

Leopoldo José Cabrera Rodríguez y José Saturnino Martínez García
Profesores de Sociología de la Educación, Estadística Social y Técnicas de Investigación Social
Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad de La Laguna
La Laguna, Tenerife, España
Teléfono: 922-317304/7445; FAX: 922-317364; E-mail: lcabre@ull.es y josamaga@ull.es
La Laguna, a 5 de septiembre de 2005

**XI Conferencia de Sociología de la Educación
Santander, septiembre de 2005**

“Desigualdad social y rendimiento educativo”

Muchos han sido y son los investigadores que dentro de la Sociología de la Educación han mantenido un interés especial por las desigualdades existentes en el sistema educativo como consecuencia de la desigualdad social, apreciada esta última a través de diversas variables de la estructura social. La idea general que ha contado con más partidarios es que la desigualdad social de origen condiciona el logro educativo. De ahí que las medidas solicitadas, directa o indirectamente, incidieran en políticas de igualdad de oportunidades, compensatorias durante la enseñanza y de apoyo a la entrada del sistema educativo.

En España esta fue la tónica desde finales del franquismo y principios de la democracia. Díez Nicolás y otros (1975) destacaban, por ejemplo, en un estudio sobre movilidad social y educación, que en España estudiaban fundamentalmente los ricos. Y sobre esta premisa muchos fueron también los sociólogos de la educación, pedagogos y políticos que asumieron este hecho como elemento básico para justificar la reforma y la necesidad de cambio en el sistema educativo (Maravall, 1984).

A finales de 1980 Carabaña (1979) concluía de manera similar, pero matizaba que en España estudiaban los más ricos pero no porque fueran más listos. Señalando más adelante (1983, p.271 y 1993, p.251) que las diferencias de nivel de estudios seguían dependiendo del origen social (de las desigualdades sociales en origen, de los recursos familiares objetivos, en cuanto a ingresos, valores, etc.), aunque se habían aminorado algo en los últimos años. En términos similares se expresó San Segundo (1998, p.100) que resaltó la existencia en España de desigualdad asociada a la zona de residencia y al origen socioeconómico familiar, afectando de manera apreciable la educación de los padres a la demanda de educación de los hijos. Al igual que Marchesi (2000, p.136), que sostiene que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él.

Esta desigualdad educativa condicionada por la desigualdad de origen social ha marcado toda una época en España, en todos los países de la OCDE y en todo el Mundo. Con ser importante y trascendente no parece que hoy pueda decirse en España, tampoco en los países de la Unión Europea y de la OCDE, que la entrada al sistema educativo esté condicionada por la procedencia familiar puesto que las tasas de escolarización a edades tempranas, incluso en edades no obligatorias (3, 4 y 5 años), son del 100% y se mantienen así hasta los 16 años. Por tanto, los elementos de desigualdad educativa relacionados con la desigualdad social se trasladan necesariamente ahora al logro diferencial del alumno en las distintas etapas y cursos de la enseñanza, visto éste desde diversas variables familiares (nivel ocupacional, nivel educativo y renta de los padres, fundamentalmente) con sus correspondientes categorías distintivas.

La comunicación que presentamos aborda esta última dimensión a partir de las investigaciones que desde hace más de una década se realizaron en el ámbito del MEC sobre resultados educativos, las que a finales de los noventa se emprenden bajo los auspicios del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

(INCE), ahora denominado Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (INECSE), los trabajos del Centro de Investigación e Innovación de la Enseñanza de la OCDE (CERI) a principios de los noventa, que a partir del 2000 incorporan una nueva dimensión con estudios internacionales comparados de rendimiento educativo mediante el Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*), también los de otras instituciones y asociaciones internacionales, como la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) y, de otra parte, de los estudios y trabajos periódicos que realizan los Institutos de Estadística de España y la Unión Europea (Eurostat).

Comenzamos delimitando los indicadores de resultados educativos que se vienen trabajando en las Estadísticas de Educación y en los Sistemas de Indicadores Educativos, para pasar posteriormente a diferenciar el rendimiento académico mediante variables explicativas básicas de estructura social y establecer con ello el enlace y la asociación entre una variable de éxito educativo y otra de tipología social.

1. Indicadores de resultados educativos.

Básicamente hay dos bloques de indicadores para medir el rendimiento educativo del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo. Por un lado, están los que proceden de las evaluaciones que los centros de enseñanza oficiales realizan en un curso académico, que luego se traducen en certificaciones de notas, pudiendo éstas ser usadas posteriormente para delimitar la entrada del alumnado en las distintas modalidades de estudio de cada nivel educativo. Así teníamos en España de la anterior Ley General de Educación LGE de 1970 el título de graduado en primaria o el certificado de escolaridad (el primero permitía continuar con estudios de bachillerato y el segundo remitía al alumnado que siguiera estudiando a la formación profesional de primer grado (FP1), etapa que cubre aproximadamente 20 años, entre 1975 y 1995), el curso de orientación universitaria (COU), a los que hoy tenemos que añadir los títulos de graduado en secundaria obligatoria (ESO), distintos títulos de ciclos formativos de enseñanza profesional y de graduación en bachillerato.

En este ámbito encontramos indicadores educativos de tasas de graduación o de finalización de estudios, que pueden referirse a la población con la edad típica de cursar dichos estudios (se combinan dos fuentes estadísticas: un registro del alumnado del MEC y un dato del Instituto Nacional de Estadística, INE), por ejemplo graduados en sexto de primaria frente al total de población que tiene la edad típica de estar en sexto de primaria (11 años o 12 años en función del mes que se tome como referencia, los alumnos de 6º de primaria han de tener 11 años a 31 de diciembre del curso en que aparecen matriculados); o bien referirse a los que finalizan estudios frente a los matriculados en el último curso que origina el título (sólo una fuente estadística que procede del MEC), por ejemplo graduados en sexto de primaria frente a matriculados en sexto independientemente de su edad.

Se finalice o no una etapa educativa, en todos los casos, en cada uno de los cursos que forman parte del nivel de enseñanza, se emiten notas a su término que también han sido usadas para establecer indicadores educativos de rendimiento académico (tasas de repetición de curso, de promoción, etc.; repiten el curso x respecto a los matriculados en el curso anterior $x-1$, promocionan en el curso $x-1$ respecto a los matriculados en dicho curso siendo el resto los abandonos y la suma de los tres el total de matriculados en el curso $x-1$).

Más recientemente, a partir de la edad del alumno y del curso en el que se encuentra matriculado se formaliza otro indicador conocido como tasa de idoneidad que muestra cuántos alumnos de cada cien se encuentran en el curso típico que corresponde a su edad lo que da una radiografía clara del fracaso escolar en varias edades de la etapa obligatoria de la enseñanza.

El otro bloque de indicadores de éxito académico se conforma a partir de evaluaciones externas a los centros. En España es muy conocida la prueba de acceso a la universidad (PAU, selectividad), prueba de carácter estatal externa a los centros de enseñanza y que se realiza habitualmente en las instalaciones de las distintas universidades, superada aproximadamente por un 90% de los presentados, de igual carácter que la

prueba francesa o japonesa, sirviendo su nota para establecer y recortar el tránsito de alumnos a la universidad y, en muchos casos, para derivar y ubicar los mismos en las distintas titulaciones cuando éstas tienen límites de plaza. También algunos titulados universitarios, como los de medicina, se enfrentan en España a pruebas estatales para acceder a la formación especializada en los hospitales públicos.

A estas pruebas externas a los centros de enseñanza hay que añadir, en los últimos años, otras de carácter nacional e internacional, habitualmente al finalizar la enseñanza primaria (11 años) y al finalizar la secundaria obligatoria (15 años). A diferencia de la selectividad anterior, estas pruebas no son generales para toda la población escolar sino para una pequeña parte que procede de un muestra, usualmente por conglomerados y conformada a partir de la elección de centros escolares en una primera etapa y posteriormente la elección de clases dentro de un centro, para cada uno de los países, si bien algunas comunidades o regiones dentro de los distintos estados amplían la muestra para obtener información comparada de su territorio.

De las tasas de finalización de estudios por sexo (ver tablas 1 y 3 del anexo) en niveles no universitarios (graduados frente a población de edad típica para finalizar estudios de bachillerato-COU y técnicos especialistas medios y superiores) observamos que desde el curso 92-93 se mantienen alrededor del 70% globalmente consideradas, siendo inicialmente el peso de los graduados en bachillerato del 35% frente al 30% de los técnicos de formación profesional y del 45% frente al 25% en la actualidad, siempre con más mujeres graduadas que hombres (alrededor del 75% frente al 65%).

Asimismo, también hay variantes por Comunidades Autónomas (CCAA), tabla 2, donde se observa un aumento sustancial en la graduación del bachillerato y de los graduados universitarios (desde el 91-92 al 01-02) y un descenso de los graduados de formación profesional, manteniéndose los graduados en secundaria en torno al 75%, cifra similar a las tasas de graduación al final de la enseñanza general básica de la Ley General de Educación de 1970 (del curso 75-76 al 86-87). Cabe destacar también las diferencias notables de graduados ya que Baleares y Canarias aparecen por debajo de la media estatal y Aragón, Asturias y País Vasco lo hacen por encima.

En la tabla 4 se aprecian nuevamente mejores resultados de las alumnas frente a los alumnos en la graduación de COU (aproximadamente del orden del 65% frente a 60%, en los cursos considerados del 90-91 al 00-01), en este caso de graduados frente a matriculados, con la particularidad de que el desglose por tipos de centros da mejores tasas de graduación para los privados (80%) que para los públicos (60%).

Todos estos indicadores dan cuenta del éxito y fracaso escolar del alumnado que atraviesa el sistema educativo. La existencia de selección escolar, o fracaso escolar, es visible desde los primeros años de la enseñanza obligatoria que son objeto de evaluación. Las tasas de idoneidad dan cuenta de este hecho mostrando en la enseñanza obligatoria como bajan las mismas conforme pasan los años del alumno en la escuela. Dicho de otra manera a medida que pasan los cursos académicos es más difícil que el alumno no repita curso y se encuentre en el curso típico que corresponde a su edad. Así, al final de la secundaria obligatoria, a los 15 años, en el curso 01-02, sólo 62 de cada 100 alumnos está en el curso que corresponde a su edad (tablas 5, 6 y 7). Esta situación se agrava para los chicos que bajan la tasa al 55% y mejora para las chicas que la suben al 69%. También cabe observar una mejora en el tiempo de las tasas de idoneidad, del curso 91-92 al 01-02 que hace que la selección escolar se note menos en los primeros años del período obligatorio, comenzando prácticamente a partir de los 8 años cumplidos, mientras que antes (en el 91-92) a esa edad un 9% del alumnado estaba ya en un curso diferente al que le correspondía por su edad.

Así, en esta década se observa que la selección escolar persiste, pero se retrasa, al igual que se demora la salida del alumnado del sistema educativo por la extensión de la escolaridad obligatoria y el mayor interés del alumnado y sus familias por completar esta enseñanza. Ello no implica necesariamente que ahora sepan más que antes a igual edad, ni lo contrario, ni necesariamente que el profesorado haya evaluado de manera más benévola, ni que las leyes educativas, concretamente la LOGSE, haya propiciado el paso de curso del alumnado con asignaturas pendientes.

Las tasas de idoneidad también difieren notablemente por Comunidades Autónomas, quedando algunas como Cataluña, Navarra y País Vasco en mejor posición frente a otras como Baleares, Murcia, Castilla La Mancha y Extremadura (tablas 6 y 7), sin que tampoco, aparentemente, pueda asociarse de forma significativa que las Comunidades con mayor PIB pc, económicamente más ricas, obtengan mejores tasas de idoneidad. De hecho Baleares cuenta con un PIBpc muy alto y está con tasas de idoneidad muy bajas, también Madrid cuenta con un PIBpc alto y sus tasas de idoneidad son inferiores a la media estatal. Asturias tiene tasas de idoneidad relativamente mejores que la media estatal y mejores, por ejemplo que Aragón, sin embargo se encuentra por debajo en el PIBpc que la media del Estado mientras que Aragón se encuentra por encima. Con ello, queremos señalar que la renta per cápita, como indicador de riqueza económica, no termina de asociarse significativamente (podrían efectuarse las relaciones estadísticas con cualquier programa de tratamiento de datos para comprobarlo), con los resultados académicos medidos desde la dimensión de idoneidad, ni tampoco con las tasas de finalización de estudios donde Asturias y Cantabria, por ejemplo, ocupan las primeras posiciones con PIBpc inferiores a la media estatal, superando incluso a Cataluña, mientras Baleares nuevamente queda relegada a las últimas posiciones en lo educativo y aupada a las primeras en lo económico.

Los indicadores de éxito académico usados con sus diferentes desagregaciones no nos permiten por ahora más que intuir que algunas variables de desagregación (el sexo, la tipología de los centros y la comunidad autónoma) pueden servir de ayuda a la hora de explicar la variabilidad del éxito académico, tal vez hasta para generar alguna predicción: las mujeres tienen mejores resultados, por lo general, que los hombres, los centros públicos mejor que los privados, sin poder hacer aún conjeturas por Comunidades Autónomas ya que en éstas la variabilidad es elevada y a priori no parecen tener un modelo de predicción apropiado que no sea la imagen histórica de la evolución de los datos. Así las Comunidades Autónomas más ricas por su PIBpc no necesariamente tienen mejores valores que las más pobres, aunque pueda pensarse en una leve asociación positiva entre las variables consideradas.

En cualquier caso, aún estamos lejos de establecer la existencia de una desigualdad educativa bajo un prisma social. En este punto, tenemos la opción de demostrar que los escolares de la enseñanza pública difieren de los de la privada por características familiares, visibles de paso en la estructura social, como el nivel cultural y económico de las familias. Valdría si no fuera porque muchos de los centros privados (la gran mayoría) son concertados y en algunas Comunidades escolarizan casi tanto o ligeramente más alumnado que los públicos (Cataluña y País Vasco, por ejemplo) con lo que se invalida o deteriora el argumento por el volumen de población escolarizada (a medida que aumenta la escolarización en centros privados es más difícil señalar que las diferencias de rendimiento de los privados frente a los públicos se deben al origen social cultural y económico de las familias). Por otra parte en muchos centros concertados la demanda creciente de alumnos (podría pensarse como hipótesis que la jornada escolar de los centros privados sea más atractiva para muchos padres que la de los centros públicos) hace que en la selección de acceso el nivel de renta elevado penalice y dificulte la entrada de las familias de mayor renta. Por todo ello, tendríamos que recurrir a estudiar dentro de los centros privados las diferencias producidas entre los alumnos por las características familiares de sus padres, puesto que allí también se produce fracaso escolar).

