)	29,7	31,5
(7+8)	6,2	5,7
(9+10) Derecha	2,0	2,1
Ns	19,1	25,8
Nc	13,3	13,2
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**
Válidos	N=3389	N=791
Media (1-10)	4,5	4,7
Desviación típica	1,9	1,8

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 43. **Interés por la política.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Mucho	5,4	3,0
Bastante	17,8	10,6
Poco	36,0	31,6
Nada	37,7	50,6
No sabe	1,5	2,2
Nc	1,6	2,0
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 44. **Percepción de complejidad de la política.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Nunca	10,5	8,4
A veces	40,8	32,3
A menudo	41,2	49,4
No sabe	5,2	7,6
Nc	2,1	2,3
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 45. **Posibilidad de participación activa en la política.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Seguro no	56,3	67,1
Probablemente no	19,4	16,4
Tal vez sí, tal vez no	10,6	7,2
Probablemente sí	6,7	3,0
Seguro sí	2,1	1,2
Ya tengo un papel activo	0,7	0,4
No sabe	2,5	3,0
Nc	1,6	1,8
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Al igual que la política, la religión es un tema que hay que tratar con especial delicadeza. Los católicos, practicantes o no, son los más numerosos en ambas muestras, donde la aparición de otras religiones es prácticamente mínima.

Tabla INJ04 46. **Autodefinición religiosa.**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Católico practicante	14,2	15,4
Católico no practicante	49,0	55,5
Creyente de otra religión	2,9	3,1
No creyente	8,2	7,8
Indiferente	10,3	8,9
Ateo	6,9	3,9
Agnóstico	4,3	1,5
Nc	4,3	3,9
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

El siguiente cuadro resume la opinión de los jóvenes encuestados en relación con una serie de temas muy actuales y que deben ser tratados con extremo cuidado.

Tabla INJ04 47. **Opinión respecto a determinados temas. 1. A favor / 2. En contra**

INJUVE (N= 5014) AEP (N=1294)		1. A favor	2. En contra	Ns	Nc	TOTAL
El consumo de drogas blandas	INJUVE	40,4	52,0	5,6	2,0	100,0
	AEP	35,0	58,0	5,4	1,6	100,0
El aborto libre y voluntario	INJUVE	61,1	30,0	7,1	1,8	100,0
	AEP	54,4	37,7	7,0	0,9	100,0
La limitación de la entrada de inmig.	INJUVE	44,7	41,8	11,1	2,4	100,0
	AEP	48,6	38,7	11,3	1,4	100,0
El derecho a la autodeterminación	INJUVE	38,9	34,1	23,0	4,0	100,0
	AEP	31,5	37,5	27,9	3,1	100,0

Base: Conjunto de jóvenes.

No son partidarios de mismas costumbres y tradiciones entre los integrantes de un país. Conciben la heterogeneidad de costumbres como algo necesario para un mejor desarrollo de la vida.

Tabla INJ04 48. **Grado de acuerdo en la homogeneidad cultural de un país**

	INJUVE (N= 5014)	AEP (N= 1294)
Muy de acuerdo	4,3	5,8
De acuerdo	22,3	27,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21,6	20,0
En desacuerdo	33,2	30,2
Muy en desacuerdo	11,8	8,1
No sabe	5,3	7,6
Nc	1,5	1,3
TOTAL	**100,00%**	**100,00%**

Base: Conjunto de jóvenes

El grupo de Abandono Escolar Prematuro tendría mayores problemas en tener un jefe procedente de otro país y raza o grupo étnico; lo mismo sucedería en el caso de que dicha persona se casara con un familiar cercano.

Tabla INJ04 49. **Grado de aceptación de que una persona de un grupo étnico diferente.**

A = Fuese tu jefe / B = Se casara con un familiar muy cercano a ti

	Supuesto A		Supuesto B	
Grado Import.	**INJUVE**	**AEP**	**INJUVE**	**AEP**
0	49,6	43,7 4	7,5	42,6
1	5,7	5,1	5,7	5,5
2	5,7	5,4	5,5	4,4
3	4,5	4,3	3,9	3,0
4	4,1	4,4	3,8	3,7
5	10,2	11,6	10,1	10,7
6	3,5	3,9	4,8	6,5
7	2,7	3,1	3,1	3,2
8	2,3	3,4	2,5	3,1
9	0,7	1,0	1,1	1,6
10	2,4	3,1	3,1	4,5
No sabe	6,6	10,8 (Ns/Nc)	7,0	11,3 (Ns/Nc)
No contesta	1,9	-	1,9	-
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Válidos	N=4585	1154	N=4568	1154
Media (0-10)	2,0	2,4	2,3	2,4
Desviación típica	2,8	3,0	3,0	3,0
Supuesto A Supuesto B				

Base: Conjunto de jóvenes.

Están más de acuerdo con vivir al día y son más desconfiados con las personas que no son iguales a ellos.

Tabla INJ04 50. **Grado de acuerdo de las siguientes frases:**
1. Muy de acuerdo / 2. De acuerdo / 3. En desacuerdo / 4. Muy en desacuerdo

INJUVE (N= 5014) AEP (N= 1294)		Grado de Acuerdo						
		1	**2**	**3**	**4**	**Ns**	**Nc**	**TOTAL**
Es mejor vivir al día	INJUVE	21,5	47,4	23,1	3,8	2,7	1,4	100,0
	AEP	21,5	50,1	20,5	3,3	3,5	1,1	100,0
Un grupo en el que se toleran...	INJUVE	7,7	28,9	44,8	11,4	5,6	1,6	100,0
	AEP	8,2	35,6	38,5	8,8	7,6	1,4	100,0
La vida no tiene sentido	INJUVE	6,8	23,6	49,0	12,7	6,1	1,7	100,0
	AEP	7,1	26,2	45,4	12,0	7,8	1,5	100,0
Es mejor no confiar demasiado	INJUVE	8,9	39,2	37,3	8,1	4,8	1,7	100,0
	AEP	11,1	42,7	32,5	7,4	5,2	1,1	100,0

Base: Conjunto de jóvenes.

Tabla INJ04 51. **Vinculación con el asociacionismo (resumen P.110)**

	INJUVE (N=5014)	**AEP (N= 1294)**
Pertenece actualmente	25,3	17,3
Ha pertenecido y ya no pertenece	17,0	13,7
Nunca ha pertenecido	57,4	69,0
Nc	0,3	0,1
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Conjunto de jóvenes.

Diferencias sociodemográficas.

La variable que manifiesta más diferencias entre mujeres y hombres es la creencia en horóscopos o el mundo esotérico. Las chicas que muestran este tipo de creencias también se revelan algo más distante ante extraños.

Los mayores se preocupan de la salud, la relación con la pareja, de tener casa, estabilidad y seguridad, los muy jóvenes se preocupan más del tiempo libre, de buscar pareja, de ser independiente y de hacer lo que le gusta.

Los que viven en hábitat más pequeños son más localistas y guardan más distancia social con los extraños, los que viven en las grandes ciudades son más cosmopolita, algo más tolerantes y participan algo cívicamente.

(Ver ilustración 29)

Las comunidades con más renta tienen un nivel menor de distancia social y por lo tanto un nivel de confianza mayor hacia otras culturas.

Los que disponen de más renta se preocupan más por independizarse, por las relaciones de pareja y el futuro, mientras que los de renta más baja se preocupan por el dinero y el trabajo. Este grupo también está más de acuerdo en la limitación de la entrada de inmigrante. Los que disponen de menos renta se definen algo políticamente y se muestran más tolerante ante temas controvertidos.

Consecuencias.

Tener menos estudios esta directamente relacionado con los niveles de participación social y cívica, también muestran más intolerancia ante los extraños y los temas controvertidos socialmente, se manifiestan menos ideologizado, en definitiva revelan valores y actitudes más conservadoras y menos postmaterialistas ante la vida social en su conjunto.

Sexualidad

Manifiestan menos relaciones sexuales, aunque utilizan con menor frecuencia los métodos anticonceptivos, y por lo tanto hay más abundancia de embarazos no deseados y menos protección ante las enfermedades contagiosas, en general, se muestran más reprimidos y menos informados sexualmente.

Tabla INJ04 52. **Tipo de relaciones sexuales.**

	INJUVE (N= 3334)	AEP (N= 1294)
Relaciones sexuales completas	80,6	56,5
Relaciones sexuales incompletas	4,6	2,3
No has tenido relaciones sexuales	13,5	6,6
Nc	1,2	0,7
No válidos	-	34,6
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: No les importa responder a preguntas sobre sexualidad.

Tabla INJ04 53. **Uso de métodos anticonceptivos.**

	INJUVE (N= 2688)	AEP (N= 726)
Sí	83,1	75,4
No	16,2	24,6
Nc	0,7	-
TOTAL	**100,0%**	**100,0%**

Base: Ha mantenido relaciones sexuales completas.

Diferencias sociodemográficas.

Los chicos muestran más experiencia sexual que las chicas lo que no significa más información.

Los mayores aunque tienen más experiencia completa sexual, no se protegen demasiado, y son también los que menos contestan a las preguntas sobre sexualidad y manifiestan mantener más fidelidad.

Las comunidades con más renta se muestran algo más informadas sobre sexualidad.

Los que disponen de mayor renta familiar se muestran más informados sobre enfermedades infecciosas y utilizan más los preservativos.

Consecuencias:

Poco informados ante la sexualidad.

Tabla 161. **Perfil del joven en fracaso escolar según la Encuesta de Juventud (2004). (Conclusiones).**

Convivencia	Hogar de origen desestructurado. Conviven con menos personas.
Amistades	Redes de amistad más escasas y menos extensas.
Emancipación	Formación de hogares muy prematuros. Emancipación forzosa.
Relac. Pareja	Tenencia de hijos (mujeres) y convivencia en edades muy tempranas.
Ocupación	Los hombres se incorporan al mercado de trabajo (precariedad). Las mujeres se dedican fundamentalmente a las tareas del hogar.
Estudios	Los jóvenes de hábitat pequeños o sin ingresos no retoman su formación.
Empleo	Trabajan más horas y cobran menos. Trabajos temporales y precarios.
Economía	Suficiencia económica precaria (apoyo de los familiares). Las mujeres dependen de sus cónyuges.
Ocio	Más tiempo de ocio aunque poco aprovechado socialmente. Ocio pasivo (ver televisión, jugar a la consola). No leen.
TIC´s	Desconocimiento, menor uso y relativo pesimismo sobre ellas (Brecha educativa -> Brecha digital).
Valores	Más conservadores y materialistas.
Asociacionismo	Participan menos en redes sociales y cívicas.
Sexualidad	Más reprimidos y menos informados.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta de Juventud 2004 (Injuve).

3

Discurso institucional
Hablan los profesionales

Perspectivas sobre el concepto de fracaso escolar e indicadores

La aproximación a las distintas perspectivas sobre las causas y posibles soluciones del problema de estudio, el fracaso escolar, ha partido siempre, necesariamente, de una determinada concepción de fracaso por parte de los informantes. Esta concepción difiere de unos informantes a otros en matices o en el acento puesto en una determinada dimensión del fenómeno.

Algunas de las distintas concepciones sobre fracaso escolar pueden vincularse al esfuerzo diagnóstico realizado por los informantes en la delimitación de algunos indicadores que permiten establecer medidas o actuaciones preventivas ante situaciones que se perfilan como susceptibles de finalizar en un cuadro de fracaso escolar.

Entre estos **indicadores** cabe destacar los siguientes:

- **Absentismo.**
- **Detalles personales, de cuidado de materiales, realización de deberes, higiene personal, etc., identificados por el personal docente.**
- **Grado de motivación mostrado.**
- **Porcentaje de alumnos matriculados que no obtienen el título de ESO.**

Técnico, Madrid

...lo que más se usa como punto de detección es el **absentismo**, que va asociado, claro: el niño no viene a clase, evidentemente hay fracaso escolar, porque suspende, porque no puede seguir el ritmo. Si no puede seguir el ritmo, el día a día, pues lógicamente va a suspender. Pero yo creo que desde antes, antes de que lleguen las evaluaciones, o sea, el fracaso escolar que es más bien una consecuencia, ya antes se detecta por el absentismo. Yo es la vía por la que más situaciones de riesgo he detectado. O cuando ves, sobre todo cuando son más pequeñitos, de 1º ó 2º de la ESO, y les ves que vienen con falta de higiene, o ves que no traen el material... ¡Qué todo va asociado! Evidentemente, esos chavales es que no pueden aprobar y entran en fracaso escolar. Pero vamos, que las situaciones que van a desembocar en fracaso escolar se detectan antes de que llegue este fracaso escolar. Por ejemplo, te encuentras con que el profesor de inglés te dice: "es que nunca me trae los deberes hechos", o que tienen los cuadernos destruidos... O el de plástica: "es que les he

pedido cincuentamil veces el cuaderno tal y no me lo traen" Pues yo siempre insisto mucho a los profesores: "que no pasa nada, que a lo mejor 9 de cada 10 es que son unos despistados; pero contádmelo porque vosotros no tenéis tiempo de ir a ver a las familias y nosotros, sin embargo, a partir de ahí detectamos." Que, seguramente, en 9 de cada 10 casos basta con una regañina y el chaval lo va a traer, pero a lo mejor uno no lo tiene y, a lo mejor, ese uno no ha pedido la beca de libros ordinaria... Es que, cualquier mínimo detallito, sirve para detectar situaciones que pueden ser atendidas por nosotros.

El **absentismo** es, sin duda, el **indicador principal de cara a la adopción de medidas preventivas**. Por su parte, el **porcentaje de alumnos que no titula** se convierte en el **indicador principal para la adopción de medidas paliativas posteriores**. Como se verá a continuación, este último indicador se relaciona con la **concepción más extendida en el ámbito institucional**, la del **fracaso como resultado**. Es el indicador que alerta de la existencia (no potencialidad) de un problema y obliga a la adopción de medidas para su solución.

Técnico, Madrid
¿Tenéis algún tipo de indicadores de fracaso escolar, de que algo va mal?
El absentismo, desde luego; porque el absentismo ya va relacionado con el fracaso escolar, porque el chico pierde las clases, no adquiere los conocimientos, pierde muchos conceptos... vamos, y aquí es esencial que asistan, porque tanto a nivel de taller, como a nivel de lenguaje, matemáticas lo que sea, pues están perdiendo el curso... Así que el principal indicador es el absentismo, que se ve claramente, luego sin el chaval trabaja o no trabaja, la motivación que tiene, si pasa de todo o no pasan... la motivación está relacionada con el esfuerzo, con el trabajo que hace... y luego, claro, si tienen los niveles tan bajos, tan bajos... en garantía social tampoco tenemos muchos indicadores de fracaso, fracaso, porque simplemente con que asistan y trabajen un poquito en la clase, adquieren unos conocimientos básicos y con eso ya lo superan. Es decir, en garantía no hay un fracaso alto. Hay fracaso, eso sí, entre los absentistas -esos sí que fracasan- o, ya te digo, en los que están pasando de todo y no hacen nada, nada, y nada, nada.

A continuación, pasamos a enumerar y explicar brevemente las principales concepciones sobre fracaso escolar, identificando, en la medida de las posibilidades, el agente a la que se asocia o a la que lo asocia un determinado informante, desde su propia perspectiva. El matiz es importante, dado que nos alerta de cómo se perciben unos agentes a otros y las preconcepciones que manifiestan sobre su participación y potencial responsabilidad en el fenómeno del fracaso escolar. Se han escogido las aportaciones más ilustrativas de las distintas concepciones identificadas en el discurso de los informantes.

Ilustración 4: **El concepto de fracaso.**

Fracaso como resultado: suspenso, no obtención del título

Quizá sea ésta la concepción más extendida, al contemplar el fracaso en su materialización más palpable: el suspenso, la no promoción y la no obtención del título en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Sin embargo, cabe señalar cómo, quienes parten de esta concepción, matizan su discurso indicando que se trata de una definición técnica, administrativa, que no muestra –ni sugiere- en primera instancia las múltiples dimensiones del fenómeno del fracaso escolar.

Esta definición técnica favorece la adopción de medidas paliativas, al constituir un indicador cuantificable y medible que justifica potenciales intervenciones.

Gestor, Andalucía
Si le preguntas a un padre, fracaso escolar para él es muy fácil: las notas que su hijo le lleva a final de curso. La misma norma le dice: espérese a reclamar la nota de su hijo a final de curso.

Gestor, Madrid
Fracaso escolar, técnicamente… el que no obtiene el título de secundaria obligatoria; que abandona antes, o llega a los 16 años y no tiene el título de secundaria. Para nosotros eso es fracaso escolar.

Gestor, Andalucía
A nivel oficial y administrativo [el sistema andaluz] entiende claramente por fracaso escolar sólo la gente que no promociona, la gente que suspende y básicamente a nivel de estadística de hablar de fracaso escolar sólo se entiende y cuentan, o bien la gente que no promociona, es decir la gente que no va con el curso que por su edad le correspondería, o bien que cuando llega al final de la titulación básica no la obtiene. Entonces esos son los dos conceptos: repeticiones y gente que no titula.

Gestor, Extremadura
…el fracaso escolar puede ser aquella situación en que el alumno con posibilidades de conseguir niveles adecuados de los objetivos que se pretende conseguir no lo consiguen…

Fracaso como proceso

Una definición más enriquecedora, y que no se suple sino complementa a la anterior, es la de **fracaso como un proceso prolongado en el tiempo** y que, en caso de no ponerle remedio a tiempo, en los primeros estadios de desarrollo, culmina en el suspenso y la no obtención del título en ESO.

De esta concepción se derivan medidas de intervención de carácter preventivo, que tienen como objetivo evitar la materialización del fracaso o, en la medida de las posibilidades, mitigar sus efectos.

Técnico, Madrid
"Comúnmente, lo que se entiende por fracaso escolar es cuando el chaval tiene 5 ó 6, 4, x suspensos; vamos, el que no aprueba. Pero para mí el término es mucho más amplio. En el fracaso escolar también fracasa la propia escuela. Para mí **es todo un proceso, que empieza antes de los 5 ó 6 suspensos, y que lleva pues, a eso, a que el chaval fracase en el aspecto educativo, y ya no por el número de suspensos, sino fracaso en el sentido de valorar tan negativamente la escuela, la enseñanza, la formación que no llegue en ningún momento, en su escala de valores, a figurar como un referente**. Cuando quiere ponerse a trabajar, cuando quiere ganar dinero… y cuando da igual una idea diferente, cómo trates de decírselo, porque es un granito contra un muro gigantesco. Entonces, ahí tenemos un fracaso escolar. Ahí es donde hemos fallado. No es en los 5 suspensos, que eso es remontable en última instancia."

Fracaso educativo Vs. Fracaso escolar

Remitimos aquí al epígrafe sobre agentes que intervienen en el proceso educativo, para la mejor comprensión de esta concepción de fracaso escolar. Tal y como se indica en ese epígrafe, en el proceso educativo intervienen muchos más agentes que los netamente circunscritos al ámbito escolar: profesorado, directores y orientadores. La sociedad en su conjunto, la Administración educativa y local y, sobre todo, los padres de los alumnos constituyen elementos determinantes en el desarrollo educativo del niño y del joven.

Esta concepción trasciende el ámbito del centro escolar y de la misma realidad de la escolarización para situar el problema en una dimensión más amplia, en que la intervienen el resto de los agentes. Se considera imprescindible compartir la responsabilidad de la educación y que ésta no quede en manos exclusivamente de la escuela.

Gestor, Andalucía
"Es evidente que desde el punto de vista de la orientación y las psicopedagogías el fracaso escolar es algo malo, el fracaso **sería no conseguir los objetivos que la educación tiene propuestos**. Y si hoy en día los objetivos que la educación tiene propuestos son unos objetivos tan amplios, de llegar a construir personas sólidas, llegar a formar ciudadanos, personas educadas en educación para la paz, la coeducación, el respeto a los demás. En fin, entonces uno dice, si vemos esos grandes objetivos, fracasaría el sistema cuando no los consigue. Entonces ahí tendrías un concepto mucho más amplio de fracaso escolar que evidentemente prácticamente nadie contempla."

Gestor, Andalucía
R: Sociológicamente siempre aparece este fracaso cuando se dice que en la sociedad tenemos una serie de jóvenes o mayores o tal, que se produce **una serie de patologías sociales y se le echa la culpa a que el sistema, la escuela, no los educa**. En realidad, sí que estamos constatando que hay fracaso en el sistema educativo, en el sistema socializador, cuando se le dice: esto o lo hace la escuela o no lo hace otro. Estamos de alguna manera constatando que hay un fracaso educativo.

P: No solo escolar.

R: Claro. Y curiosamente además, cuando fallan las otras instituciones socializadoras, que antes lo hacía la Iglesia o la familia, las dos grandes instituciones que daban esas cosas que se decían antes en lo de la educación; la cosa de que el niño venía siguiendo órdenes, obedeciendo, atendiendo a los mayores, tratando de esas cosas que decían de la educación. **Y ahora resulta que no hay una unanimidad o un consenso social sobre en qué tenemos que educar a los niños**. Ahora se le encarga que sea la escuela la única que dice, pongámonos en que la escuela sea la que dé esas cosas comunes, de valores comunes como ciudadanos.

Fracaso social Vs. Fracaso escolar

En la misma línea que la concepción anterior, pero haciendo más hincapié en lo social, los medios de comunicación, la Administración y el sistema educativo en su conjunto, esta concepción refleja una **visión multicausal del fracaso**, que poco tiene que ver con que un individuo obtenga o no el título de graduado en ESO. Una vez más, se trata de **compartir la responsabilidad de un fenómeno que trasciende los límites de la escolarización.**

Gestor, Galicia
...vaya por delante que no me gusta el término fracaso escolar, pero sí que es un término que está ampliamente aceptado y como tal hablo de él. Yo creo que más que fracaso escolar habría que decir que hay un fracaso a veces social...o sea, muchos, muchos...o gran cantidad o números elevados, de los alumnos que fracasan en la escuela es porque viven en un situación social que les dificulta mucho la adaptación a la escuela. De todas maneas eso está ahí y lo que no podemos hacer desde la escuela, desde los institutos, es negar esa realidad, y le tenemos que hacer frente en la medida de nuestras posibilidades.

Gestor, Valencia
...en tanto que hoy el graduado escolar en secundaria es casi la carta de ciudadanía, todo lo que se vaya mas allá de un 6-12% es un fracaso social, de primera magnitud.

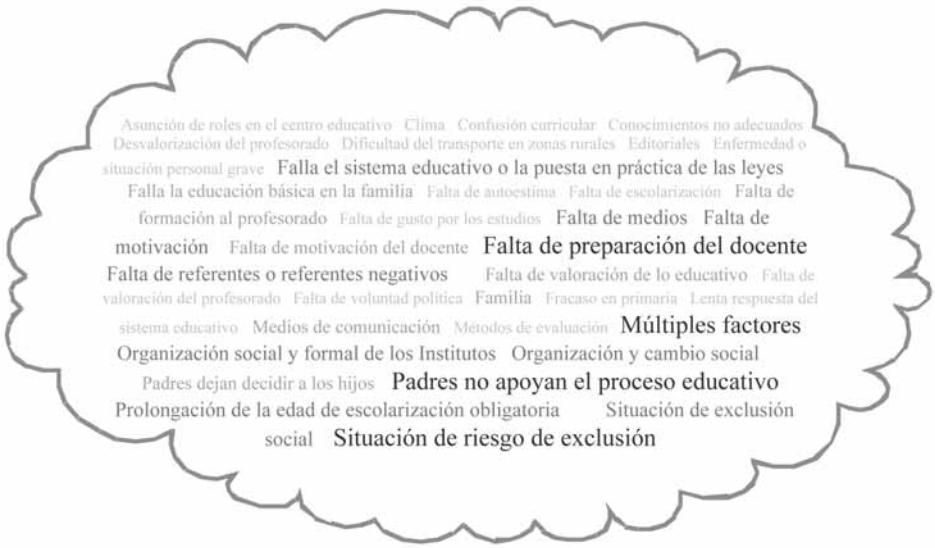
Percepción de las causas del fracaso escolar

A lo largo de la investigación, los informantes han proporcionado ideas muy diversas sobre las causas potenciales del fracaso escolar. La identificación de estas causas constituye, sin lugar a dudas, el primer paso para la delimitación del fenómeno y el planteamiento de posibles soluciones.

Para mostrar las principales causas identificadas por los informantes, se ha elaborado un tagcloud. Esta técnica de expresión de resultados permite visualizar, en un sólo golpe de vista, los ítems de discurso más relevantes en cuanto a frecuencia de aparición y relación con otras dimensiones del fenómeno analizado. La forma de mostrar esta relevancia es el empleo de códigos de tamaño y densidad de color. Así, a mayor tamaño y densidad de color, más relevancia del ítem.

El tagcloud no es, ni pretende ser, exhaustivo, dado que algunos informantes han podido enunciar causas que ningún otro informante ha mencionado directa o indirectamente. Estas

causas marginales en el discurso de los informantes no han sido incluidas para incrementar la claridad y utilidad del tagcloud, que sólo recoge las mínimamente significativas.



De todas las causas recogidas en el tagcloud, únicamente analizaremos y ofreceremos muestras de verbatim de aquéllas más representativas, en cuanto a la frecuencia con que son

Ilustración 5: Percepción de las causas del fracaso escolar.

identificadas y la relevancia en la posterior definición y adopción de medidas preventivas o paliativas contra el fracaso escolar.

Múltiples factores

Como pone de manifiesto el tagcloud, los factores identificados por los informantes son múltiples, variados y dibujan un cuadro complejo que conviene analizar en detalle. Los informantes que han destacado el **carácter multidimensional** del fracaso escolar destacan sobre los que perciben el fenómeno como monocausal.

Técnico, Cataluña
"...evidentemente no han aprobado la ESO, algunos la podrían haber aprobado perfectamente...pero por mil circunstancias: quizás porque no se han entendido con algún tutor, quizás porque han ido a parar a un instituto donde exigían un poco más,...en otras circunstancias, podrían haberlo aprobado perfectamente, ¿no?...Yo pienso que otros han ido a parar aquí porque se han encontrado con una crisis de adolescencia...con muchos motivos personales, muy [énfasis] importante, y que no la han superado bien, y se han quedado encallados,...hubieran estado donde fuera, seguramente también,...o tampoco habrían aprobado la ESO...Problemas familiares... detectamos muchas circunstancias de crisis familiares, inestables,....mucho [énfasis]"

Gestor, Extremadura
"Pero es posible la mejora gracias a los materiales, coordinación...y entre todos, porque no es una cuestión solamente de la institución escolar sino también de la administración educativa, de los padres, del propio alumnado, del sistema y en definitiva un poco de todo, así se podría decir que los "culpables" somos todos, y mas que culpables, responsables."

Gestor, Madrid
"Llevo como unos 12 años trabajando con colectivos de riesgo, y he visto que, en un principio, no se debe ligar el fracaso escolar directamente ligado con situación de exclusión social. Por ejemplo, hay veces, es verdad que en porcentaje, sí. Pongo un ejemplo, hay chicos licenciados, que por un mal rollo en su vida, por droga, alcohol, una separación, una enfermedad, una demencia mal curada están excluidos porque están sin techo. Algunos de los sin techo son gente titulada. Y, ojo, más que licenciados, pueden ser incluso doctores."

Padres no apoyan el sistema educativo

En conexión con la última de las dimensiones incluidas en este epígrafe, el deterioro de la educación básica en el seno de la familia, un número significativo de informantes ponen el acento en la influencia de los padres en el fracaso escolar. Esta influencia se manifiesta tanto en la **acción errónea y de enfrentamiento a la institución educativa de los padres** como en su **pasividad** ante la evolución de sus hijos. **Se echa en falta una mayor implicación de los padres en la educación formal** de sus hijos y su **apoyo a la institución escolar** cuando se produce una situación de conflicto entre el alumno y el centro.

Asimismo, cabe destacar una dimensión identificada por varios informantes como clave en la explicación de parte del fenómeno del fracaso: la **excesiva delegación de la adopción de decisiones en los hijos a edades muy tempranas**. Se insiste en la necesidad de que los padres retomen la autoridad y sean quienes tomen las decisiones fundamentales respecto a sus hijos.

Se parte del supuesto de que un niño -e incluso un joven adolescente- no tiene todavía la capacidad de decidir lo que más le conviene, por ejemplo, en cuanto a la decisión de continuar o abandonar los estudios.

Gestor, Andalucía
"Y por otro lado les achacan mucho a los padres, a que efectivamente, normalmente los padres con los maestros nunca han tenido buenas relaciones; pero los maestros se sentían apoyados en sus decisiones por los padres y ahora es al revés. Ahora se sienten que todo lo que ellos ponen en cuestión y sobre todo si ponen en cuestión a sus hijos, los padres los ponen en evidencia, los padres les dicen el maestro no lleva razón, es a mi niño al que yo tengo que apoyarlo. Y eso sí ha quebrado mucho la confianza en la labor educadora de los propios profesores porque los inhibe de implicarse en tratar de cambiar a los chavales."

Técnico, Madrid
"De verdad, que yo he visto muchísima diversidad. Porque te encuentras con familias que han recibido mucho apoyo y que el chico pues decide no estudiar. El único rasgo que yo sí he encontrado en todos son padres que dicen: "Si mi hijo no quiere seguir estudiando, yo qué voy a hacer". Es el planteamiento de los padres. A veces, lo que hay es una falta de referente. El hijo no quiere estudiar, pero tú eres su padre y él tiene que hacer lo que tú le digas. Vamos, mi mensaje con ellos es... que con 14 años uno no puede elegir su propia vida. Con 14 años tú no eliges tu vida. Con 14 años tu única obligación es estudiar y así lo asumíamos antes. Y ahora no. Ése es el único rasgo común que encuentro en todos; en todos los que se van a GS o bien deciden dar por finalizados los estudios. "

Gestor, Madrid
"No es una situación de alarmismo tampoco, pero que no son ni 2, ni 3, ni 4 ni 5 ni 100, o sea, estoy seguro que son muchos chavales, por que los padres pasan de ellos, se ven descolgados y cuando los padres se quieren dar cuenta, el catedrático. Conocí un caso hace cuatro o cinco años, él, catedrático de la facultad, ella, un alto cargo de la judicatura, y el niño absentista, bandarreando por las urbanizaciones robando cosas. Hablé con la madre, y le digo "mire usted, es que claro, no consiste todo en tener dinero, ni tener todo, ni tener un buen colegio, consiste en que también tiene que hacerle caso, y tiene que encargarse de él, los fines de semana, y darle cariño, y que se sienta querido, y atenderle, y verle sus deberes y sus cuadernos", pues lo que hace la gente, que es lo que transmitimos en la escuela. ¿El padre es que no lo sabe? Lo tiene que saber, pídale los cuadernos, que vea que lo ha hecho, que lo lleva hecho, si al niño, con eso es suficiente, ¿sabes? Y ese nivel de motivación, pensando que como ellos son ya, que el niño va a llegar per se, pues no es verdad, todo cuesta un esfuerzo y un trabajo."

Situación de riesgo de exclusión o de exclusión social

La mayor parte de los informantes parten del principio básico de que **existe relación entre situación de riesgo o exclusión social y fracaso escolar**, aunque discrepan en el grado en que dicha situación influye o determina la trayectoria educativa y profesional del joven. En general, esta dimensión causal del fracaso escolar **se da por supuesta**; incluso se percibe la necesidad de matizarla en el discurso, y se insiste en su combinación con otras causas. Es el conjunto multidimensional lo que se considera realmente decisivo en el desarrollo del estudiante.

Técnico, Madrid
"Pues familias completamente desestructuradas, cuando te tienes que plantear el ir tú a Servicios Sociales a pedir que, por favor, soliciten una guarda urgente de ese menor por parte de la Comunidad de Madrid, y eso es muy duro, cuando tú piensas: "no, es que este menor va a estar mejor en un centro de menores que en su propia casa", cuando una familia llega al punto de que tienes que decir que esta familia no está capacitada para atender a su hijo... Y tantas familias... Por ejemplo, en Usera hay mucho... Familias que están real-

mente viviendo situaciones de exclusión social, con padres con temas de drogas, temas penales y demás... entonces son los abuelos los que se encargan de los niños. Pero los abuelos son mayores, tienen muchos años y es que no pueden, porque físicamente no pueden, encargarse de los chicos en condiciones. Entonces, ¿qué pasa con esos chicos? Eso lo he vivido muchas veces."

Técnico, Madrid
"¿Consideras que hay relación entre el fracaso escolar y la exclusión social?
No necesariamente, pero mayoritariamente sí. Sí, sí, sí. La exclusión social, la verdad, es que ya lleva casi consigo lo que es el fracaso por muchas razones: porque el que está excluido ya socialmente en parte también está excluido de lo que es la enseñanza; el mismo se siente excluido. Y luego tiene una serie de problemas que puede ser tanto a nivel de familia como en las familias ya tampoco transmiten esa preocupación, porque generalmente las familias quizá tengan otros problemas más relevantes para ellas que a la enseñanza no le van a atribuir ningún valor. Entonces, generalmente, sí que... además es un alumnado que, ya de por sí, pero hay otro tipo de problemas que le impide centrarse en lo que es la enseñanza. Y luego, yo siento insisto mucho en lo que es la valoración. Nosotros para predisponernos a hacer lo que sea, primero tienes que tener una motivación. Y la motivación que tienes, es valorándolo. Si a nosotros nos ponen a hacer algo que no nos motiva para nada, y que no le vemos ningún fruto, pues nos motivamos, pasamos de ello. Si, generalmente el fracaso escolar está relacionado con la exclusión social y viceversa."

Falta de preparación del docente y falta de formación al profesorado

El profesor constituye, junto con los padres, el agente más activo y directamente involucrado en el desarrollo académico del alumno. Esta responsabilidad se desarrolla en el marco de un sistema educativo y, lo fundamental, de un cambio social al que hay que adaptarse y dar respuestas eficaces. Varios informantes han destacado lo que consideran **carencias pedagógicas en el profesorado de secundaria** y **falta de formación al profesorado en las directrices y pautas educativas** que marca la ley y que, sin la plena participación del profesorado, no resultan eficaces y no cumplen los objetivos previstos.

Gestor, Andalucía
La LOGSE es una maravillosa ley, es una declaración de intenciones magnífica, pero que cuando la llevas a la puesta en marcha de, resulta que hay un montón de piezas y de maquinaria que no se ha puesto en juego. Eso tiene que ver mucho con el fracaso escolar, por ejemplo. En los principios de los 80 se decían cosas como ésta: los objetivos operativos son el demonio (riéndose); esta es una superstición impuesta porque miden y no miden... Institucionalmente se dice entonces: no nos importan los resultados, nos importa el proceso educativo. Porque nosotros queremos ser caja translúcida, no queremos ser caja negra. El proceso tiene una complejidad y no les importa ni el proceso ni los resultados porque no hemos sabido desenmarañar la complejidad del proceso. Si no escudriñas el proceso y no tomas decisiones respecto a cómo pueden modificarse los procesos, que es una cosa bastante compleja, bastante jodía, para echársela como misión a un profesor. En la primaria han escuchado mal que bien en su preparación y formación inicial algo sobre lo que significa la docencia, las ciencias que ayudan a la educación, algo han escuchado. Pero es que en secundaria les dan un remoce de un mal mes, de CAP, y luego antes de que empiece se termina porque no cuentan todos los días. Y, ¡hombre!, en un docente la formación pedagógica me parece la más directa, para darle una serie de herramientas como profesional. Otra cosa es el conocimiento de la materia, que ya sé yo que estaba garantizado. El conocimiento y la comprensión son lo que va a enseñar. Pero no es sólo qué sabe el profesor de esto que nos va a enseñar.

Técnico, Madrid
"Además, los maestros están preparados para impartir disciplina, cosa que los profesores de instituto no. Los profesores de instituto saben mucho, imparten conocimiento, pero no tienen herramientas pedagógicas para mantener la disciplina."

Gestor, Andalucía
Yo creo que la finalidad que tiene un docente a la hora de intervenir no está clara para los docentes en una mayoría considerable. Los docentes creen que yendo por la mañana a las 9, poniéndose delante de los niños, sin ninguna habilidad para intervenir en el grupo, sin ninguna habilidad, y soltarles allí la cosa más horrenda o la más maravillosa que él se pueda imaginar, pero no los alumnos, ha cumplido con su función. Está olvidando, que si hubiera que incentivar algo en el sistema educativo, lo esencial sería buscar las estrategias que nos llevaran a que esos profesores tuvieran lo mismo de claro qué es lo esencial. Pero es que los profesores no son los culpables absolutos de ese tema.

Técnico, Cataluña
...quizá el tipo de alumnado, el tipo de enseñanzas de programas de garantía social requieren una adaptación del profesorado que no es fácil. Entonces, la gente que llevamos años ya con este tema y que hemos dado lo mejor o por características particulares, hay personas que tienen más facilidad para conectar, para adaptarse al medio y funcionar en ese medio con lo que ese medio da de sí. Pero quizá, alguna clase de formación específica para ese profesorado. Porque yo por ejemplo soy profesor técnico, pero yo no tengo ningún conocimiento de Pedagogía, ni de...Yo soy un técnico, a los 14 años estaba trabajando y a los 22 era oficial de primera electricista y tenía mis estudios nocturnos y luego accedí a funcionarado por oposición. Yo soy un técnico, yo no soy un pedagogo. Tenía 22 y ahora tengo 48, pues ya llevo bastantes años tratando a adolescentes. Desarrollas una serie de habilidades, pero claro. Un PGS no lo puede coger un interino caído del cielo porque se lo comen.

Falla el sistema educativo o la puesta en práctica de las leyes

La influencia del sistema educativo en las tasas actuales de fracaso escolar ha constituido una pregunta específica en el guión de entrevista elaborado para esta investigación. Aun siendo significativa la frecuencia con que se achaca cierta responsabilidad a las Leyes y al sistema educativo en esta situación, es más destacable la insistencia en el problema de su implantación y desarrollo práctico. En definitiva, muchas de las otras causas detectadas están relacionadas con esta puesta en práctica de las leyes (adecuación de la formación del profesorado, medios para el desarrollo de los planes previstos, etc.).

Gestor, Andalucía
Yo no estoy contra la LOGSE. Pero para hacer una ley como la LOGSE tienes que poner la carne y la sangre, que los lleva a efecto y no está puesta; no digo solo los dineros, que es más cosas. Una década echada a perder, cuando era una década esencial para haber provocado cambios. ¿Se han provocado cambios? Sí, pero no suficientes.

Técnico, Madrid
Yo pienso que el sistema escolar no está adaptado a la nueva realidad social, de los chavales... Y se han cometido gravísimos errores. Por ejemplo, el que se haya bajado la edad de incorporación al Instituto a los 12 años, sin que los profesores adapten su forma de enseñanza. Y es que un niño de 12 años, si uno ha estudiado un mínimo de pedagogía, sabe que no está como un niño de 14 ó 15 años.

Falta de medios

Tanto las medidas preventivas como paliativas contra el fracaso escolar establecidas desde la Administración requieren medios que permitan su desarrollo eficaz. La consecución de los objetivos de estas medidas, así como de los objetivos generales de una institución escolar, exige una dotación de fondos, medios y personal que, según algunos informantes, no siempre es suficiente. En particular, algunos informantes consideran que las **partidas presupuestarias no se distribuyen adecuadamente en función de las necesidades reales existentes** y otros hacen hincapié en la **merma de calidad del servicio ofrecido** a los estudiantes por las limitaciones que imponen los medios de que se dispone, que son los previstos por la Administración.

Esta evaluación y su consideración como una dimensión causal del fenómeno del fracaso parte de los **informantes del ámbito técnico**, no de la Administración.

Técnico, Cataluña
A nivel ya más concreto ¿qué necesitarían los programas de garantía social o las enseñanzas profesionales? Pues una dignificación y una dignificación pasa por tener medios, recursos, publicidad, el que se explique, el que se sepa. Pasa por muchas cosas que suponen dinero y dedicación de recursos económicos. Y no me vale decir: pues compramos un ordenador para cada alumno y ya nos hemos gastado 200.000 millones de millones de millones y ya hemos dedicado todos los recursos. Y bueno ¿con eso qué? ¿Te los van a destrozar en 3 días? Si no vas a tener ni lo que tenías antes.

Técnico, Madrid
P: ¿Con qué medios contáis los profesionales para atajar el problema del fracaso escolar? ¿Se apoyan estos programas con los medios suficientes para implantarlos?

R: Sí, bueno, lo que te contaba de la Compensatoria y demás son partidas presupuestarias que la Administración da y que tú tienes que buscar los profesores, la Asociación a la que contratas y demás para que se ponga en funcionamiento. ¿Y medios? Pues pocos, porque hay muchos alumnos de Compensatoria que no pueden ser atendidos, porque faltan plazas... Vamos, que medios más bien pocos. Están los programas... Es como las leyes: están las leyes, están los programas, pero luego no está la dotación personal para poder llevarlos a cabo. Por lo cual, hay mucho alumnado que los necesita pero no se les puede atender. En todos los Institutos hay lista de espera de Compensatoria, porque no hay profesorado suficiente.

Falta de motivación de los alumnos

Esta dimensión causal está íntimamente relacionada con otras muchas identificadas por los informantes y que tienen en ésta su resultado más esperado. Como veremos un poco más adelante, **los cambios en los referentes éticos y morales de la sociedad, en la valoración de lo educativo y del esfuerzo, en la valoración del trabajo**, entre otros, constituyen factores decisivos en la potencial desmotivación del estudiante.

También hay informantes que sitúan las raíces de esta desmotivación en otro tipo de factores –socioeconómicos, familiares, etc.- que conducen al joven como un progresivo retraso en el aprendizaje. Conforme el estudiante supera cursos y mantiene el retraso, su desmotivación aumenta y puede llegar a materializar un fracaso escolar.

Gestor, Extremadura
...Alumnado con desmotivación debida a no saberse organizar y aplicar técnicas de estudio adecuadas. Alumnado con dificultades en las destrezas básicas (lectura y cálculo) que le impide seguir, por ello, el resto de las áreas.

Gestor, Madrid

...ha habido una cultura durante muchos años, que tiene mucho que ver con lo que está pasando en las escuelas y es la cultura del pelotazo, es decir, algo así como que "para qué estudiar, si ganas más con otras profesiones" o "para qué estudiar si mi Pepito amigo mío que es fontanero gana mucho más que mi padre que es médico", por ejemplo. Entonces claro, ese discurso que es un discurso fácil, ha calado en los jóvenes, porque además fue parte de la movida madrileña, es decir, se juntó, yo creo que se han juntado muchos factores, de una cultura fácil, del pelotazo, de ganar dinero fácil y rápido, de especulación, unido a algo así como que había entonces mucho paro, pero claro, cuando el paro empezó a bajar, y al final la gente, evidentemente el que es médico y tiene su consulta, pues tiene otro estatus, con todo el respeto de la profesión de fontanero, porque uno puede tener acceso a mucha más cultura que no tiene el otro, eso los alumnos, yo noto que se han empezado a dar cuenta, pero ha habido ahí un... 15 años, casi una generación, sobretodo yo lo veía mucho en bachillerato, cuando los chicos estaban muy poco motivados. Los padres eran, la mayoría, sus padres habían hecho carreras, y es curioso cómo hay un porcentaje muy alto de padres, verás hay dos generaciones: los abuelos no hicieron carrera, los padres han hecho carrera, y los hijos otra vez, no han hecho carrera, ¿por qué? Porque seguramente los padres estuvieron antes muy motivados por todo el rollo de la posguerra, tu hijo salga adelante, pero han llegado los hijos, y han tenido todo, todo, scalextric, bicicleta, vacaciones, de todo, natación, tenis, escuela, tal; entonces sin ser clase alta, han tenido muchos caprichitos de la clase alta, y entonces como no les ha costado esfuerzo, no han visto necesidad de tener que estudiar.

Organización y cambio social y falta de referentes o referentes negativos

Hemos incluido estas dos dimensiones causales en un mismo subepígrafe por aparecer íntimamente relacionadas en el discurso de los informantes. En definitiva, se tiende a constatar la **importancia e influencia de los cambios culturales**, de **organización socioeconómica** y de **valores** o **referentes morales y éticos**, en la evolución del fracaso escolar.

La ausencia de referentes o, específicamente, de referentes positivos, que motiven al joven y le animen a desarrollar y completar una trayectoria educativa, se considera un signo de nuestros tiempos y se menciona asociado a la pérdida de otros elementos considerados imprescindible en el cumplimiento de ese objetivo: un **cierto sentido de autoridad** y una **valoración positiva del trabajo**.

Por otra parte, se considera básico el cambio que ha experimentado la sociedad derivado del progreso económico y la culminación de **aspiraciones de bienestar y consumo** que antaño estaban reservadas a las clases más pudientes.

Técnico, Cataluña

Después yo pienso que, pensando en los adolescentes, los valores que genera la sociedad, no son los más positivos, tampoco. Aquí nos hemos equivado mucho, mucho,...cuesta de reconocer,...pero nos hemos equivocado mucho,...pienso que...un adolescente tiene que tener unos referentes claros, por parte del adulto,...claros, aunque no sean del todo acertados, ya lo arreglaremos,...pero tiene que tener, los modelos los tiene que tener muy claros...y yo pienso que o no tiene modelos o los tienen negativos...también los hay positivos, no hace falta que seamos...pero al adolescente le llegan modelos negativos, y a veces, simplemente, ausencia de modelos,....y así los tenemos...eso sí que lo tengo claro...

Técnico, Andalucía

Y luego, seguimos en un entorno en el que ha desaparecido la figura del aprendiz; ya no hay aprendices y no se valora adecuadamente, a nivel de la sociedad que tenemos en

general, los trabajos profesionales. Es decir, si cuando nos viene un fontanero y nos sopla 30000 pesetas de cambiarnos el desagüe del lavabo, entonces, lo valoramos mucho, *fíjate tú lo que ganan los fontaneros,* pero nadie quiere ser fontanero, nadie quiere ser, las profesiones están poco valoradas y son muy necesarias y están poco valoradas socialmente. Los chicos lo que quieren es un trabajo de sentarse en un sillón y de rellenar papeles; quieren manejar un ordenador, quieren ser ejecutivos y ser todos empresarios. Macho, y dónde están los currantes. Si es que hacen falta. Y no está valorado. El tema de las profesiones, me parece a mí que incluso los que están en los ciclos formativos, no se creen que vayan a trabajar. ¿Es que van a ir de técnicos, de qué van a ir? ¿En un despacho ahí, haciendo proyectos? Macho que vas a ir a la obra y vas a tener que abrir rozas y vas a tener que pasar los cables tú. Parece todavía como que no se lo creen. Es una cosa que no, trabajar no va con nadie. Eso es para los rumanos, para los lituanos y para los marroquíes y los colombianos. Vamos mal. Entonces, yo no se quién tiene la responsabilidad de eso, pero, todos o que se ven muchas películas de Hollywood. Yo no se. Todo el mundo trabaja y oye ¿no ven a nadie en las películas de Hollywood? Y como mucho uno arreglando su coche ahí con las manos y lo deja y se va con su colega a...

Organización social y formal de los Institutos

Otra dimensión causal señalada por algunos informantes se encierra en los límites del Instituto como centro de educación secundaria. La **diferencia** entre el **colegio y el Instituto** resulta, según su perspectiva, excesivamente acusada, especialmente en lo que a profesorado y organización del centro se refiere.

En particular, esta dimensión destaca la **influencia** en el potencial fracaso escolar de los **márgenes de libertad existentes para el alumno**, de la **falta de control**, del **exceso de aulas**, de la **sobrecarga docente del profesorado** y del **espectro de edades de los alumnos** matriculados, que se considera demasiado amplio – incorporación de niños y obligatoriedad de la escolarización de adolescentes hasta los 16 años.

Gestor, Andalucía
En los institutos sí es decisivo que a un chaval le toque en un grupo u otro. En eso hemos perdido también los públicos frente a los privados. El dividir la secundaria a partir de los 12 años ha sido una cosa muy negativa porque lo que ha hecho la gente que lleva a sus hijos a los concertados o privados, muchos de ellos lo que hacen es, el razonamiento que hacen es: yo quiero que estén en un sitio en el que tengan continuidad hasta que salgan. Para mí es fundamental que los niños sigan con su grupo, con los que están. Y ahora aquí, yo rompo, y se meten con unos que no sé en una edad que es un follón, y es el azar el que mueve quién se va a juntar en cada clase. Hay un salto escolar, de conocimientos, de adaptación, de los profesores nuevos... No puedes; ahí se puede producir un choque que no. Eso unido a la concepción de los que eran profesores de instituto de toda la vida, que ellos se consideran enseñantes y no educadores, que llegan a los chavales de primero y así los asustan, cuando antes ellos estaban muy mimados por sus maestritos y tal, pues se junta que en la secundaria es donde explota el fenómeno.

Gestor, Extremadura
Yo creo que lo mas problemático en un instituto de estas características por la gran cantidad de alumnos y profesores que hay, es la capacidad de coordinación; yo creo que esa es la gran dificultad de cualquier instituto sobre todo en uno grande como este. Resulta complicado coordinarse con un gran nº de profesores y eso lo que hace es ralentizar la respuesta educativa, hacemos lo que podemos y creo que se toman las mejores medidas posibles pero somos consciente de la gran dificultad.

Técnico, Madrid
Yo estuve trabajando hace muchos años... -es que yo ya tengo una edad, aquí donde me ves- en un barrio problemático, en la Frontera, en Torrejón, en un colegio. Era un barrio donde bien podrían darse problemas, porque había situaciones fuertes de exclusión. Sin embargo, cuando percibí verdaderamente el problema fue al pasar a trabajar al Instituto. Es un problema de control. Los chavales con la EGB estaban más controlados; la organización de un colegio permite un mayor control sobre los chicos. Al pasar al instituto, los chicos se desmadraron, porque la organización en un instituto es distinta: hay muchas materias que dar, los profesores tienen muchos cursos que atender; entonces, están una hora en la clase, ven una situación problemática, pero salen de la clase y se van a otra; la situación queda sin resolver. Cuando llega el siguiente profesor, los chicos están desmadrados y ya no hay forma de poner orden.

Prolongación de la edad de escolarización obligatoria

Como se ha indicado en líneas arriba, la prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años constituye, según algunos informantes, un factor determinante en el incremento de fracaso escolar hasta alcanzar los porcentajes en que nos encontramos en la actualidad.

Las lecturas de esta influencia difieren de unos informantes a otros. Unos consideran que esta prolongación ha sacado a niños de la calle y les ha obligado a una positiva –aunque problemática- institucionalización. Y otros que la prolongación ha sido un error, al presuponer que la escolarización hasta los 16 años puede modificar una trayectoria previa de fracaso. En ambos casos, lo que se destaca es la **constatación del problema social que representa esta decisión en los Institutos.**

Técnico, Madrid
El haber ampliado la edad de enseñanza obligatoria hasta los 16. Pero si es que hay chavales con 14 años que ya se quieren ir. Y antes, a los 13 años, se iban. Tenían su título de EGB y, a los 13 años, el que quería pues ya se ponía a trabajar. Era más excepción, es decir, es que, queramos o no, la vida social y la presión de esos chavales va en función de lo que ven en sus familias... Y que no, que antes había una valoración de los estudios universitarios que, a lo mejor, ahora no hay. Y, yo me acuerdo cuando estaba en el colegio, que raro era el compañero que no iba a ir a la Universidad; que todos íbamos a ir a la Universidad. Y ahora en los Institutos la mitad de los chavales se van a Garantía. En cuanto cumplen 16, las clases bajan de 8 a 4. La mitad se van a Garantía. Los sitios de Garantía tienen, todos, lista de espera. Hay chicos que viven en tu distrito y los tienes que mandar a la otra punta, porque todos se quieren ir. Con 14 años ya, es que no puedes, porque, legalmente, hasta los 16 no puedes, entonces... Tienes a chicos que no quieren estar ahí y que podrían estar ya trabajando. Vamos, que los dos grandes errores para mí han sido: rebajar la edad de incorporación y prolongar la enseñanza obligatoria. Más que falta de adaptación han sido errores.

Técnico, Madrid
...la obligatoriedad hasta los 16 años empeora un poco el nivel de los centros, porque generalmente son chavales que no tienen ninguna motivación, tienen un nivel muy bajo. Entonces el sistema tendría que adaptarse, con todo este tipo de programas, pero que quizá no son suficientes. Por eso estamos fracasando. Habría que, de alguna forma, recogerlos de otra forma también o tener esto más en cuenta. Vamos, que quizá la adaptación a esta prolongación no ha sido la suficiente. Se ha hecho la ampliación, se han hecho los talleres, sea hecho del aula de compensación, pero quizá exista ahí otro grupo intermedio, que no sea tan desfavorecido como para el aula de compensación educativa, pero que tampoco pueda llevar una escolarización normal. Entonces ahí sí que, a la mejor, se podría recoger a ese tipo de alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades específicas.

Falla la educación básica en la familia

Ésta es una causa sugerida por muchos informantes y expresada explícitamente por algunos de ellos. En el marco de una perspectiva de concepción del fracaso como educativo y no sólo escolar, se identifica a la familia -y en particular a los padres- como **responsable de un detrimento severo de la evolución educativa de los jóvenes**. Las carencias educativas se refieren a dimensiones básicas del desarrollo de la estructura de la personalidad de la persona, que inciden decisivamente en la evolución de su trayectoria escolar.

Técnico, Andalucía
El tema de la dificultad de educar de los padres, cada vez más y no sabemos educar. Entonces ¿cómo se retoma eso? No lo se. Pero eso habría que entrar ahí, en la educación, en lo que es la necesidad de unas normas en la educación, claras, concisas; en la necesidad de una autoridad; el tener una autoridad no es ser un dictador; no es ser un autoritario. Hay que tener clara la autoridad y la responsabilidad que tiene la persona que está al cargo. Y tiene que ejercer una autoridad, como patrón de conducta es necesario el crecimiento para poder...una autoridad, en una sociedad que no se tiene. Entonces, el tema de la educación familiar. Los padres hemos declinado nuestra responsabilidad de educación en los demás, incluidos los niños. *Pues si no quieres hacer eso, ya te apañarás; se te picarán todos los dientes.* ¿Cómo le dices eso a un niño de 5 o 6 años, que es responsabilidad suya si se le pican los dientes? ¿De qué estás hablando? Vamos a ver, si tú eres el que tiene la responsabilidad de dar lo mejor a ese niño, no dejar que él decida; y ya se apañará y ya pagará él sus consecuencias. Eso puedes hacer a un chaval de 20, pero de 6 años no. Esa es una. ¿Cómo? Macho, doctores tiene la Iglesia, a mi se me escapa eso. Yo veo un problema grave ahí.

Gestor, Valencia
Los estilos educativos, pues influenciados por una larga tradición pedagógico del padre como amigo y tal, como facilitador, el padre colega de él.... Ha hecho, bajo la baja connotación de la autoridad y de la disciplina pues ha hecho que los chicos se críen sin límites. Y eso claro tiene una plasmación en la escuela. La actitud en el aula. Tendremos que buscar cierto pacto entre los actores sociales para implicar a las familias. Otros países lo hacen, generalmente de medidas punitivas. En Inglaterra, gobernando los laboristas, están planteando cuestiones muy duras, desde mirar becas y ayudas por el absentismo de los hijos. Puede que no haya que llegar a tanto pero provocar algún tipo de situación donde los padres se sientan implicados obligatoriamente en la educación de sus hijos.

3.1. Perfil de los Jóvenes en Fracaso Escolar o en riesgo de Fracaso

Vistas las múltiples dimensiones del fenómeno del fracaso escolar y las distintas concepciones de los informantes al respecto consideramos necesario establecer un marco orientativo en el que situar el presente análisis del perfil de los jóvenes con o en riesgo de fracaso escolar.

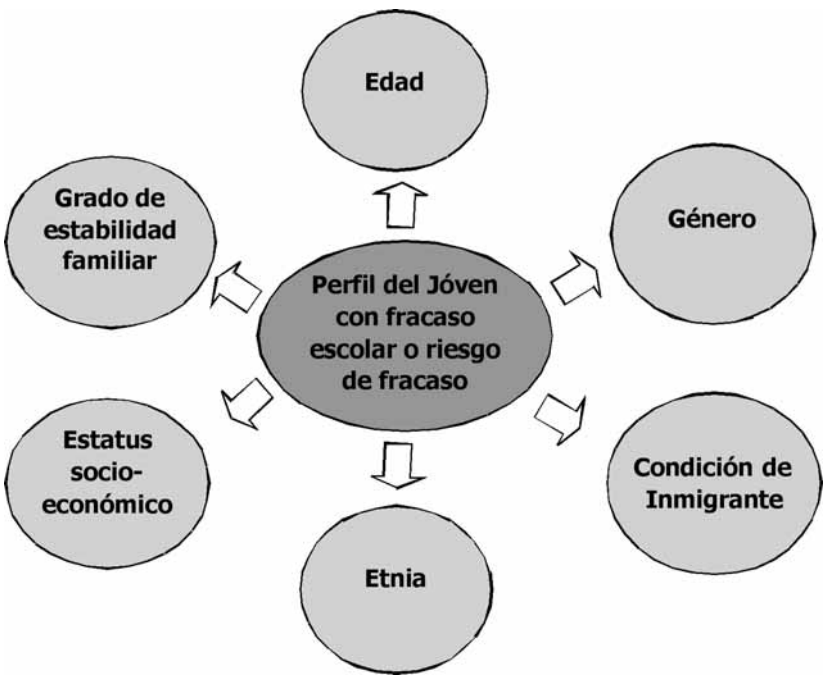
Este marco lo constituye la distinción entre **joven con fracaso** y joven con riesgo de fracasar. El primero, si se parte de la definición de fracaso centrada en los resultados finales y nos situamos ya en la edad en que finaliza el período de escolarización obligatoria, los 16 años, permite que recojamos bajo este epígrafe el análisis del **perfil de los alumnos que se acogen a Programas de Garantía Social o equivalente**. Estos alumnos, de edades comprendidas **entre los 16 y los 21 años,** constituyen y son considerados por buena parte de los entrevistados como "resultado de un fracaso escolar" (o educativo o social, tal y como hemos indicado en el apartado de análisis del concepto de fracaso escolar).

Por otro lado, **el joven o niño en riesgo de fracaso escolar se sitúa en estadios previos del sistema escolar** (antes de 3º ó 4º de la ESO, momento en que el fracaso se hace patente como resultado). Partimos en este caso de la concepción de fracaso como proceso. Esta posición

permite analizar bajo este epígrafe el perfil de aquellos **alumnos con dificultades en el aprendizaje** -u otras circunstancias cualesquiera- **que han de acogerse a programas especiales para prevenir o evitar el fracaso**: educación compensatoria, diversificación curricular, etc.

En cuanto a las dimensiones del perfil que se van a tratar se incluyen las siguientes: edad, género, condición de inmigrante, etnia, estatus socioeconómico y grado de estabilidad familiar. Salvo la edad y el género -dimensiones incluidas en guión de entrevista- el resto se han establecido a partir del propio discurso de los informantes, quienes se han centrado en estos aspectos preferentemente a la hora de describir a los alumnos considerados más vulnerables.

Ilustración 6: Perfil del joven con fracaso escolar o riesgo de fracaso.



Edad

Tal y como se ha comentado líneas arriba, el fracaso escolar entendido como no obtención del título de la ESO nos coloca ante un joven de 16 años, que ya no tiene la obligación de continuar los estudios y que tiene la opción de buscar un trabajo o matricularse en algún programa especial que le facilite el acceso al mundo laboral. Buena parte de los informantes sitúan en los estadios previos el origen cronológico del problema, pero fijan su eclosión en 3º ó 4º de la ESO, momento en que ya no hay medidas preventivas que valgan; únicamente paliativas.

Gestor, Extremadura
Bien, lógicamente en bachillerato es menos frecuente porque de alguna forma hay una selección natural ya que no es una escolaridad obligatoria y lógicamente el porcentaje en bachillerato es mucho menor que en secundaria obligatoria. Podemos considerar que quizá 2º, 3º y 4º de la ESO sea donde se acumule mayor nivel de fracaso escolar. Esto además es acumulativo, cuanto más arriba del sistema educativo más dificultades para ir consiguiendo los objetivos que se plantean, de tal forma que un alumno que pueda tener dificultades en primero pueda superarlas al igual que en segundo pero conforme va aumentando, los objetivos son de mayor exigencia.

Gestor, Valencia
P: En que edades y en que cursos se podría determinar ese tipo de....

R: En segundo curso fundamentalmente. Se larva en el 2º de la ESO y se materializa o se plasma con toda su crudeza en 3º de la ESO. Que es donde los picos salen.

Técnico, Galicia
P: ¿De qué edades, más o menos, son los jóvenes que acuden al centro con problemas específicos?

R: Mira, las edades van más o menos, van entre los doce a... de doce a... hasta dieciocho, diecinueve; más o menos andan entre doce y dieciséis, no... es donde se da... así doce, dieciséis, diecisiete años como... eh... son edades como bastante críticas sobre todo si son chavales con esta, pues, problemas originados dentro de la familia, etcétera, se da en ese período, es donde se acusa más el tema.

Género

En líneas generales, el discurso de los informantes resulta bastante heterogéneo al abordar esta dimensión del perfil del joven que fracasa en los estudios. Esta heterogeneidad radica fundamentalmente en las dimensiones del fenómeno en que se centra el informante.

Cuando los informantes se centran en el **rendimiento académico**, resulta significativa la **valoración positiva del perfil femenino frente al masculino, más proclive al fracaso en la ESO:**

Técnico, Extremadura
En cuanto al género nos encontramos con un problema importantísimo, que el número de alumnos con fracaso escolar es mayor que el de las alumnas y se puede comprobar con el número de titulados en 4º de ESO.

Gestor, Valencia
Si entendemos la matricula del bachillerato como éxito académico, es infinitamente mayor el de las chicas que el de los chicos. Además las medias en esas edades son más altas, entre uno y medio y dos puntos, entre las chicas y los varones. Otra cosa distinta es el término del bachillerato. E incluso otra cosa distinta son las notas medias de la selectividad. Ahí están, la tendencia da para que sea igual, incluso la balanza a favor de los varones.

Gestor, Madrid
En fracaso escolar, en fracaso, fracaso, en general yo creo que en general, fracasan más lo chicos que las chicas. Eso la estadística (no depende de este servicio, la estadística la he leído en estudios).

Gestor, Galicia
El seguimiento que se hace, que no es papel de esta Dirección General pero si de la Ordenación Educativa, los datos también sin existencia posiblemente de un estudio estructurado, parecen parece darnos, y además están ahí los datos de la universidad también de la gente que consigue el acceso a la universidad, parece que los resultados académicos en este momento, son bastante más altos en las mujeres que en los varones, eso parece, parece una constante y eso explicaría los datos que di antes, de que hay muchos más alumnos masculinos, varones, en los Programas de Garantía Social que mujeres.

La balanza se torna favorable al género masculino cuando el acento se pone en las **dimensiones socioeconómicas del fracaso**. Ahí, se percibe **cierta vulnerabilidad de la mujer frente al hombre** a la hora de completar el desarrollo formativo básico:

Técnico, Cataluña
...nos hemos encontrado chicas que...las han prohibido....a ver, con la posibilidad de quedarse a trabajar en un restaurante, y la familia decir que no, que se tiene que ocupar de la abuela,....no, a ver, "tú, tu obligación es cuidar de la abuela", por ejemplo,...autoritarismo por parte de algún padre, también lo hemos detectado,...que entonces, si es chica, le afecta más negativamente,...quizás, si es un hijo, es más capaz de enfrentarse al padre,...y si el padre,...digo yo, ¿eh?,...por lo que me ha parecido intuir,...quizás el padre se siente más coaccionado si se le enfrenta el hijo que no si es la hija,...[no se entiende]...yo creo que eso, cuando hay problemas, ¿eh?...que la cosa se da más...[pausa]....las familias quizás toleran menos actitudes frívolas de las chicas, que no de los chicos,...y eso, a algún padre le rebota,...que en algún caso, me ha parecido detectarlo,...a ver, hablando muy vulgarmente, mucho: "si el chico les sale putero, mira,... pero si la chica le sale pendón..."ahhhh", y eso, para nosotros es un problema,...son problemas,...en cierto tipo de chicos que nos llegan aquí, de familias poco estructuradas o frágiles,...pues esto puede salir,....siempre son casos marginales,...el tanto por ciento es bajo, ¿eh?...pero cuando se da, ves este tipo de cosas,...

Por último, resulta muy interesante destacar el **fenómeno de la reproducción de roles sociales y culturales en el entorno de los programas de Garantía Social**. Según los informantes involucrados en este tipo de programas, los diferentes perfiles profesionales abordados por estos programas constituyen un factor de selección del alumnado por género:

Técnico, Andalucía
La pauta es que como los programas de garantía social están vinculados a ramas profesionales, entonces, por la historia cultural que tenemos en esta parte del mundo, tenemos división de tareas y entonces es poco frecuente que niñas se apunten a un programa de garantía social que tenga fontanería, o que tenga electricidad, o albañilería y es más frecuente un programa de garantía social de profesiones, histórica y culturalmente más asociadas a la mujer en unas ramas y al hombre en otras. Ahí está. Eso no quiere decir que puntualmente aparezcan y sean bienvenidas y sean bien recibidas.

Condición de inmigrante

La condición de inmigrante no aparece como condición sine qua non para un fracaso escolar. Sin embargo, en el discurso de los informantes cabe destacar la **percepción global del fenómeno inmigratorio como constitutivo de un cambio en la dinámica y estructura escolar** de hondo calado. Las consecuencias del rápido incremento de población inmigrante, de muy diversas procedencias, cultura e idioma situa al sistema ante un reto de gran calibre al que las Comunidades más afectadas por este fenómeno ya están dando respuestas institucionales.

Los profesionales (profesores, educadores u orientadores) tienden a hacer hincapié en dos dimensiones de este fenómeno inmigratorio que inciden en su desarrollo profesional y en la potencial vulnerabilidad de los jóvenes inmigrantes en su desarrollo escolar: el **idioma** y el **desfase curricular.** En cuanto al idioma, se percibe como problema la inmigración no hispanohablante. Y, en el caso de procedencia de países hispanoparlantes, entra en juego el desfase curricular, al constatarse que los sistemas educativos de origen están rezagados respecto a los españoles.

Técnico, Madrid
Aquí sí, sí, vienen bastantes inmigrantes... lo que pasa es que vienen con niveles bajos; los niveles son muy bajos, entonces no sacan la escolaridad obligatoria y entonces se vienen

aquí. Otros incluso aunque no sean de niveles bajos, lo que quieren es insertarse en el mundo laboral lo antes posible, entonces lo que vienen es aprender un oficio para luego poder empezar a trabajar; les interesa, mucho más que continuar estudios, ponerse a trabajar. Es decir, que no pueden sacarla eso bien porque vienen con niveles bajos, bien porque quien incorporarse al mercado laboral lo antes posible, claro.

Gestor, Extremadura
Es mas, precisamente el alumno chino es un alumno fuera de serie en Matemáticas como le pasa a una alumna de origen chino que puede ser de las mejores en esta asignatura, sin embargo no lo es en Lenguaje. Entendemos que la limitación del lenguaje está dificultando la comprensión de diversos conceptos y hay un riesgo de fracaso escolar cuando la chica es excelente intelectualmente. En este caso estamos poniendo los medios a nuestro alcance para que la alumna conozca lo antes posible el idioma y se le está compensando esa falta de idioma.

Etnia

En las Comunidades con más presencia de colectivos de etnia gitana, tanto españoles como rumanos o de otra procedencia, la pertenencia a la **etnia gitana** representa en ocasiones un handicap para el desarrollo académico del joven, especialmente cuando a la condición de gitano se une una situación de **exclusión social** (poblados marginales o viviendas de realojo).

En palabras de algunos informantes, el handicap lo constituyen algunos rasgos culturales de la etnia gitana que ponen trabas a la escolarización a partir de una determinada edad.

Gestor, Madrid
Ahora bien, hay un colectivo, por ejemplo, con el que las chicas, más que fracasar...es que es un poco relativo, las chicas gitanas en cuanto llegan a los 12 años, a la pubertad, dejan de ir directamente a los colegios, porque en cuanto se prometen o se casan, la escolaridad desaparece. [...] Yo creo que es una causa cultural antropológica, es que es su cultura, con 12 o 13 años están con las tareas domésticas y ellos no entienden que tienen derecho constitucional a la educación. Priorizan, pues lo que es el rol de la mujer, como ama de casa, porque es parte de su cultura. Y son depositarias luego además, por ejemplo lo que es la virginidad como continuación de la cultura de la raza. Entonces cuando una chica entra en la pubertad, se la aparta de los payos justamente, pues un poco para preservarlas, para que no se contaminen, para que ningún payo las engañe, etc., etc. Y es su cultura. O es una cultura de ciertos gitanos, y es muy difícil, romper eso es muy difícil. Muchas veces porque se quedan en casa y no están escolarizados. Está claro, no tanto es que sean absentistas, pasa como los rumanos, sino que llegan a la pubertad, se pierden en el tránsito de primaria a secundaria y desaparecen. De hecho las estadísticas, se realizan, vamos básicamente empiezan a escolarizarse en primaria, se mantienen y al llegar a los 12-13 la curva cae.

Estatus socioeconómico

Quizá una de las opiniones más compartidas por los informantes sea la de la **modificación del perfil tradicional** del joven con fracaso escolar. Los informantes tienden a comparar el perfil de quienes fracasan en la actualidad con sus equivalentes en época de su juventud, estableciendo una distancia temporal de 15, 20 ó más años. Señalan que el perfil tradicional de fracaso estaba entonces asociado mayoritariamente a situaciones de desestructuración, riesgo o exclusión social y bajo nivel adquisitivo de la familia. El nivel adquisitivo y estatus socioeconómico en general se traducían en problemas sociales entre los que se incluía el fracaso escolar potencial.

Siempre recalcando que existe este **fenómeno de relación directa** (aunque matizada) entre **exclusión social** y **fracaso escolar** (si quiera potencial), buena parte de los informantes hacen hincapié en la **incorporación** a este perfil de fracaso de **jóvenes de familias acomodadas, con padres profesionales, con altos niveles formativos y de un estatus socioeconómico medio o alto**.

De esta constatación se deriva un discurso en torno a las **múltiples causas** que, previsiblemente, influyen en que el joven fracase en los estudios: falta de motivación, exceso de facilidad para la consecución y satisfacción de deseos, mentalidad consumista, consentimiento por parte de los padres, etc. Algunas de estas hipótesis se han incluido en el listado de causas de fracaso escolar identificadas por los informantes.

Gestor, Andalucía
Antes nos parecían que eran aquellos alumnos en los que en la familia existe el convencimiento de que cuanto antes se pongan a trabajar mejor. Es decir, no existen los facilitadores para la educación, sino los facilitadores para ponerlos en contacto con la vida laboral. Éste era el perfil clásico. Yo creo que eso ya se ha rebasado. Hoy día, por la respuesta de las propias familias el perfil se ajusta más a familias incluso bien estructuradas, incluso bien formadas como para haber hecho una socialización en condiciones de los nenes en su etapa de socialización familiar, incluso familias bien dispuestas a trabajar por los problemas escolares de sus hijos.

Gestor, Andalucía
Antes parecía que ese perfil estaba más claro. Parecía que estaba más identificado con una clase, o con padres marginales o con menos nivel educativo; ahora eso ya se está cambiando también. Ahora el fracaso escolar se encuentra entre hijos de profesores de la Universidad, médicos, ingenieros, que tienen hijos que, efectivamente, no les interesa.

Técnico, Cataluña
sí, sí, sí,...este perfil abunda,...incluso este año, tenemos uno,...recuerdo un año que tuvimos un chico, que su padre era abogado y acabó aquí...se le notaba que el chico tenía unos referentes muy diferentes...pero este año tenemos uno que vive en una urbanización de aquí de Sabadell,...vive allí, y además hace ostentación, y los otros le dicen "el pijo",...y se le nota,...la manera de vestir,...todo,....que tiene unos recursos,...que algunos de los otros no tienen...el año pasado tenía uno que presumía que en su casa se habían comprado una torre que valía 80 millones, me parece,...quiero decir, que no todos provienen de familias económicamente...faltos de recursos...hay de todo...yo pienso que hay un tanto por ciento de alumnado que, en fin, lo tiene todo....mínimamente....no tienen sobreabundancia pero tienen aquello a lo que aspiran, por lo tanto,...¿para qué se han de esforzar?...en casa, para que estudien, les compran un ciclomotor,...entonces resulta que cuando lo tienen, tampoco lo quieren,...la game boy, el ordenador, vacaciones,...¡viva la vida!

Grado de estabilidad familiar

Como se ha indicado en el subepígrafe anterior, lo más significativo en el discurso de los informantes es su hincapié en la modificación del perfil de los jóvenes con fracaso o riesgo de fracaso escolar. Este perfil se ha visto ampliado, desde un punto de partida clásico en el que se combinaban la situación de exclusión social, marginación y desestructuración familiar, hasta la **incorporación de jóvenes de familias bien estructuradas**, sin problemas socioeconómicos que permitan prever a priori una situación de riesgo.

De cualquier forma, sigue persistiendo como realidad sociológica la **conexión** entre **familias desestructuradas y fracaso escolar**, potencial o real.

