

El abandono educativo temprano en España y la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. Argumentos y evidencias para una propuesta de intervención

Francisco López Rupérez

Isabel García García

Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC

Índice

1. Introducción.....	3
2. Una síntesis de evidencias internacionales sobre los efectos de la ampliación de la escolarización obligatoria	6
2.1 En el ámbito de la salud	7
2.2 En el ámbito del abandono educativo temprano	7
2.3 En el ámbito de la transmisión intergeneracional	8
2.4 En el ámbito económico.....	8
3. El abandono educativo en España. Una perspectiva actualizada.....	8
3.1 Una visión internacional comparada	8
3.2 Una aproximación territorial para España	9
4. Abandono educativo temprano y paro juvenil. Conjeturas y evidencias	10
4.1 Sobre las causas del abandono educativo temprano	10
4.2 Una explicación monocausal y sus refutaciones empíricas.....	11
5. La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años y la reducción del abandono educativo temprano en España. Una relación causal	15
5.1 Una perspectiva contextual.....	16
5.2 Una perspectiva conceptual	16
5.3 Una perspectiva causal	17
6. Conclusiones y Recomendaciones	20
6.1 Conclusiones.....	21
6.2 Recomendaciones	22
7. Referencias.....	22
Anexo	27

El abandono educativo temprano en España y la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. Argumentos y evidencias para una propuesta de intervención

Francisco López Rupérez

Isabel García García

Cátedra de Políticas Educativas. Universidad Camilo José Cela

1. Introducción

3

La tasa de abandono educativo temprano constituye un indicador histórico en la Unión Europea que, tras ser utilizado como adscrito al concepto de cohesión social (SC052), se introdujo para el seguimiento de la Estrategia de Lisboa en materia de educación y formación, y pasó después a formar parte del Monitor de la UE. Se trata éste de un instrumento destinado a identificar los avances de los países miembros hacia los objetivos educativos comunes, fijados para cada década, sobre los cuales se extienden las correspondientes acciones estratégicas de la Unión.

La definición del abandono educativo temprano (AET) –que se aplica en todos los países de la UE a través de la Encuesta de Población Activa– nos remite al porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa –según la Clasificación Internacional de Educación (CINE-2011) es la que corresponde al nivel 3–, y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas previas a la realización de la encuesta¹.

Existe un consenso amplio entre los especialistas a la hora de considerar el AET como uno de los problemas más graves a los que se enfrenta el sistema educativo español (Soler *et al.*, 2021), problema que nos persigue desde hace bastante tiempo. A pesar de la lenta atenuación observada para dicho indicador a lo largo de la última década (López Rupérez y García García, 2020), los datos más recientes nos sitúan a la cola de los países de la Unión y amenazan con rebrotar de un modo desesperanzador. Justamente por su importancia, el AET ha atraído la atención, en nuestro país, tanto de órganos consultivos de alto nivel en materia educativa, como de investigadores y académicos que

¹ <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>

han profundizado, desde una base empírica, sobre las posibles causas de esa resistente patología del sistema educativo español.

Y es que, en el ámbito internacional, se dispone de una amplia evidencia empírica sobre los efectos beneficiosos, monetarios y no monetarios, de una formación extendida (López Rupérez, García García y Sanz Labrador, 2015; Soler *et al.*, 2021). Así, y como hemos señalado en otra publicación anterior (López Rupérez, García García y Sanz Labrador, 2015), que constituye el principal antecedente del presente trabajo, la ampliación de la educación y la formación de los jóvenes aumenta su empleabilidad, reduce el riesgo de pobreza y exclusión social, eleva la salud física y el bienestar mental, mejora las actitudes cívicas y los comportamientos democráticos, promueve la movilidad social e incrementa la cohesión social (p. 97). De modo que el AET, por lo que comporta de cercenamiento de esa extensión de la formación, constituye un predictor cierto, aunque de naturaleza probabilística, en relación con la merma efectiva de todas esas posibilidades en los planos tanto personal, como social y económico.

El Consejo Escolar del Estado en su “Informe sobre el Estado del Sistema Educativo”, de periodicidad anual, ha venido prestando una atención especial a dicho fenómeno y, cumpliendo con su función diagnóstica, ha analizado el fenómeno desde muy diferentes perspectivas –sexo, edad, nacionalidad, situación laboral, nivel de estudios de la madre, comparación por comunidades autónomas, comparación con los países de la UE, evolución del fenómeno en periodos amplios, etc.– (véase, por ejemplo, Consejo Escolar del Estado, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016). Por otra parte, más recientemente y desde el ámbito de la economía aplicada, Soler *et al.* (2021) han profundizado en dicho fenómeno, añadiendo a las evidencias disponibles para España (véase la revisión bibliográfica efectuada por los citados autores), nuevos análisis sistemáticos que arrojan luz sobre su naturaleza, sobre sus complejas causas y sobre algunas de sus posibles soluciones.

La publicación, el pasado 27 de enero, de los resultados del abandono educativo temprano correspondiente al año 2022 ha puesto sobre la mesa un dato inquietante cual es el incremento en 0,6 puntos porcentuales del AET para España, dato que alcanza cifras mucho más preocupantes en comunidades autónomas, tales como la Comunidad Valenciana (2,9 puntos), Baleares (2,8 puntos) o la Comunidad de Madrid (2,5 puntos) (véase la figura 1).

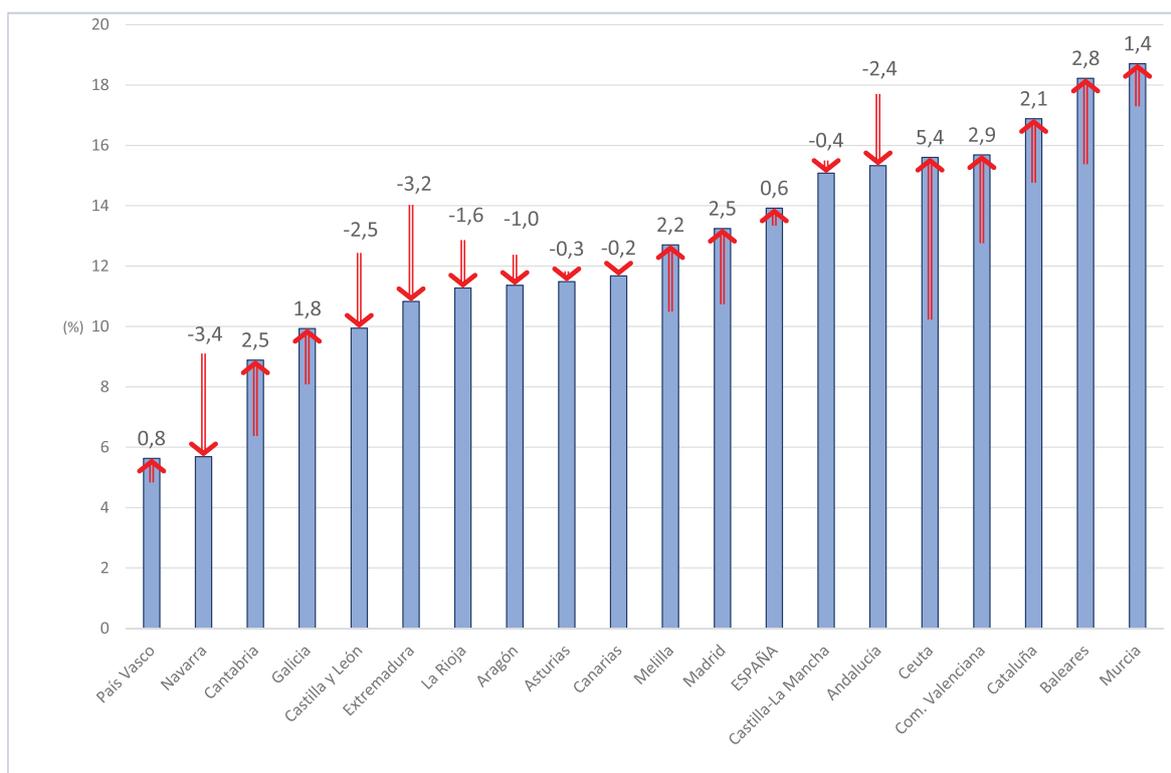
En diferentes investigaciones anteriores se han descrito las actuaciones emprendidas por distintas comunidades autónomas (Soler *et al.*, 2021) para reducir el abandono educativo temprano. Ello no ha podido evitar, en más de la mitad de los casos, los notables incrementos observados en 2022. Por otra parte, un estudio de Ángel Soler (2022) –efectuado sobre el periodo 2005-2021 a partir de dos metodologías de análisis diferentes– ha revelado, de un modo consistente, «la ausencia de convergencia entre las distintas regiones españolas en el periodo analizado, sobre todo en el caso de los hombres» (p. 153). Dicho de otro modo, se ha observado el mantenimiento de la desigualdad regional en lo concerniente a este importante indicador.

Teniendo en cuenta la situación antes descrita, el presente estudio pretende retomar la propuesta efectuada en 2014 por el Consejo Escolar del Estado y fundamentada, posteriormente, de un modo

amplio (López Rupérez, García García y Sanz Labrador, 2015), en el sentido de recurrir a la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años como un procedimiento de intervención –o de política pública– para la reducción efectiva del AET, intervención cuya pertinencia reposa en nuevos argumentos y en nuevas evidencias.

En lo que sigue, se presentará, en primer lugar, una síntesis significativa de evidencias sobre los efectos, en diferentes ámbitos –personales, sociales y económicos–, de la escolarización obligatoria. A continuación, se efectuará una descripción actualizada de la situación del AET en España. Seguidamente, se analizarán las relaciones entre el AET y el paro juvenil y se confrontarán algunas conjeturas explicativas del aumento del AET observado en 2022 con las evidencias disponibles, para volver luego sobre la propuesta de extensión en España de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, y realizar un análisis de sus efectos sobre la reducción del abandono educativo temprano, desde diferentes perspectivas, entre las que se incluirán razonamientos causales. Un apartado de conclusiones y recomendaciones cerrará el presente trabajo.