Probablemente para paliar todos estos inconvenientes muchos sociólogos de la educación hemos buscado otras fuentes de información que den cuenta del diferencial educativo de los alumnos en función de las características de sus padres. Cuando procedemos así sólo encontramos lo que Carabaña señaló y apuntamos inicialmente, hay desigualdad en la presencia de alumnos en la enseñanza postobligatoria por niveles de estudio, principalmente, de los padres, lo que no implica necesariamente que su rendimiento educativo sea mejor que el de otros alumnos con padres con bajos niveles de estudio.

Las fuentes de información más socorridas para este fin proceden habitualmente del INE y de los censos de población la encuesta de presupuestos familiares o las encuestas de población activa y, en algunos casos, del propio MEC, como veremos seguidamente.

2. Escolarización y éxito académico del alumnado por características de los padres.

Ante la dificultad de obtener información sobre logro educativo desigual por características familiares y sociales de los alumnos, muchos sociólogos hemos recurrido a información proveniente de la estructura social a través de informaciones procedentes del INE. Así, por ejemplo, se han venido utilizando sin que ese fuese el fin indicado, las encuestas de población activa para dar cuenta de la relación entre personas mayores de 16 años que estudian (inactivos) por características de sus padres (activos o inactivos, con o sin estudios y de qué tipo). La Comisión Europea lo ha hecho así en 2001, si bien no lo repite en 2002, en *Las cifras clave de la educación en Europa*, p.117 y p.230, creando un índice de participación de los estudiantes de 19 a 24 años que viven con sus padres en la educación superior por niveles educativos de los padres como se observa en la tabla que sigue, concluyendo (p.117) que en el conjunto de la Unión Europea la participación en la Educación Superior aumenta de forma paralela al nivel de estudios de los padres, sea cual sea el país analizado, se observa que un mayor número de jóvenes de familias en las que el cabeza de familia posee un título superior participan más de la educación superior y esta baja conforme baja el nivel de estudios del cabeza de familia (tabla 8).

En España también ha habido una presentación bajo igual formato utilizada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en el *Sistema de Indicadores de la Educación*, edición del 2000, sin continuidad en la edición del 2002 y también a partir de datos de la EPA. Concretamente, nos referimos al indicador Rs6, apartados 1 (educación de los padres y educación de los hijos) y 2 (situación laboral de los padres y educación de los hijos). La información se presenta para dos años (1987 y 1997) con tres variantes (ver tabla 9), la posibilidad de acceder del hijo-a (como porcentaje de población de 19 a 23 años que tiene el nivel de estudios requerido para acceder a la universidad o ya lo han hecho), el acceso (como porcentaje de población de este intervalo de edad que ha accedido a la universidad y está en ella o ya ha terminado) y finalmente la relación entre el acceso y la posibilidad de acceder expresada en porcentaje), todo ello por nivel de estudios del padre (analfabetos, estudios primarios, medios, universitarios) y situación laboral (inactivos, parados, ocupados), con los resultados que se ofrecen seguidamente.

Las conclusiones que establece el INCE de esta tabla 9 son: en 1997 la posibilidad y el acceso a la universidad de jóvenes entre 19 y 23 años está relacionada con el nivel de estudios del padre, si bien las tasas se han acortado frente al año 1987, observándose en la evolución una mejora del acceso de las mujeres que ya tenían mejores porcentajes que los hombres de este intervalo de edad para cualquier nivel de estudios del padre. El acceso mejora con la situación laboral del padre, siendo las hijas de padres ocupados los que presentan mejores porcentajes seguidos de los hijos de padres ocupados, quedando más relegados en el acceso los hijos e hijas de padres parados e inactivos.

Anteriormente, las desigualdades educativas en España por clases sociales (niveles de estudio y ocupaciones, básicamente) se estudiaban principalmente a partir de los censos de población donde se destacaba la matrícula de los hijos en los distintos niveles educativos por las características de los padres. Así, por ejemplo, lo hicieron con el censo de 1981 Muñoz y otros desde la Secretaría del MEC (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, CIDE) en un trabajo sobre desigualdades educativas en España, enmarcado en un estudio internacional sobre la situación de los grupos desfavorecidos en los países de la OCDE (Programa *Overcoming disadvantage and improving access to education and training*) (Muñoz y otros, 1992, p.9 y p.20). Agruparon algunos datos censales y formaron cinco clases sociales (1. Capitalistas: empresarios agrarios y no agrarios con asalariados; 2. Clases medias patrimoniales: empresarios agrarios sin asalariados, miembros de cooperativas agrarias, empresarios no agrarios sin asalariados y miembros de cooperativas no agrarias; 3. Clases medias funcionales supraordinadas: profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directivos de empresas no agrarias y administración pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena y jefes de departamento de empresas no agrarias y de la administración pública; 4. Clases media funcionales subordinadas: resto del personal administrativo y comercial, contra maestres y capataces no agrarios y profesionales de las fuerzas armadas; 5. Obreros: resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, operarios

especializados no agrarios y operarios sin especializar no agrarios) y tres categorías de hábitat (urbana, poblaciones de más de 10.000 habitantes; intermedia: poblaciones entre 2.000 y 10.000 y rural con menos de 2.000 habitantes). Los resultados que encontraron es que la escolarización era mayor en la etapa no obligatoria inicial (preescolar) en las clases altas, distinguiéndose posteriormente éstas por separar a sus hijos en la doble vertiente académica del bachillerato y la formación profesional, dirigiéndolos al bachillerato, opción noble según los propios autores del Informe (ibídem, pp.19-26).

Este Informe descriptivo centrado en la década de los ochenta tuvo continuidad en otra investigación propuesta por el CIDE en 1997 que vio la luz en 1999 bajo igual título pero con otros autores (Grañeras y otros, 1999). Este nuevo Informe sobre desigualdades educativas utiliza las estadísticas oficiales del MEC y del INE (ahora con el censo de 1991 y la EPA de 1997 (último trimestre) para describir situaciones de desigualdad educativa en el acceso a la educación por características de las familias, también por sexo y recursos destinados a educación (ibídem, p.13). Utilizando la misma categorización de clases sociales del Informe anterior, construida por Torres Mora y comparando los datos censales de 1981 y 1991 (ver tabla I.13, p.43) se observa la expansión educativa habida en España y también la influencia nuevamente del capital cultural de las familias ya que las clases supraordinadas (formadas por profesionales y técnicos, ...) cuentan con más probabilidades reales de acceder a los niveles superiores de estudio, viéndose corroborado este hecho por el acceso a la Universidad del alumnado observando el mismo por el nivel de estudios de los padres (ibídem, p.59).

Este último dato procede del Anuario de Universidades del curso 93-94 elaborado por la Secretaría General de Universidades, sin continuidad posterior, aprovechando los datos procedentes de los impresos de matrícula en la enseñanza universitaria correspondientes a las preguntas sobre la profesión y estudios de los padres, entre otras cuestiones, que genera información sobre estudios universitarios del alumnado por características educativas y laborales de los padres, como se refleja en las tabla 10 que sigue. En ella se observa que los estudios de los padres del alumnado universitario son superiores a la media de la población para cualquier tramo de edad considerado (tabla 11). Y son también tan diferenciados internamente entre titulaciones, que parecen existir, por el tipo de alumnado, varias universidades diferentes en lugar de una sola, para clases sociales altas y para clases sociales bajas (Jerez Mir, 1997). Así, los estudiantes de farmacia, medicina e ingenierías superiores tienen padres con estudios universitarios en cuantía tal que multiplican por 4 el nivel de estudios universitarios que tiene la población española; bellas artes, ciencias de la información, derecho, física y económicas y empresariales multiplican por tres; mientras el resto multiplica por 2 ó 2,5, salvo pedagogía, magisterio, relaciones laborales, trabajo social y enfermería que casi se encuentran a la par o ligeramente superior a la media de la población española universitaria.

El nivel de estudios de los padres del alumnado universitario es seguramente mayor de atender al porcentaje válido y recalcular el porcentaje de no respuesta de los estudiantes (13,4%), también diferencial. Con ello puede concluirse diciendo que, globalmente, los estudios universitarios de los padres de los estudiantes universitarios casi triplican los que tiene la población masculina de 35 a 64 años, mientras que los de la madre los duplica y que, particularmente, en las titulaciones menos prestigiosas (ver tabla 11) los padres representan por nivel de estudios la media poblacional, al contrario que ocurre en las titulaciones más prestigiosas (medicina e ingenierías) donde los estudios de los padres de los estudiantes que las cursan son notablemente más elevados que la media de la población.

Por ello, el alumnado no parece guardar entre sí más características comunes que la de ser universitarios, persistiendo una selección social del alumnado universitario a pesar de su aparente universalización (De Miguel y otros 1994, p.618). Por eso no puede extrañar, sino justo lo contrario, que los becarios sean proporcionalmente más de carreras como enfermería (43) que de farmacia (7) (Sánchez Campillo, 1996, p.427) y más en estudios de ciclo corto (debilidad familiar) que largo (fortaleza familiar).

Sabemos, por otro lado, que la importancia del nivel de estudios es tal en España y en otras sociedades occidentales (todas los países de la OCDE), que el tipo de trabajo a desempeñar y el nivel de ingresos guarda estrecha relación con él (por ejemplo OCDE-CERI, 2004, p.176 y siguientes, indicador

A11), como se ve en la tabla 12 que muestra la estructura salarial en España por nivel de estudios y edad.

Así vemos, no sólo la estrecha relación entre salarios y tipo de ocupación, sino también la estrecha relación entre nivel de estudios y tipo de ocupación. De tal forma que el grupo de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, compuesto por un millón cuatrocientos mil trabajadores (4º trimestre EPA 1996) y formado por titulados universitarios medios y superiores en un 95%, obtiene salarios medios brutos que duplican la media salarial y el triplican la de los trabajadores de menor salario que son socialmente los grupos más numerosos, sólo superados por los directores y gerentes de empresa.

El logro educativo, los estudios alcanzados y la educación recibida con ellos junto a los grupos de pares, ha sido y es de gran interés para la sociología en la conformación de la estratificación social (desigualdades de clase) y en los procesos de movilidad social en las sociedades avanzadas. El nivel educativo postobligatorio cursado por el alumnado en un momento concreto se relaciona fuertemente con su situación familiar. Así se consigue valorar la influencia de la educación, bien para reproducir y legitimar la situación familiar de partida o bien para justificar la movilidad social (Kerbo, 1998, pp.201-206), tal y como hacen numerosos trabajos empíricos. El nivel de estudios de los padres y madres del alumnado de distintos niveles educativos se convierte, por tanto, en una variable clásica cuando se analiza el acceso o la demanda de estudios superiores universitarios.

Otros autores han puesto de relieve, para el caso español, la estrecha relación entre el nivel de estudios de los padres y la demanda de enseñanza superior de hijos-as, en igual sentido que el presentado anteriormente por la Comisión Europea, aunque no con tanta rotundidad (Mora, 1996). Lo hacía a partir de los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares de 1991.

Ya en el Informe Sociológico de la Juventud Española de 1982 (3.654 jóvenes encuestados), realizado por conocidos sociólogos (VVAA, 1984, tabla 3.3, p.60), se establecía que las diferencias entre los estudios que siguen los jóvenes tiene mucho que ver con las ocupaciones de sus padres (tabla 3.3. p.60).

Con los datos de la Secretaría General de Universidades parece confirmarse esta observación (ver tabla 13), aunque deben hacerse algunas suposiciones. Si nuestras presunciones son correctas, tener padres con estudios universitarios significa tener padres ubicados, proporcionalmente en mayor cuantía relativa, en grupos ocupacionales donde los titulados con estudios tienen mayor presencia, como es el caso del grupo de técnicos y profesionales científicos e intelectuales (95% de ocupados con estudios universitarios medios y superiores, tabla 16), el de técnicos y profesionales de apoyo (23%), el de dirección de empresas y de la Administración Pública (17%) y empleados administrativos (16%). O dicho en inverso, tener menor presencia en el grupo de trabajadores no cualificados (1%), en el de operadores de instalaciones y maquinarias (1%), en el de artesanos y trabajadores cualificados de la industria y la construcción (1%), en el de trabajadores cualificados de la agricultura y pesca (1%) y en el de los servicios y vendedores de comercio (4%).

Lamentablemente, la comparación con los datos universitarios no puede ser rigurosa porque la información procedente de las hojas de inscripción del alumnado universitario (datos de matrícula) no contempla estos grupos de forma similar a cómo los establece el INE. Así, la Secretaría General de Universidades codifica grupos de ocupación, como el de autónomos y profesionales, en los que incluye profesionales liberales (dentistas, notarios, etc.) y trabajadores independientes (electricistas, fontaneros, etc.). En el de empleados en trabajos administrativos incluye el alto personal directivo y ejecutivo de las empresas, los jefes de departamento y comerciales y otro personal administrativo no funcionario, estableciendo un grupo específico de funcionarios y contratados de la administración, no existente en la EPA, que sigue, a grandes rasgos, la clasificación internacional uniforme de ocupaciones y las directrices de la Unión Europea adaptadas a la situación española. La Secretaría General de Universidades articula incluso un grupo que denomina 'resto de trabajadores' en el que incluye a obreros cualificados y especializados y a obreros sin especialización. Esta información no puede separarse porque estos subgrupos están codificados bajo una casilla y número concreto que el alumnado señala, sin que la calificación usada guarde una relación estricta con la utilizada por el INE. Así, los estudiantes sólo pueden apuntar datos en los grupos que aparecen en la tabla 13 que se acompaña en el anexo.

Lo dicho en este epígrafe nos acerca más a nuestro propósito en esta comunicación, ya que hemos delimitado primero la existencia de éxito y fracaso escolar diferenciado por sexo, comunidades autónomas y titularidad del centro educativo, globalmente consideradas estas variables, o sea en grandes grupos, para inmediatamente mostrar que por características familiares hay asociación entre grandes grupos de la población por nivel de estudios y logros (títulos o acceso a la educación postobligatoria) de sus hijos. Lo que nos falta por ver es si los resultados educativos, el rendimiento educativo, sigue asociado íntimamente a las características familiares.

Dicho de otra manera, tenemos que demostrar, entre otras cosas, si a niveles de estudio similares de los padres, sus hijos obtienen resultados similares o desiguales independientemente de su sexo o del centro en el que estudian. Si los resultados fuesen iguales, tendríamos que asumir que ni el sexo ni la titularidad del centro se asocian con el rendimiento educativo del alumno, quedando entonces la desigualdad de resultados en los centros asociada a la composición o características familiares de su alumnado.

Conviene saber también que proporcionalmente los centros privados escolarizan relativa y a veces absolutamente más chicas que chicos (tabla 14) y que éstas tienen mejores tasas de idoneidad que los chicos, con lo que mejores resultados académicos en centros privados a nivel macro podrían derivarse en parte de la agregación individual de mejores rendimientos de las chicas y viceversa. Debemos recordar bien esta circunstancia en el próximo apartado donde analizaremos los resultados académicos de pruebas externas a los centros y que la selección del alumnado que participa en las pruebas (la muestra) no se estratifica por sexo, sino por comunidades autónomas y centros y dentro de éstos por titularidad de los mismos, con lo que los privados tendrán relativa y/o absolutamente más alumnas que alumnos en un proceso aleatorio de representación muestral, como es el caso de las pruebas que se aplican bajo el Programa PISA.