Técnico, Madrid
Hoy en día los chavales de garantía social vienen de familias normales, o sea, quiero decir, que son chavales o alumnos normales que resulta que a lo mejor no les gusta los estudios, les cuesta estudiar y luego no le añaden nada el esfuerzo, pero nada de nada de nada, porque si les cuestan poquito estudiar, le pones un poco de esfuerzo y, bueno, lo va sacando. Porque hoy en la ESO hay muchas posibilidades de superarla, porque en muchos programas, el que no tenía un apoyo puede pasar a diversificación curricular, ella le rebajan el nivel y lo ponen ya adecuado a él, pero no le añaden ningún esfuerzo. Entonces, como pasan del tema, llegan a tercero de la ESO, se sienten ahí atrapados, y que no son capaces de superarlo. Y como no lo superan, pues deciden hacer un programa de éstos. Son programas que ya les capacitan un poco para insertarse en el mercado laboral. Y entonces ocurre con esos... alumnos que pasan un poco de los estudios, que no dan un palo al agua, como se suele decir.

3.2. Programas de Prevención o lucha contra el Fracaso Escolar: Praxis de la intervención

Como hemos indicado en la metodología, esta parte del estudio no pretende ofrecer una descripción exhaustiva de la realidad, en este caso de los programas existentes. Nuestro objetivo es mostrar la percepción que los informantes tienen de dichos programas, cómo se centran en unos o en otros, el grado de conocimiento que tienen desde los ámbitos netamente diferenciados de la Administración y los Centros de enseñanza y, en la medida de las posibilidades que ofrece la técnica empleada, delimitar los ámbitos del fracaso escolar abarcados.

En primer lugar, conviene resaltar la presencia mayoritaria en el discurso de tres programas básicos: **Diversificación curricular**, **Educación compensatoria** y **Garantía Social**. Estos tres programas, considerados los dos primeros preventivos y el segundo paliativo de una situación dada de fracaso escolar, constituyen elementos esenciales de la LOGSE. En torno a ellos, giran buena parte de las reflexiones de los entrevistados.

También resulta importante poner de manifiesto la existencia de otro importante número de programas enfocados a la **atención a la diversidad**, en sentido amplio. Dada la multidimensionalidad causal del fracaso escolar y la diversidad que caracteriza el perfil de un joven con fracaso escolar potencial o real, resulta evidente la conexión que existe entre todos estos programas y la prevención del fracaso escolar. Los programas de atención a la diversidad, entre los que se incluyen los tres citados más arriba, son considerados por algunos informantes, en este sentido, un mecanismo imprescindible no ya sólo de prevención del fracaso escolar sino de una potencial exclusión social de los jóvenes.

Gestor, Madrid
R: ...Y entonces, lo que hacemos son medidas paliativas, preventivas, perdón.

P: Preventivas ¿de?

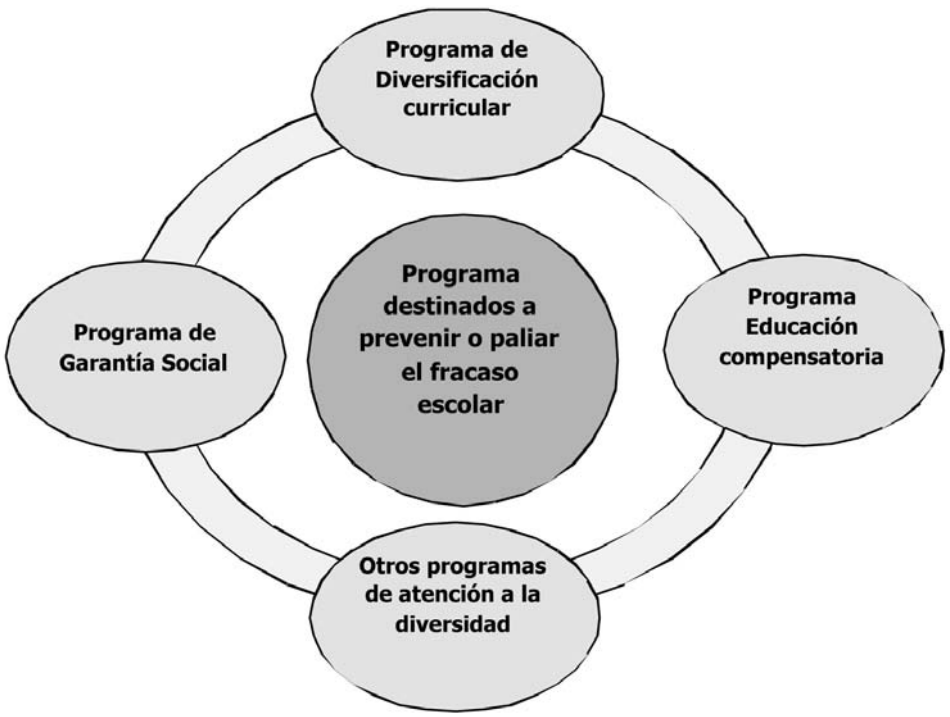
R: De fracaso escolar. Es decir, por ejemplo, tenemos centros de día, donde van los chicos a estudiar por la tarde, porque no pueden pagarse un profesor particular y tienen problemas académicos.

P: Y se llaman centros de día.

R: Centros de día. Tenemos ahora una red de 7 centros de día, que están yendo prácticamente unos 800-900 chicos. Son chicos complicados, muchos de familias, por ejemplo, de turnos de camas calientes, que no tienen ni siquiera una habitación para estudiar. Que van por la tarde, hay un equipo de profesores que les ayudan a hacer los deberes, hay psicólogos que trabajan todos los días en aumentarles la autoestima. Entonces lo que estamos haciendo es que si un chico, que tiene todas las condiciones sociales para el fracaso escolar, va aprobando y promocionando y progresando y no se excluye, casi con toda seguridad que estamos evitando el fracaso escolar. **Entonces del fracaso escolar estamos evitando en un futuro la exclusión social**.

La atención a la diversidad abarca programas para jóvenes inmigrantes, tanto de habla hispana como no hispanoparlantes; programas para discapacitados físicos o psíquicos; programas para niños y jóvenes en situación de hospitalización; campamentos de integración; programas para superdotados; programas para atención a necesidades formativas o culturales detectadas en el entorno de un centro escolar ("aulas abiertas"), etc. Algunos de estos programas están co-financiados con Fondos Europeos y son compartidos por todas las Comunidades; otros, sólo por algunas; y otros son, de momento, exclusivos de alguna de las Comunidades.

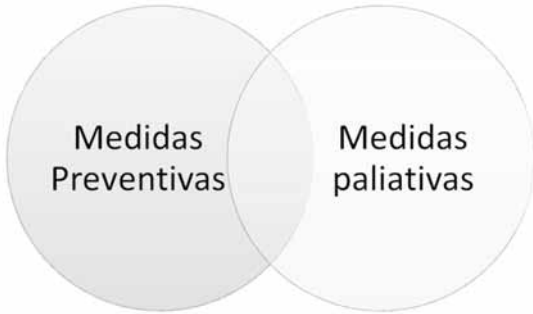
Ilustración 7: Programas contra el fracaso escolar



Lógicamente, estos otros programas de atención a la diversidad se traducen en prevención de problemas de fracaso escolar, pero, a pesar de su importancia, parecen resultar poco representativos en el marco del conjunto de población escolar de este país. En este marco, y desde sus propias experiencias profesionales, los informantes han tendido a centrarse en los programas más relevantes y netamente vinculados al fracaso escolar y, derivado de éste, al riesgo de exclusión del mercado laboral del joven que fracasa.

Medidas preventivas

Como hemos indicado líneas arriba, los programas de Diversificación curricular y Educación compensatoria se consideran medidas hasta cierto punto preventivas. Ciertamente, resulta complejo definir con precisión la frontera entre lo preventivo y lo paliativo, dado que esta frontera la dibuja fundamentalmente el concepto de fracaso escolar que maneje el informante, más centrado en los resultados o en el proceso de aprendizaje.



Junto a los programas mencionados, hemos extraído del discurso de los informantes otras medidas consideradas por ellos como preventivas, algunos constitutivos de un programa formal diseñado y puesto en marcha desde la Administración educativa y otros no. Estas medidas son:

1. Detección de necesidades de integración
2. Detección de Necesidades Educativas Especiales
3. Realización de un diagnóstico precoz de perfiles
4. Evaluación de factores que intervienen en el fracaso escolar
5. Programa de Prevención del Absentismo

Por su mayor relevancia en cuanto a frecuencia de aparición en el discurso de los informantes, vamos a apuntar algunas notas sobre la tercera de estas medidas: la realización de un diagnóstico de perfiles.

En principio, esta medida constituye un mecanismo básico de intervención de cara a prevenir un caso de fracaso: si se comprueba que un niño no puede seguir el ritmo de su clase, cabe iniciar con él medidas preventivas e incorporarlo a programas que favorezcan la consecución de los objetivos formativos previstos. Se trata, por tanto, de una medida destinada a encaminar correctamente al alumno y guiarle en la trayectoria educativa más adecuada para él.

Sin embargo, es necesario indicar un peligro detectado por algunos de nuestros informantes, que consiste en el potencial error de diagnóstico. Un error puede derivar en un problema de autoestima o en la adopción por parte de un niño o joven de un rol de fracasado precoz que puede mantener hasta completar los años de escolarización obligatoria e incluso arrastrarlo en su desarrollo profesional posterior.

Gestor, Andalucía
La evaluación está disfuncionalizada, porque provoca fracasos escolares, que no se correlacionan siempre con el fracaso social. Es decir, **hay tíos, que las instituciones escolares lo han vapuleado y han dicho que es un inútil, y luego ha demostrado que es más listo que todos los que hay a su alrededor**. Entonces, eso es un pecado para las instituciones escolares. Eso es otra cosa que tiene que hacerle reflexionar. Hay unas cosas esenciales, por ejemplo, en las edades obligatorias está mandado en la ley, bueno, la ley de evaluación, las leyes que regulan la evaluación del alumnado, no se cumplen. Pero no se cumplen porque no les da la gana a los profesores. Cada vez que suspendes a un alumno tú tienes que decirle: has suspendido, pero tienes esta salida. A un suspenso le corresponde un esfuerzo y una salida y una posibilidad, poco a poco, ampliándole el tiempo y reduciéndole la dificultad. Eso es lo que dice en cualquier método de enseñanza. Pues eso no se hace, en secundaria no se hace. Y en primaria empieza a no hacerse, lamentablemente. Porque todo el mundo copia el modelo del catedrático de BUP del 70, que es un tío que no tenía problemas, porque podía dedicarse a putear a media humanidad, diciendo que cuanto más exigente fuera como profesor, mejor profesor era. Eso es una falacia.

Programa de Diversificación curricular

Tal y como explican los informantes, el programa de diversificación curricular permite obtener el título de la ESO a alumnos con desfase curricular o que no pueden seguir el ritmo del curso que les corresponde. Consiste en la condensación del currículo en dos grandes áreas temáticas, adecuado al nivel de los alumnos. Menos asignaturas y dinámica docente facilitadora del desarrollo formativo del alumno: un número más reducido de alumnos por aula y adecuación del estilo docente a las necesidades personales de los alumnos con ciertas dificultades para el aprendizaje.

Gestor, Madrid

P: Diversificación curricular, ¿también se considera prevención?

R: Prevención. No lo llevamos nosotros. Te puedo contar un poco... Diversificación curricular es para los chicos que están en 4º de secundaria, antes también había para chicos de 3º, son **para los chicos que tienen dificultades de aprendizaje en secundaria**, pero no son chicos fracasados, fracasados en sí, son chicos que querían estudiar pero que les cuesta mucho, están **muy motivados** por ellos y por parte de su familia pero les cuesta el aprendizaje por cualquier motivo, entonces se hace un agrupamiento flexible donde **en vez de grupo de 28 están 12 ó 13** y participar en vez de los 8 ó 10 profesores, participan 3, uno del ámbito sociolingüístico, científico matemático y el de idiomas, se hace una adaptación curricular importante y entonces, cuando tienes menos alumnos, 12, participan 3 profesores, es **un sistema más proteccionista, más controlado, el rendimiento es muy alto,** están a lo que están entonces el que entra tiene casi garantía absoluta, una garantía de éxito, la gran mayoría de los chicos que entran aquí no van a hacer bachillerato sino un ciclo formativo, pero es una salida [...]Si no se les hubiera hecho diversificación, estos chicos son carne de cañón para marcharse del sistema educativo [...] Ven que vuelven a tener nivel educativo y que les tienen estima, entonces ese nivel de autoestima yo creo que es gente que sale rehabilitada, de una situación de fracaso a una situación de éxito...

Técnico, Madrid

La Diversificación es para esos alumnos que, sin tener una discapacidad intelectual, son alumnos que sí que tienen un interés por los estudios pero que no dan más de sí, que no pueden, que hay que adaptarles al máximo el currículo para que realmente puedan superarlo. Entonces lo que se hace es que todas las materias que se tienen en 3º y 4º de la ESO se aglutinan en dos ámbitos: científico-tecnológico y lingüístico-social... o algo así, que es como si sólo existiesen dos grandes ámbitos donde se aglutinan todas las asignaturas, pero que se adaptan muchísmo, los profesores... los contenidos se reducen muchísimo, se adaptan al máximo... y ahí también titulan. **Si eso lo aprueban, titulan en ESO.**

Gestor, Extremadura

Entonces estos programas van dirigidos a los alumnos que tienen la opción de sacar el título con un gran retraso y un gran desfase, entonces lo que se hace es una organización diferentes de las asignaturas, de tal forma que **en lugar de tener diez asignaturas como el resto de los alumnos, ellos van a tener seis asignaturas**, de tal forma que el lenguaje, el ámbito social, histórico, la ética...la va a impartir un solo profesor, que sería el profesor de ámbito sociolingüístico. Entonces en esas asignaturas, ese alumno va a esas clases y todo ese cúmulo de asignaturas digamos de un saber un poco enciclopédico, más globalizado, va a ir con ese profesor exclusivamente de tal forma que se **evita tener cuatro profesores**. **Es una relación más personal** porque hay menos alumnos dentro del grupo y puede haber dos programas. Uno que vaya dirigido a alumnos de 3º y otro a 4º curso. Son alumnos muy bien seleccionados, 12 en el de 4º y algo menos en 3º, este programa también se encuentra limitado, pudiendo ser los grupos de solo 15 alumnos con objeto de individualizar lo máximo posible.

Gestor, Valencia
La estrella desde la implantación de la LOGSE ha sido los programas de diversidad intercultural. Aquellos dirigidos para mayores de 16 años, con riesgo de salir del sistema educativo y con falta de éxito escolar por metodologías ordinarias. Los programas de diversidad curricular, no hace falta decir que son, todo el mundo lo sabe. Han funcionado en nuestra comunidad de una manera extraordinaria, muy bien.

Programa de Educación compensatoria

Tal y como lo definen los informantes, el programa de Educación Compensatoria se encamina a procurar una salida a los alumnos que, ya en 3º de la ESO, parece difícil que puedan completar el ciclo de formación básica. Existen tres modalidades: Compensación externa, Compensación en Centros y Aula de Compensación.

En líneas generales, la valoración general de este conjunto de programas contemplados en el marco de la Educación compensatoria es muy positiva. Sin embargo, algunos informantes señalan la necesidad de un mayor número de plazas de Compensación externa para zonas conflictivas, donde la demanda supera en ocasiones las plazas ofertadas.

Según parece, las diferencias entre unas modalidades y otras estriban fundamentalmente en el perfil de los alumnos a los que van dirigidas, aspectos de gestión e implantación (financiación y personas u organizaciones que lo llevan a cabo) y lugar en que se desarrollan (en el IES o fuera del mismo).

Compensación en Centros

Consiste en clases de apoyo para alumnos en situación o riesgo de exclusión social y que acumulen un mínimo de dos años de desfase curricular. Lo llevan a cabo profesores contratados por la Administración y tiene lugar en los Centros de enseñanza.

Gestor, Madrid
...en el ámbito de compensatoria, de compensación educativa, tenemos el programa de **Compensación en Centros**, que son profesores de apoyo; hay tres modalidades: grupos pequeño, pequeño grupo y grupo específico. Yo te digo... son ahora mismo, en total son unos mil y pico profesores, y tienen que entrar, para entrar en el programa de compensatoria, **tienen que tener, los chicos, estar ligados a una situación de desfavorecido social y tener, al menos dos años de desfase curricular.** Entonces, si tiene dos años de desfase curricular, o al menos un curso, lo cogemos también, y está ligado a una situación de desfavorecido, que pidan RMI, por ejemplo, que pidan becas de libros, de comedor... es decir que si el niño tiene sencillamente sólo un fracaso escolar, pero su familia tiene una disponibilidad económica, digamos que no debería entrar, porque tiene que estar ligado a las dos cosas.

Compensación Externa

Conjunto de actividades de apoyo escolar, ocio y acompañamiento que llevan a cabo asociaciones u ONGs en horaria extraescolar. Son financiadas por la Administración educativa, vía Centro de Enseñanza beneficiario, que es quien contrata a la asociación para el desarrollo de las actividades, o bien vía financiación a ONGs o asociaciones, que presentan sus propuetas al Centro de Enseñanza.

Gestor, Madrid
Luego tenemos lo que son la situación de compensación externa, que hay de dos tipos: una línea de subvenciones, que llamamos **actuaciones complementarias de compensación educativa**, hay dos modalidades, una dirigida a inmigrantes, facilitar la integración de las

familias, alumnado enfermo, y otra que se trata también, pues simplemente el alumno con fracaso escolar o riesgo de exclusión. **Lo presentan las ONG's** y nosotros sólo damos una subvención a las ONG's; la pueden hacer en sus propios locales, o en los centros educativos. Allí entra cualquier tipo de actividad que te puedas imaginar, desde facilitar que otras culturas se puedan integrar, mantenimiento de la cultura de origen, China, Eslovaquia, etc., etc.; mantener ciertas costumbres, por ejemplo de la cultura marroquí, a actividades de refuerzo y apoyo en matemáticas, en lengua, en inglés, o actividades también incluso gráficas y lúdicas, que intenten cohesionar grupos... entran de todo.

Luego tendríamos otro que llamaríamos **compensación externa**, y es un dinero que cobran los centros educativos, para que un centro educativo contacte con una ONG, o el APA, y haga las actividades que ha detectado que necesitan sus alumnos. Se hace el proceso inverso, en la anterior es la ONG la que establece las acciones y aquí es el centro educativo, la que decide hacer una actuación y buscar una ONG que se la desarrolle. Entonces, es para su propio centro. En ambos casos son fuera del horario lectivo, y atendiendo también de las cosas que son, de lo más peregrinas a lo más importante, por ejemplo: refuerzo de inglés para chicos desmotivados, otra, matemáticas e instrumentales para chicos sobretodo en exclusión social y con fracaso escolar, otra, pues pueden hacer desde sociogramas a actividades de teatro, e intentar meter lengua a través de las actividades de teatro; otra, mantenimiento de culturas de convivencia, si hay problemas, por ejemplo y fricciones con otras culturas, pues intenta hacer acciones que faciliten la convivencia, la integración, la...limar asperezas, la convivencia diaria entre dos culturas. Es que es tan diverso, te digo, éstas son 121 proyectos, y de esta son ahora mismo, 99. Pues ahí entra prácticamente de todo. Por ejemplo, el fondo chino-español, hace acciones, los sábados con ellos, y algunas tardes con los chicos chinos, pues mantenimiento de la cultura china, estupendo, ¿no?

Técnico, Madrid
Los programas de Acompañamiento... Se llaman Centros de Acompañamiento y de Compensación externa y lo que hacen es llenar lo que son las tardes. En nuestro Instituto, a través de la compensación externa, tenemos clases los lunes y los miércoles, clases de aeróbic, de teatro y actividades deportivas, y los martes y los jueves, apoyo escolar, de cinco a siete. Que se contrata una asociación externa al centro, que se dedica al apoyo escolar. Y así, de alguna manera, los chavales cuyos entornos familiares son más problemáticos, no tienen estudios, los padres no están por las tardes en casa, pues... están ahí en el centro. Que el centro lo que realmente presta son las instalaciones, porque vienen profesores de fuera, contratados por el centro y demás... Pero bueno, yo creo que eso sí que está funcionando bien y sí que hay una demanda.

ACE: Aula de Compensación Educativa

Se trata de un programa muy importante, según informantes tanto del ámbito de la Administración como técnico. Consiste en la combinación de actividades prácticas, manuales, en taller y la impartición de asignaturas básicas (lenguaje, matemáticas) adaptadas al taller y al nivel del alumnado. Va dirigido a alumnos que rechazan o no pueden seguir el ritmo de la escolarización normal y que necesitan combinar la adquisición de conocimientos básicos con el desarrollo de habilidades manuales.

Técnico, Madrid
Los que son del aula de compensación educativa es un alumnado que, por lo que sea, no se encuentran bien en una escolarización normalizada, es decir, en un Instituto normal, y entonces lo que sí, tienen unos niveles curriculares muy bajos, incluso presentan problemas de desadaptación en la clase, y entonces el ministerio ha creado un **programa de educación específica para que esos alumnos, como generalmente lo que les gusta es manipu-**

lar, hacer cosas con las manos, más que estudiar, pues lo que se hace es darles una parte de calle y una a parte con las áreas instrumentales básicas, como lenguaje, las matemáticas... son alumnos que están en dentro de lo que es la escolarización obligatoria, en lo que correspondería más o menos a un tercero de la ESO, pero que no están adaptados al sistema educativo normal, bien por retraso escolar, por desfase curricular, por problemas de datación, por lo que sea...

[...]

...el aula, no es que sea aparte de la educación secundaria, pero lo que se introduce es ya el taller. Son alumnos, como si dijésemos, que les cuesta más el sistema educativo normalizado y se introduce el taller, donde ellos necesitan manipular más, porque el estar en un aula todo el día, estudiando, pues les resulta muy dificultoso. Y entonces se les ofrece el taller.

Programa de Garantía Social

Sin duda, se trata del programa más representativo de todos los mencionados en el corpus documental acumulado para esta investigación. El programa de Garantía Social constituye un potencial último paso en la trayectoria de un joven que fracasa en los estudios. Representa un año de formación (y excepcionalmente dos, como veremos más adelante), netamente vinculado a las demandas del mundo laboral y destinado a proporcionar una cualificación profesional básica, que habilite para ocupar un puesto de ayudante.

El programa va destinado a jóvenes de edad comprendida entre los 16 y los 21 años que no han titulado en ESO. Persigue un doble objetivo: que el joven sin título de ESO incremente sus posibilidades de inserción en el mercado laboral y que, en determinadas circunstancias, pueda reengancharse a los estudios.

Gestor, Galicia
Los objetivos de los programas son dos: uno la **inserción en mundo del trabajo** o bien, aunque cuentan los dos, o bien conseguir que los alumnos que no terminaron la ESO, digamos **que se reenganchen en el sistema educativo**, entonces, si tenemos datos, también no definitivos, pero bueno mas o menos con bastante alto grado de posibilidad de que sean ciertos de que el alumnado del programa de garantía social en un tanto por cien elevado, lo que hace es presentarse a las pruebas de acceso a ciclos de grado medio para acceder a formación profesional de...de grado medio.

Acceso al mundo laboral y cualificación

Dados los dos objetivos que persiguen los programas de Garantía Social, es importante mostrar la percepción que tienen los informantes sobre su potencial cumplimiento o consecución. Respecto al acceso al mundo laboral, algunos informantes son optimistas, al hacer hincapié en la preparación específica que recibe el alumno para el ejercicio de una profesión.

Técnico, Madrid
Garantía social es un título... bueno, no, es una acreditación; es decir, que se acredita que el chaval tiene unas habilidades, unos conocimientos, de esa profesión, por ejemplo, vamos a ponerle, de peluquería; por tanto sido no va a una peluquería, con la acreditación demuestra que ha hecho un curso aquí, y que tiene determinados conocimientos de peluquería. Por otra parte, el que tiene un graduado en ESO, pues ya tiene unos conocimientos, un nivel de técnicas instrumentales básicas un poquito más amplias. [...] La garantía sí que está contemplada, como un curso oficial, sí. Sobre todo **les sirve para estar en un trabajo**. No es igual que vaya una persona... ponte **en el ejemplo que poníamos antes, en la peluquería: no es igual que vaya una persona que no ha hecho una garantía social que, aunque lleve un título de la ESO**, no tiene conocimientos de peluquería, **que una persona que ha**

hecho garantía y tiene conocimientos de peluquería. Pues lo mismo digo en automoción, en lo que sea. Tiene una acreditación en que ya tiene unos conocimientos para poder... por eso se llama ayudante en electricidad, ayudante en tal... **Es para ayudante**... Es decir, no tienen un título. El título ya requiere que es una persona que tiene una cualificación profesional un poquito más alta: el grado medio ya tienen un título de técnico auxiliar; los de garantía son ayudantes.

Como se afirma en la cita anterior, la cualificación profesional es muy baja, sólo para ayudante, lo cual dificulta la promoción y desarrollo profesional. Asimismo, la falta de un título oficial constituye una limitación para cambio de trabajo, profesión o acceso a la Administración vía oposiones. Algunos informantes ponen el acento en esta baja cualificación para ser menos optimistas respecto al futuro de los alumnos de garantía social.

Gestor, Galicia
Si lo directo es que es cierto que los PGS para ir directamente al mundo laboral...los resultados no son muy halagüeños. No es fácil encontrar trabajo, la inserción sociolaboral con un programa de garantía social la calificación es baja, más o menos

Según varios de los informantes, la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) pretende mejorar este aspecto, mediante la posibilidad de que el alumno de Garantía Social obtenga el título de la ESO, vía realización de un módulo específico de formación. En esta nueva Ley, los programas de Garantía Social son sustituidos por Programas de Cualificación Profesional Inicial, y contemplan no sólo la posibilidad de obtención del título sino la reducción, en un año, de la edad de acceso.

Gestor, Madrid
R: Los programas de garantía social que hablaba la LOGSE, que todavía están vigentes puesto que la LOCE, los programas de cualificación inicial no se llegaron a poner en marcha lo llama programa de cualificación profesional inicia, la estructura formativa es prácticamente igual que la de garantía social, lo único que en vez de esperar a los 16 que estén expulsados del sistema, van a poder entrar con 15, pero no obliga como lo hacía la LOCE, a ver si me explico, la garantía social es

P: Obliga a completar lo obligatorio de escolarización.

R: [...] ¿qué han hecho los PCPI? **Pueden entrar con 15 pero no anulan la posibilidad que entren con 21**, con lo cual deja un abanico muy importante de chicos que pueden volver a la garantía social que son mucho más educativos que formativos; ¿qué hacen además los PCPI? Hemos visto que muchos chicos de garantía social se han remotivado para seguir estudiando, pero que no podían hacer ciclo medio porque no entraban de acceso directo, tenían que presentarse a una prueba de acceso, a veces pasaban y a veces no pasaban, que retoma la LOE y es muy interesante; a los chicos que han cursado un programa de garantía social, cualificación profesional inicial o cursándolo, **hay un módulo de formación profesional y otro de formación básica y un tercero que no es para todos los alumnos y que quien tenga buen rendimiento obtendría un título**, sería recuperar a los chicos que se han remotivado, este módulo no sabemos si le podemos hacer de forma consecutiva, a la vez, simultánea o posteriormente, es importantísimo que lo puedan hacer.

Técnico, Madrid
...lo que se plantea -y eso sí, aunque no sé en qué términos- con la LOE, es que la GS, al término de la GS, puedan hacer un examen con el que titulen en ESO. O sea, una vez que han concluido la GS, hacen un examen y, si lo aprueban, les dan el título de Graduado en ESO, aunque hayan ido por la vía de GS. Pero eso se creo que es... porque no lo he mirado... con un calendario de aplicación que no sé para cuándo se plantea, para qué año. Esto sí está

contemplado en la LOE. A partir de ahí se podría acceder a FP, grado medio, grado superior y, con el grado superior, ya podrían optar a la Universidad. Pero vamos, la realidad es que el chaval que ha optado por no continuar con la formación Secundaria Obligatoria e irse por GS, algunos casos hay que luego van a una FP de grado medio, pero la inmensa mayoría se van a quedar ahí, en GS. Como mucho van a hacer otro curso de GS, pero no...

UFIL: Unidades de Formación e Inserción Laboral

Dentro de los programas de Garantía Social, existe una modalidad a destacar: las UFILs. Consisten en dos años de formación, netamente vinculada al mercado laboral, en los que los alumnos obtienen, no sólo los conocimientos y formación profesional básica que requieren para su incorporación al mercado laboral, sino también una formación de habilidades y competencias básicas para el desempeño en un entorno laboral, ya sea como trabajador por cuenta ajena o empresario autónomo.

Asimismo, al menos en algunas Comunidades, se favorece la incorporación al mercado laboral mediante la subvención de contratos de trabajo en empresas colaboradoras o la realización de prácticas en otras empresas.

Gestor, Madrid

Esta modalidad, las **unidades de inserción laboral**, tenemos ahora 9 y estamos construyendo la décima, y en enero empezamos la décimoprimera, ponemos esta modalidad de talleres pero que vaya a durar 2 años, entran chicos de 16 a 18 años, hay dos con medidas judiciales por grupo, y el resto, 13 son chicos que están en la calle y que hace un año o acaban de terminar y están rebotaos no quieren seguir estudiando; aquí les enseñamos primero, un perfil profesional, igual que un taller profesional normal, pero claro, en vez de un año, es decir, muy rápido, disponemos de dos cursos, con lo cual nos da la ventaja de hacer las cosas sin prisa y sin pausa; y además del perfil profesional, por ejemplo auxiliar de fontanería o peluquería [...], entonces damos cursos sectoriales: si van a peluquería por ejemplo hacemos cursos de forma paralela donde vienen peluqueros de prestigio y entonces cómo se monta una peluquería, cómo se funda un negocio, cómo se abre un negocio, cómo se atiende a la clientela, cómo se atiende al cliente, qué problemas va a tener, trato con los clientes, compra de producto, cosas que no es en tanto de la práctica profesional sino de la práctica empresarial, que es diferente, si son fontaneros pues traemos un pequeño empresario autónomo para ver cómo funciona una pequeña empresa y una gran empresa, que se dedica a hacer polígonos enteros, los van a ver, condiciones de trabajo de ser autónomo, y yo me busco la vida de chapucitas por aquí y tal o trabajo en una pequeña empresa que son la gran mayoría o qué significa estar en una gran empresa y tienes que poner la fontanería de 10000 viviendas en Seseña por ejemplo, ven, compara, busca, para que vean lo bueno y malo de una u otra cosa, u esto lo podemos hacer aquí porque tenemos años por delante; luego también les damos charlas, y visitas a empresas, si es a peluquerías pues peluquerías, y todo esto no se puede hacer en un año porque no te da tiempo y luego o bien hacen prácticas en empresas, hay un equipo de profesionales aquí que se dedica a buscar empresarios para que hagan estos cursos, y por otra parte buscan empresas para las prácticas, entonces los chicos hacen prácticas o tenemos un contrato con una empresa y les colocamos durante 6 meses

Técnico, Madrid

Dentro de la garantía social están las unidades de formación e inserción laboral, y la iniciación profesional. Lo que pasa es que aquí llamamos a la iniciación profesional garantía social. Pero la garantía social es todo: es las UFILs y la iniciación profesional. Lo que te decía también... hay otros talleres por ahí, pero generalmente lo que estos alumnos hacen es ir a las UFIL. Y luego hay alguno que va a hacer una iniciación profesional.

Valoración de los Programas de Garantía Social

La valoración del programa por parte de los informantes es generalmente positiva, aunque se señalan aspectos que habría que mejorar. Uno se ha mencionado ya: incrementar las posibilidades de obtención de titulación válida para promocionar – tanto en los estudios como en el mundo laboral.

Asimismo, algunos informantes señalan la necesidad de mejorar los canales de acceso y conocimiento sobre los programas de Garantía Social y, sobre todo, que no sean utilizados como un recurso fácil de los Institutos de derivación de casos problemáticos. En definitiva, se trata de fomentar un conocimiento adecuado sobre su función y una valoración positiva en los Institutos, especialmente por parte de quienes se encargan de guiar a los alumnos hacia alternativas viables.

Técnico, Andalucía
Otra cosa es la comprensión de los orientadores escolares, de los centros de donde proceden nuestros alumnos, que lo tengan claro y de ir a hablar con ellos y de que, pues cada uno la interpretación que le dé. Si en un momento dado un orientador no lo tiene suficientemente claro y te deriva los alumnos que no sabe qué hacer con ellos, porque le crean muchos conflictos en su centro y el único criterio es **que le dé el peñazo a otro**, pues es más complicado que cuando te encuentras con orientadores que dicen: no, **allí hay un recurso para gente que lo necesita, que le puede servir** y te canaliza alumnos con dificultades, pero no necesariamente el más gamberro del barrio ni el más chulo.

Otros aspectos a mejorar son constitutivos de una mención específica en el apartado de *desiderata* de este informe. En particular, la necesidad de mejorar la estabilidad laboral de los trabajadores de este tipo de enseñanza (quizá dependiendo de la Comunidad Autónoma en que se llevan a cabo) y los medios de que se le provee.

Técnico, Andalucía
Las cosas, todas, son mejorables. Entonces, pues bueno, en un momento dado, pues echo de menos, para según qué temas, instrumentos, materiales, herramientas que no se han podido adquirir. Entonces, una sierra para cortar metales...no la tengo. Y cuando están haciendo, pues unos marcos para unas ventanas o están haciendo unas contraventanas o unas arquetas donde corto los hierros en ángulo, pues hombre, bien está que no nos corte la mano. Pero, vamos a ver, que también hay máquinas... [...] Pero estoy limitado de medios.

Colaboración con asociaciones, ONGs o corporaciones locales

Tanto en la definición de los programas como en su implantación, se tiene con frecuencia en cuenta el establecimiento de relaciones más o menos formales de la Administración educativa autonómica y organizaciones, tanto no gubernamentales como corporaciones locales.

Gestor, Valencia
...me atrevería a decir que todos los centros en barrios bajos, en barrios de acción preferente, **cuentan con ONG** que son una presencia social y profesional importante. Son una pieza clave para normalización de conductas, integración de colectivos. Eso no se generaliza en el global de la red. También hay **experiencias piloto de colaboración con instituciones municipales** que ponen en marcha también a la vez, con, porque no decirlo, con sectores policiales, que colaboran con nosotros. Si que echamos en falta una ley integral de absentismo escolar, que ponga a todas las iniciativas a trabajar para la prevención del absentismo. Hay centros, que aunque no existe ese marco de manera, digamos, bilateral, los acuerdos con los ayuntamientos, con los municipios y provincias, hacen que el tema, mas o menos, se trabaje igual.

Estas relaciones se concretan en la firma de convenios (excepcionalmente con ONGs y más frecuentemente con Ayuntamientos o Servicios Sociales municipales), en la subvención de programas desarrollados por estas instituciones y agentes sociales o en la formalización de un esquema de implantación y desarrollo de programas de lucha contra el fracaso escolar basado en asociaciones.

En particular, es de destacar el papel de las asociaciones y ONGs en el desarrollo e implantación de la Educación compensatoria, específicamente en el ámbito de la Compensación externa.

3.3. Desiderata

A lo largo de la investigación, se ha animado a los informantes a que expresen su opinión personal acerca del fracaso escolar. Asimismo, se les ha pedido explícitamente que realicen las sugerencias que consideren oportunas en función de su experiencia y visión del problema. En algunos casos, estas sugerencias o deseos de momento incumplidos han ido emergiendo espontáneamente en el transcurso de la entrevista, sin duda por la implicación de los profesionales en la labor que están realizando.

Hemos destacado bajo este epígrafe final los deseos y sugerencias más relevantes, en cuanto a frecuencia de aparición en el discurso y vinculación con la realidad social que describe el conjunto de material etnográfico recopilado. Como puede leerse a continuación, el conjunto de estas sugerencias está íntimamente relacionado con diferentes aspectos tratados a lo largo de este análisis sobre fracaso escolar. Todas ellas se encaminan a una mejora tanto del funcionamiento global del sistema de enseñanza como de la aplicación de los programas diseñados para prevenir o paliar este problema social.

Apoyar una mejor valoración de la enseñanza

Una vez identificada como una de las causas del fracaso escolar la desvaloralización de la enseñanza y de todo lo vinculado a educación, algunos informantes han señalado la importancia de que tanto la sociedad civil como la Administración se impliquen en una mejora de la imagen pública y, por tanto, valoración social de la enseñanza.

Técnico, Madrid
Pero es un conjunto de cosas: es la organización, la imposibilidad de un control, los profesores yendo de un lado para otro, la pérdida de prestigio del profesorado... Que no estoy diciendo volver a tenerlo en un pedestal, que tampoco es eso, pero no como está ahora, que no se le valora nada. Y la falta de valoración viene ya de las familias y de la sociedad, y ahí no podemos entrar. Bueno, sí: la Administración podría intentar cambiar esa imagen. Pero, ya te digo, yo vi cómo situaciones que en la EGB estaban perfectamente controladas, era llegar al Instituto y comenzar el deterioro. Porque los adolescentes necesitan que les marquen las normas, los límites, y en el instituto la organización no favorece ni permite este control.

Estabilidad laboral para personal de los Programas de Garantía Social

El trabajo de los profesionales que desarrollan su labor en programas destinados a paliar los efectos de un fracaso escolar, por ejemplo los programas de Garantía Social y de Tránsito al Trabajo (en Cataluña), añaden a las dificultades propias de una práctica docente la de trabajar con una población que requiere un trato extremadamente cuidadoso y experimentado. Según los informantes, los jóvenes que acuden a Programas de Garantía Social son generalmente jóvenes que no quieren seguir estudiando y que tienen interés en incorporarse al mercado laboral. Son jóvenes que requieren un trato muy especial: por un lado, se pretende despertar en ellos de nuevo cierto interés por el estudio y, por otro, se les apoya en la incorporación al mercado laboral. Esta segunda dimensión, se ve fuertemente optimizada

cuando el profesor tiene la suficiente experiencia acumulada como para tener una red de empresarios conocidos dispuestos a contratar o ayudar a los alumnos.

Técnico, Andalucía
Cuando un PGS tiene una estabilidad en el tiempo, con un profesorado que lo lleva y le imprime carácter, eso se exporta de un año para otro; con el carácter que le imprima, el que sea de cada uno. Entonces, cuando un PGS se pretende hacer funcionar con personal temporal, que ahora estoy aquí y el año que viene estoy en otro sitio y que le faltan recursos personales para manejar ese perfil de alumnado, eso se...Y entonces, cuando tienes un grupo que se ha ido, se le ha ido de la mano este año, este boca a boca, los colegas candidatos a ir a ese programa de garantía social vienen con una historia de que el anterior no sabes tú lo que hicieron, pues este año la vamos a reventar, tenemos que ser más chulos que ellos. Y eso no está levantando...Entonces, cuando tú haces un trabajo con personal estable, que lleva una cierta experiencia con el tema y que tiene los objetivos claros y tal, esto cuesta mucho pero vas de un año para otro encauzando a lo que quieres hacer.

Técnico, Cataluña
Tenía 22 y ahora tengo 48, pues ya llevo bastantes años tratando a adolescentes. Desarrollas una serie de habilidades, pero claro. Un PGS no lo puede coger un interino caído del cielo porque se lo comen.

Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado

Como ya se ha indicado en el apartado de sobre causas del fracaso, existe una percepción bastante extendida entre los profesionales de la enseñanza, compartida por los ámbitos institucional y técnico, de que los profesores y catedráticos de Instituto carecen de ciertas habilidades y destrezas pedagógicas que serían de gran utilidad para atender la creciente diversidad que presenta la población de estudiantes que cursan la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Generalmente, esta percepción tiende a concretarse en la demanda de una mejor y más amplia formación psicopedagógica al profesorado de secundaria, así como en que se les inculque adecuadamente el espíritu de la ley que se desarrolla desde instancias políticas.

Técnico, Cataluña
En la universidad, la formación que recibí fue puramente filológica y literaria...que no me sirve absolutamente para nada...de una manera inmediata en lo que trabajo con los alumnos,...por lo tanto me he de hartado estos años de cursos de ...de psicopedagogía, psicología, motivación, tutorías...que es lo que aquí...

Técnico, Madrid
Hay una clara falta de adaptación de los profesores a esos niños de 12 años. No se ha adaptado el sistema y no se han adaptado los profesores a esa incorporación de los niños de 12 años. Aunque, afortunadamente, cada vez se llevan a más maestros a los Institutos y hay una diferencia abismal entre los maestros y los catedráticos de Instituto; yo lo siento, pero es así.

Técnico, Cataluña
Quizá el tipo de alumnado, el tipo de enseñanzas de programas de garantía social requieren una adaptación del profesorado que no es fácil. Entonces, la gente que llevamos años ya con este tema y que hemos dado lo mejor o por características particulares, hay perso-

nas que tienen más facilidad para conectar, para adaptarse al medio y funcionar en ese medio con lo que ese medio da de sí. Pero quizá, alguna clase de formación específica para ese profesorado. Porque yo por ejemplo soy profesor técnico, pero yo no tengo ningún conocimiento de Pedagogía, ni de...Yo soy un técnico, a los 14 años estaba trabajando y a los 22 era oficial de primera electricista y tenía mis estudios nocturnos y luego accedí a funcionarado por oposición. Yo soy un técnico, yo no soy un pedagogo.

Poner remedio durante el proceso formativo

Algunos informantes comparan el sistema educativo español con el de países del norte de Europa. Según su descripción, en estos países se ataja el problema del fracaso escolar desde el momento de la detección de una situación de vulnerabilidad. Achacan al sistema español el permitir que los responsables de la formación en los distintos niveles educativos no afrontan el problema y dejan que el alumno continúe su trayectoria escolar hasta el momento final e irremediable del fracaso.

Para ello, se considera importante, por un lado, que el profesor reúna ciertas cualidades y desarrolle habilidades pedagógicas que le permitan afrontar el problema. Y, por otro, que el sistema favorezca, por ejemplo con una reducción del número de alumnos por aula, un trato más personalizado del profesor con el alumno.

Gestor, Andalucía

P: Quiero que me cuentes lo de Finlandia. ¿En Finlandia no existe el fracaso escolar?

R: Sí existe, lo que pasa es que de él se hacen responsables los profesores responsables de cada curso y ellos son los que le llevan para adelante. No dejan que el remedio lo pongan a posteriori y otros, sino que el remedio lo ponen ellos y el tiempo que haya que estar.

Apostar por los Programas de Garantía Social mejorados

De cara a que los Programas de Garantía Social cumplan los objetivos que tienen planteados, de reenganche a los estudios o facilitación del acceso al mercado laboral, algunos informantes sugieren la necesidad de mejorarlos, ya sea vía administrativa o práctica. Ya se ha comentado más arriba la necesidad percibida de que se mejore la estabilidad laboral de los profesores dedicados a los programas. Desde el lado institucional, se piensa más en medidas que, desde un planteamiento posibilista, permitan el cumplimiento óptimo de los objetivos previstos. Una de estas mejoras está incorporada, según señalan la mayor parte de los informantes, en la LOE. Consiste en la posibilidad de realizar un módulo formativo que permita al alumno de Garantía Social acceder a un título de ESO.

Gestor, Galicia

yo creo que hay que apostar por Programas de Garantía Social, por los Programas de Cualificación de Profesionalidad Inicial en el futuro porque creemos que es una vía de reinserción en el mundo educativo muy importante. [...] Nosotros creemos que esa es una vía y...que se debe seguir posiblemente en estos momentos aún excesivamente minoritaria para los deseos que nosotros tenemos como Administración pero la existencia de esos casos nos indica que ese camino no está errado que evidentemente se puede conseguir mayores o menores éxitos, pero que algún éxito se consigue y en la medida en que se consigue algún éxito pues creemos que hay que seguir por esa vía.

Retomar la figura de aprendiz

En el marco de un cambio más profundo de la sociedad, en el que se recupere la ética empresarial que algunos informantes consideran desaparecida, se señala como necesaria la recupe-

ración de la figura de aprendiz, de cara a que los jóvenes que fracasan en los estudios y se incorporan al mercado laboral o a un programa de Garantía Social puedan realmente aprender un oficio en el espacio real de una empresa. Se insiste en el requisito imprescindible de establecer garantías para que la figura de aprendiz no se convirtiera en mero trabajador barato, sino en joven a quien el empresario ha de formar.

Técnico, Cataluña
Otro problema importante, que llevamos muchos años viendo es el tema del tipo de contratos de trabajo. No hay aprendices. Ni está valorado por los mismos chavales el de tener que ir a trabajar cobrando poco, para aprender, con la condición de que aprendan. No hay aprendices. Tampoco hay moral empresarial, como la había antes. Cuando tenías un aprendiz le enseñabas. Ahora tienes un aprendiz y lo pones a hacer los trabajos de peón para ahorrarte un peón. Con lo cual, estamos en un mundo de sinvergüenzas. Que el que más puede más expolia, más explota, más...

Sistemas de control y evaluación públicos

Algunos informantes han señalado la necesidad de establecer mecanismos de control y evaluación de las acciones desarrolladas durante el proceso de formación en la etapa escolar, de cara a la mejora progresiva del sistema.

Gestor, Andalucía
Luego yo creo que hay que hacer responsables al equipo educativo de dónde cogemos a los chavales y dónde los dejamos, y por qué, y argumentar eso, que sea un argumento público, razonado, con seriedad y ahí la orientación tiene mucho que decir porque el orientador es un agente cualificado, externo a los propios intereses del equipo, que sí puede dar orientaciones, establecer criterios y dar soluciones de por dónde puede ir. Lo de la responsabilidad de los equipos lleva consigo que tiene que haber sistemas de evaluación y de control públicos, compartidos pero serios y con consecuencias. Hay que ser capaces de premiar las buenas actuaciones y sancionar cuando se está actuando mal, como en cualquier sistema que queremos que funcione.

Tabla 162. **Perfil según el discurso institucional (conclusiones)**

Análisis Cualitativo sobre fracaso escolar. Perfil del joven con fracaso escolar o riesgo de fracaso	
Edad	16 años (3º ó 4º de la ESO)
Género	Masculino
Condición de	inmigrante Problemas derivados del idioma y el desfase curricular
Etnia	Gitana (especialmente en situación de exclusión social)
Estatus socioeconómico	Perfil tradicional (bajo estatus) y nuevo perfil (altomedio)
Grado de estabilidad familiar	Perfil tradicional (familia desestructurada) y nuevo perfil (familia estructurada)

Fuente: Elaboración propia

4

Qué hacen las instituciones

En un contexto en el que la economía de libre mercado resulta cada vez más cambiante, en el que el entorno doméstico-familiar toma un nuevo giro hacia nuevos modelos familiares y nuevas relaciones entre sus miembros, influenciado también por los cambios obligados en los tipos de vivienda y en el que los ámbitos asociativo y comunitario adoptan nuevas vías de actuación y participación, asumiendo una tendencia hacia una acentuación cada vez mayor del individuo, los mecanismos constitutivos de estructuras, relaciones y distribuciones sociales que se conjugan son de muy diverso tipo, propiciando constantes cambios en el sistema político y exigiendo adaptaciones que no siempre ocurren de manera armónica. Estas adaptaciones del sistema político y el intento de abordar una serie de problemas y desajustes que provocan los propios cambios, por parte de los Sistemas Políticos que procuran mantener un Estado de bienestar, como es el caso español, se traducen en la elaboración de una serie de acciones con carácter intervencionista, con objeto de armonizar los desequilibrios en la sociedad provocados por la propia lógica de la transformación.

Así, podríamos decir que toda política pública entraña un mecanismo de asignación pública de recursos y oportunidades entre los diferentes grupos sociales con intereses y preferencias en conflicto. Mecanismo que opera en un plano más o menos autónomo respecto a las lógicas mercantiles, familiares y comunitarias (Subirats y Gomá: 1999). Es decir, una política pública es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental (Meny y Thoenig:1992). Aunque no solo se puede hablar de actividad, como acto realizado o expresamente realizado, sino que se incluye también a los no actos, es decir, se consideran todas las decisiones tanto las de actuar como las de no actuar.

Esta decisión de la autoridad pública, implica, en un sentido sistémico, unos productos (outputs) y unos resultados (outcomes), que, al igual que el deseo de intervención o de no intervención si es expresamente decidido, pueden, en este caso, no serlo. El primero de los elementos, los productos, devienen de una intervención clara de la autoridad pública por incidir en la resolución de un conflicto o en dar respuesta a una demanda de la sociedad (inputs). En el segundo de los casos, en lo referido a los resultados (outcomes), pueden ser o no ser previstos por las autoridades públicas o actores implicados en la ejecución de una política pública. De hecho, a pesar de contabilizar algunos de dichos resultados, estos, a su vez, generan otra serie de resultados o efectos que no han sido buscados ni planteados y que conducen a nuevas situaciones de conflicto, o simplemente mejoran la intervención pública.

La constante mejora y aprendizaje por parte de las autoridades públicas en el diseño e implementación de las políticas públicas, la incorporación de un mayor número de actores, tanto en el diseño como en la ejecución de la intervención, así como las nuevas demandas de una sociedad preparada y exigente, han permitido el avance y el reconocimiento del análisis de las políticas públicas, como herramienta fundamental para la mejora continua de las mismas en la sociedad española.

4.1. Una aproximación al Análisis de las Políticas Educativas en España

El caso de las políticas públicas de educación y, especialmente las relacionadas con el fracaso escolar, han venido desarrollándose en los últimos años y no con pocos cambios, desde las políticas paternalistas del franquismo a las políticas educativas de mandato. Las políticas públicas de educación en España han sido entendidas como políticas regulatorias que no llegan más allá de las legislaturas gobernadas por los mismos gobiernos que las hayan propuesto y aprobado. En palabras de Dale (1989), **el mandato del sistema educativo es expresión de lo que es deseable y legítimo que cumpla socialmente la política educativa en un momento histórico determinado**. Así podríamos periodificar las diferentes políticas educativas según los diferentes gobiernos que, desde la transición, han intentado mejorar y paliar los déficits educativos de la sociedad española, atendiendo al contexto histórico, a la situación económica y social, así como a las diferentes demandas que el mercado laboral reclamaba.

Las políticas educativas en España han ido variando conforme el crecimiento y el desarrollo de la propia sociedad se sucedían; la incorporación de múltiples actores implicados en los procesos educativos, las diferentes perspectivas de atajar un mismo problema o de atender diferentes demandas se ven claramente desde las primeras políticas educativas con los Pactos de la Moncloa y aún antes con el Real Decreto de 1974, a las actuales políticas regulatorias de la enseñanza y la educación universitaria.

Pero cabe destacar algunos elementos que han sido comunes desde los inicios de la intervención pública en las políticas educativas. Desde un punto de vista político, el **cleavage tradicional de izquierda-derecha**, en el que se desequilibra la balanza entre la defensa de la igualdad de oportunidades y la libertad de enseñanza, añadido al segundo cleavage tradicional entre la centralización de la política educativa y los deseos y aspiraciones de las nacionalidades periféricas, configura un escenario complicado que deriva en las políticas educativas de mandato, es decir, una **no continuidad** en las políticas educativas que genera una incertidumbre y un **constante cambio** en la gestión y demarcación de objetivos entre los profesionales docentes y los cuerpos de dirección educativa, así como una sensación de **desconcierto** por parte de los actores sociales y personas afectadas por las políticas educativas.

La falta de consenso histórica entre las diferentes fuerzas políticas se constata desde el comienzo de la etapa democrática cuando la UCD intenta regular el derecho a la educación y a la participación en 1980, a través de la LOECE, aunque al ser recurrida por el PSOE no llegó a entrar en vigor. El PSOE en su primera etapa de gobierno (1982-1996), desarrolló la Constitución a través de la LRU (Ley de Reforma Universitaria) y la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990, y la LOPEGC (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros) en 1995, que modificaba en algunos aspectos a la LODE y la LOGSE.

En la etapa de gobierno del Partido Popular (1996-2004) se modificó el desarrollo legal previo con dos leyes, la LOU (Ley Orgánica de Universidades) y la LOCE (Ley de Calidad en la Enseñanza. Actualmente, se encuentra en vigor la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) que ha supuesto un cambio con respecto a la LOGSE, aunque esta última todavía se encuentra en vigor puesto que la implantación de la LOCE es progresiva; además su calendario de aplicación se retrasó durante dos años por el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

Por otra parte, las **presiones centro-periferia**, junto con la configuración del **Estado de las Autonomías**, han conducido la gestión del sistema educativo a la **autonomía** y la **descentrali-**

Ilustración 8: **Leyes que regulan el Sistema Educativo.**

1970	L.G.E LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

1978	Constitución

1985	L.O.D.E LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN
(Modifica L.G.E.)	Derecho a la educación Participación de la sociedad en el sistema educativo Financiación de centros públicos y privados

1990	L.O.G.S.E LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO
(Deroga L.G.E) **(Adapta L.O.D.E)**	Estructura del sistema y ordenación de las enseñanzas Ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años Establecimiento de la F.P. Superior

1995	L.O.P.E.G LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES
(Adapta L.O.D.E)	Actividades extraescolares Autonomía de gestión de los centros docentes Inspección por las administraciones educativas Órganos de gobierno de los centros docentes

	L.O.U. LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES
2001	Mejora de la calidad Mecanismos apropiados para potenciar la actividad investigadora de las universidades Incorporación de nuestro sistema universitario al espacio universitario europeo Movilidad de estudiantes y profesores

2002	L.O.C.F.P LEY ORGÁNICA DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL
	Adecua la Formación Profesional a las nuevas exigencias del sistema productivo Fomenta la formación y la readaptación profesional

	L.O.C.E LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
2002	Mejora el nivel medio de los conocimientos de los alumnos Fomenta la cultura del esfuerzo como garantía de progreso personal Garantiza la igualdad de oportunidades Previene y combate el fracaso escolar Mejora las condiciones de trabajo de los profesores en los centros

zación regulada, con sus virtudes y sus defectos, planteada la autonomía en dos dimensiones: por un lado, la de los centros educativos, en la toma de decisiones y en la participación de la comunidad educativa; Por otra, la derivada de la estructura del Estado autonómico, puesto que al no ser la enseñanza una competencia exclusiva del Estado ha sido asumida por las Comunidades Autónomas. De esta forma, las políticas públicas autonómicas se han desarrollado en virtud de las leyes desarrolladas en los parlamentos autonómicos, a partir de las leyes orgánicas aprobadas por las Cortes Españolas, dictando los gobiernos de las autonomías su propio desarrollo reglamentario.

El último ámbito de autonomía le corresponde a los propios centros educativos. Fundamentado en los artículos 23.1 y 27.7 de la Constitución, las leyes reconocen dos ámbitos de autonomía a los centros, la pedagógica y la económica. La participación se garantiza a través del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores. Con la **LOCE** se ha **recortado la autonomía pedagógica del centro** al quedar cerradas las enseñanzas comunes (marcadas por el Estado) y el currículo de la etapa (marcado por la CCAA) dejando escaso margen de adaptación a los profesores y a los Centros. Por su parte, la autonomía económica, pese a estar reconocida en las leyes, escapa de la esfera decisional del centro educativo recayendo la asignación de fondos en las instancias autonómicas.

Podemos concluir que las políticas educativas en España se han superpuesto en función del posicionamiento de los actores principales entorno a las dos fracturas clásicas izquierda-derecha, y centro-periferia, adquiriendo cada vez más peso, en la toma de decisiones sobre el sistema educativo, la convergencia con Europa y el logro de los objetivos de Lisboa.

En la actualidad, la oposición popular ha ofrecido un pacto al partido socialista para lograr un consenso en educación que permita una toma de postura a largo plazo. Parece que el debate sobre la educación se somete al calendario electoral una vez más, si bien es necesario establecer un marco para una adecuada redefinición de los objetivos y de los medios que configuran la acción pública y que determinan las necesidades educativas de los jóvenes, máxime en el escenario establecido en la Estrategia de Lisboa de una Europa del conocimiento, asentada en una fuerza de trabajo en permanente formación.

Sin embargo, a **nivel territorial y local**, y requiriendo del **trazado de estrategias**, la creación de **pactos** y la **voluntad política**, surgen **nuevos agentes** que desarrollan **programas exitosos en la lucha contra el fracaso escolar**; son los receptores de los jóvenes en fracaso escolar o en situación de riesgo como las agencias de desarrollo local, las mancomunidades de ayuntamientos, las entidades sin ánimo de lucro, o algunos ayuntamientos que logran mediante sus programas formativos (educación no reglada en ocasiones) capacitar a los jóvenes y mejorar sus perspectivas laborales apoyándose en las asociaciones de empresarios u otro tipo de redes multinivel.

4.2. Medidas básicas para enfrentar el Fracaso Escolar

La promulgación de la **LOGSE** en 1990 estableció la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, edad mínima para la incorporación al mercado de trabajo. Con esta ley se estableció una enseñanza obligatoria comprensiva, es decir, igual para todos. Para resolver los problemas de atención a la diversidad del alumnado, tanto a los de bajo rendimiento como a los más destacados, se desarrollaron los departamentos de orientación con profesores de apoyo, se aumentó la optatividad en los contenidos a partir del 2º ciclo de la ESO, y se diseñaron apoyos a los alumnos con necesidades educativas especiales, etc, lo que debería haber conllevado un aumento importante en la dotación de personal docente y de medios materiales en los centros. De alguna manera, el nuevo sistema supuso el cambio a una **enseñanza social** o asistencial, **priorizando la integración y la igualdad de oportunidades** antes que el aprendizaje propio de una enseñanza academicista, estableciendo la **evaluación** no en términos de evaluar contenidos, sino de alcanzar los objetivos generales que la ley establece para cada etapa.

Presentamos a continuación las medidas básicas relacionadas con la **Atención a la Diversidad**. Estas medidas se contemplan en el RD 3474/2000 de Enseñanzas Mínimas. Las CCAA posteriormente han legislado mediante Decretos de desarrollo los contenidos mínimos aplicables.

Ilustración 9: Medidas de Atención a la Diversidad.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDADG			
	GENERALES	ORDINARIAS	EXTRAORDINARIAS
ADMINISTRACIÓN	Currículo abierto Optatividad en ESO Modalidad de bachillerato Aulas de enlace	*Propuestas por los Dep. Didácticos* Grupos flexibles Desdobles Refuerzo educativo	*Propuestas por el Dep. Orientación* Compensación Educativa Programa de Integración Programa de Diversificación Curricular
ORGANIZACIÓN CENTRO DOCENTE	Equipo directivo (P.G.A) Dept. Orientativo (P.A.T.; P.A.P.E.A.; P.O.A.P.)	Recuperaciones Otras	Programa de Garantía Social

Fuente: Elaboración propia

Refuerzos educativos

Cuando las necesidades que presenta el alumno o alumna no pueden ser suficientemente atendidas con los medios educativos ordinarios, se necesita algún tipo de intervención «extra». Esta intervención es lo que se entiende por refuerzo educativo; es decir, el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal. Algunas de estas actividades puede realizarlas el tutor o tutora en su grupo de clase, mientras que otras pueden requerir la intervención de profesores más especializados: profesor de apoyo para la educación especial, profesor de audición y lenguaje.

Ilustración 10: Medidas de Compensación Educativa (CAM).

Compensación Educativa		
En el centro y en el horario escolar Apoyo en grupo ordinario Grupo específico de compensación educativa (G.E.C.E) Aula de Compensación Educativa (A.C.E.) Aula de enlace	*En el centro y fuera de horario* Compensación externa (ONG's) Aulas Abiertas	*Otros servicios* S.A.I. (inmigrantes) S.E.T.I. (idiomas) S.A.E.D. (domicilio) Centro Terapéutico (hospital) Absentismo (ayuntamiento)

Fuente: Elaboración propia.

Adaptación Curricular

Las adaptaciones curriculares son las modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las necesidades individuales. Su finalidad es lograr la mayor participación posible de los alumnos en el currículo ordinario y conseguir que alcancen los objetivos generales de cada etapa.

Diversificación Currícular

Es una medida excepcional dirigida al alumnado del segundo ciclo de la Educación Secundaria. Sólo debe aplicarse cuando se han agotado las medidas anteriores, si el alumno o alumna tiene dificultades generalizadas en la mayor parte de las áreas del currículo y se prevé que, sólo con la permanencia de uno o dos años más en el segundo ciclo, no alcanzará los objetivos establecidos en la etapa de Educación Secunadaria. Consiste en organizar las enseñanzas de manera distinta a como lo están habitualmente, de forma que al alumnado se le presentan

los contenidos nucleares de las áreas que configuran la Educación Secundaria (matemáticas, lengua y literatura, tecnología, biología, etc.), en torno a dos grandes ámbitos de aprendizaje: el socio-lingüístico y el científico-tecnológico. Todo ello desde una perspectiva metodológica motivadora, globalizada y participativa.

Programas de Garantía Social

Son programas dirigidos a alumnos que, habiendo cumplido 16 años, no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y, por lo tanto, no vayan a obtener el Título de Graduado en Enseñanza Obligatoria, lo que les va a impedir continuar estudios de Bachillerato o de Formación Profesional. Tienen una doble vertiente: formación general y formación elemental para una ocupación laboral. Se pueden cursar, en general, en centros públicos de Educación Secundaria o en centros específicos de Educación Especial. También se imparten en centros concertados y privados; ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro, generalmente con alguna subvención.

Equipos de Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica

Los recursos específicos del Sistema Educativo, destinados a la orientación educativa y profesional, están constituidos por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Generales, Específicos y de Atención Temprana) y por los Departamentos de Orientación. Desarrollan unas funciones generales destinadas a la atención y apoyo de los procesos de enseñanza–aprendizaje de la población escolar en general y, muy particularmente, de la población escolar que presenta necesidades educativas especiales.

Los Departamentos de Orientación son los recursos internos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria, integrados por un psicólogo o un pedagogo y, según las características del centro, por profesores de ámbitos, de área práctica, especialistas en Audición y Lenguaje o especialistas en Pedagogía Terapéutica. Colaboran con los Departamentos Didácticos en la prevención y detección de los problemas de aprendizaje, en la elaboración de la programación y en la realización de las adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que las precise. De igual modo, hacen la evaluación psicopedagógica previa a la toma de decisiones educativas y participan en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico y profesional de los alumnos que concluyen su escolarización en el centro.

4.3. España: Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 2006-2009

El Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 2006-2009, elaborado por el Observatorio de la Infancia (Dirección General de las Familias y la Infancia), presenta las grandes líneas estratégicas de desarrollo de las políticas de infancia y adolescencia con el objeto de lograr el **pleno desarrollo de los derechos**, la **equidad inter-territorial** y la **igualdad de oportunidades** para la **infancia** y la **adolescencia**.

Se apunta en este Plan que, si bien la educación obligatoria es hasta los 16 años y la tasa de escolarización de los jóvenes de entre 16 y 17 años ha aumentado de forma considerable, el **sistema educativo** todavía se enfrenta a **múltiples retos** entre los que cabe destacar un **alto índice de abandono prematuro** de los estudios, **fracaso** escolar, **integración** de alumnos/as de origen extranjero y, **desigualdades** en función del genero, entre otros. Así, de acuerdo con los objetivos comunes europeos acordados en 2002 por el Consejo Europeo de Barcelona, la política de educación en España debe centrarse en:

> "prevenir el fracaso y promover el éxito escolar, dedicando los recursos necesarios para lograr la escolarización temprana, evitar el abandono escolar, atender a la diversidad compensando desigualdades, apoyar los programas para los alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos extranjeros, etc, con el fin de garantizar la calidad y equidad educativa para toda la población" (Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 2006-2009:10-11).

En consonancia con estos objetivos se ha puesto de marcha el **Plan PROA** (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo). El Ministerio de Educación y Ciencia inició, de forma experimental en siete CCAA y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, la implantación del **Programa de Acompañamiento en Educación Primaria** durante el curso 2004-2005. Al año siguiente, el programa se extendió a casi todas las CCAA además de implantarse el **Plan de Acompañamiento y el Programa de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria**, alcanzando los 24.450.000 euros el presupuesto destinado a los mismos. En la actualidad el Plan PROA se ha extendido a **todas las CCAA**, siendo 1.168 el total de centros beneficiarios.

Tabla 163: **Datos del Plan PROA por Comunidades Autónomas**

	Programa de acompañamiento en Educación Primaria			Programa de acompañamiento en Educación Secundaria			Programa de apoyo y refuerzo en Educación Secundaria		
	2005-2006	2006-2007	Aumento	2005-2006	2006-2007	Aumento	2005-2006	2006-2007	Aumento
Andalucía	83	156	73	37	72	35	37	72	35
Aragón	7	54	7	4	7	3	4	7	3
Asturias	6	11	5	3	5	2	3	5	2
Islas Baleares	8	15	7	3	6	3	3	6	3
Canarias	3	6	3	2	4	2	2	4	2
Cantabria	20	38	18	10	18	8	10	18	8
Castilla La Mancha	15	30	15	8	15	7	8	15	7
Castilla y León	3	64	30	20	36	16	21	35	14
Cataluña	34	64	30	20	36	16	21	35	14
Extremadura	12	23	11	6	11	5	6	11	5
Galicia	20	38	18	10	19	9	10	19	9
La Rioja	2	9	7	1	5	4	1	1	
Madrid	21	56	35	11	26	15	10	25	15
Murcia	12	24	12	6	11	5	6	11	5
Navarra	3	6	3	1	3	2	1	3	2
País Vasco	0	7	7	0	4	4	0	4	4
Valencia	27	54	27	16	31	15	16	34	15
Total	295	592	297	148	291	143	138	285	137

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

El objetivo principal de este Plan es "abordar las necesidades asociadas al **entorno sociocultural** del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos". Y para lograr los objetivos estratégicos (lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local), el Plan ofrece recursos a los centros educativos con la finalidad de trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad; y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Entre las líneas de actuación del Programa de apoyo y refuerzo a centros de educación secundaria se encuentran:

- Actuaciones de **atención directa a los alumnos**:
  - Transición entre Primaria y Secundaria, que persigue mejorar la coordinación entre los centros y atender mejor a alumnos y familias.
  - Desarrollo de capacidades, dirigido a los alumnos con capacidad especial en algún área.
  - Refuerzo educativo, para los alumnos con mayores dificultades.
  - Bibliotecas escolares, orientado a convertirlas en centros de recursos para el aprendizaje y el ocio.
  - Convivencia escolar, para conseguir mejorar la convivencia en el centro favoreciendo la comunicación y las relaciones interpersonales.

- Actuaciones de **intervención con las familias**:
  - Colaboración entre las familias de alumnos y el centro educativo.
  - Mediadores socioeducativos.
- Actuaciones de **intervención en el entorno**:
  - Acompañamiento escolar, que pretende aprovechar la experiencia y formación de alumnos de etapas posteriores para ayudar a los alumnos con ciertas dificultades a mejorar su rendimiento e integración en el centro.
  - Actividades extraescolares, que va destinado a ofrecer a los alumnos una amplia gama de actividades deportivas y culturales que completen su formación y le vinculen mejor al centro, en colaboración con otras instituciones.
  - Absentismo escolar, que persigue crear «entornos de prevención» más ricos y eficaces contra este grave problema social.

4.4. Mapa de Políticas Distintivas de Fracaso Escolar por Comunidad Autónoma

4.4.1. Andalucía

No existe en la administración educativa andaluza un organismo o dirección general que se ocupe, exclusivamente, del 'fracaso escolar'. Como ya se ha dicho, ni siquiera existe como fenómeno reconocido, si no, más bien, a través de algunos de sus indicadores, básicamente de los asociados al alumnado: abandono, no promoción, conflictos de comportamiento, etc.

No obstante, son las **Direcciones Zonales de Planificación y Evaluación** las que tienen un conocimiento más profundo del fenómeno, pues son las que realizan estudios y seguimientos de los resultados académicos y del sistema de evaluación, directamente relacionados ambos con el 'fracaso escolar'. Estas Direcciones Zonales tienen en las provincias su correlato, en los Servicios de Ordenación y en los de Inspección Educativa.

Las actuaciones más habituales de los Servicios Provinciales de Inspección de Educación en relación con el 'fracaso escolar' son:

- Análisis previos a la intervención.
- Aplicación de cuestionarios y encuestas.
- Recogida de datos.
- Observación del desarrollo de las actividades.
- Reuniones de trabajo.
- Presencia, en algunos casos, en las sesiones de evaluación y promoción.
- Supervisión de documentos.

Por otro lado, es relevante en la materia la **Dirección General de Formación Profesiona**l, encargada de los currículos de FP, y que da cobertura legal a **la Mesa Andaluza de FP**, en la que se establecen las **conexiones** necesarias **entre el mercado de trabajo y la formación**, que depende por entero de la administración educativa andaluza, salvo la formación no reglada, normalmente impartida, como en otras comunidades, por las organizaciones sindicales o empresariales.

Las actuaciones ante el 'fracaso escolar' son competencia de toda la comunidad educativa, sin duda, pero es la **Inspección Educativa** andaluza, y sus 200 inspectores e inspectoras, quienes se encargan más directamente del análisis del problema y de la elaboración de propuestas de intervención y mejora. De hecho, el **Dictamen 2003** es, además de un diagnóstico de la situación andaluza, un conjunto estructurado de medidas y propuestas de mejora. Inicialmente, sus **actuaciones** prioritarias contra el 'fracaso escolar' pasan por la aplicación de las **medidas ordinarias de atención a la diversidad**, por lo que no se cuenta con un presupuesto específico para ello, pues son medidas que debería poder aplicar cada profesor en cada centro, sin gastos adicionales.