Figura 1
Variaciones del abandono educativo temprano por comunidades y ciudades autónomas. Años 2021 y 2022



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de la Población Activa. INE.

2. Una síntesis de evidencias internacionales sobre los efectos de la ampliación de la escolarización obligatoria

Existen evidencias empíricas robustas sobre las consecuencias que tiene el nivel formativo de los jóvenes sobre aspectos múltiples de la vida personal y de su estatus socioeconómico en la edad adulta. Estamos, de hecho, ante un eslabón fundamental de esa cadena —o quizás de esa red— de factores causales que conecta la dotación genética del alumno, su medio ambiente familiar y social, y el nivel socioeconómico que finalmente logra (Paige Harden, 2022).

El cuadro 1 muestra, con fines puramente descriptivos, una síntesis estructurada y apoyada en una base empírica de los beneficios atribuidos a la educación (Woessmann y Schütz, 2006). Diferentes investigadores han insistido en esta conexión desde muy diferentes perspectivas empíricas (Goldberg, 2007; CERI-OECD, 2007; Oreopoulos, P., y K. G. Salvanes, 2011; Galama, Lleras-Muney, y van Kippersluis, 2018). Se incluyen en ellas las interacciones —escasamente consideradas en el ámbito educativo— entre la herencia genética y el contexto socioeducativo que están asociadas a aquellas políticas que han favorecido la extensión de la educación (Barcellos, Carvalho y Turley, 2018; Paige Harden, 2022).

6 Se trata, no obstante, de centrar la atención, en lo que sigue, sobre aquellos efectos que son específicos de la ampliación de la escolarización obligatoria, y de efectuar una revisión, no exhaustiva, pero sí significativa, de los hallazgos empíricos. El cuadro 2 resume las principales evidencias disponibles a este respecto.

Cuadro 1
Estructura de los beneficios atribuidos, sobre la base de evidencias, a la educación

		Beneficios individuales	Beneficios sociales
Económicos	Directos	<ul style="list-style-type: none"> – Participación en el mercado laboral – Perspectivas de empleo – Ingresos 	<ul style="list-style-type: none"> – Progreso tecnológico – Transmisión de la información
	Indirectos	<ul style="list-style-type: none"> – Relación positiva entre formación y resultados de empleo para individuos altamente cualificados a través de redes de influencia 	<ul style="list-style-type: none"> – Retroalimentación económica de los beneficios sociales no económicos
No económicos		<ul style="list-style-type: none"> – Salud – Bienestar 	<ul style="list-style-type: none"> – Salud – Compromiso cívico y social – Reducción de la delincuencia – Medio ambiente

Fuente: Woessmann y Schütz (2006).

Cuadro 2

Resumen de las principales evidencias disponibles sobre los efectos de la ampliación de la escolarización obligatoria

PROS	CONTRAS
<ul style="list-style-type: none"> – Los costes de oportunidad de permanecer en la escuela pueden disminuir debido a las reformas en la extensión de la escolaridad obligatoria. – Los cambios en la escolaridad obligatoria constituyen un instrumento importante para estimar el rendimiento económico de la escolarización. – Los hijos de padres que tuvieron más escolaridad debido a las reformas, en la obligatoriedad de la escolarización, pueden experimentar apreciables beneficios. – Los beneficios indirectos de las reformas en la enseñanza obligatoria incluyen tasas de delincuencia más bajas y mejores resultados en materia de salud mental. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aunque políticamente conveniente, las reformas de la enseñanza obligatoria son costosas. – La mayor parte de la evidencia sugiere que el impacto de la ampliación de la escolaridad obligatoria se produce, principalmente, en los estudiantes más desaventajados. – Los rendimientos estimados son mayores cuando las reformas de la escolaridad obligatoria abarcan un nivel de cualificación importante, lo que dificulta la generalización de los resultados. – Hay menos pruebas de que la escolarización obligatoria tenga efectos más amplios sobre la salud física o las tasas de mortalidad.

Fuente: Harmon, C. (2017).

2.1 En el ámbito de la salud

Diferentes autores han examinado el efecto de la ampliación de la enseñanza obligatoria sobre distintos aspectos de la salud de las personas, con resultados, por lo general, positivos. En particular, la revisión, relativamente reciente, de Galama *et al.* (2018) ha concluido que esos efectos positivos son globalmente más débiles en las mujeres que en los hombres. El trabajo de Courtin *et al.* (2019), centrado en la salud mental, ha sido desarrollado a partir de un experimento natural efectuado sobre la base del caso francés. Su principal conclusión es que la ampliación de la escolarización obligatoria puede aumentar la reserva cognitiva y postponer la manifestación del declive cognitivo en edades maduras. No obstante, advierte que las políticas consistentes en ampliar la escolarización, sin mejorar su calidad, pudieran no ser el medio más adecuado para mejorar la salud de la población (p. 375).

2.2 En el ámbito del abandono educativo temprano

A diferencia de los efectos de la ampliación de la escolarización obligatoria en otros ámbitos de carácter personal, social y económico, —efectos que están ampliamente documentados— el cuerpo de evidencia disponible en relación con el abandono escolar no es abundante. Câmara Leme (2021) ha explorado estos últimos efectos en el caso de Portugal que, entre otros aspectos, presenta el interés, desde el punto de vista de la investigación, de haber producido un cambio legal que ha supuesto un incremento de tres años en la extensión de la escolarización obligatoria. Además de demostrar, me-

diante procedimientos econométricos, un efecto de reducción del abandono educativo temprano, concluye que los principales beneficiarios de dicho efecto son «tanto los alumnos con bajos rendimientos como aquellos de inferior nivel socioeconómico» (p. 25).

2.3 En el ámbito de la transmisión intergeneracional

Por sus implicaciones en materia de equidad, los análisis empíricos sobre los efectos de la ampliación de la escolarización obligatoria, en términos de transmisión intergeneracional, han recibido la atención de los investigadores, con resultados que sugieren que la ampliación de la escolarización obligatoria puede reducir la transmisión intergeneracional de la desigualdad (Page, Ann Huff, y Oreopoulos, 2005). En su más reciente revisión C. Harmon (2017) trae a colación resultados de investigaciones anteriores, realizadas al respecto en el Reino Unido y en Estados Unidos de América. Así, según la estimación de Chevalier *et al.* (2013), un año extra de escolarización del padre reduce la probabilidad de abandono del hijo en un 7%. En el caso de los EE.UU., los autores demuestran que un año de aumento de la escolarización de los padres rebaja la probabilidad de repetir en la enseñanza secundaria entre 2 y 4 puntos porcentuales, tomando como base una tasa media de repetición de un 15% (Oreopoulos, Page y Stevens, 2006).

8 2.4 En el ámbito económico

El estudio de Oreopoulos (2006) analiza, siguiendo procedimientos econométricos, los efectos económicos de la educación obligatoria, a partir de los datos pertenecientes a Canadá y del análisis de su legislación en esta materia, que se extiende a lo largo de más de cien años. Oreopoulos calcula que por cada año extra de enseñanza obligatoria –establecida entre 1920 y 1990 a nivel provincial– los estudiantes afectados se beneficiaron, en promedio, de un incremento anual en sus ingresos de un 12%. Y que los ingresos no percibidos por efecto del abandono educativo temprano son entre tres y seis veces superiores a los no percibidos por permanecer en el sistema escolar.

3. El abandono educativo en España. Una perspectiva actualizada

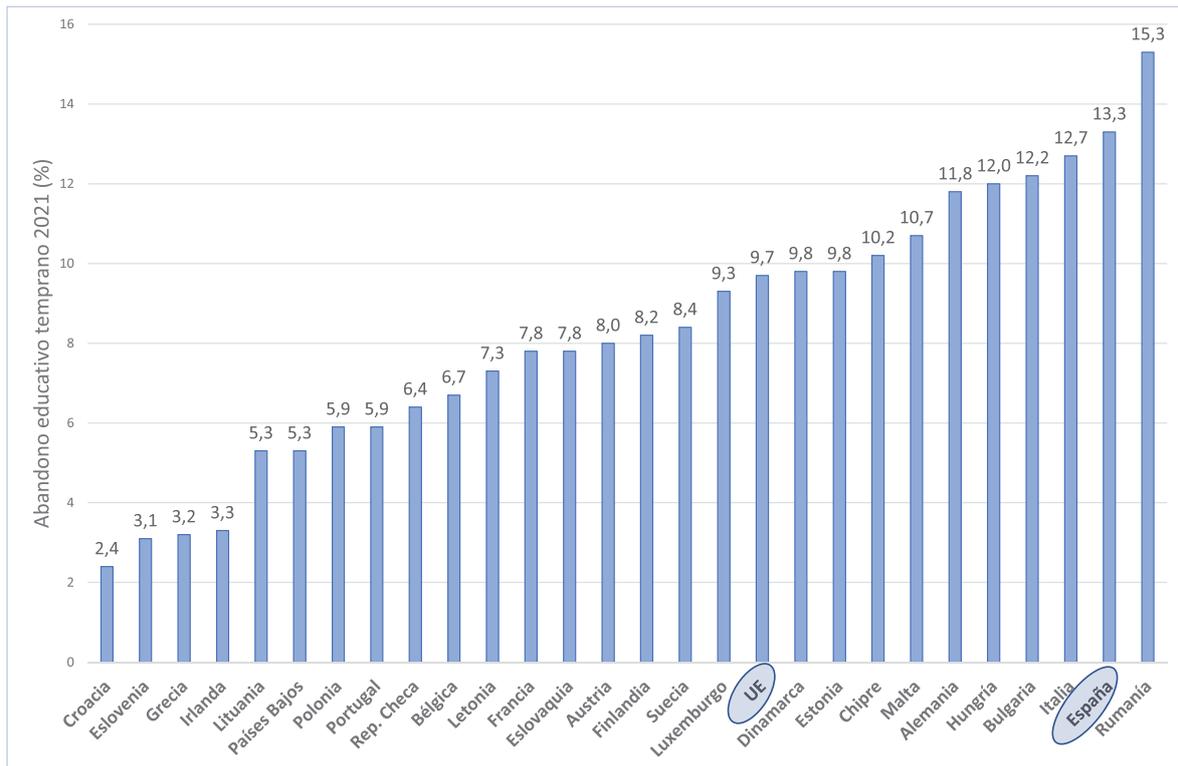
3.1 Una visión internacional comparada

Un análisis comparado del comportamiento de los diferentes países de la UE en relación con dicho indicador refleja, de acuerdo con la última información disponible (2021), la imagen que se representa en la figura 2. En ella se ponen de manifiesto los siguientes hechos destacables:

- a) España se encuentra en la penúltima posición del ranking, solo superada por Rumanía.