3. Resultados académicos en pruebas de evaluación externas a los centros educativos por características del alumnado.

Las pruebas de evaluación del rendimiento escolar a nivel nacional e internacional, que permiten la comparación entre países, han proliferado en los últimos años, así como su aceptación como referente de medida del logro de resultados académicos. Las realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA, *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), tanto para lengua como matemáticas y ciencias han tomado un enorme auge, más, probablemente, desde que el CERI (también el NCES, *National Center for Education Statistics*, de los Estados Unidos) las usó como indicadores de medida del rendimiento escolar y, en el caso que mencionamos, incorporando información de los resultados por el nivel de estudios de los padres que se emiten a partir de los cuestionarios TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) ¹.

Dentro de la IEA surge el primer estudio internacional de rendimiento en matemáticas que se remonta a 1964, evaluándose las ciencias por primera vez en 1970. Luego las matemáticas y las ciencias volvieron a estudiarse en 1980-82 y 1983-84. En 1990 la Asamblea General de la IEA decidió evaluar conjuntamente las matemáticas y las ciencias de manera regular cada cuatro años. Esta decisión supuso el primero de una serie de estudios internacionales a gran escala para medir tendencias en el rendimiento educativo del alumnado, que comenzó con el primer TIMSS realizado en 1995, repetido en 1999 y nuevamente en el 2003, conocido también como TIMSS tendencias (véase Mullis Ina y otros (2002): *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003 [TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003]*, Madrid, INCE – MEC).

¹ En el caso del TIMSS los cuestionarios han sido elaborados y pasados entre 1991 y 1995 a alumnos de 13 años, principalmente. En estas pruebas participaron 500.000 alumnos de 15.000 escuelas de 45 países de todo el mundo, entre ellos España. En el caso español participaron 7.596 alumnos (3.855 de 8º EGB y 3.741 de 7º EGB) de 13 años de 153 colegios en el curso 94-95 en las pruebas desarrolladas en mayo y junio de 1995 (véase López Varona y Moreno Martínez, 1997).

El objetivo general que estas pruebas persiguen es averiguar el grado de conocimientos de los escolares, sobre todo en los países con modelos de enseñanza descentralizados que no emiten credenciales homogéneas en los diferentes niveles educativos. Por ello, algunos países, caso de Estados Unidos, han mostrado enorme interés por las mismas y desplegado gran cantidad de medios para pasarlas dentro de su país y en otros de su entorno con el objeto de comparar sus resultados. Detrás está el supuesto de que conocimientos de matemáticas y ciencias, también de lenguaje, son básicos para la asimilación futura de conocimientos tecnológicos, vitales para la mejora del sistema económico, todo dentro de la óptica del capital humano. En otro lado quedan las pruebas de ciencias sociales. Éstas han tenido menor trascendencia internacional, aunque cada vez cuentan con más partidarios que limitan su valoración a entornos nacionales o locales; mientras las de idiomas se abren camino con mayor rapidez.

El CERI de la OCDE incorporó en 1997 este indicador educativo de resultados escolares y medio social (indicador F5, p.328 y p.411); que mantiene en 1998 con otra denominación, factores socioeconómicos y resultados escolares en 4º año (indicador F4, p.353 y siguientes) a partir de los estudios de la IEA hasta crear, posteriormente, un Programa propio de evaluación de resultados educativos con el Programa PISA, iniciado en el año 2000 con una prueba centrada principalmente en el área de lenguaje dirigida al alumnado de 15 años en el intento de descubrir y clarificar los factores más importantes que afectan a los resultados del alumnado. España participó en esta prueba del 2000 donde lo hicieron 28 países de la OCDE y 4 no miembros de la organización (13 países no miembros lo hicieron en el 2002), así como en la segunda del 2003 (donde se incorporaron 2 países más no miembros de la organización), centrada en el área de matemáticas, y volverá a hacerlo en el 2006 destinada fundamentalmente al área de ciencias (véase Pajares, 2005, pp.11-21). El diseño y la puesta en marcha de PISA fue propiciado por la Red A del Proyecto INES (Sistema de Indicadores Educativos Internaciones) del CERI de la OCDE, contando cada país participante con un director del proyecto nacional.

Las especificaciones internacionales exigieron un mínimo de 4.500 alumnos y 150 centros por país. En España la muestra fue estratificada por Comunidades Autónomas primero y luego por titularidad de centros (17 x 2) en dos etapas, una selección inicial de los centros y luego una selección del alumnado (40 alumnos de 15 años de cada centro con independencia del curso en el que estuviera matriculado, El País Vasco incrementó la muestra de su Comunidad para obtener información fiable de su territorio). Finalmente la muestra resultante ascendió a un total de 6.214 alumnos en lectura, 3.457 en matemáticas y 3.428 en ciencias, escolarizados en 185 centros de secundaria (113 públicos y 72 privados) que representan a 399.055 alumnos de secundaria obligatoria con 15 años de edad en el año 2000. Los resultados de rendimiento se expresan en puntuaciones donde la media es 500 y la desviación típica 100 (escalamiento de puntuaciones según la metodología de la Teoría de Respuesta al Ítem, TRI) considerando sólo los países de la OCDE (la media baja al 494 en lectura y 493 en matemáticas y ciencias contando los otros 4 países no miembros de la organización).

Este interés por las pruebas externas atrajo la atención del INCE, hoy INECSE, entre otras cosas, porque sus representantes participaron y participan abiertamente con el CERI en el Programa PISA y con la IEA a través de los TIMSS. Aprovechando estas circunstancias y la necesidad de evaluar externamente la enseñanza el INCE ha ido realizando varias evaluaciones, caso de la educación primaria en 1995 (10,593 alumnos de 6º de EGB (4839 familias)², de la secundaria obligatoria de 1997 donde se evaluaron a

² La población la constituían todos los alumnos de 6º de EGB, excluyendo a los de Ceuta y Melilla y los centros con menos de 10 alumnos. El marco muestral estuvo estratificado por comunidad autónoma y dentro de ella por titularidad de centro (público o privado) y tamaño del centro (menos de 8 unidades, de 8 a 16 y más de 16 unidades). A las Comunidades Autónomas con competencias educativas en ese momento se le asignaron 34 centros y 20 a las restantes. La unidad muestral fue la clase y la unidad de análisis el alumno. Dentro de cada CA se hizo un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados en dos etapas, en la primera se seleccionaron los centros y en la segunda la clase del centro. Intervalo de confianza 95%. En otro texto publicado y elaborado por el INCE en 1997 (*Evaluación de la Educación Primaria*, Madrid, MEC, p.36 y siguientes) se indica que la prueba de matemáticas se realizó sobre 10.726 alumnos, pero que constó de 40 preguntas y no de 37, 20 de números y operaciones, 7 de medida, 11 de geometría y 2 de organización de la información. Desconocemos si el INCE posteriormente eliminó 3 preguntas y recalculó los resultados que aparecen en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del año 2000. En

20.642 alumnos de 14 años y 25.893 de 16 años en pruebas de lengua, matemáticas y cuestionario general³, la educación primaria en 1999⁴ y la educación secundaria obligatoria en el año 2000⁵.

Los resultados generales de las pruebas de lengua y matemáticas de los alumnos de 6º de EGB de 1995 se presentan en la tabla 15, donde se observa que el rendimiento medio obtenido por los alumnos de 12 años en lengua castellana (comprensión lectora y expresión escrita) ha sido del 64,1%, lo que equivale a 39 aciertos de los 61 posibles. El rendimiento de los alumnos de centros privados ha sido significativamente mayor que el de los públicos y, por término medio, el rendimiento de las chicas ha superado significativamente el de los chicos.⁶ En la prueba de matemáticas los alumnos han contestado correctamente una media de 19 preguntas, mejorando nuevamente estos valores en los centros privados de forma significativa, pero igualándose los resultados por sexo. Los resultados concuerdan con los encontrados para tasas de idoneidad, pero no se presenta información desagregada por niveles de estudios de los padres, por ejemplo, ya que sólo se recogieron la mitad de los cuestionarios de familias frente al total de alumnos evaluados en las pruebas.

Tampoco en la evaluación del rendimiento del alumnado de la secundaria obligatoria de 1997 se recogió información por nivel de estudios de los padres. En este caso se cambió la valoración de las pruebas mediante la introducción de una escala de nivel de 0 a 500 con desviaciones típicas a 50. En comprensión lectora aproximadamente el 50% de los alumnos de 16 años han obtenido puntuaciones en el intervalo de 251 a 300, dentro de la escala de 0 a 500. Un 23% de los alumnos ha tenido un rendimiento más alto situándose por encima del nivel 300 y un 27% ha tenido un rendimiento más bajo con puntuaciones inferiores a 251, habiendo casi igualdad por tipo de centros y entre sexos. En reglas lingüísticas y literatura, aproximadamente el 40% de los alumnos de 16 años obtiene puntuaciones en el intervalo de 251 a 300, algo más del 24% tienen un rendimiento más alto superando el 300 y cerca del 36% lo tiene más bajo no alcanzando el 251. No hay excesiva variación por tipos de centros ni por sexo. Por su parte, en matemáticas casi el 39% de los alumnos de 16 años obtiene puntuaciones entre el 251 y el 300, en la escala de 0 a 500. Un 23% tiene un rendimiento más alto en la prueba superando el 300 y algo más del 38% lo tiene más bajo, no llegando al 251, sin que parezcan elevadas las diferencias entre tipos de centro y sexo.

La evaluación primaria de 1999 realizada por el INCE con alumnado de 6º de primaria contiene la primera desagregación del rendimiento del alumnado por niveles de estudios de los padres (se considera el

cualquier caso, mucha más información sobre el cuestionario y las respuestas por preguntas puede verse en la publicación reseñada en todo el capítulo A2. Asimismo, aparecen otras pruebas de ciencias sociales y de ciencias de las que no ofrecemos información para no sobredimensionar esta comunicación, sin que por ello perdamos información relevante para las conclusiones y apreciaciones que realizamos en ella.

³ La población estaba constituida por los alumnos del curso 96-97 matriculados en 2º de ESO y 8º de EGB y de 16 años (2º de BUP, 4º de ESO, 2º de FP1 y 2º de REM). Se excluyó al alumnado de Andalucía y Canarias en ambas edades y al alumnado de 16 años del País Vasco, además de todo el alumnado con necesidades educativas especiales.

⁴ La muestra fue de 10.743 alumnos de 6º de primaria repartidos por 562 centros, también a sus familias (9.826 cuestionarios recibidos), pruebas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio, más un cuestionario general. Se realizó en el curso 98-99 en los meses de mayo y junio de 1999. La población la constituían todos los alumnos de 6º de primaria, excluyendo los que tienen necesidades educativas especiales. El marco muestral estuvo estratificado por comunidad autónoma y dentro de ella por titularidad de centro (público o privado) y tamaño del centro (menos de 8 unidades, de 8 a 16 y más de 16 unidades). A las Comunidades Autónomas con competencias educativas en ese momento se le asignaron 34 centros y 20 a las restantes. La unidad muestral fue la clase y la unidad de análisis el alumno. Dentro de cada CA se hizo un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados en dos etapas, en la primera se seleccionaron los centros y en la segunda la clase del centro. Intervalo de confianza 95% y error del 0,8%.

⁵ En este caso la muestra de 7.486 alumnos de 16 años de 4º de ESO, pruebas de lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias sociales y geografía e historia y ciencias de la naturaleza, más un cuestionario general, realizadas en mayo y junio de 2000 en el curso 99-00. Se excluyó al alumnado con necesidades educativas especiales. Participaron todas las Comunidades Autónomas, excepto Andalucía.

⁶ Pueden verse resultados detallados para cada ítem de los 61 formulados en INCE (1997, p.13 y siguientes). Al final de la prueba de lengua castellana y literatura se preguntaron 13 cuestiones sobre hábitos de trabajo del alumno en lectura, escritura y forma de trabajo, aunque por estar al final de la prueba un 30% no contestó las mismas y posiblemente sólo lo hicieron los mejores alumnos (ibídem). Así, por ejemplo, obtienen mejores resultados los que dicen que leen y dedican mucho o bastante tiempo a la lectura, etc.

del padre o de la madre que lo tenga más elevado). Los resultados se muestran en la tabla 17. El rendimiento medio obtenido por los alumnos de 12 años en lengua castellana y literatura en una escala de 0 a 500 puntos con media en 250 ha sido el siguiente: el 15% de los alumnos tiene una puntuación inferior a 200 (rendimiento bajo) y un 16% superior al 300 (rendimiento alto) tal y como señala el INCE (2002, p.182). En los niveles de rendimiento alto y medio-alto hay un mayor porcentaje de alumnos cuyos padres (padre o madre) tienen niveles altos de estudios que de alumnos cuyos padres tienen estudios primarios o menos; mayor porcentaje de chicas que de chicos y de alumnos de enseñanza privada que de la pública, como se ve en la tabla, siendo el rendimiento de los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios similar en la enseñanza privada que en la pública (ibídem). Las diferencias en el rendimiento del alumnado en función del nivel de estudios de los padres son estadísticamente significativas, también entre chicos y chicas y entre centros. A mayor nivel de estudios de los padres corresponde una mayor proporción de alumnos con niveles de rendimiento alto y medio- alto y menor proporción con niveles de rendimiento bajo y medio-bajo, de forma que en los niveles de rendimiento alto y medio-ato el porcentaje de alumnos con padres universitarios es del 73% frente al 43% de padres con estudios bajos, invirtiéndose la proporción cuando el rendimiento es bajo (ibídem, p.184). En la prueba de matemáticas se obtienen resultados y conclusiones similares en el rendimiento de los alumnos por nivel de estudios de los padres y titularidad de los centros, si bien ahora los chicos obtienen mejores notas que las chicas (ibídem, p.188). Un análisis más detallado de las puntuaciones en función de otras variables como el autoconcepto que el alumno tiene de sí mismo (por ejemplo, los que se consideran inteligentes, se esfuerzan y son creativos, más presentes en centros privados que en públicos) dan valores diferenciales en las puntuaciones que son estadísticamente significativos (ver, INCE, 2001, *Evaluación de la enseñanza primaria*, p.152).