4.4 Mapa de políticas distintivas de fracaso escolar por Comunidad Autónoma.

	Andalucía	
Nombre del programa	Dictamen 2003 de la Inspección educativa	Programa de Garantía Social
Institución proponente	Consejería de educación	Consejería de Educación
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Inspectores de educación y agentes facilitadores	358 centros docentes, entre centros de secundaria obligatoria, FP, ayuntamientos y entidades del tejido social
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	2003-siguientes	2005-2006
Objetivos principales	a) 'Impulsar, mediante el ejercicio de la supervisión, la consecución del derecho del alumnado a un evaluación que tenga en cuenta tanto el desarrollo de las capacidades como la valoración objetiva del aprendizaje de los valores y de los contenidos expresados en las normas que establecen los currículos'.	Conceden ayudas a 24 entidades sin ánimo de lucro y 30 Corporaciones Locales para el desarrollo de nuevos PGS:
	b) 'Supervisar las actuaciones que los centros, los servicios y los programas desarrollan para la consecución de una educación de calidad y en el apoyo a las familias, desde los principios de igualdad, solidaridad y corresponsabilidad, para tal fin'	1) Aquéllos que promueven y se ubican en centros escolares de secundaria, educación de adultos y, previa autorización de la Consejería de Educación y Ciencia, los centros específicos de educación especial
		2) Aquéllos que promueven y se ubican en corporaciones locales o entidades del tejido social.
Indicadores de medición	Elaboración del Plan Integral de Evaluación que comprende la evaluación de todos los programas y medidas llevadas a cabo en perspectiva comparada por provincias andaluzas y otras Comunidades Autónomas, así como la evaluación del mantenimiento de la coherencia con las políticas europeas	Los criterios de evaluación marcados por la Resolución de 7 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de seguimiento)	El incremento del número de alumnos a los que se considera con necesidades educativas especiales. El incremento del número de alumnos que reciben medidas de atención a la diversidad.	
Dotación económica		

FUENTE: Elaboración propia

	Aragón				
Nombre del programa	Subvenciones a asociaciones, ONG e instituciones privadas sin fines de lucro	Subvenciones a comarcas y municipios	Apertura de Centros	Aragón en Vivo	Comunidades de Aprendizaje
Institución proponente	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.	Departamento de Educación y Ciencia - Gobierno de Aragón en colabolación con el CREA de la Universidad de Barcelona.
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Asociaciones, ONG e instituciones privadas sin fines de lucro	Comarcas y Municipios	Centros de Primaria y Secundaria dependientes del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, en colaboración con entidades, asociaciones, etc.	Centros educativos de Primaria y Secundaria	Centros educativos de Primaria y Secundaria
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	Curso 2006-07	Curso 2006-07	Curso 2006-07	Curso 2006-07	Indiferente
Objetivos principales	Subvenciones a actuaciones dirigidas a favorecer la inserción socio-educativa de alumnados que: por factores territoriales o sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción del sistema educativo; pertenece a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, y por razones de desplazamiento de los padres no puede seguir un proceso normalizado de escolarización.	Contratación de Animadores Socioculturales para el desarrollo del programa de apertura de centros en secundaria	Prestar servicios fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, y otras de carácter social dirigidos a los alumnos de los centros, y a su vez, impulsar el desarrollo de programas, servicios y actividades que permitan dedicar las infraestructuras educativas al servicio de la comunidad y de los ciudadanos.	Acercamiento a los bienes naturales, sociales, artísticos y culturales de la Comunidad al alumnado y profesorado. Incluye diferentes modalidades: aulas de innovación, centros rurales de innovación educativa, escuelas viajeras y pueblos abandonados.	Proyecto de transformación social y cultural de un centro educación y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas, basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.
Indicadores de medición	-	-	Seguimiento de los proyectos por parte de: la comisión de actividades extraescolares y complementarias; los servicios Provinciales de Educación, Cultura y Deporte; y la Dirección de General de Política Educativa.	-	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-	-	-	6 centros que se han acogido al Proyecto en la Comunidad de Aragón	-
Dotación económica,	Máximo 75.000€; cada solicitud no puede superar los 11.250€.	300.000€, aportación máxima por IES o sección del IES es de 10.000€.	-	-	-

FUENTE: Elaboración propia

	Asturias
Nombre del programa	Plan Integral Municipal de Infancia y Adolescencia de Avilés
Institución proponente	Instituto Asturiano de Atención social a la Infancia, Familia y adolescencia
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Entidades y Servicios Públicos y/o privados que intervienen en el campo de la infancia y adolescencia.
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	2006-2010
Objetivos principales	El objetivo principal es garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de la infancia y adolescencia avilesinas, teniendo en cuenta la diversidad de los menores de 18 años, fijando actuaciones que de forma integral permitan el pleno desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales para poder vivir en un entorno saludable, aumentando el bienestar y la calidad de vida.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

	Baleares		
Nombre del programa	Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares	Instituto de Cualificaciones de las Islas Baleares	Plan General de Cualificaciones y Formación Profesional de las Islas Baleares
Institución proponente	Consejería de Educación	Consejo de Formación Profesional de las Islas Baleares	Consejería de Educación
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Todos los estamentos de la comunidad educativa	Dirección General de Formación Profesional de la Consejería de Educación y Cultura	Dirección General de Formación Profesional e Inspección Educativa
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	2000 en adelante	-	2002-07
Objetivos principales	1: atribuye la función Evaluadora a las Administraciones educativas en el ámbito de sus competencias. 2: la función de participación en la evaluación del sistema de la Inspección educativa	Gestionar y definir la estructura de las cualificaciones en las Islas Baleares. Promover y realizar actuaciones y estudios encaminados al fortalecimiento, al desarrollo y la mejora de la formación profesional. Velar porque el sistema de formación profesional se ajuste al máximo al sistema productivo de las Baleares, teniendo en cuenta el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales	Dar una respuesta formativa a los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin titulación y que no dispone de competencias suficientes para insertarse en el mundo laboral
Indicadores de medición	-	-	Nº de beneficiados. Nº de grupos y grado de empleabilidad
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	Informe de evaluación sobre la educación primaria y secundaria obligatoria (1999 y 2000, respectivamente)	-	Serie de grupos y mejora de las acciones y programas en relación al programa 2002. El caso de 2006-2007 no se dispone de datos
Dotación económica	-		-

	Canarias
Nombre del programa	Plan de Integración Social contra la pobreza y exclusión social
Institución proponente	Consejo Económico y Social de Canarias
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Dirigido a la población en edad escolar con carencias socioeconómicas
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	1998-2008
Objetivos principales	• Detectar y prevenir el fracaso escolar a través de actuaciones interdepartamentales sobre el medio educativo, el entorno sociosanitario y la familia. • Potenciar los programas de educación compensatoria y de garantía social. • Mejorar la oferta de comedores y residencias escolares.
Indicadores de medición	• Aumento del rendimiento escolar. • Porcentaje de demanda cubierta.
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	44.528.986,81

	Cantabria
Nombre del programa	Programa de Acompañamiento académico en secundaria
Institución proponente	Consejería de Educación
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Centros de Educación Secunaria
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	2005-2006
Objetivos principales	• Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos mediante: adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces, y mejora de las habilidades y actitudes asociadas a la lectura. • Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro. • Facilitar la integración en el Instituto.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

	Castilla-La Mancha
Nombre del programa	Plan de Apoyo a centros de secundaria. Programas de cooperación Territorial
Institución proponente	Consejería de Educación y Ciencia
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Conjunto de la Comunidad Educativa
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	-
Objetivos principales	• 0Mejorar los resultados de cada uno de los centros a través de un conjunto de actuaciones que contribuyan a la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes. • Potenciar la relación de los alumnos con el centro. • Ampliar la participación de las familias. • Incrementar las posibilidades educativas del entorno del centro.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

	Castilla y León
Nombre del programa	Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad
Institución proponente	Consejería de Educación
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Al conjunto de la Comunidad Educativa, especialmente a los alumnos con necesidades educativas específicas y a los profesionales de atención a la diversidad
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	2003-2007
Objetivos principales	• Conseguir una atención educativa de calidad respecto a las necesidades específicas y diferenciales que presenta el alumnado de Castilla y León. • Atender de manera especializada al alumnado que presenta necesidades educativas específicas en razón de su discapacidad, circunstancias de desventaja o superdotación intelectual. • Garantizar una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno. • Compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural. • Lograr la plena asistencia del alumnado a clase. • Mejorar los niveles de integración conductal del alumnado con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

	Cataluña	
Nombre del programa	Programa 2004-2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI.	Plan de Mejora de los Centros de Secundaria.
Institución proponente	Institución proponente Departament d´Educació -	Departament d´Educació
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Govern de Catalunya	Directores de centros de secundaria
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	2004-2007	-
Objetivos principales	• Ofrecer información objetiva, contrastada y valorativa de los resultados escolares para referenciar correctamente la tarea educativa. • Objetivar la información para posibilitar la toma de decisiones a todos los niveles. • Describir puntos fuertes y débiles del sistema, tanto en relación a los procesos educativos, los resultados obtenidos, de contextos sociales y culturales, así como de los recursos empleados. • Promover actividades de investigación e innovación en los mismos centros educativos.	• Mejorar la calidad d elos centros públicos de educación.
Indicadores de medición	-	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-	-
Dotación económica	-	-

	Extremadura	
Nombre del programa	Programa de acompañamiento académico en Secundaria	Plan de Apoyo a Centros de Secundaria
Institución proponente	D.G. de Calidad y Equidad Educativa -fruto de un convenio de colaboración entre el MEC y la Consejería de Educación-, afectan a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria	D.G. de Calidad y Equidad Educativa -fruto de un convenio de colaboración entre el MEC y la Consejería de Educación-, afectan a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Centros de Educación Secundaria que reciben alumnos en situación de desventaja socioeducativa, actuando sobre esta parte del alumnado con el objetivo de aumentar sus perspectivas escolares y de incidir en la mejora del funcionamiento y expectativas de la totalidad del centro	Centros de Secundaria
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)		-
Objetivos principales	• Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante: la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo; fomentar el estudio proponiendo formas de trabajo eficaces, y la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura. • Mejorar su integración social en el grupo y en el centro. • Facilitar la integración en el Instituto.	El objetivo central de este plan es el de abordar la situación de los centros que reciben un alumnado con el que los recursos ordinarios se muestran insuficientes y para los que la organización y funcionamiento habituales son ineficaces. El plan desarrolla mecanismos de compensación establecidos para estos casos dotando a estos centros de más recursos y de nuevos procedimientos de organización y funcionamiento que permitan enfrentarse a la situación.
Indicadores de medición	Por último, añadir que el proceso de evaluación de esta medida se realiza a partir de los siguientes aspectos: los resultados escolares de los alumnos, encuestas breves a los tutores, equipos de profesores, monitores y a los propios alumnos sobre el progreso de los alumnos en su autoestima, integración..., y recabando la opinión de las familias sobre su satisfacción con el programa y su percepción de la evolución escolar de los alumnos.	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-	-
Dotación económica	-	-

	Galicia	
Nombre del programa	Plan de Acollida (Plan de Acogida)	Programa de apoyo a centros y acompañamiento académico en educación secundaria
Institución proponente	Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa. Consellería de Emigración.	Dirección general de Ordenación e Innovación Educativa
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Centros educativos de la Comunidad Autónoma	Comunidad Educativa
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	-	2006-2007
Objetivos principales	Facilitar materiales de apoyo al profesorado para la adecuada atención educativa del alumnado extranjero: favorecimiento de la adaptación progresiva al centro, conseguir que los padres y el alumnado estén informados del funcionamiento y organización del centro educativo, fomentar actitudes de respecto que favorezcan la integración del alumnado extranjero.	• Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante: la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo; fomentar el estudio proponiendo formas de trabajo eficaces, y la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura. • Mejorar su integración social en el grupo y en el centro. • Facilitar la integración en el Instituto. • Asentar conocimientos y destrezas de las áreas instrumentales Indicadores de medición
Indicadores de medición	La evaluación del Plan se efectuará a través de cuestionarios realizados a las familias, el profesorado, el alumnado. Los aspectos incluidos más significativos son: acciones de sensibilización sobre la interculturalidad, suficiencia o insuficiencia de la información de las familias y su participación en el plan, elaboración de adaptaciones curriculares individuales y medidas de refuerzo educativo, grado de colaboración entre los centros educativos y las instituciones locales, papel del restante alumnado en la integración de los extranjeros, mejoras a incluir en el plan en el futuro.	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-	-
Dotación económica	No se especifica en el plan	-

	La Rioja
Nombre del programa	Programa de intervención escolar con menores gitanos
Institución proponente	Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja y la Asociación para la Promoción gitana de La Rioja
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Centros de toda la Comunidad Autónoma
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	-
Objetivos principales	Compensar los efectos de la situación de desventaja social del colectivo infantil y juvenil gitano de La Rioja mediante la mediación ante los conflictos y la corrección del absentismo y el abandono escolar
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

	Madrid	
Nombre del programa	Programa Regional de Compensación Educativa de la CAM	Programa de Enriquecimiento para superdotados.
Institución proponente	Consejería de Educación	Consejería de Educación
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Alumnado que requiera necesidades educativas especiales	Alumnado con necesidades educativas por superdotación intelectual
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	-	-
Objetivos principales	• Impulso de acciones que garanticen calidad educativa y adecuada atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. • Desarrollo de medidas específicas integradoras dirigidas a este alumnado. • Incorporación de la iniciativa social Indicadores de medición	• Desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades, intereses, motivaciones y socialización
Indicadores de medición	-	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-	Resultados muy positivos incrementando cada año el número de participantes
Dotación económica	-	-

	Murcia
Nombre del programa	Plan de Solidaridad en la Educación
Institución proponente	Administración regional de Murcia
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	La consejería de Educación con ONG'S que realizan tareas de mediación fundamentalmente
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	2000-2010
Objetivos principales	Es un plan de Inclusión educativa para alumnado extranjero con necesidades educativas especiales, alumnos con enfermedades especiales que les impiden acudir a los centros, alumnos residentes en zonas rurales aisladas, profesorado que trabaja en centros financiados con fondos públicos, etc.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

	Navarra
Nombre del programa	Plan de Mejora de la Convivencia (Asesoría de convivencia)
Institución proponente	Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales. Dirección General de Educación (C.F. Navarra)
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Fundación ANAR presta la asesoría a Familias, Alumnos y Profesores (CEAPAs y CONCAPAs)
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	Inicio 2006
Objetivos principales	Proporcionar asesoramiento directo a los sectores que componen la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias a través de la línea de teléfono gratuito y de correo electrónico. Colaborar en la prevención de la violencia en los centros educativos facilitando instrumentos para mejorar la convivencia tanto en las relaciones entre iguales como entre los diferentes sectores que componen la comunidad educativa.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

	País Vasco		
Nombre del programa	Proyectos de interevención educativa específica	Programas complementarios de escolarización	Plan de Refuerzo educativo
Institución proponente	Centro públicos	Departamento de educación, universidades e investigación	Departamento de educación, universidades e investigación
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	-	Para el alumnado menor de 16 años y mayor de 14 con graves problemas de adaptación escolar y para el que no han sido suficientes otras medidas ordinarias y extraordinarias de atención en el propio centro escolar.	Centros publicos y concertados
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	-	-	-
Objetivos principales	Para el alumnado menor de 16 años escolarizado en el primer ciclo de la ESO con retraso escolar grave (no han superado el 2º ciclo de Primaria) debido a razones de carácter social y graves problemas de conducta escolar, con un retraso escolar importante.	Su finalidad es favorecer el ajuste personal y social, así como el avance en la línea de los objetivos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Las actividades manuales y prelaborales que se puedan incluir no pretenden una iniciación profesional (para lo que existen otros programas) sino que tienen una finalidad motivadora y como situación de aprendizaje de los contenidos educativos.	Medidas educativas, individuales y colectivas, diseñadas por el profesorado, dirigidas a ayudar al alumnado en sus dificultades escolares ordinarias.
Indicadores de medición	-	-	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-	-	-
Dotación económica	-	-	-

	C. Valenciana
Nombre del programa	Observatorio de Convivencia Escolar
Institución proponente	Institución proponente Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa.
Institución/es afectadas/implicadas (responsables de implantación, ejecución u objeto de la propia política)	Centros educativos
Período de ejecución (tiempo estimado de duración del programa)	Desde 2004
Objetivos principales	Contribuir a la mejora del clima escolar a través del conocimiento, análisis y prevención de los problemas de convivencia en los Indicadores de medición centros Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de seguimiento)
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos (si ha finalizado o existe alguna evaluación de segumiento)	-
Dotación económica	-

Con respecto a la Formación Profesional, ésta forma parte habitual de los presupuestos educativos, aunque existen también partidas que se externalizan, para que sindicatos u organizaciones empresariales puedan ofertar la FPO, no reglada. Asimismo se utiliza este sistema de liberación de partidas presupuestarias para que ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro pongan en marcha programas de garantía social (PGS).

Como ya se ha señalado, unas 200 personas en Andalucía, el personal que configura el cuerpo de inspectores, son las encargadas de evaluar el sistema y sus resultados, así como de realizar propuestas de mejora y apoyarlas, y darles continuidad. Como se sabe, los inspectores son maestros o profesores que optan a estos puestos que se ofertan de manera interna.

Con respecto a los **PGS**, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, destina cada año una partida presupuestaria a una **convocatoria de ayudas públicas** que tiene como fin la **subvención a corporaciones locales y entidades sin ánimo de lucro** para que los pongan en marcha. Es decir, que éstos no forman parte del conjunto de medidas convencionales de atención a la diversidad, que realizan los propios profesores, sino que se considera una **medida especial**, que requiere de un planteamiento especial, por lo que se utiliza esta fórmula de colaboración entre las corporaciones locales, con posibilidades de dar continuidad a la actividad profesional elegida, así como a entidades sin ánimo de lucro, por lo habitual más acostumbradas a trabajar con personas en situaciones de riesgo, con trayectorias de socialización que requieren de un educador en igual o mayor medida que de un enseñante, que es lo que más frecuentemente suele encontrarse en los institutos, consecuencia directa de la cultura del profesorado, a la que repetidamente aluden los técnicos de la Inspección y de la Orientación Educativas en Andalucía.

La Resolución de 7 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, resuelve la concesión de subvenciones a corporaciones locales y entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de PGS (Orden de 15 de marzo de 2005). Expresados en cifras, los PGS en Andalucía, a octubre de 2005 suponían:

- 358 centros docentes.
- 5691 alumnos matriculados.
- 497 programas.

Si consideramos solo los aprobados para el curso 2005-2006, encontramos que se han concedido 20 PGS nuevos a entidades sin ánimo de lucro, con una ayuda de 21.000 euros a cada uno. Por su parte 31 corporaciones locales recibieron ayuda durante el curso 2005-2006 para desarrollar sus PGS. Los PGS en Andalucía están cofinanciados por la administración andaluza y el Fondo Social Europeo, que aporta el 75% del importe.

Para los responsables educativos entrevistados, el 'fracaso escolar' es un constructo, y dependiendo de quién lo defina –padres y madres, profesorado, Inspección Educativa u otros- así se entenderá una u otra cosa. De hecho, en el entorno educativo se suele hablar de las dimensiones e indicadores del constructo en tanto que tal, más que del 'fracaso escolar', como fenómeno unívoco y claramente identificable. De ahí que los objetivos que con respecto al fracaso escolar, al abandono y a la no promoción se plantea la administración educativa andaluza, están más relacionados con el sistema de evaluación y promoción que con las capacidades cognitivas del alumnado o con su motivación, que han sido indicadores tradicionales al estudiar el fenómeno.

Así, pues, los **objetivos principales** que con respecto al **fracaso escolar** se plantea la Inspección Educativa son:

- 'Impulsar, mediante el ejercicio de la supervisión, la consecución del derecho del alumnado a un evaluación que tenga en cuenta tanto el desarrollo de las capacidades como la valoración objetiva del aprendizaje de los valores y de los contenidos expresados en las normas que establecen los currículos' (Dictamen 2003, p. 3).
- 'Supervisar las actuaciones que los centros, los servicios y los programas desarrollan para la consecución de una educación de calidad y en el apoyo a las familias, desde los principios de igualdad, solidaridad y corresponsabilidad, para tal fin' (Dictamen 2003, p. 3).

Existe un tercer gran objetivo presente en el Dictamen 2003 que, aparentemente, nada tiene que ver con el 'fracaso escolar'. El segundo gran objetivo del Dictamen, recogido en el punto 1.2, es 'Contribuir a la Cultura de Paz, mediante la evaluación y el asesoramiento para el adecuado desarrollo de la convivencia escolar desde la colaboración, la solidaridad, la integración de las diferencias y la no violencia' (Dictamen 2003, p. 5).

Como señalábamos más arriba, la Inspección Educativa andaluza ha optado por una **visión comprensiva y global del fenómeno del 'fracaso escolar'**, trascendiendo sus dimensiones más individuales y psicológicas, y poniendo el acento tanto en los **procesos** mismos de **evaluación del profesorado** como en los **procesos de socialización del alumnado**. De ahí que sean objetivos principales de la Educación, la Cultura de Paz y la No Violencia, pues es cada vez más frecuente la asociación entre problemas de comportamiento y 'fracaso escolar'. Y parece cada vez más constatado que dichos problemas de comportamiento tienen muchísimo que ver con el propio proceso de socialización primaria del alumno; con su posición en un mundo desorientado; con una vida confortable, pero sin expectativas integrales, o con una vida nada confortable, y aún menos expectativas; con su participación en una familia cuyos miembros apenas se relacionan, o lo hacen mal, etc.

En línea con este planteamiento, son 4 las actuaciones prioritarias planteadas, a saber:

1. **Supervisión de los criterios de evaluación y de promoción del alumnado** en **Educación Secundaria Obligatoria**, con especial atención a su repercusión en el abandono escolar y en la no obtención de titulación en dicha etapa.
2. **Control y asesoramiento de la aplicación de las medidas de refuerzo y del tratamiento de la diversidad** del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con especial referencia al afectado por déficit en su competencia curricular debido a dificultades de origen socioeconómico e inmigrante, con el fin de que puedan obtener la titulación básica, como medio de integración social y de oportunidades para la calidad de vida.
3. Supervisión de la coherencia de los elementos que integran la organización escolar y el **clima de convivencia** de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria con los valores de la Cultura de Paz y No Violencia, para fomentar las actitudes de colaboración, de respeto y de solidaridad que posibilitan la consecución del derecho a la educación.
4. Supervisión de las actuaciones realizadas para el **apoyo al refuerzo educativo**, a los tiempos escolares de **aprendizaje** y a los **agrupamientos** flexibles del alumnado, con especial referencia a los centros que desarrollan el Plan de Apoyo a las Familias.

El Dictamen 2003 es la expresión científica de esos grandes objetivos, los primeros intentos de formalización. La **investigación educativa** se convierte, así, en la **primera gran medida global de intervención ante el fenómeno del 'fracaso escolar'**. Estimado el fracaso escolar entre la comunidad educativa andaluza en torno al 25%[35] en la secundaria obligatoria, el objetivo parece ser ahora conocer sus causas. El otro gran objetivo que plantea la Inspección andaluza es que las comunidades educativas se conozcan a sí mismas; que sepan de sus resultados, y de los resultados de otros centros, localidades y provincias; que sepan de su práctica docente, de sus sistemas, mecanismos, criterios y prácticas reales de evaluación y promoción; que sepan de su función, cada vez más parte de lo encomendado al profesor por la sociedad, de educadores, más allá de su labor de enseñantes; que sepan de su capacidad, conjunta, para convivir.

Con estos objetivos, los principales resultados que ante el 'fracaso escolar' puede ofrecer en este momento la administración educativa andaluza son resultados de investigación, y de resultados objetivos, o lo que al día de hoy es lo mismo, de 'notas'. Los resultados se ofrecen, no obstante, con un paquete de **propuestas de mejora**, que comienzan con un Informe de la Inspección del curso 2001-2002, y tiene su continuidad con el **Plan de Intervención en el Análisis y Mejora de los Resultados Escolares**, aún en proceso de elabora-

---

35 Ver nota 4.

ción, en línea con los **Informes PISA/PIRLS,** y con el propósito político firme de convergencia con la Unión Europea.

Ante situaciones de abandono y/o fracaso la organización educativa ha establecido básicamente las medidas ordinarias de atención a la diversidad, internas al propio sistema educativo, con excepción de los PGS, más asociados al territorio y al mundo del empleo, y que suelen gestionar ayuntamientos o entidades sin ánimo de lucro o, cuando lo hacen los propios centros, es porque se prevé dar continuidad a ese PGS con un ciclo formativo de FP de la misma materia o familia profesional.

De la observación de los datos disponibles[36] sobre la aplicación de medidas de atención a la diversidad contempladas por el sistema educativo, a saber, refuerzo, adaptación curricular no significativa, adaptación curricular significativa, diversificación curricular y permanencias adicionales (que, a su vez, pueden ser decididas por el centro o autorizadas por la delegación provincial), se deduce que entre los cursos 2000-2001 y 2001-2002, se realizaron en Andalucía especiales esfuerzos en cuanto al incremento del refuerzo educativo y de las adaptaciones curriculares no significativas; se mantuvieron los esfuerzos en cuanto a las adaptaciones curriculares significativas, y se redujeron los esfuerzos en cuanto a la diversificación curricular. No obstante, el dato más significativo posiblemente sea el casi 20% de población escolarizada en 1º de ESO, en el curso 2001-2002, que no recibe ningún tipo de medida de atención a la diversidad, pese a que se le considere población con necesidades educativas especiales. Dato indicativo de que **las medidas de atención a la diversidad se aplican poco con carácter general**.

Las medidas externas al propio sistema no abundan tampoco. Incluso la prevención del absentismo escolar en Andalucía, o bien se deja en manos de los cuerpos de seguridad, medida que al día de hoy tiene más de teoría que de práctica, o bien se encargan los servicios sociales, cuando detectan que esta problemática afecta de modo desigual a algún colectivo social determinado, como el de la población gitana. Algunas localidades andaluzas cuentan con un mediador intercultural gitano, cuya principal función radica en la desincentivación del absentismo por parte del alumno, y del trabajo con la familia para que colabore en su prevención. En el momento actual, y a nivel provincial, algunas delegaciones están estableciendo acuerdos de colaboración con entidades como la Fundación Don Bosco, que se encarga de 'acoger' a los alumnos expulsados durante el tiempo de la sanción, invitándoles a participar en actividades que no empeoren la situación que, de suyo, pone en marcha una expulsión (desatención familiar, ocio impuesto, desorientación, sentimiento de rechazo, etc.)

En el momento actual podría considerarse que el **Plan Integral de Evaluación** al que está siendo sometido el sistema educativo andaluz en su conjunto, será la primera gran medida de la administración educativa ante el 'fracaso escolar'. Conocidos los grandes datos sobre los principales indicadores del fenómeno, la administración andaluza ha decidido conocer con más detalle la distribución de ese fenómeno, y sus principales causas. De un estudio de esas características debería nacer un programa de medidas que dé continuidad a las que desde hace años viene proponiendo la Inspección Educativa, buen ejemplo de lo cual es el Informe 2001-2002, en el que se recogen un amplio número de propuestas de actuación, que no obstante no tienen en la actualidad un reflejo práctico, ni apoyo presupuestario, ni personal adicional al de la propia Inspección. El Plan de Evaluación señalado abre la puerta a la evaluación 'externa', realizada por la propia Inspección, para poder realizar una evaluación conjunta de contraste, lo que también pondrá de evidencia los sesgos propios de la investigación interna del propio sistema educativo.

Agotado el tiempo en el que el alumnado debería haber obtenido el título de secundaria, entran en juego los PGS que, como veremos en el apartado dedicado en exclusiva a ellos, no han tenido en Andalucía el desarrollo que han tenido en otras comunidades, al abrigo de la concepción que la LOGSE manejaba de ellos. En Andalucía no se aplican siguiendo la lógica de la progresión en la aplicación de medidas, sino para alumnos con los que en realidad no se

---

36 Los datos proceden del Dictamen de la Inspección ya citado.

sabe muy bien qué hacer. Es un último recurso, sin conexión necesaria con el mercado de trabajo, sin perspectiva de futuro, por lo que no puede decirse que sean una plataforma real al mercado. Por otro lado, tampoco consiguen mantener al alumno en el sistema educativo, conectándolo con la FP, a través de un examen extraordinario. Es decir, que no puede considerarse una medida realmente educativa aquélla que no establece algún tipo de vínculo esencial, actualizable ahora o en otro momento de la vida, entre la persona y su necesidad de educación permanente, a lo largo de toda la vida, necesidad básica en la sociedad posmoderna.

Recapitulando, la administración educativa andaluza cuenta, ante el fracaso escolar, con todo el paquete de medidas ordinarias de atención a la diversidad; con la consideración teórica de alumnos con necesidades educativas especiales; con los PGS y, experimentalmente, con acuerdos con entidades del tejido social para la puesta en marcha de un programa con un fin determinado, como el aprovechamiento del tiempo durante una expulsión. En el momento actual su principal medida es la investigación profunda de sus expectativas y sus resultados, del sistema educativo en su conjunto.

Básicamente, el estudio muestral que da base al Dictamen establece como indicadores de resultados para la actuación prioritaria número uno de las recogidas en el propio Dictamen, un conjunto de materias sobre las que se pretenden obtener datos, cuantitativos y cualitativos, y que la Inspección Educativa considera que están relacionados de manera intrínseca en la explicación del 'fracaso escolar'.

El documento de base con el que se trabaja, el Dictamen 2003 de la Inspección Educativa de Andalucía, es el primer esfuerzo amplio por establecer conexiones entre las principales situaciones asociadas al constructo 'fracaso escolar', a saber, abandono y no promoción, y el sistema educativo en su conjunto, trascendiendo las aproximaciones de tipo más psicológico, basadas en el estudio de las capacidades cognitivas o la motivación del alumnado. Concretamente, el Dictamen parte, es obvio, de un axioma no suficientemente explicitado, pero que resulta muy evidente en el análisis y la interpretación de las entrevistas: **el llamado fracaso escolar, y sus correlatos más visibles, el abandono y la no promoción, además de con el alumnado, con sus capacidades, con sus motivaciones, con sus expectativas, tiene que ver con su socialización primaria, con su paso por la educación primaria, con los contenidos que se le ofrecen, con la metodología con la que se trabaja, con la cultura 'profesoral',** reticente a los cambios, según la Inspección. Tiene además que ver, y mucho, con los propios sistemas y criterios de evaluación y promoción habitualmente utilizados por el profesorado, y que, de acuerdo con el Dictamen de la Inspección, serían más próximos a esa cultura 'profesoral' tradicional, propia del catedrático de instituto de los 70 del siglo pasado, enseñante más que educador, que a los que maneja la Inspección Educativa como criterios de referencia y de excelencia.

En el momento actual todo el sistema educativo andaluz está siendo evaluado, interna y 'externamente'; tanto en cuanto a resultados académicos del alumnado como en cuanto a práctica docente y criterios de evaluación y promoción. La principal novedad de la investigación en curso es que cada centro contará con un valor de referencia, que podrá comparar con otros centros de su localidad, de su provincia o de Andalucía en su conjunto. La investigación afecta al conjunto de los centros de Andalucía, por lo que de sus resultados se podrá obtener una imagen clara del estado general de los Resultados la Educación en la comunidad.

En cuanto a resultados de las medidas aplicadas, y que, como hemos visto son, básicamente, las tradicionales de atención a la diversidad, de los resultados del estudio que da base al Dictamen 2003 puede concluirse que dos factores fundamentales han contribuido a la disminución de las tasas de abandono entre los dos cursos considerados, a saber:

- El incremento del número de alumnos a los que se considera con necesidades educativas especiales.
- El incremento del número de alumnos que reciben medidas de atención a la diversidad.

Pese a ello, las medidas parecen ser más efectivas en 1º, 2º y 4º que en 3º, donde, pese a los esfuerzos, se producen las mayores tasas de abandono, seguramente de personas con trayec-

torias previas de fracaso que ven en la proximidad de la edad laboral una escapatoria rápida de un sistema que los estigmatiza.

Como se observa, están disponibles algunos resultados de las investigaciones sobre el estado actual de la educación en Andalucía, en convergencia con los informes internacionales (PISA/PIRLS), y en convergencia con la convergencia europea. Tal parece ser el objetivo fundamental de todas las medidas puestas en marcha actualmente en el sistema educativo andaluz, y que no son tanto de lucha contra el 'fracaso escolar', en sí mismo, sino de búsqueda de (indicadores de) convergencia con la Unión Europea, lo que explica el hecho de que los estudios disponibles, así como la información elaborada, se centren más en dimensiones tradicionales de la investigación educativa, como resultados escolares o aplicación de medidas, que en dimensiones propias de la investigación social, y que son las que parecen explicar las diferencias fundamentales entre alumnos que permanecen y progresan, y aquellos que abandonan o no promocionan.

Pese a ello, queda claro que cuando existen medidas y se aplican, éstas cumplen su función. Queda también claro, a modo de resultado de las investigaciones, que las comunidades educativas se conocen poco; saben poco del alumnado con el que trabajan; saben aún menos de su propia práctica docente, y de la situación en otros centros de su localidad, de su provincia, de su comunidad, del estado o de otros países. La cultura 'profesoral', la que entiende al profesor como enseñante y no como educador, facilita este aislamiento social de los centros educativos y de sus criterios y métodos. Y ese aislamiento social forma parte, si no del fracaso escolar (del alumnado), sí del fracaso educativo (de la sociedad).

4.4.2. Aragón

Tanto la **equidad** como la **calidad** son dos de los ejes principales que articulan la nueva Ley de Educación Aragonesa. Pero a su vez, resulta interesante identificar cuáles han sido las acciones que el Departamento de Educación de Aragón ha tomado encaminadas a esta mejora. En este sentido, comprobamos de nuevo cómo la evaluación es una práctica deficitaria en este sentido. De todos modos, más allá de poder comprobar cuáles han sido los resultados de estas iniciativas (muchas de ellas emprendidas recientemente), veremos qué medidas se han considerado interesantes para alcanzar tanto la equidad, como la calidad.

Para el debate sobre la Ley de Educación, el Departamento de Educación ha elaborado una recopilación de datos que intentan recoger algunos indicadores generales de la educación aragonesa desde el curso 1999-00, primer curso gestionado directamente por el gobierno autonómico.

Tabla 164. **Evolución del gasto público en educación no universitaria con respecto a 1999. Base: 1999 = 100. Aragón.**

Año	%
1999	100,00
2000	111,85
2001	118,75
2002	129,94
2003	134,85
2004	144,39
2005	152,28

Índice = (gastos anuales en euros *100)/(Gastos en euros en el año 1999).

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Así en primer lugar, **el gasto público en educación no universitaria** desde ese primer año de gestión propia, **no ha cesado de incrementar anualmente**, hasta alcanzar en el curso 2005 un 52,28% más que en 1999.

Tabla 165. **Centros educativos con inversión en obras desde 1999 – Aragón.**

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Nº centros con inversión en obras en el año	122	117	100	129	72	111	101
Nº centros con inversión en obras entre 1999 y el año	122	173	203	260	278	311	333

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Tabla 166. **Nº centros educativos con inversión en nueva construcción y ampliación en cada ejercicio – Aragón.**

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Ampliación centros	15	20	20	21	19	22	22
Construcción centros nuevos	13	20	12	15	15	16	24
Total	**28**	**40**	**32**	**36**	**34**	**38**	**46**

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Un incremento que como vemos en las tablas, se ha destinado de manera considerable a la **creación y mejora de la red de centros públicos de educación**: Así pues, entre 1999 y 2005, se había invertido en obras en 333 centros. Después de un gran primer esfuerzo en inversión en la ampliación de centros y construcción de nuevos en el año 2000, cinco años más tarde se ha vuelto a dar un gran impulso a este aspecto llegando a mantener 46 centros en proceso de creación o ampliación. Esta inversión en la **ampliación de plazas** ha permitido que en estos seis últimos cursos académicos haya prácticamente un centro más por cada 1000 alumnos. De manera que también podríamos decir que el número medio de alumnos por centro educativo ha pasado de los 325 en el curso 1999-00, a los 248 en 2005-2006.

Tabla 167. **Nº centros por cada 1000 alumnos en Aragón.**

1999-00	3,08
2000-01	3,09
2001-02	3,15
2002-03	3,18
2003-04	3,9
2004-05	3,96
2005-06	4,03

Índice = (Nº de centros *1000)/ (Nº de alumnos matriculados).

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Pero ese incremento del presupuesto educativo, también ha ido a parar a un **incremento de recursos humanos**. Como vemos en la siguiente tabla, se ha incrementado el número de profesores por cada 100 alumnos de enseñanza no universitaria. Un aumento que ha conseguido prácticamente poder ofrecer un profesor más por cada 100 alumnos, alcanzado una media superior a los 9 profesores en el curso 2005-06. Como podemos apreciar, existe una

diferencia significativa con las cifras españolas, que si bien han evolucionado favorablemente en estos últimos años, en el curso 2004-05 presentaban unas cifras que todavía no alcanzaban a Aragón en el curso 2000-01.

Tabla 168. **Número de profesores por cada 100 alumnos. Enseñanza no universitaria. Aragón- España, 1999-2005.**

	Aragón	España
1999-00	8,1	7,5
2000-01	8,5	7,8
2001-02	8,7	8,0
2002-03	8,7	8,1
2003-04	8,9	8,2
2004-05	8,9	8,4
2005-06	9,1	--

Índice =(Nº total de profesores en enseñanzas no univ. de rég. gral. * 100)/ (Nº de alumnos matriculados en enseñanzas no univ. de rég. gral.)

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate". Elaborados a partir de:
- Cursos 1999-00 - 2004-05 - Instituto Aragonés de Estadística: Estadística de la enseñanza no universitaria en Aragón.
- Curso 2005-06: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Datos de alumnado matriculado en Aragón:
- Cursos 1999-00 - 2004-05: M.E.C. - Estadística de las Enseñanzas no universitarias.
- Curso 2005-06: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Datos de ratio alumno / profesor en España: M.E.C. - Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

Un aumento de recursos que puede haber beneficiado especialmente a los alumnos de educación secundaria, pues como vemos, es precisamente este colectivo de alumnos el que tiende a reducirse en los últimos años. Es así como podríamos explicar esa **menor ratio de alumnos por profesor** que vemos en los **centros públicos de educación secundaria**, en relación a los privados. Así en el curso 2005-06 en los centros públicos de educación secundaria y formación profesional, a cada profesor le correspondía una media de 9,5 alumnos: sin duda una ratio que facilita notablemente una atención individualizada a las necesidades de cada alumno. Por otro lado, según datos del MEC (*Avance de resultados*) en el curso 2005-06, en Aragón, la media de alumnos por grupo en la ESO era de 23,3, muy próxima a la media española (sólo 0,6 puntos por debajo). De todos modos, cabe señalar que en los últimos años se está produciendo un incremento de los alumnos que acuden a centros públicos, en detrimentos de los privados.

Tabla 169. **Número e índice de variación del número de alumnos por nivel educativo. Aragón- 2003-04/2005-06.**

	2003-04	2005-06	Índice variación
Total	**182.574**	**186.501**	**102,15**
Ed. Infantil	38.737	42.549	109,84
Ed. Primaria	64.006	65.265	101,97
E.S.O.	46.830	46.598	99,5
Bachillerato	17.010	16.413	96,49
Formación Profesional	15.238	14.876	97,62

Fuente: Elaboración propia a partir de:
- datos 2003-04: Series decenales de enseñanzas de régimen general no universitarias - Oficina Estadística del M.E.C
- datos 2005-06: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

Así pues, podemos apreciar que en general se ha producida una **mejora cuantitativa** en relación al **número de centros y profesores** en la oferta educativa aragonesa. Una mejora que, en parte, se debe a un incremento en la inversión pública en ambos aspectos, y a un descenso relativo de alumnos en la educación secundaria. Tendencia que previsiblemente cambiará en los próximos años, pues la educación secundaría deberá acoger el importante volumen de alumnos (muchos de ellos extranjeros) que actualmente se concentran en la educación primaria o infantil.

Siguiendo una política de "**autonomía de centros**" y de **contextualización** de programas educativos, la Administración Educativa Aragonesa también contribuye a la mejora de la educación ofreciendo **ayudas y subvenciones** a gestionar por los centros. Se trata de medidas que van más allá de la construcción de nuevos centros educativos o de la contratación de más profesores, y que pretende incidir sobre las prácticas docentes y del conjunto de la comunidad educativa.

El pasado 29 de agosto de 2006 (BOA: 8/09/06), se aprobaba la Orden del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón, por la que se convocaban subvenciones a asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas, sin fines de lucro, para la realización de determinadas **actuaciones de compensación educativa** durante el curso 2006-2007. Dichas subvenciones van dirigidas a **favorecer la inserción socio-educativa de los destinatarios de las acciones de compensación educativa**, entre los que se incluyen:

- "El alumnado que por **factores territoriales** o por sus **condiciones sociales** se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción del sistema educativo."
- "El alumnado perteneciente a **minorías étnicas o culturales**, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo"
- "El alumnado que por razones de **desplazamiento temporal de los padres**, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esta situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo".

Entre las actividades que se pueden acoger a estas subvenciones están:

- **Modalidad 1**: acciones para complementar los programas de compensación educativa autorizados y que se desarrollan en centros públicos, como: programas de seguimiento y prevención del absentismo escolar, actividades extraescolares, actividades de apoyo y refuerzo educativo, programas de educación no formal y/o de ocio y tiempo libre.
- **Modalidad 2**: acciones dirigidas a fomentar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas al proceso educativo, especialmente los relacionados con el aprendizaje del español, el mantenimiento y la difusión de la lengua y cultura de los grupos minoritarios, así como aquellas que se dirijan a favorecer el desarrollo de la educación intercultural.

Este mismo año también se convocaron subvenciones para actuaciones de **intervención educativa con personas inmigrantes**, esta vez destinadas a **comarcas** y **municipios**. Una medida que tiene como objeto no sólo los inmigrantes en edad de escolarización básica, sino también los **adultos** de procedencia extranjera. Así, se pueden solicitar subvenciones para dos tipos de programas: de **integración educativa** y de **integración sociocultural**, a desarrollar fuera del horario escolar en los centros que se imparta Educación Infantil y Primaria y/o de Educación Secundaria Obligatoria. Entre los primeros podemos encontrar, los programas de inmersión lingüística y/o refuerzo educativo, y entre los segundos, los programas de acogida y/o de educación intercultural. Esta convocatoria también contempla la posibilidad de solicitar ayudas dirigidas a la **mejora de los centros escolares**, y finalmente, todas aquellas acciones dirigidas a la población adulta.

Así mismo, los propios **centros educativos**, con otra orden de carácter anual, también pueden solicitar ayudas económicas (hasta 3.000€) para la realización de **proyectos de interculturalidad**. Entre estos programas tienen cabida aquellos que:

- **faciliten el conocimiento y desarrollo de la lengua y cultura de origen** y que colaboren a que en el centro se conozcan las culturas y costumbres de los diferentes países de procedencia de los alumnos.
- **favorezcan los conocimientos esenciales sobre la sociedad de acogida**: normas democráticas, formación para la participación activa, derechos y deberes, valores compartidos, conocimiento y estrategias de transformación hacia esos valores, problemáticas actuales y futuras en la convivencia multicultural, educación para la convivencia intercultural.

El tratamiento de la diversidad de los alumnos es por lo tanto, una cuestión importante para el Departamento de Educación de la Comunidad de Aragón, no sólo de cara a la futura ley, sino también retrospectivamente. Así, según los datos elaborados en relación a la gestión iniciada el curso 1999-00 (Departamento de Educación y Ciencia - Gobierno de Aragón) desde este primer año de referencia, como apreciamos en la siguiente tabla, vemos como el **número de profesores de integración ha aumentado** en un 34,6%, mientras que el de alumnos atendidos lo ha hecho en un 3,8% (alcanzando en el curso 200-03, un máximo ascenso de hasta el 4,62% desde 1999). Por lo tanto, podemos pensar que se ha proporcionado a los centros una cantidad suficiente de personal para las actividades de integración del alumnado extranjero. En el curso 2005-6, se había alcanzado la cifra de 3,08 profesores de inmersión lingüística[37] por cada 1.000 alumnos extranjeros matriculados y de 3,61 tutores de acogida.

Tabla 170: **Evolución del número de alumnos y profesores de integración en Aragón con respecto al curso 1999 – 00. Base 1999-00 = 100.**

	Alumnado	Profesorado
1999-00	100,0	100,0
2000-01	99,4	101,6
2001-02	103,7	101,7
2002-03	104,6	117,3
2003-04	102,6	114,5
2004-05	99,2	125,3
2005-06	103,8	134,5

Fuente: Departamento de Educación y Ciencia – Gobierno de Aragón. Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón: "Documento para el Debate".

En definitiva vemos **como la política de educación compensatoria va dirigida principalmente al colectivo inmigrante** y que consistiría básicamente, además de la creación de dos **figuras profesionales específicas**: los "**profesores de inmersión lingüística**" y los "**tutores de acogida**", en el apoyo económico a proyectos de carácter intercultural y de integración educativa. Unos programas dirigidos especialmente a un colectivo concreto, pero que probablemente puedan revertir en una mejora general del alumnado de la educación pública. Un amplio abanico de posibilidades que permite una contextualización de la organización y gestión en el tratamiento de la diversidad, la adaptación a las necesidades específicas de cada centro y su comunidad educativa correspondiente.

---

37 Debemos recordar que más del 36% de los alumnos extranjeros procedían de América Latina, por lo que *a priori*, no tendrían dificultades lingüísticas en una comunidad como Aragón, cuya lengua mayoritaria en la educación es el castellano.

Pero además de estos proyectos educativos dirigidos a colectivos específicos, cabe destacar toda una serie de **programas de carácter transversal e interdisciplinar**, promocionados desde el Departamento de Educación de Aragón, destinados a **fomentar una educación integral**, que sea capaz de ir más allá de las competencias básicas asociadas a la educación tradicional.

En primer lugar, podemos destacar las **convocatorias y ayudas** destinadas a diferentes colectivos con estos objetivos. Entre éstas encontraríamos:

- **ayudas a alumnos** para participar en proyectos como "Centros de Educación Ambiental", "Escuelas viajeras", "Rutas literarias" o "Rutas científicas".
- **ayudas a centros** para desarrollar proyectos como los de "Convivencia", "Intercambio escolar o encuentros bilaterales con otras regiones europeas", "Cooperación en materia de Investigación entre Departamentos Universitarios y Departamentos de IES", "De temática educativa" o "De Innovación e investigación educativa".

El Departamento de Educación centraliza recursos, apoyo e información, relacionados con programas de carácter general: europeos (como el Sello Europeo para iniciativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas), de participación educativa (agenda escolar, animación a la lectura), aulas de innovación, medio ambiente (programa Globe, etc.), educación para la salud (redes europea y aragonesa de Escuelas y proyectos para la salud) fomento de la lectura y la escritura (bibliotecas escolares), lenguas de Aragón, educación para el consumo, gratuidad de libros, etc

De entre toda esta variedad de propuestas y por las implicaciones positivas que pueda ejercer sobre el "éxito académico" de los alumnos, a continuación analizaremos dos iniciativas concretas: el **programa de apertura de centros** y el de "**Aragón en Vivo**".

Apertura de centros

El programa de apertura de centros implica una **ampliación en los horarios y calendarios** de uso de las instalaciones y servicios de los centros educativos para destinarlos a **actividades no lectivas**, pero dirigidas a los **alumnos de ese centro**. Entre estas actividades se encuentran el Programa de Apertura del Centro, el Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares, las actividades del Proyecto de Comedor Escolar, y la prestación de servicios educativos complementarios. Según datos del Departamento de Educación, se ha pasado de un total de 44 centros que se acogían a este proyecto en el 2002-03, a los 175 de este curso 2006-07. Se trata por lo tanto de un proyecto en clara expansión y que está mostrando una gran aceptación general.

Esta ampliación de los horarios de disponibilidad del centro tendría como objetivo:

- **Proyectar la imagen del centro educativo** en su entorno próximo.
- **Favorecer la convivencia escolar** entre los distintos miembros de la comunidad educativa y en relación al entorno escolar.
- **Intensificar las relaciones** entre **profesorado, alumnado y familias**, de modo que se alcancen los objetivos socioculturales del centro escolar y se establezcan **lazos más sólidos con las instituciones y entidades de la comunidad.**
- Ampliar el **ofrecimiento de servicios** al **alumnado** y a las **familias.**
- Multiplicar la **organización de actividades complementarias y extraescolares,** particularmente antes y después del comienzo de las actividades lectivas y en el tiempo de mediodía. Además podrán promoverse actividades para su realización en fin de semana o en periodos de vacación escolar.
- Aprovechar las posibilidades de **mejora del espacio y las infraestructuras escolares** para favorecer el uso de los centros escolares como lugar de encuentro del conjunto de la comunidad educativa.

- **Utilizar los recursos del entorno** proporcionados por otras **Administraciones Públicas y Organizaciones sociales y económicas** como apoyo al proyecto de apertura del centro.

Las actividades que se realizan durante estas horas dependerán del proyecto de cada centro, al igual que el horario y calendario de apertura. En general, entre las actividades más habituales están las de: guardería; comedor escolar; actividades complementarias fuera del horario lectivo; aulas de innovación (naturaleza, arte y cultura en Aragón), actividades extraescolares de contenido transversal (convivencia, salud, consumo, etc.); animación a la lectura, biblioteca y sala de estudio; actividades y campeonatos deportivos; tecnologías de la información y de la comunicación; idiomas; actividades de tipo cultural, de ocio, para padres y madres; actividades de animación sociocultural abiertas a la comunidad; etc. Se tienen en cuenta así toda una serie de **actividades coordinadas por el centro** y recogidas en un proyecto de apertura concreto, pero en el que también **pueden participar los municipios y entes locales.**

Unas actividades que pueden llevarse a cabo durante el periodo lectivo, pero si se considera necesario, también durante los periodos vacacionales en el formato en el que se alcance el acuerdo. Así, el pasado mes de septiembre (los días anteriores al inicio del curso) se llevaron a cabo 11 proyectos de apertura en toda la Comunidad, 43 durante las vacaciones de Navidad, 39 en Semana Santa, y hasta 116 durante los meses de junio y julio.

Además de contribuir a la **conciliación de la vida laboral y familiar**, estos programas tienen un importante peso en el **fomento de la participación y cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa**, que como apuntábamos al principio, es un índice de un buen nivel de calidad en la educación.

Conviene destacar por otro lado, que cuando estos proyectos se llevan a cabo desde los centros de Educación Secundaria Obligatoria, suelen conseguir una mayor implicación por parte del alumnado. Así, en el caso de los jóvenes de secundaria se pretende:

- ofrecer **alternativas socioeducativas** de carácter extraescolar, fomentando el desarrollo de sus propios intereses y aficiones, propiciando la **integración** de personas en situaciones de **exclusión, marginación y riesgo.**
- **promover la participación de adolescentes y jóvenes en la vida social**, favoreciendo la convivencia democrática, el respeto a las diferencias individuales, el fomento de la solidaridad y el rechazo a la discriminación.
- **favorecer e impulsar el asociacionismo de los alumnos** propiciando y/o apoyando el funcionamiento de las Asociaciones de Alumnos como medio para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos.
- **promover procesos de coordinación y participación** de todos los estamentos de la comunidad educativa que faciliten su implicación en la elaboración y seguimiento del programa
- **apoyar el funcionamiento de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos** como instrumento que refuerza el compromiso y esfuerzo compartido en el proceso de educación integral del alumno.

En este caso, la acción formativa se divide en áreas como: **tiempo libre, artística, cultural, formación, opinión, deportiva, cultura democrática, interculturalidad y fomento de la convivencia**. Las actividades y servicios han de contar con la participación del alumnado, y pueden ser organizados en colaboración con instituciones u organizaciones sin fin de lucro, así como otras corporaciones o entidades locales.

Por lo tanto, parece que la **implicación y fomento de la participación** de los alumnos y sus familias, en estrecha colaboración con docentes, equipo directivo, y/o otras entidades, refuerza los lazos asociativos y comunitarios que no sólo habrá de mejorar la situación de los colectivos minoritarios, sino del conjunto de individuos que se ven implicados en esta dinámica. Sin duda, podemos pensar que una mayor implicación de los alumnos y de los padres en la gestión y organización del centro, contribuirá en una mejora de la valoración

de éste y a su vez, como motor de motivación colectivo por conseguir un "éxito escolar" adaptado a las necesidades e intereses de cada uno/a.

Aragón en vivo

Si anteriormente hablábamos de apertura de tiempos y espacios para otras formas de educación, en este caso nos encontramos ante **un proyecto de contenidos o formatos**. Con el programa "Aragón en Vivo" el Departamento de Educación pretende "**impulsar los espacios innovadores** para la **socialización** y el **aprendizaje** del alumnado de los centros y aulas de innovación aragoneses. Permitir además a los grupos de alumnos y sus profesores el **acercamiento a los bienes naturales, sociales, artísticos y culturales de la propia comunidad**, e, incluso el **conocimiento de otras realidades del estado español**".

"Aragón en vivo" se compone de varios programas educativos:

- **Aulas de Innovación**: complementan las programaciones de los distintos niveles educativos, mediante la estancia de las aulas en espacios singulares (patrimonio natural, artístico, usos y costumbres sociales y culturales, etc.)
- **CRIE**: espacios educativos innovadores en el apoyo a la socialización y el aprendizaje de los alumnos de la escuela rural de Aragón. Facilitan la convivencia de alumnos y profesores y suministran recursos educativos al profesorado de las pequeñas escuelas de la comunidad.
- Otros programas de alumnos: escuelas viajeras, pueblos abandonados, centros de educación ambiental,...

En general se trata de poner al alcance del alumnado aragonés una serie de recursos que faciliten el desarrollo de la identidad y aceptación de la diversidad de la población aragonesa desde la innovación educativa, haciendo una especial incidencia en los espacios rurales.

Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje se presentan como un proyecto de cambio en la práctica educativa, con el objetivo de una mejora en la educación de todos los niños y niñas, especialmente **centrado en las nuevas tecnologías**. Según las propias palabras de presentación del proyecto: "Una comunidad de aprendizaje es un **proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información** para todos y todas las personas. Se basa en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se realiza en todos sus espacios, incluida el aula. Así, en general, podemos decir que desde este nuevo modelo de aprendizaje, se busca una mayor interrelación con el entorno (domicilios, calle, barrio, medios de comunicación, ...), basándose en procesos comunicativos y participativos.

Actualmente la Comunidad de Aragón cuenta con seis centros[38] con proyectos de Comunidad de Aprendizaje, distribuidos en las tres provincias y con contextos y realidades muy diversas, que se han ido incoporando desde el curso 2000-01.

El Centro Rural Agrupado de Ariño-Alloza

Finalmente, a modo de ejemplo, analizaremos brevemente el caso de este centro que se caracteriza por llevar a cabo dos proyectos innovadores: **la Comunidad de Aprendizaje** que acabamos de ver, junto con el desarrollo de una **"Escuela informatizada".**

---

38 Actualmente Cataluña y el País Vasco, cuentan con once centros cada uno con este tipo de proyecto, y Castilla y León, con uno.

El proyecto de Comunidad de Aprendizaje se inició en el curso 2003-04, consecuencia de una serie de circunstancias:

- La **voluntad del profesorado** de una mayor participación de las familias, apoyada por el éxito de la figura del "representante de padres de aula".
- La existencia de un grado de **integración de las TIC**, que incluía una formación paralela a padres.
- La existencia de un alto índice de **problemáticas educativas** en tanto que el centro se encuentra en una cuenca minera, que hasta ahora se habían resuelto con la ayuda de un especialista en pedagogía terapéutica, pero que se consideraba insuficiente.
- La voluntad de trabajar en la **educación en valores**, inviable si no se realiza un trabajo conjunto en el interior y exterior de las aulas.

Así, siguiendo los principios del Proyecto del CREA de la Universidad de Barcelona, se llevó a cabo una importante fase de sensibilización sobre: las aplicaciones educativas en la sociedad de la información, el elevado éxito del modelo de Comunidad de Aprendizaje en la superación del fracaso escolar, las consecuencias de la desigualdad educativa, etc. Tras esto se formó el Claustro, proporcionando la formación necesaria a los diferentes miembros y el logro de los diferentes acuerdos. Un proceso que incluye desde el principio una tarea complementaria de formación, análisis y evaluación de las tareas emprendidas.

Pero si algo cabe destacar de este centro rural es su **gran implicación en la implantación de nuevas tecnologías en los procesos educativos**. Así, ya desde el año 1990, en las dos localidades en las que se divide el centro (Ariño y Alloza), se inicia una colaboración con el MEC en los proyectos **ATENEA y MERCURIO**. Es especialmente en el centro de Ariño (proyecto Atenea) en el que se ha llevado a cabo una mayor continuidad, incluyendo proyectos como edición de una revista escolar o formación anual del profesorado y aplicación de programas de enseñanza asistida por ordenador, tras la constitución del CRA en 1996 la situación se modifica, hasta dar lugar a la figura del profesor de apoyo al profesorado. Ya en 1997, con el proyecto de Aldea Digital, el centro dispone con acceso a Internet, dando pie a trabajos innovadores: taller de matemáticas y lenguas, grupo de trabajo entre profesorado de distintos centros, etc. Así se acabará elaborando el programa "Un colegio animado" que dará lugar al Proyecto de Integración de las TIC actual (publicado en diferentes revistas como *Cuadernos de pedagogía, Muy interesante, Comunicación y Pedagogía, A tres bandas*), basado en la extensión de las aulas autosuficientes.

Las aulas autosuficientes se basan en el acondicionamiento de un equipamiento básico totalmente interconectado en cada aula, y que sustituye a los materiales tradicionales. Los materiales son: un proyector, una pantalla blanca, una pizarra blanca de sobremesa, un magnetoscopio, un reproductor de DVD, una videocámara digital, un equipo de sonido, dos ordenadores con tarjeta de red, una impresora, un scanner, una tarjeta multimedia y los soportes de videocámara.

Entre los **objetivos generales** del proyecto encontramos:

- Posibilitar al alumnado del aula de la mejor calidad posible en la presentación de la información.
- Acceder desde el aula a la información y a la capacidad de comunicación que nos proporciona la Internet.
- Habituar al profesorado y alumnado al uso cotidiano de estos medios.
- Disponer de la infraestructura necesaria para conseguir un colegio informatizado.

La creación de las aulas autosuficientes se convierte en el medio necesario para conseguir un centro informatizado: un centro en el que se accede con rapidez a la información en cualquier momento desde el lugar donde uno se encuentre.

Un paso más allá en este paso de integración de las nuevas tecnologías está el proyecto de "Pupitre digital", que en febrero de 2003 se puso en marcha en el aula de 4º de primaria de este mismo centro, gestionado desde el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón y la empresa Microsoft. La aplicación de este proyecto supuso la distribución de un tablet PC con conexión a Internet para cada alumno.

Sin tradición en una **evaluación del Sistema Educativo Aragonés** y sin la existencia de institución que coordine estas actividades, el Departamento de Educación de la comunidad decidió sumarse a las pruebas del año 2006 para la elaboración del **Informe PISA**. Según se afirma desde el propio Departamento, el objetivo de ampliar la muestra ha de servir para elaborar un informe que recoja los puntos fuertes y los débiles del sistema, para diseñar así los correspondientes planes de mejora.

Buenas prácticas de la Junta de Aragón en materia de Fracaso Escolar

Tabla 171: **Buenas Prácticas Junta Aragón I.**

Subvenciones a asociaciones, ONG e instituciones privadas sin fines de lucro	
Institución proponente.	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón
Responsables de implantación y objeto de la acción	Asociaciones, ONG e instituciones privadas sin fines de lucro
Años de ejecución	Curso 2006-07
Objetivos principales	Subvenciones a actuaciones dirigidas a favorecer la inserción socio-educativa de alumnados que: Por factores territoriales o sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción del sistema educativo. Pertenece a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Por razones de desplazamiento de los padres no puede seguir un proceso normalizado de escolarización.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos	-
Dotación económica	Máximo 75.000€; cada solicitud no puede superar los 11.250€.

Tabla 172: **Buenas Prácticas Junta Aragón II.**

Subvenciones a comarcas y municipios	
Institución proponente	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.
Responsables de implantación y objeto de la acción	Comarcas y Municipios
Años de ejecución	Curso 2006-07
Objetivos principales	Contratación de Animadores Socioculturales para el desarrollo del programa de apertura de centros en secundaria
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos	-
Dotación económica	300.000€, aportación máxima por IES o sección del IES es de 10.000€.

Tabla 173: **Buenas Prácticas Junta Aragón III.**

Apertura de Centros	
Institución proponente	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.
Responsables de implantación y objeto de la acción	Centros de Primaria y Secundaria dependientes del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, en colaboración con entidades, asociaciones, etc.
Años de ejecución	Curso 2006-07
Objetivos principales	Prestar servicios fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, y otras de carácter social dirigidos a los alumnos de los centros, y a su vez, impulsar el desarrollo de programas, servicios y actividades que permitan dedicar las infraestructuras educativas al servicio de la comunidad y de los ciudadanos.
Indicadores de medición	Seguimiento de los proyectos por parte de: la comisión de actividades extraescolares y complementarias; los servicios Provinciales de Educación, Cultura y Deporte; y la Dirección de General de Política Educativa.
Resultados obtenidos	-
Dotación económica	-

Tabla 174: **Buenas Prácticas Junta Aragón IV.**

Aragón en Vivo	
Institución proponente	Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.
Responsables de implantación y objeto de la acción	Centros educativos de Primaria y Secundaria.
Años de ejecución	Curso 2006-07
Objetivos principales	Acercamiento a los bienes naturales, sociales, artísticos y culturales de la Comunidad al alumnado y profesorado. Incluye diferentes modalidades:
	Aulas de innovación
	Centros rurales de innovación educativa
	Escuelas viajeras
	Pueblos abandonados
	....
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos	-
Dotación económica	-

Tabla 175: **Buenas Prácticas Junta Aragón V.**

Comunidades de Aprendizaje	
Institución proponente	Departamento de Educación y Ciencia -Gobierno de Aragón en colaboración con el CREA de la Universidad de Barcelona.
Responsables de implantación y objeto de la acción	Centros educativos de primaria y secundaria.
Años de ejecución	Indiferente.
Objetivos principales	Proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas, basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.
Indicadores de medición	-
Resultados obtenidos	6 centros que se han acogido al Proyecto en la Comunidad de Aragón.
Dotación económica	-

4.4.3. Asturias

I Plan Integral Municipal de Infancia y Adolescencia.

El objetivo general de mejorar la calidad de vida de los avilesinos en este estadio vital se concreta en una serie de objetivos específicos que se trabajan en cada una de las áreas de desarrollo del Plan. Las siguientes **6 áreas** han sido consideradas como **fundamentales para fomentar en la ciudad la evolución armónica de niños, niñas y adolescentes**:

- **Familia y protección.** La familia constituye el ámbito primario donde se inicia el proceso de socialización, siendo las figuras de referencia claves en el desarrollo evolutivo. Por eso, en este plan se promoverán **actuaciones dirigidas a apoyar y atender las necesidades de los núcleos familiares**, en especial aquellos con dificultades, con el objeto de disminuir o compensar los déficit o las carencias para el cuidado y atención de hijos e hijas.
- **Educación**. La escuela es el segundo ámbito de socialización. Los dispositivos educativo-formativos deben responder a la diversidad de necesidades de cada etapa y a la diversidad de personas que confluyen en la escuela, articulando una educación significativa que tenga en cuenta el ámbito cultural de procedencia y estableciendo la conexión entre los aprendizajes del aula y las distintas realidades sociales.
- Promover el **respeto a la diversidad en todas las acciones educativas** será uno de los ejes centrales del Plan, aunque la administración municipal tenga escasas competencias en esta materia.
- **Salud y Consumo**. La salud entendida como expresión del bienestar físico, psíquico y social y relacionada con todo aquello que favorezca el desarrollo global del individuo. En esta línea, el Plan aborda de una forma integral la salud infantil implicando a los diferentes agentes sociales- educativos, sanitarios y medioambientales-.
- **Ocio, Cultura, Deporte**: El desarrollo social de niños, niñas y adolescentes supera el ámbito familiar y escolar. El tiempo libre forma parte esencial de la vida cotidiana de la ciudadanía. Por ello, desde el Plan se contempla proporcionar diferentes **espacios de uso y disfrute del tiempo libre** para la población infantil y adolescente.
- **Urbanismo y Medio Ambiente**. La ciudad es el ámbito donde los menores han conquistando su autonomía, donde transcurren sus actividades. Sus características y condiciones pueden determinar formas de vida y convivencia. Así, este Plan plantea tener presente las necesidades e intereses de menores en el diseño de los espacios urbanos, para que la ciudad sea un lugar enriquecedor de encuentro e intercambio.
- **Participación**. El desarrollo de este Plan Integral requiere de la participación activa de las niñas, niños y adolescentes fomentando un mayor protagonismo de éstos en las diferentes medidas propuestas.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, **en el Plan se definen una serie de medidas** cuya realización puede afectar a varias áreas y/o concejalías.

En relación con el apartado de Educación, desde el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Avilés se intenta **garantizar y cubrir las necesidades básicas de educación** para, una vez atendidas éstas, tratar de responder a otro tipo de necesidades, también demandadas por la infancia y sus familias. Desde los servicios municipales se procura pues ofrecer una **oferta educativa pública, amplia, variada y accesible a todas las familias que vaya más allá de las aulas**, respondiendo a necesidades que han ido surgiendo con los cambios sociales.

Las medidas puestas en materia de Educación están destinadas también a erradicar problemas tan graves en la actualidad como son el absentismo escolar, el fracaso escolar, el abandono escolar y, cada vez con mayor frecuencia, el acoso escolar. Resulta de vital importancia perfeccionar los mecanismos de detección de este fenómeno que permita revelar más certeramente su dimensión real e investigar sobre las características del mismo. Todo ello permitiría entonces reconocerlo más fácilmente, actuar con más eficacia y, lo que es más importante, diseñar estrategias educativas de prevención del mismo.

Aunque está garantizado el acceso de todos los niños y niñas a una plaza escolar, existen algunos problemas serios en relación con un pequeña parte del alumnado en la que el absentismo escolar es muy alto.

El **principal objetivo** del I Plan Integral Municipal de Infancia y Adolescencia del municipio de Avilés, es el **garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de la infancia y adolescencia** avilesinas, teniendo en cuenta la diversidad de los menores de 18 años, fijando actuaciones que de forma integral permitan el pleno desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales, para que los niños y las niñas puedan vivir en un entorno saludable, aumentando su bienestar y calidad de vida.

Además, este Plan tiene **objetivos prioritarios**:

- Impulsar y fomentar acciones y generar los recursos necesarios para la atención a la infancia y adolescencia en las vertientes preventivas, de promoción y protección.
- Promover la participación, real y efectiva, como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho a los niños, niñas y adolescentes.
- Impulsar acciones que favorezcan el desarrollo integral de los menores y el fomento de valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación...
- Promover estudios, investigaciones y sistemas de registro de la información, para tener un conocimiento de la realidad de la infancia y adolescencia.
- Impulsar y favorecer la coordinación interinstitucional de todas las Entidades, públicas y privadas, que intervienen en el sector de la infancia y adolescencia, y muy especialmente de las áreas o concejalías del Ayuntamiento de Avilés.

En materia de Educación, el objetivo general es desarrollar una oferta educativa diversificada y de calidad, y favorecer que los niños, niñas y adolescentes de Avilés sean sujetos que intervienen en una concepción de ciudad educadora.

(Ver Tabla 177. Objetivos Plan Integral Municipal de Infancia y Adolescencia)

4.4.4. Baleares

En estos últimos años las medidas tomadas desde la administración balear han sido un aumento de recursos económicos, como cita el *Informe económico y social de las Islas Baleares* (CRE, 2006), según el cual el año 2005 se caracterizó por una cierta moderación en el aumento del alumnado en la enseñanza secundaria y superior, paralelo a un incremento del número de profesores y unidades educativas. Según se cita en el informe, este incremento de recursos se llevó a cabo mediante una mejora presupuestaria "que palió el tradicional déficit del gasto educativo en las Baleares[39]". En el año 2003, las Baleares fueron unas de las comunidades autónomas con un menor porcentaje de gasto educativo en relación al PIB: 2,8%, juntamente con la Rioja (3,1%) y Aragón (3,3%). Cabe destacar el aumento presupuestario en materia educativa en los últimos años: entre 2004 y 2005 el gasto público en educación había aumentado en un 30,9%.

En cierta medida, podemos pensar en una medida importante pero no suficiente. De todos modos, **la administración Balear también ha creado dos instituciones de carácter consultivo**, que pretenden mantener una buena calidad de su sistema educativo. Por un lado existe el **Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares (IAQSE)**, cuyo objetivo es el análisis de la educación obligatoria, y por otro lado, el **Instituto de las Cualificaciones de las Islas Baleares (IQPIB)**, centrado en la mejora de la formación profesional que incluye los Programas de Garantía Social, que serán de nuestro especial interés. Veamos ahora las características de estos organismos así como algunos de los resultados de sus acciones.

---

39 CRE (2006), pág. 385.

Tabla 176: **Objetivos Plan Integral Municipal de Infancia y Adolescencia**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MEDIDAS	AGENTES IMPLICADOS
Conseguir una adecuada escalonización de todos los niños y niñas del municipio, creando los mecanismos de compensación adecuados para favorecer la igualdad.	Proyectos específicos de apoyo a niños y niñas con dificultades de integración por problemas de etnia o adaptación a nuestro país. Proyectos personalizados de atención socioeducativa para niños y niñas en riesgo o en proceso de abandono de la escolarización obligatoria. Desarrollo de programas de igualdad. Eliminación de todo tipo de barreras en los Centros escolares y en su forma de acceso a los mismos.	Educación Servivios Sociales Mujer Urbanismo
Favorecer la educación en valores, la convivencia social y el conocimiento de la ciudad.	Continuar con el Programa de «Apertura de Centros». Organización de talleres sobre sobre la cultura e historia de Avilés para conocer el patrimonio artístico y cultural de la ciudad.	Educación Cultura
Lograr la plena escalonización y asistencia a los Centros educativos, y conseguir la eliminación del absentismo en Primaria y la reducción del absentismo en la ESO.	Revisión del Plan Municipal de reducción del Absentismo escolar municipal mediante actuaciones coordinada de todos los agentes implicados. Puesta en marcha de campañas de concienciación y sensibilización sobre la necesidad y obligatoriedad de que los niños vayan a la escuela.	Educación Servivios Sociales Policía Entidades
	Realización de un programa de seguiente de los menores que pasan de Primera a los IES para evitar abandonos. Elaboración de programas de apoyo a la escolarización de colectivos en desventaja socioeducativa: inmigrantes, etnia ,alumnos con discapacidades...	
Potenciar programas que desarrollen valores de intercultularidad	Mantener el Programa «Compartiendo Culturas», ampliandolo a todos los Centros escolares del municipio. Promover encuentros y entre el profesorado para formación en las y estrategiasde integración en el aula.	Educación Servivios Sociales
Conseguir que los adolescentes que anbandonan el sistema educativo tengan acceso a programas de formación e integración laboral adecuados a las necesidades del actual mercado laboral.	Ampliación de plazas y oferta de cursos FIP y de Garantía Social, así como de Escuelas Taller. Acuerdos con empleadores públicos y privados para favorecer la experiencia en empleos dignos y productivos. Realización de Proyectos de formación transversal básica en materias de: seguridad e higiene en el trabajo, alfabetización digital, nuevas tecnologías, orientación laboral, sensibiliza medioambiental, igualdad de oportunidades...	Formación y Empleo

Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares

El año 2000 (decreto 145/2000, de 3 de noviembre) se creó el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares, en el contexto de la Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre, que en su artículo 62 "atribuye la función Evaluadora a las Administraciones educativas en el ámbito de sus competencias y reserva la evaluación general del sistema educativo de todo el Estado al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)", además de considerar "la función de participación en la evaluación del sistema de la Inspección educativa", y siguiendo también la Ley orgánica 2/1995, de 20 noviembre, en que se recogen "los aspectos referentes tanto a la evaluación del sistema educativo considerado globalmente como los relacionados con los elementos personales e institucionales que la integran".

Así, en el preámbulo de dicho decreto se argumenta la creación de este Instituto, en razón a la "voluntad expresa del Gobierno de las Islas Baleares de construir un sistema educativo que, cada vez más, alcance unos niveles de calidad que den respuesta tanto a las exigencias de una sociedad activa como a las necesidades educativas, culturales, científicas y cívicas de la población escolar de las Islas Baleares." Es por esto que se considera "imprescindible disponer de elementos de diagnóstico que permitan, desde el conocimiento más exacto, una toma de decisiones fundamentada en la realidad y dirigida a la consecución de la calidad educativa que el Gobierno desea alcanzar".

El IAQSE nace así con el objetivo de **"asesorar a la administración educativa autonómica de los aspectos fundamentales de adecuación del sistema a las demandas sociales y a las necesidades educativas".** Así mismo, entre sus funciones también está la de cooperar con "las instancias estatales y supraestatales de naturaleza idéntica". Se trata por lo tanto, de un órgano consultivo competente en materia de educación, que actúa bajo la dependencia directa de la Consejería de Educación, en el que participan también otros órganos (administración de la educación no universitaria, representantes de otros órganos de la Administración, sector universitario y órganos de participación educativa), y cuya parte técnica está integrada por "profesionales de la Inspección Educativa, de la docencia y del mundo de la investigación".

Desde su creación, el IAQSE ha finalizado un informe de evaluación sobre la educación primaria y secundaria obligatoria (1999 y 2000, respectivamente), en colaboración con el INECSE. Actualmente, se encuentra en fase de diseño o realización un nuevo informe sobre educación primaria, además de otro sobre educación infantil, y la recogida de datos para el sistema estatal de indicadores de educación.

En relación al análisis del "fracaso escolar" nos interesa ver los resultados del informe sobre el curso 1999-00 (publicado en el 2003) *Evaluación de la educación secundaria obligatoria*[40], sobre la situación del alumnado de 4º de ESO. En este estudio se combinan los resultados de las áreas que han sido objeto de evaluación según el modelo del INCE para el curso 1999-00, con otros indicadores procedentes del Departamento de Inspección y de evaluaciones internas de centros, con los que se consigue una radiografía de los diferentes actores del hecho educativo (alumnado, profesores, equipos directivos y familias). La muestra de dicho estudio comprendió a 57 centros de las Islas Baleares y a sus directores, lo que supuso un total de 1425 alumnos y sus familias y 342 profesores.

Como la mayoría de estudios que siguen este formato, sus objetivos específicos eran poder conocer y valorar grado de adquisición por parte de los alumnos de los contenidos fijados para la finalización de la etapa, en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia, lengua castellana y literatura, lengua catalana y literatura y matemáticas, así como conocer y analizar como inciden en los resultados académicos del alumnado variables de proceso, recursos y contexto, referidas a procesos de enseñanza y aprendizaje, hábitos y actitudes del alumnado, profesorado, organización de centros y entorno familiar. Todo ello, teniendo en cuenta si se producen diferencias significativas en estas variables, en función de sexo, titularidad de los centros e isla de residencia del alumnado.

Debido a la extensión y detalle del estudio, aquí sólo nos centraremos en el segundo aspecto, es decir, en el análisis de las variables que inciden en los resultados de los alumnos.

---

40 Nicolau (2005)

Aquí presentamos de forma gráfica[41] esas condiciones óptimas en los tres niveles (alumno, centro, familia) para que, según el estudio realizado en las Baleares, un alumno obtuviera los mejores resultados en las pruebas correspondientes.

Ilustración 11: Claves del "éxito escolar".