- b) España no ha logrado converger aún con la UE y se sitúa a 3,6 puntos porcentuales de la convergencia, a la espera de los datos de los países miembros correspondientes a 2022.
- c) España se halla bastante alejada, en términos generales, de los valores que corresponden a países comparables, en cuanto a nivel de desarrollo.

Figura 2
Abandono educativo temprano por países de la UE. Año 2021



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

3.2 Una aproximación territorial para España

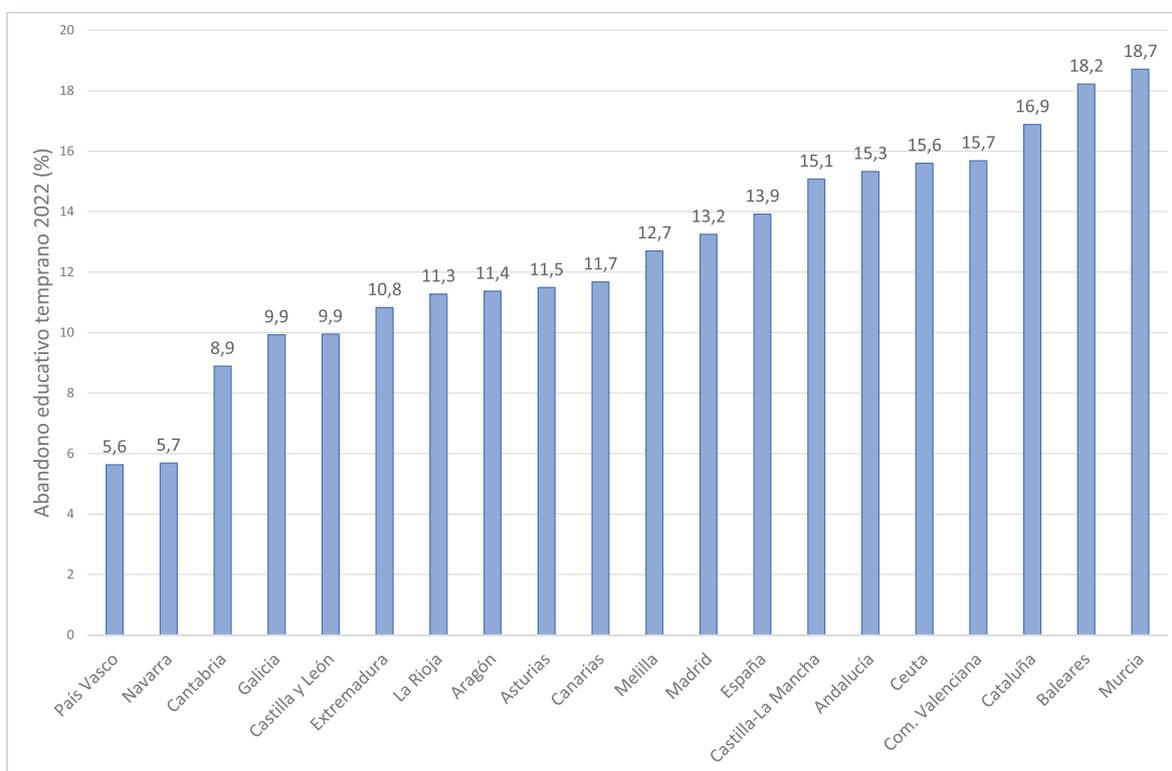
Los datos más recientes, referidos a España y sus comunidades y ciudades autónomas y relativos al año 2022, se recogen en la figura 3. Del análisis de dicha figura 3 cabe destacar los siguientes hechos principales:

- a) La existencia de una horquilla entre la Comunidad autónoma con menor AET (País Vasco) y la que presenta mayor AET (Murcia) de 13,1 puntos porcentuales de amplitud, lo que supera al rango de variación equivalente en el seno de los países de la Unión (12,9 puntos) (véase la figura 2).
- b) La existencia de un grupo de Comunidades autónomas –Comunidad Valenciana, Cataluña, Baleares y Murcia– que superan el valor de AET de Rumanía.

c) Excepción hecha de El País Vasco, Navarra y Cantabria, el resto de las comunidades autónomas –y, por supuesto, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla– presentan en 2022 cifras superiores al valor de convergencia de la UE en 2001.

La anterior perspectiva comparada arroja una visión todavía preocupante de España en materia de AET, aun a pesar de la reducción experimentada en la última década, pues alimenta la percepción de que en materia educativa no estamos donde nos correspondería estar, si se toman como referencia otros indicadores sociales y económicos.

Figura 3
Abandono educativo temprano por comunidades autónomas. Año 2022



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

4. Abandono educativo temprano y paro juvenil. Conjeturas y evidencias

4.1 Sobre las causas del abandono educativo temprano

El abandono educativo temprano es un fenómeno simple en su definición, pero complejo en sus causas en el que se dan cita distintos tipos de factores: factores de carácter personal –de capacidades,

de actitudes y de expectativas—; factores relacionados con el ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el alumno, y en el cual el nivel socioeconómico y cultural desempeña un importante papel; y factores relacionados, en un sentido u otro, con el mercado de trabajo, entre los cuales se sitúa el “coste de oportunidad”. Cabe conjeturar, además, sobre el papel de ese mensaje social, de intensidad creciente en lo que va de siglo, consistente en que “sin formación no hay empleo”, que va calando poco a poco en la población y que vendría a operar como una suerte de “mano invisible”, en el sentido de ir contribuyendo, lenta pero monótonamente, a la reducción del AET por la vía de una mayor concienciación de los alumnos y de sus familias.

Diferentes investigadores han analizado las posibles causas de AET sobre una base empírica. En el estudio no publicado, debido a Sancho Gargallo *et al.*(2007), realizado por encargo de la administración de las Islas Baleares y referido a ese territorio, se postularon como factores explicativos los de carácter familiar y escolar; los de naturaleza socioeconómica de la región y su mercado de trabajo; y, dentro de ellos, se destacó el papel del llamado “coste de oportunidad” que tiene que ver con la percepción de la utilidad de la escuela y que, en un sentido más preciso, refleja el coste que los alumnos —o las familias— han de soportar por seguir estudiando y, por tanto, por renunciar a los ingresos que produciría su trabajo.

Otros muchos estudios han insistido en la multicausalidad del fenómeno del AET (véase la revisión de Soler *et al.*, 2021). Entre ellos cabe destacar el de Choi y Calero (2013) que, desarrollando una línea propia anterior, han identificado como factores más relevantes de riesgo de AET en el ámbito individual: el sexo, la repetición de curso y la falta de Educación Infantil; en el ámbito familiar: la categoría socio profesional, la actividad económica y el lugar de origen de los padres, así como los recursos educativos del hogar y su utilización. Y, finalmente, las características de las familias de los alumnos escolarizados en el centro.

Pero, junto con estos grupos de factores, operan sus interacciones de modo que, por ejemplo, las capacidades, las actitudes y las expectativas personales se asocian —aunque no en términos deterministas, sino solo probabilísticos— con el nivel socioeconómico y cultural de los jóvenes; y éste, a su vez, incide en la percepción del coste de oportunidad. Estamos, pues, ante un ovillo de relaciones causales nada fácil de desenmarañar.

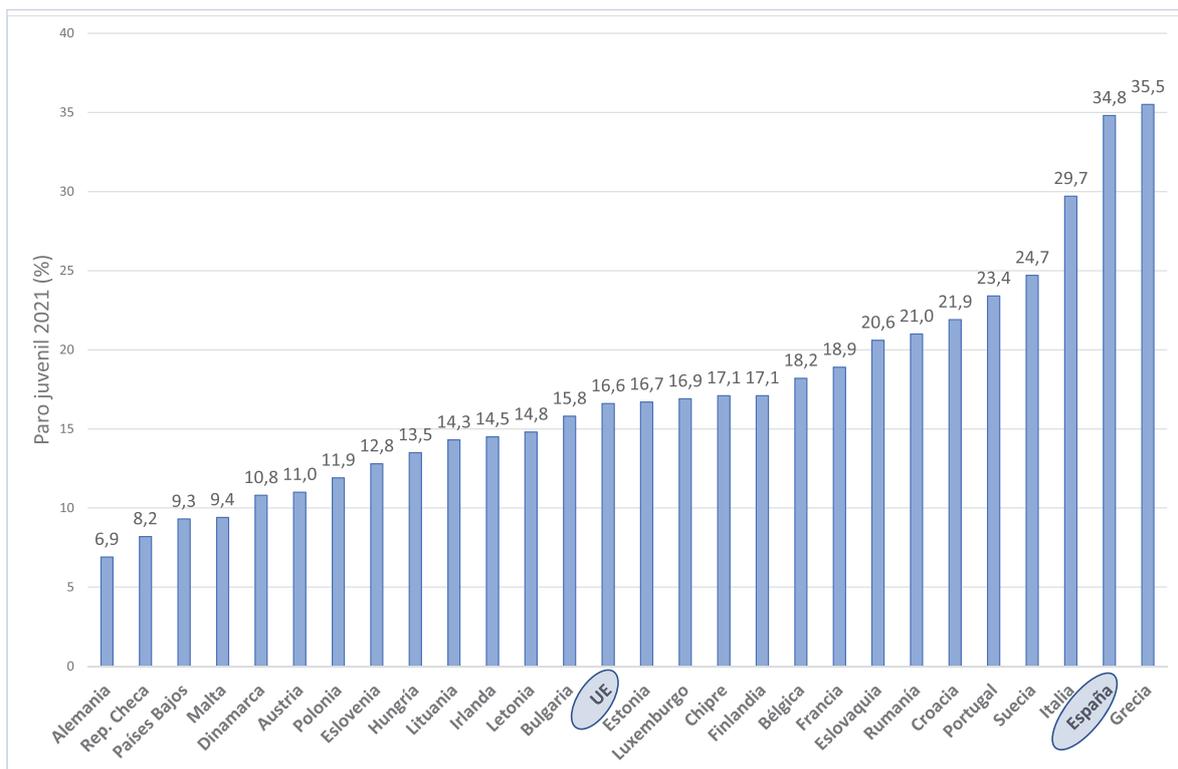
4.2 Una explicación monocausal y sus refutaciones empíricas

