

**INDICADORES COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO DEL
SISTEMA EDUCATIVO
ESPAÑOL**
2017

FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

**INDICADORES
COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL**
2017

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 2017

M^a AUXILIADORA RUIZ ROSILLO
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
MERCEDES DE ESTEBAN VILLAR

COMENTARIOS

JULIO CARABAÑA
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
RAFAEL FEITO
MIQUEL ÀNGEL ALEGRE CANOSA
JAVIER M. VALLE
ÁLVARO CHOI
EMMA GARCÍA
GABRIELA SICILIA
PAU MARÍ-KLOSE
JOSÉ GARCÍA CLAVEL
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ PASTOR

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fundación Europea Sociedad y Educación

El contenido expuesto en este libro es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Centro de Estudios Ramón Areces y de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

EDICIÓN 2017

© Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Tomás Bretón, 21 - 28045 Madrid

T 915 398 659

F 914 681 952

cerasa@cerasa.es

www.cerasa.es

© Fundación Ramón Areces

Vitruvio, 5 - 28006 Madrid

www.fundacionareces.es

© Fundación Europea Sociedad y Educación

José Abascal, 57 - 28003 Madrid

www.sociedadyeduracion.org

© Autores

Diseño:

KEN / www.ken.es

Depósito legal: M-20554-2017

Impreso por:

ANEBRI, S.A.

Antonio González Porras, 35-37

28019 Madrid

Impreso en España / Printed in Spain

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| PRESENTACIÓN | 17 |
| LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA | 19 |
| Evolución de la educación española | 21 |
| Nivel educativo de la población | 23 |
| Enseñanzas generales en detalle | 26 |
| Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0) | 26 |
| Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2) | 28 |
| Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3) | 31 |
| Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5) | 37 |
| COMENTARIO | 41 |
| Repetición: una estabilidad difícil de explicar. Julio Carabaña | 41 |
| RECURSOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS | 49 |
| El gasto en educación | 51 |
| Becas y ayudas al estudio | 55 |
| El profesorado | 58 |
| Tecnologías de la Información y la Comunicación | 63 |
| Organización y entorno escolar | 66 |
| Liderazgo escolar | 67 |
| Calidad, evaluación e implicación de las familias | 68 |
| Autonomía | 80 |
| COMENTARIOS | 83 |
| ¿Cómo el liderazgo educativo mejora la educación? Miguel Ángel Sancho | 83 |
| ¿Qué dice PISA con respecto a la implicación de los padres? Rafael Feito | 86 |
| La autonomía escolar: ¿para qué y en qué condiciones? Miquel Àngel Alegre | 93 |
| RESULTADOS EDUCATIVOS | 99 |
| Objetivos europeos | 101 |
| Abandono educativo temprano | 102 |

| | |
|--|------------|
| Logro educativo | 106 |
| Tasas de empleo para los recién graduados | 110 |
| Participación en formación a lo largo de la vida | 111 |
| España en las evaluaciones internacionales | 113 |
| Competencias Básicas a los 15 años. PISA | 113 |
| Tendencias en Matemáticas y Ciencias. TIMSS 2015 | 122 |
| COMENTARIOS | 131 |
| España ante las metas educativas de la UE... ¿Hacemos nuestros deberes? Javier M. Valle | 131 |
| Más allá de los indicadores de la <i>Estrategia Europa 2020</i> . Álvaro Choi | 136 |
| PISA, a fondo. Emma García | 138 |
| Diferencias regionales en el rendimiento académico, ¿qué nos dice PISA 2015? Gabriela Sicilia | 142 |
| La resiliencia: ¿qué factores la propician? Pau Mari-Klose | 145 |
| El papel de las habilidades no cognitivas en la educación: una aproximación. José G. Clavel | 149 |
| EDUCACIÓN Y EMPLEO | 155 |
| Aprendizaje permanente | 157 |
| Nivel educativo y situación laboral | 162 |
| COMENTARIO | 167 |
| La estratificación educativa del empleo. Juan Ignacio Martínez Pastor | 167 |
| BIBLIOGRAFÍA | 173 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 177 |
| CLASIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS | 181 |
| PAÍSES PARTICIPANTES EN LAS ESTADÍSTICAS INTERNACIONALES A 2016 | 183 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

19

Evolución de la educación española

Gráfico 1. Porcentaje de variación del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por Comunidad Autónoma. Cursos 2005-2006 y 2015-2016. 21

Gráfico 2. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2005-2006 a 2015-2016. 22

Gráfico 3. Porcentaje del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General por Comunidad Autónoma. Curso 2015-2016. 23

Nivel educativo de la población

Gráfico 4. Evolución del nivel educativo de la población entre los 25-64 años. Años 2005-2015. 24

Gráfico 5. Nivel de formación de la población entre los 25 y los 64 años por Comunidad Autónoma. Año 2015. 25

Tabla 1. Nivel educativo entre los 25 y los 64 años. Unión Europea y España. Año 2015. 26

Enseñanzas generales en detalle

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

Gráfico 6. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil (porcentajes). Cursos 2004-2005 a 2014-2015. 27

Gráfico 7. Tasa neta de escolarización por edad (2-6 años), España, UE-22 y OCDE. Año 2014. 27

Gráfico 8. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 4 años de edad en algunos países. Año 2014. 28

Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)

Gráfico 9. Porcentaje de alumnado que a los 12 años ha completado Educación Primaria. Cursos 2004-2005, 2009-2010 y 2014-2015. 29

Gráfico 10. Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años. Cursos 2004-2005 y 2014-2015. 29

Gráfico 11. Tasa de idoneidad a los 15 años por Comunidad Autónoma. Curso 2014-2015. 30

Gráfico 12. Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo. Curso 2014-2015. 31

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

| | |
|--|----|
| Gráfico 13. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Secundaria 2ª etapa, a los 16, 17 y 18 años. Cursos 2007-2008 a 2014-2015. | 32 |
| Gráfico 14. Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria 2ª etapa por Comunidad Autónoma a los 16, 17 y 18 años. Curso 2014-2015. | 32 |
| Gráfico 15. Población de 20-29 años que ha completado al menos la 2ª etapa de la Educación Secundaria por Comunidad Autónoma. Año 2015. | 33 |
| Gráfico 16. Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio. Cursos 2005-2006 a 2015-2016. | 34 |
| Tabla 2. Variación del alumnado en Bachillerato y Formación Profesional Básica. Curso 2016-2017. | 34 |
| Gráfico 17. Tasas de graduación en Formación Profesional y en Enseñanza General (Bachillerato), Unión Europea. Año 2014. | 35 |
| Gráfico 18. Distribución porcentual del alumnado en Ciclos Formativos de Grado Medio según edad. Curso 2014-2015. | 36 |
| Gráfico 19. Tasas brutas de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior por Comunidad Autónoma. Curso 2014-2015. | 36 |
| Gráfico 20. Porcentaje de alumnado de Formación Profesional Básica respecto al total en Formación Profesional, por Comunidad Autónoma. Curso 2015-2016. | 37 |
| Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5) | |
| Gráfico 21. Distribución porcentual del alumnado en Ciclos Formativos de Grado Superior según edad. Curso 2014-2015. | 38 |
| Gráfico 22. Evolución de estudiantes matriculados en Educación Superior universitaria por nivel de enseñanza. Cursos 2009-2010 y 2015-2016. | 38 |
| Gráfico 23. Porcentaje de personas de 25 a 64 años, por nivel de Educación Terciaria. Año 2015. | 39 |

El gasto en educación

| | |
|---|----|
| Tabla 3. Gasto público por alumno en Enseñanzas no universitarias. Años 2010-2014. | 52 |
| Gráfico 24. Evolución del gasto público en educación en relación con el PIB. Año 2006-2015. | 53 |
| Gráfico 25. Distribución porcentual del gasto público en educación, por actividad educativa. Año 2014. | 54 |
| Gráfico 26. Gasto público total en educación en relación con el PIB en UE-28. Año 2013. | 55 |

Becas y ayudas al estudio

| | |
|---|----|
| Tabla 4. Becas y ayudas concedidas en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2014-2015. | 56 |
| Gráfico 27. Distribución del importe de becas y ayudas al estudio y de beneficiarios en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2014-2015. | 57 |
| Gráfico 28. Evolución del importe de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comunidades Autónomas por curso escolar. Cursos 2004-2005 a 2014-2015. | 58 |

El profesorado

| | |
|---|----|
| Gráfico 29. Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2005-2006 a 2015-2016. | 59 |
| Gráfico 30. Distribución de los profesores por edades. Año 2014. | 60 |
| Tabla 5. Número medio de alumnos por profesor. Año 2014. | 60 |
| Gráfico 31. Número de horas lectivas al año por nivel educativo. Año 2014. | 61 |
| Gráfico 32. Evolución de la ratio en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2005-2006 a 2015-2016. | 61 |
| Gráfico 33. Número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por tipo de centro y titularidad. Curso 2014-2015. | 62 |
| Tabla 6. Tamaño medio del aula por tipo de institución. Año 2014. | 63 |

Tecnologías de la Información y la Comunicación

| | |
|---|----|
| Gráfico 34. Número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje. Cursos 2009-2010 y 2014-2015. | 64 |
| Gráfico 35. Número medio de alumnos por ordenador en centros públicos por Comunidad Autónoma. Curso 2014-2015. | 64 |
| Gráfico 36. Utilización de Internet en estudiantes de 10 a 15 años. Años 2010 y 2015. | 65 |

| | |
|---|----|
| Gráfico 37. Número de ordenadores por alumno y porcentaje de ordenadores conectados a internet. PISA 2015. | 66 |
|---|----|

Organización y entorno escolar

Liderazgo escolar

| | |
|---|----|
| Tabla 7. Actividades que realizan los directores. PISA 2015. | 68 |
|---|----|

Calidad, evaluación e implicación de las familias

| | |
|--|----|
| Tabla 8. Porcentaje de estudiantes en los centros donde los directores informaron que existen los siguientes acuerdos dirigidos a asegurar y mejorar la calidad del centro. | 70 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Gráfico 38. Frecuencia de la aplicación de pruebas normalizadas en los centros. PISA 2015. | 71 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Tabla 9. Evaluaciones normalizadas en Educación Secundaria 1ª etapa y Educación Secundaria 2ª etapa, Enseñanza General. Año 2015. | 72 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Tabla 10. Evaluación de los profesores. PISA 2015. | 74 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Tabla 11. Evaluación de los directores. PISA 2015. | 76 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Tabla 12. Consecuencias de la evaluación interna y externa. PISA 2015. | 77 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Gráfico 39. Correlación entre el esfuerzo de la escuela para implicar a los padres y la respuesta de estos. PISA 2015. | 79 |
|---|----|