Perfil del contexto sociofamiliar
– tener padres y madres con: – mayor nivel de estudios – mayor cualificación o nivel laboral – ser de clase media alta (según los directores del centro) – tener un mayor número de recursos familiares – asistir a cursos de idiomas extraescolares – no dedicar más de 2 horas diarias a mirar la televisión o a practicar un deporte
Relación de las familias con el centro
– tener unos padres que: – den importancia a la celebración de reuniones informativas y de entrevistas individuales con los profesores – estén satisfechos con los profesores y las entrevistas que mantienen con ellos – estén satisfechos con el centro y su equipo directivo
Perfil del alumno
– ser niños: en "ciencias" y ciencias sociales – ser niñas: en lenguas – no ser repetidores – haber iniciado la escolaridad obligatoria el año correspondiente – usar y preferir mayoritariamente el uso catalán tanto en el ámbito familiar, como en el resto de actividades cotidianas – no ser repetidores
Hábitos de estudio y actitudes
– dedicar hasta 3 horas diarias a la realización de deberes – dedicar más de una hora semanal a la lectura de placer – mostrar gusto por un área y percibir poca dificultad, mejora el rendimiento en esa área: cuanto más se extiende esta actitud, mejor rendimiento global – tener padres que consideren importante obtener buenos resultados en matemáticas y lengua castellana – valorar como lo más importante ir bien en el área de "ciencias", tener tiempo para divertirse y valorar negativamente la realización de trabajos en grupo – estar satisfechos ellos/as mismos/as y sus familias con su rendimiento académico – tener familias que los animen a estudiar y les dejan a ellos mismos organizarse sus estudios – aspirar ellos/as mismos/as y sus familias a conseguir un nivel elevado de estudios
Perfil del profesorado y directores
– asistir a un centro con un plan de formación para el profesorado – valoración positiva del profesorado (lo que se considera positivo para los profesores cambia en cada área)
Contexto escolar: proceso de enseñanza y aprendizaje
– tener profesores que: – priorizan la programación de temas transversales, contenidos actitudinales e interdisciplinareidad – programan más trabajo individual que en grupo – no diferencian objetivos y contenidos específicos como medida de atención a la diversidad – usan moderadamente la metodología participativa y el trabajo en grupo, pero que vinculan los aprendizajes con el entorno – no realizan adaptaciones curriculares – usan material elaborado por ellos mismos y reducen el uso exclusivo del libro de texto – evalúan con exámenes de manera moderada, y a través de pruebas de preguntas cortas, revisión de cuadernos y de valoración de la conducta – estar satisfecho con los profesores, la educación recibida y el centro – asistir a centros donde hay un buen ambiente de colaboración en los órganos de gobierno y de coordinación didáctica – asistir a centros donde no se produzcan situaciones de indisciplina, ni se apliquen medidas correctoras a los alumnos
Contexto escolar: organización de los centros
– asistir a un centro privado o concertado – asistir a centros con más de un aula de 4º de ESO – tener una media de 7,5 profesores – asistir a un centro cuya comisión de coordinación pedagógica dedique más tiempo a la elaboración y evaluación de documentos curriculares que a la organización de actividades extraescolares – asistir a centros cuyos directores están satisfechos con el funcionamiento del centro, y cuyos profesores están satisfechos con el equipo directivo

41 Se trata de una simplificación de algunas de las variables más relevantes de la compleja configuración de resultados e indicadores que se lleva a cabo en el estudio. Además, hay que tener en cuenta que los datos pueden proceder de la valoración de los diferentes actores: alumnos, familiares, profesores y directores.

Como vemos en el gráfico, en estos estudios el objeto central de estudios es el rendimiento individual de los alumnos y valorar hasta qué punto las situaciones y actitudes tanto propias como de su entorno van a afectar en la adquisición de esas competencias básicas asociadas a las diferentes áreas de la ESO. El tipo de variables e indicadores que se tienen en cuenta, como podemos ver apuntan más bien a un ámbito microsocial que apunta a medidas concretas a emprender por los familiares y profesores y directores de los centros, para la mejora del rendimiento de sus hijos y alumnos.

Finalmente, y sólo a modo de pincelada, si observamos los resultados obtenidos por los alumnos baleares en relación a los de Cataluña o del conjunto de España, vemos como suelen ser siempre comparativamente inferiores. En ciencias naturales, lengua castellana y matemáticas los resultados son inferiores tanto a la media de España como a la de Cataluña. En ciencias sociales, los resultados serían tímidamente superiores a los de Cataluña pero seguirían siendo inferiores a los de España, y en lengua catalana, un 5% inferiores a los obtenidos en Cataluña.

Por lo tanto, ya sea que adoptemos una perspectiva de indicadores generales sobre la situación del sistema educativo balear como otra más específica como la que se articula en este tipo de evaluación, los resultados no son nada esperanzadores y ponen de manifiesto la urgencia de una reforma tanto en aspectos macro como micro.

Instituto de Cualificaciones de las Islas Baleares

Este instituto está adscrito a la Dirección General de Formación Profesional de la Consejería de Educación y Cultura, dependiendo a su vez del Consejo de Formación Profesional de las Islas Baleares. Entre sus objetivos, además de gestionar y definir la estructura de las cualificaciones en las Islas Baleares, también está el de **"promover y realizar actuaciones y estudios encaminados al fortalecimiento, al desarrollo y la mejora de la formación profesional"**. En general, su función sería la de velar porque el sistema de formación profesional se ajuste al máximo al sistema productivo de las Baleares, teniendo en cuenta el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. En este caso pues, debería velar por la calidad de los programas de Garantía Social considerados como de "iniciación profesional", con los que acceder también a los grados medio y superior de formación profesional.

Ya que no hemos accedido a ningún informe de evaluación de este tipo de formaciones no podemos valorar la eficacia de estos modelos formativos post-obligatorios. De todos modos, podemos pensar que la garantía de una oferta formativa profesional de calidad que permita una inserción laboral a un nivel de menos precariedad, pueda servir como incentivo para retrasar el abandono del sistema educativo y por consiguiente, incrementar el nivel formativo medio de los jóvenes. Pero es cabe destacar que no sólo es importante garantizar la calidad de los programas, sino acercarlos y hacerlos atractivos a los jóvenes, con la especial colaboración de las empresas locales que pudieran verse también beneficiadas.

Buenas prácticas del Gobierno Balear en políticas de Fracaso Escolar

Además de, como hemos visto en el informe, la creación de dos Institutos dedicados a velar por la calidad del sistema educativo y de las calificaciones profesionales: IAQSE y ICIB, respectivamente, recogemos aquí también la propuesta del **PALIC**. En este caso no se trata de una institución exterior sino de una **intervención desde los propios centros de secundaria dirigida a la integración de los alumnos extranjeros**, para la que ofrece su apoyo la administración a través de recursos y profesionales.

A pesar de estar orientado principalmente hacia la integración lingüística y cultural, puede ser un primer paso hacia otro tipo de plan de intervención más integral (tal y como se apunta al final del siguiente texto, síntesis del documento elaborado por Maria Magdalena Pons Barceló, Francisca M. Solivellas Morro y Maria Josep Carrasco Escandell, y al que se puede acceder en http://weib.caib.es/). De todos modos, parece interesante la propuesta de recoger estas medidas en un Plan general, que implica a todos los miembros de la comunidad educa-

tiva y que es capaz de adaptarse a la realidad y necesidades específicas de cada centro. De esta manera, la integración del alumnado extranjero queda recogida como una serie de medidas específicas dentro del Proyecto Educativo de Centro global, incidiendo en todas sus dimensiones.

PALIC: Pla d'acolliment lingüític i cultural

Tradicionalmente, las Baleares han sido una tierra de acogida que ha hecho que sus centros educativos hayan habido siempre alumnos procedentes de otras comunidades autónomas y de otros países, que se concentraban principalmente en las zonas costeras. Lo que ha supuesto un cambio en los últimos años, ha sido la generalización de las localizaciones así como una diversificación del origen.

El PALIC es el conjunto de medidas que desde la Conselleria de Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears propone a los centros de educación obligatoria, para dar respuesta al aumento de alumnado extranjero, partiendo de la garantía de la igualdad de oportunidades. El Plan, nacido el curso 2001/02 recoge la experiencia acumulada de los "Talleres de lengua y cultura" puestos en funcionamiento el curso 1999/00, y de los "Proyectos de Innovación Educativa".

El 7 de julio de 2003, se publicó en el BOIB la Orden por la que se regula la elaboración y ejecución del PALIC dirigido a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo de las Islas Baleares, que cursa estudios de educación secundaria. Estas medidas recogías cuatro ámbitos de aplicación:

a) equipo directivo
- elabora anualmente el PALIC
- puede designar una comisión específica para redactar el programa

b) departamento orientación
- colabora en la elaboración del PALIC
- colabora en la elaboración de las adaptaciones curriculares

c) departamentos didácticos
- colabora en la elaboración del PALIC
- colaborar en la elaboración de las áreas de conocimiento
- elaborar los objetivos mínimos del área y los criterios para elaborar las áreas de conocimiento

d) equipos docentes
- llevar a cabo la evaluación y el seguimiento global de los alumnos del grupo
- elaborar las áreas de conocimiento pertinentes para los alumnos de incorporación tardía

El PALIC tiene como **objetivos básicos**:

1. Prever las medidas necesarias para que los recién llegados aprendan a expresar en catalán las formas lingüísticas de los conceptos que tienen interiorizados en su lengua, y desarrollen el lenguaje en adecuación al contexto donde son inseridos, de tal manera que les permita realizar las tareas académicas y sociales, así como impedir que el desconocimiento del idioma sea un obstáculo a su aprendizaje.
2. Asumir como centro, los cambios que comporta la interacción cultural con alumnos procedentes de otros países. Con ello se pretende garantizar, por un lado, que todo el alumnado reconozca y respete las características tanto de las Islas Baleares como del entorno, y por el otro, el reconocimiento de la identidad y la historia educativa, social y familiar que lleva implícitas el alumno recién llegado.
3. Potenciar el sentimiento de pertenencia a una nueva comunidad, como paso importante para conseguir un progreso educativo de todo el alumnado. Lo que supone, conseguir que el nuevo alumnado comprenda el funcionamiento del centro y se adapte en relación a los compañeros y profesores.

Desde 2002, también funciona el **Equipo de Soporte al Alumnado de Incorporación Tardía (ESAIT)** cuyo objetivo es colaborar con los IES en todo los que pueda favorecer la acogida de estos alumnos. Sus actividades consisten en:

1. Colaborar con el profesorado de los centros en la elaboración i seguimiento del PALIC:
   - asesoramiento al equipo directivo o comisión delegada.
   - sesión informativa sobre el PALIC dirigida a todo el claustro.
2. Asesorar el profesorado en materia de didáctica de segundas lenguas
3. Dar soporte al alumnado inmigrante escolarizado en IES para la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas:
   - intervención en el aula de acogida (las demandas se atienden en función de la mayor edad de los alumnos de ESO, con mayor desconocimiento de la lengua – lenguas y culturas más alejadas – o centros de zonas muy castellanizadas).
4. Facilitar la acogida del alumnado extranjero cuando llegue al centro en circunstancias no habituales.
5. Contribuir al intercambio de experiencias: hacer el seguimiento de experiencias innovadoras iniciadas o propuestas por algunos centros para una posterior evaluación y generalización.
6. Elaborar, recoger y difundir materiales y recursos didácticos.

Desde la propuesta del Plan, quedarían algunos aspectos en los que sería necesario profundizar y mejorar:

- formación del profesorado
- toma de conciencia del centro, como colectivo, de la situación
- colaboración de los departamentos de orientación en la evaluación inicial del alumnado
- evaluación del alumnado en relación a los objetivos de área, etapa,...
- adaptación del alumno al aula de referencia
- provisión de recursos y dotación económica

4.4.5. Canarias

El **Plan de integración social contra la pobreza y exclusión social (1998-2008)** estructura sus medidas conforme a cuatro grandes capítulos de actuaciones.

El primero recoge los aspectos normativos, el segundo bloque está orientado a prevenir situaciones de fragilidad y de exclusión social. Se proyectan actuaciones a desarrollar por los distintos centros directivos a lo largo de todo el período de vigencia del plan, afectando con carácter general a toda la población en su conjunto, y con carácter particular centrando esfuerzos en las situaciones y colectivos sometidos a condiciones de mayor riesgo.

El tercer bloque es el capítulo con mayor número de medidas y con más asignación presupuestaria es el referido a las actuaciones de Promoción e Integración Social, donde se destacan las referidas a las personas y colectivos con dificultades de inserción sociolaboral. El último bloque que cierra las previsiones de éste documento lo constituye el conjunto de medidas que sustancian la función asistencial que da soporte a los servicios dirigidos a atender a las personas con limitaciones o en situación de dependencia funcional para las actividades de la vida diaria.

Es en el tercer bloque (actuaciones previstas) y dentro del apartado B (medidas de carácter preventivo) donde se encuentran las medidas específicas que hacen referencia a la prevención del fracaso escolar, a la potenciación de los programas de educación compensatoria y de garantía social y a la mejora de la oferta de recursos educativos como los comedores y las residencias a aquel alumnado en situación de exclusión o vulnerabilidad. Se recogen pues tres medidas dentro de este plan que abordan el fenómeno del fracaso escolar: B5, B6, y B7.

La medida **B5** pretende "***detectar y prevenir el fracaso escolar a través de actuaciones interdepartamentales sobre el medio educativo, el entorno sociosanitario y la familia***".

Están implicadas las consejerías que tienen competencias en material de servicios sociales y educación. Participan dos direcciones generales por cada consejería (promoción educativa,

innovación educativa, servicios sociales y menor y familia) y además colaboran ayuntamientos, entidades, APAS y movimientos vecinales. Esta medida tiene presupuestados para el periodo 1999-2008 un total de 2.830 millones de pesetas.

El perfil de los usuarios de esta medida estaría comprendido por la población escolar, las familias con hijos en edad escolar, APAS, asociaciones de vecinos, asociaciones culturales y deportivas así como la red de centros educativos.

La evaluación de esta medida preventiva contra el fracaso escolar se realizará en función del porcentaje de acciones ejecutadas, el grado de participación de beneficiarios y la valoración a través de una encuesta.

La medida **B6** pretende "***potenciar los programas de educación compensatoria y de garantía social***".

El objetivo primero es dotar de un marco normativo adecuado a la comunidad para regular y ordenar la compensación educativa, para ello se prevé la publicación de un Real Decreto para tal fin. Es destacable cómo en esta medida se plantea la necesidad de incorporar protocolos de coordinación y complementación con los servicios sociales, generales y especializados, del entorno, así como los dispositivos en material de formación y empleo.

Están conectadas las áreas de servicios sociales, salud y formación y empleo. Esta medida tiene presupuestados para el periodo 1999-2008 un total de 2.441 millones de pesetas y está dirigida a la población escolar con dificultades socioeducativas.

La evaluación de esta medida preventiva se realizará en función del grado de extensión de los protocolos de actuación por un lado y por el grado de participación y normalización educativa.

Se recoge también en el texto la necesidad de incentivar programas de competencia social, autoestima, potenciar la acción tutorial y la participación de las familias en el proceso educativo. Además se contempla la necesidad de reorientar la oferta de programas de garantía social con la puesta en marcha de otras modalidades de formación acordes con las demandas del Mercado laboral.

Por último la medida **B7** pretende **"mejorar la oferta de comedores y residencias escolares"**

Se trata de adecuar la oferta a las necesidades socioeducativas del momento, sobre todo facilitar en las zonas deprimidas la máxima cobertura de los servicios de comedores escolares. Los principales destinatarios de esta medida lo conforma la población en edad escolar con carencias socioeconómicas.

Para el tramo 2004-2008 se contempla un presupuesto para esta medida de 7.409 millones de pesetas, el presupuesto cubre el gasto de adecuación y mejora de las plazas existentes. Los criterios que se plantean para la evaluación de esta medida serían el aumento del rendimiento escolar y cubrir el 100% de la cobertura demandada. También se contempla la evaluación de una medida novedosa como ha sido la implantación de los desayunos escolares, si la evaluación fuese positiva se plantearía extenderla a las zonas más deprimidas.

4.4.6. Cantabria

Programa De Acompañamiento Académico

El "Programa de acompañamiento académico" responde a la necesidad de **mejorar los índices de éxito escolar en determinados centros de educación secundaria que reciben alumnos en situación de desventaja socioeducativa**. Para conseguir esta mejora se pretende actuar sobre una parte de los alumnos de estos centros, en campos que se consideran esenciales para que las perspectivas escolares de estos alumnos aumenten. Se persigue con ello, también, incidir en la totalidad del centro, en la medida en que la actuación sobre determinados colectivos de alumnos puede mejorar el clima del centro y cambiar las expectativas sobre el futuro escolar de todos.

Para el planteamiento de este programa se han tenido en cuenta que la mejora de las expectativas que tienen los alumnos sobre sus propias capacidades y el centro sobre su alum-

nado tiene una influencia decisiva en sus perspectivas escolares. Es necesario contribuir a que estos alumnos de educación secundaria obligatoria obtengan resultados positivos al menos en una parte del currículo.

Por otro lado la mejora de las perspectivas escolares requiere un desarrollo mayor de capacidades básicas. En particular, es esencial el trabajo asociado a la lectura y a la organización del trabajo y la adquisición de hábitos de estudio. Además, en general conviene incidir en la expresión oral y escrita y la resolución de problemas.

Para todo ello es conveniente conseguir el mayor grado posible de implicación de las familias en el proceso educativo y mejorar la calidad de su relación con el centro. Para ello se debe alcanzar un compromiso con las familias de los alumnos acogidos al programa que facilite la participación de éstos en él y suponga la extensión de sus beneficios al ámbito de la participación de las familias en la formación de sus hijos.

No hay que olvidar que las actividades que se realicen en el marco de este programa deben formar parte de la actuación global del instituto.

El programa está dirigido a los centros de educación secundaria entre cuyo alumnado haya una proporción significativa de alumnos en desventaja desde el punto de vista educativo. Está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, a través del trabajo o apoyo organizado para la adquisición de destrezas básicas, de la mejora en el hábito lector y de la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las diferentes materias.

Destinatarios

Alumnos de educación secundaria obligatoria seleccionados por el equipo de profesores de cada uno de los grupos, a propuesta del tutor, que presenten dificultades y problemas en el aprendizaje, en particular cuando éstos tengan que ver con:

- deficiencias en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas.
- ausencia de hábitos de trabajo, escasez de motivación por el estudio etc.
- el retraso en el proceso de maduración personal.
- una pobre integración en el grupo y en el centro.

Se entiende que, en general, los alumnos destinatarios no pueden recibir el acompañamiento y apoyo suficientes en el seno familiar, pero también que es posible alcanzar un compromiso familiar explícito para la participación en el programa.

Objetivos

- **Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar** de estos alumnos mediante:
  - la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo,
  - el aliento al estudio, proponiéndoles formas de trabajo eficaces,
  - la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura.
- **Mejorar su integración social**, en el grupo y en el centro.
- **Facilitar la integración en el Instituto**.

Desarrollo

Los alumnos participantes en el programa acudirán al centro al menos durante cuatro horas semanales. En este tiempo tendrán ocasión de leer de manera guiada y trabajar las actividades propuestas en clase. Los monitores o profesores llevarán a cabo las funciones de guía y orientación proporcionando, en su caso, los materiales adecuados, resolviendo dudas y ayudando en el desarrollo de actitudes y hábitos de organización del tiempo, planificación del trabajo, concentración y constancia en su elaboración y calidad en la realización y expresión de los resultados.

4.4.7. Castilla y León

Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León

En relación con ello, el presente Plan **consta de un conjunto de medidas de alcance autonómico**, provistas de una estructura interna y plantea unos objetivos de mejora, fruto de un análisis de la realidad y persigue la mejora de la respuesta ofrecida en nuestra comunidad al alumnado con necesidades educativas específicas así como garantizar la orientación del alumnado.

El Plan va **dirigido a los integrantes de la comunidad educativa**, como agentes de las medidas establecidas, y tiene como referente último al alumnado en su conjunto y, particularmente, es **destinatario directo el alumnado que presenta necesidades educativas específicas**.

Este alumnado se caracteriza por presentar necesidades en el ámbito educativo que se apartan de los márgenes de variabilidad previstos por el sistema educativo como de carácter común y ordinario.

Las necesidades educativas específicas del alumnado se consideran significativas cuando su presencia continuada entraña un grave riesgo para su adecuado aprovechamiento educativo.

Se incluye aquí al alumnado que presenta necesidades educativas específicas en relación con sus circunstancias de desventaja, así como al que manifiesta necesidades asociadas a su discapacidad o graves trastornos, o al que muestra necesidades asociadas a una superdotación intelectual.

A partir del reconocimiento de la diversidad como hecho universal y necesario, se interpreta la planificación de la diversidad en el ámbito educativo como factor fundamental para favorecer una enseñanza personalizada y para incrementar el carácter enriquecedor de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa en general, y del alumnado en particular, dentro de un marco de pleno respeto a sus diferencias.

Este propósito planificador se fundamenta en la necesidad de poner en práctica todas las medidas posibles para garantizar y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades a todos los niveles, tanto en las diferencias existentes por distintas circunstancias ambientales, geográficas o sociales, como por diferencias más personales, en razón de las distintas aptitudes, intereses, convicciones o valores.

Asimismo, se parte de la necesidad de garantizar el principio de igualdad de oportunidades en razón del género, como principio que deberá ser tenido en cuenta en todas las acciones educativas, tanto en aquéllas de carácter más común y general como en las dirigidas a determinados ámbitos y a sectores específicos del alumnado.

Por otra parte, **todas las iniciativas de atención a la diversidad en la presente planificación estarán inspiradas en el principio de especificidad**, que asegure a cada alumno la respuesta propia y adaptada a sus características diferenciales; pero también se tendrá presente el principio de normalización, en virtud del cual se tenderá al mayor acercamiento posible al currículo ordinario y a las condiciones más normalizadas posibles en la búsqueda de las respuestas educativas adaptadas a las características diferenciales del alumnado.

En estrecha relación con lo anterior, hay que resaltar también el carácter decididamente integrador de las actuaciones previstas a lo largo de los distintos planes.

Corresponde al sistema educativo la responsabilidad sobre la educación del alumnado diverso. No obstante, dado que la faceta de "alumno" no constituye una porción separada del resto de la persona y su "diversidad" manifestada en el ámbito educativo con frecuencia se acompaña de otras características y necesidades diferenciales en otros ámbitos, resulta fundamental la aplicación de un principio de globalidad, tanto en la propia consideración del alumnado como en la acción educativa en general.

En relación con ello, incumbe a las distintas instancias una responsabilidad compartida que posibilite la respuesta global del alumnado diverso, por lo que una atención adecuada implica la asunción de la interinstitucionalidad como planteamiento y como fórmula organizativa que posibilite un trabajo coordinado y eficaz.

La existencia y difusión de este Plan educativo facilitará una armonización y coordinación de las distintas medidas que se vienen llevando a cabo a distintos niveles Se presenta organizado en una estructura básica en la que se distingue entre un Plan Marco de Atención a la Diversidad y distintos Planes Específicos.

El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, que es el objeto de la presente exposición, establece una estructura de referencia de carácter general en el que se delimitan los objetivos básicos que guiarán todo el proceso y se diseñan las principales líneas de actuación. Al incardinarse en él las distintas iniciativas, este Plan va a impulsar los esfuerzos en la dirección adecuada en función de los aspectos seleccionados.

Características del plan

1. **Carácter global**. Porque incluye todas las medidas, recursos y actuaciones implicados en la atención educativa a la diversidad.
2. **Sistémico**. Ya que contempla la atención a la diversidad como un sistema, como una totalidad susceptible de estructuración, a la vez que se incide en el establecimiento de cauces necesarios para la interrelación entre los distintos componentes del conjunto, de forma que se estructuren e integren las distintas medidas educativas aplicadas.
   Dicho sistema está integrado por cuatro subsistemas definidos: Educación Compensatoria e Intercultural, Atención a la Superdotación Intelectual, Atención a las Necesidades Educativas Especiales y Orientación Educativa.
3. **Abierto y flexible**. Ya que debe adaptarse a las necesidades cambiantes a partir de la priorización de aspectos. Este carácter abierto y modular permitirá el desarrollo de los aspectos seleccionados como respuesta a las necesidades más destacadas observadas en cada etapa.
4. **Alcance autonómico**. Para poner en marcha una serie de medidas de mejora de atención a la diversidad al máximo nivel competencial, de modo que lleguen a generalizarse en toda la región castellana y leonesa.
5. **Implicaciones de carácter general**. Que tendrá repercusiones sobre toda la comunidad educativa, aunque no afecte a todos los estamentos de la misma forma. Los alumnos con necesidades educativas específicas, sus familias y los profesionales de atención a la diversidad son los que están más directamente implicados.
6. **Aplicación gradual**. Con una elaboración y aplicación gradual, de acuerdo con un proceso secuenciado de actuaciones. Así, se prevé el diseño completo del Plan Marco a lo largo del curso 2003-2004 y su aplicación a lo largo de cuatro cursos, del 2003 al 2007.

Estructura del plan

El Plan autonómico completo de Atención Educativa a la Diversidad se estructura según el siguiente esquema:

A) ***Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad***. Documento de bases y que aparece organizado en una serie de características, objetivos, medidas de actuación, fases de desarrollo, evaluación y previsiones presupuestarias.

B) ***Planes específicos de Atención a la Diversidad***. Detallan aspectos específicos del Plan. Se prevé la elaboración de cinco Planes específicos centrados en el alumnado extranjero y de minorías, las necesidades educativas especiales, la superdotación intelectual, la orientación educativa y el absentismo escolar.

Objetivos del plan

1. Conseguir una atención educativa de calidad respecto a las necesidades específicas y diferenciales que presenta el alumnado en Castilla y León.
2. Lograr una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra Comunidad en este tema.

3. Atender de forma personalizada al alumnado que presenta necesidades educativas específicas en razón de su discapacidad, circunstancias de desventaja o superdotación intelectual.
4. Garantizar una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno.
5. Compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural.
6. Adquirir unos adecuados niveles de competencia intercultural por parte de todo el alumnado.
7. Lograr la plena asistencia del alumnado a clase.
8. Impartir un currículo adaptado al nivel y características de la superdotación intelectual del alumnado.
9. Mejorar los niveles de integración conductual del alumnado con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar.
10. Asegurar el acceso al currículo para alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades.
11. Garantizar una orientación personalizada en función de las características y necesidades de los alumnos.
12. Desarrollar las intervenciones en orientación.

Medidas de actuación

Para la consecución de los objetiçvos anteriormente expuestos, se aplicará un conjunto de veintiuna medidas de actuación, organizadas en siete líneas de actuación prioritarias dentro del amplio campo de la atención a la diversidad, según se indica a continuación:

1. Regulación normativa de carácter autonómico sobre Atención a la Diversidad.
2. Planificación específica sobre los aspectos seleccionados.
3. Introducción de medidas de carácter intercultural.
4. Introducción de medidas de innovación educativa.
5. Desarrollo de medidas de formación dirigidas al profesorado.
6. Adjudicación de los recursos.
7. Establecimiento de medidas de coordinación.

4.4.8. Castilla-La Mancha

Programa Europeo Sócrates y Atención a la Diversidad

La segunda edición del programa Sócrates desarrollado en Castilla La Mancha es un **instrumento para paliar los efectos de la exclusión social y educativa y garantizar la igualdad de oportunidades**. La igualdad de oportunidades expresamente se refiere a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, además las desigualdades que resultan de otros factores (discapacidad física o mental; discriminación racial, cultural, étnica o religiosa; situación de desventaja socioeconómica, etc.).

El objetivo último es mejorar la calidad de la enseñanza intentando garantizar esta igualdad de oportunidades. Para aplicar la igualdad de oportunidades en este programa, es necesario:

- **Fomentar la igualdad entre hombres y mujeres**: Esto se aplica no sólo a la igualdad en el acceso a las oportunidades previstas en cada parte del programa, sino también al apoyo a actividades orientadas a mejorar la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación y a fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres por medios educativos, de conformidad con los diez objetivos establecidos en la Resolución del Consejo de 1985. Incluye, por ejemplo: ayudar a

que se produzca un cambio de actitudes y mentalidades, ayudar a eliminar los estereotipos sexuales en el material didáctico, diversificar los ámbitos de estudio que eligen las mujeres y los que eligen los hombres y fomentar una mejor orientación hacia elecciones educativas que conduzcan al aumento de la empleabilidad (principalmente, ciencia y tecnología, y en particular las nuevas tecnologías), lo que constituye un aspecto importante de la estrategia comunitaria coordinada para impulsar el empleo en la Unión.

- **Cubrir las necesidades de las personas con discapacidad**: SÓCRATES contribuirá permitiendo que dichas personas participen en las diversas acciones del programa (incluido un mayor apoyo financiero a los participantes afectados), y apoyando iniciativas orientadas a promover su mejor integración en la educación en general. Esto está relacionado con la accesibilidad física y pedagógica del contenido de la enseñanza (metodologías de enseñanza y herramientas pedagógicas, medidas de acompañamiento o de apoyo, formación de profesores y personal de apoyo, uso de nuevas tecnologías adaptado a los diferentes tipos de discapacidad, apertura a itinerarios de aprendizaje permanente y adecuado reconocimiento de los mismos, etc.)
- **Contribuir a la lucha contra el racismo y la xenofobia**: En este ámbito, el programa apoyará en especial las iniciativas de sensibilización, la formación de profesores y otros miembros del personal educativo y el desarrollo de nuevas herramientas y estrategias pedagógicas. Se fomentará de diversos modos la educación intercultural y las medidas destinadas a promover el respecto y el entendimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística, de acuerdo con la especificidad de las diferentes acciones del programa. También se impulsarán medidas para estimular la participación plena y activa de personas de todos los grupos étnicos y lingüísticos.
- **Contribuir a contrarrestar los efectos de las situaciones de desventaja socioeconómica**, principalmente fomentando la participación de personas y centros que la sufran mediante el proceso de selección y, en algunas acciones, mediante un mayor apoyo económico.

Plan de Integración Social 2002-2005

Por otra parte a través del **Plan de Integración Social 2002-2005** se articulan algunas medidas en sus cuatros ejes de actuación para paliar en cierta medida el fracaso escolar. Se ofrecen actividades formativas a las personas en situación de exclusión. En los programas de actuación implantados en los barrios más desfavorecidos se desarrollaron actividades en el marco de la educación familiar y se potenció la mediación socioeducativa. Se implantaron programas de intermediación lingüística con inmigrantes así como programas de mediación con personas gitanas en los que transversalmente se hacía hincapié en la prevención del absentismo y el abandono escolar.

Programa de Apoyo (PROA) a Centros de Secundaria

En el mes de noviembre de 2005 la Consejería de Educación y Ciencia firmó convenios con diez institutos de la Región para poner en marcha, por primera vez en Castilla-La Mancha, programas que buscan la atención más individualizada desde la inclusión, la mejora de la atención a la diversidad y el fomento de la convivencia[42].

Diez institutos de Educación Secundaria de la Región han comenzado a desarrollar proyectos para mejorar sus prestaciones educativas, en el marco del Programa de Cooperación Territorial suscrito por la Consejería y el Ministerio de Educación y Ciencia.

El Plan de Apoyo se configura como uno de los programas de cooperación territorial entre el MEC y las CCAA.

---

42 Revista Educar en Castilla La Mancha, número 32. Marzo 2006

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha asume el compromiso de democratizar el éxito escolar y de apoyar a todos aquellos centros que escolarizan a poblaciones con alto riesgo de exclusión personal y social.

La política educativa de la Consejería de Educación y Ciencia se dirige a dar una respuesta diferenciada a todos aquellos centros que teniendo una situación problemática apuestan, desde la autonomía, a buscar alternativas desde un modelo inclusivo de educación.

En este sentido, **el programa de apoyo se concibe como un programa de actuación global que transforma el conjunto del Proyecto Educativo**.

El programa tiene como **objetivos**[43]:

- Mejorar los resultados de cada uno de los centros a través de un conjunto de actuaciones que contribuyan a la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes.
- Potenciar la relación de los alumnos con el centro.
- Ampliar la participación de las familias.
- Incrementar las posibilidades educativas del entorno del centro.

En cuanto al procedimiento en el plan se recogen diferenciando por un lado la aportación de los recursos y por otro el asesoramiento a la hora de elaborar los proyectos de trabajo:

Aportar los **recursos**:

- Con carácter general: recursos personales para la puesta en práctica de medidas de desarrollo de capacidades y refuerzo educativo; de líneas de mediación socioeducativa, de talleres de acompañamientos...
- Incremento de los gastos de funcionamiento.
- En los casos en los que se estime conveniente se destinará la cantidad necesaria para la mejora del aspecto y condiciones del centro.

Asesorar en la elaboración de la proyecto de trabajo:

- Crear una estructura de apoyo a los centros que facilite la resolución de problemas de organización o de otro tipo.
- Dirigir la evaluación del programa.
- Crear un espacio web para facilitar el intercambio, de experiencias, datos e informaciones, que permita compartir recursos.

Los centros coinciden en señalar que el aspecto más positivo de estos programas es la atención individualizada que se puede prestar a los alumnos. Por último, el desarrollo de estos programas va a contribuir, necesariamente, al logro de los objetivos que se plantean la Unión Europea y el Estado español en el horizonte del 2010, pues su efecto inmediato será el incremento del alumnado que obtiene la titulación en las edades obligatorias y el acceso y la continuidad de los aprendizajes en las enseñanzas postobligatorias y universitarias[44].

4.4.9. Cataluña

A pesar de que habitualmente, se defina el "fracaso escolar" como "la fracción de adolescentes y jóvenes que salen del sistema educativo con una certificación académica insuficiente o negativa de su escolarización obligatoria y que no obtienen ninguna certificación profesional reconocida (...)", y por lo tanto, el fracaso alcanzaría a "todo aquel contingente que sucesivamente va quedando excluido del sistema (...)", ésta sería sólo una observación parcial, ya que "obviamente también se da fracaso entre aquellos que están dentro del sistema educativo[45]". Por todo esto, también es importante conocer la situación previa que se da en el sistema educativo. Para ello, veremos las actuaciones del Consell Superior de Evaluació del Sistema Educatiu de Cataluña, así como algunos de los datos más recientes que ha elaborado, tras 17 años

---

43 Plan de Apoyo a Centros de Secundaria. MEC. Junio 2006

44 Revista Educar en Castilla-La Mancha, número 32. Marzo 2006.

45 Funes (1998)

de experiencia. Tras toda esta experiencia evaluativa, veremos algunas de las reflexiones elaboradas en la redacción del Plan de Evaluación del Departamento de Educación que sitúa precisamente en el establecimiento de un buen sistema evaluativo, una de las vías más eficaces para la mejora del sistema educativo.

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

En el año 1989 se crea este consejo, un órgano Consultivo del Departamento de Educación que **tiene como objetivo llevar a cabo una tarea de análisis y evaluación externa del sistema educativo de ámbito no universitario**, de acuerdo con lo que establece el artículo 62 de la LOGSE, según el cual la administración educativa catalana tiene que evaluar el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

Así, entre las funciones del Consell estarían la elaboración de:

- dictámenes referidos a la consecución de los objetivos fijados en la legislación vigente en materia de educación.
- informes y propuestas en relación a la mejora de la calidad de la educación y la adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y las necesidades educativas.
- estudios sobre la incidencia de la implantación de la LOGSE.
- informes y propuestas en relación a la realidad y las perspectivas de los sistemas educativos de otros países y a sus sistemas de evaluación.

Además de otras acciones como:

- fomentar intercambios sobre experiencias análogas con instituciones similares de otros países
- proponer establecimientos de convenios con otros organismos o entidades, públicos o privados, que tengan finalidades análogas a las del Consejo
- coordinar los estudios impulsados por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

El sistema de indicadores de educación en Cataluña

El Consell elabora periódicamente informes sobre indicadores de educación para conocer el grado de eficacia y eficiencia del sistema educativo catalán, con un doble objetivo:

- a largo plazo: definir, fijar y elaborar un sistema de indicadores que permita la comparación a nivel internacional, junto con otro núcleo de indicadores "internos", que permita la comparación con otros sistemas educativos de ámbito no estatal.
- a corto plazo: elaborar los indicadores según el modelo propuesto por el CERI (Centro de Investigación e Innovación Educativa), y de acuerdo con la metodología aplicada del proyecto INES (Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación) , para poder tener disponibles y analizar las fuentes estadísticas de Cataluña en materia de educación y compararlas con los países de la OCDE.

En los informes elaborados por el Consell se diferencia entre tres tipos de indicadores:

- **de contexto** (nivel general de la formación de la población, % de población que ha acabado los estudios secundarios o % de población joven): Este tipo de indicador permite poder interpretar las características propias del sistema educativo de cada país, en relación al contexto social, económico y humano en el que se han desarrollado.
- **de recursos educativos y escolarización** (% del PIB destinado a educación, número de profesores,...): Hacen referencia, principalmente a los recursos económicos y humanos invertidos en el sistema educativo.
- **de procesos educativos**: (clima en los centros, participación de las familias,...): Hacen referencia a las interacciones que se producen entre el alumnado y el entorno escolar, tratándose de indicadores difíciles de calcular, por lo que precisan de estudios específicos y complejos.

- **de resultados**: (el PISA, principalmente): Análisis del proceso enseñanza-aprendizaje en relación a los objetivos que se plantean.

Así, desde el año 1995, el Consell ha publicado 10 informes anuales (excepto en el año 2001) recogiendo los resultados de esta serie de indicadores (el número de los cuales ha variado en función del informe, oscilando entre los 25 y los 32). A continuación recogemos los principales resultados del último informe sobre estos indicadores, publicado en el año 2005.

El sistema d'Indicadors d'Ensenyament a Cataluña[46]

El informe es una actualización de los anteriores estudios publicados por el Consell en los últimos años, que ofrece datos relativos a la educación de Cataluña y comparaciones internacionales. El informe consta de 25 indicadores, de los cuales 4 son de contexto, 9 de recursos, 7 de escolarización y procesos y 5 de resultados. Entre las conclusiones se destaca, en relación a Cataluña, que:

- El porcentaje de población adulta que tenía, como máximo, estudios de primaria en el año 2003, era todavía elevado y que casi el 54,7% de la población no había superado este nivel. De todos modos, la población joven de niveles superiores tendría unos niveles de formación muy parecidos a los de los jóvenes de otros países próximos.
- El problema del bajo nivel de formación general estaría en proceso de solución, especialmente entre los tramos de población más joven, ya que en el tramo de edad de entre 25 y 34 años, el porcentaje de los que habrían alcanzado como mínimo la titulación de secundaria, alcanzaría un 63,2%.
- En los niveles de formación más elevados existiría una tendencia a acortar las distancias por género.
- En el año 2002, la población entre los 5 y los 29 años era del 30%, mientras que en España era del 32%, y en la mayoría de países de la zona euro, oscilaba entre el 28 el 29% del total de su población.
- El gasto educativo que financia la Administración autonómica representa el 20% del gasto público total de Cataluña. El curso 2001-02, los gastos en personal del Departamento de Educación representaron el 80,8% del total.
- En todos los niveles educativos se habría producido una reducción del número de alumnos por profesor.
- Ya en el año 1999 la práctica totalidad de los centros públicos y privados de primaria y secundaria disponían de medios para conectarse a Internet y a la XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Cataluña).
- Es importante potenciar la educación profesional para acercarse a los niveles de Europa y la OCDE.
- La incorporación del alumnado extranjero en los últimos años ha sido un fenómeno importante y su participación en el sistema educativo catalán es necesario tenerla presente en el momento de interpretar los resultados de cualquier evaluación.

La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria

El año 2000, el Consell Superior de Evaluació del Sistema Educatiu también coordinó la Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria (impulsada a nivel estatal por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), **con el objetivo de valorar qué saben los alumnos que finalizan la ESO en diferentes materias**, así como algunos aspectos de contexto que pudieran incidir en los resultados.

Este estudio[47] permitió una evaluación de 1.333 alumnos de cuarto de ESO de Cataluña, de 57 centros diferentes, cuyos resultados se recogieron en un informe síntesis. Así,

---

46 Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005)
47 Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003)

tras un estudio pormenorizado, basado en un cuestionario y diferentes pruebas, en relación a las diferentes materias y perfiles, se realizaban las siguientes recomendaciones, entre otras:

- Sería importante potenciar la habilidad de lectura, ya que los alumnos que consiguieron buenos resultados en lengua, eran aquellos a los que les gustaba leer y tenían este hábito adquirido. Un trabajo más centrado en la comprensión y la capacidad de síntesis, mejoraría los bajos resultados en el resumen y reescritura de textos y de organización y expresión escrita, en general.
- En matemáticas, sería necesaria una reflexión general sobre lo que pide el currículum y lo que se hace en la práctica y pide la sociedad, para llegar a un acuerdo fundamental.
- En el área de ciencias de la naturaleza sería conveniente la creación de espacios de reflexión sobre procedimientos de enseñanza-aprendizaje, fomentando el uso de actividades prácticas de laboratorio y de ejemplos de la vida cotidiana para que el alumnado adquiera contenidos comprendiendo, aplicando y generalizando aquello que aprenden.
- Desde el área de ciencias sociales, geografía e historia haría falta impulsar actividades que facilitase la capacidad de argumentación y de inferencia del alumnado y su aproximación a situaciones reales.
- Para mejorar la motivación de los alumnos, sería recomendable incorporar las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta que el profesorado tiene que estar formado y contando con los recursos necesarios. Para reforzar la motivación, también sería básico establecer canales de comunicación entre los centros y las familias para que conozcan qué hacen sus hijo/as en clases.

Resultados del Informe PISA en Cataluña

Cataluña también participó en el **Informe PISA** del año 2003, en el que se evaluaban las competencias de los alumnos de 15 años, sobre el que el Consell también elaboró una publicación en el 2006 que recogía los resultados relativos a Cataluña (*Resultats de l'alumnat de Cataluña i ítems alliberats. Informe PISA 2003*).

De todos modos, para conocer la situación de Cataluña analizaremos otro estudio publicado también durante este año (Ferrer, 2006), en el que se analiza los datos del Informe PISA desde una perspectiva de desigualdades educativas. Esta perspectiva, se acoge a unos nuevos planteamientos de análisis que "ya no se limitan a la promoción de la igualdad de oportunidades, sino que señalan la importancia de superar las situaciones de desigualdad de resultados entre el alumnado. (...) los resultados del estudio PISA se tienen que valorar en la medida que contribuyen a identificar los elementos del sistema educativo que fomentan o frenan estas situaciones de desigualdad educativa". Desde esta perspectiva se tiene en cuenta por lo tanto, tres concepciones diferentes de igualdad en relación al sistema educativo:

a) igualdad final de resultados
b) igualdad de acceso a un nivel mínimo de resultados
c) igualdad de tratamiento o de oportunidades, que no asegura unos resultados equitativos al final del proceso.

La igualdad, por lo tanto, está estrechamente relacionada con los conceptos de eficiencia y equidad. Si hasta ahora, la única manera de procurar un sistema eficaz y eficiente era desagregar del sistema educativo la parte del alumnado distorsionador de los buenos rendimientos académicos del resto. Hoy en día, no se entiende un sistema educativo eficaz y eficiente si no incorpora altas dosis de igualdad. A continuación podemos ver la legitimidad y la posición de los profesores en relación a las diferentes concepciones de igualdad.

Tabla 177: **Informe PISA**

Concepciones	Legitimidad	Posición de los profesores
Igualdad de conocimientos mínimos / Igualdad de acceso a un nivel mínimo común de resultados	Buena legitimidad de este objetivo, aunque a veces se ve, al mismo tiempo, difícil para alumnos débiles y como una manera de "nivelar por abajo"	Es una posibilidad de corregir la situación de los más débiles
Igualdad de oportunidades / Igualdad de probabilidades de éxito según categorias sociales, sexuales...	Gran escepticismo. Débil legitimidad de los tratamiento compensatorios considerados como injustos ya que no atorgan el mismo tratamiento a todo el mundo	Colaboran en la reproducción de las desigualdades por falta de conocimiento de los efectos estructurales y culturales del sistema
Humanidad común. Igualdad en la dignidad o el derecho de todo elmundo a ser conocido y aceptado, dependientemente de los talentos y de la tipología de las personas destinatarias	Legitimidad fuerte de una ideología personalista que niega las desigualdades sociales y a favor de una igualdad ontológica.	Igual atención a todo el mundo, voluntad de dar todo lo posible a cada alumno y de llevarlo lo más lejos posible.

Fuente: Ferrer (2006).

Partiendo de estas premisas, los autores llegan a las siguientes conclusiones a partir de los datos del Informe PISA 2003 en Cataluña:

- Producto interior bruto y rendimiento académico: "según el nivel de poder adquisitivo general en Cataluña, las puntuaciones medias deberían ser más elevadas. (...) A pesar de todo, también hay países que todavía obtienen puntuaciones menores que Cataluña a pesar de tener un PIB por cápita más alto, tal como sucede con Italia o los Estados Unidos".
- Dispersión de los resultados académicos de los resultados: "Cataluña se encuentra en una situación buena en términos de igualdad de resultados, no por lo que se refiere a niveles de excelencia académica, sino por lo que hace a las diferencias entre los estudiantes con alto rendimiento y los estudiantes con más bajas puntuaciones."
- Indicadores de equidad y desigualdad del sistema educativo: Según el INEGA (Indicador de desigualdades sociales de resultados), vemos que en Cataluña destaca la influencia del entorno socioeconómico y cultural del alumnado en el rendimiento académico de los estudiantes. Con un -0,65, Cataluña se encuentra entre los países donde las desigualdades sociales tienen menos impacto en el rendimiento en matemáticas del alumnado; un valor próximo al de España (-0,68). Por otro lado, según el Indicador de equidad del sistema educativo, Cataluña se sitúa también entre los países que presentan un sistema educativo con una equidad alta (-0,19).
- Centros educativos: compensación o reproducción. Cataluña (y España) se sitúan entre los países donde desde un punto de vista comparado se muestra una alta equidad entre los centros educativos. Así mismo, Cataluña se encuentra entre los países que presentan un reparto más equitativo del cuartil del alumnado con puntuaciones más bajas en cada una de la pruebas. Por otro lado, Cataluña es uno de los territorios con más presencia de centros privados, con casi la mitad del total. En España y Cataluña los centros privados consiguen unos resultados significativamente superiores a los de los centros públicos.
- ESCS (estatus socioeconómico y cultural de los países). Cataluña se sitúa ligeramente por debajo de la línea que indica el equilibrio entre el ESCS y el rendimiento académico en matemáticas. Según el nivel socioeconómico y cultural, en Cataluña las puntuaciones medias deberían ser más elevadas. "Cataluña está situada en el grupo de países que globalmente obtienen puntuaciones académicas bajas, pero que muestran un sistema educativo equitativo. En este grupo se encuentran los países que disponen de sistemas educativos que a pesar de que consiguen compensar relativamente el impacto de los

factores de contextos social y económico en los resultados de los estudiantes, presentan medias de rendimiento académico bajo". Por lo tanto, "En Cataluña, el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes determina y explica la mayor parte de sus resultados.(...) el rendimiento académico muestra un valor de correlación más alto con el estatus ocupacional del padre que con el de la madre, si bien es cierto que ambas variables presentan un coeficiente de correlación significativo."

Así, como propuestas generales se aboga por un incremento presupuestario, con una asignación no uniforme de los recursos disponibles y con mejores dotaciones para los colectivos y barrios más necesitados, un gran acuerdo entre el sector público y el privado para paliar las desigualdades educativas y por un incremento presupuestario en investigación destinada a profundizar en las desigualdades del sistema educativo. Unas líneas generales que se traducirían a nivel concreto en:

- una mayor atención diferenciada en los centros educativos en contextos sociales menos favorecidos.
- una mayor colaboración sobre el territorio entre centros públicos y privados concertados, a partir de iniciativas conjuntas destinadas a conocer y mejorar su actuación en relación a la equidad.
- una formación inicial del profesorado de alta calidad.
- una política de expansión de guarderías y soporte a las familias, de manera prioritaria entre los sectores menos favorecidos.
- un incremento de la oferta de educación de adultos, especialmente entre los sectores menos favorecidos, tanto para incrementar el nivel educativo de los padres como para fomentar la adquisición de hábitos culturales beneficiosos para la educación de los hijos.
- el fomento de la investigación educativa sobre desigualdades y difusión y debate entre la comunidad educativa.
- la creación de un grupo de debate entre periodistas y gente del mundo de la educación para abordar la manera como se tienen que tratar los temas de desigualdad educativa en los medios de comunicación.

El Plan de Evaluación del Departamento de Educación

Partiendo del *Programa 2004-07. Una educació per a la Cataluña del segle XXI*, que **tiene como objetivos una educación para la igualdad, el progreso y la cohesión social**, se considera la evaluación como uno de los mejores factores para la mejora de la calidad de la educación. Una importancia que se ha puesto de manifiesto tanto a causa de las transformaciones sociales y económicas como los cambios que han tenido lugar en los diferentes sistemas educativos de los países desarrollados.

Esta relevancia de la evaluación estaría impulsada por motivaciones externas:

- La exigencia de rendir cuentas a la sociedad de los recursos que invierte en educación y de responder a la demanda social del buen funcionamiento de los servicios públicos.
- La obligación de hacer público el nivel de competencia del alumnado y de su preparación para insertarse plenamente como ciudadano capaz de asumir el pleno uso de los derechos y obligaciones y de incorporarse en el mundo productivo).
- La conveniencia de aportar conocimiento sobre la educación con estudios de ámbito más amplio, con la participación de organismos externos, de otros organismos de la Generalitat, universidades, administraciones locales y organismos de ámbito europeo o internacional.

Pero también habría una serie de motivaciones internas:

- Ofrecer información objetiva, contrastada y valorativa de los resultados escolares para referenciar correctamente la tarea educativa
- Objetivar la información para posibilitar la toma de decisiones a todos los niveles

- Describir los puntos fuertes y débiles del sistema, tanto en relación a los procesos educativos, los resultados obtenidos, de contextos sociales y culturales, así como de recursos empleados.
- Promover actividades de investigación e innovación en los mismos centros educativos.

Como ya hemos mencionado, el peso concedido a la evaluación se incrementó considerablemente en Cataluña con la creación del Consell Superior d'Evaluació del Sistema Educatiu. De todos modos, cabe destacar como a partir de la LOPAGCD (Ley orgánica 9/1995, 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes) y, especialmente, de la Orden del 20 de octubre de 1997, por la que ser regulaba la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, se incidió de manera importante en la evaluación de los centros. Un incremento tanto de la evaluación externa (Inspección de Educación) como de la evaluación interna o autoevaluación, realizada por los propios centros docentes, con el soporte y orientación de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, de la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent y de l Inspecció d'Educació.

Por otro lado, en julio de 2004 acabó de elaborarse el ***Llibre blanc de l'avaluació***, que incluía las actuaciones en materia de evaluación llevadas a cabo por el Departamento durante los últimos años, y que debería servir como base para definir las características básicas del nuevo Plan de Evaluación. Resultado de este análisis se detectaron los siguientes puntos fuertes:

- Incremento de: conocimiento y experiencia de la evaluación, habilidades evaluativos de los profesionales y herramientas y materiales.
- Cada vez se acepta más la evaluación como herramienta de mejora en los diferentes sectores.
- Sería necesario mejorar la coordinación de los organismos implicados en la evaluación y el retorno de la información a los usuarios del sistema y a la sociedad en general

Así mismo, entre los puntos débiles se detectó:

- Excesiva cantidad de acciones evaluativos, poco útiles.
- Insuficiente coordinación de las actuaciones respecto a metodología y explotación de datos.
- Escasa relación explícita entre los resultados de evaluación y la toma de decisiones para la mejora.
- Percepción desigual por parte del profesorado sobre la utilidad de las evaluaciones llevadas a cabo.

Así, **el Plan de Evaluación nace con la voluntad de coordinar todas las acciones evaluativas llevadas a cabo por el Departamento de Educación**. El Plan está basado en un diseño de evaluación con una perspectiva: global (contenidos curriculares, metodología, rendimiento, etc.), integral (integración de la perspectiva interna y externa), sistémica (valoración de la información que proviene del entorno), cíclica, coherente y cultural, participativa y democrática.

Entre las acciones evaluativas podemos distinguir **tres tipos básicos**:

a) **sistema de indicadores**: basado en la agrupación básica llevada a cabo hasta ahora de cuatro categorías (de contexto, de recursos, de procesos y escolarización y de resultados).

b) **estudios de evaluación**: tendrán un carácter más experimental y comportan la definición clara de unos objetivos, la elaboración de unos instrumentos, la obtención y análisis de datos que permitan valorar una realidad educativa y extraer las conclusiones y propuestas de mejora.

c) **investigaciones en evaluación**: las líneas prioritarias de investigación serán:
  - Estudios de casos que permitan un conocimiento en profundidad de la realidad educativa y su dinámica.

- La creación y gestión de bases de datos de conocimiento evaluativo.
- La construcción de nuevos instrumentos de evaluación de instrumentos de evaluación y de nuevos tratamientos estadísticos de los datos.
- Análisis en profundidad de la influencia de diferentes variables de contexto en los resultados del alumnado.
- La relación entre el sistema educativo y el mundo productivo.
- Análisis comparativo en profundidad del sistema educativo catalán en relación a otros.
- Análisis longitudinales de la formación mediante el seguimento de muestras de población escogidas.

Por otro lado, teniendo en cuenta siempre el contexto, los resultados, los procesos y los recursos se identifican como ámbitos de evaluación:

- Sistema educativo.
- Centros educativos.
- Servicios educativos.
- Planes y programas.
- Agentes de la educación.
- Inspección de la educación y de la administración.

Todo este Plan se concreta temporalmente en el plan plurianual en un periodo de cuatro años, que habrá se servir como un instrumento ágil y eficaz con capacidad de orientar la mejor de la calidad de la educación que recibe el alumnado y de informar de los resultados de diferentes políticas educativas.

El Plan de Mejora de los Centros de Secundaria[48]

El pasado mes de Noviembre se presentó el Plan de Mejora de los Centros de Secundaria, dentro del PMQCE (**Projecte per a la Millora de la Qualitat del Centres Públics**), dirigido a los directores de los centros de secundaria.

El PMQCE es un **modelo de implantación voluntaria, progresiva y priorizada, que funciona a dos velocidades, abierto y flexible para dar respuesta a las necesidades reales, que tiene como objetivo mejorar los resultados educativos y la cohesión social, insistiendo en la importancia de la coordinación de todos los agentes educativos**. El mecanismo básico es la elaboración de un Plan Estratégico en cada centro que ayude a conseguir esos objetivos que parta de un diagnóstico (de las condiciones externas y de las internas de los centros, identificando en cada caso los puntos débiles y los fuertes). A partir de este diagnóstico se propone la elaboración de un mapa estratégico, que defina los objetivos las estrategias a seguir y las actividades asociadas.

En esta presentación se detectan como posibles **amenazas externas** a la calidad de los centros públicos de secundaria:

1. un porcentaje elevado de alumnos que no han superado la primaria.
2. la existencia de alumnado de diferentes procedencias.
3. la baja participación de los padres en la dinámica de los centros.
4. pocos hábitos lectores.
5. insuficiente oferta formativa en el barrio.

Por otro lado, como posibles **debilidades internas** se identifican:

1. un equipo docente descohesionado.
2. la existencia de pequeños grupos de profesores con poca motivación para llevar a cabo proyectos nuevos.
3. una elevada conflictividad entre los alumnos.

---

48 Departament d'Educació – Generalitat de Catalunya (2006)

4. bajas expectativas académicas entre el alumnado.
5. poca estabilidad en los equipos docentes.

Se ponen de manifiesto también, cuáles son aquellas **oportunidades externas** que los centros de secundaria deberían fomentar o potenciar:

1. la existencia de una regiduría de educación muy colaboradora con los centros.
2. la existencia de alumnado de diferentes procedencias.
3. una amplia oferta de actividades en el barrio.
4. la existencia de un Plan Educativo de Entorno.
5. el uso de los equipamientos escolares para actividades de ocio.
6. la colaboración de personal en prácticas u otras situaciones.

Al igual que una serie de **fortalezas internas**:

1. la participación en proyectos deportivos.
2. el buen funcionamiento de los equipos docentes.
3. la valoración de los resultados académicos a partir de los departamentos.
4. la participación en proyectos supraescolares.
5. un buen equipo de mediación.
6. una AMPA dinámica y participativa.
7. un claustro con una gran cantidad de actividades de formación.
8. unos criterios de evaluación definidos y compartidos por los equipos docentes.

Propuestas concretas ante el "fracaso escolar"

Hemos visto hasta aquí, todo un conjunto de estudios y evaluaciones, básicamente cuantitativas, con una serie de propuestas asociadas a la mejora del sistema educativo, ya sea en relación a aspectos globales o específicos. De todos modos, parece interesante recoger aquí las aportaciones de un estudio publicado en el año 1998, ante la confusión inicial generada por la implantación de la ESO. Así, ante la voluntad de encontrar medidas concretas de actuación, nace el informe ***Propostes de mesures davant la desigualtat d'éxito a la ESO*** (Funes, 1998), elaborado a partir de varios estudios previos de análisis y diagnóstico. A pesar de que ya haga algunos años de su publicación, parece interesante recoger las propuestas que se hacen ya que se hace mención específica al concepto de "fracaso escolar" entre adolescentes y jóvenes. Esto tal vez nos ayudará comprobar hasta qué punto pueden estarse obviando determinados indicadores en la "medición del fracaso escolar".

Reconceptualización de "fracaso escolar"

En primer lugar cabe destacar, que en este informe se ponen de manifiesto **seis tipos de fracaso a evitar**, responsabilizando así a los resultados de la ESO al conjunto del sistema educativo (y de la sociedad) y no únicamente a los jóvenes. Así, cuando uno de estos chicos o chicas se le adjudica la etiqueta de "fracaso escolar", ésta puede apuntar a la conjugación de diversos tipos de fracaso:

1. **de la administración**: por no encontrar o no querer encontrar la organización adecuada y salidas positivas.
2. **de la institución escolar**: por no ser capaz de dar respuesta a la diversidad epistemológica, profesional y cultural e intelectual del conjunto de personas que asisten y trabajan.
3. **del profesorado**: ya sea por estar atrapado en inercias corporativistas, falto de voluntad en innovación formativa o formado en concepciones culturales a menudo obsoletas.
4. **de las metodologías y de las didácticas**: por no responder, no respetar, no adaptarse, o no ser lo suficiente sensibles a las diferencias de ritmo, de nivel, de intereses, de necesidades, de capacidades, de conocimientos o de exigencias de las personas que, como individuos y como sociedad, tienen derecho a ser tenidas en cuenta a través de la escuela.

5. **de la propia cultura social**: por no respetar la diferencia y favorecer el predominio de una concepción de rivalidad y competitividad que da lugar a una falta de solidaridad y respeto a la diversidad.
6. **de determinadas situaciones vitales de los jóvenes.**

Por lo tanto, nos encontramos ante una realidad compleja, cuya presencia, a su vez, como apunta Funes, es "universal pero no homogénea". Es decir, que cada escuela genera sus fracasos y éxitos, ya que a pesar de esta complejidad, el fracaso se produce localmente, y tiene que ver con la interrelación entre territorio y escuela. Por lo tanto como parece más razonable, **el objetivo no puede ser la desaparición de los primeros [fracasos] (...), pero sí que puede trabajar para la reducción, la modificación y compensación de sus efectos personales y sociales**[49]". Es decir, "se tienen que diseñar políticas contra las diferencias de éxito, pero difícilmente se pueden plantear medidas correctoras que dejen de lado estos aspectos, que no consideren la implicación de otros profesionales y agentes sociales que actúen en el propio medio, en la comunidad. Más bien las propuestas deberían ser estrategias globales de cada territorio hacia el fracaso escolar[50]".

Porque al fin y al cabo, el fracaso está estrechamente relacionado con el conflicto: "El fracaso existe en la medida que hay evolución y aprendizaje. (...) Normalmente el fracaso, como balance final de una etapa –evolutiva o escolar- es el fruto de la acumulación de situaciones problemáticas no resueltas de forma satisfactoria para los sujetos implicados; situaciones definidas como problemas desde la óptica de la institución.(...) También son el fruto de la acumulación de resultados escolares deficientes y constantes, la inexistencia de unas habilidades de base que se enseñan, que no se desarrollan en el momento adecuado y que se convierten en un déficit crónico. Déficits y vacíos que, al no recibir respuesta, una estimulación adecuada, siembran una conciencia permanente de incapacidad." Por lo tanto, las medidas correctoras deberían ir orientadas en esa dirección: "El abordaje institucional, escolar, de medidas hacia el fracaso tiene que ver con el aprendizaje de estrategias progresivas y permanentes para la resolución de conflictos y con los procesos de seguimiento educativo (...). Parte de las medidas tendrán que ver con la creación de estructuras flexibles de desarrollo y de acompañamiento personal". De tal manera que al acabar la escolaridad, los y las alumnas tuvieran no sólo unos buenos resultados académicos, sino principalmente, "un nivel de autoimagen suficientemente positivo como para no tener miedo ni de enfrentarse al presente y futuro incierto de los jóvenes en esta edad, ni de encarar satisfactoriamente los estudios de secundaria, la posterior o inmediata incorporación al mundo del trabajo, o el compromiso social y la participación en la sociedad[51]".

Medidas propuestas

Tras esta reconceptualización del "fracaso escolar", en dicho informe se elabora una serie de **propuestas**, cada una de las cuales ha de tener en cuenta siempre **tres ejes básicos**:

a) **campo de acción**: que abarcaría los programas territoriales (municipalización, definición del fondo de acción prioritaria,...), las actuaciones de centro (movilidad del profesorado, tutoría,...) y la racionalización de la gestión del sistema educativo (mapa escolar, soporte a la acción educativa,...).
b) **destinatarios**: es decir tanto los agentes educativos (autonomía del centro, formación del profesorado,...), como los alumnos (gestión del grupo clase, intermediación con las familias,...)
c) **momento de la acción**: actuación en momentos oportunos, reducción de las circunstancias provocadoras de conflicto,...

---

49 Funes (1998).
50 Íbid.
51 Funes (1998)

Así, entre las **medidas propuestas** estarían:

a) La gestión escolar de la diversidad

Partiendo de que "La escuela obligatoria no tiene sentido sin que se pretenda conseguir unos objetivos educativos mínimos para todo su alumnado, sin desarrollar sus potenciales" y que por lo tanto, "ha de adaptarse a la singularidad diversa de sus alumnos", se debe trabajar en la dirección de comprometer a todos los agentes educativos en los resultados de todos los alumnos, llevando a cabo una diversificación educativa amplia. Para ello se propone:

- establecer un consenso amplio entorno a un umbral educativo mínimo para toda la población. Potenciar más las capacidades básicas.
- participación de toda la comunidad educativa y la sociedad en la definición de este umbral.
- alcanzar en cada escuela un compromiso de toda la comunidad educativa para conseguir estos objetivos.
- aceptar que ya no son válidas las formas de escolarización separada ni diferente, pero que la opción por la escolarización comprensiva y por la atención a la diversidad suponen la construcción de itinerarios educativos personalizados y diferentes.
- definir en el nivel del ciclo educativo, el grupo escolar básico y el grupo de referencia de cada alumno, el marco de relaciones comunes entre todos sus componentes, para establecer agrupamientos curriculares flexibles.
- tener presente que los agrupamientos flexibles no son vías educativas diferenciadas sino marcos adecuados para el aprendizaje.
- prever respuestas para casos y situaciones de fuerte desmotivación y/o conflicto entre la escuela y el alumno: ofrecer soluciones de educación compartida transitoria, situándolos en contextos sociales y recursos externos, enriquecedores y motivadores para su estima personal, que ayuden a centrar su comportamiento mediante su participación en actividades con significación profesional o personal.
- reforzar la formación y la organización adecuadas para que los tutores puedan dinamizar y conducir los grupos base.
- destinar los mejores profesionales y recursos a la atención de chicos y chicas adolescentes que, de manera temporal o permanente, presentan más dificultades.

b) El centro como proyecto compartido

Partiendo de la premisa de que "cualquier centro tiene que poder disponer y decidir sobre los recursos necesarios para educar", y de que "El centro es un espacio de convivencia entre los diferentes agentes, abierto al entorno, con la finalidad de conseguir unos resultados educativos", se tiene que trabajar en la dirección de dotar a de autonomía suficiente a todos los centros para poder exigirles la responsabilidad de los resultados conseguidos, de establecer la participación activa de toda la comunidad (educativa y local), y de conseguir equipos de profesorado cohesionado, motivado y comprometido. Para ellos se propone:

- que los centros gestionen verdaderamente su presupuesto: elaboración, aplicación y administración
- que los centros intervengan en la conformación de su equipo humano y en la construcción de sus plantillas
- que dada centro, en función del territorio y desde las características de la población que atiende, establezca, conjuntamente con la administración educativa, unos objetivos, unos procesos educativos, periódicos y evaluables
- que los éxitos en el alcance de los objetivos de centro puedan servir para la carrera profesional de los responsables e incluso, puedan tener una influencia en una parte variable de su salario
- que el consejo escolar pueda nombrar el director de centro entre las personas idóneas (independientemente de su situación laboral), y que el equipo responsable pueda ser cambiado en función de los objetivos previstos

- introducir criterios de motivación social, profesional y económica para conseguir que los mejores profesionales puedan estar en las zonas y en las escuelas donde el papel de las escuelas es más importante

c) El enraizamiento de la escuela

A partir de la premisa de que "La escuela tiene que estar enraizada en su medio y abierta a la interrelación con los otros espacios de producción de conocimiento y de información", es decir, que **"las escuelas tienen que ser fundamentalmente un espacio de motivación, coordinación y de acompañamiento de los aprendizajes de los escolares"**, se tiene que trabajar en la dirección de adaptar los equipamientos, la organización y la estructura de la escuela, de estimular la participación de la sociedad civil y de reorientar localmente los contenidos curriculares. Para ello se propone:

- construir los Consejos Escolares Municipales como verdaderos marcos para la integración de las escuelas del territorio en la dinámica social local, y como espacios para la coordinación entre centros
- darles un papel clave en los procesos de matriculación y en la concreción del mapa escolar
- desarrollar la tutoría como acompañamiento pedagógico de los aprendizajes de los alumnos y de orientación a su futuro profesional en relación con los recursos locales que tienen que ver con la promoción económica o la formación laboral
- establecer acuerdos con entidades, empresas, asociaciones, para colaborar en la tarea educativa de los centros
- dotar a todos los centros educativos con los equipamientos informáticos necesarios para que cada alumno pueda acceder a la sociedad de la información

d) Educadores y educadoras, clave de los cambios

Teniendo en cuenta que "los educadores y educadoras no son meros transmisores de conocimientos. Son agentes educativos estructurantes de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos. Son profesionales comprometidos con los resultados de su acción profesional", se debería trabajar en la dirección de cambiar la cultura profesional de los educadores, de introducir criterios de gestión de los recursos humanos que motive profesionalmente al profesorado y de redefinir su papel como educadores. Para ello se propone:

- redefinir la carrera profesional de los profesores, introduciendo elementos de motivación profesional
- desburocratizar la función docente
- dar prioridad a la acción tutorial longitudinal, al seguimiento del alumnado en el tiempo
- facilitar la elaboración de planes de formación continuada del profesorado como proyecto de centro, o como proyecto local
- facilitar la presencia de expertos o consejeros de centro para orientar y acompañar los cambios organizativos en las escuelas
- implicar al profesorado en proyectos participativos de investigación-acción-experimentación con profesionales del entorno

e) Otras formas de relación educativa y de aprendizaje

Si creemos que "el funcionamiento positivo de cualquier escuela se basa en conseguir que el alumnado se sienta vinculado al centro, se dé una aproximación a sus culturas, a sus sentidos vitales" y que "La escuela como comunidad está regida por unas normas, fruto del consenso y la discusión [donde] el alumnado participa en la generación y en la aplicación de las normas", debemos trabajar en el dirección de crear un clima acogedor en las aulas, de utilizar en ellas todo aquello que paralelamente se está aprendiendo fuera del aula, además de generar estrategias y espacios para regular los conflictos. Para ello se propone:

- elaborar y revisar las normas, de forma participativa
- crear verdaderos sistemas prácticos de participación de los alumnos

- crear y concretar formas de aplicación de la mediación en los diferentes conflictos escolares
- compartir con otros recursos comunitarios formas de resolución de los conflictos que superan el marco y las posibilidades escolares

La responsabilidad de la administración educativa

Las modificaciones en este nivel deberían ir en la dirección de introducir un amplio consenso de descentralización, unificar los criterios para abordar las diferencias de la red educativa financiado con dinero público, de repensar las formas de aplicación del estatuto de la función pública en el caso de los profesionales de la educación, de disponer de sistemas rigurosos y veraces para el seguimiento del funcionamiento del sistema educativo, de experimentar en situaciones reales la mejora de las prácticas educativas y de evitar la desresponsabilización de la administración educativa en relación a la salida de los alumnos fuera del sistema educativo. Para ello se propone:

- iniciar un proceso de acercamiento a la municipalización
- dotar a los consejos municipales, de competencias en materia de matriculación, gestión y seguimiento de las escuelas
- los criterios sobre gestión del sistema tienen que afectar a toda la red, lo que supone revisar la política de conciertos con la escuela privada
- dedicar especial atención a evitar la "guetización" de la escuela pública en los territorios desfavorecidos, pasar de los centros de educación preferente a las zonas de educación preferente
- redefinir el papel del título del Graduado en ESO aclarando los criterios para su consecución
- modificar el papel de la inspección educativa
- cambiar en profundidad los sistemas de formación permanente del profesorado
- crear una unidad de experimentación e innovación que promueva, impulse, coordine y evalúe las experiencias renovadoras, tanto pedagógicas como organizativas

4.4.10. C. Valenciana

Uno de los indicadores reconocidos internacionalmente como pilar de una educación de calidad es el clima de convivencia que se respira en los centros escolares. Un hecho tan incontestable por sí solo llena de sentido y legitimidad que la principal iniciativa de la Conselleria en este campo de la política educativa esté ubicada en un órgano que vela por la mejora continua del sistema de enseñanza: el **Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa**.

En la búsqueda de la calidad educativa se atienden los múltiples factores que la condicionan, lo cual exige un abanico de respuestas igualmente rico y amplio, como lo es la implantación de sistemas de gestión, realización de pruebas de evaluación diagnóstica, planes de mejora, definición y establecimiento de indicadores,... Pero en el IVECE están convencidos de que el ámbito de una institución que se ocupa de mejorar la calidad del sistema educativo no se agota aquí. Parte fundamental de su cometido es **impulsar medidas transversales que reviertan en una buena convivencia escolar y que impregnen el funcionamiento de las escuelas e institutos**; amparado por la convicción de que ésta es una de las claves para gestionar con éxito la vida y las relaciones de un centro.

Sin embargo, ¿de qué calidad educativa se pretende hablar si no se garantiza antes la seguridad, la integridad y el respeto en las relaciones de y entre quienes forman la comunidad escolar?. La escuela, junto a la familia, es la institución socializadora por excelencia, y es una gran responsabilidad que la riqueza educativa de las relaciones que se tejen en su interior se malogren con actitudes o conductas violentas que actúan de barrera en el desarrollo académico y personal de los alumnos. Esa es, en síntesis, su **principal prioridad: contribuir a hacer de los centros lugares esencialmente seguros, en los que las relaciones entre los alumnos constituyan un valioso elemento más en su aprendizaje para la vida en común**.

El desarrollo de las competencias básicas para el progreso personal y la integración social de los escolares dependen de la capacidad para alimentar un clima de convivencia sano en aquel lugar donde transcurren algunos de los momentos más decisivos de sus vidas: las escuelas. Al fin y al cabo, cuando un elemento tan vertebrador como el clima de un centro se deteriora, las finalidades formativas se vuelven mucho más difíciles de conseguir. Esta es sin duda la mejor inversión para el presente y el futuro.

Por esta razón uno de los proyectos actuales, y de los que más esfuerzos, ilusión y medios está consumiendo dentro del instituto, es el **Observatorio para la Convivencia Escolar**. Esta herramienta , desde un trabajo humilde y concienzudo, intenta materializar el compromiso de la administración por **dotar a la comunidad educativa de propuestas y recursos para mejorar la convivencia en escuelas e institutos**.

Si de convivir se aprende, los conflictos, presentes en las vidas de todos, han de afrontarse y aprovecharse como oportunidades para el crecimiento y la maduración personal. Este es el motivo que anima a promover los medios y recursos necesarios para que se gestionen de manera inteligente y pacífica. Concebir la colisión de intereses, las disputas, el conflicto en definitiva, como una parte consustancial a cualquier organización, y por ende a la vida y a los centros educativos. La diversidad que impregna nuestras sociedades, y a su vez al sistema educativo, han de ser un foco que enriquezca mutuamente. Se presenta el reto de aprender a convivir con el conflicto de forma positiva y desvincular la violencia como una respuesta aceptable. Por esta razón se debe trabajar tanto en su *Prevención*, abordando el conflicto con naturalidad antes de que degenere en episodios de indeseable violencia, como en *intervenciones* que garanticen la seguridad de los alumnos, la respuesta de los centros y la atención a las familias.

Desde la experiencia del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa, se cree que la formación es el punto clave para avanzar hacia este objetivo y el que más tenacidad y ambición debe recibir. Una formación ambiciosa que alcance a todos los colectivos implicados. Por esta razón se han diseñado medidas concretas para cada uno de ellos:

- ***El Observatorio nace*** el 22 de octubre de 2004, mediante decreto del Consell de la Generalitat Valenciana; está concebido como un instrumento de carácter consultivo que la administración pone al servicio de la comunidad educativa.
- ***Su misión*** es contribuir a la mejora del clima escolar a través del conocimiento, análisis y prevención de los problemas de convivencia en los centros. Para ello se trabaja por convertir el conflicto en un desafío educativo, no un problema, y de este modo lograr que la comunidad educativa se sienta segura, respetada, integrada y responsable.
- ***Su funcionamiento*** está articulado por un Pleno cuya presidencia ostenta la más alta autoridad educativa de la Comunitat, en la persona del Conseller, muestra del compromiso institucional que impulsa el proyecto. Esta compuesto por un crisol de representantes de todas aquellas instituciones valencianas que tienen alguna competencia o implicación en un asunto que abarca tantas dimensiones de la vida y demanda una acción política eficaz y coherente. Pretende ser un espacio donde se recojan propuestas y que facilite iniciativas conjuntas entre distintas instituciones, o incluso distintos departamentos de la misma -**Sanidad, Bienestar Social, Inspección Educativa, Presidencia, Justicia, Consell Escolar, FVMP, Innovación Educativa y Comité de Expertos-** para que puedan así aunar esfuerzos y trabajar coordinadamente en un problema de naturaleza tan amplia y compleja.
- Por otro lado cuenta con el asesoramiento de un ***Comité de Expertos,*** formado por especialistas de reconocido prestigio en la materia, cuyo cometido es dar soporte técnico al Pleno y desarrollar las líneas de trabajo que desde el mismo se establezcan. Tiene además la potestad de proponer medidas de actuación, proyectos de mejora, investigaciones y estudios dirigidos a profundizar en las metas que definen al Observatorio.
- Para lograrlo se ha marcado como ***objetivo de todas las actuaciones*** primar la prevención e intervención ante conductas inadecuadas, para proporcionar seguridad y respeto

a todos los miembros de la comunidad escolar, responsabilizando y comprometiendo activamente a todos en la construcción de un clima escolar positivo.