A pesar de las abundantes evidencias sobre la complejidad del fenómeno AET, algunas explicaciones oficiales han simplificado esa multicausalidad y vinculado el incremento observado en 2022 a la reactivación económica. De conformidad con este argumento, se habrían generado para los jóvenes, en 2022, mayores oportunidades en el mercado de trabajo derivadas del crecimiento económico, lo que habría incrementado el coste de oportunidad y llevado a los jóvenes sin formación a renunciar a esta, en beneficio de los salarios esperados. Merece la pena poner a prueba esa conjetura apelando a su contrastación con algunas evidencias significativas.

Un indicador relevante a este respecto es la tasa de paro juvenil, es decir, el porcentaje de jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 24 años que no tiene trabajo, pero que está buscándolo activamente (activos). De acuerdo con la definición del Instituto Nacional de Estadística, la tasa específica de paro para un intervalo de edad determinado es el cociente entre los parados de edades comprendidas entre los extremos del intervalo y los activos de dicho intervalo de edad. (Se consideran medias anuales).

La figura 4 muestra, a efectos ilustrativos, la distribución de la tasa de paro juvenil entre los países de la UE. La posición nuevamente destacada de España en este indicador –situada solo por detrás de Grecia– junto con la coincidencia parcial de los intervalos de edad a los que se refieren ambos indicadores socioeconómicos, podría hacer pensar en la existencia de una correlación significativa entre ambos. Sin embargo, cuando se pone a prueba tal conjetura y se efectúa un análisis de regresión lineal entre ellos se obtienen los resultados que se muestran en la figura 5.

Figura 4
Tasa de paro juvenil por países de la UE. Año 2021

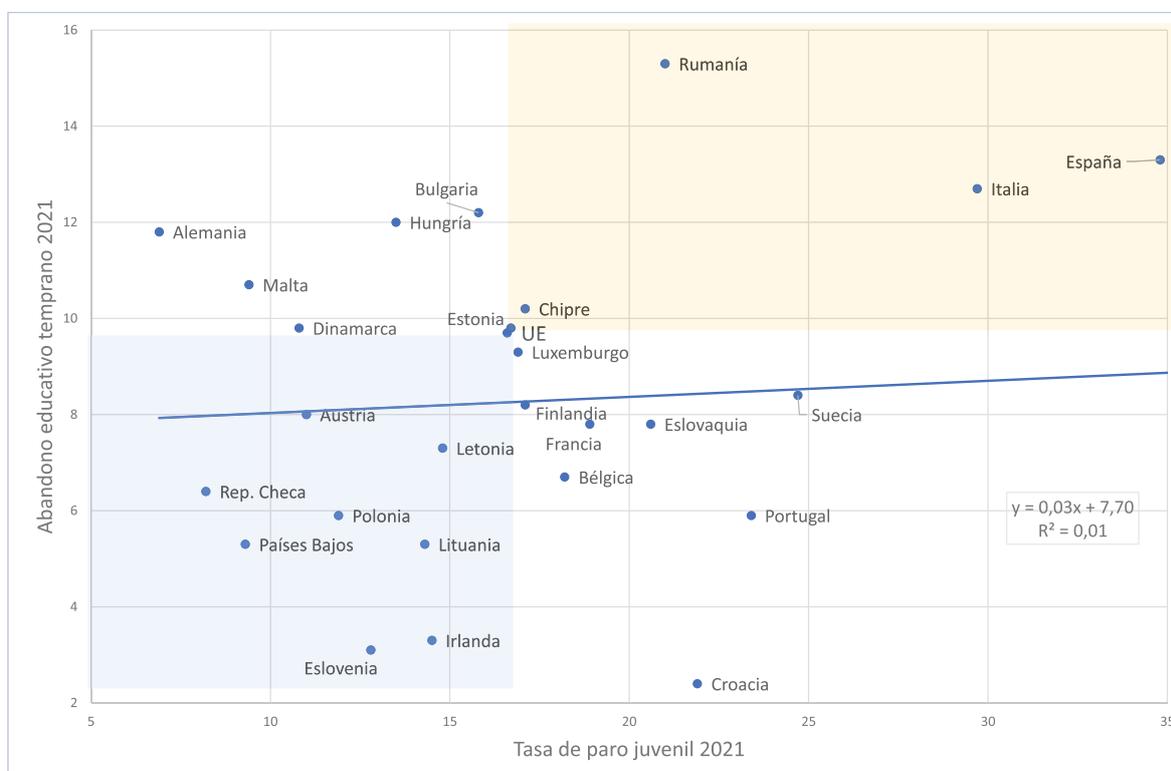


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Del análisis de dicha figura 5 se infieren los siguientes resultados:

- El pequeño valor del coeficiente de determinación ($R^2 = 0,01$) indica que la fuerza de la relación entre ambas variables es débil, pues tan solo el 1% de las diferencias entre países en abandono educativo temprano es explicado por diferencias en tasas de paro juvenil.
- La dispersión de la nube de puntos se ve reflejada en una significación estadística asimismo muy débil (véase la tabla A.1 del anexo), lo que indica que, en rigor, no es posible establecer un valor de R distinto de cero. De igual modo, la pendiente de la recta de regresión es nula.
- España se encuentra situada en el “cuadrante pésimo”, es decir, el que corresponde en este caso a elevados valores de los dos indicadores representados en el diagrama.

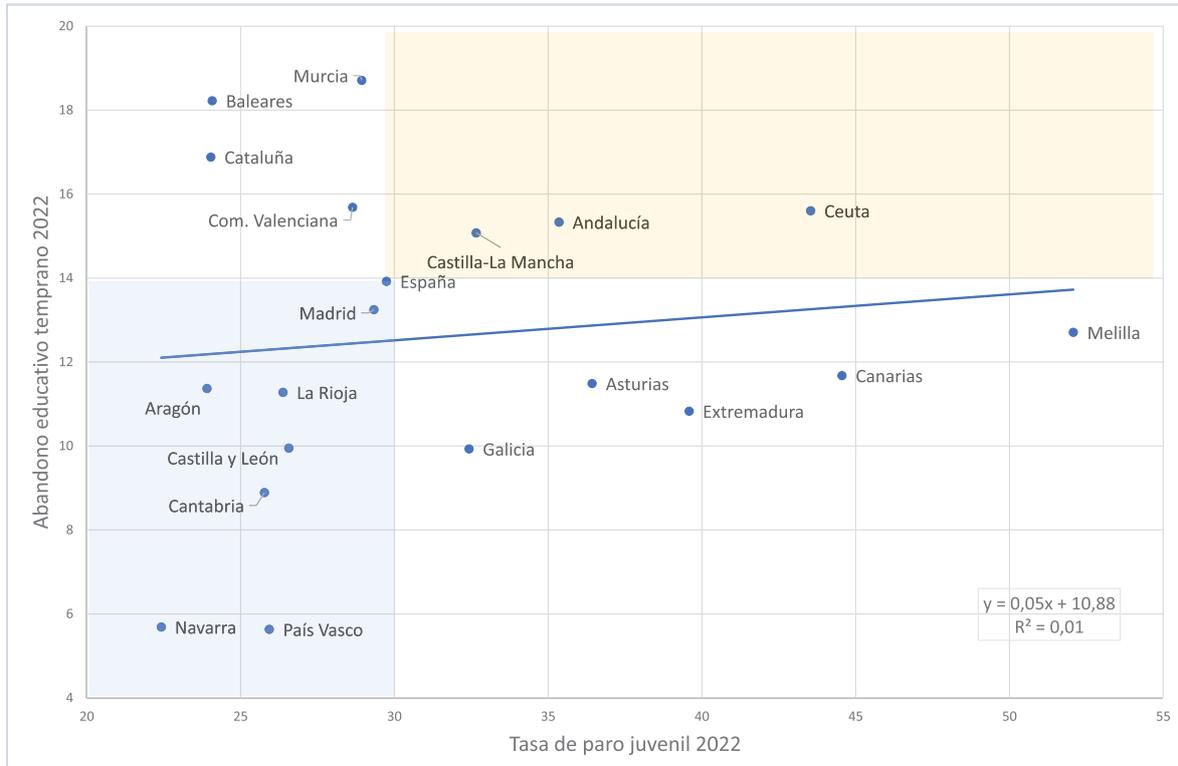
Figura 5
Abandono educativo temprano frente a la tasa de paro juvenil por países de la UE. Año 2021



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Estos resultados no parecen compatibles con la explicación oficial del incremento del AET en 2022. Pero incluso cuando se efectúan los análisis refiriéndolos al caso exclusivamente español el resultado es similar. Así, la figura 6 muestra un análisis de regresión lineal entra esas dos variables, aunque referidas en este caso a las comunidades autónomas españolas; análisis que repite un coeficiente de determinación igual al obtenido anteriormente para los países de la UE ($R^2 = 0,01$) y una significación estadística insuficiente (véase la tabla A.2 del anexo).