Autonomía

| | |
|--|----|
| Gráfico 40. Índice de autonomía escolar y comparativa de países. PISA 2015. | 81 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Gráfico 41. Área de autonomía escolar en España. PISA 2015. | 82 |
|--|----|

RESULTADOS EDUCATIVOS **99**

Objetivos europeos

Abandono educativo temprano

| | |
|--|-----|
| Gráfico 42. Tasas de abandono educativo temprano en Europa. Año 2016. | 103 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Gráfico 43. Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Enseñanza Secundaria Superior, y que no sigue ningún tipo de educación/formación por Comunidad Autónoma. Años 2016 y 2017. | 104 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Gráfico 44. Porcentaje de alumnado que termina la Educación Secundaria Obligatoria sin título de Graduado en Secundaria, por Comunidad Autónoma. Curso 2014-2015. | 105 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Gráfico 45. Evolución del porcentaje de población española de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y no sigue ningún estudio o formación, por sexo. Años 2006-2016. | 105 |
|--|-----|

Logro educativo

| | |
|--|-----|
| Gráfico 46. Logro educativo en la población adulta entre los 25-64 años, UE-28. Año 2016. | 107 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Gráfico 47. Porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior, por Comunidad Autónoma. Año 2016. | 108 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Gráfico 48. Evolución del porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior, por sexo. Años 2006-2016. | 109 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Gráfico 49. Porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior, países de la UE. Año 2016. | 109 |
|--|-----|

Tasas de empleo para los recién graduados

| | |
|--|-----|
| Gráfico 50. Porcentaje de población de 20 a 34 años graduada entre 1-3 años anteriores al año de referencia en CINE 2, 3, 4, 5 y 6 que se encuentra empleada. Año 2016. | 110 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Gráfico 51. Tasa de empleo de la población de 20 a 34 años entre 1-3 años anteriores al año de referencia en CINE 2, 3, 4, 5 y 6, por país. Año 2016. | 111 |
|--|-----|

Participación en formación a lo largo de la vida

| | |
|--|-----|
| Gráfico 52. Porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta. Año 2016. | 112 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Gráfico 53. Población entre los 25 y los 64 años que participa en educación permanente. UE-28. Año 2016. | 112 |
|---|-----|

España en la evaluaciones internacionales

Competencias Básicas a los 15 años. PISA

| | |
|--|-----|
| Gráfico 54. Evolución de los resultados en España en PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015) por competencias evaluadas. | 113 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Gráfico 55. Porcentaje de alumnos con bajas competencias (niveles 1 y <1). PISA 2015. | 114 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Gráfico 56. Porcentaje de alumnos con bajas competencias (niveles 1 y <1), por Comunidad Autónoma. PISA 2015. | 115 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Gráfico 57. Porcentaje de alumnos con altas competencias (niveles 5 y 6). PISA 2015. | 116 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Gráfico 58. Porcentaje de alumnos con altas competencias (niveles 5 y 6), por Comunidad Autónoma. PISA 2015. | 116 |
| Gráfico 59. Resultados en Matemáticas, puntuaciones medias. PISA 2015. | 118 |
| Gráfico 60. Resultados en Lectura, puntuaciones medias. PISA 2015. | 119 |
| Gráfico 61. Resultados en Ciencias, puntuaciones medias. PISA 2015. | 120 |
| Gráfico 62. Porcentaje de estudiantes de 15 años que han repetido al menos una vez en Primaria y Secundaria 1ª etapa. PISA 2015. | 121 |
| Gráfico 63. Porcentaje de estudiantes resilientes según los resultados en la prueba de Ciencias. PISA 2015. | 122 |
| Tendencias en Matemáticas y Ciencias. TIMSS 2015 | |
| Gráfico 64. Evolución de los resultados en España en TIMSS 2011 y 2015 por áreas evaluadas. | 123 |
| Gráfico 65. Porcentaje de alumnos con nivel de rendimiento bajo en Ciencias y Matemáticas, con respecto a la evaluación anterior. TIMSS 2011 y 2015. | 124 |
| Gráfico 66. Porcentaje de alumnos con niveles bajos de rendimiento en Ciencias y Matemáticas. TIMSS 2015. | 124 |
| Gráfico 67. Porcentaje de alumnos con niveles bajos de rendimiento en Ciencias y Matemáticas, por Comunidad Autónoma. TIMSS 2015. | 125 |
| Gráfico 68. Porcentaje de alumnos con nivel alto de rendimiento en Ciencias y Matemáticas. TIMSS 2015. | 126 |
| Gráfico 69. Porcentaje de alumnos con nivel alto de rendimiento en Ciencias y Matemáticas, por Comunidad Autónoma TIMSS 2015. | 126 |
| Gráfico 70. Porcentaje de alumnos con nivel avanzado de rendimiento en Ciencias y Matemáticas. TIMSS 2015. | 127 |
| Gráfico 71. Resultados globales en Matemáticas, puntuaciones medias (países de la UE y Comunidades Autónomas españolas). TIMSS 2015. | 129 |
| Gráfico 72. Resultados globales en Ciencias, puntuaciones medias. TIMSS 2015. | 130 |

Aprendizaje permanente

| | |
|---|-----|
| Gráfico 73. Porcentaje de la población de 25-64 años que participa en actividades de formación, por Comunidad Autónoma y sexo. Año 2015. | 157 |
| Tabla 13. Indicadores para el seguimiento y valoración periódica de la situación de los jóvenes. Año 2015. | 159 |
| Gráfico 74. Indicadores de seguimiento del Plan Nacional de Implantación de Garantía Juvenil. Años 2014 y 2015. | 159 |
| Gráfico 75. Porcentaje de población entre 20 y 24 años que ni estudia ni trabaja, por sexo. Año 2015. | 160 |
| Gráfico 76. Porcentaje de población entre los 20 y 24 años estudiando y no estudiando. Año 2015. | 161 |

Nivel educativo y situación laboral

| | |
|--|-----|
| Tabla 14. Tasa de empleo por nivel educativo entre los 25-64 años de edad. Año 2015. | 162 |
| Gráfico 77. Situación en el mercado laboral de adultos de 25-64 años con baja cualificación. Año 2015. | 163 |
| Gráfico 78. Tasas de empleo en la población de 25-64 años por nivel educativo y Comunidad Autónoma. Año 2015. | 164 |
| Gráfico 79. Tasas de empleo en la población de 25-34 años con nivel educativo inferior a Educación Secundaria Superior, por sexo. Año 2015. | 165 |
| Gráfico 80. Tasa de empleo en población de 20-34 años con Formación Profesional y Enseñanza General (Bachillerato), por país. Año 2015. | 166 |

PRESENTACIÓN

Las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación presentan, por tercer año consecutivo, un informe sobre los principales datos que reflejan la situación y evolución del sistema educativo español, desde una perspectiva de comparación, y elaborado a partir de fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales.

Se trata de una publicación sencilla, descriptiva y ágil, que pone a disposición del lector no experto los factores que contribuyen a explicar algunas de las principales características de nuestro sistema educativo y a poner de relieve aquellos aspectos que suelen utilizarse como referencia para guiar el debate público educativo en nuestro país.

Los comentaristas que participan en esta edición, todos ellos excelentes expertos en educación, han realizado un esfuerzo por identificar nuevas particularidades de nuestro sistema educativo o por insistir en las ya conocidas, tanto en términos de fortalezas como debilidades. Estamos convencidos de que sus observaciones tendrán utilidad para las administraciones y líderes educativos, y para la comunidad educativa en general.

La estructura de esta edición sigue los criterios establecidos para las anteriores. Así, en el primer apartado, *La educación en España*, se actualiza a 2017 la información relativa a la población escolar, el nivel educativo de la población y la distribución de las tasas de escolarización por enseñanzas, de idoneidad y de graduación, siguiendo la clasificación internacional (CINE 0 a 5). Este capítulo incluye el comentario del profesor Julio Carabaña (Universidad Complutense de Madrid) sobre las tasas de idoneidad y repetición, un aspecto recurrente en nuestra discusión educativa.

El segundo bloque, destinado a los *Recursos educativos*, recoge datos relativos al gasto público por alumno y por actividad educativa, y su relación con el PIB; datos relacionados con el profesorado, la ratio y tamaño del aula; información acerca del uso de Internet y ordenadores para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje; y, por último, una sección dedicada a recursos, contexto y organización escolar. Miguel Ángel Sancho (Sociedad y Educación), Rafael Feito (Universidad Complutense de Madrid) y Miquel Àngel Alegre Canosa (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, Ivàlua) se ocupan de analizar aspectos de esta última sección, como el liderazgo escolar, la implicación de los padres y la autonomía de centros, respectivamente.

El tercer apartado, *Resultados educativos*, adjudica, como se viene haciendo hasta ahora, singular importancia a los datos de evolución de España con respecto a

los seis objetivos europeos para los sistemas de educación y formación. Entre ellos, los dos considerados prioritarios, abandono educativo temprano y porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Superior, constituyen un aspecto diferenciador de la educación española en perspectiva comparada. En esta edición, se han sumado como comentaristas los profesores Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Álvaro Choi (Universidad de Barcelona e Instituto de Economía de Barcelona), Emma García (Universidad de Georgetown), Gabriela Sicilia (Universidad Autónoma de Madrid), Pau Marí-Klose (Universidad de Zaragoza) y José G. Clavel (Universidad de Murcia). En el centro de sus respectivos análisis se comentan cuestiones relacionadas con los objetivos comunes a la educación en Europa, la utilidad de PISA y las diferencias entre regiones en España según PISA 2015, los efectos de la resiliencia y las habilidades no-cognitivas en relación con el rendimiento de los estudiantes.

Por último, en la sección *Educación y empleo*, se incluyen datos relativos a la participación en actividades de aprendizaje permanente; iniciativas nacionales desarrolladas para la promoción del empleo y la formación en los jóvenes y datos referentes al nivel educativo y la situación laboral. Juan Ignacio Martínez Pastor (UNED) en su comentario sobre la “estratificación educativa del empleo” recuerda la relación entre niveles educativos y tasas de empleo.

Como en la anterior edición, la obra se completa con varios anexos que reúnen referencias bibliográficas, glosario de términos, relación de países que participan en las estadísticas nacionales e internacionales (UE-21, UE-22, UE-28 y OCDE), y la clasificación internacional de la educación (CINE).

Con esta tercera edición, ambas fundaciones aspiran, como se afirma en la de 2016, “a familiarizar a los lectores con el modo en que los analistas nacionales e internacionales atienden, explican y analizan las variables y fenómenos que describen el presente de los sistemas de enseñanza y contribuyen a orientar el rumbo de la educación de un país”.