- ***Las funciones*** que el Observatorio asume como propias se han traducido en las siguientes actuaciones:
  a) El **estudio sistemático** de la convivencia en los centros.
  b) La **formación de la comunidad educativa** en resolución y prevención pacífica de conflictos: Talleres de formación para la convivencia, dirigidos a profesorado, alumnado y familias, y formación específica a inspectores, asesores de CEFIREs y orientadores.
  c) **Facilitar orientaciones** a docentes, alumnado y familias en cuestiones de convivencia escolar.
  d) **Intervención ante casos graves**: Creación de la figura del INSPECTOR COORDINADOR; Direcciones Territoriales de Educación.
  e) **Difusión y campañas de sensibilización**: Campaña publicitaria de sensibilización ante el maltrato escolar en centros escolares y para la sociedad en general.

Los ejes que vertebran el Observatorio parten de tres **objetivos principales**:

- Formación para la convivencia.
- Prevención de conductas inadecuadas.
- Intervención ante los conflictos.

Durante el trabajo realizado por el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa se ha recogido un mensaje claro y unánime, con igual contundencia tanto desde la realidad de los centros como desde el sentir de la comunidad educativa: **se debe tender la balanza hacia acciones formativas, preventivas y de intervención para mejorar la convivencia, optando por una fórmula educativa y no represiva**.

La complejidad del problema exige una respuesta sosegada y meditada, basando las decisiones en las investigaciones que sobre la agresividad y los modos de mejorar la convivencia se vienen realizando a nivel nacional e internacional, más que en la conmoción y el estupor que preceden al estallido de casos puntuales, lamentables, pero muy puntuales. La situación de alarma social que se vive en los últimos tiempos hace aún más complejo abordar sosegadamente el maltrato escolar. La sensibilidad que está despertando el tema en los medios de comunicación, ha puesto en boca de todos una problemática que experimenta directamente los miembros de la comunidad educativa. Afortunadamente, esta situación dista mucho de la incidencia que desde hace algunos años sufren otros países, como EEUU, Noruega, Suecia y Reino Unido, que por el mismo motivo poseen una mayor tradición tanto en la investigación sobre el tema, como en la asunción de medidas por parte de las autoridades educativas. Precisamente por esto todavía se está a tiempo de atajar un problema antes de que realmente lo sea.

Actuaciones en marcha

- A través de la página web www.cult.gva.es/orientados se intenta informar, orientar, y asesorar al profesorado, alumnado y familias sobre líneas de actuación y prevención ante situaciones conflictivas.
- En la línea de orientación al profesorado existe auto formación on-line sobre mediación escolar, que sea factible de realización en sus centros escolares, y técnicas anti-bullying, totalmente en sintonía con los cursos presenciales que se ofrecen en los CEFIRE (Formación del Profesorado). De hecho, en la auto formación en mediación se cuenta con la colaboración del servicio de formación del profesorado.
- La línea de orientación para el alumnado y la familia son completamente innovadoras y suponen un gran desafío en el que se ha trabajado utilizando todos los recursos y resortes de los que dispone la administración educativa.
- La orientación sobre técnicas para prevenir el "bullying" está planteada de forma que el profesorado, el alumnado y sus familias conozcan qué es, identifiquen en qué situación se hallan y se les oriente sobre posibles actuaciones para prevenir situaciones

delicadas y ayudar a las partes implicadas proporcionándoles seguridad y confianza en sí mismo.

- En cuanto a la orientación para las familias se pretende ofrecer una serie de recursos e información que ayuden a responder ante las situaciones que configuran el complejo panorama actual y así intervenir desde el núcleo familiar, detectando casos y niveles de riesgo, de forma que puedan enseñar a sus hijos a pedir ayuda y a verbalizar sus sentimientos cuando comiencen a sufrir una situación de abuso, a superar el sentimiento de culpabilidad que a veces sienten y la tendencia a ocultarlo por miedo.
- La página dispone de unos correos electrónicos que sirven para recoger información y, en general, reflexiones que ayudan a mejorar todos los mecanismos y protocolos de la comunidad educativa.

4.4.11. Extremadura

Las principales líneas de actuación diseñadas desde la administración regional para actuar sobre la problemática del fracaso escolar en Extremadura son las que detallamos a continuación.

Dentro de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura hay varias estructuras -de un modo directo o indirecto- encargadas de afrontar este problema, pero son la ***Dirección General de Política Educativa*** y sobre todo la ***Dirección General de Calidad y Equidad Educativa*** las encargadas de desarrollar los programas específicos destinados a este ámbito de actuación.

La normativa[52] reciente más directamente relacionada que rige los programas educativos destinados a potenciar los rendimientos escolares, elevar los índices de éxito escolar, en definitiva de evitar el fracaso escolar, es la siguiente:

1. *Instrucción nº 7/2006* de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa relativa a las actividades de refuerzo educativo en horario lectivo en la educación secundaria.
2. *Instrucción número 18/2006*, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, que regula la organización y el funcionamiento de los maestros que desarrollarán en los centros públicos de la comunidad autónoma el plan experimental de refuerzo educativo en horario escolar.
3. *Orden de 19 de diciembre de 2005* por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar diversificación curricular en el curso 2006/07.
4. *Instrucción nº5/2006* de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, que regula la convocatoria para la selección de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura que desarrollarán diversos programas de apoyo y refuerzo en Centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, durante el curso escolar 2006-07.

Los programas específicos que abordan el fracaso escolar son los denominados ***Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*** **(PROA)**, desarrollados por la D.G. de Calidad y Equidad Educativa -fruto de un convenio de colaboración entre el MEC y la Consejería de Educación-, afectan a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria. Debido al grupo de edad objeto de este estudio vamos a centrarnos en ver en qué consisten los programas que afectan a la Educación Secundaria en la región extremeña.

Estos programas se llevan desarrollando desde hace tres cursos escolares y según responsables de los mismos afectan aproximadamente a más de 4.000 estudiantes y a 178 centros educativos de la región que desarrollan algún tipo de programa de refuerzo y apoyo educativo. Parece que los primeros resultados arrojados por lo mismos son positivos aunque debido a que se trata de medidas relativamente recientes todavía es pronto para poder efectuar una

---

52 Puede encontrarse en la página de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura en Internet: http://www.juntaex.es/consejerias/edu/dgcyee/normativa/normadgcyee.htm

evaluación completa de los programas.

Existen dos grandes **programas educativos** – que engloban distintos programas específicos- para la Educación Secundaria:

- **PROGRAMA DE ACOMPAÑAMINETO ACADÉMICO**.
- **PLAN DE APOYO A CENTROS DE SECUNDARIA**.

Programa de acompañamiento académico en Secundaria:

Este programa **responde a la necesidad de mejorar los índices de éxito escolar en determinados Centros de Educación Secundaria que reciben alumnos en situación de desventaja socioeducativa**, actuando sobre esta parte del alumnado con el objetivo de aumentar sus perspectivas escolares y de incidir en la mejora del funcionamiento y expectativas de la totalidad del centro. Va dirigido a centros con una composición variada de su alumnado en relación con las causas de desventaja educativa: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, situación de un entorno con escasez de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes, etc.

El perfil de los alumnos a los cuales va destinado este programa es el de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, seleccionados por el equipo de profesores de cada uno de los grupos, a propuesta del tutor, que presenten dificultades y problemas en el aprendizaje: deficiencias en el aprendizaje de la áreas instrumentales básicas, ausencia de hábitos de trabajo, escasez de motivación por el estudio, retraso en el proceso de maduración personal o una pobre integración en el grupo y en el Centro.

Además se tiene en cuenta que, aunque generalmente los alumnos destinatarios no pueden recibir acompañamiento y apoyo suficientes en su entorno familiar, sí es posible obtener un compromiso familiar explícito para la participación en el programa.

Los objetivos recogidos en este programa de apoyo son los siguientes:

- Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante:
  - La adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo.
  - Fomentar el estudio proponiendo formas de trabajo eficaces.
  - La mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura.
- Mejorar su integración social en el grupo y en el centro.
- Facilitar la integración en el Instituto.
- Asentar conocimientos y destrezas de las áreas instrumentales.

El mecanismo de desarrollo del programa se basa en la asistencia de los alumnos participantes durante cuatro horas semanales, en las cuales se trabaja con la lectura de manera guiada y las actividades propuestas en clase. Los profesores o monitores son los encargados de desempeñar las funciones de guía y orientación, proporcionando materiales adecuados, resolviendo dudas, ayudando en el desarrollo de actitudes y hábitos de organización del tiempo, planificación del trabajo, concentración, constancia, calidad en la realización, expresión de resultados...

Dentro de la dinámica de este programa se distinguen **dos modalidades**:

- **Modalidad A**: cuyo principal propósito es el de aprovechar la experiencia y el conocimiento de los alumnos más preparados de etapas posteriores (monitores) para ayudar al alumnado de secundaria que presenta más dificultades, asistiéndoles en sus tareas escolares y apoyando su incorporación al Instituto, con la supervisión de un profesor coordinador del programa.
- **Modalidad B**: el acompañamiento y apoyo es llevado a cabo por varios profesores del propio centro que además de encargarse de las funciones de la modalidad A contribuyen a reforzar a los alumnos en los aprendizajes que no son alcanzados en clase y a revisar contenidos que presenten poca consolidación.
- Es conveniente resaltar que este programa se basa en un triple compromiso: el compro-

miso por parte del centro que lo desarrolla, en el compromiso de la familias de los alumnos implicados y en el compromiso de la Administración -esta última como garantía de aportación de los recursos personales, económicos y materiales necesarios además de la estructura de apoyo a los centros y los instrumentos de evaluación del programa.

Por último, añadir que el proceso de evaluación de esta medida se realiza a partir de los siguientes aspectos:

- Los resultados escolares de los alumnos.
- Encuestas breves a los tutores, equipos de profesores, monitores y a los propios alumnos sobre el progreso de los alumnos en su autoestima, integración...
- Recabando la opinión de las familias sobre su satisfacción con el programa y su percepción de la evolución escolar de los alumnos.

Plan de Apoyo a Centros de Secundaria

Este plan se justifica en su parte introductoria[53] aludiendo a la necesidad de intervenir ante una situación en la que los logros de los alumnos en el sistema educativo español no son globalmente satisfactorios en la medida en que las tasas de titulación están alejadas de las deseables y el nivel de abandono del sistema es alto, por lo que resulta necesaria que la Administración educativa atienda de manera prioritaria aquellas situaciones en las que los problemas son mayores y donde las medidas generales no son suficientemente eficaces.

El objetivo central de este plan es el de abordar la situación de los centros que reciben un alumnado con el que los recursos ordinarios se muestran insuficientes y para los que la organización y funcionamiento habituales son ineficaces. El plan desarrolla *mecanismos de compensación* establecidos para estos casos dotando a estos centros de más recursos y de nuevos procedimientos de organización y funcionamiento que permitan enfrentarse a la situación.

En el plan se establecen **tres ámbitos de intervención fundamentales: el centro educativo, las familias y el entorno**. En cada uno de estos ámbitos se aplican unos programas específicos. En las siguientes líneas se intenta resumir los principales aspectos incluidos en los mismos[54].

Programas de atención directa a los alumnos

Sus **ejes de actuación fundamentales** son:

- **Transición Primaria** – Secundaria: se intenta asegurar una transición fluida del alumnado desde la educación primaria a la educación secundaria, a través de la coordinación de los centros implicados, la adaptación organizativa de los cursos 6º de primaria y 1º de secundaria y la atención especial a las familias de los alumnos.
- **Desarrollo de capacidades**: se pretende mejorar las perspectivas escolares de los alumnos cuya situación académica es mejor, o que destacan por su capacidad especial para alguna materia, y a los que las posibilidades de dedicación del profesorado, el clima del centro o la falta general de expectativas pueden dificultar todo el desarrollo del que son capaces. Se concibe como una vía de estímulo y valoración.
- **Refuerzo educativo**: destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria, a través del refuerzo en distintos ámbitos: materias instrumentales y, en caso necesario, otras materias, técnicas de estudio, formas de organización del trabajo, etc.
- **Biblioteca escolar**: se pretende que las bibliotecas escolares se conviertan en un lugar

---

53 Recogida en el siguiente documento de la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura: http://www.juntaex.es/consejerias/edu/dgcyee/web_proa/doc/des_apo_sec.pdf

54 La descripción completa de estos programas específicos se encuentra recogida en la página web de la Consejería de Educación en el siguiente documento: http://www.juntaex.es/consejerias/edu/dgcyee/web_proa/doc/linact_sec.pdf

idóneo para el fomento de la lectura y tratamiento de las diversas fuentes de información, además de lugar donde puedan trabajar los alumnos que no dispongan en su casa de espacio, recursos o apoyo.
- **Convivencia escolar**: este programa persigue conseguir una mejora de la convivencia en los centros de educación secundaria favoreciendo la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y mejorando las relaciones interpersonales.

Programas de intervención con las familias

Consta de dos **programas específicos**:

- **Colaboración con las familias**: este programa pretende fomentar la implicación efectiva de las familias en el centro, especialmente en aquellos aspectos que incidan en la mejora del aprendizaje escolar y del rendimiento de sus hijos, a través de actuaciones de colaboración y apoyo por parte de los profesores y tutores.
- **Mediadores socioeducativos**: se dirige a asegurar la intervención de personas que medien entre los equipos educativos y las familias cuando haya barreras lingüísticas, culturales o socioeconómicas que dificulten la comunicación y el entendimiento entre ambos sectores de la comunidad educativa, a fin de que cooperen mejor en el desarrollo personal y educativo del alumno.

Programas de intervención en el entorno

Se han desarrollado **tres medidas**:

- **Acompañamiento escolar**: programa destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria, a través del refuerzo de destrezas básicas, de la mejora en el hábito lector y de la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las diferentes materias.
- **Talleres de actividades extraescolares**: este programa tiene como objetivo la oferta de actividades culturales y deportivas, con carácter voluntario y en horario de tarde, que contribuyan a la formación integral del alumnado, le ayuden a organizar su tiempo libre y mejoren su vinculación con el centro. Dichas actividades se llevarán a cabo en colaboración con instituciones del centro, como las APAS, o de su entorno: el Ayuntamiento, Asociaciones de Vecinos, entidades del movimiento asociativo, etc.
- **Absentismo escolar**: que pretende prevenir y controlar el absentismo escolar desarrollando medidas preventivas y de atención personalizada a los alumnos y sus familias. Se trata de conseguir "entornos de prevención" en el centro a través de la mejora de las relaciones personales, el modo de desarrollar el currículo, la oferta de oportunidades formativas diversas, la flexibilidad de espacios, de tiempos, etc.

La financiación de la ejecución de estos planes es compartida por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma (50% cada uno). En el último ejercicio económico el gasto medio por centro educativo establecido es de 40.000 euros (el MEC se hace cargo de 20.000 euros).

El **procedimiento de evaluación de estos programas** determina unos indicadores principales para la evaluación del Plan global en cada uno de centros:

- Proporción de alumnos que obtienen resultados globalmente satisfactorios.
- Resultados en las áreas instrumentales.
- Tasas de abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.

Además la valoración incluye otros aspectos:

- Satisfacción de profesores, alumnos y familias.
- Nivel de conflictividad en el centro.
- Grado de implicación de las familias (número de contactos anuales con ellas,...).

Los valores de estos indicadores se obtienen a partir de la información de la evaluación académica de los alumnos y de encuestas breves a profesores, padres y alumnos.

La evaluación de los programas es un proceso en el que intervienen los propios centro educativos, la Inspección educativa, las Unidades de Programas Educativos provinciales (Cáceres y Badajoz), la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y Atención a la Diversidad (órgano responsable de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura) y en última instancia el propio Ministerio de Educación y Ciencia.

En Extremadura actualmente la Red de centros de Atención Educativa Preferentes se compone de 17 centros de toda la comunidad. En ellos además de los programas de Refuerzo y apoyo, se llevan a cabo otros programas de integración como *Mus-E* (fomento de las Artes como mecanismo de integración social y cultural), medidas para la participación de la comunidad educativa y se adoptan medidas de compensación educativa (más recursos, prioridad de acceso a ayudas y becas, a servicios complementarios, mayor dotación económica, formación específica, desarrollo de actuaciones específicas relacionadas con la relación entre distintas culturas y otras para favorecer precisamente la integración e inserción del alumnado inmigrante, etnia y otros desfavorecidos).

Todas estas políticas y medidas incluidas en los programas educativos específicos destinados a incidir sobre el fracaso escolar, se complementan con los mecanismos propios de la Atención a la Diversidad contemplados en las leyes educativas vigentes (refuerzos educativos, adaptación curricular, diversificación curricular y programas de garantía social).

4.4.12. Galicia

La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria está desarrollando a lo largo del presente curso, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, el **Plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo)**. El programa pretende potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar del alumnado, al tiempo que mejorar su integración social y facilitar la continuidad en la progresión de la acción educativa. **Su finalidad última es contribuir al incremento de la tasa de éxito escolar**.

Las características más representativas de este Plan son las siguientes:

- Esta dirigido al alumnado del último ciclo de educación primaria y al de primero y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Está estructurado en dos modalidades: de **acompañamiento escolar** (dirigido a los centros de educación primaria y secundaria que imparten la etapa de E.S.O), y **de apoyo y refuerzo** (dirigido sólo a los centros de secundaria que imparten la etapa obligatoria) Cada modalidad tiene unas características propias que se describen brevemente a continuación.
- En la actualidad se desarrolla en cuarenta centros de la comunidad gallega, veintidós de los cuales son centros de educación infantil y primaria o de educación primaria, y otros veinte en centros de educación secundaria.
- El programa tendrá continuidad en el próximo curso 2006-2007. Los centros educativos que se acogieron al mismo permanecerán en él, excepto renuncia por causa justificada. Se amplía la posibilidad de participar a treinta y seis nuevos centros, siguiendo la siguiente relación:
- Dieciocho centros en modalidad de acompañamiento escolar en educación primaria.
- Nueve centros en modalidad de acompañamiento en educación secundaria obligatoria.
- Nueve centros en modalidad de apoyo y refuerzo en educación secundaria.

Modalidad de acompañamiento escolar en centros de educación primaria y secundaria

- Es una acción dirigida al alumnado que presenta dificultades relacionadas con la ausencia de hábitos de trabajo, retraso en el proceso de maduración personal, falta de integración en el grupo y en el centro, junto con la insuficiencia en las áreas instrumentales.

- Pretende reforzar las competencias básicas, mejorar las habilidades y actitudes asociadas a la lectura, reforzar la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, alentar al estudio y proponer formas de trabajo eficaces.
- En cada centro puede haber hasta dos grupos de alumnado de estas características. La selección del alumnado la realizará el equipo docente bajo la coordinación de la jefatura de estudios, con el asesoramiento del jefe o jefa de departamento de orientación del centro. No obstante, para la eficacia del proyecto es fundamental el liderazgo activo del equipo directivo y su implicación manifiesta ante la comunidad educativa.
- Cada grupo estará a cargo de un profesor o profesora, que realizará el acompañamiento fuera del horario lectivo del centro, dos días a la semana, en módulos de dos horas. Recibirá un complemento económico.
- Un profesor o profesora del centro desarrollará las labores de coordinación entre las partes: profesorado tutor, alumnado, familias... Recibirá también un complemento económico.
- Las familias deben dar su consentimiento por escrito para la participación de sus hijos e hijas en el programa. Así mismo, deben comprometerse ·en el apoyo y en la motivación de las actividades que se desarrollan en el programa durante la duración del mismo.

Modalidad de apoyo en centros de educación secundaria

- Esta modalidad va dirigida a optimizar el funcionamiento d elos resultados de los centros en su conjunto, mejorando los resultados educativos tanto en la cantidad como en la calidad del aprendizaje, así como en la integración escolar del alumnado.
- Funciona en base a programas dirigidos a diferentes ámbitos: alumnado, familias y entorno, con diferentes líneas de trabajo. Los centros que se incorporen por primera vez deberán escoger dos líneas de trabajo de entre las que se ofertan en el ámbito del alumnado, y una línea en cada una de las restantes.
- El centro recibe una dotación económica para el desarrollo de los programas a los que se adscribe.

4.4.13. Madrid

Programa regional de compensación educativa de la Comunidad Autónoma de Madrid (2000)

Se trata de un programa que destina recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social.

Destinatarios

- Con desfase escolar significativo.
- Dificultades de Inserción social.
- Necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo.
- Necesidades de apoyo derivadas de una escolarización irregular.
- Necesidades de apoyo, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, derivadas del desconocimiento del español.

Objetivos

- Promover la igualdad.
- Facilitar la incorporación e integración social y educativa.
- Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas.

- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales.
- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales.
- Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

Modelo Organizativo del Programa de Educación Compensatoria

a) En el Centro Educativo, se caracterizan por su flexibilidad y por su adaptación al alumnado con necesidades de compensación educativa:

- Apoyos en grupos ordinario.
- Grupos de apoyo.
- Grupos específicos de compensación educativa.
- Aulas de compensación educativa, A.C.E.s

b) Actuaciones de Compensatoria Externa, estas actuaciones se orientan prioritariamente, a la realización de actividades complementarias en horario no lectivo, dirigidas al enriquecimiento de la oferta educativa. Se desarrollan en colaboración con Asociaciones de Madres y Padres de alumnos y con entidades sociales del entorno, mediante:

- Programas de Compensación Externa desarrollados por Centros Públicos.
- Aulas Abiertas.
- Subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro.

Recursos con los que se cuenta

- Maestros y profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad que actúan en los colegios de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria.
- Dotación económica destinada a favorecer la acogida y la inserción socioeducativa de este alumnado.
- Material didáctico adaptado a las necesidades del alumnado.

Actuaciones que se realizan

Todas las actuaciones siguientes se organizan en coordinación con diversos agentes sociales y, en el caso de los centros educativos, con el apoyo de los profesores y los tutores:

- Acogida a los alumnos en colegios e institutos.
- Apoyo en las áreas instrumentales.
- Apoyo en la adquisición del castellano para el alumnado inmigrante y refugiado
- Acciones de control y seguimiento del absentismo escolar.
- Ayudas de transporte y comedor.
- Orientación y asesoramiento a las familias.
- Elaboración de materiales didácticos y difusión de experiencias.

Programa marco de prevención y control de absentismo escolar de los municipios de la dirección del área territorial de Madrid-este

- El presente Programa Marco de Prevención y Control del Absentismo Escolar pretende establecer un proceso mediante el cual se faciliten respuestas globalizadas a esta problemática para garantizar la continuidad y regularización de la escolarización en período obligatorio a través de tres fases: prevención, detección e intervención.
- El Programa se basa en un marco de colaboración interinstitucional entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y los Excmos. Ayuntamientos de los municipios de ámbito de la Dirección del Area Territorial de Madrid-Este.

Objetivos

- Sensibilización en las poblaciones de los distintos municipios la importancia de la Educación.
- Detección, orientación y seguimiento de los alumnos que en edad de escolarización obligatoria se encuentren fuera de los Centros en horario escolar.
- Incrementar el contacto con las familias y el estudio de las situaciones familiares que pueden estar provocando el absentismo y articular procedimientos de solución a través de la colaboración entre las distintas instituciones.
- Establecer cauces de coordinación con todas las entidades relacionadas con la atención a la infancia para unificar criterios de intervención orientadas a la prevención y control del absentismo escolar.
- Crear un espacio socioeducativo dirigido a alumnos absentistas que permita paliar las carencias y necesidades detectadas en el proceso de escolarización y de incorporación social de estos alumnos.
- Para el cumplimiento de los Objetivos se realizarán actuaciones de Prevención, Detección e Intervención.

Actuaciones de Prevención

- **Campañas de información** sobre la obligatoriedad del cumplimiento del derecho a la educación, dirigidas a la población en general, y específicamente a los colectivos en situación de riesgo social.
- **Promoción del acceso a la red escolar** de 0-3 años para las familias más desfavorecidas.
- **Divulgación y promoción** de la utilización de los recursos existentes en la red educativa de 3 a 6 años, dirigida prioritariamente a familias más desfavorecidas, mediante:
- Campañas informativas.
- Orientación Individual a las familias.
- **Programas de acogida** en los centros docentes, con participación del conjunto de la comunidad educativa.
- **Programas complementarios** dirigidos a promover la utilización del tiempo libre desde una perspectiva educativa y a la estructuración social del alumnado en situación de desventaja.

En los Centros Educativos

- Por parte del Profesor Tutor:
  - El seguimiento de la asistencia continuada de los alumnos de su tutoría.
  - Requerimiento directo a los padres o tutores legales de los alumnos de la justificación de las posibles faltas.
  - La identificación de las faltas según el tipo de justificación (enfermedad, accidente, circunstancia familiar inesperada, trabajo familiar domiciliario, asunto laboral, problema de transporte, otros).
  - Computo de las faltas de asistencia de acuerdo con el procedimiento y modelos de registro establecidos en el centro.
  - Comunicación de las faltas del alumnado a la Jefatura de Estudios.
- Por parte del Jefe de Estudios:
  - La recepción y seguimiento de los partes de faltas, al objeto de su custodia y valoración.
  - La recogida de datos del absentismo, al finalizar cada periodo de evaluación.
  - La identificación, en colaboración con los tutores, con el profesorado y servicios educativos, de las causas del absentismo en los alumnos.

En los Municipios

- A través de los Servicios Sociales Municipales, Policía Municipal, otras instituciones y profesionales, vecinos, asociaciones y O.N.G.s.
- En estos casos, siempre que sea posible, se recabará la denuncia por escrito, iniciando en cualquier caso las actuaciones oportunas.
- Si la detección de casos de absentismo escolar se realiza por parte de la Policía Municipal, cuando se constate la presencia en la calle de menores en edad de escolaridad obligatoria durante el horario lectivo, se solicitarán sus datos personales y el colegio en que están matriculados, así como el motivo o causa de la no asistencia al centro, reflejando todo ello en la ficha que a tal efecto poseen y que posteriormente será remitida a la Mesa Local del Municipio.

Actuaciones de Intervención

En los centros educativos:

- Por parte del **Profesor Tutor**:
  - Los tutores son los responsables de efectuar las primeras actuaciones con las familias de los alumnos que acumulen faltas no justificadas.
  - Será responsabilidad del Profesor Tutor:
    - Cursar las citaciones por escrito y por teléfono a los padres.
    - Celebración de entrevista, en su caso, con registro de la misma en el expediente de seguimiento del alumno.
    - Agotadas las intervenciones, el expediente se trasladará a la Jefatura de Estudios.
- **Los Jefes de Estudios**, deberán llevar a cabo las siguientes actuaciones:
  - Curso de otra citación a los padres, por escrito y por teléfono, mediante correo certificado y con acuse de recibo. Así mismo, en esta comunicación se notificarán las actuaciones realizadas anteriormente y se les advertirá sobre que la acción posterior será la apertura de expediente de absentismo por parte de la Comisión de Absentismo del Centro.
  - Celebración de la entrevista, en su caso, con registro de la misma en el expediente de seguimiento del alumno.
  - Una vez realizadas en el centro las actuaciones del Profesor Tutor y del Jefe de Estudios sin éxito, el expediente de seguimiento del alumno pasará a la COMISION DE ABSENTISMO DEL CENTRO.

Detección externa al centro escolar

- Se recabará, siempre que sea posible, la denuncia por escrito, iniciando, en cualquier caso, las actuaciones oportunas.
- Específicamente, la intervención de la Policía Municipal se ajustará al siguiente procedimiento:
- Si el menor facilita los datos de su domicilio y el del centro en el que está matriculado, la Policía Municipal trasladará al menor a dicho centro, recabando la presencia del Director para que se haga cargo del mismo. Reflejará este hecho en la ficha del menor, y la remitirá lo antes posible a la Comisión de Absentismo del Centro.
- En todos los casos, la Policía Municipal cumplimentará la ficha con los datos personales y familiares del menor, que deberá ir firmada por el profesional que recoja y atienda al menor en un primer momento y la remitirá a la Mesa Local de Absentismo.

4.4.14. Murcia

Plan de solidaridad en la educación 2000-2010

Una vez transferidas las competencias educativas a la administración regional en 2000, desde Murcia se plantea la necesidad de definir una política educativa integral basada en un modelo de educación intercultural, ese mismo año ya había en las aulas alumnos de más de 100

nacionalidades distintas. Al mismo tiempo se pretende en todo momento garantizar la calidad del proceso educativo. Así se pone en marcha en 2000 el **Plan de Solidaridad en la Educación**.

El Plan no está destinado únicamente al alumnado extranjero sino que en realidad **es un plan de Inclusión educativa** en el que los destinatarios son: alumnado extranjero con necesidades educativas especiales, alumnos con enfermedades especiales que les impiden acudir a los centros, alumnos residentes en zonas rurales aisladas, profesorado que trabaja en centros financiados con fondos públicos, etc.

Las líneas maestras del plan se centran en:

- **Escolarización**. Establecer mecanismos que garanticen la escolarización del alumnado extranjero que además se incorpora a las aulas durante todo el curso escolar. Contempla la necesidad de, en la medida de lo posible, que la escolarización no implique una concentración o dispersión de determinados colectivos.
- **Calidad**. Fundamentalmente a través de la compensación, está directamente relacionada con la escolarización. Se trata de que los centros que matriculan alumnado extranjero y alumnos con características especiales no vean mermadas sus posibilidades de ofrecer una educación de calidad. Comedores, transporte público, libros, etc.
- **Interculturalidad del proceso educativo**. Se apuesta por un modelo de educación intercultural, afecta sobre todo a la formación de todo el profesorado en general y en particular a los profesores de compensatoria. La política que se define respecto al fracaso está inscrita en el ideario de las políticas de educación orientadas a la calidad. Los técnicos de la administración determinan a través de un protocolo (edad, número de cursos repetidos, etc.) cuando un alumno ingresa en un programa de formación (escuelas la taller).
- **Coordinación**. La consejería de Educación colabora con otras entidades en el proceso de implantación de las medidas a llevar a cabo (ONG'S que realizan tareas de mediación fundamentalmente).

En 2002 se aprueba el Plan de Integración de Inmigrantes y en el área de educación se integra el Plan de solidaridad. Es decir, las medidas recogidas en el plan de Inmigrantes en el área de educación son una concreción de los objetivos y medidas del plan de solidaridad.

La evaluación del plan de solidaridad se hizo internamente el año pasado y hasta hoy no se han publicado los resultados en la web de la Consejería. A través de la Dirección General de Formación Profesional y Diversidad es desde donde se gestionan la mayoría de medidas y actuaciones que se recogen en este Plan.

Sin duda **la política de garantías de escolarización ha funcionado bien en los últimos años** pese a que la administración educativa en algunos cursos académicos no pudiese prever qué cantidad de alumnado con características especiales pudiese matricularse por curso. Quizás uno de los puntos flojos a la hora de poner en práctica este plan, o bien la parte de educación del plan de inmigrantes sea la coordinación, sobre todo entre consejerías. Consejerías con competencias sanitarias, educativas y de política social deberían trabajar integralmente a la hora de abordar las acciones a desarrollar por estos planes.[55]

Área de educación del Plan de inmigrantes 2002-2004

En el Área de Educación las acciones alcanzan un grado de realización del 84% sobre las previstas. Las acciones recogidas en el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes 2002-2004 dentro del Área de Educación son una concreción de las medidas del Plan Regional de Solidaridad en la Educación desarrollado durante el trienio 2001-2003.

---

55 Fuentes: Síntesis de resultados de la Evaluación parcial del Plan de Integración social de los inmigrantes. Dirección general de Inmigración, voluntariado y otros colectivos. Dirección General de Formación e Innovación educativa.

De 2002 a 2004 la Consejería de Educación ha dado respuesta a las necesidades de escolarización de casi 10.000 niños y niñas en edad escolar procedentes de otros países que se han ido incorporando a las aulas a lo largo de todo el curso escolar: se ha pasado de la escolarización de 8.370 niños y niñas extranjeras en 2001 a 18.311 en el curso 2003-2004 y se han superado los 20.000 en el curso 2004-2005, con el consiguiente esfuerzo en recursos humanos, didácticos y económicos que supone afrontar este reto.

Hoy por hoy, los niños y niñas procedentes de otros países son escolarizados en el sistema educativo desde el mismo momento en que llegan a la Región de Murcia como consecuencia de los procesos de reagrupación familiar.

Hay que señalar que estos incrementos de alumnado extranjero son los más altos del conjunto de todas las Comunidades Autónomas y la proporción de alumnado extranjero en las aulas es una de las mayores a escala nacional, estando por encima de la Región de Murcia en el curso 2002-2003, las Comunidades de Madrid, Baleares, y La Rioja.

El alumnado extranjero que se está incorporando a las aulas proviene fundamentalmente de Sudamérica (ya son más del doble los sudamericanos y también doblan su porcentaje de crecimiento) África y Europa del este.

La incorporación a las aulas de alumnos procedentes de otra cultura y otro universo lingüístico, que en muchos casos llegan con escasos o nulos niveles de escolarización y conocimiento del idioma, ha supuesto una verdadera revolución en los centros transformando su organización, metodología y currículo. Desde la Administración Educativa se está dando respuesta a las necesidades especiales de este alumnado, implicando en ello a toda la comunidad escolar: centros educativos, profesorado, AMPAS, Ayuntamientos, etc.

El presupuesto ejecutado en este Área asciende a 6.087.219 €. El grado de ejecución es del 114% sobre el presupuesto previsto. Fuera de presupuesto se han ejecutado además 139.200 € en acciones que no tenían presupuesto previsto.

4.4.15. Navarra

Plan de lucha contra la exclusión social en Navarra 1998-2005

El plan está estructurado en los siguientes capítulos:

- La población excluida: Evolución e impacto social.
- La acción social pública en el sector de la exclusión social.
- Principios y objetivos del Plan de lucha contra la exclusión social.
- Modelo de atención a la población objeto del Plan.
- Fases de implantación y seguimiento.
- Valoración económica global del Plan.

En el capítulo IV es donde se concretan las acciones a desarrollar en siete apartados:

- Garantías de Renta Básica.
- Formación e Inserción Laboral.
- Vivienda.
- Educación.
- Salud.
- Participación e Inserción Social.
- Corresponsabilización de toda la sociedad.

Dentro del apartado de Educación encontramos que se programaron la ejecución de determinadas acciones:

- Promover la escolarización temprana y prevenir el abandono escolar.
- Reserva de plazas en centros concertados.
- Presentar ofertas educativas que tengan en cuenta las necesidades de los adolescentes en situación de riesgo social.
- Difundir el conocimiento de las ayudas económicas existentes y reforzar los apoyos a la educación a través de las políticas de becas.

- Atraer al sistema educativo a personas que no han superado la enseñanza obligatoria a través de programas de adultos adaptados a los horarios y necesidades del alumnado, especialmente en casos con cargas familiares.

Una vez evaluado el plan, en el área de educación se registraron los siguientes **resultados respecto a las personas en riesgo de exclusión**:

- La escolarización de los menores sigue sin cubrirse al 100%.
- El absentismo escolar se sigue perfilando como una fuente de exclusión.
- Se detecta descoordinación entre las entidades responsables que repercute en la difusión de las ayudas económicas existentes.
- La tasa de analfabetismo y sin estudios de la población en situación de exclusión se distancia de la población general de Navarra.
- Cada vez hay mayor concentración de población gitana o inmigrante en determinados centros escolares.

Las **propuestas elaboradas** desde la evaluación del plan en el área de Educación eran:

- Mejorar los postulados y actuaciones para lograr una escuela inclusiva.
- Poner en marcha algún protocolo de colaboración bilateral entre el Departamento de Educación y el de Sanidad, sobre todo en lo referente a personas con discapacidad motórica, atención hospitalaria y atención domiciliaria.
- Firmar algún protocolo de colaboración bilateral entre el Departamento de Educación y los Servicios Sociales.
- Diagnóstico precoz y tratamiento a lo largo de toda la vida escolar del alumnado que presente síntomas que pudieran anticipar un diagnóstico de autismo, psicosis o TGD.

Plan contra el acoso escolar. Buenas prácticas

Hemos querido incluir en este apartado de políticas de inclusión educativa una campaña denominada: **"*BULLING. Quítate la venda*"** desarrollada desde el Servicio de atención directa a familias, profesorado y alumnado de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Foral de Navarra. Por ser un fenómeno que mediáticamente se presenta como nuevo se trata de realizar una campaña diferenciando los mensajes según vayan dirigidos a los distintos agentes que están implicados: alumnado, profesorado, familias y sociedad en general.

Los **objetivos** que persigue este programa son:

- Proporcionar asesoramiento directo a los sectores que componen la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias a través de la línea de teléfono gratuito y de correo electrónico.
- Colaborar en la prevención de la violencia en los centros educativos facilitando instrumentos para mejorar la convivencia tanto en las relaciones entre iguales como entre los diferentes sectores que componen la comunidad educativa.

Se ofrecen dos líneas de teléfono, una exclusiva para alumnos. Además se distribuyeron carteles y folletos en castellano y en euskera. Los folletos están adaptados a los receptores: para alumnos, para profesores y para las familias.

4.4.16. País Vasco

Proyectos de intervención educativa específica

Dirigidos al alumnado menor de 16 años escolarizado en el primer ciclo de la ESO (y,excepcionalmente, en el 2º ciclo), con:

- ***Retraso escolar grave*** (no han superado el 2º ciclo de Primaria) debido a razones de carácter social.
- ***Graves problemas de conducta*** **escolar**, con un retraso escolar importante.

Estos son Proyectos que proponen los centros públicos, en el primer ciclo de la ESO, con vigencia de 2 cursos escolares, en los que se incluyan, junto con otras medidas, actuaciones que desbordan el marco normativo vigente, en cualquiera de estos campos:

- La *estructura de la etapa:* por ejemplo, organizar el currículo por ámbitos en vez de áreas, modificar el horario de algunas áreas...
- El *currículo de la etap*a, manteniendo los objetivos generales del ciclo: por ejemplo, modificar algunos contenidos obligatorios; modificar los objetivos generales de un área... o, en otros casos, modificando los objetivos generales del ciclo.
- La organización del ciclo, para lo que se necesiten *recursos personales o materiales extraordinario*s: por ejemplo, presencia de dos profesores en el grupo, agrupamientos especiales para atender a algunos alumnos/as, trabajo de contenidos básicos con talleres...

¿Qué requisitos deben cumplir?

1. Que haya un número de alumnos y alumnas con estos problemas que lo justifique.
2. Que sea un proyecto que dé respuesta a los problemas de este alumnado.
3. Si se incluyen en el Proyecto, las acciones fuera del aula ordinaria sólo podrán ocupar un tiempo inferior al 50% del tiempo lectivo total y que intervenga un máximo de 3 profesores.
4. Que el profesorado responsable del proyecto sea definitivo en el centro.
5. Que los padres/madres o representantes legales hayan sido informados y oídos previamente.
6. Que lo apruebe el Órgano Máximo de Representación del centro.

¿A qué proyectos se dará prioridad?

- Los que aborden problemas del alumnado, destinatario del Proyecto, de mayor gravedad.
- Los de centros que escolarizan más alumnos/as en situación social desfavorecida.
- Los que planteen la consecución de los objetivos de la etapa por parte de todos los alumnos.
- Los que incluyan medidas más integradoras y menos segregadoras del grupo ordinario.
- Los Proyectos en que se implique el conjunto del centro y se optimicen sus propios recursos.

Programas complementarios de escolarización

Para alumnado menor de 16 años y mayor de 14, **con graves problemas de adaptación escolar** y para que no han sido suficientes otras medidas ordinarias y extraordinarias de atención en el propio centro escolar.

¿Qué son?

Son programas que **se desarrollan fuera del contexto escolar ordinario**. Son **programas individuales**, aplicables una vez se hayan agotado otras medidas dentro del centro. Son programas **temporales**, que finalizan al acabar el curso escolar y que deberán ser nuevamente solicitados si se desean continuar en el curso siguiente. **Su finalidad es favorecer el ajuste personal y social**, así como el avance en la línea de los objetivos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Las actividades manuales y prelaborales que se puedan incluir no pretenden una iniciación profesional (para lo que existen otros programas) sino que tienen una finalidad motivadora y como situación de aprendizaje de los contenidos educativos.

¿Qué responsabilidades tiene el centro?

- Le corresponde presentar la propuesta de que un alumno o alumna siga estos programas, justificando su propuesta, tras un proceso participativo de deliberación.
- El alumno/a que sigue un programa de escolarización complementaria sigue siendo alumno del centro, a todos los efectos académicos (matriculación en un curso, inclusión en las actas de evaluación, cumplimentación del Libro de Escolaridad...) y otros efectos en que actúa el centro, como la solicitud de becas, certificaciones...
- Definir, en colaboración con el responsable del programa de escolarización complementaria, el Proyecto escolar del alumno y realizar el seguimiento de su aprovechamiento, a través de un profesor o profesora del centro de acuerdo con Plan de seguimiento.
- Participar en una Comisión de seguimiento del programa.
- Acoger al alumno o alumna, si la Comisión considera oportuno su retorno al centro.

¿Cuál es el proceso para seguir este programa?

La dirección del centro presentará la solicitud en la Delegación Territorial de Educación.

El Jefe Territorial de Renovación Pedagógica con los informes del Servicio de apoyo y la Inspección Educativa, considerará la procedencia de la solicitud. Si la respuesta fuera positiva, determinará con el Técnico de Educación Compensatoria, el centro que acogerá al alumno/a.

El centro designará al profesor o profesora que tutorizará al alumno, que, junto con el Responsable del centro en que va a seguir su escolarización complementaria, definirá el Proyecto escolar del alumno y el Plan de seguimiento.

El alumnado propuesto para los Programas Complementarios de Escolarización se incorporará al programa al inicio del curso.

En casos excepcionales, por su imprevisibilidad o su carácter sobrevenido, se podrán incorporar al Programa Complementario o de Escolarización , durante el primer trimestre del curso escolar.

Refuerzo educativo

¿Qué es?

Son las medidas educativas, individuales y colectivas, diseñadas por el profesorado, **dirigidas a ayudar al alumnado en sus dificultades escolares ordinarias**.

Se pueden diferenciar **dos tipos de medidas**:

- **Refuerzo educativo grupal**, de carácter preventivo en aquellas áreas en las que el grupo encuentra o pueda encontrar mayores dificultades.
- **Refuerzo educativo individualizado**, para quienes hayan promocionado con alguna área con calificación negativa o, en una sesión de evaluación durante el curso, haya tenido evaluación negativa en un área determinada.

¿Quiénes han de aplicar las medidas de refuerzo educativo?

Los centros públicos contarán para el refuerzo educativo con las horas lectivas del profesorado que sobren, una vez cubiertos los horarios ordinarios de los grupos y descontados los créditos horarios para tareas de dirección y coordinación. Estas horas, dentro de cada ciclo, se podrán utilizar en cualquiera de los cursos del mismo, según el plan que cada centro establezca.

Los centros concertados podrán solicitar para el refuerzo educativo la ayuda económica que precisen, de acuerdo en las condiciones y con el procedimiento establecido.

¿Cómo se articula el refuerzo educativo?

Cada centro debe establecer su **PLAN DE REFUERZO EDUCATIVO**, en el que se fijarán las medidas organizativas. En dicho Plan se abordarán los siguientes apartados:

- **Refuerzo educativo grupal**:
  - Delimitación de grupos y áreas en las que se precisa refuerzo educativo.
  - Situaciones de mayor necesidad que se desean atender.
  - Estrategias a utilizar y metodología que se desea promover en cada una de ellas.
  - Distribución del profesorado y los horarios, según la estrategia elegida.
- **Refuerzo educativo individualizado**:
  - Modos, momentos y lugares en que se realizarán las acciones de refuerzo.
  - Sistema de tutorización de las actividades de refuerzo.

El Plan de refuerzo educativo formará parte del Plan anual del centro.

Estrategias para un plan de refuerzo

Para el **refuerzo educativo grupal**:

- **Reducción de profesores y profesoras** que imparten enseñanzas en un grupo (aceptación voluntaria del profesorado de impartir el área de su especialidad y otra afín).
- **Presencia de dos profesores con el grupo**, para la atención personalizada de trabajo grupal o individual en determinadas áreas.
- **Desdoble del grupo**, que se puede realizar de diferentes formas:
  - División de un grupo numeroso en dos grupos heterogéneos estables.
  - Reordenación de los grupos en determinadas áreas en grupos homogéneos por su capacidad (no es necesario desdoblar cada grupo, también pueden formarse, por ejemplo, tres grupos a partir de dos grupos ordinarios): los alumnos cambian de grupo según tengan mejor o pero rendimiento en cada área.
  - Atención a unos pocos alumnos con mayor retraso escolar fuera del grupo ordinario.
- **Trabajo de contenidos** de algunas áreas troncales mediante talleres: hay propuestas interesantes de este tipo en los materiales curriculares para las materias del espacio de opcionalidad editados por el Departamento de Educación.
- **Seguimiento** por parte del equipo docente de la marcha del grupo, de forma periódica y sistemática.

Para el **refuerzo educativo individualizado**:

- **Actividades de trabajo personal**, tutorizadas:
  - En grupos fuera del horario lectivo ordinario: cada día de la semana está un/a profesor/a de distinta área para atender las dudas y orientar el trabajo personal de los alumnos y alumnas.
  - En la biblioteca del centro, fuera del horario lectivo, bajo la atención de un/a profesor/a que atiende las consultas.
  - De forma individualizada: cada profesor/a realiza el seguimiento del trabajo de sus alumnos/as en tiempos establecidos, fuera del tiempo lectivo ordinario. Sería conveniente pensar en realizar esta tutorización, aprovechando los recursos informáticos del centro o los personales del alumnado, que facilitan la comunicación sin requerir siempre la acción presencial.
- **Plan de trabajo individual** / contrato personal del alumno o alumna con su tutor/ o alguno de sus profesores/as, con reuniones periódicas para revisa su validez y cumplimiento.

4.4.17. La Rioja

En el caso de la Comunidad Autónoma de la Rioja se ha querido destacar un **programa de intervención de mediación con la comunidad gitana** que ha dado muy buenos resultados y se está ampliando a diversos centros. Este programa se diseña y ejecuta a través de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja y la Asociación para la Promoción gitana de La Rioja.

Programa de Intervención Escolar con Menores Gitanos[56]. Buenas prácticas

El principal objetivo de este programa será **compensar los efectos de la situación de desventaja social del colectivo infantil y juvenil gitano** de La Rioja mediante dos líneas estratégicas muy bien definidas:

- Mediación ante los conflictos. Se plantea la necesidad de utilizar la figura del mediador gitano ante aquellos conflictos entre el alumno gitano y el centro.
- Corrección del absentismo y el abandono escolar.

Cuando hace unos años se puso en marcha el proyecto, el mediador gitano se integra en el centro y realiza visitas al centro frecuentemente. No pasa mucho tiempo hasta que se contempla que este tipo de intervención repercute positivamente en el alumnado en lo relativo a los conflictos entre alumno y centro.

No solo disminuyeron los conflictos sino que además se pudo constatar que **se previnieron conflictos nuevos**. Las relaciones internas en el contexto del centro mejoran y la figura del mediador toma cada vez más protagonismo.

A partir de entonces se ofrece desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja a los centros de toda la Comunidad Autónoma el Programa De Intervención Escolar Con Menores Gitanos.

El mediador se integra en la vida del centro y trabaja coordinadamente con el equipo docente, fundamentalmente con el Jefe de Estudios y los tutores del alumno. Para ello se establece un protocolo de coordinación con el personal docente del centro. El mediador lleva a cabo con el alumnado gitano una serie de mini tutorías con bastante asiduidad.

Si surge algún tipo de intervención de carácter más técnico, se deriva bien al educador social o al mediador social. El mediador gitano aparte de trabajar coordinadamente con el equipo docente y con bastante frecuencia, también está coordinado con los familiares de los alumnos y mantiene con éstos entrevistas periódicas, para:

- Informar sobre la trayectoria de sus hijos.
- Modificar pautas de comportamiento.
- Mentalizar a los familiares para que se involucren en el desarrollo y la formación personal de sus hijos de forma más directa de lo que actualmente se hace

Por último el programa está totalmente abierto respecto a las familias, que es clave para el éxito y el desarrollo del programa, a ampliar la posibilidad de establecer otro tipo de intervenciones, aspectos complementarios del ámbito educativo. Se trata además de fomentar en los familiares su implicación y participación en otros foros, programas, coordinación con otros Servicios Sociales e Instituciones, etc.

Se ha destacado este programa como se advirtió anteriormente como ejemplo de buenas prácticas de un programa que se aplica de forma transversal implicando a diversos actores: alumnos, equipo docente, Administración, asociaciones y familiares.

Plan de Fomento de la Convivencia Escolar

A través de la Dirección General de Educación se han llevado a cabo una serie de actuaciones para mejorar la convivencia escolar y evitar los casos de acoso haciendo partícipes a las familias, el profesorado y el alumnado.

Por una parte se realizaron una serie de **actuaciones previas como las campañas publicitarias** realizadas en 2005 dirigidas a profesores y a la sociedad en general con la finalidad de concienciar del problema a toda la sociedad. Se realizó una **encuesta permanente** para evaluar la dimensión del problema y un Estudio sobre la dimensión real del problema elaborado por el Servicio de Inspección en el curso 2004-2005.

---

56 WEB de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja.

Las **medidas adoptadas** fueron:

- Acuerdo con el Ayuntamiento de Logroño estableciendo un protocolo de actuación para el absentismo.
- Observatorio y Equipo Técnico.
- Teléfono y correo electrónico.
- Psicólogo en servicios centrales.
- Convenio con la fundación Protégeles.
- Incremento de los profesionales y dotación de profesores de apoyo.
- Reducir la ratio en educación compensatoria.
- Estabilizar, por concursos de traslados, a los maestros de compensatoria.
- Coordinación entre Educación y otras Instituciones.
- Analizar y reforzar el Plan de Formación.

Desde las Administración Educativa se intentan desarrollar las siguientes medidas:

- Concienciar a toda la sociedad.
- Formación continua y adecuada de todo el profesorado.
- Informar de forma continua a todos los sectores.
- Cambiar la normativa.
- Reforzar el papel y la intervención de la Inspección Educativa.
- Posibilitar que voluntariamente los alumnos puedan finalizar su escolarización mediante vías alternativas.
- Fomentar a través de las APAS la formación de las familias.
- Fomentar el papel social del docente y la protección en su labor diaria.

Por último desde los Centros se pretende:

- Informar a los padres y los alumnos con unas normas claras.
- Crear Comisiones de Convivencia.
- Modificar algunos reglamentos de régimen interior.
- Coordinar la labor de los profesores y los tutores.
- Concienciar de la importancia de la Educación en valores e implicar a todo el personal docente, no sólo a los profesores de apoyo.

Se crea un **Observatorio para la Convivencia Escolar** cuyos fines son:

- Contribuir a mejorar la convivencia en los centros educativos.
- Servir de Instrumento, al servicio de la sociedad, para el conocimiento, el análisis, evaluación y valoración de la convivencia en los centros.

Las **funciones del Observatorio** son:

- Analizar, estudiar y evaluar de forma sistemática la convivencia en los centros.
- Formular propuestas de actuación dirigidas a mejorar el clima escolar.
- Proponer soluciones concretas en materia de formación del profesorado, elaboración de modelos de convivencia y mediación de conflictos.
- Propone la elaboración de estudios sobre el estado de la convivencia.

Este Observatorio estará asesorado e informado en todo momento por un equipo técnico.

4.5. Planes y Programas Distintivos Desarrollados Por Las CCAA

Desde el año 2000 la enseñanza ha dejado de ser una competencia exclusiva del Estado, ésta ha sido asumida por las Comunidades Autónomas que son las que desarrollan las políticas educativas. Los planes y programas desarrollados en las distintas comunidades contra el fracaso escolar son muy parecidos entre sí: Planes Generales de Atención a la Infancia y la Adolescencia o los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), que en la actualidad se desarrolla en todas las CCAA.

En este apartado se ha querido seleccionar aquellos planes y programas, o parte de ellos, que presentan algún interés en función de una serie de criterios en las actividades desarrolladas como:

- **Resultados**. Eficacia de las medidas llevadas a cabo, repercusión en el medio educativo y en la sociedad en general.
- Grado de **innovación** de los programas desarrollados.
- Dar prioridad a aquellos planes y programas en los que es mayor la coordinación y cooperación entre los **distintos actores** implicados.
- Dar prioridad a los planes y programas que sean más **representativos**, aquellos que impliquen a un mayor número de centros, usuarios, profesionales, etc.

También se ha tenido en cuenta el discurso de los informantes, gestores y técnicos, y se toman como referencia algunas de las medidas preventivas consideradas por ellos como:

- Detección de **necesidades de integración.**
- Detección de **Necesidades Educativas Especiales.**
- Realización de un **diagnóstico precoz de perfiles.**
- Evaluación de **factores** que intervienen en el **fracaso** escolar.
- Programa de Prevención del Absentismo.

Los **Planes y Programas seleccionados** están distribuidos en cuatro grupos: Sistemas de Control y Evaluación, Programas de Prevención del Fracaso Escolar, Programas de Intervención y Programas de mejora de la Convivencia.

4.5.1. Planes De Evaluación

Para poder abordar las políticas educativas orientadas a combatir el fracaso escolar con un mínimo de garantías es necesario saber cual es el estado de la cuestión en cada comunidad respecto al fracaso escolar. Exponemos a continuación los programas de evaluación considerados más relevantes, son los implantados en Andalucia, Baleares y Cataluña.

Dictamen 2003 de la Inspección Educativa. Andalucía

En el momento actual todo el sistema educativo andaluz está siendo evaluado, **interna** y '**externamente'**; tanto en cuanto a **resultados académicos del alumnado** como en cuanto a **práctica docente** y **criterios de evaluación** y **promoción**. Que se evalué al **profesorado** es precisamente uno de los puntos más significativos del modelo de Evaluación Educativa Andaluz.

La principal novedad de la investigación en curso es que cada centro contará con un valor de referencia, que podrá comparar con otros centros de su localidad, de su provincia o de Andalucía en su conjunto. La investigación afecta al conjunto de los centros de Andalucía, por lo que de sus resultados se podrá obtener una imagen clara del estado general de los Resultados la Educación en la comunidad.

Por contra, aunque se reconoce la necesidad de incluir indicadores de proceso, contexto, etc., son los resultados escolares y la aplicación de las medidas lo que fundamentalmente se evalúa en este modelo.

Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares (IAQSE)

Se ha creado esta institución de carácter consultivo, cuyo objetivo es el análisis de la educación obligatoria. Tiene un marcado carácter político en el sentido que está muy determinado por el ideario de la calidad en la enseñanza.

El IAQSE nace así con el objetivo de "asesorar a la administración educativa autonómica de los aspectos fundamentales de adecuación del sistema a las demandas sociales y a las necesidades educativas". Así mismo, entre sus funciones también está la de cooperar con "las instancias estatales y supraestatales de naturaleza idéntica". Se trata por lo tanto, de un **órgano consultivo** competente en materia de educación, que actúa bajo la dependencia directa de la

Consejería de Educación, en el que participan también otros órganos (administración de la educación no universitaria, representantes de otros órganos de la Administración, sector universitario y órganos de participación educativa), y cuya parte técnica está integrada por "profesionales de la Inspección Educativa, de la docencia y del mundo de la investigación".

Lo más interesante es que en el Informe presentado por el IAQSE del curso 1999-2000 se integran resultados de la **evaluación en tres niveles**: **alumno**, **centro** y **familia**.

El Plan de Evaluación del Departamento de Educación. Cataluña

En 1989 ya se crea en Cataluña el **Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu**. Es un órgano Consultivo del Departamento de Educación que tiene como objetivo llevar a cabo una tarea de análisis y evaluación externa del sistema educativo de ámbito no universitario, de acuerdo con lo que establece el artículo 62 de la LOGSE, según el cual la administración educativa catalana tiene que evaluar el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

Además Cataluña cuenta con un **buen sistema de indicadores**, estos se incluyen en los informes periódicos de indicadores que elabora el Consell. Estos informes pretenden cumplir dos objetivos fundamentales:

- A largo plazo: definir, fijar y elaborar un sistema de indicadores que permita la comparación a nivel internacional, junto con otro núcleo de indicadores "internos", que permita la comparación con otros sistemas educativos de ámbito no estatal.
- A corto plazo: elaborar los indicadores según el modelo propuesto por el CERI (Centro de Investigación e Innovación Educativa), y de acuerdo con la metodología aplicada del proyecto INES (Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación), para poder tener disponibles y analizar las fuentes estadísticas de Cataluña en materia de educación y compararlas con los países de la OCDE.

El plan de Evaluación nace con la voluntad de coordinar todas las acciones evaluativas llevadas a cabo por el Departamento de Educación. El Plan está basado en un diseño de evaluación con una perspectiva: **global** (contenidos curriculares, metodología, rendimiento, etc.), **integral** (integración de la perspectiva interna y externa), **sistémica** (valoración de la información que proviene del entorno), **cíclica**, **coherente** y **cultural**, **participativa** y **democrática**.

Entre las acciones evaluativas podemos distinguir tres tipos básicos:

- **Sistema de indicadores**: basado en la agrupación básica llevada a cabo hasta ahora de cuatro categorías (de contexto, de recursos, de procesos y escolarización y de resultados).
- **Estudios de evaluación**: tendrán un carácter más experimental y comportan la definición clara de unos objetivos, la elaboración de unos instrumentos, la obtención y análisis de datos que permitan valorar una realidad educativa y extraer las conclusiones y propuestas de mejora.
- **Investigaciones en evaluación**: las líneas prioritarias de investigación serán:
- estudios de casos que permitan un conocimiento en profundidad de la realidad educativa y su dinámica.
- La creación y gestión de bases de datos de conocimiento evaluativo.
- La construcción de nuevos instrumentos de evaluación y de nuevos tratamientos estadísticos de los datos.
- Análisis en profundidad de la influencia de diferentes variables de contexto en los resultados del alumnado.
- Relación entre el sistema educativo y el mundo productivo.
- Análisis comparativo en profundidad del sistema educativo catalán en relación a otros
- Análisis longitudinales de la formación mediante el seguimiento de muestras de población escogidas.

La inclusión de **indicadores de contexto** y **de procesos** en la evaluación, así como el desarrollo de **investigaciones** y **estudios de evaluación** que incluyen variables que van más allá de las que miden los resultados educativos es lo más destacado de este Plan.

4.5.2. Planes De Prevención

Los planes de prevención seleccionados son los desarrollados en la Comunidad de Madrid, donde la colaboración interinstitucional facilita la obtención de resultados, y La Rioja donde la prevención es realizada dentro de un programa de mediación con la comunidad gitana.

Programa MARCO de Prevención y Control del Absentismo Escolar (CAM)

Este programa se implanta en los Municipios del área territorial de Madrid-este y es desarrollado por la Consejería de Educación. Pese a que el programa pretende establecer un proceso mediante el cual se faciliten respuestas globalizadas a la problemática del **Absentismo Escolar** para garantizar la continuidad y regularización de la escolarización en período obligatorio a través de tres fases: prevención, detección e intervención, lo más destacado es cómo se gestiona la prevención en coordinación con otros **agentes implicados a nivel territorial y local** que requieren del trazado de alianzas, la creación de pactos y la voluntad política de los agentes implicados sobre todo entre la Administración Local y Autonómica. El Programa se basa en un marco de **colaboración interinstitucional** entre la **Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid** y los **Ayuntamientos** de los municipios del ámbito de la Dirección del Área Territorial de Madrid-Este.

Para cumplir los objetivos marcados en el Programa se realizan actuaciones además de prevención, de detección e intervención. Otra característica a destacar del programa es la articulación en la adopción de las medidas, ya estén estas dirigidas al centro o a los municipios. Las principales actuaciones encaminadas a prevenir el absentismo escolar de carácter transversal implicando a toda la comunidad (alumnado, familias, centros, municipios, etc.) han sido:

- **Campañas de información** sobre la obligatoriedad del cumplimiento del derecho a la educación, dirigidas a la población en general, y específicamente a los colectivos en situación de riesgo social.
- Promoción del **acceso a la red escolar de 0-3 años** para las familias más desfavorecidas.
- Divulgación y **promoción** de la utilización de los **recursos existentes en la red educativa de 3 a 6 años**, dirigida prioritariamente a familias más desfavorecidas, mediante campañas informativas y orientación individual a las familias.
- Programas de **acogida** en los centros docentes, con participación del conjunto de la comunidad educativa.
- Programas **complementarios** dirigidos a promover la utilización del **tiempo libre** desde una perspectiva educativa y a la **estructuración social** del alumnado en situación de desventaja

Programa de Intervención Escolar con Menores Gitanos. La Rioja

Este programa ha sido seleccionado por los buenos resultados que ha dado y por ser de carácter integrador. Es un **programa de mediación** que implica al alumnado gitano, los centros y sus equipos docentes y a las familias. El programa se ha ofrecido desde la Consejería Educación, Cultura y Deporte de La Rioja a los centros de toda la Comunidad Autónoma.

El principal objetivo de este programa será compensar los efectos de la situación de desventaja social del colectivo infantil y juvenil gitano de La Rioja mediante dos líneas estratégicas muy bien definidas:

- **Mediación ante los conflictos**. Se plantea la necesidad de utilizar la figura del mediador gitano ante aquellos conflictos entre el alumno gitano y el centro.
- Corrección del **absentismo** y el **abandono escolar**.

Cuando hace unos años se puso en marcha el proyecto, el mediador gitano se integraba realizando visitas al centro frecuentemente. No pasó mucho tiempo hasta que se com-

probó que este tipo de intervención repercutía positivamente en el alumnado en lo relativo a los conflictos entre alumno y centro. No solo disminuyeron los conflictos sino que además se pudo constatar que se previnieron conflictos nuevos. Las relaciones internas en el contexto del centro mejoraron y la figura del mediador tomó cada vez más protagonismo.

El mediador se integra en la vida del centro y trabaja coordinadamente con el equipo docente, fundamentalmente con el Jefe de Estudios y los tutores del alumno. Para ello se establece un **protocolo de coordinación** con el personal docente del centro. El mediador lleva a cabo con el **alumnado gitano** una serie de **mini tutorías** con bastante asiduidad.

Si surge algún tipo de intervención de carácter más técnico, se deriva bien al educador social o al mediador social. El mediador gitano aparte de trabajar coordinadamente con el equipo docente, también está en contacto con los **familiares** de los alumnos y mantiene con éstos entrevistas periódicas, para informar sobre la trayectoria de sus hijos, modificar pautas de comportamiento o mentalizar a los familiares para que se involucren en el desarrollo y la formación personal de sus hijos de forma más directa.

Por último el programa está totalmente abierto respecto a las familias, que es clave para el éxito y el desarrollo del programa, para ampliar la posibilidad de establecer otro tipo de intervenciones, o aspectos complementarios del ámbito educativo. Se trata además de fomentar en los familiares su implicación y participación en otros foros, programas, coordinación con otros Servicios Sociales e Instituciones, etc.

4.5.3. Planes de Intervención Intercultural

El plan distintivo es el desarrollado en la Región de Murcia, donde se presta una especial importancia a la formación del profesorado.

Plan de Solidaridad en la Educación 2000-2010. REGIÓN DE MURCIA

Este Plan se ejecutó en el periodo 2000-2003, luego ha seguido llevándose a cabo integrado en el Área de Educación del Plan de Integración de Inmigrantes de la Región de Murcia. Se ha seleccionado porque se ha valorado la **adaptación** de los recursos educativos que se hizo en muy poco tiempo, y sobre todo por el carácter universal de la **formación continua a los profesores**.

En diez años la comunidad pasó de tener menos de 1.000 alumnos extranjeros en sus aulas a los más de 20.000 que hay actualmente matriculados. A través del Plan de Solidaridad se establecen los **programas paliativos** a desarrollar con el alumnado en riesgo de exclusión educativa en general y con el extranjero en particular.

Desde la perspectiva de la **calidad** se desarrollan una serie de actuaciones para adaptarse a la nueva realidad, se garantiza el derecho a la escolarización y a la calidad de aquellos centros que matriculen más alumnos inmigrantes.

Hubo que **reorientar el currículo** anterior que se quedaba obsoleto ante la nueva situación en las aulas, se incorporaron en estos años más de 200 profesores de apoyo, sin embargo, lo más destacado ha sido la formación continua que afecta a todo el profesorado de aquellos centros financiados con fondos públicos: centros públicos y concertados, que tienen que además de **adquirir y reforzar conocimientos y habilidades psicopedagógicas**, desarrollar en muy poco tiempo un modelo educativo intercultural.

La formación continua del profesorado ha sido demandada por diversas Instituciones educativas y profesionales de la educación como instrumento fundamental para afrontar el problema del fracaso escolar. No se han obtenido resultados evaluativos de esta formación. Sin embargo sí se ha podido constatar que se ha impartido a todos los profesores y que se establecieron mecanismos que permitieran que esta formación se pudiera adaptar a las condiciones particulares de cada profesor, sobre todo por los horarios. Se apoyan en una página web a través de la cual todos los profesores pueden seguir su proceso formativo de forma individualizada.

4.5.4. Planes de Mejora de la Convivencia

En Aragón, La Rioja y Navarra los esfuerzos de la comunidad y administración educativa han mejorado la imagen de los centros y han ampliado los servicios prestados a los propios alumnos y a sus familias. Navarra es la comunidad pionera en la lucha contra el bullying (acoso escolar). Presentamos a continuación un resumen de estos programas distintivos.

Programa de Apertura de Centros. Aragón

La **utilización del espacio del centro para realizar otras actividades** al margen de las lectivas oficiales se está utilizando en muchas Comunidades Autónomas, aunque en algunos casos los centros y sus equipos docentes prácticamente están desvinculados de las mismas. Sin embargo en este programa llevado a cabo en Aragón el centro, su equipo, las familias y la comunidad en general están coordinados en el desarrollo de las actividades. Se amplían los horarios y calendarios de uso de las instalaciones y servicios de los centros educativos para destinarlos a actividades no lectivas, pero dirigidas a los alumnos de ese centro.

Esta ampliación de los horarios de disponibilidad del centro tendrían entre otras estas finalidades:

- Proyectar la imagen del centro educativo en su entorno próximo
- Favorecer la convivencia escolar entre los distintos miembros de la comunidad educativa y en relación al entorno escolar
- Intensificar las relaciones entre profesorado, alumnado y familias, de modo que se alcancen los objetivos socioculturales del centro escolar y se establezcan lazos más sólidos con las instituciones y entidades de la comunidad
- Ampliar el ofrecimiento de servicios al alumnado y a las familias

En un principio este tipo de medidas son muy bien acogidas porque facilitan enormemente a algunas familias que puedan **conciliar la vida laboral con la familiar**, sin embargo es el fomento de la **participación de los distintos agentes** lo que lo hace particularmente atractivo. Entre las actividades que se desarrollan destacamos las de: guardería; comedor escolar; actividades complementarias fuera del horario lectivo; aulas de innovación (naturaleza, arte y cultura en Aragón), actividades extraescolares de contenido transversal (convivencia, salud, consumo, etc.); animación a la lectura, biblioteca y sala de estudio; actividades y campeonatos deportivos; tecnologías de la información y de la comunicación; idiomas; actividades de tipo cultural, de ocio, para padres y madres; actividades de animación sociocultural abiertas a la comunidad; etc. Se tienen en cuenta así toda una serie de actividades coordinadas por el centro y recogidas en un proyecto de apertura concreto, pero en el que también pueden participar los municipios y entes locales.

Plan de Fomento de la Convivencia Escolar. La Rioja

Este plan se caracteriza por tener un marcado **carácter transversal**. Se articulan una serie **de medidas destinadas a los centros, los municipios, las familias y la sociedad** en general. De otro lado se crea un **Observatorio para la Convivencia Escolar** cuyos fines son: contribuir a mejorar la convivencia en los centros educativos y servir de Instrumento, al servicio de la sociedad, para el conocimiento, el análisis, evaluación y valoración de la convivencia en los centros.

Las medidas adoptadas fueron:

- Acuerdo con el Ayuntamiento de Logroño estableciendo un protocolo de actuación para el absentismo
- Observatorio y Equipo Técnico
- Teléfono y correo electrónico
- Psicólogo en servicios centrales
- Convenio con la fundación Protégeles

- Incremento de los profesionales y dotación de profesores de apoyo
- Reducir la ratio en educación compensatoria
- Estabilizar, por concursos de traslados, a los maestros de compensatoria
- Coordinación entre Educación y otras Instituciones
- Analizar y reforzar el Plan de Formación

Plan contra el Acoso Escolar. Navarra

Este plan destaca entre otros por la gran difusión que se le ha dado y porque la campaña que se ha llevado a cabo se ha adaptado en función de los destinatarios: **sociedad** en general, **profesores** y **alumnos**. Los dos ejes del plan giran en torno al asesoramiento y la prevención del **acoso escolar**.

La campaña denominada: **"*BULLING. Quítate la venda*"** desarrollada desde el Servicio de atención directa a familias, profesorado y alumnado de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Foral de Navarra ha tenido muy buena acogida en los distintos medios. Por ser un fenómeno que mediáticamente se presenta como nuevo se trata de realizar una campaña diferenciando los mensajes según vayan dirigidos a los distintos agentes que están implicados: alumnado, profesorado, familias y sociedad en general.

Los objetivos que persigue este programa son:

- Proporcionar **asesoramiento** directo a los sectores que componen la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias a través de la línea de teléfono gratuito y de correo electrónico.
- Colaborar en la **prevención de la violencia** en los centros educativos facilitando instrumentos para mejorar la convivencia tanto en las relaciones entre iguales como entre los diferentes sectores que componen la comunidad educativa.

Se ofrecen dos líneas de teléfono, una exclusiva para alumnos. Además se distribuyeron carteles y folletos en castellano y en euskera. Los folletos están adaptados a los receptores: para alumnos, para profesores y para las familias.

5

Conclusiones y recomendaciones

El perfil de los jóvenes con 'fracaso' está asociado en muchas ocasiones a todo un conjunto de situaciones de desventaja social, desde pertenencia a minorías étnicas a personas que viven situaciones económicas cercanas a la pobreza, cuando no directamente propias de la pobreza. Pero 'fracasan' también jóvenes que pertenecen a familias acomodadas, de profesionales, donde no existen carencias económicas, pero donde suelen darse otra serie de problemáticas, más condicionadas por la incomunicación que por las privaciones materiales.

Seguir entendiendo el fracaso escolar como rendimiento insuficiente del alumnado conduce a un callejón sin salida, entre otras cosas porque la concepción del rendimiento educativo en términos de éxito y fracaso es una visión dicotómica que empobrece la realidad del aprendizaje. Mientras toda la comunidad educativa no entienda que si el sistema desprofesionaliza al educador/a, autoculpabiliza al individuo y deslegitima la escuela, se esta reforzando el escalonamiento social con base en los méritos escolares y se está generando un caldo de cultivo para el conformismo y la exclusión social.

Las causas señaladas por los agentes institucionales, es decir, desde dentro del sistema educativo, señalan al alumnado como pagano de un sistema inadecuado en sus contenidos, en sus ritmos, en sus métodos, otorgando una importancia menor a los factores que tradicionalmente se han asociado al fenómeno, y que casi siempre eran factores centrados exclusivamente en el alumno, al ser el único evaluado, en sus capacidades, su motivación o su comportamiento.

Así pues, podría hablarse de varios grupos de factores explicativos del fracaso escolar, a saber:

- Factores **estructurales** y **de cambio social**, que fundamentalmente hacen referencia al espíritu de los tiempos, y a su interpretación por parte de los más jóvenes, y que se suelen traducir en un profundo desinterés por lo que se les ofrece en los establecimientos educativos. La desmotivación, como se señalaba antes, parece más de tipo ambiental que de tipo personal. No obstante, factor estructural y de cambio social puede considerarse también la profunda transformación de la institución familiar, que ni puede, ni sabe ni quiere ya encargarse de funciones que ahora se le encargan al sistema educativo, pero que éste tampoco cumple.
- Factores **internos**, propios del sistema educativo mismo, como la cultura del profesorado, que les hace contemplarse más como enseñantes que como educadores, en un

tiempo en que aprender por uno mismo lo que tradicionalmente solo se aprendía en la escuela, es más fácil que nunca; mientras que encontrar una autoridad legítima y legitimada por los propios jóvenes en sus trayectorias hacia la edad adulta es más difícil que nunca. Los jóvenes se oponen al autoritarismo de casa y al verticalismo de la escuela, pero no encuentran referentes más que en el grupo de pares, que suele afrontar idénticos problemas. La metodología pedagógica y didáctica; la organización de la convivencia y las relaciones escolares; la falta de atención a la diversidad del alumnado; los criterios de evaluación y promoción que utiliza el profesorado para tomar decisiones sobre evaluación o promoción, o sobre la adquisición de competencias por parte del mismo, son los principales factores de este tipo.