Figura 6
Abandono educativo temprano frente a la tasa de paro juvenil por comunidades autónomas. Año 2022



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de la Población Activa. INE.

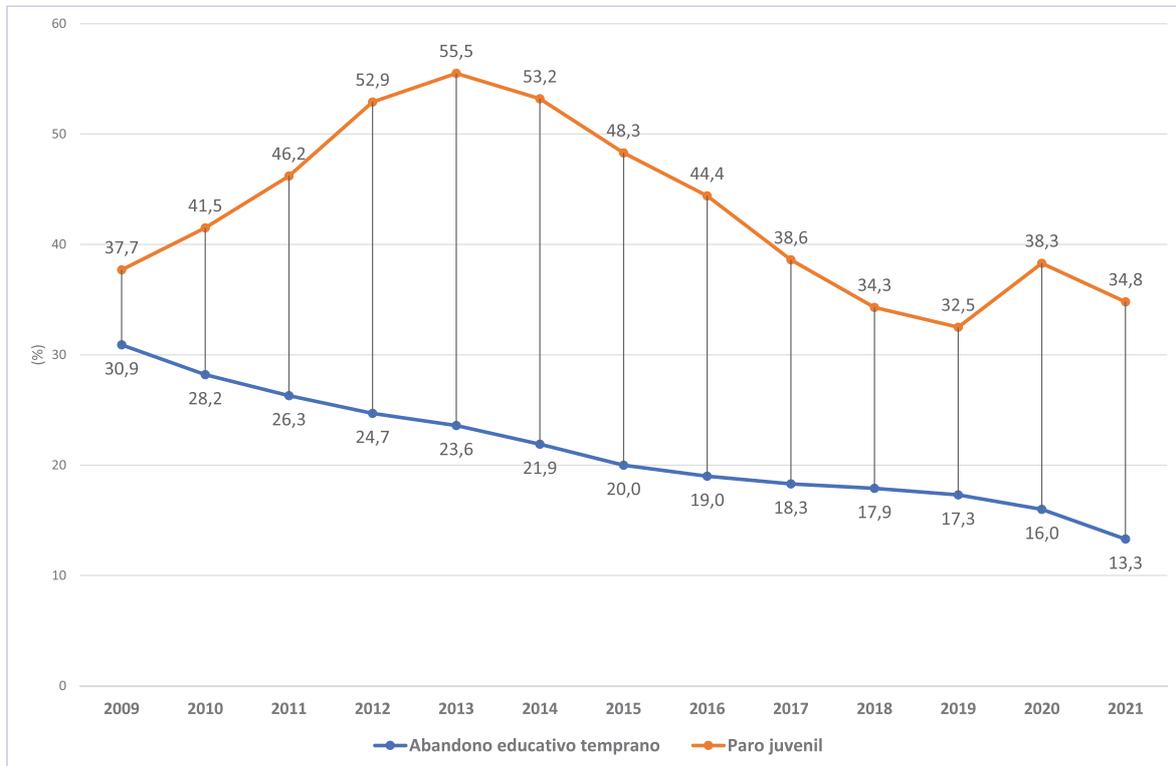
Cuando los análisis se refieren a variaciones entre 2021 y 2022 y no a valores absolutos, los resultados indican, de nuevo, una muy débil fuerza de la relación entre disminución del paro juvenil e incremento del AET ($R^2 = 0,03$) (véase la figura A.1 y tabla A.3 del anexo).

Hay un tercer grupo de evidencias que, por su claridad, merece la pena traer a colación. Se trata de un análisis comparado de las series cronológicas correspondientes a las dos variables consideradas y extendido sobre un periodo de tiempo lo suficientemente amplio como para incluir diferentes momentos del ciclo económico. La figura 7 muestra ese análisis comparado de la evolución de ambos indicadores.

De ella se infiere, como principal conclusión, que la evolución de ambas variables está, en lo esencial, desacoplada, toda vez que las oscilaciones que se observan en la variable paro juvenil, por efecto del ciclo económico no se reflejan en el abandono educativo temprano, que muestra un comportamiento monótono decreciente en el periodo de tiempo considerado (2009-2021).

En resumen, la multicausalidad del fenómeno del AET, con la correspondiente multiplicidad de variables explicativas –que pueden operar bien en un sentido, bien en el contrario–, no permite simplificar las explicaciones de los datos observados en base a un solo factor causal. Esta conclusión empírica indica que aquellas políticas que operen sobre uno solo de esos factores parciales tendrán unos

Figura 7
Evolución del abandono educativo temprano y de la tasa de paro juvenil en España. Años 2009 a 2021



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

efectos pequeños o lentos a la hora de corregir el preocupante fenómeno del abandono educativo temprano en España, tal y como se observa. Se hace necesario, por tanto, elegir un “factor total” y hacerlo sobre la base de evidencias.

5. La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años y la reducción del abandono educativo temprano en España. Una relación causal

La tesis que sostendremos en lo que sigue y, que justificaremos desde diferentes perspectivas, es que ese “factor total” bien podría ser la ampliación de la enseñanza básica –obligatoria y gratuita, de conformidad con los dispuesto en el artículo 27.4 de la Constitución Española– hasta los 18 años. Ello supondría prolongar en dos años la edad límite establecida hace 33 años en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que supuso, a su vez, una prolongación de igual magnitud, respecto de los 14, fijada en 1970 en la Ley General de Educación (LGE).

5.1 Una perspectiva contextual

Sin entrar, por el momento, a valorar este factor, en lo que respecta a su conexión causal con la reducción del AET, es bastante evidente que los cambios acelerados que, a lo largo de las tres últimas décadas han experimentado la economía y la sociedad, en España y en el mundo, han incrementado las expectativas que, particularmente en los países desarrollados, han sido depositadas en sus sistemas de educación y formación (Hanushek y Woessmann, 2019). Sirva como ejemplo un elemento de la resolución del Consejo de la Unión Europea (2021), que se ha expresado en los siguientes términos:

«(...) La educación ha sido destacada en las Conclusiones del Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2017 como clave para construir sociedades inclusivas y cohesionadas y para mantener la competitividad europea, situando la educación y la formación, por primera vez, en el centro de la agenda política europea (p. C6.1)».

En este contexto, nadie mínimamente informado podría sostener que la actual enseñanza obligatoria en España pueda ser considerada como básica, en el sentido de mínimamente satisfactoria, para la vida personal y para el mundo del empleo de cualquiera de nuestros jóvenes. Adentrados ya en la “cuarta revolución industrial” (Schwab, 2016) esa educación general es, pura y simplemente, insuficiente. Así lo considera implícitamente la propia definición de abandono educativo temprano, formulada más arriba y a la que volveremos a continuación. Hay, por tanto, en esa medida de política educativa general un argumento de necesidad para la adaptación del sistema de educación y formación a las nuevas exigencias del contexto.

16

5.2 Una perspectiva conceptual

La predicción de que la extensión de la enseñanza básica hasta los 18 años reducirá progresivamente el abandono educativo temprano en España, hasta reducirlo a cifras residuales, deriva del mero análisis conceptual de la noción de abandono educativo temprano. El AET se refiere prima facie al porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa. Por otra parte, la extensión de la enseñanza básica hasta los 18 años comporta, de hecho, asegurar que todos los alumnos –salvo excepciones– completen las previsiones del sistema reglado para esa segunda etapa de la educación secundaria, que en España se refiere al Bachillerato y a la Formación Profesional de Grado Medio. De modo que, sin necesidad de recurrir a razonamientos causales más sofisticados como los que vendrán después, una concepción racional de esa política y una implementación efectiva de su formulación permitiría atender tanto al objetivo de la reducción del AET, como al de mejorar la formación de nuestros jóvenes e incrementar la cualificación del capital humano español.

Como hemos señalado en otro lugar (López Rupérez, 2022), no se trata de prolongar el esquema de la ESO hasta la mayoría de edad, sino de introducir un sistema flexible basado, principalmente, en: a) una integración entre formación y empleo mediante un buen sistema dual; b) la posibilidad, para los que trabajan, de una escolarización a tiempo parcial; c) una modificación de la estructura de la

educación secundaria en dos ciclos –inferior y superior– de tres años de duración cada uno; y d) una adecuada diversificación, en el segundo ciclo, de las vías de éxito y de las formas de excelencia, a fin de adaptar mejor el sistema a las preferencias e intereses de los alumnos.

5.3 Una perspectiva causal

Es un hecho conocido que la atribución causal en las ciencias sociales constituye una cuestión problemática y que la correlación entre dos variables no asegura su conexión causal. Ello plantea problemas para una evaluación del impacto de las políticas que permita medir o estimar la modificación generada en algún indicador bien definido, por efecto de la implementación de una política o de una intervención.

De acuerdo con Santín y Sicilia (2014):

«Una evaluación de impacto es por tanto la medición del cambio en un indicador relevante (éxito escolar, rendimiento académico, etc.) para los beneficiarios que sea atribuible a un programa educativo. Una evaluación de impacto consiste en realizar un experimento o cuasi-experimento social y para ello requiere la definición de una situación contrafactual o también llamado grupo de control. Lo que se desea evaluar es el comportamiento del indicador de interés con y sin programa (p. 29)».