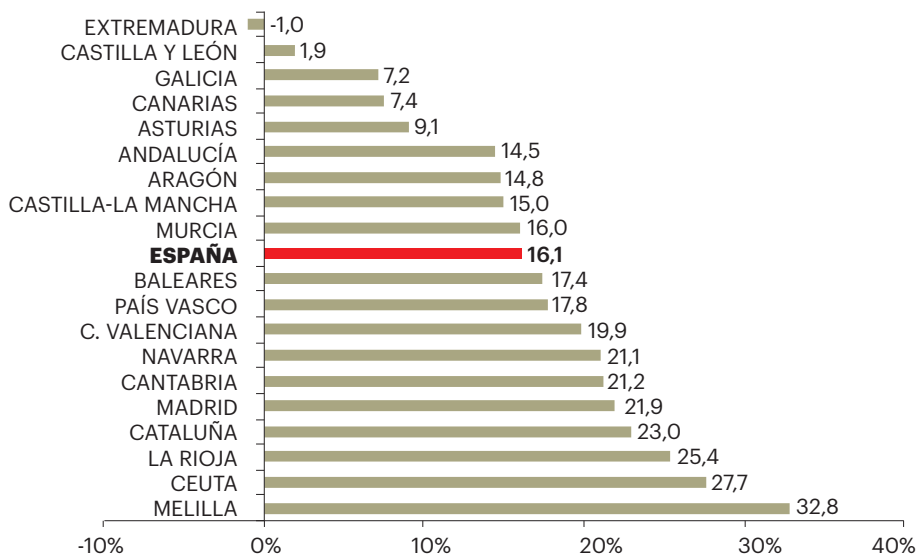
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Evolución de la educación española

Comenzamos el análisis de los indicadores sobre la educación en España comprobando cómo han evolucionado las cifras del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General¹.

En el curso 2015-16 el alumnado matriculado en dichas enseñanzas supera en un 16,1% al del 2005-2006, si bien esa variación no es la misma en todas las Comunidades Autónomas, al resultar afectada, entre otras cosas, por las tasas de natalidad y distinta evolución de la inmigración. Con un incremento superior al 25% se sitúan La Rioja, Ceuta y Melilla, alcanzando esta última un aumento del 32,8%. Con un aumento entre el 20 y el 25% se sitúan Madrid, Cantabria, Navarra y Cataluña. Por debajo del crecimiento medio nacional, se encuentran Murcia (16%), seguida de Castilla-La Mancha (15%), y Aragón y Andalucía (14,8% y 14,5%, respectivamente). Asturias, Canarias y Galicia experimentan aumentos inferiores al 10%. El menor crecimiento positivo se observa en Castilla y León, con 1,9%. Extremadura es la única Comunidad que experimenta un crecimiento negativo, del 1%.

GRÁFICO 1. PORCENTAJE DE VARIACIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2005-2006 Y 2015-2016.

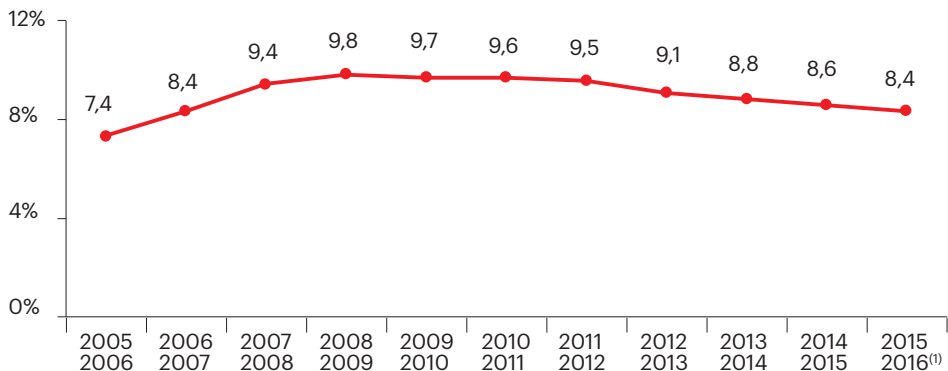


Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

1. Como los datos registrales (matriculados, número de profesores, etc.) se refieren siempre al nivel no universitario, no insistiremos en que se trata de enseñanzas no universitarias.

Con respecto a la nacionalidad del alumnado, el extranjero representa un 8,4% del total en el curso 2015-2016, lo que supone un punto porcentual más que en el curso 2005-2006, pero 1,4 puntos menos que en el curso 2008-2009, desde el cual está cayendo ese porcentaje.

GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2005-2006 A 2015-2016.

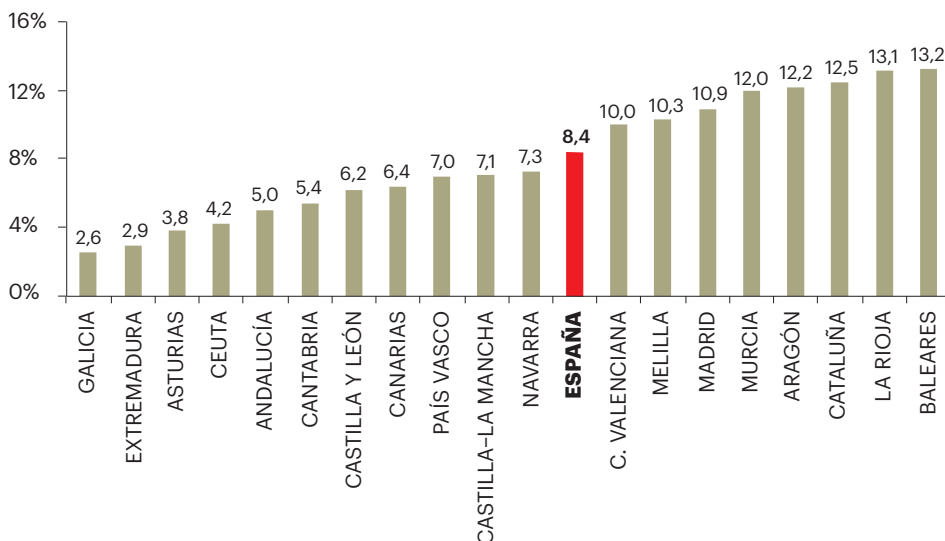


Fuente: elaboración propia a partir de las *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2015-2016. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1) Datos provisionales.

La presencia de alumnado extranjero es bastante distinta de unas Comunidades Autónomas a otras, siendo la media para España de un 8,4%. En la Comunidad Valenciana, Melilla y Madrid, alrededor del 10% del alumnado en Enseñanzas de Régimen General es extranjero. Por encima del 12% se sitúan Murcia, Aragón y Cataluña, seguidas de La Rioja y Baleares, que presentan los mayores porcentajes con un 13,1% y un 13,2% respectivamente. En Navarra, Castilla-La Mancha y País Vasco, por debajo del promedio nacional, el alumnado extranjero ronda el 7%. A continuación, se sitúan Canarias y Castilla León con cifras cercanas al 6%, seguidas de Cantabria y Andalucía, con porcentajes cercanos al 5%. En Ceuta y Asturias ronda el 4%. Los menores porcentajes los recogen Extremadura y Galicia, esta última con un 2,6%.

GRÁFICO 3. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.



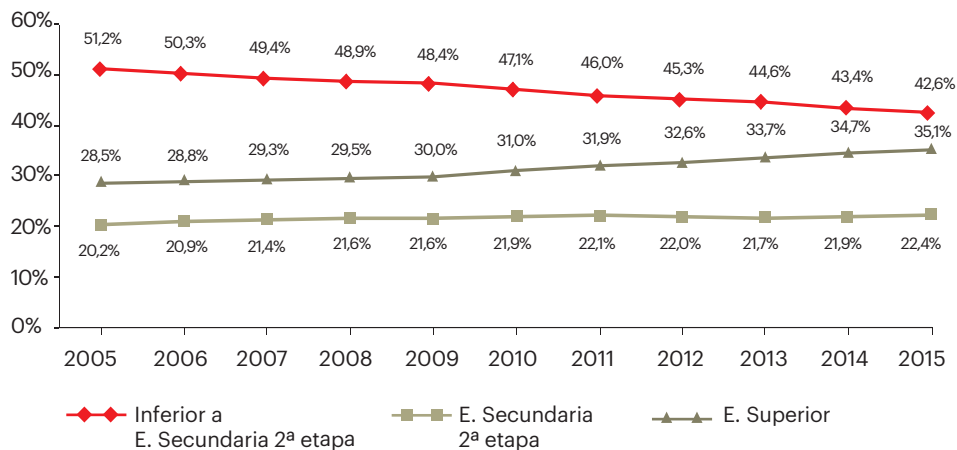
Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras*. Curso escolar 2016-2017. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nivel educativo de la población

Los datos referidos al nivel educativo de la población adulta, además de ofrecer una relevante información descriptiva de la situación educativa general, reflejan la motivación y expectativas de la población respecto a su participación en educación.

En lo que sigue, consideramos la población en edades comprendidas entre los 25 y los 64 años. El porcentaje de dicha población con un nivel máximo de estudios inferior a Educación Secundaria 2ª etapa ha descendido de forma progresiva durante la última década hasta situarse en un 42,6% en 2015, es decir, 8,6 puntos menos que en 2005. Por su parte, el porcentaje con un nivel de Educación Secundaria 2ª etapa ha crecido ligeramente desde 2005 hasta el máximo de 22,4% en 2015, lo que supone 2,2 puntos más que en 2005. Por último, el porcentaje de población que alcanza el nivel de Educación Superior ha crecido 6,6 puntos porcentuales desde 2005, alcanzando un 35,1% en 2015.

GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS. AÑOS 2005-2015.