- Factores **personales**, que no psicológicos, de los propios alumnos, en cuanto miembros de un sistema de consumo que los incita a poseer cosas, y que adelanta sus deseos de emancipación económica, lo que asocian de manera irremisible al acceso inmediato al trabajo, y no a la finalización de sus estudios. Estudios y trabajo no forman parte de la misma familia en el imaginario de muchos jóvenes con 'fracaso escolar', ni en el de muchos otros que 'progresan adecuadamente'. Las nuevas familias tampoco tienen mucho tiempo para apoyar a estos jóvenes cuando empiezan a tener problemas, normalmente desde la primaria; en ocasiones, se constata una relación entre la conflictividad familiar y los malos resultados académicos. Algunos jóvenes, además de no contar con el apoyo familiar en su proceso educativo, cuentan con problemas añadidos, fruto de los conflictos y las transformaciones por las que pasa su propia familia.

Si como decíamos, substituimos la noción de "éxito escolar como excelencia educativa", por la de "**éxito escolar como garantía mínima de un acceso cualificado al mercado de trabajo**", podemos apreciar como la lucha contra el "fracaso escolar" se puede concretar en una serie de acciones globales que permitan garantizar ese éxito.

En primer lugar, una **mejora del sistema de educación primaria**, ya desde los primeros años, que evite al máximo posible el retraso académico de los alumnos y la repetición de curso. Por lo tanto, sería importante hacer un **seguimiento intensivo** de aquellos alumnos que presenten dificultades de cualquier tipo por parte de el profesorado, pero también, buscando la implicación familiar. Para evitar el "fracaso escolar" en los cursos de la ESO, como hemos ido viendo, es muy importante asegurar un buen nivel ya desde los años anteriores.

En segundo lugar, ya que los alumnos de la **ESO** se presentan como los más vulnerables al "fracaso escolar", será también necesario, por lo tanto, insistir más todavía en el **seguimiento continuo de los alumnos.** Junto a estas medidas paliativas también serían necesarias otro tipo de medidas "cívicas" como podría ser el fomento del asociacionismo juvenil, o formas de ocio alternativas, etc. En cualquier caso, además de tomar medidas generales sería deseable una mayor implicación de las administraciones locales para intervenir mediante **políticas de juventud**, en los espacios y grupos más vulnerables al abandono escolar prematuro. Conviene recordar que el "fracaso escolar" es un comportamiento que afecta ya no sólo a jóvenes cuya familia tiene dificultades socioeconómicas, sino cada vez más, a jóvenes de familias de una posición social media-alta. Por lo tanto, esa incorporación temprana no se puede explicar únicamente por poder contribuir a una economía familiar precaria, sino que también existe un importante colectivo que busca cierta independencia económica que les permita llevar un modelo de vida de "alto consumo". Las estrategias de intervención por lo tanto, han de ser diferentes para cada una de estas situaciones, para que resulten eficaces en cada contexto.

Más allá de la ESO, todavía podemos pensar en el importante papel de la administración educativa para **el fomento de la educación postobligatoria**. Por un lado, incentivar a todos aquellos que han obtenido la titulación en educación secundaria a que continúen con los estudios, ya sea el bachillerato o la formación profesional. Y por otro lado, intentar vehicular a todos aquellos que no consiguieron dicha titulación, hacia **programas de garantía social**. Se trataría por lo tanto, de una intensa labor de información y aproxima-

ción a los jóvenes, haciendo hincapié en la precariedad a la que les puede conducir una baja cualificación.

Y finalmente, en todos aquellos casos en que estas medidas preventivas fracasaran, sería interesante el desarrollo de una política de **educación para adultos** accesible y eficaz, que en cierta medida, permitiera reintegrar en el sistema educativo a todos aquellos jóvenes que en su momento decidieran abandonarlo para insertarse en el mercado de trabajo.

Estos serían los elementos generales, pero como hemos visto existen colectivos específicos que habrían de merecer una atención específica. Este es el caso, por ejemplo de las **mujeres**: a pesar de que la situación de los chicos en relación al fracaso escolar, sigue siendo peor que la de las chicas, en cierta medida están siendo ellas las principales protagonistas del deterioro de la situación media de los jóvenes españoles, ya que son ellas las que llevan a cabo un empeoramiento cada vez mayor de su situación, acortándose la distancia que les separa de ellos. En cierta medida podemos pensar que cada vez son más las chicas las que toman como modelo las "trayectorias de riesgo" de los chicos.

Como hemos dicho también es importante percibir los diferentes contextos socioeconómicos de los que proceden los jóvenes en cuestión, pues a pesar de que el resultado sea el mismo, fracaso escolar, las variables que inciden pueden ser muy diferentes. En todo esto también será importante por lo tanto, tener en cuenta el elevado índice de **diversidad** que acogen las aulas: culturales, lingüísticas, etc. Conviene diseñar estrategias específicas de integración evitando al máximo las repercusiones negativas que puedan tener sobre el resto de los alumnos. En este mismo sentido conviene potenciar las **medidas de detección y tratamiento** de **necesidades educativas especiales**, para minimizar el impacto sobre el rendimiento educativo de propios alumnos afectados y sus compañeros.

No obstante, el concepto mismo de necesidades educativas especiales parece que necesita ser revisado, pues existen en la actualidad múltiples circunstancias vitales de los jóvenes, que podrían conducirles a situaciones de especial necesidad educativa, aunque habitualmente son tratados como simples alborotadores. La estigmatización es un hecho del que cada vez se queja un mayor número de alumnos. Comprensible si, al mismo tiempo, escuchamos el discurso juvenil a propósito de la figura del profesor como la figura del enemigo. La familia no suele apoyar mucho tampoco. Si antes eran solo las madres las que solían acudir a los centros a colaborar con el sistema en el proceso educativo de sus hijos, ahora son cada vez menos las que pueden permitirse tal lujo, debido a sus propias obligaciones laborales, o que quieren permitírselo, al considerar esa tarea una labor propia del sistema educativo, al que se acude como a cualquier centro comercial, dispuestos a reclamar por incumplimiento de contrato (para con los hijos), pero con los que no se quiere o no se puede colaborar. De modo que los padres suelen conocer solo una versión de las cosas: la de sus hijos; los hijos solo una versión de las mismas cosas: las de sus profesores; y los profesores, que se sienten con poca autoridad y con un enemigo de dos caras: el alumnado, y sus familias.

Finalmente, conviene no olvidar el incremento de **conflictividad** en las aulas. Para reconducir esta situación puede ser interesante desarrollar modelos y programas de convivencia, de carácter reeducativo en los que intervienen todos los actores (alumnos, centros educativos y familiares) como los que se están llevando a cabo en algunas comunidades autónomas.

Las medidas a emprender pues, incluyen en primer lugar, a todos los agentes directamente implicados en el proceso educativo: profesorado, directores de centros, administración educativa, y evidentemente a los alumnos y sus familiares. Pero, tal y como hemos visto, otros aspectos contextuales pueden también influir de manera muy decisiva en la actitud de los alumnos hacia su trayectoria educativa, por lo tanto como indica Álvaro Marchesi (2006) es importante que la lucha contra el fracaso sea un "compromiso social" en el que se vean implicado el máximo de colectivos y administraciones posibles.

Propuestas orientadoras y Principios de actuación recomendados

- Apoyar una mejor valoración del proceso de aprendizaje y de la enseñanza como herramienta básica universal.
- Dotar de estabilidad laboral y mejorar el estatus del personal docente de los Programas de Garantía Social y de Tránsito al Trabajo.
- Mejorar la formación específica del profesorado.
- Establecer mecanismos para la detección temprana del riesgo de fracaso (prevención del fracaso Vs. Medidas paliativas).
- Mejora de los Programas de Garantía Social, mediante la creación de alianzas con otros actores y la búsqueda de recursos de programas transversales o afines.
- Mejorar la dotación de los Departamentos de Orientación.
- Facilitar la innovación en el diseño de la oferta formativa.
- Impulsar la educación permanente.
- Favorecer el reenganche de los jóvenes que se desvincularon de los estudios en Secundaria, sin titular en ESO, y se incorporaron al mercado laboral en condiciones precarias o con baja cualificación.
- Creación de una ley específica de absentismo escolar.
- Retomar la figura de aprendiz y promocionar esta figura.
- Mejorar los sistemas de control y evaluación públicos.

6

Bibliografía

Jóvenes y fracaso escolar en España

Asamblea General Consejo Económico y Social. Informe sobre la juventud mundial 2005. United Nations.
http://www.upch.edu.pe/TROPICALES/boletines/BOLETIN2005/BOLETIN4_2005_ENGLISH/INFORME%20SOBRE%20LA%20JUVENTUD%20MUNDIAL%202005.doc.

Calvo Charro, M. "*Las cifras de la educación en España. Varones en crisis*". Universidad Carlos III Madrid.
http://www.tajamar.net/tajamar/ccd/EducacionDiferenciadaDocumentos/EducacionDiferenciadaMariaCalvo.doc.

Cardenal de la Nuez, M.E. (2006) *"El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible",* CIS. Madrid

Comisión de las Comunidades Europeas. Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea. COM(2001) 681 final. Bruselas, 21.11.2001.
http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1414999673

Conde, H. y Muñoz, J .M. (2001) "*Políticas comunitarias de juventud: el factor territorial en la sociedad global*". Universidad de Salamanca.
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_valdivieso-rodriguez.htm.

Consejo de Europa en Lisboa (2000), Informe PISA 2003 "Educación y Formación".
http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf.

Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2006/2007. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica (Oficina de Estadística), Subdirección General de Información y Publicaciones.
http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf.

Escudero Muñoz, J. M. (2005) "*Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?*", revista de currículum y formación del profesorado, 1 (1), Universidad de Murcia.

Grañeras Pastrana, M. et al. (2001) Las mujeres en el sistema educativo, CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid.

Insa Mérida, F. "*La ciudadanía europea en el Tratado de Ámsterdam*". Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones. Universidad de Barcelona. http://www.ub.es/epp/lea/ciue.doc.

La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors. Ediciones UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

MEC. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 Actualizada. Oficina de Estadística del MEC. http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3144&area=estadisticas.

MEC. Estadísticas educativas. Datos y Cifras. Curso escolar 2006/2007. Oficina de Estadística del MEC. http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas.

MEC. Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral. http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=33&area=estadisticas.

Prats, J. (1990) "*La formación permanente del profesorado en el marco de la reforma del sistema educativo español*". Teacher Education in Europe: The Challenges ahead. Glasgow: T.R. Bone Ed.

Prats, J. (2006) "*Los Sistemas Educativos de la Unión Europea. Diversidad de caminos, mismos objetivos*". Universitas Tarraconenses. Edició Especial de la Revista de Ciències de l'Educació. Tarragona.

UNESCO (2000) Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado por el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, Senegal, 26–28 de abril de 2000), París.

UNESCO (2003) Informe de Seguimiento 2 0 0 /4 3. Educación para Todos. Hacia la igualdad entre los sexos (Resumen del Informe). Ediciones UNESCO. www.efareport.unesco.org.

Sánchez Asín, A. et al. (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional. Pensamiento del profesorado y alumnado*, Alertes, Barcelona.

Sánchez Asín**,** A. et al. (2002), «*Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los Programas de Garantía Social*». Revista de Educación, núm. 329, pp. 487-510.

Sánchez Asín, A. et alt. (2001). *Los Programas de Garantía Social (PGS): Claves de su implantación.* En Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. Universidade da Coruña.

Sánchez Asín, A. et alt. (2000). «Cap a on van els Programes de Garantia Social». *Temps d'Educació*, 24. Divisió Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 2n semestre 2000, pp. 283-316.

Sánchez Asín, A; Buisán, C. Sans, T. La torre, A; Martínez, F. Peralta, F. Delgado, L.; Rib, J. Napione, M.E. (2004),»Conocer y mejorar las prácticas docentes en los Programas de Garantía Social». *Herramientas Revista de Formación y Empleo*,Fundación CIREM, pp. 36-42.

Vera Martín, Jerónimo. (2001), *Formación y orientación laboral: garantía social.* McGraw-Hill, Madrid.

Consejo Económico y Social de Aragón (2005) *Informe sobre la situación económica y social de la Comunidad Autónoma de Aragón. Año 2004.* Marcos Sanso Frago (presidente comisión trabajo de economía); Ángela López Jiménez (presidenta comisión Trabajo Social y Relaciones Laborales). Aprobado en sesión plenaria del Consejo Económico y Social de Aragón celebrada el 6 de julio de 2005. CESA, Zaragoza. Disponible en: http://portal.aragob.es
- "Panorama Laboral y empleo" (pág 367- 464)
- "Panorama Social y Calidad de Vida" (pág. 469-712)

Departamento de Educación y Ciencia. Gobierno de Aragón.
http://www.educaragon.org/

a. "Garantía Social: Iniciación Profesional" en *La Carpeta con oferta educativa 2006-2007;* págs. 40- 43. Disponible en:
http://www.educaragon.org/oferta_educativa/pdf.asp

b. *Programas y Proyectos*. Disponibles en:
http://www.educaragon.org/arboles/programas.asp

c. *Propuesta para el Debate de una Ley de Educación para Aragón*. "Documento para el debate". Disponible en:
http://www.educa.aragob.es/ryc/lea.es/inicio.htm#

Instituto Aragonés de Juventud. Gobierno de Aragón – Departamento de Servicios Sociales y Familia. (2005) "Plan Juventud de Aragón 2005-2008". Disponible en: http://portal.aragob.es

Instituto Nacional de Estadística (2006) *Encuesta de Población Activa*. Datos sobre el primer trimestre de 2005 y de 2006. Disponible en: www.ine.es

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Disponible en:
http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/index.html

Ministerio de Educación y Cultura. Estadísticas. www.mec.es
- *Series decenales de enseñanzas de régimen general no universitarias.*
- *Avance de resultados del curso 2005-06.*

Observatorio de Vivienda Joven. - Consejo de la Juventud de España. (2006) *Anuario OBJOVI 2005.* Disponible en:
http://www.cje.org/C2/C9/Anuario%20OBJOVI%20(2005)/default.aspx?lang=es-ES

Sanz Cintora, A. (dir.); Navarrete Moreno, Lorenzo; D. Pac, Salas. (Marzo, 2005) *Avance de resultados: "Los jóvenes en Zaragoza 2004".* Escuela Universitaria de Estudios Sociales – Universidad de Zaragoza.

Carbonero, M. A.; Horrach, A; Mascaró, P.; Santiago, J. (2001) *L'espai social de l'exclusió de les Illes Balears*. «SA NOSTRA» - Caixa de Balears, Palma de Mallorca. (Quaderns solidaris; 7)

Centre d'Estudis i Programes Laborals de les Illes Balears. Gobern de les Illes Baleares : Conselleria de Treball i Formació. (Mayo 2006). *Anàlisi del mercat laboral – Joves menors de 30 anys-*. (Elaborado a partir de datos de la EPA-INE).

Centre de Recerca Econòmica (CRE: UIB- Sa nostra) (2006) "Cap. XVIII: Educació" *Informe Econòmic i Social de les Illes Balears 2005.* Disponible en:
http://www.cre.sanostra.es/internet/cre.nsf/pernomcurt/
informe_entrar!OpenDocument&ko_idio=02

Direcció General de Joventut – Conselleria de Presidencia i Esports del Govern de les Illes Balears (2005). *Anàlisi de la realitat social dels joves a les Balears 2005.* [Elaborado por Sigma Dos S.A.]

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Disponible en:
http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/index.html

Institut Balear d'Estadística. "Resultats acadèmics dels alumnes d'Educació no Universitària de les Illes Balears", en *Capítol educatiu* (elaborado con datos del Ministerio de Educación y Ciencia entre 1999 y 2004).

Instituto Nacional de Estadística. (2004) *Encuesta de Condiciones de Vida.*

Marchesi Ullastres, Álvaro (2006). "El fracàs escolar" en Centre de Recerca Econòmica (CRE: UIB- Sa nostra) (2006) "Cap. XVIII: Educació" *Informe Econòmic i Social de les Illes Balears 2005.* . Disponible en: http://www.cre.sanostra.es/internet/cre.nsf/pernomcurt/informe_entrar!OpenDocument&ko_idio=02

Ministerio de Educación y Cultura. (2006). *Avance de resultados curso 2005-06.*

Nicolau Crespí, G. (dir.) (2005) *Avaluació a l'educació secundària 2000.* Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) – Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

Plan General de Cualificaciones y Formación Profesional de las Islas Baleares (2002-07).

Sanz, J. y Luque, S. (autores); Viñas, C y Moreno, M. (colaboradores); Serrano, J y Martín, G. (coordinación). (2002) *Polítiques locals de joventut a les Illes Balears*. Institut d'Anàlisi Social i Polítiques Públiques – Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, Barcelona. Disponible en: www.laic.org

Sánchez Delgado, Primitivo (Coordinador); (2005) *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad Complutense de Madrid.

Bastin, Georges (1976) *Por qué fracasan nuestros hijos en los estudios*. Editorial Magisterio Español, Madrid.

Monclús Estella, Antonio (Coordinador); (2005) *Educación y Sistema Educativo*. Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad Complutense de Madrid.

Marchesi, Á.; Hernández Gil, C.; (Coordinadores); (2000) *El Fracaso Escolar*. Fundación por la Modernización de España, Madrid.

Ministerio del Interior (2000); *Estrategia Nacional sobre Drogas 2000 – 2008*.

7

Índice de gráficos

Gráfico 1: Proporción de alumnado en Formación Profesional en la Unión Europea, 1999-2000 (Porcentaje del alumnado de FP sobre total de alumnado de secundaria) 19
Gráfico 2: Tasas de empleo femeninas en la UE, 2005 (Porcentaje de ocupadas en la población, 15 a 64 años) 24
Gráfico 3: Participación laboral: Empleo y paro por sexo y edad, en España y EU-15, 2004 (porcentajes sobre el total de la población en cada caso) 25
Gráfico 4: Tasas de temporalidad por sexo y grupos de edad, 2004 (porcentaje de temporales en el total de asalariados, medias anuales) 26
Gráfico 5: Población de 15 a 29 años de edad por CCAA, 2001 (porcentajes sobre la población total en cada CCAA) 28
Gráfico 6: Tasas brutas de graduación por sexo, 2003-2004 33
Gráfico 7: Distribución por CCAA del gasto en educación de las Administraciones educativas, 2004 33
Gráfico 8. Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Canarias. 1995-96 a 2004-05 72
Gráfico 9. Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005. España-Canarias 75
Gráfico 10. Evolución del abandono educativo temprano en Canarias según sexo. 1995-2000-2005 75
Gráfico 11. Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Castilla La Mancha. 1995-96 a 2004-05 84
Gráfico 12. Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005. 87
Gráfico 13. Evolución del abandono educativo temprano según sexo. 1995-2000-2005 87
Gráfico 14. Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Murcia. 1995-96 a 2004-05 124
Gráfico 15. Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005. 126
Gráfico 16. Evolución del abandono educativo temprano según sexo. 1995-2000-2005 127
Gráfico 17. Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y Navarra. 1995-96 a 2004-05 128
Gráfico 18. Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005. 131

Gráfico 19. Evolución del abandono educativo temprano en Navarra según sexo. 1995-2000-2005 132
Gráfico 20. Evolución de las tasas brutas de escolaridad. España y La Rioja. 1995-96 a 2004-05 139
Gráfico 21. Evolución del Abandono educativo temprano en la población de 20 a 24 años. 1995-2000-2005. 141
Gráfico 22. Evolución del abandono educativo temprano según sexo. 1995-2000-2005..... 142
Gráfico 23. Evolución del abandono educativo temprano por sexos. 144
Gráfico 24. Tamaño de municipios. 144
Gráfico 25. Nivel de ingresos. 144

8

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Fracaso escolar, fracaso laboral y éxito laboral 7
Ilustración 2. Indicadores de fracaso escolar 9
Ilustración 3. Equidad, calidad y cooperación en el Sistema Educativo de Aragón 42
Ilustración 4: El concepto de fracaso 171
Ilustración 5: Percepción de las causas del fracaso escolar 174
Ilustración 6: Perfil del joven con fracaso escolar o riesgo de fracaso 184
Ilustración 7: Programas contra el fracaso escolar 190
Ilustración 8. Leyes que regulan el Sistema Educativo 205
Ilustración 9. Medidas de Atención a la Diversidad 207
Ilustración 10. Medidas de Compensación Educativa (CAM) 207
Ilustración 11. Claves del "éxito escolar" 247

9

Índice de tablas

Tabla 1: Porcentaje de población, de 18 a 24 años, sólo con enseñanza secundaria .. 18
Tabla 2: Porcentaje de población, de 20 a 24 años, que han concluido al menos el ciclo superior de la enseñanza secundaria 19
Tabla 3: Abandono educativo temprano – Porcentaje de población, 18 a 24 años, que no ha completado el nivel de Educación Secundaria (2ª etapa) y no sigue ningún tipo de educación-formación 21
Tabla 4: Nivel de formación de la población joven – Porcentaje de población, entre 20 y 24 años, que ha completado al menos el nivel de Educación Secundaria (2ª etapa) 21
Tabla 5: Puntuaciones medias de España, en relación a las más altas y las más bajas, y medias de los países de la OCDE 22
Tabla 6: Gasto en educación y su relación con el PIB 22
Tabla 7: Gasto público total en educación en relación con el PIB 23
Tabla 8: Gasto por alumno en instituciones educativas en relación con el PIB por habitante, por nivel educativo, 2003 23
Tabla 9: Actividad, empleo y paro de jóvenes en España y en la UE, 2004 (porcentajes sobre el total de la población en cada caso; jóvenes de 15 a 29 años) 24
Tabla 10: Tasas de temporalidad en España y en la UE, menores y mayores de 25 años, 1996-2004 (porcentaje de temporales en el total de asalariados en cada grupo de edad, segundos trimestres) 26
Tabla 11: Ganancia salarial anual por sexo y edad, 2002 27
Tabla 12: Evolución de la proporción de jóvenes en España, 1991-2001 27
Tabla 13: Proporción de jóvenes de 15 a 24 años en la UE, 1994 y 2004 (porcentajes sobre la población total en cada país) 28
Tabla 14: Nivel de formación de los jóvenes según sexo y edad, 2001 (porcentajes) ... 29
Tabla 15: Previsión del número de alumnos en Enseñanzas de Régimen General, 2006-2007 30
Tabla 16: Evolución del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General ... 31
Tabla 17: Evolución de las tasas netas de escolarización por grupos de edad 31
Tabla 18: Distribución del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por sexo, 2004-2005 32
Tabla 19: Tasas netas de escolarización, de 16 a 18 años, por sexo, 2004-2005 32
Tabla 20: Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General por CCAA, 2005-2006 34

Tabla 21: Abandono educativo temprano: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación (1) 35
Tabla 22: Distribución porcentual del alumnado que sale de la E.S.O. según el resultado obtenido. Curso 2003-04 36
Tabla 23: Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 1º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono curso académico) 39
Tabla 24: Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 2º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono y curso académico) 39
Tabla 25: Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 3º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono y curso académico) 40
Tabla 26: Alumnado total y alumnado que presenta situaciones de abandono o no titulación en 4º de E.S.O. (Por edades de inicio y abandono y curso académico) 40
Tabla 27: Evolución del gasto público en educación no universitaria con respecto a 1999. Base: 1999 = 100. Aragón 43
Tabla 28: Centros educativos con inversión en obras desde 1999 – Aragón 43
Tabla 29: Nº centros educativos con inversión en nueva construcción y ampliación en cada ejercicio – Aragón 43
Tabla 30: Nº centros por cada 1000 alumnos en Aragón 43
Tabla 31: Tasas de idoneidad en las edades de 12 y 15 años en 2001-2001, y crecimiento de ambas tasas entre 1996-97 y 2001-01 en España y Aragón .. 44
Tabla 32: Tasas de idoneidad entre los 8 y los 15 años en 2005-2006. Aragón 44
Tabla 33: Número medio de años de escolarización a partir de los 6 años en el sistema educativo. Aragón 44
Tabla 34: Evolución del porcentaje de titulados respecto al total de alumnos matriculados en 4º de ESO, desde el curso. 1999-00, Aragón 45
Tabla 35: Tasa bruta de acceso a Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, Programas de Garantía Social 45
Tabla 36: Nivel de formación de la población joven 46
Tabla 37: Número e índice de variación del número de alumnos por nivel educativo. Aragón- 2003-04/2005-06 46
Tabla 38: Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo por género en Aragón y España. 2003 ... 47
Tabla 39: Evolución del número de alumnos de origen extranjero en Aragón con respecto al curso 1999 – 00 48
Tabla 40: Evolución del número de alumnos y profesores de integración en Aragón con respecto al curso 1999 – 00. Base 1999-00 = 100 48
Tabla 41: Número de profesores por cada 100 alumnos. Enseñanza no universitaria. Aragón- España, 1999-2005 49
Tabla 42: Población de 16 y más años en relación con la actividad. Aragón – España, 2005 y 2006 49
Tabla 43: Distribución porcentual de la población de entre 16 y 24 años en relación con la actividad. (Aragón – España, 2005 y 2006) 50
Tabla 44: Distribución porcentual de la población de entre 16 y 24 años ocupada por sector, género y grupos de edad, y su variación respecto al año anterior. (Aragón – TI 2006 y variación respecto a TI 2005) 51
Tabla 45: Nivel de formación de la población joven 52
Tabla 46: Evolución de alumnos matriculados en Programas de Garantía Social. Aragón .. 53
Tabla 47: Tasa bruta de acceso a Programas de Garantía Social 54
Tabla 48: Evolución de alumnos matriculados en Programas de Garantía Social. Aragón .. 54
Tabla 49: Porcentaje de repetidores en ESO según titularidad del centro y curso 55
Tabla 50: Porcentaje de repetidores en ESO según titularidad del centro y curso 56
Tabla 51: Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en el Principado de Asturias por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03) 59

Tabla 52: Números de Centros de enseñanza por tipo de centro y titularidad del mismo. (Curso 2003-2004) 59
Tabla 53: Alumnos matriculados en Educación Especial en el Principado de Asturias con respecto al tipo de enseñanza, titularidad del centro y sexo 59
Tabla 54: Evolución del abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años (*) de los jóvenes de las Islas Baleares y de España, por sexo. Unidad: porcentaje 62
Tabla 55: Porcentaje de formación de los jóvenes de las Islas Baleares y de España de entre 20 y 24 años y que han completado al menos el segundo ciclo de Educación Secundaria, por sexo. Unidad: porcentaje 62
Tabla 56: Comparativa cronológica de las tasas de idoneidad del alumnado de las Islas Baleares y de España, con edades comprendidas entre 8 y 15 años, por sexo; unidad: porcentaje. (1) 63
Tabla 57: Distribución de la población joven (menores de 30 años) ocupada según sexo y grupo profesional, Islas Baleares- España (2005) Unidad: porcentaje 67
Tabla 58: Porcentaje de alumnos extranjeros del conjunto del Estado que estudian en las Islas Baleares (curso 2005-06) 68
Tabla 59: Porcentaje de alumnado extranjero por Comunidad Autónoma (curso 2005-06) 69
Tabla 60: Incrementos porcentuales interanuales de alumnado extranjero 69
Tabla 61: Tasas netas de escolarización de los jóvenes de 16 a 22 años de las Islas Baleares y de España, por niveles/etapas educativas y sexo. Unidad: porcentaje. Curso 2003-04 71
Tabla 62: Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05 73
Tabla 63: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 73
Tabla 64: Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005 74
Tabla 65: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad del centro y sexo. Curso 2004-2005 74
Tabla 66: Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005 75
Tabla 67: Porcentaje de repetidores con respecto a los alumnos matriculados en ESO según titularidad del centro y curso 75
Tabla 68: Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en la Comunidad de Cantabria por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03) 79
Tabla 69: Número de centros de enseñanza de educación especial de la Comunidad de Cantabria ordenados por tipo de centro y titularidad del mismo 79
Tabla 70: Alumnos matriculados en Programas de Garantía Social en la Comunidad Cántabra, con respecto al tipo de enseñanza, titularidad del centro y sexo 79
Tabla 71: Porcentaje de alumnos repetidores con respecto a los alumnos matriculados en ESO para la Comunidad de Castilla y León, según titularidad del centro y curso 80
Tabla 72: Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en la Comunidad de Castilla y León por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03) 83
Tabla 73: Número de centros de enseñanza de Educación Especial de Castilla y León ordenados por tipo de centro y titularidad del mismo. (2003-2004) 83
Tabla 74: Alumnos matriculados en Educación Especial en Castilla y León con respecto al tipo de enseñanza, titularidad del centro y sexo 83
Tabla 75: Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05 84
Tabla 76: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 85

Tabla 77: Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005 ... 85
Tabla 78: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 ... 86
Tabla 79: Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005 ... 88
Tabla 80: Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en ESO ... 88
Tabla 81: Incremento porcentual interanual alumnado extranjero ... 89
Tabla 82: Tasas de idoneidad en la educación obligatoria (2003) ... 89
Tabla 83: Evolución de las tasas de idoneidad en la educación obligatoria a los 12 y 15 años (2003) ... 89
Tabla 84: Población de 15 a 64 años que no ha alcanzado estudios secundarios ... 90
Tabla 85: Tasa bruta escolaridad de mayores de 16 años. Cataluña ... 90
Tabla 86: Evolución de las tasas específicas de escolarización a los 16 y 17 años. Cataluña ... 91
Tabla 87: Tasas bruta escolaridad por nivel de enseñanza. Cataluña (2005-06) ... 91
Tabla 88: Tasa bruta de escolarización no obligatoria por sexo y grupos de edad. Cataluña y España, 2001 ... 91
Tabla 89: Abandono escolar prematuro (2003) ... 92
Tabla 90: Acceso a la educación secundaria postobligatoria según el sexo ... 92
Tabla 91: Acceso a la educación secundaria postobligatoria según la edad ... 93
Tabla 92: Acceso a la educación secundaria post-obligatoria según la situación en el hogar ... 93
Tabla 93: Acceso a la educación secundaria post-obligatoria según el número de habitantes del municipio de residencia ... 93
Tabla 94: Acceso a la educación secundaria post-obligatoria según el lugar de nacimiento de los progenitores ... 94
Tabla 95: Acceso a la educación secundaria postobligatoria según la situación laboral de los progenitores ... 94
Tabla 96: Acceso a la educación secundaria postobligatoria según el nivel máximo de estudios de los progenitores ... 95
Tabla 97: Acceso a la educación secundaria postobligatoria según la clase social del hogar ... 95
Tabla 98: Acceso a la educación secundaria postobligatoria según los ingresos anuales brutos del hogar ... 95
Tabla 99: Nivel de instrucción de la población de 10 años y más. Cataluña y España, 2001 ... 96
Tabla 100: Tasa de actividad según el nivel de instrucción ... 96
Tabla 101: Tasa de actividad según el nivel de instrucción y sexo ... 97
Tabla 102: Tasa de paro según el nivel de instrucción ... 97
Tabla 103: Centros que imparten PGS según la modalidad ... 98
Tabla 104: Grupos de PGS según la modalidad ... 99
Tabla 105: Jóvenes inscritos en PGS por modalidades y entidades organizadoras ... 99
Tabla 106: Centros y alumnos de PGS por titularidad ... 99
Tabla 107: Evolución de alumnos matriculados en E.S.O. ... 102
Tabla 108: Evolución del alumnado repetidor según el sexo ... 102
Tabla 109: Evolución del alumnado repetidor en función del tipo de centro y sexo ... 103
Tabla 110: Alumnado de 15 años en el Sistema Educativo ... 104
Tabla 111: Evolución del alumnado que obtiene su Titulación ... 104
Tabla 112: Alumnos matriculados en 2001-2002 hasta 2003-2004 ... 105
Tabla 113: Evolución del alumnado repetidor ... 106
Tabla 114: Evolución del alumnado repetidor según tipología y sexo ... 106
Tabla 115: Alumnos matriculados en programas de Garantía Social ... 107
Tabla 116: Evolución de alumnos matriculados en E.S.O. ... 108
Tabla 117: Evolución del alumnado repetidor según el sexo ... 108
Tabla 118: Evolución del alumnado repetidor en función del tipo de centro y sexo ... 109
Tabla 119: Alumnado de 15 años en el Sistema Educativo ... 110
Tabla 120: Evolución del alumnado que obtiene su Titulación ... 110
Tabla 121: Alumnos matriculados en 2001-2002 hasta 2003-2004 ... 111

Tabla 122: Evolución del alumnado repetidor ... 112
Tabla 123: Evolución del alumnado repetidor según tipología y sexo ... 112
Tabla 124: Alumnos matriculados en Programas de Garantía Social ... 113
Tabla 125: Porcentaje de alumnos repetidores con respecto a los alumnos matriculados en ESO para la Comunidad de Galicia, según titularidad del centro y curso ... 114
Tabla 126: Alumnado que terminó Programas de Garantía Social en la Comunidad de Galicia por titularidad del centro, tipo de programa y sexo. (Curso 2002-03) ... 116
Tabla 127: Alumnado de las Escuelas-Taller y Casas de Oficios según edad y año en Galicia ... 117
Tabla 128: Alumnos matriculados E.SO. ... 118
Tabla 129: Alumnos repetidores de E.S.O. ... 119
Tabla 130: Evolución del Alumnado repetidor según tipología de centro y sexo ... 119
Tabla 131: Evolución de la Tasa de Idoneidad del Alumnado ... 120
Tabla 132: Porcentaje de alumnado con Título de E.S.O. ... 120
Tabla 133: Alumnos matriculados en Bachillerato ... 121
Tabla 134: Evolución del Alumnado repetidor de Bachillerato ... 122
Tabla 135: Evolución del alumnado repetidor según tipología de centro y sexo ... 123
Tabla 136: Alumnado matriculado en Programas de Garantía Social ... 123
Tabla 137: Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05 ... 124
Tabla 138: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 ... 125
Tabla 139: Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005 ... 125
Tabla 140: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 ... 126
Tabla 141: Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005 ... 127
Tabla 142: Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05 ... 129
Tabla 143: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 ... 130
Tabla 144: Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005 ... 130
Tabla 145: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 ... 131
Tabla 146: Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005 ... 132
Tabla 147: Alumnado matriculado en E.S.O. ... 133
Tabla 148: Alumnado repetidor según sexo ... 134
Tabla 149: Alumnado repetidor según tipología de centro y sexo ... 134
Tabla 150: Acumulación de retrasos antes de 4º de E.S.O. ... 135
Tabla 151: Alumnado que consigue su titulación ... 136
Tabla 152: Alumnado matriculado en Bachillerato ... 136
Tabla 153: Alumnado repetidor según sexo ... 137
Tabla 154: Alumnado repetidor según tipología del centro y sexo ... 138
Tabla 155: Alumnado de Programas de Garantía Social ... 138
Tabla 156: Distribución porcentual del alumnado matriculado en ESO por sexo y curso. 2004-05 ... 139
Tabla 157: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en ESO por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 ... 140
Tabla 158: Distribución porcentual por sexo y curso de los alumnos matriculados en bachillerato. Curso 2004-2005 ... 140
Tabla 159: Porcentaje de repetidores de alumnos matriculados en Bachillerato por titularidad de centro y sexo. Curso 2004-2005 ... 140
Tabla 160: Distribución del alumnado matriculado en programas de garantía social según tipo de programas y sexo. Curso 2004-2005 ... 142

Tabla 161: Perfil del joven en fracaso escolar según la Encuesta de Juventud (2004). (Conclusiones) ... 167
Tabla 162: Perfil según el discurso institucional (conclusiones) ... 202
Tabla 163: Datos del Plan PROA por Comunidades Autónomas ... 209
Tabla 164: Evolución del gasto público en educación no universitaria con respecto a 1999. Base: 1999 = 100. Aragón ... 232
Tabla 165: Centros educativos con inversión en obras desde 1999 – Aragón ... 233
Tabla 166: Nº centros educativos con inversión en nueva construcción y ampliación en cada ejercicio – Aragón ... 233
Tabla 167: Nº centros por cada 1000 alumnos en Aragón ... 233
Tabla 168: Número de profesores por cada 100 alumnos. Enseñanza no universitaria. Aragón- España, 1999-2005 ... 234
Tabla 169: Número e índice de variación del número de alumnos por nivel educativo. Aragón- 2003-04/2005-06 ... 234
Tabla 170: Evolución del número de alumnos y profesores de integración en Aragón con respecto al curso 1999 – 00. Base 1999-00 = 100 ... 236
Tabla 171: Buenas Prácticas Junta Aragón I ... 241
Tabla 172: Buenas Prácticas Junta Aragón II ... 241
Tabla 173: Buenas Prácticas Junta Aragón III ... 242
Tabla 174: Buenas Prácticas Junta Aragón IV ... 242
Tabla 175: Buenas Prácticas Junta Aragón V ... 242
Tabla 176: Objetivos Plan Integral Municipal de Infancia y Adolescencia ... 245
Tabla 177: Informe PISA ... 261

Listado de Tablas Encuesta Injuve 2004

Tabla INJ04 1. Viven solos o acompañados ... 145
Tabla INJ04 2. Número de personas con las que conviven ... 145
Tabla INJ04 3. Esa o esas personas son ... 146
Tabla INJ04 4. Otras situaciones ... 146
Tabla INJ04 5. Edad en el momento de la separación de los progenitores ... 146
Tabla INJ04 6. Tipos de amigos ... 147
Tabla INJ04 7. Importancia de la amistad I ... 147
Tabla INJ04 8. Importancia de la amistad II ... 148
Tabla INJ04 9. Ámbito de la amistad ... 148
Tabla INJ04 10. Lugar de residencia ... 149
Tabla INJ04 11. Requisitos para la emancipación ... 149
Tabla INJ04 12. Edad al comienzo de la convivencia ... 150
Tabla INJ04 13. Número de hijos ... 150
Tabla INJ04 14. Edad al nacer el primer hijo ... 150
Tabla INJ04 15. Voluntad de tener hijos ... 151
Tabla INJ04 16. Motivos para no tener hijos ... 151
Tabla INJ04 17. Situación de ocupación actual ... 152
Tabla INJ04 18. Lugar de estudios ... 152
Tabla INJ04 19. Edad de finalización de estudios ... 153
Tabla INJ04 20. Posibilidad de continuación de estudios ... 153
Tabla INJ04 21. Realización de trabajos remunerados ... 153
Tabla INJ04 22. Edad en el primer empleo ... 154
Tabla INJ04 23. Forma de encontrar el primer empleo ... 154
Tabla INJ04 24. Motivo de abandono del primer empleo ... 154
Tabla INJ04 25. Relación empleo actual – estudios ... 155
Tabla INJ04 26. Tipo de contrato ... 155
Tabla INJ04 27. Sueldo neto mensual ... 155
Tabla INJ04 28. Situación económica personal ... 156
Tabla INJ04 29. Fuentes de ingresos ... 156
Tabla INJ04 30. Rendimiento de los ingresos personales ... 156
Tabla INJ04 31. Expectativas de realización (en caso de disponer de mayores ingresos) ... 157

Tabla INJ04 32. Número de horas semanales de ocio 158
Tabla INJ04 33. Número de horas semanales de consumo televisivo 158
Tabla INJ04 34. Preferencias televisivas 158
Tabla INJ04 35. Número de libros leídos en el último año 159
Tabla INJ04 36. Disponibilidad de tecnología informática 160
Tabla INJ04 37. Preocupación en torno a la vulneración de la intimidad 160
Tabla INJ04 38. Contribución de la informática a la mejora de la calidad de vida de las personas 160
Tabla INJ04 39. Razones para sentirse feliz 161
Tabla INJ04 40. Condiciones de posibilidad de 0 a 10 de las siguientes cuestiones 162
Tabla INJ04 41. Sentimiento de identificación territorial 162
Tabla INJ04 42. Posición en una línea ideológica 163
Tabla INJ04 43. Interés por la política 163
Tabla INJ04 44. Percepción de complejidad de la política 163
Tabla INJ04 45. Posibilidad de participación activa en la política 163
Tabla INJ04 46. Autodefinición religiosa 164
Tabla INJ04 47. Opinión respecto a determinados temas 164
Tabla INJ04 48. Grado de acuerdo en la homogeneidad cultural de un país 164
Tabla INJ04 49. Grado de aceptación de que una persona de un grupo étnico diferente. 165
Tabla INJ04 50. Grado de acuerdo de las siguientes frases 165
Tabla INJ04 51. Vinculación con el asociacionismo (resumen P.110) 165
Tabla INJ04 52. Tipo de relaciones sexuales 166
Tabla INJ04 53. Uso de métodos anticonceptivos 166

10

Anexo

ÍNDICE

I ANEXO 315
I 1. Indicadores de empleo o actividad 315
I 1.1. Indicadores educativos 337
I 1.2. Indicadores económicos 356
I 1.3. Indicadores familiares o de hogares 364
I 1.4. Indicadores de vivienda 367
I 1.5. Indicadores de conflicto 370
I 2. Metodología indicadores 377
I 2.1. Indicadores económicos 378
I 2.2. Indicadores educativos 379
I 2.3. Indicadores familiares o de hogares 380
I 2.4. Indicadores de empleo o actividad 381
I 2.5. Indicadores de vivienda (relacionado con hogar 382
I 2.6. Indicadores de conflicto (estados judiciales, etcétera .. 382
I 3. Conclusiones del Congreso Anual sobre fracaso escolar en su primera y segunda edición 382
I 3.1. I Edición: conceptualización del fracaso escolar; causas y consecuencias; situación en las Baleares y en España; posibles soluciones 382
I 3.2. II Edición: Enseñar en el siglo XXI 384

ANEXO

I 1. Indicadores de empleo o actividad

Tabla 1. **Activos por sexo y grupo de edad. Valores absolutos y porcentajes respecto del total de cada sexo.**

	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
De 16 a 19 años	538,9	2,6	326,8	2,7	212,1	2,5
De 20 a 24 años	1.955,8	9,4	1.075,1	8,8	880,7	10,2
De 25 a 29 años	3.125,6	15,0	1.702,7	13,9	1.422,9	16,5
De 30 a 34 años	3.192	15,3	1.828,2	14,9	1.363,7	15,8
Total	8.812,3	42,3	4.932,8	40,3	3.879,4	45,0

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

Esta tabla nos proporciona la información acerca de los absolutos y porcentajes de la población de activos por sexo y grupo de edad: encontramos que hay 8812 personas en total, de los cuáles 4932 son hombres y 3879 son mujeres, siendo un 40,3 % y un 45% del total de cada sexo respectivamente.

Tabla 2. **Tasas de actividad por sexo y grupo de edad (en porcentaje).**

	Ambos sexos	Varones	Mujeres
De 16 a 19 años	28,9	34,1	23,4
De 20 a 24 años	67,0	72,1	61,7
De 25 a 29 años	84,9	89,9	79,6
De 30 a 34 años	85,0	94,5	74,9

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

Esta tabla nos proporciona la información acerca de los porcentajes por sexos y grupos de edad, el grupo de 30 a 34 años es el que tiene una tasa más alta para ambos sexos, seguido por el grupo de 25 a 29 años.

Tabla 3. **Activos por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad.**

	Ambos sexos					Varones					Mujeres				
	Total	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	Total	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	Total	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años
Total	**20.885,7**	**538,9**	**1.955,8**	**3.125,6**	**3.192**	**12.251,7**	**326,8**	**1.075,1**	**1.702,7**	**1.828,2**	**8.634,1**	**212,1**	**880,7**	**1.422,9**	**1.363,7**
Analfabetos	79,5	1,1	2,5	7,8	6,7	50,6	1,1	1	5,4	4,9	28,9	0	1,5	2,4	1,9
Educación Primaria	3513,9	100,2	141,3	198,2	243,2	2.331,2	71,1	100,1	138,3	163,5	1.182,7	29,1	41,1	59,9	79,7
Estudios primarios incompletos	672,3	13,6	23	40,2	53,1	446,7	11,2	16,7	30,6	37,7	225,7	2,4	6,3	9,6	15,4
Estudios primarios completos	2841,6	86,6	118,2	157,9	190,1	1.884,6	59,9	83,4	107,7	125,8	957	26,7	34,9	50,2	64,3
Formación e inserción laboral que no precisa título de primera etapa de secundaria	21,7	2,4	4,4	2,9	2,1	12	1,4	2,8	1,3	1,5	9,6	1	1,6	1,6	0,6
Primera etapa de educación secundaria	5.920,3	332	748,2	812,3	890,8	3.789,7	205,7	472	528,1	607,7	2.130,6	126,3	276,2	284,2	283,1
Primera etapa de educación secundaria sin título de graduado escolar o equivalente	719,2	107,4	94,1	78,2	93,2	488,4	71,9	62,9	52,6	66	230,8	35,5	31,2	25,6	27,1
Primera etapa de educación secundaria con título de graduado escolar o equivalente	5201,1	224,5	654,1	734,1	797,6	3.301,3	133,8	409,1	475,5	541,6	1.899,8	90,7	245	258,7	256
E* Garantía social/Iniciación profesional	6,1	2,8	2	0,6	0,3	3,9	2,2	1	0,3	0,3	2,3	0,6	0,9	0,4	0
Formación e inserción laboral que precisa título de primera etapa de secundaria	76,3	3,2	12,5	14,6	11	40,4	1,6	6,6	6,7	6,2	36	1,6	5,8	7,9	4,8
Segunda etapa de educación secundaria	4.695,2	90,5	611,1	769,6	719,1	2.615,8	39,5	312,8	421,3	398,4	2079,4	50,9	298,3	348,3	320,7
Enseñanzas del bachillerato	3.009	57,3	384,4	466,3	440	1.694,9	25	191,2	256,5	239,7	1.314,1	32,2	193,1	209,8	200,3
Enseñanzas técnico-profesionales de grado medio	1.674,7	32,9	226	301,3	276,5	913,4	14,5	121,2	163,7	157	761,3	18,5	104,8	137,6	119,6
Enseñanzas de grado medio de música y danza	11,5	0,3	0,8	2	2,6	7,4	0,1	0,3	1,1	1,7	4	0,2	0,4	0,9	0,9
Formación e inserción laboral que precisa título de segunda etapa de secundaria	25,9	0,6	4,6	5,2	3,6	13,8	0,5	2,8	2,3	1,5	12,1	0,1	1,8	2,9	2
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	1.892,9	5,5	203,8	404,2	402	1.135,8	3,1	106,5	215,5	229	757,1	2,4	97,2	188,7	173

(continúa)

Tabla 3. **Activos por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad** *(continuación)*

	Ambos sexos					Varones					Mujeres				
	Total	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	Total	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	Total	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años
Títulos propios (no homologados) de Universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	64,6	0,1	8,8	14,4	10,9	33,7	0,1	4,8	7	5,4	30,9	0	4	7,4	5,5
Títulos propios (no homologados) de Universidades	40,1	0,1	4,2	7,7	6	19	0,1	2,1	2,8	2,4	21,2	0	2,1	4,8	3,5
Formación e inserción laboral de formación profesional superior	24,4	-	4,5	6,7	4,9	14,7	-	2,6	4,1	3	9,7	-	1,9	2,6	1,9
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	4.379,1	0,7	215	876,4	857,7	2.099,7	0,6	64,3	367,9	384,8	2.279,3	0,1	150,7	508,6	472,8
Enseñanzas universitarias de 1er ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	1.955,6	0,5	134,5	402,7	347,2	849,1	0,5	40,3	157,7	141,2	1.106,5	0,1	94,2	245	206
Enseñanzas universitarias de 1er y 2º ciclo, de sólo 2º ciclo y equivalentes	2.423,4	0,1	80,4	473,7	510,5	1.250,6	0,1	24	210,1	243,6	1.172,8	0	56,5	263,5	266,8
Estudios oficiales de especialización profesional	78	0	1,3	13,2	20,1	41,1	-	0,3	5,3	11	36,9	0	0,9	8	9
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (Doctorado)	132,4	-	0,6	6,2	24,5	84,1	-	0,1	3,5	14	48,3	-	0,5	2,7	10,5

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

Con la información que nos proporciona la tabla vemos que el número de analfabetos activos así como de quiénes tienen formación de garantía social o Formación e inserción laboral que no precisa título de primera etapa de secundaria son cifras más bajas que las de las otras categorías de formación.

Tabla 4. **Ocupados por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad.**

	Ambos sexos				Varones				Mujeres			
	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años
Total	**381,8**	**1.622,5**	**2.776,1**	**2.933**	**246,6**	**921,1**	**1.547,2**	**1.716,6**	**135,2**	**701,3**	**1.228,9**	**1.216,5**
Analfabetos	0,3	1,7	6,1	6,1	0,3	1	4,9	4,8	–	0,7	1,1	1,3
Educación Primaria	65,5	114,6	167,5	211,7	51,2	83,3	121,4	146,9	14,3	31,3	46	64,9
Estudios primarios incompletos	8,4	18,6	34,3	48,1	7,4	13,8	27,6	35,3	1,1	4,9	6,7	12,8
Estudios primarios completos	57,1	96	133,1	163,6	43,8	69,6	93,8	111,6	13,3	26,4	39,3	52,1
Formación e inserción laboral que no precisa título de primera etapa de secundaria	1,8	3,4	2,1	2	1,1	2,4	1,1	1,5	0,7	1	1	0,5
Primera etapa de educación secundaria	236,4	617,2	715	806,2	156,9	402,2	482,3	568,8	79,4	215	232,7	237,4
Primera etapa de educación secundaria sin título de graduado escolar o equivalente	73	71,9	64,9	82,6	53,3	51,2	45,9	60,2	19,8	20,6	19	22,4
Primera etapa de educación secundaria con título de graduado escolar o equivalente	163,3	545,3	650,1	723,6	103,7	351	436,4	508,6	59,6	194,4	213,7	215,1
E* Garantía social/Iniciación profesional	1,8	1,7	0,6	0,3	1,5	1	0,3	0,2	0,3	0,6	0,4	0
Formación e inserción laboral que precisa título de primera etapa de secundaria	2,5	10,8	12,9	10,4	1,2	5,7	5,9	6	1,3	5,1	7	4,4
Segunda etapa de educación secundaria	67,8	512,9	694,5	659,4	30,5	272,9	389,6	374,1	37,4	240	304,9	285,3
Enseñanzas del bachillerato	42,3	322	421,6	404	18,9	165,9	235,2	223,8	23,3	156,1	186,5	180,2
Enseñanzas técnico-profesionales de grado medio	25,4	190,4	271,1	252,8	11,5	106,8	153,3	148,7	13,8	83,7	117,8	104,2
Enseñanzas de grado medio de música y danza	0,2	0,4	1,7	2,5	0	0,3	1,1	1,6	0,2	0,2	0,6	0,9
Formación e inserción laboral que precisa título de segunda etapa de secundaria	0,5	4	4,8	3,5	0,4	2,5	2	1,5	0,1	1,6	2,8	2
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	4,3	173,3	365,2	376,1	2,6	92,7	198	218,3	1,7	80,7	167,1	157,8

(continúa)

Tabla 4. **Ocupados por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad** *(continuación)*

	Ambos sexos				Varones				Mujeres			
	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años
Títulos propios (no homologados) de Universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	0,1	7	12,9	10,3	0,1	4,2	6	5,1	–	2,8	6,9	5,2
Títulos propios (no homologados) de Universidades	0,1	3,4	7	5,6	0,1	2,1	2,6	2,2	–	1,3	4,4	3,4
Formación e inserción laboral de formación profesional superior	–	3,6	5,8	4,6	–	2,2	3,4	2,9	–	1,5	2,5	1,7
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	0,7	174	776,6	804,2	0,6	52,9	327	365,4	0,1	121,1	449,6	438,9
Enseñanzas universitarias de 1er ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	0,5	110	360,6	324,8	0,5	34	140,6	134,4	0,1	76	219,9	190,4
Enseñanzas universitarias de 1er y 2º ciclo, de sólo 2º ciclo y equivalentes	0,1	64	416	479,5	0,1	19	186,4	231	–	45,1	229,6	248,5
Estudios oficiales de especialización profesional	–	1,1	12	19,4	–	0,2	5	10,6	–	0,9	7	8,8
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (Doctorado)	–	0,6	6,1	23,3	–	0,1	3,5	13,4	–	0,5	2,5	9,9

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En esta tabla, observamos que el porcentaje de quiénes son analfabetos es muy bajo (de 0,3) en la franja de edad de 16 a 19 años, en comparación con los otros grupos de jóvenes, especialmente los de 25 a 29 años y 30 a 34 años, que es una cifra de 6,1. Aunque la cifra de quiénes están en garantía social es mayor (1,5) entre quiénes están en el grupo de 16 a 19 años respecto a los otros grupos.

Tabla 5. **Ocupados por tipo de jornada, sexo y ocupación. Valores absolutos y porcentajes respecto del total de cada ocupación.**

	Total		Jornada Tiempo completo		Jornada Tiempo parcial		Total		Jornada Tiempo completo		Jornada Tiempo parcial		Total		Jornada Tiempo completo		Jornada Tiempo parcial	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Total	**18.973,20**	**100**	**16.626,40**	**87,6**	**2346,8**	**12,4**	**11.388,80**	**100**	**10.874,50**	**95,5**	**514,3**	**4,5**	**7.584,40**	**100**	**5.751,90**	**75,8**	**1832,5**	**24,2**
Dirección de las empresas y de la administración pública	1.313,00	100	1.249,80	95,2	63,2	4,8	892,80	100	871,60	97,6	21,2	2,4	420,20	100	378,20	90	42	10
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	2.363,60	100	2.097,40	88,7	266,2	11,3	1.150,40	100	1.067,60	92,8	82,8	7,2	1.213,20	100	1.029,90	84,9	183,3	15,1
Técnicos y profesionales de apoyo	2.157,60	100	1.917,50	88,9	240,1	11,1	1.196,80	100	1.124,60	94	72,2	6	960,80	100	792,90	82,5	167,9	17,5
Empleados de tipo administrativo	1.768,80	100	1.505,20	85,1	263,7	14,9	633,50	100	596,20	94,1	37,3	5,9	1.135,30	100	909,00	80,1	226,3	19,9
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedor de comercio	2.891,90	100	2.307,10	79,8	584,8	20,2	1.098,00	100	1.000,10	91,1	98	8,9	1.793,90	100	1.307,00	72,9	486,9	27,1
Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	573,60	100	511,60	89,2	62	10,8	451,70	100	419,60	92,9	32	7,1	121,90	100	91,90	75,4	30	24,6
Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto operadores	3.222,70	100	3.129,10	97,1	93,5	2,9	2.981,90	100	2.930,00	98,3	51,9	1,7	240,80	100	199,10	82,7	41,7	17,3
Operadores de instalaciones y maquinaria; montadores	1.766,00	100	1.715,00	97,1	51	2,9	1.540,30	100	1.512,70	98,2	27,5	1,8	225,70	100	202,20	89,6	23,4	10,4
Trabajadores no cualificados	2.826,10	100	2.104,40	74,5	721,6	25,5	1.362,10	100	1.271,50	93,3	90,7	6,7	1.463,90	100	833,00	56,9	630,9	43,1
Fuerzas armadas	89,90	100	89,30	99,3	0,6	0,7	81,30	100	80,70	99,2	0,6	0,8	8,60	100	8,60	100	–	–

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En esta tabla vemos que el 87,6 % de los ocupados tienen jornada a tiempo completo y únicamente es el 12,4 % quiénes tienen contrato a tiempo parcial, siendo en la categoría de los “Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedor de comercio” dónde encontramos una cifra más alta de jornadas a tiempo parcial. De los varones sólo el 4,5 % tienen jornadas a tiempo parcial mientras son un 24,2 % de las mujeres.

Tabla 6. **Parados que buscan primer empleo por sexo y grupo de edad. Valores absolutos y porcentajes respecto del total de cada sexo.**

	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
De 16 a 19 años	78,7	31,9	37,3	41,4	41,4	26,5
De 20 a 24 años	69,1	28	24,1	26,7	45	28,8
De 25 a 29 años	50,7	20,6	18,6	20,7	32,1	20,5
De 30 a 34 años	14,4	5,9	4,7	5,3	9,7	6,2

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En esta tabla vemos que el porcentaje más alto de parados en busca de primer empleo lo encontramos en el grupo de edad de 16 a 19 años con un 31,9 % para ambos sexos, y únicamente en el caso de las mujeres vemos que es más alto para el grupo de edad de 20 a 24 años.

Tabla 7. **Población por grupo de edad, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos.**

	Ambos sexos				Varones				Mujeres			
	Menores de 16	De 16 a 19 años	De 20 24 años	De 25 a 34 años	Menores de 16	De 16 a 19 años	De 20 24 años	De 25 a 34 años	Menores de 16	De 16 a 19 años	De 20 24 años	De 25 a 34 años
Total Nacional	**6.725,50**	**1.867,30**	**2.917,50**	**7.437,90**	**3.455,80**	**959,2**	**1.491,00**	**3.830,00**	**3.269,70**	**908,2**	**1.426,50**	**3.607,90**
Andalucía	1.373,70	393,2	578,7	1.327,80	706	202	296,1	680,5	667,7	191,3	282,6	647,3
Aragón	171,2	47,7	74,7	198,2	88	24,5	38,5	103,8	83,2	23,2	36,2	94,4
Asturias (Principado de)	114,4	38,3	64	165,4	58,7	19,7	32,6	83,9	55,7	18,6	31,4	81,5
Baleares (Illes)	162,5	42,1	64,8	178,4	83,4	21,6	33,1	92,3	79,1	20,5	31,8	86,1
Canarias	328,4	92,8	140,4	364,4	168,2	47,2	70,9	186,9	160,2	45,6	69,5	177,4
Cantabria	72,1	22,1	36,3	91,8	37,2	11,3	18,6	46,8	35	10,8	17,7	44,9
Castilla y León	309,1	98,3	152,5	372,8	158,8	50,5	78,3	192,2	150,3	47,8	74,1	180,6
Castilla - La Mancha	304,8	87,6	126,3	302,6	156,9	45	65,4	157,8	148	42,6	60,9	144,8
Cataluña	1.047,60	266,1	433,9	1.196,00	539	136,8	222	620,6	508,6	129,3	211,9	575,4
Comunidad Valenciana	721,3	196,7	315,1	816,4	371	101,1	161,2	424,4	350,3	95,6	153,8	392
Extremadura	175,5	54,4	74,8	161,4	90	28,1	38,6	82,8	85,4	26,2	36,2	78,6
Galicia	334,7	108,8	177,6	434,9	172	55,6	90,4	219,3	162,7	53,3	87,2	215,5
Madrid (Comunidad de)	932,5	240,4	392,4	1.072,00	478	123,1	198,7	545,4	454,5	117,3	193,7	526,6
Murcia (Región de)	241,6	63,2	98,9	244,3	124,4	32,7	51,4	129,4	117,2	30,5	47,5	114,9
Navarra (Comunidad Foral de)	88,7	22,1	35,1	96,6	45,7	11,4	18	50	43,1	10,6	17,1	46,6
País Vasco	274,2	74,8	122,7	342,5	140,9	38,2	62,8	176,2	133,2	36,5	59,9	166,4
Rioja (La)	42,2	11,7	18,9	50,3	21,6	6	9,8	26,5	20,5	5,7	9,1	23,8
Ceuta	15,2	3,3	5,2	13,5	7,6	1,9	2,6	7,7	7,6	1,4	2,6	5,8
Melilla	15,7	4	5,1	8,8	8,3	2,6	1,9	3,7	7,4	1,5	3,2	5,1

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En esta tabla vemos que es en Andalucía y Cataluña dónde la población de menores de 16 años es mayor, y también en estas dos comunidades y en Madrid vemos que la cantidad de personas entre 25 y 34 años es mayor.

Tabla 8. **Población de 16 y más años por nivel de formación alcanzado, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos.**

	Total			Analfabetos			Educación primaria			Educación secundaria primera etapa y formación e inserción laboral correspondiente		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total Nacional	**36.416,00**	**17.812,50**	**18.603,50**	**783,8**	**236,3**	**547,4**	**11.566,90**	**5.250,90**	**6.316,00**	**9.050,90**	**4.807,50**	**4.243,40**
Andalucía	6.325,20	3.100,20	3.225,10	247,9	76,8	171,1	2.132,70	1.002,90	1.129,90	1.743,00	907,7	835,3
Aragón	1.067,20	528,1	539,2	12,3	5,2	7,1	368,8	165,6	203,2	227,9	123,7	104,2
Asturias (Princip. de)	937,6	445,7	491,9	7,7	2,1	5,7	300,9	122,3	178,6	232,4	119,1	113,4
Baleares (Illes)	804,4	400,2	404,2	13,2	3,7	9,4	226,9	106,6	120,3	256	139,3	116,7
Canarias	1.594,90	793,3	801,6	41,6	15,4	26,2	454,6	219,6	235	440,9	230,4	210,5
Cantabria	477,8	231,8	246	2,4	1,1	1,3	149,9	65,9	84,1	110,7	56,1	54,6
Castilla y León	2.135,30	1.051,60	1.083,70	18,4	5,8	12,6	841,1	388,7	452,4	450,2	249,6	200,5
Castilla - La Mancha	1.556,30	776,3	780	65,5	20,5	45	586,8	283,6	303,2	431	236,3	194,7
Cataluña	5.772,80	2.829,00	2.943,80	117,4	32,1	85,2	1.898,50	868,1	1.030,40	1.285,80	707,5	578,3
Com. Valenciana	3.839,50	1.891,00	1.948,50	69,5	21,3	48,2	1.073,80	471,1	602,7	1.141,20	611,2	529,9
Extremadura	887,2	437,9	449,3	40,4	12,2	28,2	291,4	139,3	152,2	301,3	161,3	140
Galicia	2.365,90	1.128,50	1.237,40	46,8	11,6	35,2	804	347,8	456,2	645,3	346,4	298,9
Madrid (Com. de)	4.917,90	2.359,60	2.558,30	47,3	9,7	37,7	1.288,00	561,2	726,8	969,5	493,2	476,2
Murcia (Región de)	1.070,70	535,4	535,3	34,8	13,4	21,4	356,5	166,5	190,1	280,2	151,7	128,5
Navarra (Com.Foral de)	488	242,2	245,9	2,5	1,2	1,2	150,9	69,4	81,5	102,4	52,1	50,3
País Vasco	1.816,80	883,3	933,5	9,4	2,5	6,8	516,6	214,9	301,6	357,7	180,3	177,4
Rioja (La)	252,6	126,5	126,2	1,3	0,6	0,7	93,1	42,5	50,6	47,2	26,3	20,9
Ceuta	55,7	28,2	27,5	2,7	0,6	2,1	19,2	9,6	9,6	15,1	8,2	6,9
Melilla	50,1	23,8	26,3	2,8	0,5	2,3	13,1	5,3	7,8	13,3	7,1	6,2

	Educación secundaria segunda etapa y formación e inserción laboral correspondiente			Formación e inserción laboral con título de secundaria (2ª etapa)			Educación superior excepto doctorado			Doctorado		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total Nacional	**6.967,90**	**3.482,20**	**3.485,70**	**30,4**	**15**	**15,4**	**7.858,60**	**3.918,30**	**3.940,30**	**157,6**	**102,3**	**55,3**
Andalucía	1.079,10	541	538	3,7	1,8	1,9	1.087,80	550,1	537,7	31,1	19,9	11,2
Aragón	215,8	110,8	105	0,4	0,3	0,1	237,1	119,1	118	4,9	3,3	1,6
Asturias (Princip. de)	175,9	89,4	86,5	0,5	0,3	0,2	215,6	110	105,5	4,6	2,5	2,1
Baleares (Illes)	177,4	90,5	86,9	0,4	0,2	0,2	129	58,6	70,4	1,6	1,3	0,3
Canarias	340,9	169,3	171,6	2	1	1	308,6	153,2	155,4	6,4	4,4	2
Cantabria	100,6	51,2	49,4	1,4	0,7	0,7	110,8	55,4	55,4	2	1,5	0,5
Castilla y León	376,1	188,9	187,2	3,9	2,3	1,6	437,9	211,2	226,7	7,7	4,9	2,8
Castilla - La Mancha	236,9	119,4	117,5	1	0,1	0,9	232,7	114,3	118,5	2,4	2,1	0,2
Cataluña	1.137,10	559,9	577,2	1,7	0,9	0,8	1.309,60	645,3	664,3	22,7	15,2	7,5
Com. Valenciana	762,1	380,3	381,8	1,9	1,2	0,7	775,9	395,2	380,7	15,3	10,8	4,5
Extremadura	117,6	58	59,5	0,4	0,2	0,3	133,9	65,5	68,4	2,1	1,4	0,7
Galicia	383	189,1	193,9	0,5	0,3	0,1	478,9	228,6	250,2	7,5	4,7	2,8
Madrid (Com. de)	1.155,70	565,7	590	11,2	4,9	6,3	1.412,90	706,2	706,7	33,3	18,7	14,6
Murcia (Región de)	204,4	107,2	97,2	0,6	0,4	0,2	190	93,4	96,6	4,1	2,8	1,3
Navarra (Com. Foral de)	92,2	49,7	42,5	0,2	0	0,2	137,2	68,1	69	2,8	1,6	1,1
País Vasco	340,9	175,2	165,7	0,4	0,3	0,1	584	303,9	280	7,9	6,1	1,8
Rioja (La)	52,5	26,6	25,9	0,2	0,1	0,1	57,3	29,7	27,6	1	0,7	0,3
Ceuta	9,1	4,8	4,3	0,1	–	0,1	9,4	4,9	4,5	0,1	0,1	-
Melilla	10,6	5,2	5,4	–	–	–	10,1	5,5	4,6	0,1	0,1	–

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En esta tabla vemos que la población total de mujeres es algo superior a la de hombres, y son 3918 miles de hombres frente a 3940 miles de mujeres quiénes tienen "Educación superior excepto doctorado". Por comunidades autónomas es en Madrid dónde la cantidad de personas que entran en esta categoría es mayor para ambos sexos.

Tabla 9. **Población de 16 y más años por relación con la actividad económica, sexo y Comunidad Autónoma.**

	Total			Activos			Ocupados		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total Nacional	**36.416,0**	**17.812,5**	**18.603,5**	**20.885,7**	**12.251,7**	**8.634,1**	**18.973,2**	**11.388,8**	**7.584,4**
Andalucía	6.325,2	3.100,2	3.225,1	3.435,2	2.096,6	1.338,6	2.959,6	1.881,3	1.078,3
Aragón	1.067,2	528,1	539,2	603,7	359,0	244,7	568,5	344,9	223,6
Asturias (Principado de)	937,6	445,7	491,9	451,4	264,3	187,1	405,2	243,2	162,0
Baleares (Illes)	804,4	400,2	404,2	504,4	289,5	214,9	468,1	274,5	193,6
Canarias	1.594,9	793,3	801,6	947,1	556,7	390,4	836,1	502,0	334,1
Cantabria	477,8	231,8	246,0	261,4	154,1	107,3	239,2	144,7	94,5
Castilla y León	2.135,3	1.051,6	1.083,7	1.120,5	674,2	446,2	1.022,7	637,0	385,7
Castilla - La Mancha	1.556,3	776,3	780,0	840,8	529,8	311,0	763,7	500,4	263,3
Cataluña	5.772,8	2.829,0	2.943,8	3.537,1	2.031,2	1.505,8	3.291,1	1.912,4	1.378,7
Comunidad Valenciana	3.839,5	1.891,0	1.948,5	2.251,4	1.328,7	922,6	2.053,1	1.238,9	814,2
Extremadura	887,2	437,9	449,3	458,0	280,2	177,8	385,8	247,9	137,9
Galicia	2.365,9	1.128,5	1.237,4	1.254,8	706,6	548,2	1.130,1	655,9	474,2
Madrid (Comunidad de)	4.917,9	2.359,6	2.558,3	3.067,5	1.709,9	1.357,6	2.858,8	1.605,5	1.253,3
Murcia (Región de)	1.070,7	535,4	535,3	619,3	380,3	238,9	569,7	358,4	211,3
Navarra (Com. Foral de)	488,0	242,2	245,9	290,9	169,0	121,8	274,4	161,8	112,6
País Vasco	1.816,8	883,3	933,5	1.034,1	595,2	438,9	958,2	561,5	396,7
Rioja (La)	252,6	126,5	126,2	150,1	89,7	60,4	140,8	86,3	54,5

	Parados			Parados que buscan empleo			Inactivos		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total Nacional	**1.912,5**	**862,9**	**1.049,6**	**246,5**	**90,0**	**156,5**	**15.530,2**	**5.560,8**	**9.969,4**
Andalucía	475,6	215,3	260,4	62,3	24,3	38,0	2.890,1	1.003,6	1.886,4
Aragón	35,2	14,1	21,1	3,8	1,5	2,4	463,5	169,1	294,4
Asturias (Principado de)	46,2	21,2	25,1	7,8	3,4	4,4	486,2	181,3	304,9
Baleares (Illes)	36,4	15,1	21,3	4,4	1,8	2,6	300,0	110,6	189,4
Canarias	111,0	54,7	56,3	14,5	6,4	8,2	647,8	236,6	411,2
Cantabria	22,2	9,5	12,8	3,1	1,3	1,8	216,4	77,7	138,7
Castilla y León	97,7	37,3	60,5	14,6	4,7	9,9	1.014,8	377,3	637,5
Castilla - La Mancha	77,0	29,4	47,6	10,9	3,4	7,6	715,5	246,5	469,0
Cataluña	245,9	118,8	127,1	31,0	11,7	19,3	2.235,7	797,7	1.438,0
Comunidad Valenciana	198,3	89,8	108,5	17,7	5,8	12,0	1.588,2	562,3	1.025,9
Extremadura	72,3	32,4	39,9	9,1	3,0	6,1	429,2	157,7	271,5
Galicia	124,8	50,7	74,1	19,4	5,5	13,8	1.111,0	421,9	689,1
Madrid (Comunidad de)	208,7	104,4	104,3	27,2	10,0	17,2	1.850,4	649,7	1.200,7
Murcia (Región de)	49,6	22,0	27,6	6,2	2,1	4,1	451,4	155,1	296,3
Navarra (Com. Foral de)	16,4	7,2	9,2	1,5	0,3	1,1	197,2	73,2	124,0
País Vasco	75,8	33,7	42,1	8,9	3,5	5,4	782,7	288,1	494,6
Rioja (La)	9,3	3,3	5,9	1,3	0,4	0,9	102,5	36,8	65,7

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

Al observar la tabla vemos que es Andalucía la comunidad que mayor cantidad de parados tiene (475 mil personas) Hay más cantidad de mujeres paradas (1049 mil) que de hombres (862 mil) En cuánto a los ocupados la mayor cantidad están en Andalucía y Madrid (2959 mil y 2858 mil respectivamente) y a nivel nacional hay 11.388 mil hombres frente a 7584 mil mujeres.