En el caso que nos ocupa la intervención consistiría en la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, considerada como variable causa, y la reducción del AET como variable efecto. En diciembre de 2011, el Parlamento Europeo asumió tácitamente esa conexión causal y dictó una Resolución en este sentido, a modo de sugerencia a los Estados miembros para reducir el abandono educativo temprano (Parlamento Europeo, 2011). Y lo cierto es que, en el curso 2014-2015, un grupo significativo de países y jurisdicciones de la Unión con competencias en educación-entre ellos Portugal- gozaban de esa circunstancia (Eurydice, 2015).

Por otra parte –y en el ámbito nacional– el Consejo Escolar del Estado (2015), en su Pleno del 24 de septiembre de 2015, aprobó, por una muy amplia mayoría, una recomendación al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el sentido de extender la enseñanza básica hasta los dieciocho años. En su justificación abreviada, se afirmaba:

«(esta medida) podría tratarse de una inversión rentable pues disminuiría considerablemente el abandono educativo temprano, mejoraría el nivel formativo de nuestros jóvenes y su nivel de ingresos futuros, reduciría la brecha de formación, atemperaría notables diferencias existentes al respecto entre Comunidades Autónomas, mejoraría la atención a las demandas de nuestro sistema productivo y contraería el gasto futuro asociado a las políticas activas de empleo dirigidas a los jóvenes». (p.514)

Junto con las posiciones más arriba citadas, estudios posteriores han confirmado, de un modo inequívoco, esa conexión causal.

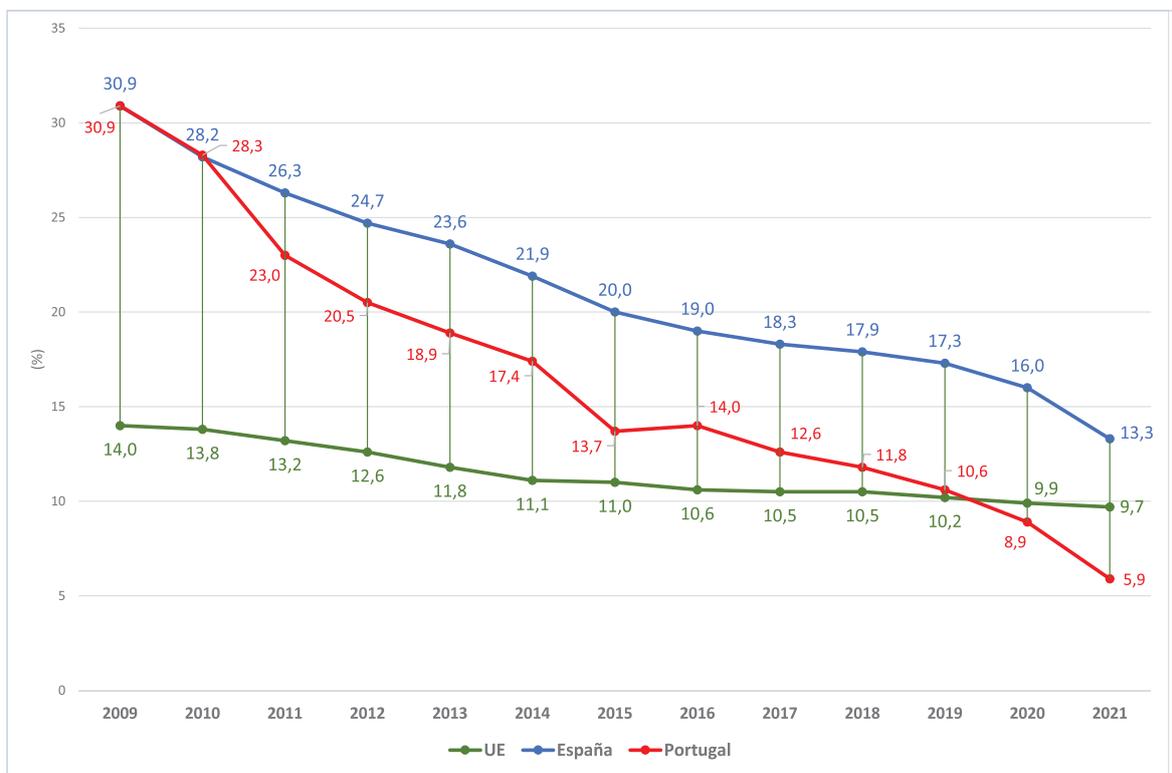
Con frecuencia, la implementación de experimentos aleatorios para establecer una relación causa-efecto que permita evaluar, sin ambigüedad, el impacto de una determinada política constituye una operación difícil y costosa. Pero en algunas circunstancias afortunadas se producen experimentos

naturales, es decir no planificados, que permiten sin embargo resolver con garantías el problema de la atribución causal. La comparación entre España y Portugal en materia de evolución del AET permite analizar un experimento de esta naturaleza.

La figura 8 muestra la evolución comparada de España vs. Portugal en materia de AET, entre 2009 y 2021. Del análisis de la gráfica se infieren los siguientes hechos relevantes:

- a) Portugal ha logrado no solo converger con la UE en AET sino aproximarse más rápidamente que la media de los países miembros a un valor residual.
- b) España se ha beneficiado de una tendencia descendente, pero a un ritmo insuficiente como para lograr la convergencia en un periodo de 12 años de extensión.

Figura 8
Evolución del abandono educativo temprano en España, Portugal y Unión Europea. Años 2009 a 2021



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Volviendo a la idea de experimento, cabe preguntarse ¿qué política, con impacto presumible sobre el AET, ha desarrollado Portugal que no haya implementado España? (López Rupérez y García García, 2020). La respuesta para este punto concreto es la ampliación de los 15 a los 18 años de la edad de la enseñanza obligatoria, que comenzó a hacerse efectiva en 2009 y se consolidó entre 2011 y 2015 de la mano del ministro de Educación y Ciencia, a la sazón Nuno Crato (2020).

Se trata, pues, de un experimento natural en el que las muestras coinciden con las poblaciones, Portugal se convierte en el grupo experimental sobre el que se aplica la política y España en el grupo de control sobre el que no se aplica. De los anteriores hechos se infiere que esa medida de política educativa es la causa principal que explica la brecha, francamente significativa, existente entre ambos países; brecha en la tasa de AET que en 2021 alcanzaba la cifra de 7,4 puntos porcentuales. Este resultado refuerza las previsiones derivadas del análisis conceptual y hace, por tanto, más robusta la conclusión.

A la luz de las evidencias y los razonamientos anteriores, cabe afirmar que estamos ante un “factor total” –o de política integral– que evita tener que identificar qué factor parcial, de los señalados por la investigación, es prioritario a la hora de diseñar políticas de intervención y de actuar sobre él.

Un ejemplo, con una base empírica, de las limitaciones que pueden presentar políticas parciales lo constituye el caso de la Comunidad Valenciana. En 2006 se estableció para su ámbito de gestión, mediante ORDEN de 8 de mayo de 2007², la ampliación de la gratuidad al Bachillerato mediante la extensión de la concertación por la vía de la figura jurídica del “concierto singular”. Cuando se analiza el impacto de esa política en la reducción de la tasa de AET, con respecto a la media de España, no se advierte un efecto ni relevante, ni sostenido. La figura 9 muestra la evolución comparada del AET en la Comunidad Valenciana vs. España en su conjunto.

Teniendo en cuenta la fecha de implantación de la medida –curso 2007/2008–, lo que revela el análisis comparado de las correspondientes series cronológicas es un comportamiento errático de las diferencias observadas cuyo signo puede, además, invertirse como ha sucedido, por ejemplo, en 2022. Muy posiblemente, esa ausencia de un efecto apreciable y sostenido venga determinada por el hecho de que los candidatos más probables al abandono educativo temprano no están, precisamente, en el grupo de alumnos que optan por el Bachillerato. Ello constituye otro ejemplo de experimento natural que refuerza la pertinencia, desde el punto de vista de la eficacia, de optar por una política integral como la descrita más arriba.

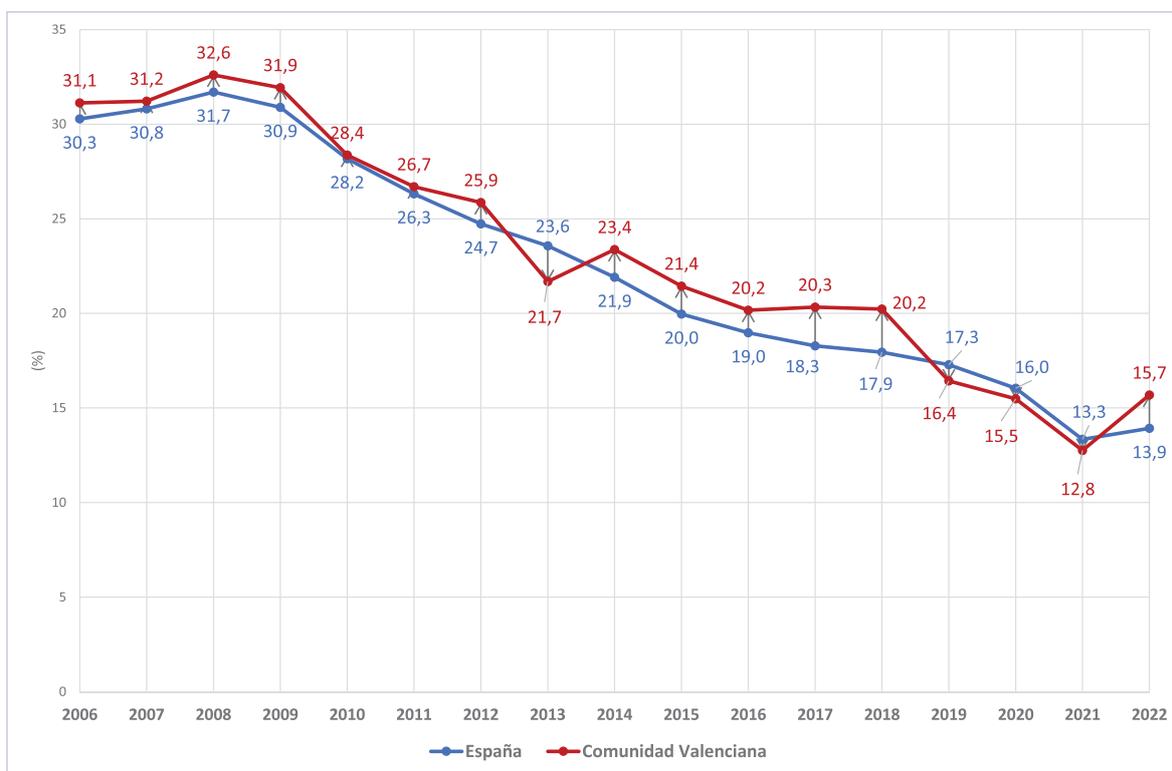
Tres rasgos sustantivos anejos a esta política integral que se postula pueden ser destacados:

- a) La extensión de la gratuidad, que operaría como un atractor –aunque probablemente no decisivo– de los alumnos y de sus familias hacia la prolongación de la escolarización, al rebajar el coste de oportunidad.
- b) La extensión de la obligatoriedad, que no solo incluye a la anterior –de acuerdo con el artículo 27.4 de la Constitución española–, sino que constituye una medida, en este caso fuerte, acompañada de un mensaje a todos los actores concernidos, particularmente a los alumnos y a sus familias, pero también a los empleadores. Se refuerza así ese postulado de que “sin formación no hay empleo”.