También la evaluación de la secundaria obligatoria del 2000 contiene información de las pruebas de rendimiento por niveles de estudio de los padres de los alumnos obteniéndose los resultados de la tabla 18. En lengua castellana aproximadamente el 14% de los alumnos de 16 años han obtenido puntuaciones inferiores al 200, rendimiento bajo, y el 16% obtiene un rendimiento alto situándose por encima del nivel 300. En los niveles de rendimiento alto y medio-alto hay un mayor porcentaje de alumnos cuyos padres (padre o madre) tienen niveles altos de estudios que de alumnos cuyos padres tienen estudios primarios o menos; mayor porcentaje de chicas que de chicos y de alumnos de enseñanza privada que de la pública, como se ve en la tabla, siendo el rendimiento de los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios superior en 34 puntos a la media del grupo de alumnos con padres con estudios primarios. Las diferencias en el rendimiento del alumnado en función del nivel de estudios de los padres son estadísticamente significativas, también entre chicos y chicas y entre centros. A mayor nivel de estudios de los padres corresponde una mayor proporción de alumnos con niveles de rendimiento alto y medio- alto y menor proporción con niveles de rendimiento bajo y medio-bajo, de forma que en los niveles de rendimiento alto y medio-ato el porcentaje de alumnos con padres universitarios es del 68% frente al 41% de padres con estudios bajos, invirtiéndose la proporción cuando el rendimiento es bajo (ibídem, p.200). En la prueba de matemáticas, también en la de ciencias sociales, se obtienen resultados y conclusiones similares en el rendimiento de los alumnos por nivel de estudios de los padres y titularidad de los centros, si bien ahora los chicos obtienen mejores notas que las chicas (ibídem, p.207 y p.213).

Estas conclusiones pueden extrapolarse a los resultados internacionales que se observan por países en los estudios del CERI que desde 1987 viene ofreciendo información de rendimiento académico de los alumnos por niveles de estudios de los padres, también por otras variables. Desde entonces se observa que en todos los países el mayor rendimiento se asocia positivamente a escolares cuyos padres tienen estudios universitarios, mientras el menor se da en los que sólo tienen estudios primarios. No obstante, las diferencias entre países son tan acusadas que los escolares de padres con estudios primarios de Finlandia, por ejemplo, obtienen mejores rendimientos que los escolares españoles cuyos padres son universitarios, como se observa en las tablas 19 y 20 correspondientes al Informe PISA de 2003, centrado en matemáticas y realizado por la OCDE que aparece publicado en España en 2005 por la Editorial Santillana. En él encontramos, p.167 y p.391, que la educación de los padres puede tener beneficios educativos significativos para sus hijos, siendo

la relación entre los logros educativos de las madres y el rendimiento escolar en matemáticas positivo e importante en todos los países, hasta el punto de que los alumnos cuyas madres han completado la educación secundaria superior frente a los alumnos cuyas madres no la han completado alcanzan puntuaciones en matemáticas superiores en 50 puntos, 60 en Alemania, país en el que los estudiantes cuyos padres no completaron la secundaria superior tienen tres veces más probabilidades de estar en el cuartil inferior del rendimiento en matemáticas que el alumno medio. Si además la madre alcanza la educación terciaria se añaden otros 24 puntos de diferencia a la puntuación obtenida en la prueba de matemáticas. La educación obtenida por el padre también influye (ver tablas 19 y 20) alterando positivamente el rendimiento del alumno cuando el nivel educativo del padre sube. Otros factores como el capital cultural, el tipo de familia (más dificultades para las monoparentales), el nivel socioeconómico y la lengua hablada en casa afectan positiva o negativamente al rendimiento académico de los alumnos. Pero es en los niveles educativos de los padres donde se produce una asociación siempre positiva entre niveles de estudios de sus progenitores con rendimiento académico suyo, al alza o a la baja, lo que no ocurre con los niveles socioeconómicos de los alumnos, ya que en algunos países los alumnos tienden a obtener buenos rendimientos con independencia de su entorno socioeconómico. En estas tablas también se observa lo diferentes que son los países con los niveles medios de educación de los padres, el de la madre y el del padre de los alumnos, como Canadá, Japón o Eslovaquia, donde casi no hay padres con estudios secundarios de nivel inferior y casi todos se distribuyen por igual entre niveles de enseñanza de secundaria superior o superiores.

En el Informe anterior, PISA 2000, centrado más en lenguaje, los resultados de España no fueron buenos y la media española se situó por debajo de la media global de los países de la OCDE, sobre todo en matemáticas (ver tabla 21). La dispersión de los resultados es más homogénea en lectura y más dilatada en ciencias, quedando matemáticas en el medio. España tiene dispersiones por debajo de la media, lo que sugiere más igualdad entre el alumnado en el mediocre rendimiento académico obtenido por sus escolares. Puede verse (Pajares, 20005, p.35) que la comparación por géneros ofrece resultados diversos, aunque muy parecidos por países, siendo mejores para las chicas en lectura (superior en 24 puntos) peor en matemáticas (18 puntos menos) y prácticamente iguales en ciencias. Desde el punto de vista de la desigualdad del rendimiento asociado a características socioeconómicas, el INCE elaboró para el caso de España un índice socioeconómico y cultural vinculado a los alumnos y familias mediante un análisis factorial de los datos relevantes contenidos en el cuestionario del alumno (recursos familiares, espacio vital en su casa, libros y estudios de los padres, posesiones culturales y actividades culturales, que figuran detallados en Pajares, p.109 y siguientes). A partir de este índice se observa (ibídem, p.53) una correlación positiva de 0,454 con el rendimiento en lectura y negativa $-0,571$ con el número de cursos repetidos, y más detalladamente cabe destacar correlaciones elevadas con el nivel de estudios de los padres, más el de la madre, mientras baja con el nivel profesional (ibídem, p.59), dando con todas las variables utilizadas un perfil de óptimo alumno, en este caso del rendimiento en lectura, alumna cuya madre posee un elevado nivel de estudios y el padre un elevado nivel profesional, con abundantes libros en casa, en especial de literatura clásica, y que frecuenta teatros, conciertos y museos, disponiendo de habitación propia para estudiar y disponiendo de elementos de riqueza material no generalizadas en la población española. En general, se observa, de la distribución de puntuaciones en lectura por cuartiles del índice socioeconómico y cultural, una mejor puntuación del rendimiento en lectura conforme aumenta el índice, siendo éste también más elevado en los alumnos de los centros privados que, en consecuencia, también dan mejores puntuaciones medias que los públicos. Conviene también saber que el estudio de otros factores asociados al rendimiento en lectura vinculados al centro educativo vuelven a asociarse positivamente más con el índice socioeconómico y cultural de los alumnos del centro (y si éste es privado), también con las horas de deberes de lengua, y asociarse negativamente con el índice de conducta problemática de los alumnos (ibídem, p.75 y siguientes).

En definitiva, las pruebas externas nacionales e internacionales de evaluación del alumnado en distintas edades de la etapa obligatoria de enseñanza parecen confirmar que los estudios de los padres de los alumnos se encuentran asociados con el rendimiento de matemáticas, lengua y ciencias de los hijos, pero también que hay margen para que otros factores sean tanto o más determinantes que esta variable, tal vez

alguno tan simple como el número de horas de clase dedicado al estudio de cada materia (por ejemplo, según datos de la Comisión Europea, 1997, p.154 y p.155, España dedica a matemáticas 144 horas al año del total de 810 que tienen los escolares de 7 años, las mismas que a los 10 años para el mismo total; mientras Francia, que obtiene buenos resultados con relación a otros países en las pruebas de matemáticas, dedica, respectivamente: 163 horas de un total de 846 y 175 de un total de 845). También podrían considerarse otros factores que afectan al rendimiento, como el tiempo de estudio fuera del horario escolar, los métodos de enseñanza, el tamaño de las clases, la actitud de los escolares y profesores, la de los padres, los medios con que cuenta el alumnado en casa, la alimentación, la inteligencia, etc., como ha intentado hacerlo el INCE.

4. Recapitulación y conclusiones.

Los indicadores de éxito académico usados más frecuentemente, como las tasas de graduación y finalización de estudios y las tasas de idoneidad, con las diferentes desagregaciones posibles hasta el momento, no permiten más que imaginar que algunas variables de desagregación viables (el sexo, la titularidad de los centros y la comunidad autónoma) sirven para explicar parcialmente la variabilidad del éxito académico y, a lo sumo, para generar alguna predicción: las mujeres tienen mejores resultados, por lo general, que los hombres y los centros públicos mejor que los privados, que los resultados mejoran con el tiempo en todas las Comunidades Autónomas, pero que su gran variabilidad no hace inteligible un modelo de predicción apropiado que no sea la imagen histórica de la evolución de sus propios datos, ya que las Comunidades Autónomas más ricas por su PIBpc no necesariamente ofrecen mejores indicadores educativos de éxito académico para sus escolares respecto a las más pobres, si bien puede asumirse una leve asociación positiva entre las variables consideradas.

Con los indicadores educativos anteriores de éxito académico nos quedamos alejados de nuestro propósito inicial de establecer la existencia de una desigualdad educativa del éxito desde una óptica de desigualdad social. La opción elegida para demostrar la existencia de desigualdad asociada al éxito académico la vislumbramos primeramente a partir de las fuentes de información que dan cuenta del diferencial educativo de los alumnos en función de las características de sus padres a través de la matrícula en los niveles postobligatorios que exigen un determinado rendimiento académico previo del alumno para poder ingresar en él (caso de la universidad) y de los niveles de estudios alcanzados por la población en distintas edades analizando los mismos en función de las familias donde se registran estas circunstancias. Así, los datos de matrícula de las universidades españolas por características familiares de los padres (nivel de estudios y ocupación) proporcionan información relevante sobre la situación de los estudiantes universitarios y los de las encuestas de población activa y de los censos de población dan una imagen más completa de la desigualdad social y educativa. Al proceder así sólo encontramos lo que Carabaña señaló y apuntamos inicialmente, hay desigualdad en la presencia de alumnos en la enseñanza postobligatoria por niveles de estudio, principalmente, de los padres: la posibilidad y el acceso a la universidad de jóvenes entre 19 y 23 años y sus titulaciones posteriores, está relacionada con los niveles de estudios de sus progenitores, si bien las tasas se han acertado con el paso del tiempo, observándose una mejora del acceso de las mujeres que ya tenían mejores porcentajes que los hombres de este intervalo de edad para cualquier nivel de estudios de sus padres. El acceso mejora también con la situación laboral de los padres de igual forma pero con menos intensidad.

Aceptar la existencia de esta desigualdad en el acceso a estudios superiores y en la obtención de titulaciones no presupone implícitamente el reconocimiento de mayor rendimiento educativo de los jóvenes procedentes de familias con padres con mejores niveles de estudio, ocupación y renta. Las pruebas externas de logro y rendimiento educativo con escolares a los 11-12 años (6º de primaria) y 15-16 años, tanto nacional (desde el INCE e INESEC) como internacionalmente (desde el CERI y la IEA), nos ayudan a precisar esta cuestión.

En un primer momento, las pruebas estatales del INCE mostraron que los resultados de lengua y matemáticas de los alumnos de 6º de EGB de 1995 establecían que el rendimiento medio obtenido por los alumnos en lengua castellana (comprensión lectora y expresión escrita) y matemáticas fue desigual (bueno en lengua y malo en matemáticas), mejor en los centros privados y mejor en las chicas para lengua y equilibrado en matemáticas por sexo. En la evaluación de la secundaria obligatoria de 1997 las importantes variaciones de rendimiento registradas entre los escolares no fueron llamativas por tipos de centros ni por sexo. La evaluación primaria de 1999 con alumnado de 6º de primaria, que contiene la primera desagregación del rendimiento del alumnado por niveles de estudios de los padres es muy diferente, entre ellos, como ocurrió con el conjunto de los escolares evaluados. Así, en los niveles de rendimiento alto y medio-alto de la prueba de lengua hay mayor porcentaje de alumnos cuyos padres (padre o madre) tienen niveles altos de estudios que de alumnos cuyos padres tienen estudios primarios o menos; mayor porcentaje de chicas que de chicos y de alumnos de enseñanza privada que de pública, siendo el rendimiento de los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios similar en la enseñanza privada que en la pública, de forma que las diferencias en el rendimiento del alumnado en función del nivel de estudios de los padres son estadísticamente significativas, también entre chicos y chicas y entre centros. En la prueba de matemáticas se obtienen resultados y conclusiones similares en el rendimiento de los alumnos por nivel de estudios de los padres y titularidad de los centros, si bien ahora los chicos obtienen mejores notas que las chicas.

También en la evaluación de la secundaria obligatoria del 2000 se observa que los niveles de rendimiento alto y medio-alto de las pruebas de lengua se encuentran asociados significativamente con mayores niveles de estudios de los padres, siendo el rendimiento de los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios muy superior a la media del grupo de alumnos con padres con estudios primarios. Las diferencias en el rendimiento del alumnado son estadísticamente significativas también entre chicos y chicas y entre centros. En la prueba de matemáticas, también en la de ciencias sociales, se obtienen resultados y conclusiones similares en el rendimiento de los alumnos por nivel de estudios de los padres y titularidad de los centros, si bien ahora los chicos obtienen mejores notas que las chicas.

Estas conclusiones pueden extrapolarse a los resultados internacionales que se observan por países en los estudios del CERI de la OCDE que, desde 1987, viene ofreciendo información de rendimiento académico de los alumnos por niveles de estudios de los padres, entre otras variables. Desde entonces se observa que en todos los países el mayor rendimiento se asocia positivamente a escolares cuyos padres tienen estudios universitarios (más aún en el caso de la madre), mientras el menor se da en los que sólo tienen estudios primarios. Las diferencias entre países son tan acusadas que los escolares de padres con estudios primarios de Finlandia, por ejemplo, obtienen mejores rendimientos que los escolares españoles cuyos padres son universitarios. Otros factores como el capital cultural, el tipo de familia (más dificultades para las monoparentales), el nivel socioeconómico y la lengua hablada en casa también afectan positiva o negativamente al rendimiento académico de los alumnos, pero es en los niveles educativos de los padres donde se produce una asociación siempre positiva, lo que no ocurre con los niveles socioeconómicos de los alumnos, ya que en algunos países los alumnos tienden a obtener buenos rendimientos con independencia de su entorno socioeconómico, al igual que se observan, en general, mejores resultados para las chicas en lectura y peores en matemáticas, siendo prácticamente iguales en ciencias.

Los resultados de España no han sido buenos en las distintas pruebas internacionales realizadas hasta el momento y la media española se sitúa por debajo de la media global de los países de la OCDE, sobre todo en matemáticas. Desde el punto de vista de la desigualdad del rendimiento asociado a características socioeconómicas, el INCE elaboró para el caso de España un índice socioeconómico y cultural vinculado a los alumnos y familias mediante un análisis factorial de los datos relevantes contenidos en el cuestionario del alumno (recursos familiares, espacio vital en su casa, libros y estudios de los padres, posesiones culturales y actividades culturales), observándose que el índice mantiene una correlación positiva de 0,454 con el rendimiento en lectura y negativa -0,571 con el número de cursos repetidos, y más detalladamente cabe destacar correlaciones elevadas con el nivel de estudios de los padres, más el de la madre, mientras baja con el nivel profesional, dando con todas las variables utilizadas un perfil de óptimo alumno, para el rendimiento

en lectura, alumna cuya madre posee un elevado nivel de estudios y el padre un elevado nivel profesional, con abundantes libros en casa, en especial de literatura clásica, y que frecuenta teatros, conciertos y museos, disponiendo de habitación propia para estudiar y disponiendo de elementos de riqueza material no generalizadas en la población española.