Tabla 10: **Ocupados por nivel de formación alcanzado, sexo Comunidad Autónoma. Porcentajes respecto del total de cada comunidad.**

	AMBOS SEXOS							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Total Nacional	**100**	**0,3**	**16,6**	**27,8**	**23**	**0,1**	**31,5**	**0,7**
Andalucía	100	0,5	20,9	30,9	20,5	0,1	26,3	0,9
Aragón	100	0,3	14,4	25,3	25,8	0	33,5	0,6
Asturias (Principado de)	100	0	12,7	26,6	23,7	0,1	35,8	1
Baleares (Illes)	100	0,5	14,7	36	26,9	0	21,7	0,2
Canarias	100	0,4	17,8	29,1	24,5	0,2	27,4	0,5
Cantabria	100	0,1	14,2	24,8	25	0,5	34,6	0,8
Castilla y León	100	0,1	19,5	26,2	22,1	0,3	31,1	0,7
Castilla - La Mancha	100	0,5	21,6	34,5	19,6	0,1	23,4	0,3
Cataluña	100	0,4	17,9	24,7	23,7	0	32,6	0,6
Comunidad Valenciana	100	0,3	12,9	33,9	23,9	0,1	28,4	0,6
Extremadura	100	0,5	16	41,7	16,7	0,1	24,4	0,5
Galicia	100	0,1	15,7	33,5	19,5	0	30,4	0,6
Madrid (Comunidad de)	100	0,2	13,8	20,4	26,1	0,4	38,1	0,9
Murcia (Región de)	100	0,8	20,1	30,7	22,7	0,1	25	0,7
Navarra (Comunidad Foral de)	100	0,3	14,1	22,6	22,2	0,1	39,9	0,8
País Vasco	100	0,1	10,5	20,6	21	0	47,2	0,6
Rioja (La)	100	0,2	20,3	22,1	25,2	0,1	31,6	0,5
Ceuta	100	1	22,2	28,6	19,2	0,1	28,7	0,2
Melilla	100	-	14,6	25	25,2	-	34,7	0,5

	VARONES							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Total Nacional	**100**	**0,4**	**18,7**	**30,7**	**21,9**	**0,1**	**27,5**	**0,7**
Andalucía	100	0,4	23,5	33,4	19,2	0,1	22,5	0,9
Aragón	100	0,5	16,1	28,6	24,8	0,1	29,3	0,6

(continúa)

Tabla 10: **Ocupados por nivel de formación alcanzado, sexo Comunidad Autónoma. Porcentajes respecto del total de cada Comunidad** *(continuación)*

	VARONES							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Asturias (Principado de)	100	-	12,9	29,4	24,3	0,1	32,3	0,9
Baleares (Illes)	100	0,6	16,2	39,1	26,1	0,1	17,6	0,3
Canarias	100	0,4	20,4	31,6	23,6	0,2	23,3	0,7
Cantabria	100	0,1	16	27,3	24,7	0,4	30,6	0,9
Castilla y León	100	0,1	22,8	29,1	20,8	0,3	26,2	0,7
Castilla - La Mancha	100	0,6	24,7	37,8	17,9	0	18,6	0,4
Cataluña	100	0,5	20,2	27,5	22,4	0	28,6	0,7
Comunidad Valenciana	100	0,3	14,2	37,3	22,5	0,1	24,9	0,7
Extremadura	100	0,6	18,8	45	15,1	0,1	19,9	0,6
Galicia	100	0,1	15,9	37,6	19,3	0	26,4	0,7
Madrid (Comunidad de)	100	0,2	16,1	22,3	25	0,3	35,3	0,9
Murcia (Región de)	100	1,1	22	32,9	22,2	0,1	21	0,8
Navarra (Comunidad Foral de)	100	0,5	15,6	24,1	22,8	0	36,2	0,9
País Vasco	100	0,2	11,5	22,5	21,1	0	44	0,7
Rioja (La)	100	0,2	22,7	24,1	23,4	0,1	29	0,4
Ceuta	100	0,8	26,4	31	17,6	-	23,9	0,3
Melilla	100	-	15,3	25,9	26,6	-	31,5	0,7

	MUJERES							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Total Nacional	**100**	**0,3**	**13,3**	**23,5**	**24,6**	**0,2**	**37,5**	**0,6**
Andalucía	100	0,5	16,4	26,4	22,7	0,1	33	0,9
Aragón	100	0	11,6	20,2	27,4	0	40,1	0,6
Asturias (Principado de)	100	0,1	12,5	22,4	22,8	-	41	1,2
Baleares (Illes)	100	0,2	12,6	31,5	28,1	0	27,5	0,2
Canarias	100	0,3	13,9	25,5	26	0,2	33,7	0,4

(continúa)

Tabla 10: **Ocupados por nivel de formación alcanzado, sexo Comunidad Autónoma. Porcentajes respecto del total de cada comunidad** *(continuación)*

	MUJERES							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Total Nacional	**100**	**0,3**	**13,3**	**23,5**	**24,6**	**0,2**	**37,5**	**0,6**
Cantabria	100	-	11,6	21	25,5	0,6	40,8	0,5
Castilla y León	100	0,1	14,1	21,5	24,3	0,2	39,2	0,6
Castilla - La Mancha	100	0,4	15,7	28,1	23	0,2	32,6	0,1
Cataluña	100	0,2	14,7	20,9	25,5	0	38,2	0,5
Comunidad Valenciana	100	0,3	10,9	28,7	25,9	0,1	33,7	0,4
Extremadura	100	0,3	11,2	35,8	19,6	0,2	32,5	0,4
Galicia	100	0,3	15,4	27,9	19,8	0	36,1	0,5
Madrid (Comunidad de)	100	0,2	10,8	18	27,6	0,5	41,8	1
Murcia (Región de)	100	0,3	16,8	26,9	23,6	0,1	31,9	0,5
Navarra (Comunidad Foral de)	100	0	12	20,6	21,3	0,1	45,1	0,8
País Vasco	100	0,1	9,1	17,8	20,8	-	51,8	0,4
Rioja (La)	100	0,2	16,5	19,1	28	0,1	35,6	0,6
Ceuta	100	1,4	13,2	23,4	22,6	0,4	39,1	-
Melilla	100	-	13,4	23,5	22,7	-	40,5	-

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En la tabla vemos que el porcentaje más elevado de analfabetos por Comunidades Autónomas está en Murcia, dónde es del 0,8 % del total de población de la comunidad, mientras que el porcentaje más elevado de personas con educación superior excepto doctorado se encuentra en País Vasco con un 47,2 % del total de la población.

Tabla 11: **Ocupados por sector económico, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos.**

	Total			Agricultura			Industria			Construcción			Servicios		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total Nacional	**18.973,20**	**11.388,80**	**7.584,40**	**1.000,70**	**731,2**	**269,5**	**3.279,90**	**2.467,00**	**813**	**2.357,20**	**2.230,10**	**127,1**	**12.335,30**	**5.960,50**	**6.374,80**
Andalucía	2.959,60	1.881,30	1.078,30	271,1	183,3	87,9	328,5	265,8	62,7	435,3	417,8	17,5	1.924,60	1.014,50	910,1
Aragón	568,5	344,9	223,6	42,5	35,3	7,2	129,8	96,6	33,1	60,7	56,2	4,5	335,5	156,8	178,8
Asturias (Principado de)	405,2	243,2	162	21,8	13,9	7,8	74,1	63,2	10,8	46,6	43,6	3	262,8	122,4	140,4
Baleares (Illes)	468,1	274,5	193,6	9,3	7,7	1,6	38,3	30,3	8	73,7	71,3	2,5	346,7	165,3	181,4
Canarias	836,1	502	334,1	29,1	19	10,1	51,5	42,8	8,7	115,5	111,4	4,1	640	328,8	311,2
Cantabria	239,2	144,7	94,5	13,9	9,2	4,8	42,1	33,9	8,2	30,6	29,5	1	152,6	72,1	80,5
Castilla y León	1.022,70	637	385,7	86,5	68,9	17,5	189,3	152,8	36,5	130,9	124,6	6,3	616,1	290,7	325,5
Castilla La Mancha	763,7	500,4	263,3	62,1	53,8	8,3	144,1	107,1	37	118,6	114	4,6	438,9	225,5	213,4
Cataluña	3.291,10	1.912,40	1.378,70	80,2	66,2	14	783,9	560,9	223	348,5	326,2	22,2	2.078,50	959,1	1.119,40
Comunidad Valenciana	2.053,10	1.238,90	814,2	77,8	61	16,8	433	321	112	271,3	253,6	17,7	1.271,10	603,3	667,8
Extremadura	385,8	247,9	137,9	52,1	42,7	9,3	40	29,9	10,2	54,3	52	2,3	239,3	123,2	116,1
Galicia	1.130,10	655,9	474,2	120,9	67,8	53,2	217,4	152,4	65	125	118,3	6,7	666,7	317,4	349,3
Madrid (Comunidad de)	2.858,80	1.605,50	1.253,30	29,2	24,3	4,9	353	255,1	97,9	326	303,2	22,7	2.150,80	1.022,90	1.127,80
Murcia (Región de)	569,7	358,4	211,3	64	48,1	15,8	97,5	68,3	29,1	92,7	88	4,7	315,6	153,9	161,7
Navarra (Comunidad Foral de)	274,4	161,8	112,6	13,6	10,1	3,5	70,4	53,6	16,8	30,2	28,4	1,8	160,2	69,8	90,4
País Vasco	958,2	561,5	396,7	15,3	11	4,3	245,4	202,4	43	77,6	73	4,5	620	275,1	344,9
Rioja (La)	140,8	86,3	54,5	11,2	8,8	2,3	39,9	29,2	10,7	16,8	15,8	0,9	72,9	32,5	40,5
Ceuta	26,1	17,8	8,2	0,1	–	0,1	1,2	1	0,2	2	2	0	22,8	14,9	7,9
Melilla	22	14,3	7,7	0	0	0	0,9	0,9	–	0,9	0,9	0	20,2	12,5	7,7

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En la tabla podemos observar que es en el sector servicios dónde hay más cantidad de población ocupada a nivel nacional, especialmente en Andalucía (1924 mil personas) Cataluña (2078 mil) Comunidad Valenciana (1271 mil) y Madrid (2150 mil) En el sector de Agricultura es dónde menos ocupados hay, con 1000 miles de personas a nivel nacional, con 270 mil en Andalucía y 120 mil en Galicia.

Tabla 12: **Asalariados por tipo de contrato o relación laboral, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos y porcentajes respecto del total de cada comunidad.**

	Total		De duración Indefinida: Total		Temporal: Total		Total		De duración Indefinida: Total		Temporal: Total		Total		De duración indefinida: Total		Temporal: Total	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Total Nacional	**15.502,00**	**100**	**10.333,10**	**66,7**	**5.168,90**	**33,3**	**9.025,50**	**100**	**6.168,40**	**68,3**	**2.857,10**	**31,7**	**6.476,50**	**100**	**4.164,70**	**64,3**	**2.311,80**	**35,7**
Andalucía	2.405,70	100	1.320,70	54,9	1.085,00	45,1	1.494,60	100	844,9	56,5	649,8	43,5	911,1	100	475,9	52,2	435,2	47,8
Aragón	453	100	328,2	72,5	124,8	27,5	263,1	100	197,4	75	65,7	25	189,9	100	130,8	68,9	59,1	31,1
Asturias (Principado de)	320	100	220	68,7	100	31,3	191,4	100	137,8	72	53,6	28	128,6	100	82,2	63,9	46,4	36,1
Baleares (Illes)	380,8	100	256,8	67,4	124	32,6	215,3	100	144,6	67,2	70,7	32,8	165,5	100	112,2	67,8	53,3	32,2
Canarias	715,5	100	437,7	61,2	277,8	38,8	418,5	100	260,4	62,2	158,1	37,8	297	100	177,3	59,7	119,7	40,3
Cantabria	187,7	100	128,2	68,3	59,5	31,7	112	100	78,9	70,4	33,1	29,6	75,7	100	49,3	65,1	26,4	34,9
Castilla y León	792,5	100	544,9	68,7	247,7	31,3	473,5	100	341	72	132,5	28	319	100	203,9	63,9	115,2	36,1
Castilla - La Mancha	593	100	381,2	64,3	211,7	35,7	373,2	100	245	65,7	128,2	34,3	219,8	100	136,2	62	83,6	38
Cataluña	2.720,90	100	2.046,40	75,2	674,5	24,8	1.531,30	100	1.179,10	77	352,3	23	1.189,50	100	867,3	72,9	322,2	27,1
Comunidad Valenciana	1.669,70	100	1.045,00	62,6	624,7	37,4	979,2	100	633,1	64,7	346,1	35,3	690,5	100	411,9	59,7	278,6	40,3
Extremadura	292,5	100	168,9	57,7	123,6	42,3	182,5	100	107,7	59	74,8	41	110	100	61,1	55,6	48,9	44,4
Galicia	840,9	100	547,4	65,1	293,5	34,9	486,6	100	323,6	66,5	163	33,5	354,2	100	223,8	63,2	130,4	36,8
Madrid (Comunidad de)	2.511,80	100	1.809,20	72	702,7	28	1.355,90	100	1.008,30	74,4	347,6	25,6	1.155,90	100	800,9	69,3	355	30,7
Murcia (Región de)	471,5	100	275,9	58,5	195,6	41,5	289,7	100	172,6	59,6	117	40,4	181,9	100	103,3	56,8	78,6	43,2
Navarra (Comunidad Foral de)	217,4	100	157,4	72,4	60	27,6	122,7	100	93,3	76,1	29,3	23,9	94,7	100	64	67,6	30,7	32,4
País Vasco	778,7	100	559,6	71,9	219,1	28,1	444,2	100	333,9	75,2	110,3	24,8	334,5	100	225,7	67,5	108,8	32,5
Rioja (La)	110,7	100	80,7	72,9	29,9	27,1	65,6	100	49,8	75,9	15,8	24,1	45,1	100	31	68,7	14,1	31,3
Ceuta	21,9	100	13,1	59,7	8,8	40,3	14,9	100	9	60,5	5,9	39,5	7	100	4,1	58,1	2,9	41,9
Melilla	17,8	100	11,8	66,3	6	33,7	11,3	100	8	70,5	3,3	29,5	6,5	100	3,8	58,8	2,7	41,2

En esta tabla vemos que a nivel nacional y para ambos sexos, hay un 66,7 % de contratos de duración indefinida frente a un 33,3 % de contratos temporales. Por sexos, un 68,3 % de los varones tienen contrato indefinido y un 31,7 % lo tienen temporal, frente al 64,3 % y 35,7 % de las mujeres respectivamente. Por comunidades autónomas, es en Andalucía con un 45,1 % dónde existen más contratos temporales y es Cataluña la comunidad dónde existen menos con un 24,8 %. En cuánto a los contratos indefinidos es Cataluña por consiguiente la que tiene un porcentaje más elevado, un 75,2 % mientras que es Andalucía la comunidad con un porcentaje más bajo, con un 54,9 % de este tipo de contratos.

Tabla 13: **Parados por grupo de edad, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos.**

	AMBOS SEXOS			VARONES			MUJERES		
	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 34 años
Total Nacional	**157,1**	**333,4**	**608,4**	**80,2**	**153,9**	**267,2**	**76,9**	**179,4**	**341,2**
Andalucía	40,7	82,6	148	21,7	37,2	62,3	18,9	45,4	85,6
Aragón	2,4	6,2	12,6	1,2	2,5	5,3	1,2	3,6	7,3
Asturias (Principado de)	1,5	8,8	17,7	0,9	4,4	8,6	0,7	4,3	9,1
Baleares (Illes)	6	5,2	10,5	2,8	2,2	3,9	3,2	3	6,6
Canarias	9,7	18,5	34,4	5,1	8,4	16	4,6	10,1	18,5
Cantabria	1,1	3,8	8,5	0,6	1,7	3,7	0,5	2,1	4,8
Castilla y León	5,3	17,1	35,9	2,3	6,9	13,5	3	10,2	22,4
Castilla La Mancha	7,3	13,2	22,3	3,1	5,3	8,6	4,2	7,9	13,7
Cataluña	22,3	42,7	75,4	11,7	24,6	34,8	10,6	18,1	40,6
Comunidad Valenciana	18,9	35,8	54,2	10,4	15,5	22,6	8,5	20,3	31,6
Extremadura	6,2	11,8	20,6	3,4	5,1	8,8	2,9	6,8	11,7
Galicia	6,1	22	44	2,6	9,6	18	3,6	12,4	26
Madrid (Comunidad de)	17,4	37,3	64,4	8,5	16,8	35,5	8,9	20,5	28,9
Murcia (Región de)	5	8,9	19,2	2,6	3,8	8	2,3	5,2	11,2
Navarra (Comunidad Foral de)	1,1	3	5,9	0,6	1,7	2,2	0,5	1,3	3,6
País Vasco	4,1	12,8	28,5	2	6,9	12,7	2	5,8	15,8
Rioja (La)	1	1,3	3,1	0,3	0,4	1,2	0,7	0,9	1,9
Ceuta	0,6	1,4	2,1	0,3	0,7	1	0,3	0,7	1,1
Melilla	0,2	1,1	1	0,1	0,4	0,4	0,2	0,8	0,7

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

Al observar la tabla se aprecia que la comunidad con mayor número de parados para los 3 grupos de edad estudiados es Andalucía (con 40 mil entre 16 y 19 años, 82 mil entre 20 y 24 años y 148 mil entre 25 y 34 años) Dónde menos cantidad de parados hay es en La Rioja (además de Ceuta y Melilla) con mil personas en cada uno de los dos primeros grupos de edad y 3000 en el grupo de 25 a 34 años.

Tabla 14: **Parados por grupo de edad, sexo y Comunidad Autónoma. Porcentajes respecto del total de cada comunidad.**

	AMBOS SEXOS			VARONES			MUJERES		
	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 34 años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 34 años
Total Nacional	**8,2**	**17,4**	**31,8**	**9,3**	**17,8**	**31**	**7,3**	**17,1**	**32,5**
Andalucía	8,6	17,4	31,1	10,1	17,3	29	7,3	17,4	32,9
Aragón	6,7	17,5	35,7	8,4	17,9	37,5	5,6	17,3	34,5
Asturias (Principado de)	3,3	18,9	38,2	4,2	20,9	40,6	2,6	17,3	36,3
Baleares (Illes)	16,5	14,3	29	18,8	14,7	25,9	14,9	14	31,1
Canarias	8,7	16,6	31	9,3	15,4	29,2	8,2	17,9	32,8
Cantabria	5	17	38,4	6	18	39,1	4,3	16,2	37,8
Castilla y León	5,4	17,5	36,7	6,2	18,5	36,2	4,9	16,9	37,1
Castilla - La Mancha	9,5	17,1	29	10,6	17,9	29,2	8,9	16,6	28,8
Cataluña	9,1	17,4	30,7	9,8	20,7	29,3	8,4	14,2	31,9
Comunidad Valenciana	9,5	18	27,3	11,6	17,3	25,2	7,9	18,7	29,2
Extremadura	8,6	16,4	28,4	10,5	15,6	27,3	7,1	17	29,4
Galicia	4,9	17,6	35,3	5,1	18,9	35,5	4,8	16,7	35,1
Madrid (Comunidad de)	8,3	17,9	30,9	8,2	16,1	34	8,5	19,7	27,7
Murcia (Región de)	10	18	38,7	11,9	17,1	36,6	8,5	18,8	40,4
Navarra (Comunidad Foral de)	6,6	18,2	35,7	7,8	23,9	30,8	5,7	13,8	39,4
País Vasco	5,4	16,8	37,6	6,1	20,6	37,7	4,8	13,8	37,5
Rioja (La)	11,2	14,4	33,4	10,1	11,9	35,8	11,8	15,8	32,1
Ceuta	9,3	21,2	33,6	10	22,2	34,7	8,8	20,3	32,7
Melilla	6,8	31,6	29,2	4,4	29,4	31,4	8	32,7	28

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

En la tabla vemos que la comunidad con mayor porcentaje de parados entre 16 y 19 años es Baleares con un 16,5 %, para el grupo de edad entre 20 y 24 años son Melilla y Ceuta, seguidas de Asturias, con un 31,6 %, 21,2 % y 18,9 % respectivamente. En cuánto al grupo de edad de 25 a 34 años, es Murcia con un 38,7 %. Las comunidades con menor porcentaje de parados son, para el primero grupo de edad, Asturias con un 3,3 %, para el segundo grupo Baleares con un 14,3 % y para el último grupo de edad la Comunidad Valenciana con un 27,3 %.

Tabla 15: **Parados por nivel de formación alcanzado, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos.**

	TOTAL							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Total Nacional	**1.912,50**	**17,2**	**369,3**	**661,7**	**420**	**1,8**	**440,2**	**2,2**
Andalucía	475,6	5,8	120,7	180,7	88,1	0,6	79,3	0,4
Aragón	35,2	0,1	7,1	8,6	10,7	-	8,8	-
Asturias (Principado de)	46,2	-	4,3	13,5	11,3	-	17,1	0
Baleares (Illes)	36,4	0,2	7,7	15,2	6,7	0,1	6,6	-
Canarias	111	0,4	21,1	40,3	28,5	0,2	20,2	0,2
Cantabria	22,2	-	2,6	6,1	6,5	0,2	6,9	-
Castilla y León	97,7	0	15,9	26,9	22,7	0,4	31,6	0,1
Castilla - La Mancha	77	1,4	19	30,8	13,3	0	12,5	-
Cataluña	245,9	5,2	50,6	83,4	54,6	-	52,1	0,1
Comunidad Valenciana	198,3	1	27,5	81	45,2	-	42,8	0,8
Extremadura	72,3	1,5	14,8	33	10,4	0,1	12,3	0,1
Galicia	124,8	0,4	15,2	39,1	28,5	0,1	41,6	0
Madrid (Comunidad de)	208,7	0,2	32,6	57,5	57,5	0,1	60,4	0,4
Murcia (Región de)	49,6	0,7	11,9	16,4	10,7	-	9,9	-
Navarra (Comunidad Foral de)	16,4	-	2,5	3,9	4,3	-	5,7	0,1
País Vasco	75,8	0,3	10,9	19,2	16,8	0	28,7	-
Rioja (La)	9,3	-	1,8	2,7	2,3	-	2,5	-
Ceuta	6,4	0,2	2,7	2,2	0,8	0	0,4	-
Melilla	3,6	0,1	0,5	1,2	1,1	-	0,7	-

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

(continúa)

Tabla 15: **Parados por nivel de formación alcanzado, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos** *(continuación)*

	VARONES							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e insercción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Total Nacional	**862,9**	**7,6**	**198,4**	**305**	**170,3**	**1,2**	**179,6**	**0,7**
Andalucía	215,3	3,1	67,8	77,4	36	0,4	30,4	0,1
Aragón	14,1	0,1	3,3	4	3,3	-	3,4	-
Asturias (Principado de)	21,2	-	2,6	6,9	3,9	-	7,8	-
Baleares (Illes)	15,1	-	3,9	6,8	2,5	-	1,9	-
Canarias	54,7	0,1	12,8	19,1	12,1	0,2	10,3	0,1
Cantabria	9,5	-	1,1	3	2,5	0,1	2,9	-
Castilla y León	37,3	-	7,7	10,2	8,8	0,3	10,2	-
Castilla - La Mancha	29,4	0,4	8,5	12,1	3,9	-	4,6	-
Cataluña	118,8	2,1	24,5	45,2	22,5	-	24,5	0
Comunidad Valenciana	89,8	0,4	15,7	39,7	17,6	-	16,3	0,2
Extremadura	32,4	0,7	7,9	15,7	3,8	0	4,2	-
Galicia	50,7	0,1	7,3	17,6	10	0,1	15,7	-
Madrid (Comunidad de)	104,4	–	19,6	26,5	28,5	0,1	29,3	0,4
Murcia (Región de)	22	0,5	7,1	7,2	3,6	-	3,5	-
Navarra (Comunidad Foral de)	7,2	-	1,3	1,7	2,1	-	2,1	-
País Vasco	33,7	0,1	5,2	9,2	8	-	11,2	-
Rioja (La)	3,3	–	0,4	1,1	0,7	-	1	-
Ceuta	3	0	1,5	0,9	0,4	-	0,1	-
Melilla	1,2	-	0,3	0,4	0,2	-	0,3	-

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005 .

(continúa)

Tabla 15: **Parados por nivel de formación alcanzado, sexo y Comunidad Autónoma. Valores absolutos** *(continuación)*

	MUJERES							
	Total	Analfabetos	Educación primaria	Educación secundaria primera etapa y formación e inserccción laboral correspondiente	Educación secundaria segunda etapa y formación e inserccción laboral correspondiente	Formación e inserciión laboral con titulo de secundaria (de 2ª etapa)	Educación superor excepto doctorado	Doctorado
Total Nacional	**1.049,60**	**9,6**	**170,9**	**356,7**	**249,6**	**0,7**	**260,6**	**1,5**
Andalucía	260,4	2,6	52,8	103,3	52,1	0,2	48,9	0,4
Aragón	21,1	-	3,8	4,6	7,3	-	5,4	-
Asturias (Principado de)	25,1	-	1,6	6,7	7,3	-	9,4	0
Baleares (Illes)	21,3	0,2	3,8	8,4	4,2	0,1	4,7	-
Canarias	56,3	0,3	8,4	21,3	16,4	0,1	9,9	0,1
Cantabria	12,8	-	1,6	3	4	0,1	4	-
Castilla y León	60,5	0	8,2	16,7	14	0,1	21,4	0,1
Castilla - La Mancha	47,6	0,9	10,5	18,8	9,4	0	7,9	-
Cataluña	127,1	3	26,1	38,1	32,1	-	27,7	0,1
Comunidad Valenciana	108,5	0,6	11,8	41,2	27,6	-	26,6	0,6
Extremadura	39,9	0,9	6,9	17,3	6,6	0,1	8	0,1
Galicia	74,1	0,3	7,9	21,5	18,4	-	25,9	0
Madrid (Comunidad de)	104,3	0,2	13	31	29	-	31,1	-
Murcia (Región de)	27,6	0,2	4,8	9,1	7,2	-	6,4	-
Navarra (Comunidad Foral de)	9,2	-	1,2	2,2	2,2	-	3,6	0,1
País Vasco	42,1	0,2	5,7	10	8,8	0	17,5	-
Rioja (La)	5,9	-	1,3	1,5	1,6	-	1,5	-
Ceuta	3,4	0,2	1,2	1,3	0,4	0	0,3	-
Melilla	2,3	0,1	0,2	0,7	0,8	-	0,5	-

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

Al observar la tabla se aprecia que la mayor cantidad de parados se encuentra en la categoría de "Educación secundaria primera etapa y formación e inserción laboral correspondiente" con 661 mil personas, seguramente esta categoría será en la que se sitúan una mayor cantidad de personas. Dónde menos parados encontramos es en "Formación e inserción laboral con título de secundaria (2ª etapa)" con 1,8 mil personas.

I 1.1. Indicadores educativos

Tabla 1: **Alumnado matriculado por tipo de presentación, clase de enseñanzas y curso académico.**

	Valores absolutos		Indices (Base 1994/95=100)	
	2003/2004	2004/2005	2003/2004	2004/2005
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	1.566.013	1.523.130	106,37	103,46
ESTUDIOS DE PRIMER CICLO	571.177	564.794	118,57	117,25
Arquitectura e Ing. Técnica	229.118	223.027	127,62	124,23
Estudios de Diplomatura	342.059	341.767	113,2	113,1
ESTUDIOS DE 1er Y 2º CICLO	908.872	870.571	97,32	93,22
Arquitectura e Ing. Técnica	166.441	161.130	133,2	128,95
Estudios de Diplomatura	742.431	709.441	91,78	87,7
TÍTULOS DOBLES(1)	8.525	11.514	-	-
ESTUDIOS DE TERCER CICLO (Doctorado)	77.439	76.251	136,78	134,68
EE. ARTÍSTICAS DE LA LOGSE (Gº SUP.)(2)	9.565	12.027	143,9	180,94
EE. NIVEL SUP. EQUIVALENTES A E. UNIV.(3)	4.464	3.087	21,2	14,66

Fuente: INE - Estadística de Enseñanza Universitaria. Curso 2003/2004 - 2004/2005.

En la tabla vemos que dónde se encuentran más alumnos matriculados en estudios de licenciatura respecto a los de diplomatura, 709.441 frente a 113,1 para el curso 2004/2005.

Tabla 2: **Alumnado que terminó los estudios de Educación Universitaria durante 2004 por Universidad, Sexo y Edad.**

	TOTAL											
	Total	**De 20 años y menos**	**De 21 años**	**De 22 años**	**De 23 años**	**De 24 años**	**De 25 años**	**De 26 años**	**De 27 años**	**De 28 años**	**De 29 años**	**De 30 a 34 años**
TOTAL	**199.401**	**3.343**	**13.121**	**20.111**	**30.859**	**31.883**	**25.714**	**20.091**	**14.522**	**9.938**	**6.677**	**12.839**
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	**177.826**	**3.226**	**11.797**	**17.695**	**26.844**	**28.281**	**23.194**	**18.197**	**13.249**	**9.050**	**6.078**	**11.460**
Alcalá de Henares	2.547	-	224	190	401	494	391	265	184	118	72	148
Alicante	3.039	-	202	341	474	451	400	360	243	158	103	185
Almería	1.787	1	153	203	271	299	199	183	131	97	72	113
Autónoma de Barcelona	5.754	98	300	712	1.216	1.049	690	482	322	226	174	317
Autónoma de Madrid	4.770	4	392	529	975	897	637	464	283	163	102	182
Barcelona	8.239	291	525	1.347	1.432	1.110	831	573	429	295	232	525
Burgos	1.388	-	115	109	223	197	193	160	110	94	45	97
Cádiz	3.268	202	278	406	497	418	391	313	234	135	81	172
Cantabria	2.060	92	172	293	385	313	250	207	136	81	42	65
Carlos III	2.125	32	185	406	450	341	256	180	98	69	32	57
Castilla-La Mancha	4.557	551	549	714	677	513	452	318	221	139	102	207
Complutense de Madrid	14.082	12	454	756	1.811	2.968	2.474	1.793	1.179	783	504	777
Córdoba	2.684	230	210	366	458	371	289	225	146	102	77	124
Coruña, A	3.219	-	249	227	351	430	397	383	340	251	170	312
Extremadura	4.157	-	257	431	642	755	576	412	321	233	134	254
Girona	1.837	133	189	322	282	258	181	146	85	59	40	76
Granada	7.961	10	536	569	1.371	1.431	1.053	808	611	408	283	512
Huelva	2.123	114	169	250	308	294	271	204	159	96	64	117
Illes Balears	1.886	-	114	170	295	308	250	193	127	109	74	138
Jaén	2.022	179	301	293	319	240	197	137	104	72	36	77
Jaume I de Castellón	1.582	-	43	114	235	255	281	201	149	88	62	95
La Laguna	2.479	-	179	220	341	353	309	243	210	168	154	211
La Rioja	1.012	1	106	105	137	115	130	116	69	58	32	63
León	2.153	-	102	169	329	367	343	256	183	129	80	124
Lleida	1.652	124	165	214	258	218	175	162	101	53	52	95
Málaga	3.989	5	326	563	595	599	515	392	318	200	133	215
Miguel Hernández de Elche	1.369	-	84	65	204	273	189	140	120	66	39	102
Murcia	3.815	-	362	290	648	656	508	421	239	172	125	217

(continúa)

Tabla 2: **Alumnado que terminó los estudios de Educación Universitaria durante 2004 por Universidad, Sexo y Edad** *(continuación)*

	TOTAL											
	Total	**De 20 años y menos**	**De 21 años**	**De 22 años**	**De 23 años**	**De 24 años**	**De 25 años**	**De 26 años**	**De 27 años**	**De 28 años**	**De 29 años**	**De 30 a 34 años**
Oviedo	4.537	-	-	273	288	617	751	639	568	406	310	530
Pablo de Olavide	755	2	44	56	193	142	95	61	39	44	17	17
País Vasco	7.802	29	612	906	1.350	1.267	977	783	598	352	228	409
Palmas (Las)	2.489	175	180	280	336	275	261	208	178	118	109	237
Politécnica de Cartagena	689	14	60	108	103	94	80	68	46	32	17	43
Politécnica de Catalunya	4.632	1	89	336	530	748	737	696	496	321	220	335
Politécnica de Madrid	4.511	5	44	186	492	758	767	658	466	334	193	435
Politécnica de Valencia	4.189	1	119	269	616	682	700	570	406	279	156	262
Pompeu Fabra	1.922	110	547	453	255	175	110	88	61	29	16	53
Pública de Navarra	1.350	125	136	189	240	206	158	122	52	40	19	42
Rey Juan Carlos	1.819	1	1	235	148	311	288	249	181	129	76	127
Rovira i Virgili	2.097	2	146	249	338	341	267	212	164	102	70	132
Salamanca	4.356	311	478	770	800	561	456	316	201	125	81	159
Santiago de Compostela	4.552	-	267	265	764	847	643	546	427	260	171	270
Sevilla	8.576	1	452	598	1.256	1.570	1.165	939	770	596	360	603
U.N.E.D.	4.460	-	10	9	53	89	102	154	209	211	212	960
Valencia (Est. General)	7.565	20	625	527	1.381	1.380	1.005	800	553	331	219	432
Valladolid	4.925	332	351	674	773	678	608	442	320	174	133	296
Vigo	3.833	18	312	414	506	547	472	413	339	305	198	242
Zaragoza	5.211	-	383	524	837	1.020	724	496	323	240	157	299
UNIVERSIDADES PRIVADAS	**21.575**	**117**	**1.324**	**2.416**	**4.015**	**3.602**	**2.520**	**1.894**	**1.273**	**888**	**599**	**1.379**
Alfonso X El Sabio	2.065	–	63	170	228	317	279	286	233	160	104	178
Antonio de Nebrija	462	–	17	143	122	79	42	17	16	11	3	7
Camilo José Cela	106	11	34	14	14	8	5	6	6	1	3	4
Cardenal Herrera-CEU	1.068	–	–	75	45	248	204	169	102	81	36	79
Católica S. Antonio de Murcia	797	–	36	94	133	110	129	99	58	33	24	31
Católica de Ávila	62	–	–	4	11	8	11	9	9	4	1	5
Deusto	2.697	–	347	350	958	422	247	132	86	40	29	48
Europea de Madrid	1.435	–	75	175	221	241	197	151	82	71	42	94
Francisco de Vitoria	4	–	–	–	–	–	4	–	–	–	–	–

(continúa)

Tabla 2: **Alumnado que terminó los estudios de Educación Universitaria durante 2004 por Universidad, Sexo y Edad** *(continuación)*

TOTAL

	Total	De 20 años y menos	De 21 años	De 22 años	De 23 años	De 24 años	De 25 años	De 26 años	De 27 años	De 28 años	De 29 años	De 30 a 34 años
Internal. de Catalunya	744	13	55	92	122	123	75	52	32	28	11	32
Mondragón	639	–	33	122	108	127	80	59	31	25	7	27
Navarra	1.984	–	116	358	388	454	255	151	74	55	30	46
Oberta de Catalunya	1.412	–	–	–	4	11	30	47	66	53	81	360
Pontificia Comillas	1.625	–	75	109	597	412	142	84	49	32	11	55
Pontificia de Salamanca	1.747	–	109	106	227	223	209	186	145	88	87	196
Ramón Llull	2.525	–	242	409	409	433	309	240	138	104	61	112
SEK	163	–	–	5	39	35	32	22	13	6	5	6
San Pablo-CEU	1.326	–	15	87	290	294	207	144	104	68	47	49
Vic	714	93	107	103	99	57	63	40	29	28	17	50

MUJERES

	Total	De 20 años y menos	De 21 años	De 22 años	De 23 años	De 24 años	De 25 años	De 26 años	De 27 años	De 28 años	De 29 años	De 30 a 34 años
TOTAL	**119.768**	**2.761**	**10.240**	**14.235**	**20.342**	**19.535**	**14.696**	**10.708**	**7.457**	**4.969**	**3.351**	**6.376**
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	**107.704**	**2.657**	**9.255**	**12.613**	**17.784**	**17.515**	**13.392**	**9.806**	**6.889**	**4.580**	**3.062**	**5.717**
Alcalá de Henares	1.682	–	202	149	287	350	226	146	112	69	36	71
Alicante	1.952	–	174	255	334	303	246	219	116	78	50	103
Almería	1.095	1	122	139	167	188	115	98	68	49	47	63
Autónoma de Barcelona	3.941	94	272	564	894	727	462	285	175	120	91	166
Autónoma de Madrid	3.301	4	358	387	676	606	416	284	173	110	66	119
Barcelona	5.657	250	420	1.046	1.036	735	509	353	269	164	141	304
Burgos	809	–	97	70	142	118	104	88	61	49	18	37
Cádiz	1.983	164	209	284	321	250	211	169	123	61	40	80
Cantabria	1.130	79	116	177	211	164	121	95	74	36	18	31
Carlos III	1.149	28	133	259	259	173	105	78	37	25	14	29
Castilla-La Mancha	2.768	455	387	470	414	279	231	145	116	72	48	100
Complutense de Madrid	9.519	11	376	608	1.352	2.097	1.653	1.156	743	437	307	457

(continúa)

Tabla 2: **Alumnado que terminó los estudios de Educación Universitaria durante 2004 por Universidad, Sexo y Edad** *(continuación)*

	MUJERES											
	Total	**De 20 años y menos**	**De 21 años**	**De 22 años**	**De 23 años**	**De 24 años**	**De 25 años**	**De 26 años**	**De 27 años**	**De 28 años**	**De 29 años**	**De 30 a 34 años**
Córdoba	1.533	186	135	235	277	211	147	107	62	48	29	53
Coruña, A	1.895	–	223	169	233	265	223	200	190	127	86	132
Extremadura	2.574	–	211	331	421	466	339	239	161	122	71	132
Girona	1.178	111	139	231	182	156	107	75	47	37	20	40
Granada	4.948	7	373	415	951	900	626	464	354	227	148	284
Huelva	1.185	97	120	161	195	182	128	95	71	39	23	41
Illes Balears	1.235	–	94	121	211	202	168	119	77	62	46	67
Jaén	1.225	136	210	199	210	140	105	71	48	31	17	39
Jaume I de Castellón	975	–	32	87	158	171	184	128	76	38	30	43
La Laguna	1.577	–	144	164	247	239	200	144	109	90	87	113
La Rioja	571	1	84	63	87	74	69	48	38	25	16	29
León	1.316	–	86	120	213	238	201	142	90	74	43	71
Lleida	968	104	110	136	162	126	95	71	51	27	27	46
Málaga	2.520	5	275	434	408	382	309	216	152	91	64	113
Miguel Hernández de Elche	767	–	72	40	146	160	102	63	50	28	16	48
Murcia	2.589	–	309	232	468	451	330	268	136	109	72	129
Oviedo	2.681	–	–	232	197	406	493	364	304	213	146	258
Pablo de Olavide	512	–	43	50	142	99	63	39	21	19	6	8
País Vasco	4.898	19	513	660	934	808	573	400	290	171	119	224
Palmas (Las)	1.408	145	130	177	196	144	149	98	88	55	49	118
Politécnica de Cartagena	218	8	24	38	31	33	18	19	13	13	5	10
Politécnica de Catalunya	1.360	–	30	130	180	197	220	214	147	97	57	73
Politécnica de Madrid	1.509	–	20	49	158	248	258	224	194	125	66	137
Politécnica de Valencia	1.669	1	57	139	293	273	284	227	136	102	55	68
Pompeu Fabra	1.164	73	368	293	152	87	57	38	29	14	8	30
Pública de Navarra	793	116	106	132	131	95	71	52	25	17	12	24
Rey Juan Carlos	1.100	1	1	195	102	188	174	132	93	64	47	69
Rovira i Virgili	1.336	2	122	191	228	216	159	129	91	50	40	69
Salamanca	2.871	251	367	548	547	368	265	163	110	66	39	80
Santiago de Compostela	3.116	–	237	222	563	584	442	345	241	160	97	169

(continúa)

Tabla 2: **Alumnado que terminó los estudios de Educación Universitaria durante 2004 por Universidad, Sexo y Edad** *(continuación)*

	MUJERES											
	Total	**De 20 años y menos**	**De 21 años**	**De 22 años**	**De 23 años**	**De 24 años**	**De 25 años**	**De 26 años**	**De 27 años**	**De 28 años**	**De 29 años**	**De 30 a 34 años**
Sevilla	4.990	1	370	433	846	984	682	473	378	284	159	258
U.N.E.D.	2.352	–	8	7	42	68	73	104	145	129	114	524
Valencia (Est. General)	5.305	20	539	420	1.025	996	671	523	324	209	131	269
Valladolid	2.847	270	239	431	467	389	305	215	163	76	67	147
Vigo	2.347	17	266	306	343	366	280	230	161	149	99	92
Zaragoza	3.186	–	332	414	545	613	423	251	157	122	75	150
UNIVERSIDADES PRIVADAS	**12.064**	**104**	**985**	**1.622**	**2.558**	**2.020**	**1.304**	**902**	**568**	**389**	**289**	**659**
Alfonso X El Sabio	915	–	46	122	132	174	116	103	78	46	33	56
Antonio de Nebrija	219	–	12	88	60	33	10	5	2	3	2	2
Camilo José Cela	62	10	19	11	8	4	1	5	3	–	–	1
Cardenal Herrera-CEU	715	–	–	53	31	177	143	112	63	51	24	47
Católica S. Antonio de Murcia	414	–	24	64	88	60	64	41	17	11	8	11
Católica de Ávila	29	–	–	3	4	5	5	6	5	1	–	–
Deusto	1.637	–	216	228	631	239	134	56	43	20	16	32
Europea de Madrid	679	–	64	103	122	112	90	67	29	17	15	36
Francisco de Vitoria	3	–	–	–	–	–	3	–	–	–	–	–
Internal. de Catalunya	433	11	44	70	83	72	43	26	16	12	5	21
Mondragón	300	–	31	66	37	47	31	22	8	15	4	22
Navarra	1.175	–	113	234	299	258	120	70	19	24	8	12
Oberta de Catalunya	622	–	–	–	2	9	19	30	43	28	45	162
Pontificia Comillas	799	–	52	72	330	184	56	37	17	5	4	19
Pontificia de Salamanca	1.065	–	77	64	149	141	120	83	75	53	49	125
Ramón Llull	1.573	–	188	287	272	262	176	123	75	47	42	62
SEK	102	–	–	5	31	23	22	9	3	4	1	4
San Pablo-CEU	793	–	8	72	209	176	110	79	51	32	25	20
Vic	529	83	91	80	70	44	41	28	21	20	8	27

Fuente: INE - Estadística de Enseñanza Universitaria. Año 2004.

Al observar la tabla se aprecia que en el año 2004, fueron las personas de 24 y 25 años las más numerosas en acabar sus estudios, con 31.883 y 25.714 respectivamente.

Tabla 3. **Alumnado matriculado, aprobado y relación aprobado/matriculado en 2005 por Universidad, sexo, matriculado/aprobado y convocatoria.**

	TOTAL											
	Matriculado				Aprobado				Aprobado / matriculado %			
	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores de 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años
TOTAL	**222.594**	**158.502**	**44.239**	**19.853**	**181.830**	**141.598**	**29.267**	**10.965**	**81,69**	**89,34**	**66,16**	**55,23**
Alcalá de Henares	3.397	2.488	800	109	2.780	2.167	561	52	81,84	87,1	70,13	47,71
Alicante	4.001	2.746	809	446	3.438	2.595	655	188	85,93	94,5	80,96	42,15
Almería	2.845	2.016	679	150	2.413	1.843	506	64	84,82	91,42	74,52	42,67
Autónoma de Barcelona	5.582	4.822	317	443	4.694	4.316	146	232	84,09	89,51	46,06	52,37
Autónoma de Madrid	8.867	6.689	1.880	298	7.203	5.967	1.121	115	81,23	89,21	59,63	38,59
Barcelona	9.253	7.657	546	1.050	7.688	6.903	194	591	83,09	90,15	35,53	56,29
Burgos	1.771	1.318	446	7	1.516	1.213	300	3	85,6	92,03	67,26	42,86
Cádiz	5.466	3.896	1.371	199	4.721	3.617	999	105	86,37	92,84	72,87	52,76
Cantabria	2.330	1.712	568	50	2.010	1.565	413	32	86,27	91,41	72,71	64
Carlos III	3.370	2.493	877	–	2.734	2.141	593	–	81,13	85,88	67,62	–
Castilla-La Mancha	8.139	5.951	1.812	376	7.287	5.660	1.361	266	89,53	95,11	75,11	70,74
Complutense de Madrid	12.294	8.814	2.611	869	9.686	7.917	1.530	239	78,79	89,82	58,6	27,5
Córdoba	4.039	2.927	1.023	89	2.238	1.966	227	45	55,41	67,17	22,19	50,56
Extremadura	5.826	4.202	1.364	260	5.157	3.957	1.102	98	88,52	94,17	80,79	37,69
Girona	2.411	2.105	112	194	2.087	1.934	42	111	86,56	91,88	37,5	57,22
Granada	5.668	3.979	1.406	283	4.813	3.707	914	192	84,92	93,16	65,01	67,84
Huelva	2.109	1.476	542	91	1.797	1.351	390	56	85,21	91,53	71,96	61,54
Balears (Illes)	3.911	2.469	916	526	3.111	2.219	670	222	79,54	89,87	73,14	42,21
Jaén	3.468	2.552	801	115	3.043	2.409	580	54	87,75	94,4	72,41	46,96
Jaume I de Castellón	2.162	1.622	381	159	1.978	1.579	312	87	91,49	97,35	81,89	54,72
La Laguna	4.173	2.977	967	229	3.490	2.694	694	102	83,63	90,49	71,77	44,54
La Rioja	1.290	992	270	28	1.152	953	185	14	89,3	96,07	68,52	50
León	2.434	1.747	618	69	1.957	1.534	374	49	80,4	87,81	60,52	71,01
Lleida	1.597	1.395	115	87	1.361	1.242	73	46	85,22	89,03	63,48	52,87
Málaga	6.175	4.446	1.455	274	5.103	4.022	972	109	82,64	90,46	66,8	39,78
Miguel Hérnandez de Elche	3.252	2.329	710	213	2.943	2.235	566	142	90,5	95,96	79,72	66,67
Murcia	6.337	4.314	1.604	419	5.193	3.927	1.094	172	81,95	91,03	68,2	41,05
Oviedo	5.039	3.898	1.030	111	4.473	3.647	783	43	88,77	93,56	76,02	38,74

(continúa)

Tabla 3. **Alumnado matriculado, aprobado y relación aprobado/matriculado en 2005 por Universidad, sexo, matriculado/aprobado y convocatoria.** *(continuación)*

	TOTAL											
	Matriculado				Aprobado				Aprobado / matriculado %			
	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores de 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años
Pablo de Olavide[1]	125	–	–	125	63	–	–	63	50,4	–	–	50,4
País Vasco	10.666	7.989	2.055	622	9.607	7.777	1.553	277	90,07	97,35	75,57	44,53
Palmas (Las)	4.673	3.269	1.035	369	4.086	3.052	777	257	87,44	93,36	75,07	69,65
Politécnica de Cartagena[1]	36	–	–	36	24	–	–	24	66,67	–	–	66,67
Politécnica de Catalunya	4.814	4.472	275	67	4.196	4.055	110	31	87,16	90,68	40	46,27
Politécnica de Madrid	1.074	707	297	70	688	522	139	27	64,06	73,83	46,8	38,57
Politécnica de Valencia	4.765	3.668	982	115	4.344	3.498	796	50	91,16	95,37	81,06	43,48
Pompeu Fabra	1.929	1.760	137	32	1.620	1.556	53	11	83,98	88,41	38,69	34,38
Pública de Navarra	2.361	2.003	334	24	2.142	1.882	251	9	90,72	93,96	75,15	37,5
Rey Juan Carlos	2.985	2.035	699	251	2.189	1.675	422	92	73,33	82,31	60,37	36,65
Rovira I Virgili	2.442	2.103	179	160	1.972	1.838	52	82	80,75	87,4	29,05	51,25
Salamanca	3.675	2.519	990	166	2.934	2.233	623	78	79,84	88,65	62,93	46,99
Santiago de Compostela[2]	13.347	9.749	3.354	244	10.537	8.200	2.227	110	78,95	84,11	66,4	45,08
Sevilla	8.494	5.843	2.198	453	6.803	5.205	1.436	162	80,09	89,08	65,33	35,76
Valencia	6.379	4.793	1.035	551	5.312	4.277	775	260	83,27	89,23	74,88	47,19
Valladolid	4.686	3.285	1.225	176	3.672	2.783	815	74	78,36	84,72	66,53	42,05
Zaragoza	6.005	4.448	1.341	216	5.057	4.018	957	82	84,21	90,33	71,36	37,96
U.N.E.D.	16.932	5.827	2.073	9.032	10.518	3.747	924	5.847	62,12	64,3	44,57	64,74

	MUJERES											
	Matriculado				Aprobado				Aprobado / matriculado %			
	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores de 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años
TOTAL	**129.290**	**94.700**	**24.286**	**10.304**	**106.303**	**84.709**	**15.963**	**5.631**	**82,22**	**89,45**	**65,73**	**54,65**
Alcalá de Henares	2.031	1.531	444	56	1.664	1.339	300	25	81,93	87,46	67,57	44,64
Alicante	2.371	1.669	469	233	2.049	1.571	377	101	86,42	94,13	80,38	43,35
Almería	1.682	1.228	383	71	1.429	1.116	281	32	84,96	90,88	73,37	45,07
Autónoma de Barcelona	3.206	2.784	189	233	2.683	2.479	89	115	83,69	89,04	47,09	49,36
Autónoma de Madrid	4.882	3.792	924	166	4.036	3.411	559	66	82,67	89,95	60,5	39,76

(continúa)

Tabla 3. **Alumnado matriculado, aprobado y relación aprobado/matriculado en 2005 por Universidad, sexo, matriculado/aprobado y convocatoria.** *(continuación)*

	MUJERES											
	Matriculado				Aprobado				Aprobado / matriculado %			
	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores de 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años
Barcelona	5.516	4.383	318	815	4.391	3.931	111	349	79,6	89,69	34,91	42,82
Burgos	1.052	815	233	4	911	750	159	2	86,6	92,02	68,24	50
Cádiz	3.159	2.287	755	117	2.717	2.105	546	66	86,01	92,04	72,32	56,41
Cantabria	1.355	1.028	305	22	1.173	940	221	12	86,57	91,44	72,46	54,55
Carlos III	2.012	1.529	483	–	1.616	1.294	322	–	80,32	84,63	66,67	–
Castilla-La Mancha	4.992	3.730	1.044	218	4.476	3.549	774	153	89,66	95,15	74,14	70,18
Complutense de Madrid	6.718	4.920	1.242	556	5.282	4.433	698	151	78,62	90,1	56,2	27,16
Córdoba	2.333	1.729	564	40	1.275	1.136	118	21	54,65	65,7	20,92	52,5
Extremadura	3.503	2.605	769	129	3.123	2.458	611	54	89,15	94,36	79,45	41,86
Girona	1.474	1.291	66	117	1.275	1.190	22	63	86,5	92,18	33,33	53,85
Granada	3.299	2.372	780	147	2.786	2.196	503	87	84,45	92,58	64,49	59,18
Huelva	1.251	890	319	42	1.070	813	231	26	85,53	91,35	72,41	61,9
Balears (Illes)	2.301	1.492	496	313	1.832	1.344	361	127	79,62	90,08	72,78	40,58
Jaén	2.074	1.568	455	51	1.803	1.461	315	27	86,93	93,18	69,23	52,94
Jaume I de Castellón	1.302	1.026	201	75	1.214	1.005	170	39	93,24	97,95	84,58	52
La Laguna	2.524	1.834	567	123	2.113	1.654	405	54	83,72	90,19	71,43	43,9
La Rioja	770	599	158	13	684	572	104	8	88,83	95,49	65,82	61,54
León	1.469	1.055	371	43	1.172	923	218	31	79,78	87,49	58,76	72,09
Lleida	997	882	71	44	846	780	44	22	84,85	88,44	61,97	50
Málaga	3.630	2.689	801	140	3.015	2.424	531	60	83,06	90,15	66,29	42,86
Miguel Hérnandez de Elche	1.949	1.454	406	89	1.774	1.388	322	64	91,02	95,46	79,31	71,91
Murcia	3.759	2.625	897	237	3.091	2.379	608	104	82,23	90,63	67,78	43,88
Oviedo	2.949	2.323	575	51	2.638	2.171	446	21	89,45	93,46	77,57	41,18
Pablo de Olavide[1]	70	–	–	70	39	–	–	39	55,71	–	–	55,71
País Vasco	6.195	4.790	1.048	357	5.660	4.687	818	155	91,36	97,85	78,05	43,42
Palmas (Las)	2.832	2.064	557	211	2.516	1.933	425	158	88,84	93,65	76,3	74,88
Politécnica de Cartagena[1]	14	–	–	14	10	–	–	10	71,43	–	–	71,43
Politécnica de Catalunya	2.866	2.667	175	24	2.480	2.403	65	12	86,53	90,1	37,14	50
Politécnica de Madrid	522	373	139	10	340	272	66	2	65,13	72,92	47,48	20

(continúa)

Tabla 3. **Alumnado matriculado, aprobado y relación aprobado/matriculado en 2005 por Universidad, sexo, matriculado/aprobado y convocatoria.** *(continuación)*

	MUJERES											
	Matriculado				Aprobado				Aprobado / matriculado %			
	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores de 25 años	Total	Junio	Septiembre	Mayores 25 años
Politécnica de Valencia	2.728	2.187	504	37	2.496	2.085	396	15	91,5	95,34	78,57	40,54
Pompeu Fabra	1.183	1.073	94	16	979	935	39	5	82,76	87,14	41,49	31,25
Pública de Navarra	1.392	1.199	183	10	1.269	1.127	137	5	91,16	93,99	74,86	50
Rey Juan Carlos	1.749	1.199	422	128	1.297	994	256	47	74,16	82,9	60,66	36,72
Rovira I Virgili	1.475	1.283	103	89	1.214	1.138	29	47	82,31	88,7	28,16	52,81
Salamanca	2.173	1.504	551	118	1.722	1.336	342	44	79,25	88,83	62,07	37,29
Santiago de Compostela[2]	8.017	5.993	1.902	122	6.409	5.113	1.239	57	79,94	85,32	65,14	46,72
Sevilla	4.946	3.493	1.238	215	3.979	3.092	802	85	80,45	88,52	64,78	39,53
Valencia	3.675	2.863	536	276	3.133	2.598	408	127	85,25	90,74	76,12	46,01
Valladolid	2.823	2.007	729	87	2.217	1.696	476	45	78,53	84,5	65,29	51,72
Zaragoza	3.599	2.727	739	133	3.039	2.463	522	54	84,44	90,32	70,64	40,6
U.N.E.D.	8.471	3.148	1.081	4.242	5.366	2.025	497	2.844	63,35	64,33	45,98	67,04

En la tabla vemos que el 81,69 % de los matriculados han aprobado en alguna de las convocatorias (junio o septiembre). Por universidades vemos que es en Jaume I de Castellón dónde hay un mayor porcentaje de matriculados aprobados, con un 91,49 %, y es en la Pablo Olavide dónde encontramos un porcentaje más bajo de matriculados aprobados, con un 50,4 %.

Tabla 4. **Alumnado matriculado por Comunidad Autónoma, Tipo, Titularidad y Sexo.**

	TOTAL							
	Total		Titularidad Pública		Titularidad Otros entes públicos		Titularidad Privada	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Asturias (Principado de)	31.605	17.302	29.422	15.594	1.316	1.103	867	605
Balears (Illes)	13.621	8.146	11.718	6.805	166	115	1.737	1.226
Canarias	46.706	25.844	46.189	25.451	517	393	–	–
Cantabria	11.532	5.954	11.210	5.678	–	–	322	276
Castilla - La Mancha	30.830	17.345	30.678	17.211	152	134	–	–
Castilla y León	87.589	48.963	77.351	43.116	1.221	1.003	9.017	4.844
Cataluña	184.658	101.890	147.056	80.394	8.814	3.949	28.788	17.547
Comunidad Valenciana	140.330	75.860	127.306	67.823	376	336	12.648	7.701
Extremadura	24.854	13.537	24.408	13.237	165	142	281	158
Galicia	80.143	45.883	76.662	43.096	1.648	1.323	1.833	1.464
Madrid (Comunidad de)	233.255	122.572	181.848	96.123	3.082	1.993	48.325	24.456
Murcia (Región de)	37.875	21.077	31.672	17.778	193	155	6.010	3.144
Navarra (Comunidad Foral de)	15.986	8.851	7.575	3.835	–	–	8.411	5.016
País Vasco	64.650	35.275	48.356	27.087	628	294	15.666	7.894
Rioja (La)	6.756	3.590	6.243	3.166	513	424	–	–
Ceuta	942	634	576	357	–	–	366	277
Melilla	852	567	654	417	–	–	198	150
Oberta de Catalunya	33.307	16.074	–	–	–	–	33.307	16.074
U.N.E.D	134.125	68.939	134.125	68.939	–	–	–	–

	UNIVERSIDADES PUBLICAS							
	Total		Titularidad Pública		Titularidad Otros entes públicos		Titularidad Privada	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Asturias (Principado de)	31.605	17.302	29.422	15.594	1.316	1.103	867	605
Balears (Illes)	13.621	8.146	11.718	6.805	166	115	1.737	1.226
Canarias	46.706	25.844	46.189	25.451	517	393	–	–
Cantabria	11.532	5.954	11.210	5.678	–	–	322	276
Castilla - La Mancha	30.830	17.345	30.678	17.211	152	134	–	–
Castilla y León	80.158	45.056	77.351	43.116	1.221	1.003	1.586	937
Cataluña	165.732	90.686	147.056	80.394	8.814	3.949	9.862	6.343
Comunidad Valenciana	130.791	69.754	127.306	67.823	376	336	3.109	1.595
Extremadura	24.854	13.537	24.408	13.237	165	142	281	158
Galicia	80.143	45.883	76.662	43.096	1.648	1.323	1.833	1.464
Madrid (Comunidad de)	197.118	105.917	181.848	96.123	3.082	1.993	12.188	7.801
Murcia (Región de)	32.971	18.773	31.672	17.778	193	155	1.106	840
Navarra (Comunidad Foral de)	7.575	3.835	7.575	3.835	–	–	–	–
País Vasco	49.901	27.889	48.356	27.087	628	294	917	508
Rioja (La)	6.756	3.590	6.243	3.166	513	424	–	–
Ceuta	942	634	576	357	–	–	366	277
Melilla	852	567	654	417	–	–	198	150
Oberta de Catalunya	–	–	–	–	–	–	–	–
U.N.E.D	134.125	68.939	134.125	68.939	–	–	–	–

(continúa)

Tabla 4. **Alumnado matriculado por Comunidad autónoma, Tipo, Titularidad y Sexo** *(continuación)*

	UNIVERSIDADES PRIVADAS							
	Total		Titularidad Pública		Titularidad Otros entes públicos		Titularidad Privada	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Asturias (Principado de)	–	–	–	–	–	–	–	–
Balears (Illes)	–	–	–	–	–	–	–	–
Canarias	–	–	–	–	–	–	–	–
Cantabria	–	–	–	–	–	–	–	–
Castilla - La Mancha	–	–	–	–	–	–	–	–
Castilla y León	7.431	3.907	–	–	–	–	7.431	3.907
Cataluña	18.926	11.204	–	–	–	–	18.926	11.204
Comunidad Valenciana	9.539	6.106	–	–	–	–	9.539	6.106
Extremadura	–	–	–	–	–	–	–	–
Galicia	–	–	–	–	–	–	–	–
Madrid (Comunidad de)	36.137	16.655	–	–	–	–	36.137	16.655
Murcia (Región de)	4.904	2.304	–	–	–	–	4.904	2.304
Navarra (Comunidad Foral de)	8.411	5.016	–	–	–	–	8.411	5.016
País Vasco	14.749	7.386	–	–	–	–	14.749	7.386
Rioja (La)	–	–	–	–	–	–	–	–
Ceuta	–	–	–	–	–	–	–	–
Melilla	–	–	–	–	–	–	–	–
Oberta de Catalunya	33.307	16.074	–	–	–	–	33.307	16.074
U.N.E.D	–	–	–	–	–	–	–	–

Fuente: INE. Estadística de Enseñanza Universitaria. Año 2005.

Al observar la tabla se aprecia que es en las siguientes comunidades autónomas dónde se concentra el mayor número de matriculados en la universidad: Madrid con 233.255 personas, en Cataluña con 184.658, en la Comunidad Valenciana con 140.330.

Tabla 5. **Alumnado matriculado por edad, titularidad del centro, sexo y ciclo. Curso 2003/2004: E.S.O.**

TODOS LOS CENTROS

	Total							Mujeres						
	Total	**Primer ciclo: total**	**Primer ciclo: primero**	**Primer ciclo: segundo**	**Segundo ciclo: total**	**Segundo ciclo: tercero**	**Segundo ciclo: cuarto**	**Total**	**Primer ciclo: total**	**Primer ciclo: primero**	**Primer ciclo: segundo**	**Segundo ciclo: total**	**Segundo ciclo: tercero**	**Segundo ciclo: cuarto**
Total	**1.871.430**	**951.569**	**427.112**	**524.457**	**919.861**	**500.227**	**419.634**	**914.442**	**453.388**	**207.539**	**245.849**	**461.054**	**244.936**	**216.118**
De 11 años	359	359	359	..	..	..	..	174	174	174	..	..	..	..
De 12 años	360.803	360.803	359.846	957	..	..	..	181.624	181.624	181.159	465	..	..	..
De 13 años	428.566	427.610	63.809	363.801	956	956	..	210.141	209.609	24.919	184.690	532	532	..
De 14 años	434.953	130.039	2.684	127.355	304.914	303.980	934	212.281	50.498	1.093	49.405	161.783	161.295	488
De 15 años	434.912	31.310	227	31.083	403.602	145.466	258.136	213.651	10.849	86	10.763	202.802	61.862	140.940
De 16 años	159.642	1.263	187	1.076	158.379	46.752	111.627	72.499	541	108	433	71.958	19.810	52.148
De 17 años	50.243	185	..	185	50.058	2.984	47.074	23.127	93	..	93	23.034	1.381	21.653
De 18 y más años	1.952	..	..	..	1.952	89	1.863	945	..	..	..	945	56	889

CENTROS PÚBLICOS

	Total							Mujeres						
	Total	**Primer ciclo: total**	**Primer ciclo: primero**	**Primer ciclo: segundo**	**Segundo ciclo: total**	**Segundo ciclo: tercero**	**Segundo ciclo: cuarto**	**Total**	**Primer ciclo: total**	**Primer ciclo: primero**	**Primer ciclo: segundo**	**Segundo ciclo: total**	**Segundo ciclo: tercero**	**Segundo ciclo: cuarto**
Total	**1.236.007**	**631.009**	**276.172**	**354.837**	**604.998**	**336.248**	**268.750**	**601.105**	**297.585**	**133.221**	**164.364**	**303.520**	**164.053**	**139.467**
De 11 años	177	177	177	..	..	..	..	79	79	79	..	..	..	..
De 12 años	227.257	227.257	226.674	583	..	..	..	114.047	114.047	113.780	267	..	..	..
De 13 años	277.627	277.062	46.926	230.136	565	565	..	135.782	135.472	18.362	117.110	310	310	..
De 14 años	283.067	99.074	2.058	97.016	183.993	183.424	569	136.947	38.409	837	37.572	98.538	98.238	300
De 15 años	285.954	26.147	176	25.971	259.807	111.435	148.372	139.051	9.016	71	8.945	130.035	47.910	82.125
De 16 años	120.246	1.141	161	980	119.105	38.194	80.911	55.501	487	92	395	55.014	16.342	38.672
De 17 años	40.027	151	0	151	39.876	2.553	37.323	18.890	75	..	75	18.815	1.207	17.608
De 18 y más años	1.652	0	0	0	1.652	77	1.575	808	..	..	..	808	46	762

(continúa)

Tabla 5. **Alumnado matriculado por edad, titularidad del centro, sexo y ciclo. Curso 2003/2004: E.S.O.** *(continuación)*

	CENTROS PRIVADOS													
	Total							Mujeres						
	Total	**Primer ciclo: total**	**Primer ciclo: primero**	**Primer ciclo: segundo**	**Segundo ciclo: total**	**Segundo ciclo: tercero**	**Segundo ciclo: cuarto**	**Total**	**Primer ciclo: total**	**Primer ciclo: primero**	**Primer ciclo: segundo**	**Segundo ciclo: total**	**Segundo ciclo: tercero**	**Segundo ciclo: cuarto**
Total	**635.423**	**320.560**	**150.940**	**169.620**	**314.863**	**163.979**	**150.884**	**313.337**	**155.803**	**74.318**	**81.485**	**157.534**	**80.883**	**76.651**
De 11 años	182	182	182	..	..	..	..	95	95	95	..	..	..	..
De 12 años	133.546	133.546	133.172	374	..	..	..	67.577	67.577	67.379	198	..	..	..
De 13 años	150.939	150.548	16.883	133.665	391	391	..	74.359	74.137	6.557	67.580	222	222	..
De 14 años	151.886	30.965	626	30.339	120.921	120.556	365	75.334	12.089	256	11.833	63.245	63.057	188
De 15 años	148.958	5.163	51	5.112	143.795	34.031	109.764	74.600	1.833	15	1.818	72.767	13.952	58.815
De 16 años	39.396	122	26	96	39.274	8.558	30.716	16.998	54	16	38	16.944	3.468	13.476
De 17 años	10.216	34	..	34	10.182	431	9.751	4.237	18	..	18	4.219	174	4.045
De 18 y más años	300	..	..	..	300	12	288	137	..	..	..	137	10	127

Fuente: INE. Enseñanza no Universitaria. Curso 2003/2004.

En esta tabla vemos que hay 1.871.430 alumnos/as matriculados/as, de los cuáles 914.442 son mujeres y 956.988 hombres. De estas personas, hay 951.569 matriculadas en el primer ciclo y 919.861 matriculadas en el segundo ciclo.

Tabla 6. **Alumnado matriculado por CCAA, titularidad del centro, sexo y ciclo. Curso 2003/2004: E.S.O.**

TODOS LOS CENTROS															
	Total							Mujeres							
	Total	Primer ciclo: total	Primer ciclo: primero	Primer ciclo: segundo	Segundo ciclo: total	Segundo ciclo: tercero	Segundo ciclo: cuarto	Total	Primer ciclo: total	Primer ciclo: primero	Primer ciclo: segundo	Segundo ciclo: total	Segundo ciclo: tercero	Segundo ciclo: cuarto
Total	**1.871.430**	**951.569**	**427.112**	**524.457**	**919.861**	**500.227**	**419.634**	**914.442**	**453.388**	**207.539**	**245.849**	**461.054**	**244.936**	**216.118**
Andalucía	408.207	213.844	94.215	119.629	194.363	109.653	84.710	201.117	102.241	45.423	56.818	98.876	53.698	45.178
Aragón	46.830	23.924	10.642	13.282	22.906	12.666	10.240	22.843	11.329	5.303	6.026	11.514	6.162	5.352
Asturias (Principado de)	36.698	17.443	7.811	9.632	19.255	10.336	8.91	17.650	8.284	3.794	4.490	9.366	4.943	4.423
Balears (Illes)	40.300	21.237	9.549	11.688	19.063	10.590	8.473	19.850	10.162	4.642	5.520	9.688	5.261	4.427
Canarias	92.140	47.039	20.354	26.685	45.101	24.678	20.423	44.788	22.127	9.813	12.314	22.661	12.030	10.631
Cantabria	21.661	10.635	4.612	6.023	11.026	5.800	5.226	10.581	5.058	2.252	2.806	5.523	2.823	2.700
Castilla y León	100.608	49.323	21.338	27.985	51.285	27.877	23.408	48.664	23.022	10.230	12.792	25.642	13.710	11.932
Castilla-La Mancha	91.748	48.318	20.956	27.362	43.430	24.573	18.857	45.009	22.688	10.195	12.493	22.321	12.294	10.027
Cataluña	256.268	125.981	61.900	64.081	130.287	63.167	67.120	123.301	60.239	29.692	30.547	63.062	30.338	32.724
Comunidad Valenciana	193.248	99.407	44.575	54.832	93.841	53.532	40.309	96.643	48.499	22.354	26.145	48.144	26.768	21.376
Extremadura	56.888	28.893	12.679	16.214	27.995	15.739	12.256	27.819	13.576	6.182	7.394	14.243	7.763	6.480
Galicia	108.138	53.936	23.465	30.471	54.202	29.361	24.841	52.713	25.401	11.424	13.977	27.312	14.630	12.682
Madrid (Comunidad de)	240.822	121.143	53.881	67.262	119.679	65.206	54.473	117.104	57.874	26.363	31.511	59.230	31.630	27.600
Murcia (Región de)	64.924	34.223	15.097	19.126	30.701	17.493	13.208	31.695	16.211	7.352	8.859	15.484	8.632	6.852
Navarra (Comunidad Foral de)	21.642	10.720	5.126	5.594	10.922	5.769	5.153	10.406	5.067	2.425	2.642	5.339	2.697	2.642
País Vasco	72.220	35.494	16.451	19.043	36.726	18.650	18.076	34.974	16.887	7.955	8.932	18.087	9.046	9.041
Rioja (La)	11.557	5.905	2.615	3.290	5.652	3.154	2.498	5.686	2.789	1.272	1.517	2.897	1.553	1.344
Ceuta	3.876	2.045	955	1.090	1.831	1.065	766	1.858	961	452	509	897	524	373
Melilla	3.655	2.059	891	1.168	1.596	918	678	1.741	973	416	557	768	434	334

(continúa)

Tabla 6. **Alumnado matriculado por CCAA, titularidad del centro, sexo y ciclo. Curso 2003/2004: E.S.O** ***(continuación)***

	CENTROS PÚBLICOS													
	Total							Mujeres						
	Total	Primer ciclo: total	Primer ciclo: primero	Primer ciclo: segundo	Segundo ciclo: total	Segundo ciclo: tercero	Segundo ciclo: cuarto	Total	Primer ciclo: total	Primer ciclo: primero	Primer ciclo: segundo	Segundo ciclo: total	Segundo ciclo: tercero	Segundo ciclo: cuarto
Total	**1.236.007**	**631.009**	**276.172**	**354.837**	**604.998**	**336.248**	**268.750**	**601.105**	**297.585**	**133.221**	**164.364**	**303.520**	**164.053**	**139.467**
Andalucía	305.179	161.793	69.862	91.931	143.386	83.191	60.195	148.097	76.171	33.211	42.960	71.926	40.070	31.856
Aragón	28.530	14.835	6.408	8.427	13.695	7.845	5.850	13.988	7.048	3.176	3.872	6.940	3.802	3.138
Asturias (Principado de)	23.827	11.223	4.939	6.284	12.604	6.872	5.732	11.389	5.256	2.346	2.910	6.133	3.300	2.833
Balears (Illes)	23.716	12.667	5.595	7.072	11.049	6.263	4.786	11.550	6.011	2.720	3.291	5.539	3.067	2.472
Canarias	70.695	35.817	14.989	20.828	34.878	19.287	15.591	33.782	16.442	7.074	9.368	17.340	9.274	8.066
Cantabria	13.615	6.632	2.750	3.882	6.983	3.752	3.231	6.628	3.096	1.332	1.764	3.532	1.831	1.701
Castilla y León	64.956	31.477	13.308	18.169	33.479	18.412	15.067	31.432	14.565	6.342	8.223	16.867	9.037	7.830
Castilla-La Mancha	73.480	39.025	16.686	22.339	34.455	19.748	14.707	36.034	18.153	8.072	10.081	17.881	9.910	7.971
Cataluña	146.694	71.500	34.867	36.633	75.194	35.700	39.494	70.303	34.018	16.690	17.328	36.285	17.104	19.181
Comunidad Valenciana	129.449	66.278	29.219	37.059	63.171	37.062	26.109	64.988	32.323	14.716	17.607	32.665	18.613	14.052
Extremadura	44.007	22.343	9.671	12.672	21.664	12.376	9.288	21.441	10.379	4.676	5.703	11.062	6.083	4.979
Galicia	76.914	38.245	16.230	22.015	38.669	21.231	17.438	37.756	18.060	7.963	10.097	19.696	10.663	9.033
Madrid (Comunidad de)	131.770	66.280	28.188	38.092	65.490	36.528	28.962	63.938	31.326	13.699	17.627	32.612	17.694	14.918
Murcia (Región de)	47.228	24.697	10.658	14.039	22.531	13.045	9.486	22.777	11.484	5.120	6.364	11.293	6.371	4.922
Navarra (Comunidad Foral de)	12.629	6.367	3.032	3.335	6.262	3.382	2.880	6.121	3.001	1.427	1.574	3.120	1.607	1.513
País Vasco	30.037	14.809	6.693	8.116	15.228	7.907	7.321	14.464	6.987	3.225	3.762	7.477	3.846	3.631
Rioja (La)	7.318	3.773	1.630	2.143	3.545	2.037	1.508	3.632	1.774	774	1.000	1.858	1.026	832
Ceuta	2.757	1.438	678	760	1.319	789	530	1.274	646	306	340	628	367	261
Melilla	3.206	1.810	769	1.041	1.396	821	575	1.511	845	352	493	666	388	278

(continúa)

Tabla 6. **Alumnado matriculado por CCAA, titularidad del centro, sexo y ciclo. Curso 2003/2004: E.S.O** ***(continuación)***

	CENTROS PRIVADOS													
	Total							Mujeres						
	Total	Primer ciclo: total	Primer ciclo: primero	Primer ciclo: segundo	Segundo ciclo: total	Segundo ciclo: tercero	Segundo ciclo: cuarto	Total	Primer ciclo: total	Primer ciclo: primero	Primer ciclo: segundo	Segundo ciclo: total	Segundo ciclo: tercero	Segundo ciclo: cuarto
Total	**635.423**	**320.560**	**150.940**	**169.620**	**314.863**	**163.979**	**150.884**	**313.337**	**155.803**	**74.318**	**81.485**	**157.534**	**80.883**	**76.651**
Andalucía	103.028	52.051	24.353	27.698	50.977	26.462	24.515	53.020	26.070	12.212	13.858	26.950	13.628	13.322
Aragón	18.300	9.089	4.234	4.855	9.211	4.821	4.390	8.855	4.281	2.127	2.154	4.574	2.360	2.214
Asturias (Principado de)	12.871	6.220	2.872	3.348	6.651	3.464	3.187	6.261	3.028	1.448	1.580	3.233	1.643	1.590
Balears (Illes)	16.584	8.570	3.954	4.616	8.014	4.327	3.687	8.300	4.151	1.922	2.229	4.149	2.194	1.955
Canarias	21.445	11.222	5.365	5.857	10.223	5.391	4.832	11.006	5.685	2.739	2.946	5.321	2.756	2.565
Cantabria	8.046	4.003	1.862	2.141	4.043	2.048	1.995	3.953	1.962	920	1.042	1.991	992	999
Castillay León	35.652	17.846	8.030	9.816	17.806	9.465	8.341	17.232	8.457	3.888	4.569	8.775	4.673	4.102
Castilla-La Mancha	18.268	9.293	4.270	5.023	8.975	4.825	4.150	8.975	4.535	2.123	2.412	4.440	2.384	2.056
Cataluña	109.574	54.481	27.033	27.448	55.093	27.467	27.626	52.998	26.221	13.002	13.219	26.777	13.234	13.543
Comunidad Valenciana	63.799	33.129	15.356	17.773	30.670	16.470	14.200	31.655	16.176	7.638	8.538	15.479	8.155	7.324
Extremadura	12.881	6.550	3.008	3.542	6.331	3.363	2.968	6.378	3.197	1.506	1.691	3.181	1.680	1.501
Galicia	31.224	15.691	7.235	8.456	15.533	8.130	7.403	14.957	7.341	3.461	3.880	7.616	3.967	3.649
Madrid (Comunidad de)	109.052	54.863	25.693	29.170	54.189	28.678	25.511	53.166	26.548	12.664	13.884	26.618	13.936	12.682
Murcia (Región de)	17.696	9.526	4.439	5.087	8.170	4.448	3.722	8.918	4.727	2.232	2.495	4.191	2.261	1.930
Navarra (Comunidad Foral de)	9.013	4.353	2.094	2.259	4.660	2.387	2.273	4.285	2.066	998	1.068	2.219	1.090	1.129
País Vasco	42.183	20.685	9.758	10.927	21.498	10.743	10.755	20.510	9.900	4.730	5.170	10.610	5.200	5.410
Rioja (La)	4.239	2.132	985	1.147	2.107	1.117	990	2.054	1.015	498	517	1.039	527	512
Ceuta	1.119	607	277	330	512	276	236	584	315	146	169	269	157	112
Melilla	449	249	122	127	200	97	103	230	128	64	64	102	46	56

Fuente: INE. Enseñanza no Universitaria. Curso 2003/2004.