2 ORDEN de 8 de mayo de 2007, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se establece el procedimiento a seguir por los centros docentes de la Comunitat Valenciana para solicitar la modificación o incorporación al régimen de conciertos educativos en régimen singular correspondiente al primer curso de Bachillerato, y por la que se modifican los modelos de solicitudes y documentos administrativos aprobados por la Orden de 29 de diciembre de 2004.

c) Una modificación de la estructura de la educación secundaria, que se articularía en dos ciclos –uno inferior y otro superior– de tres años de duración cada uno. Esta estructura, que se corresponde con el modelo más frecuente en la Unión Europea (Eurydice, 2022), iría acompañada de una mayor integración entre educación y empleo mediante fórmulas duales para los alumnos que cursen formación profesional, así como de una mayor flexibilidad en la ordenación académica para poder conciliar estos dos aspectos fundamentales y complementarios del cursus formativo de aquellos alumnos que estuvieran trabajando.

Figura 9
Evolución del abandono educativo temprano en la Comunidad Valenciana y España. Años 2006 a 2022



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de la Población Activa. INE.

6. Conclusiones y Recomendaciones

El propósito fundamental del presente trabajo ha consistido en analizar la situación actual del abandono educativo temprano en España, desde una perspectiva comparada –tanto interna, o por comunidades autónomas, como externa en el marco geográfico, político y cultural de la Unión Europea–, así como en profundizar en la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 18 años como una suerte de política, o intervención sobre el sistema, de carácter “total”.

Por su eficacia empíricamente demostrada, este procedimiento obvia el problema de identificar los factores parciales explicativos del fenómeno y de operar sobre aquellos que resulten “maleables”, es decir, que puedan corregirse desde el propio sistema educativo. Asimismo, salva las inseguridades, en términos de efectividad, que puedan plantear algunos de estos factores parciales.

De acuerdo con todo lo anterior, se enunciarán a continuación las conclusiones principales del trabajo y se procederá a formular algunas recomendaciones.

6.1 Conclusiones

- a) Las actuaciones emprendidas por diferentes comunidades autónomas para reducir el abandono educativo temprano no han podido evitar, en más de la mitad de los casos, los significativos incrementos observados en 2022.
- b) De conformidad con lo que han revelado estudios consistentes, dichas actuaciones tampoco han llevado consigo avances en cuanto a la convergencia entre las distintas regiones españolas en el periodo analizado, manteniéndose la desigualdad regional en materia de AET.
- c) La evidencia internacional disponible ha identificado efectos positivos específicos de la ampliación de la escolarización obligatoria en los ámbitos de la salud individual, de la economía personal, de la corrección de desigualdades educativas por medio de la transmisión intergeneracional; y, de forma inequívoca, en la reducción del abandono educativo temprano, en especial, para los alumnos con bajos rendimientos o con inferior nivel socioeconómico que serían los más beneficiados por este tipo de política.
- d) La comparación de España en materia de AET en el marco de los países de la UE le sitúa, de acuerdo con las cifras correspondientes a 2021 –últimas disponibles– en la penúltima posición del ranking, solo por detrás de Rumanía.
- e) La comparación interregional en España para 2022 revela una horquilla de cifras de 13,1 puntos porcentuales de amplitud, lo que supera el rango de variación equivalente-en 2021- de los países de la Unión (12,9 puntos).
- f) Once de los 19 territorios españoles (incluyendo las 17 CC.AA. y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla) han arrojado en 2022 incrementos de dicho indicador, lo que unido a la relevante magnitud del aumento en territorios tales como Ceuta (5,4 puntos), la Comunidad Valenciana (2,9 puntos), Baleares (2,8 puntos) o la Comunidad de Madrid (2,5 puntos) nos indican que estamos ante un problema aún no resuelto.
- g) Diferentes investigaciones empíricas españolas han advertido sobre la multicausalidad del fenómeno del AET, por lo que explicar el incremento experimentado en España en 2022 como debido a la reactivación económica, constituye una simplificación improcedente, tal y como las evidencias empíricas generadas en este trabajo demuestran.

- h) Al argumento de necesidad-derivado de las exigencias del contexto- y a la propia definición del AET, se suman los razonamientos causales, asociados a un experimento natural de comparación entre España y Portugal. A ello se añaden las evidencias disponibles a nivel internacional para concluir que la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años sería una política que, si está bien concebida y bien implementada, reduciría el AET en España y mejoraría significativamente el nivel formativo de nuestros jóvenes.
- i) Además, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años constituiría, a la luz de las evidencias empíricas, una política efectiva de equidad que no solo operaría al nivel individual de los alumnos, sino también al nivel de los territorios. Se trata de una política de Estado, ecualizadora de las oportunidades y desarrollada conforme a sus competencias constitucionales exclusivas.

6.2 Recomendaciones

- a) Incorporar, mediante ley orgánica, a la ordenación básica del sistema educativo español la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años.
- b) Asegurar la calidad de la intervención y no reducirla a una simple medida de escolarización de carácter cuantitativo.
- c) Introducir una modificación en la estructura de la enseñanza secundaria en dos ciclos, de tres años de duración cada uno, con el fin de garantizar un periodo suficiente de formación orientada tanto a los alumnos que cursen la opción profesional del segundo ciclo, como a los que cursen la opción general.
- d) Desarrollar una mayor integración entre educación y empleo, mediante fórmulas duales para los alumnos que cursen la opción profesional.
- e) Introducir una mayor flexibilidad en la ordenación académica que facilite la conciliación de estos dos aspectos fundamentales y complementarios del cursus formativo para aquellos alumnos que trabajen.
- f) Como hemos señalado en otro lugar (López Rupérez, 2022), ante la objeción doctrinaria, relativa a la libertad individual, que esta política pudiera plantear, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años se alinea con el llamado “paternalismo libertario” y la filosofía del “empujoncito” (Nudge). Se trata, según sus autores (Thaler y Sunstein, 2003), de «un enfoque que preserva la libertad de elección pero que autoriza a las instituciones a orientar a las personas en direcciones que promoverán su bienestar» (p. 179).

7. Referencias

- Barcellos, S. H., Carvalho, L. S. y Turley, P. (2018). Education can reduce health differences related to genetic risk of obesity. *PNAS*. Vol 115, nº 42, pp. E9765–E9772. <https://doi.org/10.1073/pnas.1802909115>

- Câmara Leme, A. (2021). The Effect of a Compulsory Schooling Leaving age increase on students' educational paths. 145.pdf (economicsofeducation.com)
- CERI-OECD (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD.
- Chevalier, A., C. P. Harmon, V. O'Sullivan, and I. Walker. "The impact of parental income and education on the schooling of children". *IZA Journal of Labor Economics* 2:8 (2013): 1–22.
- Choi, A., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA2009 y propuestas de reforma [Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform]. *Revista de Educación* n.º 362 (septiembre-diciembre).
- Consejo de la Unión Europea (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01). D.O.U.E 26.2.2021.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Courtin E., Nafilyan V., Glymour M, et al. (2019). *J. Epidemiol Community Health*, 73, pp. 370–376. doi:10.1136/jech-2018-211746. <https://jech.bmj.com/content/jech/73/4/370.full.pdf>
- Crato, N. (2020). Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved. In *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Reimers, F.M. (Ed). Chum, Switzerland: Springer. <https://bit.ly/36frag5>
- Eurydice (2015). *Compulsory Education in Europe 2014/15*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf
- Eurydice (2022). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2022/23: Diagramas. Eurydice Datos y cifras*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Galama, T. J., Lleras-Muney, A. y van Kippersluis H. (2018). *The effect of education on health and mortality: a review of experimental and quasi-experimental evidence*. Boston, MA: National Bureau of Economic Research.