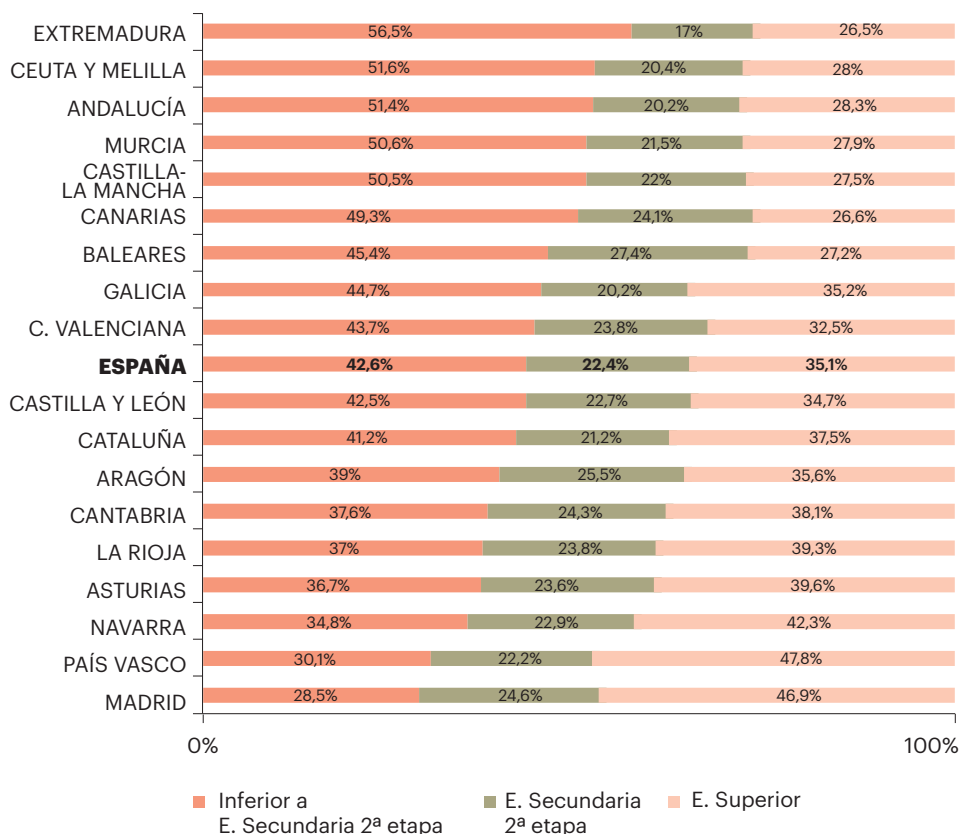
Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de la Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

En Extremadura, Ceuta y Melilla, Andalucía, Murcia y Castilla-La Mancha más del 50% de la población se sitúa en niveles inferiores a Educación Secundaria 2ª etapa; frente a Madrid, que con un 28,5% representa la Comunidad con menor proporción de población con dicho nivel de formación alcanzado.

En general, los datos por Comunidad Autónoma muestran que la población en Educación Secundaria 2ª etapa oscila entre el 20,2% de Andalucía y Galicia, y el 24,6% de Madrid. Por encima del 25% se sitúan Baleares y Aragón. En Extremadura, sin embargo, esta cifra es representada por el 17%.

Respecto a la Educación Superior, Navarra, Madrid y País Vasco sobrepasan el promedio nacional y se sitúan como las autonomías donde mayor proporción de población adulta alcanza estudios superiores. En el otro extremo, por debajo del 30%, Andalucía, Ceuta y Melilla, Murcia, Castilla-La Mancha, Baleares, Canarias y Extremadura, esta última con un 26,5% en Educación Superior.

GRÁFICO 5. NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE LOS 25 Y LOS 64 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de la Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Si comparamos las cifras españolas con el conjunto de las europeas (Unión Europea), comprobamos que, a pesar de que el porcentaje de población de 25 a 64 años con Educación Superior en España es algo mayor que el promedio europeo (35,1 y 30,1%, respectivamente), es bastante mayor en España el correspondiente al nivel inferior a Educación Secundaria 2ª etapa (42,6 y 23,5%). Lógicamente, la distancia desfavorable a España en el nivel intermedio (Secundaria 2ª etapa) es muy notable, de 24,1 puntos porcentuales.

TABLA 1. NIVEL EDUCATIVO ENTRE LOS 25 Y LOS 64 AÑOS. UNIÓN EUROPEA Y ESPAÑA. AÑO 2015.

| | INFERIOR A E. SECUNDARIA 2ª ETAPA | E. SECUNDARIA 2ª ETAPA | E. SUPERIOR |
|--------|--|-----------------------------------|--------------------|
| España | 42,6% | 22,4% | 35,1% |
| UE-28 | 23,5% | 46,5% | 30,1% |

Fuente: Eurostat.

Enseñanzas generales en detalle

A continuación, mostramos indicadores más detallados, referidos a los distintos niveles de las enseñanzas generales. Para ello nos basamos en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación² (CINE, o en sus siglas en inglés ISCED).

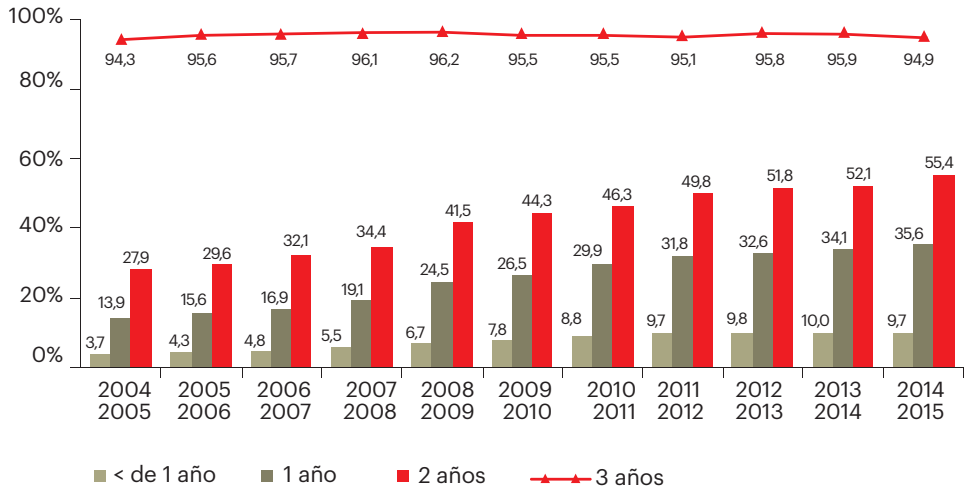
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

En el sistema educativo español, la Educación Infantil se corresponde con edades de escolarización voluntaria y se divide en dos ciclos. El primero llega hasta los tres años de edad y no es gratuito. El segundo ciclo comprende desde los 3 hasta los 6 años, y es gratuito en los centros con financiación pública.

La tasa neta de escolarización a los 4 y a los 5 años es del 100% en España. La tasa neta de escolarización en Educación Infantil hasta los tres años ha aumentado progresivamente en la última década. En el curso 2014-2015, dicha tasa es máxima para la edad de tres años (94,9%) y mínima para las inferiores a un año (9,7%), situándose las edades de uno y dos años en lugares intermedios (35,6 y 55,4%, respectivamente). La tasa correspondiente a los tres años se ha mantenido en niveles parecidos en la última década. Sin embargo, ha crecido para el resto de edades: 6 puntos en la inferior a un año; 21,7 puntos en la de un año; y 27,5 puntos en la de dos años.

2. Véase Anexo: Enseñanzas del sistema educativo español y su clasificación de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE97).

GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL (PORCENTAJES). CURSOS 2004-2005 A 2014-2015.

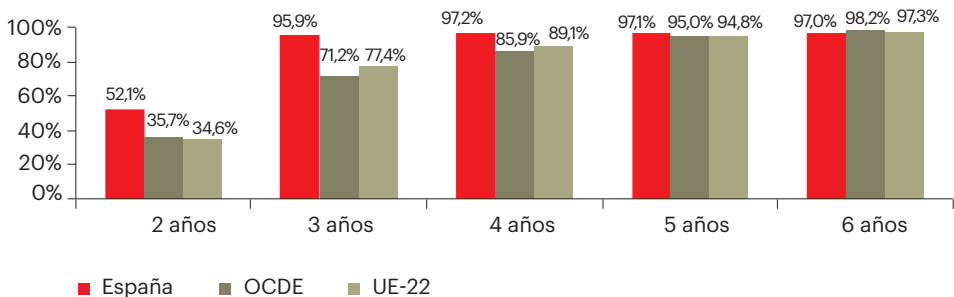


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La tasa de escolarización en España se sitúa por encima del promedio de la Unión Europea (UE-22) y de la OCDE a los 2, 3, 4 y 5 años de edad en 2014.

A los 6 años de edad, la tasa se sitúa en el 97% en España, 97,3% en UE-22, y 98% en el conjunto de países de la OCDE. La mayor diferencia se da a los 3 años, sobrepasando la tasa española a la europea en 18,4 puntos y en 24,7 puntos a la de la OCDE.

GRÁFICO 7. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN POR EDAD (2-6 AÑOS), ESPAÑA, UE-22 Y OCDE. AÑO 2014.

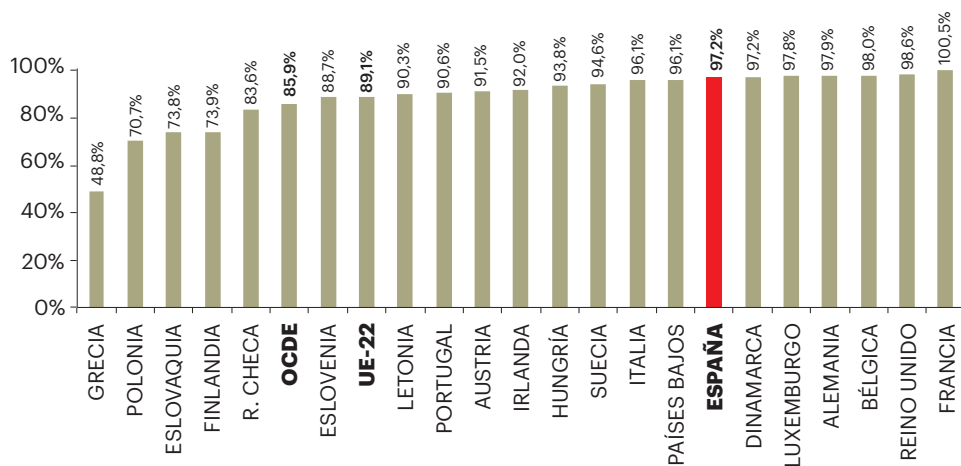


Fuente: *Education at a Glance 2016*. OCDE.

Si nos centramos en la edad de 4 años, comprobamos que está escolarizado el 97,2% en España, un porcentaje alto en el conjunto de los países de la UE que son miembros de la OCDE.

Por debajo del promedio de la OCDE, se sitúan República Checa con un 83,6%, Finlandia y Eslovaquia con un 73,9% y u 73,8% respectivamente, seguidas de Polonia, cuya tasa se sitúa en el 70,7%. En último lugar se sitúa Grecia, con una tasa del 48,8%.

GRÁFICO 8. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 4 AÑOS DE EDAD EN ALGUNOS PAÍSES. AÑO 2014.



Fuente: *Education at a Glance 2016*. OCDE.