Al observar la tabla se aprecia que es en Andalucía con 408.207 alumnos, Cataluña con 256.268 alumnos y Madrid con 240.822 alumnos, las comunidades autónomas con más matriculados en los distintos centros de primaria y secundaria.

Tabla 7: **Alumnado matriculado por edad, titularidad del centro, sexo y curso. Curso 2003-2004 Bachillerato.**

	TODOS LOS CENTROS					
	Total			Mujeres		
	Total	Primero	Segundo	Total	Primero	Segundo
Total	626.926	317.280	309.646	346.698	173.498	173.200
De 16 y menos años	204.820	203.917	903	116.881	116.380	501
De 17 años	238.458	68.417	170.041	135.819	35.209	100.610
De 18 años	96.932	24.887	72.045	50.865	12.403	38.462
De 19 años	43.877	8.247	35.630	21.987	3.957	18.030
De 20 y más años	42.839	11.812	31.027	21.146	5.549	15.597

	CENTROS PÚBLICOS					
	Total			Mujeres		
	Total	Primero	Segundo	Total	Primero	Segundo
Total	465.758	235.659	230.099	263.826	131.956	131.870
De 16 y menos años	140.688	140.298	390	82.911	82.684	227
De 17 años	167.507	55.131	112.376	98.364	29.332	69.032
De 18 años	78.729	21.421	57.308	42.642	10.977	31.665
De 19 años	38.417	7.548	30.869	19.737	3.639	16.098
De 20 y más años	40.417	11.261	29.156	20.172	5.324	14.848

	CENTROS PRIVADOS					
	Total			Mujeres		
	Total	Primero	Segundo	Total	Primero	Segundo
Total	161.168	81.621	79.547	82.872	41.542	41.330
De 16 y menos años	64.132	63.619	513	33.970	33.696	274
De 17 años	70.951	13.286	57.665	37.455	5.877	31.578
De 18 años	18.203	3.466	14.737	8.223	1.426	6.797
De 19 años	5.460	699	4.761	2.250	318	1.932
De 20 y más años	2.422	551	1.871	974	225	749

Fuente: INE. Enseñanza no Universitaria. Curso 2003/2004.

En esta tabla vemos que hay en el total de centros 626.926 alumnos matriculados, de los cuáles 465.758 lo están en centros públicos y 161.168 lo están en centros privados. Del total, 317.280 alumnos están matriculados en primero y 309.646 lo están en segundo.

Tabla 8: **Alumnado matriculado por CCAA, titularidad del centro, sexo y curso. Curso 2003-2004 Bachillerato.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Total	Régimen ordinario	Régimen adultos-nocturno	Total	Régimen ordinario	Régimen adultos-nocturno	Total	Régimen ordinario	Régimen adultos-nocturno
Total	**626.926**	**465.758**	**161.168**	**590.325**	**429.274**	**161.051**	**36.601**	**36.484**	**117**
Andalucía	121.951	100.436	21.515	111.156	89.641	21.515	10.795	10.795	0
Aragón	16.296	11.550	4.746	15.369	10.623	4.746	927	927	0
Asturias (Principado de)	15.631	12.246	3.385	14.836	11.451	3.385	795	795	0
Balears (Illes)	10.942	8.058	2.884	10.619	7.735	2.884	323	323	0
Canarias	29.216	25.326	3.890	27.405	23.515	3.890	1.811	1.811	0
Cantabria	8.108	6.641	1.467	7.744	6.277	1.467	364	364	0
Castilla y León	38.978	30.513	8.465	36.505	28.040	8.465	2.473	2.473	0
Castilla-La Mancha	27.263	24.338	2.925	25.670	22.745	2.925	1.593	1.593	0
Cataluña	89.974	56.986	32.988	89.974	56.986	32.988	..	..	..
Comunidad Valenciana	56.107	44.076	12.031	53.237	41.252	11.985	2.870	2.824	46
Extremadura	17.533	15.036	2.497	16.378	13.881	2.497	1.155	1.155	0
Galicia	41.509	34.994	6.515	37.774	31.259	6.515	3.735	3.735	0
Madrid (Comunidad de)	89.608	52.604	37.004	83.610	46.677	36.933	5.998	5.927	71
Murcia (Región de)	19.459	16.999	2.460	18.106	15.646	2.460	1.353	1.353	0
Navarra (Comunidad Foral de)	7.228	4.765	2.463	6.845	4.382	2.463	383	383	0
País Vasco	31.257	16.294	14.963	29.616	14.653	14.963	1.641	1.641	0
Rioja (La)	3.523	2.665	858	3.379	2.521	858	144	144	0
Ceuta	1.072	1.018	54	965	911	54	107	107	0
Melilla	1.271	1.213	58	1.137	1.079	58	134	134	0

Fuente: INE. Enseñanza no Universitaria. Curso 2003/2004.

Al observar la tabla se aprecia que es en Andalucía con 121.951 dónde se concentra en mayor número de matriculados, seguida de cerca por Cataluña y Madrid, con 89.974 y 89.608 respectivamente. Del total de 626.926 alumnos matriculados en bachillerato, vemos que 590.325 lo están en centros públicos frente a 36.601 que lo están en centros privados.

Tabla 9: **Alumnado matriculado por edad, titularidad del centro y sexo: Curso 2003-2004. Ciclo formativo de FP Grado Medio.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**229.005**	**125.114**	**103.891**	**167.692**	**96.329**	**71.363**	**61.313**	**28.785**	**32.528**
De 16 años	14.903	8.662	6.241	10.562	6.350	4.212	4.341	2.312	2.029
De 17 años	46.639	26.517	20.122	33.862	20.092	13.770	12.777	6.425	6.352
De 18 años	60.352	34.362	25.990	44.385	26.297	18.088	15.967	8.065	7.902
De 19 años	43.281	24.216	19.065	32.072	18.736	13.336	11.209	5.480	5.729
De 20 y más años	63.830	31.357	32.473	46.811	24.854	21.957	17.019	6.503	10.516

Fuente: INE. Enseñanza no universitaria. Curso 2003/2004.

Al observar la tabla se aprecia que hay un total de 229.005 alumnos matriculados, siendo más varones (125.114) que mujeres (103.891) y estando 167.692 de estos alumnos/as en centros públicos, y 61.313 de ellos/as en centros privados.

Tabla 10: **Alumnado matriculado por edad, titularidad del centro y sexo: Curso 2003-2004. Ciclo formativo de FP Grado Superior.**

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	**234.461**	**117.124**	**117.337**	**178.566**	**88.090**	**90.476**	**55.895**	**29.034**	**26.861**
De 18 años y menos años	18.397	8.177	10.220	13.486	5.834	7.652	4.911	2.343	2.568
De 19 años	39.573	18.358	21.215	29.117	13.219	15.898	10.456	5.139	5.317
De 20 años	45.768	22.794	22.974	34.602	16.858	17.744	11.166	5.936	5.230
De 21 años	38.169	19.831	18.338	29.068	14.925	14.143	9.101	4.906	4.195
De 22 años	26.728	13.919	12.809	20.485	10.573	9.912	6.243	3.346	2.897
De 23 y más años	65.826	34.045	31.781	51.808	26.681	25.127	14.018	7.364	6.654

Fuente: INE. Enseñanza no universitario. Curso 2003/2004.

En esta tabla vemos que hay un total de 234.461 alumnos matriculados, siendo mitad varones (117.124) y mitad mujeres (117.337) y estando 178.566 de estos alumnos/as en centros públicos, y 55.895 de ellos/as en centros privados.

I 1.2. Indicadores económicos

Tabla 1: **Personas por sexo, tramos de edad de la persona y tasa de riesgo de pobreza.**

	Tasa de riesgo de pobreza
Ambos sexos	
Menos de 16	24,3
De 16 a 24	19,1
De 25 a 49	15,6
Varones	
Menos de 16	25,7
De 16 a 24	17,8
De 25 a 49	14,9
Mujeres	
Menos de 16	22,7
De 16 a 24	20,5
De 25 a 49	16,4

Fuente: INE. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2004.

Al observar la tabla se aprecia que la tasa más elevada de riesgo de pobreza está en el grupo de edad de menos de 16 años, con 24,3 %. Los varones de esa edad están por encima de esa cifra, con un 25,7 % de tasa de pobreza frente a un 22,7 % de las mujeres.

Tabla 2: **Personas por sexo, tramos de edad de persona y tasa de riesgo de pobreza antes de transferencias sociales.**

	Tasa de riesgo de pobreza
Ambos sexos	
Total	41,3
Menos de 16	32,2
De 16 a 64	32,4
65 y más años	84,9
16 y más años	43
Varones	
Total	39,5
Menos de 16	33,7
De 16 a 64	31
65 y más años	85,7
16 y más años	40,6
Mujeres	
Total	43,1
Menos de 16	30,5
De 16 a 64	33,7
65 y más años	84,4
16 y más años	45,3

Fuente: INE. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2004.

En esta tabla vemos que la tasa de riesgo de pobreza antes de transferencias sociales está en un 41,3 %, siendo el grupo de mayor riesgo el de los mayores de 65 años, siendo de un 84,9 %, mientras que el grupo de edad con menor riesgo es el de los menores de 16 años con un 32,2 %.

Tabla 3: **Personas por sexo, tramos de edad de persona y tasa de riesgo de pobreza antes de transferencias sociales (se incluyen pensiones de jubilación y supervivencia).**

	Tasa de riesgo de pobreza
Ambos sexos	
Total	25
Menos de 16	29
De 16 a 64	22,3
65 y más años	32,3
16 y más años	24,3
Varones	
Total	24,2
Menos de 16	30,5
De 16 a 64	21,6
65 y más años	29,4
16 y más años	23
Mujeres	
Total	25,9
Menos de 16	27,3
De 16 a 64	23
65 y más años	34,5
16 y más años	25,6

Fuente: INE. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2004.

Al observar la tabla se aprecia que la tasa de riesgo de pobreza es de un 25%, siendo el grupo de edad que tiene mayor riesgo (a pesar de la inclusión de las pensiones de jubilación y supervivencia) el de los mayores de 65 años con un 32,3 % (porcentaje muy por debajo del 84,9% anterior a las pensiones) El grupo de edad con menor riesgo es el de aquellos/as que están entre los 16 y los 64 años de edad.

Tabla 4: **Personas por sexo, tramos de edad de la persona y distribución de la población.**

	Tasa de riesgo de pobreza		
	Total	**Varones**	**Mujeres**
Total	100	46,7	53,3
Menos de 16	18,8	21,8	16,2
De 16 a 24	11	11,3	10,8
De 25 a 49	31,4	32,5	30,4
De 50 a 64	13,3	13,6	13
65 y más años	25,5	20,8	29,6
16 y más años	81,2	78,2	83,8
De 16 a 64	55,7	57,4	54,2
Menos de 65	74,5	79,2	70,4

Fuente: INE. Encuesta de Población Activa (EPA). Año 2004.

En esta tabla vemos que entre los 35 y los 41 años se concentra el mayor porcentaje de la población con un 31,4 %, frente al 11 % de la población entre 16 y 24 años. Los varones son el 46,7 % y las mujeres el 53,3 %.

Tabla 5: **Gastos totales (miles de euros) en el consumo de los hogares.**

		Gastos totales (miles de euros)		
		Total	Alimentos, bebidas y tabaco (1)	Resto de Gastos
2000	I	61.402.132	12.443.106	48.959.026
	II	61.168.999	12.915.073	48.253.926
	III	63.115.407	13.331.541	49.783.866
	IV	66.998.946	13.331.541	53.181.066
2001	I	68.319.036	13.420.329	54.898.707
	II	67.181.844	13.787.119	53.394.725
	III	68.271.601	14.016.767	54.254.835
	IV	72.848.527	14.995.929	57.852.599
2002	I	72.286.985	14.481.696	57.805.289
	II	70.796.386	14.721.348	56.075.037
	III	72.150.179	14.963.195	57.186.984
	IV	74.818.923	16.141.580	58.677.343
2003	I	74.668.466	15.368.719	59.299.747
	II	74.832.930	15.800.848	59.032.082
	III	77.763.486	15.961.470	61.802.016
	IV	77.702.899	16.937.023	60.765.876
2004	I	80.448.359	16.047.819	64.400.540
	II	80.463.775	16.250.000	64.213.775
	III	83.463.077	16.464.768	66.998.309
	IV	85.213.468	17.881.220	67.332.248
2005	I	88.681.077	17.426.498	71.254.579
	II	89.126.518	16.874.981	72.251.537
	III	91.342.088	17.295.580	74.046.508
	IV	93.870.582	18.335.715	75.534.867

(1) Sólo incluye alimentos y bebidas consumidos dentro del hogar.

Nota: El periodo de referencia utilizado para calcular los valores monetarios en precios constantes es el año 2001.

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2005.

Al observar la tabla se aprecia que el gasto en el primer trimestre del año 2000 es inferior al gasto del mismo trimestre del 2001, y el del 2001 inferior al del 2002, y así sucesivamente. Se pasa de 61.402.132 en el primer trimestre del año 2000 a 88.681.077 del mismo trimestre del año 2005.

Tabla 6: **Gastos medios por hogar (euros).**

		Gastos medios por hogar (euros)		
		Total	Alimentos, bebidas y tabaco (1)	Resto de Gastos
2000	I	4.752,54	963,10	3.789,44
	II	4.787,28	1.011,19	3.776,09
	III	4.787,28	1.011,19	3.776,09
	IV	5.061,34	1.043,85	4.017,49
2001	I	5.145,52	1.010,77	4.134,75
	II	5.001,01	1.026,31	3.974,70
	III	5.056,15	1.038,07	4.018,08
	IV	5.336,27	1.098,48	4.237,79
2002	I	5.259,55	1.053,68	4.205,87
	II	5.153,72	1.071,66	4.082,06
	III	5.207,92	1.080,07	4.127,85
	IV	5.331,03	1.150,13	4.180,90
2003	I	5.306,73	1.092,26	4.214,47
	II	5.305,37	1.120,22	4.185,15
	III	5.482,17	1.125,25	4.356,92
	IV	5.400,58	1.177,17	4.223,41
2004	I	5.565,24	1.110,15	4.455,09
	II	5.586,92	1.128,30	4.458,62
	III	5.742,65	1.132,86	4.609,79
	IV	5.790,51	1.215,08	4.575,43
2005	I	6.015,34	1.182,05	4.833,29
	II	6.025,22	1.140,80	4.884,42
	III	6.139,84	1.162,57	4.977,27
	IV	6.242,44	1.219,34	5.023,10

(1) Sólo incluye alimentos y bebidas consumidos dentro del hogar.

Nota: El periodo de referencia utilizado para calcular los valores monetarios en precios constantes es el año 2001.

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2005.

En esta tabla vemos que hay un aumento significativo del gasto con el paso de los años, se pasa de 4.752 euros del primer trimestre del año 2000, a 6.015 euros del mismo trimestre del año 2005.

Tabla 7: **Precios constantes de 2001.**

		Precios constantes de 2001		
		Total	Alimentos, bebidas y tabaco (1)	Resto de Gastos
2000	I	64.674.216	13.195.654	51.478.562
	II	63.528.006	13.739.683	49.788.323
	III	65.389.659	14.049.074	51.340.585
	IV	68.094.588	14.386.331	53.708.257
2001	I	69.331.742	13.638.130	55.693.612
	II	67.000.719	13.871.132	53.129.587
	III	68.246.122	13.931.091	54.315.032
	IV	72.018.158	14.761.565	57.256.593
2002	I	71.148.607	14.109.534	57.039.074
	II	68.187.969	14.095.732	54.092.236
	III	69.671.724	14.172.511	55.499.213
	IV	71.142.289	15.155.654	55.986.635
2003	I	70.834.210	14.294.488	56.539.722
	II	70.072.223	14.629.105	55.443.118
	III	72.969.853	14.557.674	58.412.180
	IV	71.973.341	15.290.354	56.682.987
2004	I	74.679.377	14.387.845	60.291.532
	II	73.007.296	14.386.005	58.621.291
	III	75.809.364	14.439.444	61.369.920
	IV	76.306.468	15.615.013	60.691.455
2005	I	79.723.360	15.079.391	64.643.969
	II	78.344.488	14.424.417	63.920.072
	III	80.209.774	14.754.929	65.454.845
	IV	81.173.901	15.455.049	65.718.853

(1) Sólo incluye alimentos y bebidas consumidos dentro del hogar.

Nota: El periodo de referencia utilizado para calcular los valores monetarios en precios constantes es el año 2001.

Fuente: INE.Índice de Precios al Consumo Armonizado. Año 2001.

Al observar la tabla se aprecia que la cifra de los precios en el primer trimestre del 2005 es notablemente superior a la del mismo trimestre del año 2000, siendo 64.674.216 la del año 2000 y 79.723.360 la del año 2005.

Tabla 8: **Origen de los recursos económicos de la gente joven (15-29 años) por sexo y grupos de edades.**

	TOTAL			
	Total 15-29 años	**De 15 a 19 años**	**De 20 a 24 años**	**De 25 a 29 años**
Propios exclusivamente	18,50%	4,40%	17,30%	33,60%
Propios principalmente	19,40%	7,10%	21,30%	29,40%
Ajenos principalmente	20,90%	18,40%	25,70%	18,60%
Ajenos exclusivamente	40,80%	69,80%	35,40%	18,10%
Base (N:)	-6492	-2109	-2225	-2150
	VARONES			
	Total 15-29 años	**De 15 a 19 años**	**De 20 a 24 años**	**De 25 a 29 años**
Propios exclusivamente	26,00%	5,80%	25,00%	46,90%
Propios principalmente	20,50%	9,50%	22,50%	29,60%
Ajenos principalmente	19,10%	20,30%	23,40%	13,40%
Ajenos exclusivamente	34,10%	64,10%	28,70%	9,90%
Base (N:)	-3310	-1081	-1132	-1092
	MUJERES			
	Total 15-29 años	**De 15 a 19 años**	**De 20 a 24 años**	**De 25 a 29 años**
Propios exclusivamente	10,70%	2,90%	9,30%	19,90%
Propios principalmente	18,20%	4,70%	20,10%	29,30%
Ajenos principalmente	22,90%	16,40%	28,00%	23,90%
Ajenos exclusivamente	47,90%	75,70%	42,30%	26,60%
Base (N:)	-3182	-1028	-1092	-1058

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2004.

En esta tabla vemos que el porcentaje más alto de quiénes tienen recursos económicos "propios exclusivamente" está en el grupo de edad de 24 a 29 años con un 33,60 %, y el porcentaje más elevado de recursos "ajenos exclusivamente" está en el grupo de edad de 15 a 19 años con un 69,80 %. Por sexos apreciamos diferencias entre el porcentaje de mujeres de entre 15 y 19 años que cuentan con recursos "ajenos exclusivamente" que están en un 75,70 % mientras que el de hombres de este mismo grupo de edad está en un 64,10 %.

Tabla 9: **Ingreso, por sexo y grupos de edades.**

		TOTAL			
		Total 15-29 años	**De 15 a 19 años**	**De 20 a 24 años**	**De 25 a 29 años**
Ingresos personales	Pta	98.860	64.360	89.120	119.320
	€	594,16	386,81	535,62	717,13
Ingresos de su pareja	Pta	137.720	s.f	128.150	142.040
	€	827,71	s.f	770,2	853,68
Aportaciones familiares	Pta	19.850	16.080	22.770	27.920
	€	119,3	96,64	136,85	167,8
Otras aportaciones	Pta	21.970	9.160	28.040	36.090
	€	132,04	55,05	168,52	216,91
Medios al mes	Pta	87.380	33.300	83.000	144.510
	€	525,16	200,14	498,84	868,52
		VARONES			
		Total 15-29 años	**De 15 a 19 años**	**De 20 a 24 años**	**De 25 a 29 años**
Ingresos personales	Pta	110.120	71.480	101.450	132.410
	€	661,83	429,6	609,73	795,8
Ingresos de su pareja	Pta	106.990	s.f	90.150	113.670
	€	643,02	s.f	541,81	683,17
Aportaciones familiares	Pta	20.890	17.830	22.710	29.460
	€	125,55	107,16	136,49	177,06
Otras aportaciones	Pta	22.830	10.300	30.650	39.990
	€	137,21	61,9	184,21	240,34
Medios al mes	Pta	89.990	39.510	88.330	142.550
	€	540,85	237,46	530,87	856,74
		MUJERES			
		Total 15-29 años	**De 15 a 19 años**	**De 20 a 24 años**	**De 25 a 29 años**
Ingresos personales	Pta	83.670	53.030	72.690	102.420
	€	502,87	318,72	436,88	615,56
Ingresos de su pareja	Pta	147.590	s.f	140.200	151.270
	€	887,03	s.f	842,62	909,15
Aportaciones familiares	Pta	18.830	14.280	22.840	26.510
	€	113,17	85,82	137,27	159,33
Otras aportaciones	Pta	21.130	7.730	25.950	33.100
	€	126,99	46,46	155,96	198,94
Medios al mes	Pta	84.580	26.480	77.140	146.530
	€	508,34	159,15	463,62	880,66

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2004.

Al observar la tabla se aprecia que la cifra de quiénes tienen ingresos personales es más elevada en el grupo de edad de 25 a 29 años (con 119.320) y más baja en el grupo de edad de 15 a 19 años (con 64.360) Por sexos se notan diferencias, ya que los varones de este grupo de edad tienen 71.480 frente a los 53.030 de las mujeres, es decir, ellos disponen de más ingresos que ellas.

I 1.3. Indicadores familiares o de hogares

Tabla 1: **Hogares. Gastos medios. Año 2004.**

	Gastos medios por hogar
Total	**205**
1 miembro	159
2 miembros	196
3 miembros	219
4 miembros	220
5 miembros o más	233

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2004.

En esta tabla se puede observar que hay un aumento progresivo del gasto medio por hogar a medida que aumenta el número de miembros, no obstante el aumento no es proporcional y por tanto, el hogar de 4 miembros no supone 4 veces el gasto medio que tiene el hogar de un solo miembro.

Tabla 2: **Hogares por comunidad autónoma, determinados bienes de equipamiento que no disponen y si pueden permitírselo o no. Año 2004.**

	Orednador personal		Coche	
	No pueden permitírselo	Otros motivos	No pueden permitírselo	Otros motivos
Total	**23,9**	**76,1**	**26,1**	**73,9**
Andalucía	32,6	67,4	33,8	66,2
Aragón	10,2	89,8	14,5	85,5
Asturias (Principado de)	16,8	83,2	20	80
Balears (Illes)	24,2	75,8	43,7	56,3
Canarias	37,5	62,5	43,7	56,3
Cantabria	12,7	87,3	18,3	81,7
Castilla y León	14,6	85,4	9,5	90,5
Castilla - La Mancha	15,8	84,2	15	85
Cataluña	18	82	25,7	74,3
Comunidad Valenciana	26	74	27,3	72,7
Extremadura	32,2	67,8	22,3	77,7
Galicia	23,7	76,3	24,4	75,6
Madrid (Comunidad de)	25,5	74,5	26,9	73,1
Murcia (Región de)	35,1	64,9	31,8	68,2
Navarra (Comunidad Foral de)	9,4	90,6	10,2	89,8
País Vasco	13,6	86,4	19	81
Rioja (La)	21,3	78,7	18,7	81,3
Ceuta y Melilla	48,2	51,8	52	48

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2004.

Al observar la tabla se aprecia que la cifra de quiénes contestan “que no pueden permitírselo” en referencia a la no tenencia de un ordenador personal, es muy elevada en Ceuta y Melilla con un porcentaje de respuestas del 48,2 % y en Canarias, dónde el porcentaje es del 37,5%. El porcentaje más bajo de esta respuesta está en Navarra con un 9,4 %. En el caso del coche es el Ceuta y Melilla con un 48 % dónde se encuentra el porcentaje más elevado de quiénes dicen no poder permitírselo, seguido de cerca por Baleares con un 43, 7 %, el porcentaje más bajo lo encontramos también en Navarra con un 10,2 %.

Tabla 3: **Hogares por sexo de la persona de referencia, edad de la persona de referencia y tramos de ingresos anuales del hogar en 2003.**

	Total	Hasta 9000 euros	De 9000 a 14000 euros	De 14000 a 19000 euros	De 19000 a 25000 euros	De 25000 a 35000 euros	Más de 35000 euros	No consta
					Ambos sexos			
Total	**14.687,80**	**17,9**	**15,4**	**15,5**	**15**	**17,3**	**14**	**5**
De 16 a 29 años	754,3	15,7	16,6	18,4	21,2	16,5	6,8	4,7
De 30 a 44 años	4.398,30	9,7	15,9	17,3	17,3	21,1	14,2	4,6
					Varones			
Total	**9.843,40**	**13,6**	**14,9**	**15,7**	**15,6**	**19**	**15,8**	**5,4**
De 16 a 29 años	494,8	15,3	16,7	20,2	20,7	14,9	7,3	5
De 30 a 44 años	3.140,90	9	15,8	17,4	16,9	22,4	13,9	4,6
					Mujeres			
Total	**4.844,40**	**26,7**	**16,6**	**15**	**13,6**	**13,8**	**10,1**	**4,2**
De 16 a 29 años	259,5	16,3	16,6	15,2	22,2	19,5	5,9	4,2
De 30 a 44 años	1.257,40	11,3	16	17	18,3	17,8	14,8	4,8

Fuente: INE. Panel de Hogares de la Unión Europea. Año 2003.

En esta tabla se puede observar que hay un 17,9 % que ingresan hasta 9000 euros, siendo el porcentaje más alto para el total de población. En el caso de los hombres encontramos que el porcentaje más elevado está entre quiénes ingresan de 25000 a 35000 euros, con un 19 %, mientras que en el caso de las mujeres está en la categoría de quiénes ingresan hasta 9000 euros con un 26,7 %.

Tabla 4: **Hogares por edad de la persona de referencia y prestaciones sociales que reciben, según el tipo de prestación.**

	Total	Hogares que perciben prestaciones sociales %	Hogares que perciben prestaciones sociales (miles)	Perciben prest. vejez y superviv.	Perciben prestaciones por desempleo	Perciben otros subsidios o prestaciones sociales
Total	**14.687,80**	**55,6**	**8.170,10**	**65,4**	**18,6**	**28,1**
De 16 a 29 años	754,3	30,2	227,6	4,1	57,3	54,4
De 30 a 44 años	4.398,30	34	1.494,30	12,2	39,2	60

Fuente: INE. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2004.

Al observar la tabla se aprecia que hay un 55,6 % de los hogares que perciben prestaciones sociales, siendo de un 30,2 % en el grupo de edad de 16 a 29 años. En cuánto a las prestaciones por desempleo es un 57,3% el porcentaje de quiénes lo reciben de este mismo grupo de edad (más elevado que para el grupo de 30 a 44 años).

Tabla 5: **Hogares por sexo de la persona de referencia, edad de la persona de referencia y renta anual neta media por hogar, por persona y por unidad de consumo (2003).**

	Renta media por hogar	Renta media por persona	Renta media por unidad de consumo
		Ambos sexos	
		Ambos sexos	
Total	**21.551**	**7.591**	**11.708**
De 16 a 29 años	18.992	8.445	11.960
De 30 a 44 años	23.043	7.467	12.182
		Varones	
Total	**23.065**	**7.532**	**11.828**
De 16 a 29 años	18.778	8.225	11.697
De 30 a 44 años	23.235	7.308	12.063
		Mujeres	
Total	**18.514**	**7.743**	**11.400**
De 16 a 29 años	19.396	8.882	12.479
De 30 a 44 años	22.562	7.910	12.514

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2004.

En esta tabla se puede observar que la renta media por hogar es más elevada para el grupo de edad de entre 30 y 44 años, con 23.043. Para este grupo no hay diferencias significativas entre hombres (23.235) y mujeres (22.562) Las cifras de renta media por persona y renta media por unidad de consumo son muy similares.

I 1.4. Indicadores de vivienda

Tabla 1: **Hogares por sexo de la persona de referencia, edad de la persona de referencia y régimen de tenencia de la vivienda principal. Año 2004.**

	Total	Propiedad	Alquiler a precio de mercado	Alquiler inferior al precio de mercado	Cesión grauita
			Ambos sexos		
Total	14.687,80	82	7,7	3,8	6,5
De 16 a 29 años	754,3	54,6	30,4	1,8	13,2
De 30 a 44 años	4.398,30	75,2	11,5	3,7	9,6
			Varones		
Total	**9.843,40**	**83,3**	**7,3**	**3,3**	**6,1**
De 16 a 29 años	494,8	57,1	27,8	1,3	13,8
De 30 a 44 años	3.140,90	76,2	11,3	3,4	9,1
			Mujeres		
Total	**4.844,40**	**79,2**	**8,5**	**5**	**7,4**
De 16 a 29 años	259,5	49,9	35,3	2,7	12,1
De 30 a 44 años	1.257,40	72,8	11,8	4,6	10,8

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2004.

Al observar la tabla se aprecia que hay un porcentaje del 82 % del total de quiénes tienen una vivienda en propiedad, y únicamente un 7,7 % en régimen de alquiler a precio de mercado. El porcentaje más bajo de quiénes tienen una vivienda en propiedad corresponde al grupo de edad de 16 a 29 años con un 54,6 %, y el más alto al otro grupo de edad de los estudiados, el de 30 a 44 años con un 75,2 %. Se aprecian diferencias de género entre los hombres que tienen en un 83,3 % de los casos la propiedad de su vivienda frente al 79,2 % de las mujeres.

Tabla 2: **Hogares por nivel de formación de la persona de referencia y régimen de tenencia de la vivienda principal. Año 2004.**

	Total	Propiedad	Alquiler a precio de mercado	Alquiler inferior al precio de mercado	Cesión grauita
Total	**14.687,80**	**82**	**7,7**	**3,8**	**6,5**
Educación primaria o inferior	5.295,90	84,3	4,5	4,8	6,3
Educación secundaria primera etapa	3.174,70	80,8	6,3	4,6	8,3
Educación secundaria segunda etapa	2.135,60	77,4	12,9	2	7,7
Educación superior	2.801,50	81	10,5	3	5,5
No consta	1.280,10	84,8	9,4	2,6	3,2

Fuente: INE. Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. 4º Trimestre 2004.

Al observar esta tabla nos percatamos de que no existen diferencias significativas en cuánto al régimen de tenencia de la vivienda en función de los niveles de formación, ya que un 84,3 % de quiénes tienen educación primaria o inferior tienen una vivienda en propiedad, frente al 77,4 % de los que tienen educación secundaria segunda etapa y tienen vivienda en propiedad. Curiosamente entre quiénes tienen la vivienda en alquiler a precio de mercado, el porcentaje más elevado es para los que cuentan con educación secundaria segunda etapa con un 12,9 % seguidos de cerca por aquellos/as cuya formación es educación superior, con un 10,5 %.

Tabla 3: **Hogares por sexo de la persona de referencia, edad de la persona de referencia y determinados problemas que sufren. Año 2004.**

	Total	Luz insuficiente	Ruidos producidos por vecinos o de la calle	Contaminación y otros problemas ambientales	Delincuencia o vandalismo	Ningún problema
			Ambos sexos			
Total	**14.687,80**	**14,2**	**25,5**	**15,8**	**18,9**	**52,8**
De 16 a 29 años	754,3	18,8	29,7	17,1	13,3	49,1
De 30 a 44 años	4.398,30	14,3	28,5	16,8	18,8	50,8
			Varones			
Total	**9.843,40**	**13,8**	**24,9**	**15,1**	**18,1**	**53,7**
De 16 a 29 años	494,8	19,5	27,6	17,6	13,3	49,8
De 30 a 44 años	3.140,90	14,2	28,3	16,1	18,1	52
			Mujeres			
Total	**4.844,40**	**15,1**	**26,9**	**17,1**	**20,4**	**50,8**
De 16 a 29 años	259,5	17,4	33,8	16,1	13,5	47,8
De 30 a 44 años	1.257,40	14,5	29,1	18,5	20,8	47,7

Fuente: INE. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2004.

En esta tabla se puede apreciar que el porcentaje más elevado de quiénes sufren luz insuficiente están entre los/as que tienen de 16 a 29 años, con un 18,8 %, siendo para el mismo grupo de edad más elevado el porcentaje de hombres (19,5 %) que de mujeres (17,4 %) Así mismo, es esta misma franja de edad, la que ostenta el porcentaje más elevado de "problemas de ruidos producidos por vecinos o de la calle" con un 29,7 %.

Tabla 4: **Hogares por Comunidad Autónoma y determinados problemas que sufren. Año 2004.**

	Total	Luz insuficiente	Ruidos producidos por vecinos o de la calle	Contaminación y otros problemas ambientales	Delincuencia o vandalismo	Ningún problema
Total	**14.687,80**	**14,2**	**25,5**	**15,8**	**18,9**	**52,8**
Andalucía	2.450,50	14,4	25,6	15,5	18,9	53,6
Aragón	457,6	10,3	20,5	13,9	15,5	58,8
Asturias (Principado de)	382	8,6	15,1	10,5	9,2	69,1
Balears (Illes)	342,2	12,4	28,5	16,9	16	49,4
Canarias	627	15,7	30,5	16,3	25,8	44,7
Cantabria	180,6	8,1	23,5	17,3	9,4	60,3
Castilla y León	891,7	12,7	21,5	10,9	13,6	58,8
Castilla - La Mancha	619,8	7,8	14,6	5,6	6,8	73,7
Cataluña	2.395,30	20	27,3	18,7	18	49,5
Comunidad Valenciana	1.580,90	12,3	31,4	18,9	25,6	45,6
Extremadura	361,6	19,7	21,4	11,6	12,7	52,8
Galicia	914,9	11,9	17,6	12,5	12,2	61,4
Madrid (Comunidad de)	1.977,10	16,3	31,7	21,4	32,3	39,6
Murcia (Región de)	402,9	18,5	22,5	15,1	21,4	47,1
Navarra (Comunidad Foral de)	201,3	7,8	20,8	8	10,2	65,8
País Vasco	752	5,2	21,9	11,4	5,3	69,2
Rioja (La)	107,3	9,2	18,3	8,4	7,3	67,2
Ceuta y Melilla	43,2	40,9	51,6	31,3	44,6	20,1

Fuente: INE. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2004.

Al observar la tabla se aprecia que el porcentaje más elevado de "luz insuficiente" se encuentra en Ceuta y Melilla con un 40,9 %, seguido de Extremadura con un 19,7 % y Murcia con un 18,5 %. En cuánto a "problemas de ruidos producidos por vecinos o de la calle" está también Ceuta y Melilla a la cabeza con un porcentaje del 51,6 %, seguida de Madrid con un 31,7 % y la Comunidad Valenciana con un 31,4 %. En lo referente a "contaminación" y "delincuencia o vandalismo" también es Ceuta y Melilla dónde se registran los porcentajes más elevados (31,3 y 44,6 respectivamente).

I 1.5 Indicadores de conflicto:

Tabla 1: **Estadística Penal Común. Juzgados de Paz. Año 2004.**

	Sentencias Total	Absolutorias	Condenatorias	Condenados Total	Condenados Varones	Condenados Mujeres	Penas arresto	Penas multa	Penas arresto y multa
Total	**5.102**	**3.809**	**1.293**	**1.293**	**947**	**346**	**17**	**1.200**	**76**
Alava	8	6	2	2	2	0	0	2	0
Albacete	19	16	3	3	3	0	0	3	0
Alicante/Alacant	11	10	1	1	1	0	0	1	0
Almería	48	35	13	13	12	1	0	13	0
Asturias	32	24	8	8	8	0	0	8	0
Avila	89	73	16	16	12	4	0	16	0
Badajoz	45	29	16	16	14	2	0	16	0
Balears (Illes)	133	108	25	25	21	4	0	23	2
Barcelona	460	328	132	132	93	39	0	127	5
Burgos	6	4	2	2	2	0	0	2	0
Caceres	154	124	30	30	18	12	0	30	0
Cádiz	113	83	30	30	19	11	0	30	0
Cantabria	134	106	28	28	19	9	0	28	0
Castellón/Castelló	83	69	14	14	10	4	0	14	0
Ciudad Real	29	23	6	6	3	3	0	6	0
Córdoba	60	50	10	10	8	2	0	10	0
A Coruña	171	143	28	28	20	8	0	28	0
Cuenca	83	66	17	17	15	2	0	17	0
Girona	142	107	35	35	28	7	0	35	0
Granada	268	207	61	61	45	16	0	55	6
Guadalajara	62	49	13	13	8	5	0	12	1
Guipuzcoa	26	20	6	6	3	3	0	6	0
Huelva	298	250	48	48	36	12	0	39	9
Huesca	9	3	6	6	5	1	0	6	0
Jaén	72	62	10	10	8	2	0	10	0
León	169	110	59	59	46	13	0	59	0
Lleida	48	24	24	24	20	4	0	20	4
Lugo	5	5	0	0	0	0	0	0	0
Madrid	147	97	50	50	33	17	0	50	0
Málaga	102	69	33	33	22	11	0	33	0
Murcia	203	179	24	24	21	3	0	22	2
Navarra	49	39	10	10	7	3	0	10	0
Ourense	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Palencia	3	3	0	0	0	0	0	0	0
Palmas (Las)	63	56	7	7	5	2	0	7	0
Pontevedra	154	122	32	32	18	14	0	32	0
Rioja (La)	20	16	4	4	3	1	0	4	0
Salamanca	23	18	5	5	2	3	0	5	0
Santa Cruz de Tenerife	55	34	21	21	11	10	0	21	0
Segovia	33	19	14	14	9	5	0	13	1
Sevilla	333	269	64	64	48	16	4	59	1
Soria	27	22	5	5	3	2	0	5	0
Tarragona	203	75	128	128	100	28	7	103	18
Teruel	47	29	18	18	12	6	0	16	2
Toledo	358	277	81	81	58	23	0	81	0
Valencia/Valencia	302	205	97	97	75	22	4	77	16
Valladolid	54	44	10	10	8	2	2	7	1
Vizcaya	120	80	40	40	28	12	0	32	8
Zamora	19	16	3	3	3	0	0	3	0
Zaragoza	10	6	4	4	2	2	0	4	0

Fuente: INE. Estadísticas Judiciales. Año 2004.

Al observar la tabla con los datos expuestos por sexos y provincias, se aprecian diferencias de género ya que la cantidad total de varones condenados es muy superior –casi triplica– al número de mujeres condenadas, siendo 947 en el caso de ellos y 346 en el caso de ellas.

Tabla 2: **Asuntos terminados por provincias, sentencias y fallo. Año 2004.**

	SENTENCIAS CONDENATORIAS			SENTENCIAS ABSOLUTORIAS		
	Previa conf.	Restantes	Total	Previa conf.	Restantes	Total
Total	**65.271**	**46.197**	**111.468**	**685**	**19.887**	**20.572**
Alava	360	236	596	8	104	112
Albacete	424	375	799	0	168	168
Alicante/Alacant	2.825	2.130	4.955	3	817	820
Almería	696	1.023	1.719	1	239	240
Asturias	1.803	1.419	3.222	6	601	607
Avila	186	120	306	0	56	56
Badajoz	878	319	1.197	2	168	170
Balears (Illes)	2.204	1.206	3.410	54	494	548
Barcelona	7.285	5.884	13.169	97	2.362	2.459
Burgos	478	287	765	1	212	213
Cáceres	357	243	600	2	83	85
Cádiz	3.555	1.375	4.930	30	594	624
Cantabria	675	613	1.288	0	306	306
Castellón/Castelló	862	485	1.347	19	161	180
Ciudad Real	576	497	1.073	0	212	212
Córdoba	905	602	1.507	31	522	553
A Coruña	2.192	1.356	3.548	2	685	687
Cuenca	185	200	385	0	86	86
Girona	1.648	877	2.525	0	388	388
Granada	1.599	857	2.456	16	624	640
Guadalajara	270	76	346	0	21	21
Guipúzcoa	867	586	1.453	93	176	269
Huelva	660	641	1.301	32	229	261
Huesca	215	135	350	0	70	70
Jaén	759	415	1.174	1	213	214
León	490	464	954	2	161	163
Lleida	842	443	1.285	0	211	211
Lugo	430	295	725	11	71	82
Madrid	6.747	6.469	13.216	64	2.834	2.898
Málaga	2.151	2.043	4.194	24	810	834
Murcia	2.460	1.042	3.502	0	326	326
Navarra	649	542	1.191	3	236	239
Ourense	203	227	430	0	134	134
Palencia	261	74	335	0	36	36
Palmas (Las)	1.950	1.253	3.203	31	694	725
Pontevedra	1.490	897	2.387	8	351	359
Rioja (La)	455	342	797	0	117	117
Salamanca	210	93	303	0	53	53
Santa Cruz de Tenerife	1.067	881	1.948	0	642	642
Segovia	170	110	280	0	63	63
Sevilla	2.425	1.918	4.343	32	780	812
Soria	87	65	152	0	26	26
Tarragona	1.180	731	1.911	7	434	441
Teruel	88	43	131	0	21	21
Toledo	899	361	1.260	0	217	217
Valencia/Val?ncia	4.474	2.385	6.859	19	821	840
Valladolid	244	605	849	0	326	326
Vizcaya	1.596	1.127	2.723	13	332	345
Zamora	203	153	356	3	46	49
Zaragoza	974	1.110	2.084	54	373	427
Ceuta	768	172	940	1	66	67
Melilla	294	395	689	15	115	130

Fuente: INE. Estadísticas Judiciales. Año 2004.

En esta tabla podemos observar que en términos generales las sentencias condenatorias son más numerosas que las absolutorias. Para valorar los datos de las provincias habría que tener en cuenta los porcentajes correspondientes.

Tabla 3: **Estad. Penal Común. Audiencias Provinciales, Juzgados de lo Penal y de Instrucción. Clasificación de los condenados por edad y sexo. Año 2004.**

	Total	Varón	Mujer	No consta
Total	**134.053**	**119.961**	**9.879**	**4.213**
De 16 y 17 años	404	365	30	9
De 18 a 20	5.172	4.648	404	120
De 21 a 25	16.103	14.593	1.107	403
De 26 a 30	26.124	23.528	1.932	664
De 31 a 35	19.813	17.839	1.517	457
De 36 a 40	11.193	10.091	846	256
De 41 a 50	18.561	16.898	1.273	390
De 51 a 60	6.376	5.789	438	149
De 60 y más	2.763	2.453	244	66
No consta	27.544	23.757	2.088	1.699

Fuente: INE. Población Reclusa. Año 2004.

En esta tabla se puede apreciar que del total de condenados/as 134.053, hay más varones que mujeres (119.961 frente a 9.879) siendo está diferencia muy llamativa y significativa. Por edades, vemos que la cantidad más numerosa se concentra entre quiénes tienen de 26 a 30 años, que son 26.124, esta franja de edad concentra la cifra más elevada incluso observando los datos desglosados por sexos. La cifra más baja está entre los de 16 y 17 años, siendo de 404 en total.

Tabla 4. **Clasificación de los condenados reincidentes por naturaleza de los delitos, grupos de edades y sexo. Año 2004**

	TOTAL				De 16 y 17 años				De 18 a 20 años			
	Total	Varón	Mujer	No Consta	Total	Varón	Mujer	No Consta	Total	Varón	Mujer	No Consta
Total	**27.156**	**25.112**	**1.242**	**802**	**39**	**37**	**2**	**0**	**448**	**415**	**20**	**13**
Homicidio y formas	2.612	2.462	62	88	2	2	0	0	29	25	2	2
Contra la libertad	254	240	7	7	1	1	0	0	3	2	1	0
Contra la libertad sexual	133	126	1	6	0	0	0	0	1	1	0	0
Omisión del deber de socorro	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra la intimidad	11	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra el honor	8	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra las relaciones familiares	443	415	11	17	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra el patrimonio	11.728	10.726	687	315	26	25	1	0	285	265	13	7
Contra el medio ambiente y ordenación del territorio	10	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra la seguridad colectiva	24	23	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra la salud pública	1.250	1.070	149	31	1	1	0	0	9	8	1	0
Contra la seguridad del tráfico	3.862	3.680	57	125	0	0	0	0	19	16	1	2
De las falsedades	251	221	22	8	0	0	0	0	3	3	0	0
Contra la administración pública	6	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra la administración de justicia	2.782	2.604	89	89	5	4	1	0	45	43	1	1
Contra la Constitución	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra el orden público	1.065	981	52	32	3	3	0	0	15	14	1	0
Contra la paz e independencia	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concurso de delitos	2.618	2.444	98	76	1	1	0	0	39	38	0	1
No consta	92	82	3	7	0	0	0	0	0	0	0	0

(continúa)

Tabla 4. **Clasificación de los condenados reincidentes por naturaleza de los delitos, grupos de edades y sexo. Año 2004** ***(continuación)***

	De 21 a 25 años				De 25 a 30 años				De 31 a 35 años			
	Total	Varón	Mujer	No Consta	Total	Varón	Mujer	No Consta	Total	Varón	Mujer	No Consta
Total	**2.324**	**2.194**	**76**	**54**	**6.037**	**5.599**	**292**	**146**	**5.177**	**4.793**	**262**	**122**
Homicidio y formas	203	191	7	5	530	504	13	13	464	440	9	15
Contra la libertad	22	21	1	0	40	36	3	1	55	54	0	1
Contra la libertad sexual	11	10	0	1	23	23	0	0	20	20	0	0
Omisión del deber de socorro	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Contra la intimidad	1	1	0	0	2	2	0	0	3	3	0	0
Contra el honor	0	0	0	0	2	1	1	0	2	2	0	0
Contra las relaciones familiares	2	2	0	0	75	72	3	0	74	72	2	0
Contra el patrimonio	1.354	1.270	50	34	3.183	2.927	185	71	2.484	2.280	152	52
Contra el medio ambiente y ordenación del territorio	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0
Contra la seguridad colectiva	2	2	0	0	7	7	0	0	1	1	0	0
Contra la salud pública	96	89	4	3	184	165	15	4	227	195	29	3
Contra la seguridad del tráfico	149	145	1	3	574	552	6	16	622	593	11	18
De las falsedades	21	20	1	0	56	48	6	2	42	38	2	2
Contra la administración pública	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
Contra la administración de justicia	163	158	2	3	502	468	15	19	494	455	23	16
Contra la Constitución	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Contra el orden público	81	76	5	0	258	240	12	6	201	184	12	5
Contra la paz e independencia	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Concurso de delitos	216	206	5	5	587	542	32	13	465	434	21	10
No consta	3	3	0	0	9	7	1	1	20	19	1	0

(continúa)

Tabla 4. **Clasificación de los condenados reincidentes por naturaleza de los delitos, grupos de edades y sexo. Año 2004** ***(continuación)***

	De 36 a 40 años				De 41 a 50 años				De 51 a 60 años			
	Total	Varón	Mujer	No Consta	Total	Varón	Mujer	No Consta	Total	Varón	Mujer	No Consta
Total	**2.911**	**2.696**	**148**	**67**	**4.322**	**4.072**	**157**	**93**	**1.119**	**1.046**	**45**	**28**
Homicidio y formas	300	290	6	4	477	450	12	15	119	115	2	2
Contra la libertad	30	28	0	2	42	42	0	0	17	17	0	0
Contra la libertad sexual	14	14	0	0	31	27	1	3	10	10	0	0
Omisión del deber de socorro	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Contra la intimidad	1	1	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0
Contra el honor	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Contra las relaciones familiares	48	47	1	0	137	130	3	4	30	26	0	4
Contra el patrimonio	1.132	1.025	82	25	1.163	1.081	62	20	189	171	14	4
Contra el medio ambiente y ordenación del territorio	0	0	0	0	4	4	0	0	1	1	0	0
Contra la seguridad colectiva	2	1	1	0	5	5	0	0	1	1	0	0
Contra la salud pública	169	139	26	4	214	183	27	4	66	52	13	1
Contra la seguridad del tráfico	486	468	6	12	973	940	12	21	349	334	7	8
De las falsedades	27	23	4	0	41	37	4	0	20	18	2	0
Contra la administración pública	0	0	0	0	2	1	0	1	1	1	0	0
Contra la administración de justicia	276	260	10	6	588	563	17	8	177	168	5	4
Contra la Constitución	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Contra el orden público	125	118	5	2	162	147	6	9	25	23	0	2
Contra la paz e independencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concurso de delitos	294	275	7	12	472	451	13	8	107	102	2	3
No consta	6	6	0	0	7	7	0	0	4	4	0	0

(continúa)

Tabla 4. **Clasificación de los condenados reincidentes por naturaleza de los delitos, grupos de edades y sexo. Año 2004** ***(continuación)***

	De 60 y más años				No Consta			
	Total	Varón	Mujer	No Consta	Total	Varón	Mujer	No Consta
Total	**372**	**348**	**16**	**8**	**4.407**	**3.912**	**224**	**271**
Homicidio y formas	48	43	3	2	440	402	8	30
Contra la libertad	6	6	0	0	38	33	2	3
Contra la libertad sexual	3	3	0	0	20	18	0	2
Omisión del deber de socorro	0	0	0	0	0	0	0	0
Contra la intimidad	0	0	0	0	1	0	1	0
Contra el honor	1	0	1	0	0	0	0	0
Contra las relaciones familiares	9	9	0	0	68	57	2	9
Contra el patrimonio	107	101	5	1	1.805	1.581	123	101
Contra el medio ambiente y ordenación del territorio	0	0	0	0	2	2	0	0
Contra la seguridad colectiva	4	4	0	0	2	2	0	0
Contra la salud pública	21	16	4	1	263	222	30	11
Contra la seguridad del tráfico	78	77	0	1	612	555	13	44
De las falsedades	5	5	0	0	36	29	3	4
Contra la administración pública	0	0	0	0	1	1	0	0
Contra la administración de justicia	38	37	1	0	494	448	14	32
Contra la Constitución	0	0	0	0	2	2	0	0
Contra el orden público	10	9	1	0	185	167	10	8
Contra la paz e independencia	0	0	0	0	0	0	0	0
Concurso de delitos	42	38	1	3	395	357	17	21
No consta	0	0	0	0	43	36	1	6

Fuente: INE - Encuesta de Población Activa (EPA) Año 2005.

Al observar la tabla se puede apreciar que del total de condenados reincidentes, la cifra más baja es la de aquellos/as que tienen 16 y 17 años, siendo en total 39, y la cifra más elevada se encuentra en el grupo de edad de 26 a 30 años, siendo 6.037. Por género las diferencias son muy elevadas entre hombres y mujeres, para este último grupo de edad, por ejemplo, de los 6.037 reincidentes ellos son 5.599 y ellas únicamente 292. En cuánto al tipo de delitos, el más numeroso es “contra el patrimonio” siendo de un total de 11. 728 (respecto al total de 27.156)

Tabla 5: **Población reclusa por situación procesal-penal, sexo, años y edad. Año 2004.**

	Total	De 18 a 20	De 21 a 25	De 26 a 30	De 31 a 40	De 41 a 60	Más de 60
PENADA EN PRISIÓN							
Ambos sexos	45.84	679	6.750	10.568	17.049	9.637	701
Varones	42.006	649	6.296	9.801	15.829	8.782	649
Mujeres	3.378	30	454	767	1.220	855	58
PREVENTIVA							
Ambos sexos	13.112	832	2.682	3.340	3.934	2.131	193
Varones	11.963	772	2.429	3.054	3.595	1.936	177
Mujeres	1.149	60	253	286	339	195	16

Fuente: INE. Población Reclusa. Año 2004.

En esta tabla se puede apreciar que del total de población reclusa penada (45.384) 42.006 son varones y solo 3.378 son mujeres. Por grupos de edad, la cifra más elevada está entre quiénes tienen de 31 a 40 años, que son 17.049, y la cifra más baja entre quiénes tienen de 18 a 20 años que son 679. En cuánto a la población reclusa preventiva, del total (13.112) varones son 11.963 y mujeres 1.149. Y en este caso la cifra más pequeña está entre los mayores de 60 años, que son en total 193, de los cuáles 177 son varones y únicamente 16, mujeres.

I 2. Metodología Indicadores

Para este estudio, se han seleccionado una serie de indicadores presentes a nivel europeo, español y/o autonómico, dependiendo del dato, que hemos considerado relevantes para el desarrollo de una investigación rigurosa y exhaustiva como la que nos ocupa: jóvenes y exclusión social.

Nos interesa especialmente conocer los niveles de renta, pues hemos constatado que el nivel económico influye y está directamente relacionado con la exclusión social.

Nos ha parecido oportuno realizar una clasificación de los distintos indicadores por bloques temáticos que consideramos relevantes para la compresión del fenómeno que nos ocupa:

- Económicos
- Educativos
- Familiares o de Hogares (situación de los padres, embarazos prematuros, etcétera)
- De Empleo o actividad
- De vivienda
- De conflicto (Estados judiciales, etcétera)

Además, para este estudio, tomando como referencia, el *Informe sobre los indicadores en el ámbito de la pobreza y la exclusión social* (2001), del Comité de Protección Social, se proponen un gran número de indicadores para evaluar la naturaleza multidimensional de la exclusión social. Así, se proponen tres tipos de indicadores:

- Los indicadores primarios, compuestos de un número restringido de indicadores principales que cubrirían aquellos ámbitos considerados más importantes de cara a la exclusión social.
- Los indicadores secundarios, en apoyo de los indicadores, describirían otras dimensiones del problema.
- Un tercer nivel de indicadores, que los Estados miembros podrían incluir en sus PAN sobre la inclusión social a fin de resaltar las particularidades de ámbitos específicos y de facilitar la interpretación de los indicadores primarios y secundarios (estos no estarían armonizados a escala europea)

De este conjunto de indicadores, hemos encontrado información de la Encuesta sobre el Panel de Hogares de Eurostat, con datos actualizados del año 2000, 2002 y 2004. A continuación enumeramos los distintos tipos de indicadores que hemos englobado en los 2 primeros grupos, distribuidos en los bloques temáticos que hemos enunciado previamente (Véase Anexo I).

I 2.1 Indicadores Económicos

INDICADOR	DEFINICIÓN	FUENTE DE LOS DATOS + ÚLTIMO AÑO DISPONIBLE
Tasa de renta baja después de las transferencias, desglosada por edad y sexo Indicador primario	Porcentaje de personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60 % de la renta mediana nacional equivalente. Grupos de edad: 1.0-15, 2.16-24, 3.25-49, 4.50-64, 5. 65+. Desglose por sexo para todos los grupos de edad + total	PHCE de Eurostat, 2004
Tasa de renta baja después de las transferencias, desglosada por situaciones profesionales más frecuentes Indicador primario	Porcentaje de personas de 16 años o más que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60 % de la renta mediana nacional equivalente. Situaciones profesionales más frecuentes: 1. trabajador por cuenta ajena, 2. trabajador por cuenta propia, 3. desempleado, 4. jubilado, 5. inactivo -otros. Desglose por sexo para todas las categorías + total	PHCE de Eurostat, 2004
Tasa de renta baja después de las transferencias, desglosada por situación en cuanto a la vivienda Indicador primario	Porcentaje de personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60 % de la renta mediana nacional equivalente. 1. Propietario o exento del pago de alquiler 2. Inquilino 3. Total	PHCE de Eurostat, 2004
Umbral de renta baja (valores ilustrativos) Indicador primario	Valor del umbral de renta baja (60 % de la renta mediana nacional equivalente), en Estándar de Poder Adquisitivo (EPA), euros y moneda nacional, para: 1. Hogares de una persona 2. Hogares de 2 adultos y 2 niños.	PHCE de Eurostat, 2004
Distribución de la renta Indicador primario	S80/S20: Relación entre el 20 % de renta más alta, en la distribución de la renta, y el 20 % de renta más baja.	PHCE de Eurostat, 2004
Persistencia de renta baja Indicador primario	Personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60 % de la renta mediana nacional equivalente en el año n y durante (al menos) dos de los años n-1, n-2, n-3. Desglose por sexo + total.	PHCE de Eurostat, 2004
Desfase relativo de la renta baja mediana Indicador primario	Diferencia entre la renta media de las personas con renta baja y el umbral de renta baja, expresada en porcentaje del umbral de renta baja. Desglose por sexo + total.	PHCE de Eurostat, 2002
Percepción del propio estado de salud, por nivel de renta Indicador primario	Relación entre la proporción de personas de 16 años o más que califican su salud de mala o muy mala, de acuerdo con la definición de la OMS, en los quintiles inferiores y superiores (por renta equivalente). Desglose por sexo + total.	PHCE de Eurostat, 2002
Distribución entorno al umbral de renta baja Indicador secundario	Personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 40, 50 y 70 % de la renta mediana nacional equivalente	PHCE de Eurostat, 2004
Tasa de renta baja en un momento determinado Indicador secundario	Año de base PHCE de 1995. 1. Tasa de renta baja relativa en 1997 (= indicador 1). 2. Tasa de renta baja relativa en 1995 multiplicada por el factor inflación de 1994/96.	PHCE de Eurostat, 2004
Tasa de renta baja antes de las transferencias Indicador secundario	Tasa de renta baja relativa, en la que la renta se calcula de la manera siguiente: 1. Renta en la que se excluyen todas las transferencias sociales. 2. Renta en la que se incluyen las pensiones de jubilación y de supervivencia. 3. Renta después del conjunto de las transferencias sociales (= indicador 1). Desglose por sexo + total.	PHCE de Eurostat, 2004
Coeficiente de Gini Indicador secundario	Relación entre las partes acumulativas de la población distribuida según su renta y las partes acumulativas del total de su renta.	PHCE de Eurostat, 2004
Persistencia de renta baja (inferiores al 50 % de la renta media nacional) Indicador secundario	Personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 50 % de la renta media nacional equivalente en el año n y durante (al menos) dos de los años n-1, n-2, n-3. Desglose por sexo + total.	PHCE de Eurostat, 2004

I.2.2 Indicadores Educativos

INDICADOR	DEFINICIÓN	FUENTE DE LOS DATOS + ÚLTIMO AÑO DISPONIBLE
Tasas netas escolarización de 16 a 22 años por niveles/etapas)	Desglosado por: - por sexo - por grupos edad - por etapas - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2003/2004
Tasa bruta de acceso a las Enseñanzas Secundarias Segunda Etapa	Desglosado por: - por sexo - tipo de enseñanza - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2003/2004
Tasa bruta de acceso a la Educación Superior	Desglosado por: - por sexo - tipo de ciclo superior - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2003/2004
Abandono educativo temprano: población de 18 a 24 años que no ha completado E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de formación	Desglosado por: - por sexo - por años (1994-2004) - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 1994-2004
Nivel de formación de la población joven: % población entre 20 y 24 años que ha completado al menos E. Secundaria 2ª etapa	Desglosado por: - por sexo - por años (1994-2004) - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 1994-2004
Tasa bruta de población que se gradúa en cada enseñanza / titulación	Desglosado por: - por sexo - por cursos (1993/4, 1998/9, 2002/3) - por tipo de enseñanza / titulación - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2002/2003
Alumnado que terminó estudios, por enseñanza / titulación	Desglosado por: - por sexo - tipo de enseñanza / titulación - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2002/2003
Formación Profesional. Tasas brutas de escolarización:	Desglosado por: - por grado medio y superior - por sexos - por comunidades autónomas y a nivel nacional	MEC 2002/2003

I 2.3. Indicadores familiares o de hogares

INDICADOR	DEFINICIÓN	FUENTE DE LOS DATOS + ÚLTIMO AÑO DISPONIBLE
Tasa de renta baja después de las transferencias, desglosada por tipo de hogar	Porcentaje de personas que viven en hogares cuya renta total equivalente es inferior al 60 % de la renta mediana nacional equivalente. 1. hogar de 1 persona menor de 30 años 2. hogar de 1 persona de entre 30 y 64 años 3. hogar de 1 persona de al menos 65 años 4. 2 adultos sin hijos a cargo; al menos uno de ellos de 65 años o más 5. 2 adultos sin hijos a cargo; ambos menores de 65 años 6. otros hogares sin hijos a cargo 7. persona solas, con al menos un hijo a cargo 8. 2 adultos, con 1 hijo a cargo 9. 2 adultos, con 2 hijos a cargo 10. 2 adultos, con al menos 3 hijos a cargo 11. otros hogares con hijos a cargo 12. Total	PHCE de Eurostat, 2004
Distribución de mujeres según el número de hijos nacidos vivos y edad actual	Datos totales en función de tramos de edad (15-19 años, 20-24, etcétera) y por número de hijos (ninguno, uno, dos, tres, cuatro, cinco o más)	Instituto Nacional de Estadística, 1999
Hogares según ingresos anuales, por nivel de formación de la persona de referencia del hogar.	Desglosado por: -por ingresos -por nivel de formación -a nivel nacional	MEC 2003
"Gasto medio por hogar": Cálculo propio del gasto medio por hogar obtenido aplicando el último dato disponible de la Encuesta Continua de Presupuestos Familiares (ECPF)	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) 2005

I 2.4. Indicadores de empleo o actividad

INDICADOR	DEFINICIÓN	FUENTE DE LOS DATOS + ÚLTIMO AÑO DISPONIBLE
Tasa de actividad y de paro según nivel de formación.	Desglosado por: -por sexo -por edad (25-64 años) -por nivel de formación -a nivel nacional	INE Año 2004
Distribución porcentual de los ocupados por ocupación para cada nivel de formación	Desglosado por: -por sexo -por nivel de formación -a nivel nacional	INE Año 2004
Distribución porcentual de los ocupados según rama de actividad para cada nivel de formación	Desglosado por: -por sexos -por rama de actividad -por nivel de formación -a nivel nacional	INE Año 2004
Porcentaje de población ocupada según el grado de satisfacción en el trabajo, por nivel de formación.	Desglosado por: -por sexo -por nivel de formación -por grado de satisfacción -a nivel nacional	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) Año 2004
Porcentaje de población ocupada satisfecha con su trabajo, según las razones de su satisfacción.	Desglosado por: -por sexo -por nivel de formación -por razones de su satisfacción -a nivel nacional	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) Año 2004
Índices de salarios brutos de los asalariados por nivel de formación.	Desglosado por: -por sexo -por nivel de formación -por nivel de salarios -a nivel nacional	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) Año 2004
Proporción de desempleo de larga duración Indicador secundario	Número total de desempleados de larga duración (³ 12 meses; definición de la OIT) en relación con el número total de desempleados. Desglose por sexo + total.	Encuesta de población activa de Eurostat (2000)
Tasa de desempleo de muy larga duración Indicador secundario	Número total de desempleados de muy larga duración (³ 24 meses; definición de la OIT) en relación con la población activa total. Desglose por sexo + total.	Encuesta de población activa de Eurostat (2000)

I 2.5. Indicadores de vivienda (relacionado con hogar

INDICADOR	NACIONAL	FUENTE
"Hogares jóvenes": Número de personas jóvenes que constan como persona de referencia en la EPA	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) 2005
"Tasa de principalidad": Porcentaje de personas que constan como persona de referencia de un hogar respecto al total de personas de su misma edad	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) 2005
"Personas jóvenes emancipadas": Personas jóvenes que constan como "persona de referencia", "cónyuge" o "persona no emparentada" en la EPA	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) 2005
"Tasa de emancipación": Porcentaje de personas que viven fuera del hogar de origen respecto del total de personas de su misma edad	Sí	EPA (Instituto Nacional de Estadística, INE) 2005

I 2.6. Indicadores de conflicto (estados judiciales, etcétera)

INDICADOR	NACIONAL	FUENTE
Asuntos resueltos, por provincias, recursos y resolución	Sí	Instituto Nacional de Estadística (INE)
Clasificación de los condenados por delitos cometidos, edad y sexo	Sí	Instituto Nacional de Estadística (INE)

I 3. CONCLUSIONES DEL CONGRESO ANUAL SOBRE FRACASO ESCOLAR EN SU PRIMERA Y SEGUNDA EDICIÓN

Recogemos aquí las principales conclusiones a las que se llegó en las ediciones de los años 2004 y 2005 de este congreso cuya finalidad es funcionar como "un espacio de debate y reflexión, de convocatoria periódica, sobre un tema tan importante como el del fracaso. Un espacio donde se analicen a fondo y de manera monográfica las variables más importantes que intervienen en la creación de la situación de éxito o fracaso escolar que vive una sociedad". Se trata por lo tanto de reunir las conclusiones sobre los últimos estudios y los resultados de las experiencias más innovadoras que se llevan a cabo fuera del territorio balear, de la mano de profesionales de los centros educativos, administraciones, investigadores especializados, etc.

I 3.1. I Edición: conceptualización del fracaso escolar; causas y consecuencias; situación en las Baleares y en España; posibles soluciones

Así en su primera edición, tras la participación de los diferentes expertos, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- el fracaso escolar **aparece** en la década de los 70, como una consecuencia de la universalización de la educación, en tanto que la expectativa que se crea en torno a la educa-

ción no se ajusta a las posibilidades reales de atender de manera efectiva a todo el alumnado. El fracaso escolar es fruto así de mecanismos de evaluación que contribuyen a la selección y clasificación del alumnado, más que a ayudarlo a superar las dificultades que se detectan.

- el fracaso escolar es de origen **multicausal:** características personales de los alumnos y sus familias, causas de carácter social y las propias del sistema educativo (presupuestos, organización,...). Más exactamente, en una de las ponencias se propone un modelo de 9 niveles para explicar el fracaso escolar: "variables personales de los alumnos, atribuciones causales del alumnado, entorno del alumnado, familia, institución escolar, papel docente, evaluación académica, intervenciones pedagógicas e inserción laboral temprana".
- la **influencia del modelo económico** es, en el caso de Baleares, una causa generadora de fracaso escolar.
- en la sociedad del conocimiento o de la información, el fracaso escolar puede conducir irremediablemente a la **exclusión social.**
- a pesar de que el fracaso escolar es una realidad que afecta al conjunto de España, tanto en lo que se refiere a las situaciones educativas como a las políticas educativas, muestran una **realidades muy diversas entre las diferentes Comunidades Autónomas**.
- según la Estrategia de Lisboa del año 2000, los objetivos que se plantean para el año 2010 en la **Unión Europea**, es la reducción en un 50% de los resultados de indicadores relacionados con el fracaso escolar, para convertir la economía Europea en la más competitiva del mundo.
- las **soluciones** contra el fracaso escolar pasan por implicar al **profesorado**, el **empresariado**, la **administración** y **los padres y madres**. Así un representante de cada uno de estos colectivos destacó cuáles creían que eran sus responsabilidades en esta cuestión: desde el profesorado se propone la necesidad de éstos de adaptarse a las limitaciones y problemáticas propias de sus alumnos; los padres y madres reivindicaron un mayor espacio participativo en los centros educativos; los empresarios reconocieron la importancia de su papel en el intento de minimizar el impacto de un modelo económico como el Balear sobre sus jóvenes; y finalmente, desde la administración, se defendió la necesidad de implicar a todas las administraciones (con o sin competencias en educación) en la mejora de la educación de los ciudadanos.
- comparativamente con otros países con mejores resultados en el informe PISA, se propone para España el **aumento de la inversión en educación**, de la **mejora de los contextos familiares**, y una **política educativa que responda a las necesidades del alumnado.**
- Dado las dificultades para cambiar a las familias o al entorno socioeconómico, las mejoras se centran principalmente en un cambio del sistema educativo: recurrir a una **pedagogía** que tenga en cuenta las características de los alumnos (atendiendo cuál es su punto de partida), una **descodificación** de los esquemas del profesorado y las estructuras de la institución escolar, un mayor conocimiento de los alumnos, una revisión de la **evaluación.**
- Asegurar que no existan diferencias en cuanto a los requisitos que se han de cumplir entre los centros públicos y los **centros privados y concertados**, al nivel de la educación obligatoria.
- A nivel **individual**, se destacaron una serie de características que protegen a los alumnos en situación de riesgo de "fracaso escolar": variables actitudinales vinculadas al aprendizaje (autoconcepto positivo, autorresponsabilidad, autoestima elevada, etc.), factores que inciden al proceso de enseñanza-aprendizaje (tener modelos de referencia, recibir mensajes positivos,...).
- Necesidad de un **Pacto para la Educación**, para dotar al sistema educativo de estabilidad y tranquilidad, que permitan llevar a cabo las actuaciones necesarias para reducir las altas tasas de fracaso escolar.

I 3.2. II Edición: Enseñar en el siglo XXI

En su segunda edición el congreso se centró en la relación entre la práctica docente y las características de la sociedad actual en la configuración del fracaso escolar. Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes:

- importancia del fracaso escolar en el "**fracaso social**".
- el **docente** como actor principal en el ámbito escolar: la calidad del sistema educativa depende de la calidad de los docentes.
- la diversidad cultural, social y lingüística ha modificado el **escenario** en el que el profesorado desarrolla su función, dejando sin sentido la competencia adquirida en su formación inicial.
- la **adaptación** a este nuevo escenario es el aspecto nuclear sobre el que basar las medidas destinadas a la mejora del éxito escolar.
- necesidad de una **reconversión profesional del profesorado**: es importante que los profesores asimilen y profesionalicen este cambio social a través de la formación, tanto inicial como continua. Esta **formación** debería girar en torno a cuatro ejes básicos: perfilar la propia identidad profesional del docente, dominar de los códigos y canales de comunicación (entendiendo que el aula es un sistema de interacción y comunicación), saber organizar el aula para trabajar con orden (disciplina) y saber adaptar los contenidos al nivel de conocimiento de los alumnos.
- necesidad de crear un **colegio profesional** de profesores para que la voz de este colectivo esté presente en los procesos de planificación de la nueva formación inicial que será reformada en un futuro próximo.
- la **nueva formación** que substituirá al CAP debería tener como competencias básicas: saber organizar y animar situaciones de aprendizaje, saber gestionar la progresión de los aprendizajes, conocer y poner en práctica los dispositivos de atención a la diversidad, implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo escolar, trabajar en equipo, participar en la gestión del centro escolar, informar e implicar a las familias, utilizar tecnologías de la información y la comunicación, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y afrontar la propia formación continua.
- importancia de crear **comunidades de aprendizaje profesional**: basadas en el trabajo que lleva a cabo el profesorado, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se dan soporte y trabajan unidas, encontrando formas, dentro y fuera de su comunidad inmediata, para intensificar el aprendizaje de sus alumnos.
- desarrollo y adopción de medidas de soporte por parte de la **administración**: en el centro y en equipos interdisciplinarios de intervención social, fomentar la promoción profesional y la contraprestación económica sobre la base del nivel de calidad del servicio educativo prestado, reorganizar los centros para integrarlos en otras redes, profesionalizar la función directiva, reducir las diferencias entre el profesorado de una misma etapa educativa , situar las bases en la intervención del profesorado de educación primaria, etc.
- desde el profesorado se reclama una **nueva legislación** que ponga la educación y la formación en un lugar prioritario en la escala de valores sociales a promover, a lo que la administración respondió que la nueva ley llevará a cabo las siguientes medidas: dotar de recursos (profesorado y medios de diagnóstico) para detectar a tiempo los problemas educativos en los alumnos, concretar el currículum de la educación secundaria, flexibilizar la organización y coordinación del profesorado, mejorar la formación inicial del profesorado y el inicio de la actividad docente.

ISBN 84-96028-44-5

→ estudios

Jóvenes y fracaso escolar en España

El perfil de los jóvenes con 'fracaso' está asociado en muchas ocasiones a todo un conjunto de situaciones de desventaja social, desde pertenencia a minorías étnicas a personas que viven situaciones económicas cercanas a la pobreza, cuando no directamente propias de la pobreza. Pero 'fracasan' también jóvenes que pertenecen a familias acomodadas, de profesionales, donde no existen carencias económicas, pero donde suelen darse otra serie de problemáticas, más condicionadas por la incomunicación que por las privaciones materiales.

Las líneas generales de este estudio versan sobre tres conceptos centrales: juventud, fracaso escolar y situaciones de precariedad económica. Abordaremos en él un análisis de la gestión e intervención de las políticas públicas, realizando además la presentación de los datos comparados en España y por Comunidades Autónomas.

El estudio que aquí se presenta trata de abordar el fracaso escolar partiendo de la estrecha relación entre el abandono educativo temprano y la precariedad económica, aspectos clave que, en un contexto social y económico cada vez más complejo, requieren un tratamiento integral y una participación real de todos los agentes e instituciones, políticas, sociales y económicas, con responsabilidad en el ámbito educativo y la integración laboral.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
injuve
2007 — Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos
INTOLERANTES ANONIMOS.ORG
somos diferentes somos iguales