En definitiva, las pruebas externas nacionales e internacionales de evaluación del alumnado en distintas edades de la etapa obligatoria de enseñanza parecen confirmar que los estudios de los padres de los alumnos se encuentran asociados con el rendimiento de matemáticas, lengua y ciencias de los hijos, pero también que hay margen para que otros factores sean tanto o más determinantes que esta variable, como las horas de clase de cada materia, el tiempo de estudio fuera del horario escolar, los métodos de enseñanza, el tamaño de las clases, la actitud de los escolares y profesores, la de los padres, los medios con que cuenta el alumnado en casa, la alimentación, la inteligencia, etc. y no parece que los sociólogos de la educación podamos quedarnos únicamente con las variables ligadas a las características familiares de los padres, sino que debemos de indagar sobre la influencia de otras variables que condicionan el rendimiento académico de los estudiantes.

5. Bibliografía.

Carabaña, Julio (1979): "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB", en Ministerio de Educación y Ciencia (MEC): *Temas de Investigación Educativa*, Madrid. Aparece posteriormente en Lerena, Carlos (ed.) (1987): *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal.

Carabaña, Julio (1983): *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Carabaña, Julio (1993): "Sistema de enseñanza y clases sociales", en García de León M^a Antonia y otros (eds.) (1993): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova.

COMISIÓN EUROPEA (1997): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea 97*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CERI-OCDE (1992, 1994, ... a 2003): *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE (Education at a Glance. OECD Indicators)*, OCDE, París.

CERI-OCDE (2004): *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004 (Education at a Glance. OECD Indicators)*, París, OCDE.

Comisión Europea (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa 99-00*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Díez Nicolás Juan y otros (1975): *Social Mobility and Education in Spain*, París, OCDE.

Grañeras Montserrat, Gordo José Luis y otros (1999): *Las Desigualdades en la Educación en España II*, Madrid, MEC (CIDE).

INCE (2003): *Evaluación de la educación secundaria obligatoria*, MEC, Madrid.

INCE (2002): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2002*, MEC, Madrid.

INCE (2001): *Evaluación de la educación primaria*, MEC, Madrid.

INCE (2000): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2000*, MEC, Madrid.

INE (1997): *Encuesta de Estructura Salarial 1995*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística.

Jerez Mir, Rafael (1997): "La Universidad en la encrucijada: Universidad dual o Universidad democrática y de masas", Madrid, REVISTA DE EDUCACIÓN n°314, MEC.

Kerbo, Harold R. (1998): *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clases en perspectiva histórica y comparada (Social Stratification and Inequality. Class Conflict in Historical and Comparative Perspective)*, Nueva York, McGraw-Hill), Madrid, MacGraw-Hill.

López Varona José Antonio y Moreno Martínez M^a Luisa (1997): *Resultados de Ciencias. Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS)*, Madrid, MEC (INCE).

Maravall, José María (1984): *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia.

Marchesi, Álvaro (2000): "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 23, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ((OEI), Madrid.

MEC: *Estadística de la Enseñanza en España. 1984-85 y siguientes hasta el curso 2001-02*; o bajo el título de *Estadísticas de la Educación en España. 1984-85 y siguientes hasta el curso 2001-02*, Madrid, MEC.

MEC (2004): *Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002*, Madrid, MEC.

Mora, José Ginés (1988): "Análisis de la demanda de educación superior", en GRAO Julio (coord.) (1988): *Planificación de la Educación y Mercado de Trabajo*, Madrid, Narcea, (ponencias y comunicaciones del II Congreso Mundial Vasco celebrado en el Campus Universitario de Leioa, Bizkaia, entre los días 13 y 17 de octubre de 1987).

Mora, José Ginés (1996): "Influencia del origen familiar en el acceso a la educación, en la obtención de empleo y en los salarios", en GRAO Julio e IPIÑA Alejandro (1996): *Economía de la Educación. Temas de estudio e investigación*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Muñoz Mercedes, Muñoz Fernando y otros (1992): *Las Desigualdades en la Educación en España*, Madrid, MEC (CIDE).

OCDE (2004): *Informe PISA 2003 [Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003]*, Madrid, Santillana, 2005.

Pajares Box, Ramón (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000*, Madrid, MEC (INECSE).

San Segundo, M^a Jesús (1998): "Igualdad de oportunidades educativas", en *Ekonomiaz*, Revista Vasca de Economía, nº40.

Sánchez Campillo, José (1996): *Los efectos distributivos del gasto público destinado a enseñanza superior en la Universidad de Granada y en España*, Granada, Universidad de Granada.

Secretaría General del Consejo de Universidades (1995): *Anuario de Estadística Universitaria 1993-94*, Madrid, MEC.

VVAA (Miguel Beltrán, Manuel García Ferrando, Juan González Anleo, Rafael López Pintor y José Juan Toharia) (1984): *Informe sociológico sobre la juventud española 1960/82*, Madrid, Fundación Santamaría, Ediciones SM],

6. Anexo estadístico.

Tabla 1. Tasas de finalización de estudios (calculadas como la relación entre el alumnado que termina, independientemente de su edad, con la población total de la edad teórica de terminación) por enseñanza / titulación y sexo. Cursos 92-93 a 00-01.

		92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
	ambos sexos									
título bachiller/COU		35,4	37,5	39,0	40,5	41,8	44,4	46,2	45,2	46,2
técnico auxiliar		18,4	18,0	17,3	15,9	15,3	13,1	14,3	9,2	10,9
técnico especialista		13,9	15,9	16,0	16,5	17,6	17,2	17,9	17,3	15,5
	hombres									
título bachiller/COU		30,9	32,3	33,5	34,4	38,6	38,1	40,1	38,6	39,3
técnico auxiliar		17,5	17,3	16,4	15,4	15,0	13,0	13,6	8,8	10,6
técnico especialista		13,1	14,8	15,0	15,1	15,9	15,8	16,8	16,0	14,4
	mujeres									
título bachiller/COU		40,1	42,9	44,7	46,8	45,1	51,1	52,6	52,1	53,6
técnico auxiliar		19,2	18,8	18,3	16,4	15,6	13,3	15,1	9,6	11,2
técnico especialista		14,7	17,0	17,1	17,9	19,4	18,7	19,1	18,6	16,7

El título de bachiller-COU incluye Bachillerato LOGSE (18 años), Bachillerato Experimental (18 años) y COU (18 años). El título de técnico auxiliar-técnico incluye FP1 (16 años) y los ciclos formativos de grado medio y módulos II (18 años). El título de técnico especialista - técnico superior incluye FP2 (19 años) y ciclos formativos de grado superior y módulos III (20 años).

Fuente: datos del MEC (2004): *Estadística de la Educación en España 2001-02. Niveles no universitarios*, Madrid, MEC, p50.

Tabla 2. Tasa bruta de población que se gradúa en cada enseñanza-titulación (calculadas como la relación entre el alumnado que termina, independientemente de su edad, con la población total de la edad teórica de terminación) por cursos, estudios y Comunidades Autónomas

CCAA	secundaria obligatoria	bachillerato COU		técnico auxiliar		técnico superior		diplomados universitarios y arquitectos e ingenieros técnicos		licenciados universitarios y arquitectos e ingenieros superiores	
	00-01	91-92	00-01	91-92	00-01	91-92	00-01	91-92	00-01	91-92	00-01
Andalucía	74,4	27,3	44,3	17,1	9,5	11,3	13,2	7,6	13,3	8,0	15,2
Aragón	78,2	41,3	52,5	23,2	16,8	18,5	19,7	11,2	18,6	15,2	17,9
Asturias	85,8	41,6	62,6	16,4	13,5	16,9	21,5	10,9	18,2	11,7	14,3
Baleares	67,2	25,8	35,6	13,2	8,7	8,1	6,7	5,1	8,0	4,0	6,6
Canarias	64,2	24,3	37,3	14,1	7,3	8,1	12,7	5,3	8,5	5,5	10,3
Cantabria	82,0	30,7	51,7	20,2	14,8	15,7	25,0	7,9	11,3	8,0	11,3
Castilla-León	78,7	38,8	51,8	18,1	14,0	13,0	16,5	10,4	25,4	11,5	20,7
Cast.-Mancha	68,8	27,0	40,3	14,8	9,1	9,4	10,1	4,7	14,0	2,3	7,0
Cataluña	76,4	33,1	41,8	23,9	13,5	14,0	14,0	5,5	17,2	11,7	17,7
Com.Valenciana	69,0	31,4	41,3	19,7	10,3	9,3	17,3	6,6	12,7	9,3	15,4
Extremadura	66,8	28,2	36,2	12,3	8,0	7,8	9,0	7,6	17,6	5,2	10,3
Galicia	75,5	32,3	46,1	16,9	9,5	12,7	22,5	6,9	13,7	8,3	15,8
Madrid	78,1	44,5	54,7	14,8	9,6	11,6	18,0	6,9	17,0	23,3	30,8
Murcia	67,8	26,5	42,0	18,9	10,0	12,7	10,8	8,4	14,2	8,9	13,7
Navarra	82,7	35,7	52,6	17,9	16,8	15,0	21,4	11,1	17,6	18,5	29,4
País Vasco	82,5	41,2	64,3	13,5	15,7	20,8	30,9	6,5	20,9	17,9	25,3
La Rioja	75,3	42,6	49,3	27,0	15,8	17,1	18,1	7,0	20,1	2,8	8,0
Ceuta	53,0	22,6	30,9	9,2	5,8	8,6	9,1	8,2	13,3		1,4
Melilla	58,7	29,4	41,5	7,8	8,7	7,0	9,9		13,3		0,9
ESPAÑA	74,4	33,5	46,2	17,8	11,0	12,5	16,2	7,2	15,6	11,7	18,3

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (2004): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. 2004*, Madrid, MEC, p.100 y p.101.

NOTA: El título de bachiller-COU incluye Bachillerato LOGSE, Bachillerato Experimental y COU (18 años). El título de técnico auxiliar-técnico incluye: FP1 (16 años), ciclos formativos de grado medio y módulos II (18 años). El título de técnico especialista - técnico superior: incluye FP2 (19 años), ciclos formativos de grado superior y módulos III (20 años).

Tabla 3. Tasas de finalización de estudios por tipo de enseñanza, curso y sexo.

	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95
ambos sexos									
graduado escolar (14 años)	76	76	77	77	78	80	82	84	87
BUP (17 años)	24	27	28	30	41	42	43	44	43
COU (18 años)	26	28	30	32	32	33	34	36	36
FP1 (16 años)	15	17	17	18	18	17	18	17	16
FP2 (19 años)	9	10	10	11	11	12	13	15	14
hombres									
graduado escolar (14 años)	73	74	75	75	74	75	78	80	84
BUP (17 años)	22	24	24	26	35	37	38	38	38
COU (18 años)	24	24	27	28	28	28	30	31	31
FP1 (16 años)	14	17	17	18	18	17	17	16	15
FP2 (19 años)	9	10	10	11	11	11	12	14	13
mujeres									
graduado escolar (14 años)	79	79	79	80	81	84	87	89	91
BUP (17 años)	27	31	32	35	46	48	49	50	49
COU (18 años)	29	31	33	36	37	37	39	41	41
FP1 (16 años)	16	17	17	17	18	18	18	18	17
FP2 (19 años)	8	10	10	10	12	12	14	16	15

Nota: no se considera por sus todavía bajos valores las nuevas modalidades de enseñanza. En el caso del graduado escolar se incluye el alumnado que finaliza el primer ciclo de la ESO. Los alumnos de 3º de BUP son los que promocionan.

Fuente: datos del MEC (*Estadística de la Enseñanza en España. 95-96. Niveles no universitarios*).

Tabla 4. Alumnado que termina COU (incluye el matriculado a distancia) frente al alumnado matriculado.

		90-91	95-96	00-01
	ambos sexos			
COU (terminan) (a)		215.817	226.452	91.145
COU (matriculados) (b)		323.910	362.851	144.629
Tasa de graduación (a)/(b)		66,63%	62,41%	63,02%
	hombres			
COU (terminan) (a)		96.650	98.889	42.771
COU (matriculados) (b)		147.671	165.218	70.837
Tasa de graduación (a)/(b)		65,45%	59,85%	60,38%
	mujeres			
COU (terminan) (a)		119.167	127.563	48.374
COU (matriculados) (b)		176.671	197.633	73.792
Tasa de graduación (a)/(b)		67,45%	64,54%	65,55%
	centros públicos			
COU (terminan) (a)		144.620	156.532	52.174
COU (matriculados) (b)		236.363	275.593	95.696
Tasa de graduación (a)/(b)		61,19%	56,80%	54,52%
	centros privados			
COU (terminan)		71.197	69.920	38.971
COU (matriculados)		87.547	87.258	48.933
Tasa de graduación (a)/(b)		81,32%	80,13%	79,64%

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (*Estadística de la Enseñanza en España. Niveles no Universitarios. Cursos 86-87 a 95-96*).

Tabla 5. Tasas de idoneidad por Comunidades Autónomas. Cursos 1991-92 y 2001-2002.