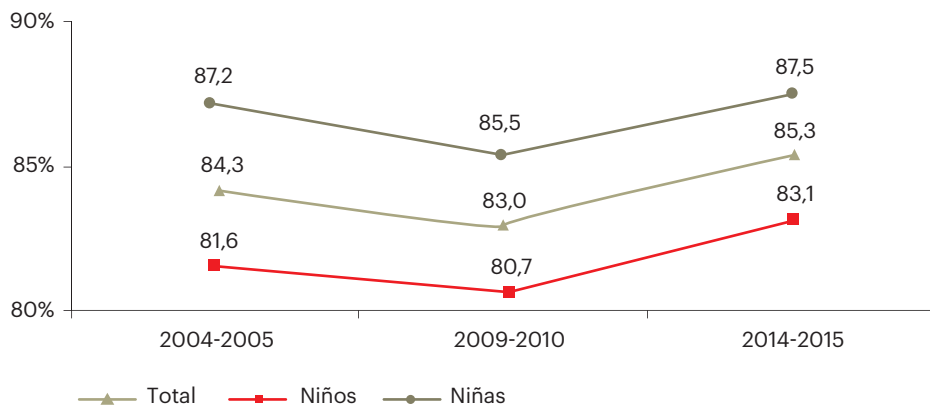
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)

La educación obligatoria en España comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, ambas etapas gratuitas en centros financiados con fondos públicos.

La Educación Primaria comienza a los seis años y finaliza a la edad teórica de doce. A esta edad, el 85,3% había completado esta etapa en el curso 2014-2015, lo que supone 1 punto más que en el curso 2004-2005, pero 2,3 puntos más que en el curso 2009-2010, pues el porcentaje había caído entre medias.

En todos esos cursos el porcentaje correspondiente a las niñas es superior al de los niños, si bien la distancia es inferior en el último curso considerado.

GRÁFICO 9. PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE A LOS 12 AÑOS HA COMPLETADO EDUCACIÓN PRIMARIA. CURSOS 2004-2005, 2009-2010 Y 2014-2015.



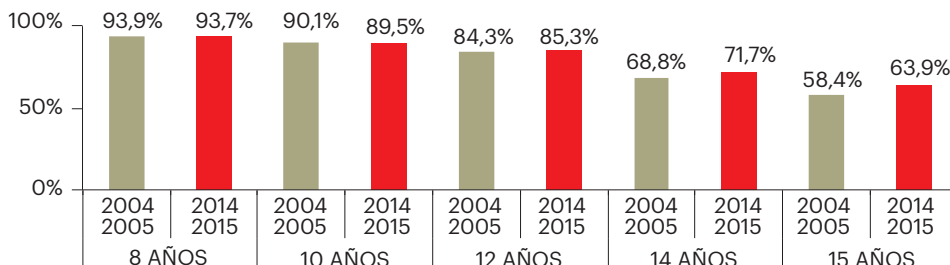
Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Visto de otro modo, a los doce años la tasa de idoneidad en el curso 2014-2015 era del 85,3%, que significa que los alumnos estaban matriculados en el curso que correspondía a su edad.

Como se ve en el gráfico, la tasa de idoneidad cae al aumentar la edad del alumnado, desde un máximo de 93,7% a los 8 años en el curso 2014-2015 hasta el mínimo de 63,9% a los 15 años, la edad de finalización de la enseñanza obligatoria.

En comparación con el curso 2004-2005, la tasa de idoneidad ha aumentado en cuatro de las edades consideradas, destacando el incremento de 5,5 puntos porcentuales en la tasa correspondiente a los 15 años.

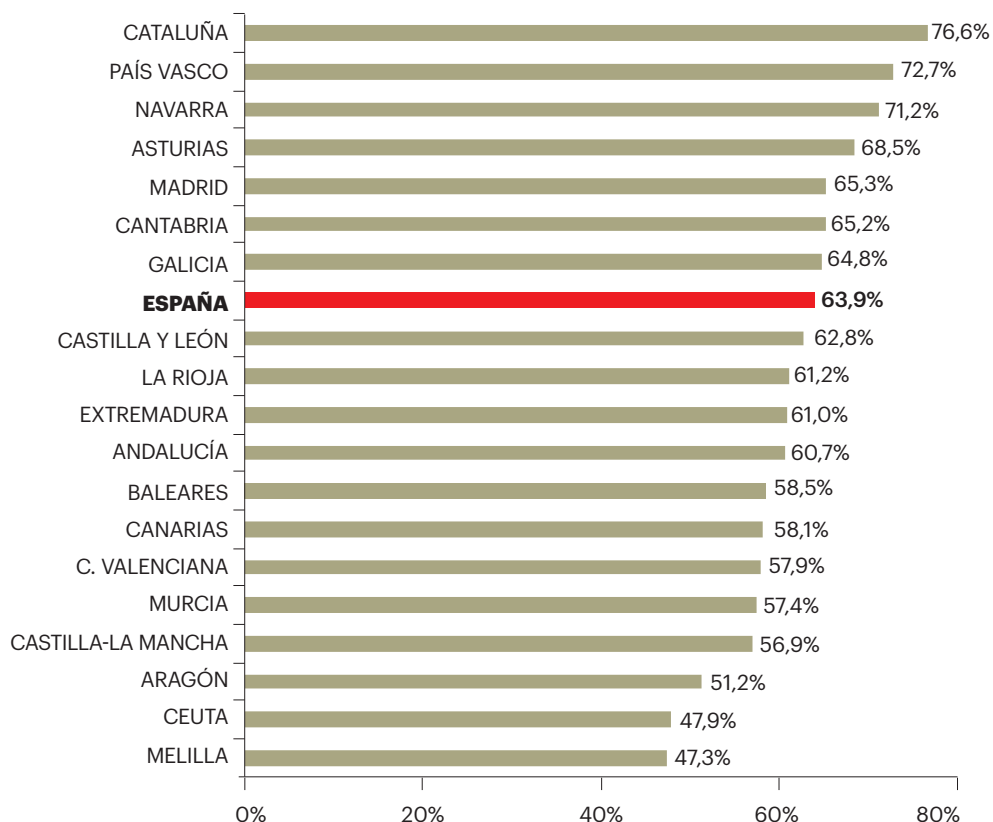
GRÁFICO 10. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS. CURSOS 2004-2005 Y 2014-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A los 15 años, edad teórica de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria, la tasa de idoneidad era del 63,9% en el curso 2014-2015. No obstante, se observan diferencias territoriales sustantivas en dicha tasa. Por encima del promedio nacional se encuentran, de mayor a menor tasa de idoneidad, Cataluña (con un 76,6%), País Vasco, Navarra, Asturias, Madrid, Cantabria y Galicia. Por debajo del promedio se sitúan Castilla y León, La Rioja, Extremadura, Andalucía, Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, Murcia, Castilla-La Mancha y Aragón. Las tasas más bajas se observan en las dos ciudades autónomas, Ceuta y Melilla, con 47,9 y 47,3%, respectivamente. La distancia entre Cataluña y Melilla, por tanto, es de casi 30 puntos porcentuales.

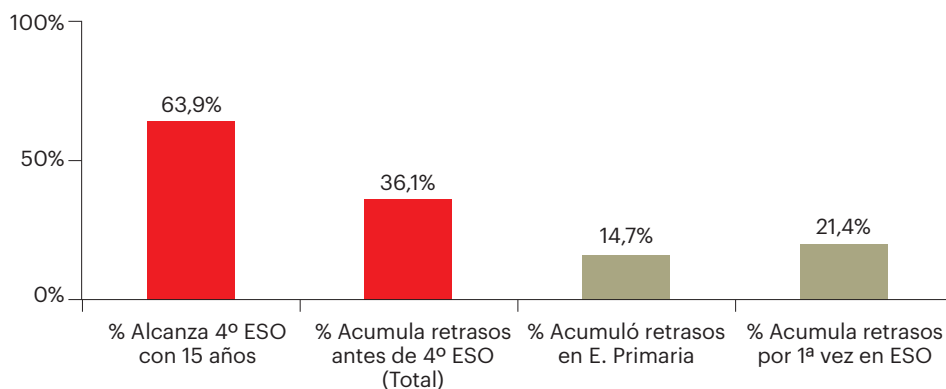
GRÁFICO 11. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2014-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Visto de otro modo, a los 15 años el 36,1% del alumnado acumula algún retraso a lo largo de su escolarización en la educación obligatoria en el curso 2014-2015. En un 14,7% se produjo algún retraso en Educación Primaria, mientras que en el 21,4% el retraso se registró por primera vez en la ESO.

GRÁFICO 12. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO. CURSO 2014-2015.



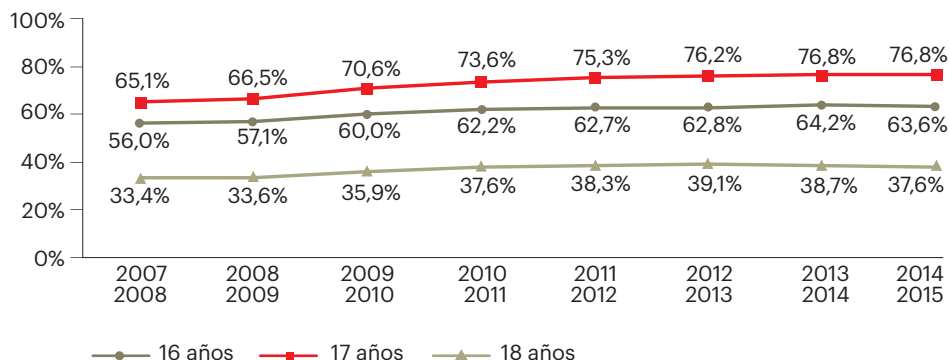
Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

En España, la Educación Secundaria Superior o de 2ª etapa comprende el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

En el curso 2014-2015, el 63,6% de la población de 16 años de edad se encontraba matriculado en Educación Secundaria 2ª etapa, representando 0,6 puntos porcentuales menos que en el curso anterior. A los 17 años, con un 76,8%, se mantiene la cifra registrada el curso anterior; no obstante, ha supuesto un incremento de 11,7 puntos respecto al curso 2007-2008. Por otra parte, a los 18 años la tasa neta de escolarización en Secundaria 2ª etapa es del 37,6%, con un descenso de 1,1 puntos respecto al curso anterior.

GRÁFICO 13. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2ª ETAPA, A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS. CURSOS 2007-2008 A 2014-2015.