- Goldberg, E. (2007). *La paradoja de la sabiduría. Cómo la mente puede mejorar con la edad*. Barcelona: Crítica.
- Hanushek E. A. y Woessmann, L. (2019). *The Economic Benefits of Improving Educational Achievement in the European Union: An Update and Extension*. Brussels: European Commission
- Harmon, C. (2017). How effective is compulsory schooling as a policy instrument? Changes in compulsory schooling laws have significant effects on certain population groups, but are costly to implement. *IZA World of Labor* 348, pp.1-10. doi: 10.15185/izawol.348
- López Rupérez, F. (2022). La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 años, ¿problema o solución? (II) *El Debate* 15/02/2022. (eldebate.com).
- López Rupérez, F., García García, I. y Sanz Labrador, I. (2015). *La extensión de la enseñanza básica hasta los 18 años. Beneficios y costes*. Madrid: Fundación para los análisis y los estudios sociales. <https://bit.ly/34bYfXPf>
- López Rupérez, F. y García García, I. (2020). España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistémica. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 84 núm. 1, pp. 193-215. <https://doi.org/10.35362/rie8414042>- ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
- Oreopoulos, P. (2006). The compelling effects of compulsory schooling: evidence from Canada. *Canadian Journal of Economics*. Vol. 39, n.º 1, February.
- Oreopoulos, P., M. E. Page, and A. Stevens. The intergenerational effects of compulsory schooling. *Journal of Labor Economics* 24:4, pp 729–760.
- Oreopoulos, P., y K. G. Salvanes (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives* 25:1, pp. 159–184.
- Paige Harden, K. (2022). *La lotería genética. El ADN importa: por qué para conquistar la igualdad hay que conocer lo que nos hace diferentes*. Barcelona: Planeta de libros.
- Page, M., Ann Huff, S. y Oreopoulos, P. (2005). *The intergenerational effects of compulsory schooling*, Working Paper, No. 05-19, University of California, Department of Economics, Davis, CA. <http://hdl.handle.net/10419/31322>
- Parlamento Europeo (2011). *Tackling early school leaving European Parliament resolution of 1 December 2011 on tackling early school leaving (2011/2088(INI))*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011IP0531>
- Sancho Gargallo, M. A., Esteban Villar, M., Gaviria Soto Daniel, J. L., Santín, D., Ruiz de Miguel, C. y Badenes, N. (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en les Illes Balears: diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo*. Documento no publicado.
- Santín, D. y Sicilia, G. (2014). *Evaluar para mejorar: hacia el seguimiento y la evaluación sistemática de las políticas educativas. Reflexiones sobre el sistema educativo español*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Soler, A. (2022). Heterogeneidad regional en el abandono educativo temprano. En Soler, Á., J. I. Martínez, R. López-Meseguer, M. T. Valdés, M.A. Sancho, B. Morillo y L. de Cendra (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España: Informe general*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación
- Shwab, K. (2016). *Cuatro principios de liderazgo de la cuarta revolución industrial*. Foro Económico Mundial. <https://es.weforum.org/agenda/2016/10/cuatro-principios-de-liderazgo-de-la-cuarta-revolucion-industrial/>
- Thaler, R. H. y Sunstein, C. R. (2003). Libertarian paternalism. *The American Economics Review*, Vol. 93, Nº 2, pp.175-179.
- Woessmann, L. & Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE). <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>

Anexo

Tabla A.1
 Abandono educativo temprano frente a la tasa de paro juvenil por países de la UE. Año 2021

	Tasa de paro juvenil	Abandono educativo temprano
UE	16,6	9,7
Bélgica	18,2	6,7
Bulgaria	15,8	12,2
Rep. Checa	8,2	6,4
Dinamarca	10,8	9,8
Alemania	6,9	11,8
Estonia	16,7	9,8
Irlanda	14,5	3,3
Grecia	35,5	3,2
España	34,8	13,3
Francia	18,9	7,8
Croacia	21,9	2,4
Italia	29,7	12,7
Chipre	17,1	10,2
Letonia	14,8	7,3
Lituania	14,3	5,3
Luxemburgo	16,9	9,3
Hungría	13,5	12,0
Malta	9,4	10,7
Países Bajos	9,3	5,3
Austria	11,0	8,0
Polonia	11,9	5,9
Portugal	23,4	5,9
Rumanía	21,0	15,3
Eslovenia	12,8	3,1
Eslovaquia	20,6	7,8
Finlandia	17,1	8,2
Suecia	24,7	8,4

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,07
Coefficiente de determinación R ²	0,01
R ² ajustado	-0
Error típico	3,4
Observaciones	28

Análisis de varianza					
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	F	Sig.
Regresión	1	1,60	1,6	0,14	0,71
Residuos	26	299,89	11,5		
Total	27	301,49			

Tabla A.2
Abandono educativo temprano frente a la tasa de paro juvenil por comunidades autónomas. Año 2022

	Tasa de paro juvenil	Abandono educativo temprano
España	29,7	13,9
Andalucía	35,4	15,3
Aragón	23,9	11,4
Asturias	36,4	11,5
Baleares	24,1	18,2
Canarias	44,6	11,7
Cantabria	25,8	8,9
Castilla y León	26,6	9,9
Castilla-La Mancha	32,7	15,1
Cataluña	24,0	16,9
Com. Valenciana	28,6	15,7
Extremadura	39,6	10,8
Galicia	32,4	9,9
Madrid	29,3	13,2
Murcia	28,9	18,7
Navarra	22,4	5,7
País Vasco	25,9	5,6
La Rioja	26,4	11,3
Ceuta	43,5	15,6
Melilla	52,1	12,7

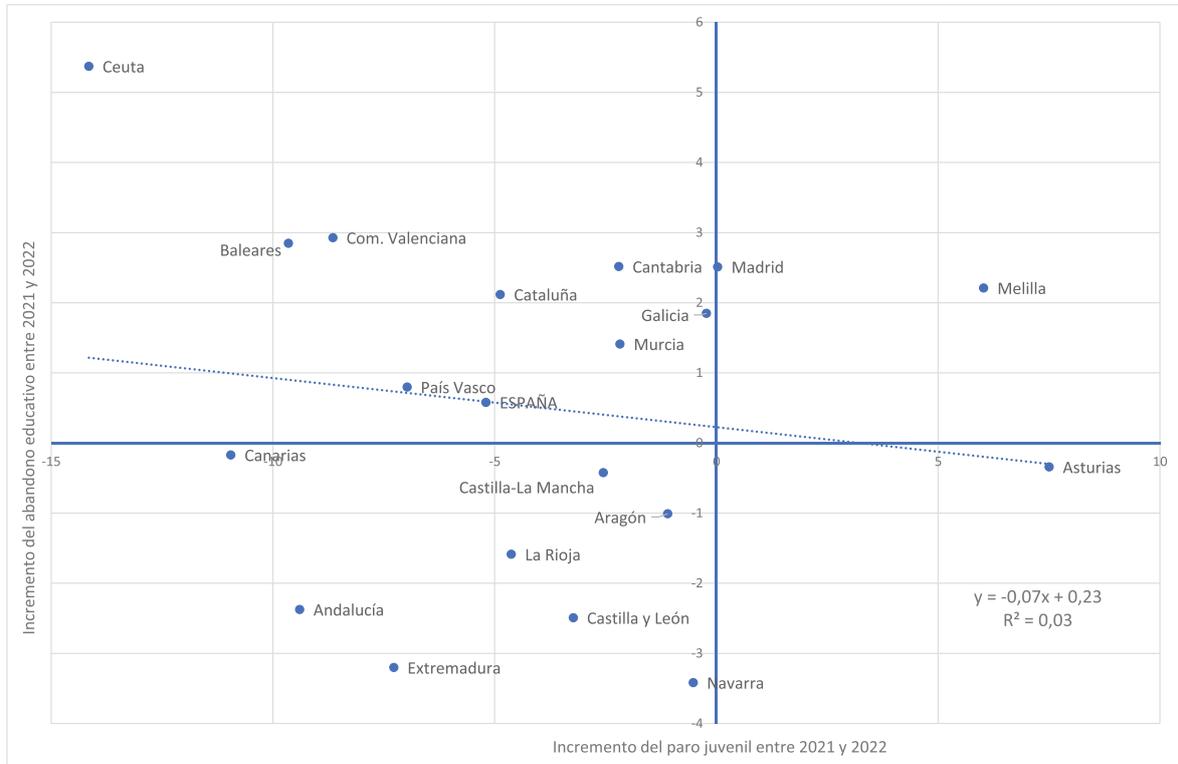
Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,12
Coefficiente de determinación R ²	0,01
R ² ajustado	-0,04
Error típico	3,73
Observaciones	20

Análisis de varianza					
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	F	Sig.
Regresión	1	3,69	3,69	0,26	0,61
Residuos	18	250,67	13,93		
Total	19	254,36			

28

Fuente: Elaboración propia a partir del INE.

Figura A.1
Incremento del abandono educativo temprano frente al incremento de la tasa de paro juvenil por comunidades autónomas. Años 2021 y 2022



Fuente: Elaboración propia a partir del INE.

Tabla A.3
Incremento del abandono educativo temprano frente al incremento de la tasa de paro juvenil por comunidades autónomas. Años 2021 y 2022

	Incremento de paro juvenil entre 2021 y 2022	Incremento del abandono educativo temprano entre 2021 y 2022
España	-5,2	0,6
Andalucía	-9,4	-2,4
Aragón	-1,1	-1,0
Asturias	7,5	-0,3
Baleares	-9,7	2,8
Canarias	-11,0	-0,2
Cantabria	-2,2	2,5
Castilla y León	-3,2	-2,5
Castilla-La Mancha	-2,6	-0,4
Cataluña	-4,9	2,1
Com. Valenciana	-8,7	2,9
Extremadura	-7,3	-3,2
Galicia	-0,2	1,8
Madrid	0,0	2,5
Murcia	-2,2	1,4
Navarra	-0,5	-3,4
País Vasco	-7,0	0,8
La Rioja	-4,6	-1,6
Ceuta	-14,2	5,4
Melilla	6,0	2,2

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,16
Coefficiente de determinación R ²	0,03
R ² ajustado	-0,03
Error típico	2,40
Observaciones	20

Análisis de varianza					
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	F	Sig.
Regresión	1	2,69	2,69	0,47	0,50
Residuos	18	103,74	5,76		
Total	19	106,43			

30

Fuente: Elaboración propia a partir del INE.



Cátedra de Políticas Educativas

www.ucjc.edu/la-universidad/estructura-academica/catedras