CCAA	8 años		10 años		12 años		13 años		14 años		15 años	
	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02
Andalucía	89,2	93,0	86,6	89,8	71,0	83,6	65,3	86,8	60,9	70,8	54,3	56,7
Aragón	95,3	95,6	93,6	92,7	85,0	88,7	81,5	89,0	76,4	73,7	67,7	62,7
Asturias	92,5	96,1	91,3	93,3	79,2	88,5	74,9	89,2	66,5	74,5	61,4	63,7
Baleares	87,5	92,3	84,7	86,8	72,4	78,6	69,1	80,9	56,4	64,9	52,1	53,0
Canarias	82,6	93,5	82,3	88,9	62,5	80,8	56,9	81,1	52,0	69,0	43,4	57,2
Cantabria	92,9	96,6	90,4	93,3	79,4	87,8	73,8	88,0	67,5	73,1	60,2	59,7
Castilla-León	94,1	96,0	92,3	92,3	79,9	86,8	74,8	87,7	67,2	72,5	61,4	58,4
Cast.-Mancha	91,9	95,3	90,1	91,1	76,8	85,4	71,5	85,4	62,8	69,2	60,5	55,2
Cataluña	92,5	96,2	88,4	94,2	81,5	91,8	78,7	90,6	75,8	85,7	61,4	82,9
Com.Valenciana	91,6	98,7	87,9	94,9	77,4	87,4	72,8	88,8	68,4	73,2	58,7	58,2
Extremadura	90,1	95,5	87,8	91,9	73,5	86,1	67,3	86,3	55,0	72,0	54,9	55,0
Galicia	91,9	95,5	89,3	91,5	75,5	85,3	70,2	84,9	63,3	70,2	56,0	58,9
Madrid	94,1	95,6	92,6	92,5	84,3	87,3	81,4	87,5	73,0	72,9	65,9	60,7
Murcia	90,0	94,9	87,3	91,0	74,1	84,4	68,6	84,5	60,4	70,4	58,0	55,0
Navarra	94,8	95,8	93,0	93,2	83,5	90,5	78,9	90,4	77,6	80,7	68,5	69,4
País Vasco	94,7	96,7	93,3	94,0	83,4	89,5	79,7	89,9	74,2	78,5	64,3	70,6
La Rioja	95,5	96,4	93,3	93,4	84,7	88,7	81,5	89,0	79,5	74,9	67,9	59,5
Ceuta	79,3	92,8	77,3	85,5	56,4	75,0	50,2	77,6	41,4	67,3	42,9	48,1
Melilla	84,7	91,5	75,2	84,9	55,5	83,3	55,7	77,5	48,9	56,8	48,3	49,5
ESPAÑA	91,4	95,3	89,0	91,9	77,3	86,4	72,9	87,2	67,1	73,7	59,2	62,1

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (2004): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. 2004*, Madrid, MEC, p.95.

NOTA: Según datos del MEC (2004) provenientes de la *Estadística de la Educación en España del curso 2001-02* había 2.474.261 estudiantes matriculados en primaria (cursos de 1º a 6º) y 1.897.912 en la educación secundaria obligatoria (de 1º a 4º de ESO), ascendiendo el alumnado de educación especial escolarizado en centros específicos a 27.090, mientras el alumnado de educación especial integrado en centros ordinarios fue de 116.456 (de los que 63.034 estaban integrados en primaria y 36.315 en secundaria obligatoria, el resto en infantil, bachillerato y FP). Este alumnado de educación especial representa el 2,89% del total de alumnado de primaria y secundaria obligatoria (126.439 / 4.372.173). No se especifica en la información que el MEC ofrece de las tasas de idoneidad si este alumnado de educación especial está contado en los cálculos de las tasas de idoneidad. Si fuese así, habría que extraer este porcentaje del 2,89%, en nuestro caso sumarlo, mejorando levemente las tasas de idoneidad, sin que nuestros argumentos queden en evidencia, en cualquier caso.

Tabla 5. (continuación) Tasas de idoneidad por Comunidades Autónomas y sexo. Cursos 91-92 a 01-02.

CCAA	8 años		10 años		12 años		13 años		14 años		15 años		
	hombres	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02
Andalucía		87,4	91,7	84,6	87,8	67,0	80,9	61,0	83,8	56,3	65,5	50,4	50,1
Aragón		94,5	95,2	92,6	91,3	82,7	86,4	78,2	87,0	73,0	68,0	63,7	55,7
Asturias		91,0	95,4	89,5	91,7	75,8	86,1	70,5	86,8	60,2	67,9	57,7	57,0
Baleares		85,3	90,8	82,2	83,8	67,9	75,5	63,5	77,1	49,4	58,4	48,7	45,8
Canarias		78,7	91,8	78,5	86,5	56,0	76,2	49,7	76,4	45,7	62,1	37,1	49,9
Cantabria		91,8	96,0	88,7	91,9	76,0	85,9	69,3	84,7	62,6	66,9	55,3	52,2
Castilla-León		93,0	95,2	90,9	90,8	76,4	83,7	70,6	84,8	61,9	65,8	56,7	50,6
Cast.-Mancha		89,9	94,1	88,4	89,2	72,6	82,2	66,4	82,1	56,5	62,0	55,9	47,5
Cataluña		90,8	95,5	86,5	93,1	78,4	90,6	75,2	88,6	72,3	82,5	57,1	79,1
Com.Valenciana		90,2	98,6	85,8	94,1	73,4	84,5	68,5	86,9	63,7	67,0	54,0	50,5
Extremadura		88,2	94,3	85,2	90,1	68,0	82,3	60,7	82,8	46,8	64,5	49,5	46,6
Galicia		89,9	94,5	87,4	89,7	71,3	81,0	64,7	80,7	57,0	62,6	50,2	49,9
Madrid		93,2	95,0	91,5	91,5	82,1	85,3	78,6	85,5	69,0	67,6	62,9	55,0
Murcia		88,1	94,2	85,2	89,5	70,6	81,1	63,7	81,3	54,2	63,9	53,7	47,1
Navarra		94,2	95,7	91,2	92,6	80,2	89,0	74,6	88,1	73,7	75,0	64,8	62,1
País Vasco		93,9	96,1	92,5	93,0	80,8	87,9	76,4	87,8	70,3	73,2	59,9	63,9
La Rioja		94,5	95,6	92,3	92,1	80,7	85,9	76,9	87,4	74,9	71,4	63,1	55,1
Ceuta		78,1	91,8	73,6	81,8	55,6	69,7	45,2	75,0	36,0	63,5	36,1	43,5
Melilla		81,6	90,4	73,6	81,7	54,5	83,2	49,6	73,0	45,3	50,2	46,6	41,9
ESPAÑA		89,8	94,4	87,1	90,4	73,6	83,7	68,7	84,5	62,3	68,1	54,9	55,5
CCAA	8 años		10 años		12 años		13 años		14 años		15 años		
mujeres	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	91-92	01-02	
Andalucía		91,1	94,4	88,7	92,0	75,2	86,6	69,9	89,9	65,6	76,5	58,4	63,5
Aragón		96,1	96,0	94,7	94,1	87,4	91,2	85,0	91,0	80,0	79,6	72,0	69,8
Asturias		94,2	96,9	93,1	95,0	82,8	90,9	79,5	91,7	73,0	81,4	65,3	71,2
Baleares		90,0	93,8	87,2	90,0	77,1	81,9	75,0	85,0	63,6	71,8	55,7	60,4
Canarias		86,6	95,3	86,2	91,6	69,3	85,7	64,3	86,1	58,7	76,3	50,1	64,6
Cantabria		93,9	97,2	92,2	94,9	83,0	89,8	78,4	91,5	72,7	79,5	65,0	67,8
Castilla-León		95,4	96,7	93,9	93,9	83,6	90,1	79,4	90,8	72,7	79,5	66,2	66,7
Cast.-Mancha		94,0	96,6	91,9	93,2	81,2	88,8	77,2	88,8	69,4	76,7	65,1	63,1
Cataluña		94,2	96,9	90,4	95,3	84,9	93,1	82,4	92,7	79,5	89,1	65,7	87,0
Com.Valenciana		93,0	98,8	90,0	95,7	81,6	90,4	77,3	90,8	73,3	79,5	63,6	65,8
Extremadura		92,2	96,9	90,6	93,8	79,1	90,2	74,1	90,1	63,3	80,0	60,4	64,1
Galicia		93,9	96,5	91,4	93,4	79,7	89,8	75,9	89,4	69,7	78,3	61,8	68,4
Madrid		95,1	96,2	93,8	93,5	86,6	89,4	84,2	89,7	77,4	78,5	69,1	66,7
Murcia		92,1	95,7	89,5	92,6	78,0	88,1	73,9	88,0	66,9	77,2	62,4	63,3
Navarra		95,6	96,0	94,9	93,8	86,9	92,0	83,5	92,9	81,8	86,9	72,2	78,0
País Vasco		95,6	97,3	94,3	95,1	86,1	91,2	83,1	92,1	78,4	84,1	68,8	77,7
La Rioja		96,5	97,4	94,4	94,8	88,8	91,8	86,4	90,7	84,0	78,6	72,8	64,1
Ceuta		80,6	93,8	81,1	89,7	57,3	81,1	55,3	80,1	47,5	71,3	50,1	53,5
Melilla		88,0	92,8	77,0	88,5	56,5	83,3	62,5	82,7	52,6	64,4	50,2	57,4
ESPAÑA		93,1	96,2	90,9	93,6	81,1	89,2	77,4	90,1	72,1	79,7	63,7	69,0

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (2004): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. 2004*, Madrid, MEC, p.95.

Tabla 6. Tasas de idoneidad y PIB pc (en euros) por Comunidades Autónomas. Curso 1995-1996 y Contabilidad Regional de España (INE) cifras del año 1996.

	8 años	10 años	12 años	13 años	14 años	15 años	PIBpc
CCAA	95-96	95-96	95-96	95-96	95-96	95-96	1996
Andalucía	94,9	92,0	81,5	78,9	63,6	53,3	8.767,8
Aragón	97,5	95,5	90,8	87,1	79,1	69,9	12.867,5
Asturias	97,6	95,4	89,0	85,8	75,2	64,9	10.342,8
Baleares	94,8	90,0	81,5	74,1	62,5	51,3	14.668,1
Canarias	94,8	90,3	76,6	68,9	56,8	45,9	11.282,2
Cantabria	97,5	94,4	88,2	82,5	72,6	59,0	10.922,8
Castilla-León	97,7	95,1	88,0	82,7	71,7	61,2	11.171,9
Cast.-Mancha	96,7	93,2	86,0	80,3	67,2	58,0	9.742,7
Cataluña	97,1	94,6	89,5	84,9	81,5	69,3	14.543,1
Com.Valenciana	96,9	93,7	85,4	80,9	71,2	59,0	11.189,6
Extremadura	96,9	93,7	84,4	77,4	65,1	56,4	7.500,9
Galicia	97,0	93,6	84,1	79,6	68,8	58,0	9.508,5
Madrid	97,3	94,7	88,8	83,7	73,2	62,3	15.501,4
Murcia	96,6	93,3	83,9	79,3	66,3	57,2	9.830,4
Navarra	97,7	95,3	90,7	87,3	81,0	74,2	15.028,0
País Vasco	97,8	95,9	90,4	86,3	81,4	69,4	14.031,3
La Rioja	97,2	95,3	89,4	88,1	77,1	69,2	13.535,4
Ceuta-Melilla	92,8	86,0	69,6	64,5	49,5	48,4	9.736,4
ESPAÑA	96,5	93,5	85,5	81,1	70,7	60,0	11.819,4

Fuente: Elaboración propia con datos del INCE (2000): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2000*, Madrid, MEC, p.219. Ídem, 2002, p.245.

Tabla 7. Tasas de idoneidad y PIB pc (en euros) por Comunidades Autónomas. Curso 2001-2002 y Contabilidad Regional de España (INE) cifras provisionales del año 2001.

	8 años	10 años	12 años	13 años	14 años	15 años	PIBpc
CCAA	01-02	01-02	01-02	01-02	01-02	01-02	2001
Andalucía	93,0	89,8	83,6	86,8	70,8	56,7	12.065
Aragón	95,6	92,7	88,7	89,0	73,7	62,7	17.225
Asturias	96,1	93,3	88,5	89,2	74,5	63,7	13.889
Baleares	92,3	86,8	78,6	80,9	64,9	53,0	20.220
Canarias	93,5	88,9	80,8	81,1	69,0	57,2	15.331
Cantabria	96,6	93,3	87,8	88,0	73,1	59,7	15.750
Castilla-León	96,0	92,3	86,8	87,7	72,5	58,4	14.984
Cast.-Mancha	95,3	91,1	85,4	85,4	69,2	55,2	13.086
Cataluña	96,2	94,2	91,8	90,6	85,7	82,9	19.375
Com.Valenciana	98,7	94,9	87,4	88,8	73,2	58,2	15.363
Extremadura	95,5	91,9	86,1	86,3	72,0	55,0	10.326
Galicia	95,5	91,5	85,3	84,9	70,2	58,9	12.799
Madrid	95,6	92,5	87,3	87,5	72,9	60,7	21.880
Murcia	94,9	91,0	84,4	84,5	70,4	55,0	13.863
Navarra	95,8	93,2	90,5	90,4	80,7	69,4	20.450
País Vasco	96,7	94,0	89,5	89,9	78,5	70,6	20.131
La Rioja	96,4	93,4	88,7	89,0	74,9	59,5	18.530
Ceuta	92,8	85,5	75,0	77,6	67,3	48,1	13.852
Melilla	91,5	84,9	83,3	77,5	56,8	49,5	13.713
ESPAÑA	95,3	91,9	86,4	87,2	73,7	62,1	16.225

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (2004): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. 2004*, Madrid, MEC, p.6 y p.95.

Tabla 8. Índice (%) de participación de los estudiantes de 19 a 24 años, que viven con sus padres, en la educación superior, según el nivel de estudios de los padres, 1997.

	niveles de estudios de los padres		
	CINE 1 y 2	CINE 3	CINE 5, 6 y 7
Bélgica (B)	29	42	67
Dinamarca (DK)			
Alemania (D)	11	14	33
Grecia (EL)	10	27	52
España (E)	23	49	62
Francia (F)	24	37	68
Irlanda (IRL)	12	33	46
Italia (I)	18	44	66
Luxemburgo (L)	13	27	56
Holanda (NL)	22	30	48
Austria (A)	6	15	42
Portugal (P)	22	63	78
Finlandia (FIN)	19	21	34
Suecia (S)	14	23	47
Reino Unido (UK)	8	9	20
Unión Europea (UE)	19	27	48

NOTA: La clasificación Internacional Normalizada de la Enseñanza (CINE) establece el nivel 0 a la enseñanza infantil anterior a la primaria y no obligatoria, el 1 a la educación primaria, el 2 a la secundaria inferior obligatoria, el 3 a la secundaria superior no obligatoria, el 5 a la enseñanza superior no universitaria y el 6 y 7 a la enseñanza superior universitaria de nivel medio y superior, respectivamente.

Fuente: Comisión Europea (2001): *Las cifras clave de la educación en Europa*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, p.117 y p.230.

Tabla 9. Porcentaje de alumnos con posibilidad de acceder y que acceden a la universidad según nivel educativo del padre y situación laboral del padre. Años 1987 y 1997.

educación de los hijos-hijas	1987		relación acceso/posibilidad	1997		relación acceso/posibilidad
	posibilidad de acceso	acceso		posibilidad de acceso	acceso	
estudios padre						
analfabetos	16	7	40	27	14	51
primarios	39	20	51	50	28	55
medios	70	47	66	75	52	69
universitarios	85	66	78	89	72	81
situación laboral padre						
inactivos	29	14	49	45	25	55
parados	22	10	45	36	19	54
ocupados	43	25	57	58	37	64
				educación de los hijos		
analfabetos	13	5	36	21	9	45
primarios	34	15	45	42	21	50
medios	67	41	62	68	43	64
universitarios	82	64	78	87	67	76
situación laboral padre						
inactivos	25	12	47	38	20	54
parados	20	8	40	29	16	55
ocupados	38	20	52	51	30	59
				educación de las hijas		
analfabetos	20	9	44	34	19	55
primarios	45	25	56	58	34	58
medios	78	53	68	82	60	73
universitarios	88	69	79	91	78	85
situación laboral padre						
inactivos	34	17	52	53	30	56
parados	25	12	47	42	23	53
ocupados	49	30	62	65	44	68

Fuente: INCE (2000): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2000*, Madrid, MEC, pp.132-137 y p.222.