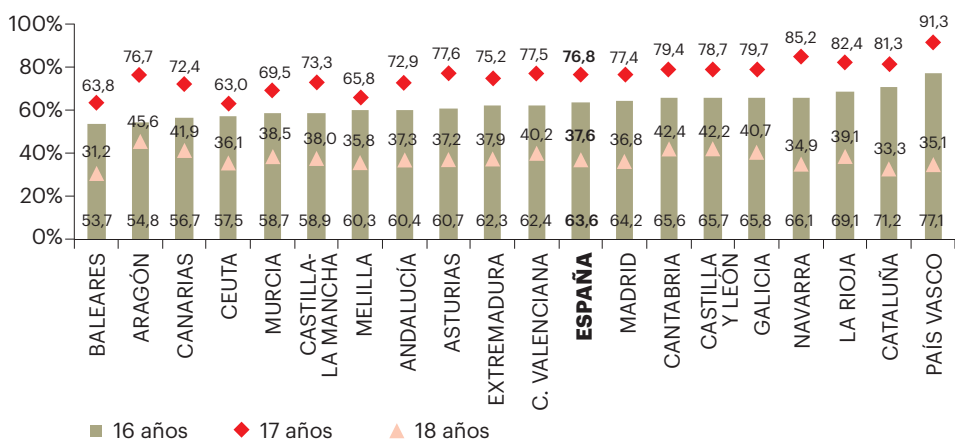


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Principales series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los datos desagregados por Comunidad Autónoma muestran que, en Madrid, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Navarra, La Rioja, Cataluña y País Vasco, el porcentaje de alumnado matriculado en Educación Secundaria 2ª etapa sobrepasa el promedio nacional a los 16 y 17 años.

Por otro lado, se observa que en Cataluña y País Vasco más del 70% de la población participa en este nivel de enseñanza a los 16 años de edad. A los 17 años, en Cataluña, La Rioja, Navarra y País Vasco más del 80% de la población cursa Educación Secundaria superior.

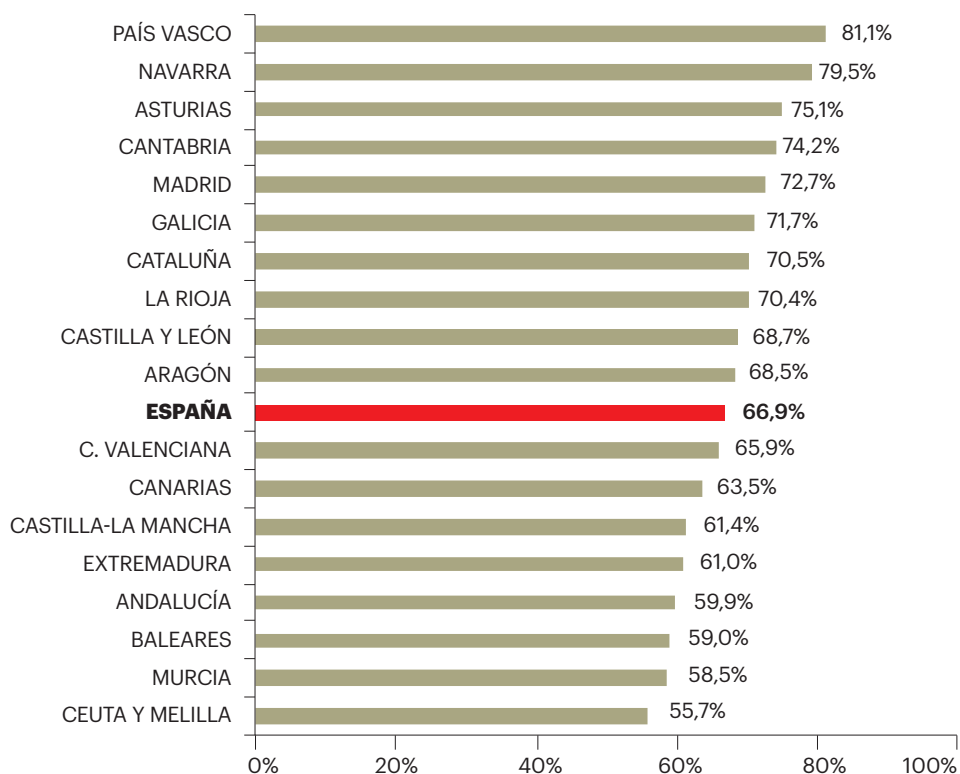
GRÁFICO 14. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2ª ETAPA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS. CURSO 2014-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2015-2016. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En general, el 66,9% de los jóvenes entre 20 y 29 años ha completado al menos la segunda etapa de la Educación Secundaria en España. Los porcentajes más altos se observan en el País Vasco, Navarra y Asturias, todos ellos superiores al 75%. Los más bajos se observan en Ceuta y Melilla, Murcia, Baleares y Andalucía, todos ellos inferiores al 60%.

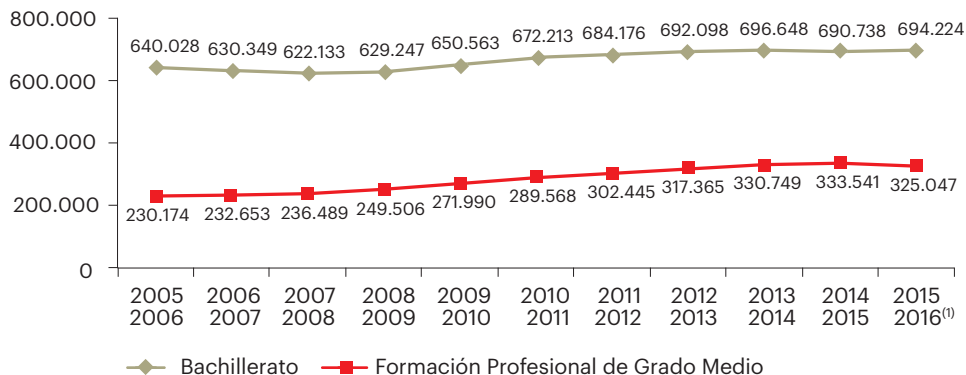
GRÁFICO 15. POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de la Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

La matrícula en Bachillerato sigue siendo claramente más elevada que la matrícula en los ciclos formativos de Grado Medio. Aunque en los últimos años se ha ido reduciendo la diferencia, en los datos correspondientes al curso 2015-2016 se observa un ligero aumento. En la última década (94.873 alumnos) ha crecido más la matrícula en Grado Medio que en Bachillerato (54.196 alumnos).

GRÁFICO 16. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO. CURSOS 2005-2006 A 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La Formación Profesional Básica forma parte de la Formación Profesional en España desde su introducción en Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). En cierto modo, sucede a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ya extinguidos.

En este curso, el porcentaje de alumnado que participa en Ciclos Formativos de FP Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio se incrementó en 2,1% respecto al curso anterior.

En Bachillerato este crecimiento de participación de estudiantes, situado en un 1,8%, es menor respecto al curso 2015-2016.

TABLA 2. VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA. CURSO 2016-2017.

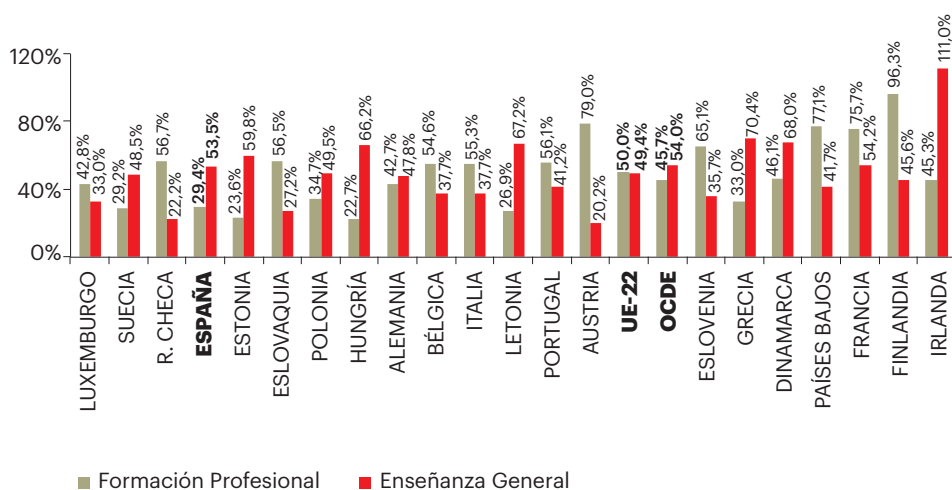
| CURSO 2016-2017 | VARIACIÓN SOBRE EL CURSO ANTERIOR | |
|-------------------------------|-----------------------------------|-----|
| | ABSOLUTA | % |
| BACHILLERATO | 12.809 | 1,8 |
| CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO | 7.328 | 2,1 |
| CICLOS FORMATIVOS FP BÁSICA | 1.323 | 2,1 |

Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el año 2014 la tasa bruta³ de graduación en enseñanza general (Bachillerato) fue del 53,5%, bastante superior a la tasa bruta de graduación en Formación Profesional, del 29,4%. Los países de la UE analizados en *Education at a Glance* se reparten, aproximadamente, por mitades según sea mayor la tasa de graduación en enseñanza general o en Formación Profesional. Destaca por el predominio de la enseñanza general Irlanda, con un 111% (y un 45,3% en enseñanza general) y por lo contrario Austria, con una tasa de graduación en Formación Profesional del 79% (y un 20,2% en enseñanza general)⁴.

La tasa de graduación del alumnado que participa en Enseñanza General en España se sitúa 4,1 puntos porcentuales por encima del promedio de la Unión Europea (UE-22) en el año 2014. Sin embargo, la tasa en enseñanzas de Formación profesional se sitúa 20,6 puntos por debajo del promedio europeo. Respecto al promedio de la OCDE, la tasa de graduación en España es menor en 0,5 puntos porcentuales en Bachillerato y en 16,3 en Formación Profesional.

GRÁFICO 17. TASAS DE GRADUACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y EN ENSEÑANZA GENERAL (BACHILLERATO)⁵. UNIÓN EUROPEA. AÑO 2014.



Fuente: *Education at a Glance* 2016. OCDE.

Nota: datos no disponibles de Reino Unido.

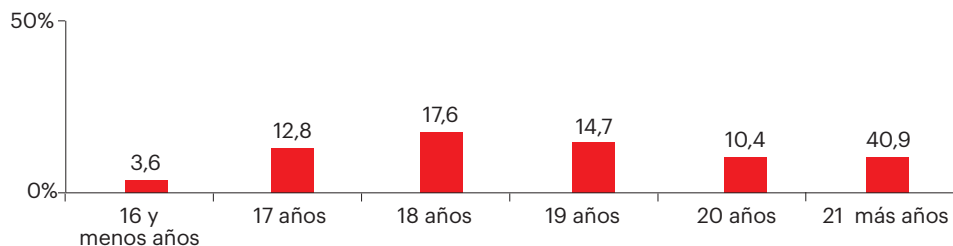
3. Ver glosario en Anexos.

4. Para estimar las tasas brutas de graduación, el número total de graduados se ha dividido por la población en la edad típica de su graduación. Anexo 3. *Education at a Glance* 2016. OCDE.

5. Los promedios UE-22 y OCDE se calculan únicamente para los países con datos disponibles en todos los años de referencia.

En el curso 2014-2015, el 17,6% de la población que se encuentra cursando ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modalidad presencial, tienen una edad superior a la que debería ser típica de estos estudios.

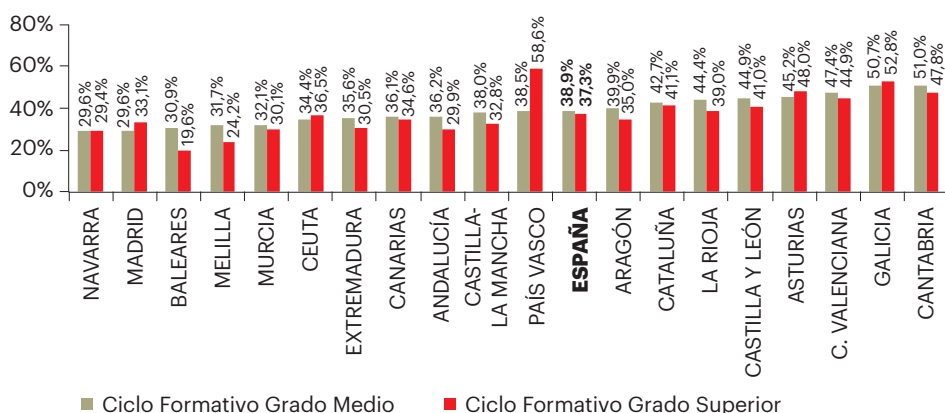
GRÁFICO 18. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO SEGÚN EDAD. CURSO 2014-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En los Ciclos Formativos de Grado Superior la tasa bruta se sitúa en un 37,3% en el curso 2014-2015, mientras que la de Ciclos Formativos de Grado Medio se sitúa en el 38,9%. En Navarra ambas tasas son similares, mientras que en el País Vasco participa un 20,1% de alumnos más en la Formación Profesional de Grado Superior. En Baleares, esta diferencia se sitúa en 11,3 puntos a favor de la participación en las enseñanzas de Grado Medio.

GRÁFICO 19. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2014-2015.

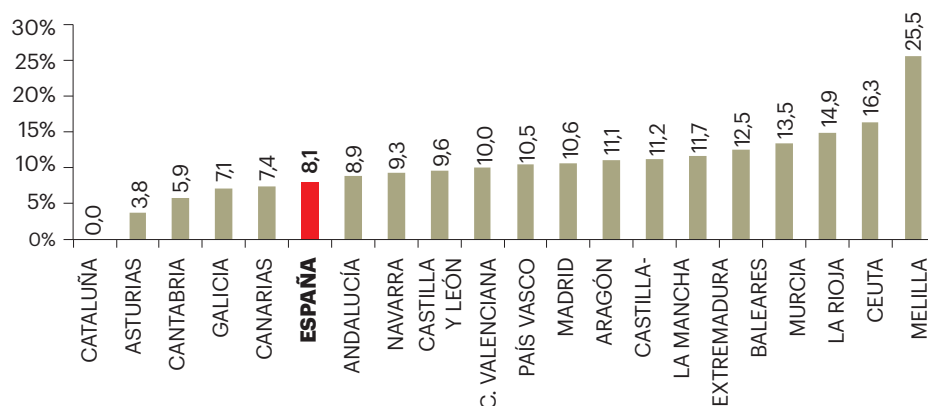


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2014-2015. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El alumnado en Formación Profesional Básica supone un 8,1% del alumnado total que participa en estudios de Formación Profesional. El análisis por Comunidades Autónomas revela notables diferencias entre unas y otras. Así, por ejemplo, la mayor parte de las autonomías se sitúa por encima del promedio nacional hasta el 14,9% de la Rioja, el 16,3% de Ceuta y el 25,5% de Melilla.

Por debajo del promedio nacional se sitúan Canarias y Galicia con un 7,4 y 7,1% respectivamente, seguida de Cantabria con un 5,9% y, por último, Asturias donde la Formación Profesional Básica supone un 3,8% de alumnos respecto al total en Formación Profesional. Cataluña⁶, por su parte, mantiene una participación nula en Formación Profesional Básica.

GRÁFICO 20. PORCENTAJE DE ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA RESPECTO AL TOTAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: el total en Formación Profesional contempla el conjunto de alumnado matriculado en Ciclos Formativos de FP Básica, Grado Medio (presencial), Grado Superior (presencial), Ciclos formativos de FP a distancia, excepto FP Básica de Cataluña.

Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

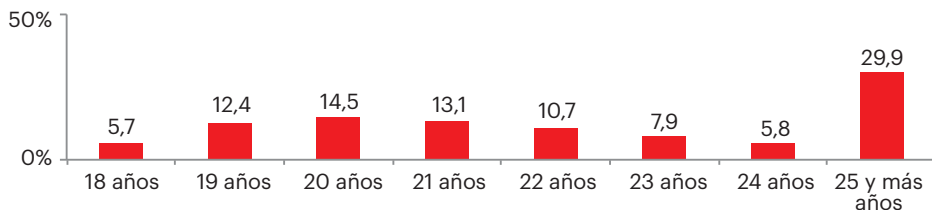
En España, la educación terciaria comprende las enseñanzas universitarias y la Formación Profesional de Grado Superior (CFGS).

En el curso 2014-2015, el 14,5% del alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior tiene 20 años de edad, 2,1 puntos porcentuales sobre los matriculados de 19 años en ese mismo curso.

6. En el año 2014, el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat anunció el aplazamiento de la aplicación de la Formación Profesional Básica.

Se observa, además, un descenso de la población matriculada en estas enseñanzas según aumenta la edad del alumnado. No obstante, a partir de los 25 años, la participación se sitúa en torno al 30%.

GRÁFICO 21. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR SEGÚN EDAD. CURSO 2014-2015.



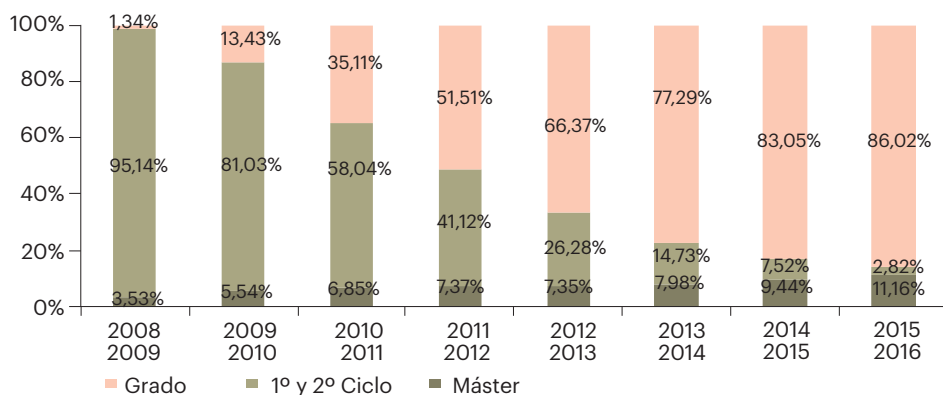
Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El 86,02% de los estudiantes universitarios españoles se encontraba matriculado en estudios de Grado en el curso 2015-2016, lo que supone un aumento de 3 puntos porcentuales con respecto al año anterior.

Desde el curso 2008-2009, se observa la progresiva extinción de los estudios universitarios de 1º y 2º Ciclo, al cambiar la estructura del sistema universitario (un 2,82% de la matriculación en la enseñanza universitaria en el curso 2015-2016).

Por otra parte, los matriculados en estudios universitarios que cursan enseñanzas de Máster en el curso 2015-2016 se han incrementado en 8 puntos porcentuales respecto al curso 2008-2009 y en casi 2 puntos (1,7) respecto al curso 2014-2015.

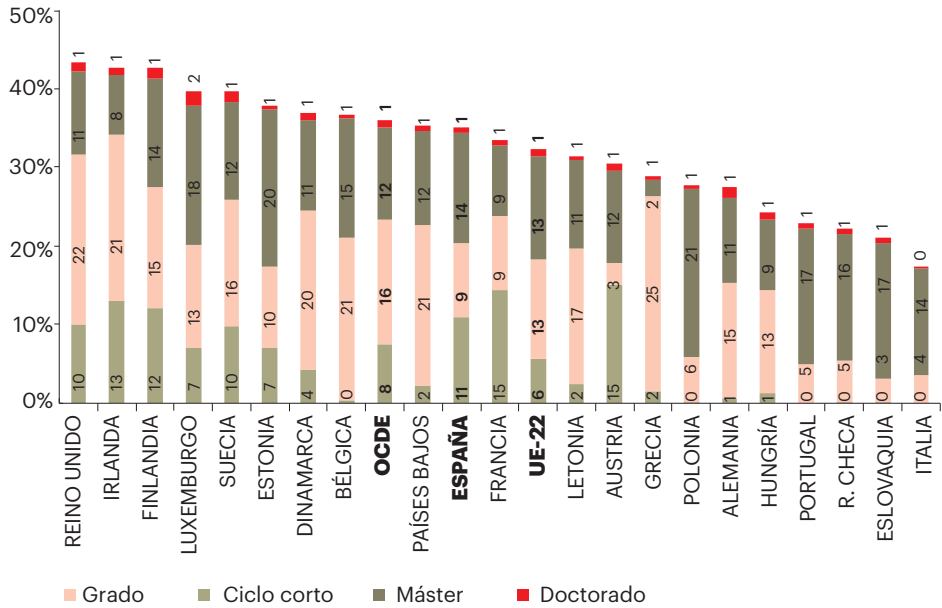
GRÁFICO 22. EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2009-2010 Y 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Curso 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La comparativa internacional de la población de 25 a 64 años con educación terciaria muestra diferencias notables entre los países debido a la diversidad de los sistemas universitarios.

GRÁFICO 23. PORCENTAJE DE PERSONAS DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL DE EDUCACIÓN Terciaria. AÑO 2015.



Fuente: *Education at a Glance 2016*. OCDE.