Tabla 10. Porcentaje de alumnado universitario por titulaciones (matrícula superior a 10.000) y estudios de los padres. Curso 92-93. España.

analfabetos y sin estudios = (0); primarios y bachillerato elemental = (1) bachillerato superior y equivalentes = (2); universitarios medios = (3), universitarios superiores = (4); no consta = (NC)

POR ESTUDIOS DEL PADRE	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(NC)	total
total = 1,291.996	6,6	45,1	10,7	11,4	12,7	13,4	100,0
total ciclo largo = 873.848	5,7	41,3	11,1	12,5	15,9	13,5	100,0
total ciclo corto = 416.673	8,7	53,2	9,9	9,2	5,9	13,1	100,0
total títulos propios = 1.475	8,7	53,2	9,9	9,2	5,9	13,1	100,0
total humanidades = 137.921	8,2	48,7	9,6	10,3	10,3	12,8	100,0
filología-s = 56.698	8,5	51,2	9,4	10,3	9,4	11,2	100,0
total CCSS-Jurídicas= 681.673	6,7	44,5	10,3	10,4	12,0	16,1	100,0
derecho = 202.143	5,2	39,0	11,1	11,7	17,2	15,8	100,0
económicas = 131.304	4,5	37,5	11,2	12,7	16,3	17,8	100,0
total Experimentales 97.972	6,8	47,0	11,5	12,5	12,8	9,4	100,0
matemáticas = 15.382	9,1	48,7	10,1	11,3	10,6	10,2	100,0
química = 29.165	6,6	49,9	11,4	12,7	11,7	7,8	100,0
total CC. Salud = 107.803	5,4	43,2	10,6	12,8	19,1	8,9	100,0
farmacia = 24.479	4,2	37,1	11,9	14,3	28,4	4,2	100,0
medicina = 34.585	3,8	37,5	11,4	15,1	24,9	7,4	100,0
enfermería = 26.565	8,4	53,6	7,1	7,3	5,0	18,6	100,0
total Técnicas = 265.152	6,2	45,1	12,1	13,6	13,0	10,0	100,0
ciclo largo = 112.684	4,0	35,7	12,9	17,2	21,5	8,8	100,0
ciclo corto = 152.468	7,8	52,1	11,5	10,9	6,8	10,9	100,0
POR ESTUDIOS DE LA MADRE	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(NC)	total
total = 1,291.996	8,6	56,8	9,2	8,7	3,7	13,0	100,0
total ciclo largo = 873.848	7,4	54,0	10,6	10,1	4,8	13,1	100,0
total ciclo corto = 416.673	11,0	62,8	6,4	5,9	1,3	12,7	100,0
total tit.propios = 1.475	8,5	51,8	8,9	11,2	3,9	15,7	100,0
total humanidades = 137.921	10,4	58,1	7,5	8,2	3,5	12,2	100,0
filología-s = 56.698	10,6	60,0	6,9	8,6	3,4	10,4	100,0
total CCSS-Jurídi.= 681.673	8,6	55,6	9,2	7,8	3,1	15,7	100,0
derecho = 202.143	7,0	52,1	11,7	9,6	4,4	15,3	100,0
económicas = 131.304	5,6	50,5	11,9	9,9	4,5	17,6	100,0
total Experimentales 97.972	9,1	59,7	8,6	9,3	4,3	9,0	100,0
matemáticas = 15.382	12,2	58,5	6,8	8,9	3,9	9,7	100,0
química = 29.165	9,0	63,3	8,1	8,6	3,6	7,3	100,0
total CC. Salud = 107.803	7,2	56,0	10,0	11,8	6,5	8,5	100,0
farmacia = 24.479	5,7	51,6	13,3	13,5	12,2	3,8	100,0
medicina = 34.585	5,2	53,4	11,6	15,1	7,6	7,1	100,0
enfermería = 26.565	10,8	60,8	4,1	5,6	0,9	17,9	100,0
total Técnicas = 265.152	8,0	58,7	10,0	9,9	3,7	9,7	100,0
ciclo largo = 112.684	5,4	51,8	13,6	14,0	6,7	8,6	100,0
ciclo corto = 152.468	10,0	63,7	7,4	6,8	1,5	10,5	100,0

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría General del Consejo de Universidades (1995): *Anuario de Estadística Universitaria 1993-94*, Madrid, MEC, p.461.

Tabla 11. Porcentaje de personas de la población española por nivel de estudios, grupos de edad y sexo. 4º trimestre de 1992.

mujeres mayores de 16 años	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(NC)	total
total = 16,110.300	23,9	53,8	14,6	4,7	3,0	----	100,0
de 35-64 años = 7,053.000	24,8	62,8	6,3	4,1	2,0	----	100,0
analfabetos y sin estudios = (0); primarios y bachillerato elemental = (1); bachillerato superior y equivalentes = (2); universitarios medios = (3) universitarios superiores = (4); no consta = (NC)							
hombres mayores de 16 años	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(NC)	total
total = 14,989.100	17,1	56,4	18,0	4,0	4,5	----	100,0
de 35-64 años = 5,601.000	22,8	54,5	12,3	5,0	5,4	----	100,0

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (EPA 4º trimestre 1992).

Tabla 12. Ganancia media en miles de pesetas por trabajador y año, por grupos principales de la CNO-94 y estudios realizados.

		nivel de estudios							
		total	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
total ocupaciones	2.789,2	2.461,6	2.365,0	2.099,6	3.305,3	2.688,0	3.059,2	4.320,7	5.494,1
A. Directores-gerentes	6.749,8	6.004,0	4.517,2	5.507,0	5.954,8	6.717,5	5.449,8	6.940,5	8.323,4
D. Profesionales nivel supe.	5.344,9	4.582,1	4.626,8	3.900,6	5.243,0	4.660,0	4.366,3	5.138,5	5.503,2
E. Profesionales nivel med.	4.464,6	3.525,5	4.738,7	4.155,7	4.540,0	4.049,5	4.132,2	4.515,0	4.439,7
F. Técnicos-prof. de apoyo	3.875,2	3.490,2	3.446,6	3.431,1	4.117,3	3.712,6	3.458,9	4.386,1	4.649,9
G. Empleados administrativ.	2.599,2	3.138,8	2.807,4	2.399,0	2.816,5	2.253,4	2.218,6	2.671,5	2.872,8
H. Trabajadores servicios..	1.771,5	1.992,0	1.932,5	1.606,3	1.845,3	1.636,6	1.888,5	2.135,7	2.377,8
J. Trabaj. serv. Protección	1.883,9	3.325,8	2.145,1	1.771,4	1.734,5	1.778,1	1.856,3	3.040,6	3.423,9
K. Dependientes comercio	1.935,7	2.791,4	1.973,2	1.973,2	2.587,0	1.469,1	1.861,4	2.672,4	2.937,9
M. Trab.cual.construcción	2.085,5	2.122,5	2.121,3	2.121,3	2.663,6	2.350,3	2.603,3	2.501,9	4.085,6
M. Trab.cual. industria	2.831,4	2.938,5	2.746,9	2.746,9	3.043,9	2.927,0	3.261,9	4.222,2	4.692,5
P. Trab.cual.artesgráficas	1.917,1	1.989,7	2.042,9	2.042,9	2.171,0	2.055,0	2.208,6	2.152,7	2.311,6
Q. Operadores industriales	2.548,5	2.496,0	2.545,7	2.545,7	2.840,3	2.763,6	3.672,4	3.757,6	4.404,6
R. Conductores-operadores	2.264,3	2.426,1	2.401,2	2.401,2	1.822,9	2.232,7	2.335,1	2.254,8	2.622,5
S. Trab.no cual.servicios	1.567,1	1.657,7	1.560,5	1.560,5	1.911,4	1.545,3	1.692,3	1.904,7	1.859,6
T. Peones construcción ...	1.538,4	1.606,2	1.699,1	1.699,1	1.429,7	1.583,3	1.663,2	1.478,9	1.865,9

GRUPOS PRINCIPALES DE LA CNO-94 (A. directores y gerentes de empresas de 10 o más trabajadores; D. Profesionales de nivel superior (asociados a titulación universitaria); E. Profesionales de nivel medio (titulación universitaria media); F. Técnicos y profesionales de apoyo; G. Empleados de tipo administrativo; H. Trabajadores de los servicios de restauración y personales; J. Trabajadores de los servicios de protección y seguridad; K. Dependientes de comercio y asimilados; M. Trabajadores cualificados de la construcción; N. Trabajadores cualificados de industrias extractivas, metalurgia, etc.; P. Trabajadores cualificados de artes gráficas, textil, etc.; Q. Operadores de instalaciones industriales; R. Conductores y operadores de maquinaria móvil; S. Trabajadores no cualificados en servicios; T. Peones de la construcción, industria manufacturera y transportes)

NIVEL DE ESTUDIOS: 1. sin estudios o primarios incompletos; 2. educación primaria completa; 3. EGB completa o equivalente; 4. bachillerato; 5. formación profesional de grado medio (FP1), 6. formación profesional de grado superior (FP2), 7. diplomados universitarios; 8. titulados superiores (incluye doctores).

Fuente: INE (1997, Encuesta de estructura Salarial 1995).

Tabla 13. Porcentaje de alumnado universitario por ramas de enseñanza y trabajo de los padres. Curso 92-93. España.

POR TRABAJO DEL PADRE	empresarios y trabajadores de agricultura, ganadería, pesca y montes = (A); empresarios con o sin asalariados = (B); empleados en trabajos administrativos y comerciales = (C); técnicos profesionales por cuenta ajena = (D); resto de trabajadores = (E) funcionarios y contratados de la administración = (F); autónomos y profesionales liberales por cuenta propia = (G) fuerzas armadas = (H); otras situaciones (I); no consta = (NC); total = 100,0										
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(NC)	(T)
total = 1,291.996	4,6	8,3	10,4	7,5	16,2	7,9	7,9	3,2	12,0	22,0	100,0
Humanidades											
ciclo largo = 132.204	4,4	7,2	9,1	5,6	16,7	8,0	7,5	2,7	15,5	23,4	100,0
ciclo corto = 5.717	5,1	5,5	7,0	3,7	15,6	7,0	6,6	3,7	13,2	32,5	100,0
Ciencias Sociales y Jurídicas											
ciclo largo = 461.617	3,8	9,5	11,4	7,2	12,9	7,8	7,9	3,1	11,1	25,2	100,0
ciclo corto = 220.056	6,0	7,8	8,9	3,8	19,8	5,3	7,2	2,8	12,8	25,6	100,0
Ciencias Experimentales											
ciclo largo = 94.212	4,3	7,2	11,7	9,1	19,9	9,6	7,8	3,8	10,2	16,5	100,0
ciclo corto = 3.760	4,9	6,4	12,9	5,6	25,1	8,3	8,6	4,4	12,1	11,7	100,0
Ciencias de la Salud											
ciclo largo = 73.131	4,7	9,6	10,9	14,0	12,6	10,6	10,2	4,0	9,7	13,7	100,0
ciclo corto = 34.672	5,5	5,2	7,7	5,4	20,3	6,0	7,9	3,4	12,0	26,5	100,0
Titulaciones Técnicas											
ciclo largo = 112.684	3,0	8,7	12,9	14,4	13,2	11,4	8,1	3,6	11,6	13,0	100,0
ciclo corto = 152.468	5,9	6,9	9,2	6,7	21,4	7,1	8,2	3,0	13,0	18,6	100,0
Titulaciones Propias											
ambos ciclos = 1.475	4,4	3,0	8,6	5,2	12,3	3,1	3,7	2,0	14,9	42,8	100,0

Tabla 15. Resultados (% medio de aciertos por alumno de 12 años) en lengua castellana y en matemáticas en 6º de EGB. Año 1995.

	% medio de aciertos por alumno de 12 años	
	en lengua castellana	en matemáticas
total	64,1	50,1
centros públicos	60,0	46,5
centros privados	69,7	54,9
chicos	61,3	49,2
chicas	67,0	51,1

La prueba de lengua constó de 61 preguntas con cuatro posibles respuestas cada una (40 de comprensión escrita y 21 de expresión escrita). En este caso se evaluaron 10.713 alumnos (5.979 de centros privados y 4.734 de centros públicos). La mayoría de los alumnos evaluados (7.086) pertenecían a centros de más de 16 unidades, 3.500 a centros de 8 a 16 unidades y 127 a centros de menos de 8 unidades (Puede verse más información en capítulo A1 de INCE (1997): *Evaluación de la Educación Primaria*, Madrid, MEC). El rendimiento se calculó como porcentaje de aciertos frente al total de preguntas. Se establecieron puntos de corte en los cuartiles 25 y 75 para obtener tres grupos, clasificados por rendimiento: bajo (31 respuestas acertadas de las 61 como máximo, el 50,8% del total); medio (entre 31 y 48 preguntas contestadas acertadamente, entre el 50,8% y el 78,7%) y alto (los que han acertado más de 48 preguntas, más del 78,7%).

La prueba de matemáticas constó de 37 preguntas con cuatro posibles respuestas cada una. El rendimiento se calculó como porcentaje de aciertos frente al total de preguntas. Se establecieron puntos de corte en los cuartiles 25 y 75 para obtener tres grupos, clasificados por rendimiento: bajo (13 respuestas acertadas de las 37 como máximo, el 35,1% del total); medio (entre 13 y 24 preguntas contestadas acertadamente, entre el 35,1% y el 64,9%) y alto (los que han acertado más de 24 preguntas, más del 64,9%).

Fuente: INCE (2000): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2000*, MEC, Madrid, pp.100-107.

Tabla 16. Resultados en comprensión lectora, en reglas lingüísticas y literatura y en matemáticas a los 16 años, en 4º de la educación secundaria obligatoria. Año 1997.

	comprensión lectora	reglas ling. y literatura	matemáticas
total	271,1	267,1	263,3
centros públicos	271,5	266,2	264,3
centros privados	270,4	269,3	261,0
chicos	269,0	265,1	269,2
chicas	274,2	270,0	259,2

El rendimiento de los alumnos se expresó en una escala de 0 a 500, dividiendo el intervalo total en subintervalos de amplitud 50 mediante puntos de anclaje, para los que se determinaron posteriormente los conocimientos y destrezas que tenían los alumnos. La escala se eligió de tal modo que la media fuera 250 y la desviación típica 50. Al ser la distribución de puntuaciones aproximadamente normal, el intervalo entre 150 y 350 contiene alrededor del 95% de las puntuaciones.

Fuente: INCE (2000): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2000*, MEC, Madrid, pp.108-119.

Tabla 17. Resultados en lengua castellana-literatura y en matemáticas de alumnos de 6º de primaria. Año 1999.

	lengua castellana y literatura	en matemáticas
total	250	250
centros públicos	244	244
centros privados	261	261
chicos	246	254
chicas	256	247
estudios de los padres		
sin estudios o primarios	239	238
bachillerato o FP	258	258
universitarios	275	277

El rendimiento de los alumnos se expresó en una escala de 0 a 500, dividiendo el intervalo total en subintervalos de amplitud 50 mediante puntos de anclaje, para los que se determinaron posteriormente los conocimientos y destrezas que tenían los alumnos. La escala se eligió de tal modo que la media fuera 250 y la desviación típica 50. Al ser la distribución de puntuaciones aproximadamente normal, el intervalo entre 150 y 350 contiene alrededor del 95% de las puntuaciones. En el nivel de estudios de los padres se consideró el del padre o de la madre que lo tuviera más elevado.

Fuente: INCE (2002): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2002*, MEC, Madrid, pp.182-191 y 308-310.
Fuente: INCE (2001): *Evaluación de la educación primaria*, MEC, Madrid, pp.182-191 y 308-310.

Tabla 18. Resultados en lengua castellana y literatura, en matemáticas y en ciencias sociales a los 16 años, en 4º de la educación secundaria obligatoria. Año 2000.

	lengua castellana y literatura	matemáticas	ciencias sociales
total	250	250	250
centros públicos	245	244	245
centros privados	260	261	259
chicos	244	257	257
chicas	257	244	246
estudios de los padres			
sin estudios o primarios	237	236	238
bachillerato o FP	254	253	255
universitarios	271	273	271

El rendimiento de los alumnos se expresó en una escala de 0 a 500, dividiendo el intervalo total en subintervalos de amplitud 50 mediante puntos de anclaje, para los que se determinaron posteriormente los conocimientos y destrezas que tenían los alumnos. La escala se eligió de tal modo que la media fuera 250 y la desviación típica 50. Al ser la distribución de puntuaciones aproximadamente normal, el intervalo entre 150 y 350 contiene alrededor del 95% de las puntuaciones. En el nivel de estudios de los padres se consideró el del padre o de la madre que lo tuviera más elevado.

Fuente: INCE (2002): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2002*, MEC, Madrid, pp.198-216 y 312-315.
Fuente: INCE (2003): *Evaluación de la educación secundaria obligatoria*, MEC, Madrid, p.53, p.67, p.97.

Tabla 19. Resultados en lectura, matemáticas y ciencias por países participantes en PISA 2003 por niveles de estudios de la madre basados en datos de los alumnos (* países no miembros de la OCDE, Reino Unido tiene tasas bajas de respuesta).

	Madres con nivel de enseñanza secundaria obligatoria o menos				Madres con nivel de secundaria superior				Madres con nivel de enseñanza superior			
	matemáticas lectura ciencias				matemáticas lectura ciencias				matemáticas lectura ciencias			
PAÍS	alumnos	medias	(mat-lec-ci)		alumnos	medias	(mat-lec-ci)		alumnos	medias	(mat-lec-ci)	
Alemania	23,4%	460	447	450	53,8%	527	520	528	22,8%	548	539	558
Australia	25,4%	507	510	506	34,7%	518	515	517	40,0%	547	551	550
Austria	14,8%	470	441	440	63,4%	512	498	498	21,8%	523	520	516
Bélgica	16,3%	496	476	472	37,1%	532	512	512	46,6%	563	539	541
Canadá	8,5%	504	503	487	40,2%	529	526	514	51,3%	550	543	538
Corea	30,8%	512	512	512	47,4%	551	541	547	21,8%	571	556	563
Dinamarca	18,0%	476	457	436	32,0%	512	488	471	50,0%	537	515	500
Eslovaquia	7,0%	419	402	403	75,4%	496	468	493	17,6%	545	505	545
España	46,2%	471	470	470	27,5%	489	487	492	26,3%	514	504	522
Estados Unidos	8,9%	430	439	439	52,6%	478	494	487	38,5%	507	515	514
Finlandia	16,5%	520	523	527	25,8%	538	536	541	57,6%	555	555	559
Francia	28,7%	483	467	476	43,5%	521	510	524	27,8%	538	522	545
Grecia	33,0%	415	448	453	40,1%	452	480	487	26,9%	473	494	510
Hungría	15,5%	428	428	448	58,9%	485	479	500	25,6%	542	525	550
Irlanda	24,4%	476	492	477	47,6%	506	519	511	28,0%	525	534	526
Islandia	33,5%	499	482	480	39,3%	516	489	492	27,2%	538	514	522
Italia	41,3%	441	450	460	32,8%	483	493	504	25,9%	484	498	509
Japón	9,6%	496	460	510	44,1%	524	489	535	46,2%	553	515	568
Luxemburgo	28,3%	469	453	456	31,2%	497	489	492	40,5%	522	507	511
México	67,0%	371	384	391	11,6%	431	453	441	21,4%	411	427	434
Noruega	8,0%	461	470	451	42,5%	487	494	477	49,5%	514	518	502
Nueva Zelanda	17,1%	487	487	484	46,6%	534	534	532	36,3%	547	545	546
Países Bajos	27,9%	532	509	514	43,4%	540	516	525	28,7%	572	542	562
Polonia	6,4%	443	440	442	76,9%	484	492	490	16,7%	538	541	556
Portugal	62,8%	453	468	455	15,6%	492	504	491	21,7%	494	495	495
Rep. Checa	5,1%	468	446	478	77,6%	516	492	522	17,3%	574	534	576
Suecia	16,7%	473	479	468	30,4%	519	525	517	52,9%	521	527	519
Suiza	34,2%	491	463	469	44,4%	550	523	540	21,4%	547	519	538
Turquía	76,7%	404	425	417	14,0%	477	490	482	9,3%	512	509	513
OCDE (total)	24,5%	436	440	444	44,0%	500	500	506	31,5%	522	517	530
OCDE (media)	25,7%	458	458	458	42,8%	508	501	508	31,5%	532	524	532
Brasil *	51,8%	339	390	373	13,7%	411	457	441	34,5%	365	406	399
Hong Kong *	68,0%	543	506	534	25,4%	571	524	555	6,6%	567	521	560
Indonesia *	65,7%	352	375	387	22,0%	387	403	415	12,3%	362	384	405
Letonia *	2,7%				45,5%	476	486	481	51,8%	494	498	500
Liechtenstein *	38,8%	517	509	504	42,7%	561	552	552	18,6%	527	509	520
Macao *	72,9%	525	495	519	22,0%	537	508	540	5,0%	525	486	545
Rusia *	1,5%				65,1%	457	432	478	33,4%	494	467	516
Serbia *	16,5%	397	373	401	44,6%	443	420	442	38,9%	449	420	448
Tailandia *	76,0%	406	410	418	14,5%	438	438	449	9,5%	477	472	493
Túnez *	76,2%	351	369	379	15,9%	383	398	406	7,9%	395	393	408
Uruguay *	46,6%	396	408	413	13,0%	439	446	453	40,5%	449	463	467
Reino Unido	14,2%	481	481	484	54,1%	504	504	516	31,8%	539	537	554

Fuente: OCDE (2004): *Informe PISA 2003*, Madrid, Santillana, 2005, p.391.

Tabla 20. Resultados en lectura, matemáticas y ciencias por países participantes en PISA 2003 por niveles de estudios del padre basados en datos de los alumnos (* países no miembros de la OCDE, Reino Unido tiene tasas bajas de respuesta).

PAÍS	Padres con nivel de enseñanza secundaria obligatoria o menos				Padres con nivel de secundaria superior				Padres con nivel de enseñanza superior			
	matemáticas	lectura	ciencias		matemáticas	lectura	ciencias		matemáticas	lectura	ciencias	
Alemania	19,2%	454	441	444	44,5%	520	515	520	36,3%	549	537	555
Australia	23,8%	505	511	504	34,4%	516	515	517	41,8%	551	553	554
Austria	10,9%	471	447	455	50,8%	511	497	494	38,3%	517	507	506
Bélgica	14,9%	502	484	482	38,7%	536	515	514	46,4%	565	540	543
Canadá	11,9%	511	505	491	39,1%	529	527	517	22,8%	552	546	541
Corea	23,6%	506	507	504	40,7%	541	533	538	22,8%	572	557	565
Dinamarca	18,6%	486	465	446	43,2%	508	487	468	22,8%	549	524	514
Eslovaquia	5,1%	426	406	410	74,4%	490	463	488	22,8%	553	516	550
España	43,3%	469	468	469	26,4%	488	485	490	22,8%	516	507	522
Estados Unidos	11,2%	439	451	448	52,0%	479	495	490	22,8%	513	521	518
Finlandia	21,9%	525	523	530	27,1%	538	535	541	22,8%	560	560	563
Francia	28,8%	489	475	483	40,5%	520	508	521	22,8%	539	521	549
Grecia	32,8%	419	443	453	34,4%	450	481	487	22,8%	466	493	503
Hungría	9,2%	425	426	440	67,8%	482	476	497	22,8%	546	528	555
Irlanda	31,4%	482	495	480	40,4%	507	522	509	22,8%	531	539	536
Islandia	20,1%	497	481	481	50,3%	514	491	490	22,8%	534	506	518
Italia	40,9%	442	449	459	33,6%	485	493	505	22,8%	482	499	511
Japón	16,4%	492	454	509	37,3%	524	492	537	22,8%	558	520	571
Luxemburgo	21,3%	461	441	445	35,0%	499	490	490	22,8%	523	510	516
México	61,7%	366	380	389	12,5%	426	440	437	22,8%	415	431	434
Noruega	9,5%	473	481	462	41,7%	490	491	474	22,8%	513	521	507
Nueva Zelanda	18,1%	495	497	490	52,5%	529	530	528	22,8%	562	556	561
Países Bajos	24,4%	524	504	508	35,7%	541	518	525	22,8%	570	539	556
Polonia	8,5%	454	459	458	76,9%	485	491	490	22,8%	540	547	561
Portugal	62,9%	456	470	458	17,0%	498	510	498	22,8%	486	487	490
Rep. Checa	3,3%	465	446	474	76,5%	513	489	519	22,8%	575	539	581
Suecia	23,9%	491	496	484	30,8%	520	527	519	22,8%	522	526	520
Suiza	29,5%	491	466	471	32,4%	542	516	532	22,8%	551	520	539
Turquía	58,8%	395	418	408	22,7%	444	459	453	22,8%	494	497	499
OCDE (total)	24,3%	439	442	448	42,0%	497	498	504	22,8%	526	520	533
OCDE (media)	24,4%	460	461	461	42,0%	505	499	504	22,8%	534	525	534
Brasil *	51,0%	342	393	378	13,8%	404	449	432	22,8%	366	408	399
Hong Kong *	64,5%	542	505	533	25,4%	569	523	554	22,8%	575	529	567
Indonesia *	55,9%	350	372	386	28,0%	378	397	407	22,8%	371	393	411
Letonia *	4,4%	451	466	449	50,1%	482	492	489	22,8%	491	498	497
Liechtenstein *	25,3%	499	492	481	33,9%	534	531	528	22,8%	566	547	556
Macao *	69,7%	523	494	520	24,7%	541	508	534	22,8%	522	492	537
Rusia *	2,2%				68,4%	459	431	480	22,8%	500	475	522
Serbia *	11,5%	395	378	403	47,3%	437	414	434	22,8%	449	420	451
Tailandia *	70,7%	404	409	415	19,5%	437	439	449	22,8%	475	468	489
Túnez *	63,1%	346	364	376	24,2%	376	397	397	22,8%	399	398	415
Uruguay *	48,3%	405	412	418	13,0%	441	451	454	22,8%	445	464	465
Reino Unido	19,1%	488	488	493	51,0%	506	506	518	29,9%	547	543	562

Fuente: OCDE (2004): *Informe PISA 2003*, Madrid, Santillana, 2005, p.393.

Tabla 21. Resultados en lectura, matemáticas y ciencias de los países participantes en PISA 2000 (en * países no miembros de la OCDE).

LECTURA			MATEMÁTICAS			CIENCIAS		
PAÍS	Media	DT	PAÍS	Media	DT	PAÍS	Media	DT
Finlandia	546	89	Japón	557	87	Corea	552	81
Canadá	534	95	Corea	547	84	Japón	550	90
Nueva Zelanda	529	108	Nueva Zelanda	537	99	Finlandia	538	86
Australia	528	102	Finlandia	536	80	Reino Unido	532	98
Irlanda	527	94	Australia	533	90	Canadá	529	89
Corea	525	70	Canadá	533	85	Nueva Zelanda	528	101
Reino Unido	523	100	Suiza	529	100	Australia	528	94
Japón	522	86	Reino Unido	529	92	Austria	519	91
Suecia	516	92	Bélgica	520	106	Irlanda	513	92
Austria	507	93	Francia	517	89	Suecia	512	93
Bélgica	507	107	Austria	515	92	Chequia	511	94
Islandia	507	92	Dinamarca	514	87	Francia	500	102
Noruega	505	104	Islandia	514	85	Noruega	500	96
Francia	505	92	Liechtenstein*	514	96	OCDE (media)	500	100
Estados Unidos	504	105	Suecia	510	93	Estados Unidos	499	101
OCDE (media)	500	100	Irlanda	503	84	Hungría	496	103
Dinamarca	497	98	OCDE (media)	500	100	Islandia	496	88
Suiza	494	102	Noruega	499	92	Bélgica	496	111
España	493	85	Chequia	498	96	Suiza	496	100
Chequia	492	96	Estados Unidos	493	98	España	491	95
Italia	487	91	Alemania	490	103	Alemania	487	102
Alemania	484	111	Hungría	488	98	Polonia	483	97
Liechtenstein*	483	96	Rusia *	478	104	Dinamarca	481	103
Hungría	480	94	España	476	91	Italia	478	98
Polonia	479	100	Polonia	470	103	Liechtenstein*	476	94
Grecia	474	97	Letonia *	463	103	Grecia	461	97
Portugal	470	97	Italia	457	90	Rusia *	460	99
Rusia *	462	92	Portugal	454	91	Letonia *	460	98
Letonia *	458	102	Grecia	447	108	Portugal	459	89
Luxemburgo	441	100	Luxemburgo	446	93	Luxemburgo	443	96
México	422	86	México	387	83	México	422	86
Brasil *	396	86	Brasil *	334	97	Brasil *	375	90

Fuente: Pajares Box, Ramón (2005): *Resultados en España del Estudio PISA 2000*, Madrid, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE, antiguo INCE), p.33.