COMENTARIO

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

REPETICIÓN: UNA ESTABILIDAD DIFÍCIL DE EXPLICAR

JULIO CARABAÑA

Universidad Complutense de Madrid

Las tasas de repetición de curso varían mucho de unos países a otros. La tabla A refleja estas diferencias a los 15 años con datos de PISA, comparables y fácilmente accesibles. Hay países, como Japón, Islandia, Noruega y el Reino Unido, donde las tasas de repetición están próximas a cero; en la mayor parte de los países están más bien en torno al 10%, y hay un pequeño grupo de países en que las tasas de repetición superan el 30%, entre los cuales están Bélgica, Luxemburgo, Portugal, Holanda y España (C 1).

¿De dónde vienen estas diferencias entre países? Una parte tiene que ver con la edad de ingreso en Primaria, seis años en unos países y siete en otros; además, hay países en que la norma es flexible y el ingreso puede retrasarse por diversas razones, como la falta de 'madurez'. PISA registra la correspondencia entre el curso y la edad de los alumnos, lo que en las estadísticas españolas se llama 'idoneidad', cuya falta puede deberse tanto a la repetición como al retraso (inicial o posterior). En 'retraso

de curso', como puede verse en la tabla A (C 2), hay menos diferencias entre los países que en la repetición; pero aun así siguen siendo grandes, y España sigue estando a la cabeza de los países de la OCDE. Fuera de la edad de ingreso, no es fácil encontrar factores explicativos. Parece que la 'idoneidad' tendría que ser más fácil de mantener en sistemas con trayectorias diferenciadas, pero resulta que es más bien al contrario (correlación de 0,52 con el retraso, C 5); así, en el Reino Unido, Noruega o Islandia, donde el sistema es comprensivo, la 'idoneidad' se acerca al 100%, mientras que, en los países de Europa Central, donde es diferenciado, son altos tanto la repetición como el retraso. De modo análogo, parece que la agrupación de los alumnos por capacidades dentro del mismo curso (lo que en inglés se llama 'tracking' o 'streaming') debería ser un sustituto o equivalente funcional de la repetición; lo es en parte, pues en el conjunto de los países de la OCDE se encuentra una cierta correlación (0,42) entre repetición y ausencia de agrupación por capacidad (C 6), pero deja aún mucha diferencia por explicar. Otro factor que tendría que influir es el nivel de competencias de los alumnos; los currícula de los países tienden a converger, debido a que se han copiado unos de otros y se siguen

TABLA A. REPETICIÓN Y RETRASO POR PAÍSES, CON ALGUNAS CORRELACIONES.

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 |
|--------------------|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|--|------------------------|------------------------|--|----------------------------------|-----------------------------------|
| | Tasa de repetición, PISA 2015 | Tasa de retraso, PISA 2015 | Tasa de repetición, PISA 2009 | Tasa de retraso, PISA 2006 | Tipos de escuela o programas para los alumnos de 15 años | Alumnos en clases no formadas según nivel | Ciencias, PISA 2015 | Ciencias, PISA 2006 | Cambios en repetición, 2015-2009 | Cambios en retraso, 2015-2006 | Cambios en Ciencias, 2015-2006 |
| PAÍSES | % | % | % | % | | % | Media | Media | Puntos porcen- tuales | Puntos porcen- tuales | Puntos PISA |
| OECD | | | | | | | | | | | |
| Australia | 7,1 | 11,4 | 9,5 | 9,3 | 1 | 29,8 | 510 | 527 | -2,41 | 2,08 | -17 |
| Austria | 15,2 | 22,8 | 12,4 | 51,3 | 4 | 65,9 | 495 | 511 | 2,80 | -28,47 | -16 |
| Bélgica | 34,0 | 37,7 | 34,0 | 35,8 | 4 | 67,1 | 502 | 510 | 0,02 | 1,92 | -8 |
| Canadá | 5,7 | 11,6 | 8,5 | 15,0 | 1 | 46,2 | 528 | 534 | -2,78 | -3,40 | -7 |
| Chile | 24,6 | 29,8 | 23,8 | 23,1 | 3 | 58,5 | 447 | 438 | 0,72 | 6,69 | 9 |
| República Checa | 4,8 | 53,8 | 3,9 | 48,5 | 6 | 40,8 | 493 | 513 | 0,92 | 5,31 | -20 |
| Dinamarca | 3,4 | 16,6 | 5,1 | 12,2 | 1 | 11,7 | 502 | 496 | -1,68 | 4,47 | 6 |
| Estonia | 4,0 | 22,1 | 5,6 | 28,9 | 1 | 52,8 | 534 | 531 | -1,57 | -6,81 | 3 |
| Finlandia | 3,0 | 14,0 | 2,8 | 11,8 | 1 | 42,1 | 531 | 563 | 0,14 | 2,18 | -33 |
| Francia | 22,1 | 24,1 | 38,1 | 40,0 | 3 | 52,6 | 495 | 495 | -16,05 | -15,91 | -0 |
| Alemania | 18,1 | 8,2 | 19,2 | 13,9 | 4 | 54,5 | 509 | 516 | -1,06 | -5,72 | -7 |
| Grecia | 5,0 | 4,7 | 5,9 | 8,0 | 2 | 76,1 | 455 | 473 | -0,92 | -3,24 | -19 |
| Hungría | 9,5 | 10,2 | 11,3 | 7,7 | 3 | 25,3 | 477 | 504 | -1,82 | 2,53 | -27 |
| Islandia | 1,1 | 0,0 | 0,9 | 0,2 | 1 | 41,3 | 473 | 491 | 0,21 | -0,21 | -18 |
| Irlanda | 7,2 | 1,8 | 11,8 | 2,8 | 4 | 43,3 | 503 | 508 | -4,61 | -0,94 | -6 |
| Israel | 9,0 | 16,5 | 7,8 | 14,9 | 2 | 21,7 | 467 | 454 | 1,10 | 1,54 | 13 |
| Italia | 15,1 | 16,2 | 16,2 | 16,7 | 4 | 65,8 | 481 | 475 | -1,11 | -0,50 | 5 |
| Japón | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2 | 50,5 | 538 | 531 | 0,00 | 0,00 | 7 |
| Corea | 4,7 | 9,1 | 0,0 | 2,0 | 3 | 44,3 | 516 | 522 | 4,69 | 7,06 | -6 |
| Letonia | 5,0 | 12,7 | 20,2 | 19,0 | 5 | 54,0 | 490 | 490 | -15,25 | -6,32 | 1 |
| Luxemburgo | 30,9 | 8,2 | 39,5 | 12,1 | 4 | 45,5 | 483 | 486 | -8,67 | -3,86 | -4 |
| México | 15,8 | 39,0 | 26,6 | 44,0 | 3 | 40,1 | 416 | 410 | -10,82 | -4,96 | 6 |

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 |
|---------------------------|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|--|------------------------|------------------------|--|----------------------------------|-----------------------------------|
| | Tasa de repetición, PISA 2015 | Tasa de retraso, PISA 2015 | Tasa de repetición, PISA 2009 | Tasa de retraso, PISA 2006 | Tipos de escuela o programas para los alumnos de 15 años | Alumnos en clases no formadas según nivel | Ciencias, PISA 2015 | Ciencias, PISA 2006 | Cambios en repetición, 2015-2009 | Cambios en retraso, 2015-2006 | Cambios en Ciencias, 2015-2006 |
| PAÍSES | % | % | % | % | | % | Media | Media | Puntos porcen- tuales | Puntos porcen- tuales | Puntos PISA |
| Países Bajos | 20,1 | 44,5 | 27,3 | 48,8 | 7 | 22,6 | 509 | 525 | -7,16 | -4,35 | -16 |
| Nueva Zelanda | 4,9 | 6,2 | 5,3 | 6,2 | 1 | 12,6 | 513 | 530 | -0,43 | 0,01 | -17 |
| Noruega | 0,0 | 0,6 | 0,0 | 0,5 | 1 | 44,0 | 498 | 487 | 0,00 | 0,07 | 12 |
| Polonia | 5,3 | 5,5 | 5,2 | 4,4 | 1 | 18,2 | 501 | 498 | 0,03 | 1,15 | 4 |
| Portugal | 31,2 | 34,4 | 37,0 | 49,1 | 3 | 78,7 | 501 | 474 | -5,78 | -14,69 | 27 |
| Eslovaquia | 6,5 | 49,3 | 5,0 | 41,3 | 5 | 41,1 | 461 | 488 | 1,50 | 7,99 | -28 |
| Eslovenia | 1,9 | 5,1 | 1,4 | 3,7 | 3 | 48,7 | 513 | 519 | 0,45 | 1,45 | -6 |
| España | 31,3 | 32,0 | 35,0 | 40,1 | 1 | 63,0 | 493 | 488 | -3,77 | -8,10 | 4 |
| Suecia | 4,0 | 3,2 | 6,4 | 1,9 | 1 | 53,0 | 493 | 503 | -2,35 | 1,33 | -10 |
| Suiza | 20,0 | 12,3 | 25,5 | 16,9 | 4 | 44,8 | 506 | 512 | -5,52 | -4,55 | -6 |
| Turquía | 10,9 | 24,0 | 12,9 | 43,7 | 3 | 67,7 | 425 | 424 | -2,02 | -19,76 | 2 |
| Reino Unido | 2,8 | 1,6 | 2,2 | 0,9 | 1 | 20,7 | 509 | 515 | 0,52 | 0,72 | -6 |
| Estados Unidos | 11,0 | 10,2 | 14,5 | 12,4 | 1 | 29,3 | 496 | 489 | -3,54 | -2,27 | 7 |
| OECD promedio | 11,3 | 17,1 | 13,7 | 19,6 | 2,7 | 45,0 | 493 | 498 | -2,46 | -2,50 | -5 |
| r con repetición | | | | | 0,36 | 0,42 | -0,21 | -0,32 | | | |
| r con retraso | | | | | 0,57 | 0,18 | -0,31 | -0,29 | | | |
| r con cambios en Ciencias | | | | | | | | | -0,23 | -0,22 | |

Fuente: PISA 2015 (OECD, 2016, tablas diversas).

comparando entre ellos, así que sería de esperar que la repetición y el retraso fueran mayores donde las competencias PISA son menores; y, en efecto, puede verse que hay una cierta correlación, en torno a 0,30 (C 7 y C 8), pero que no llega a la significatividad estadística; además, no son los países con puntuaciones PISA más bajas (México, Grecia, Israel, Turquía) los que tienen repetición más alta, sino países de puntuación media, como España, Bélgica o Luxemburgo.

A la vista de esto, cabe resignarse, con Eurydice, a pensar que la repetición de curso es una cosa de tradición (Eurydice, 2011:7). Así lo hacen los informes PISA, que remiten al amplio rango de políticas, tradiciones culturales y creencias sociales sobre los beneficios de la repetición de curso (OCDE, 2016: 161). Es una explicación de corto alcance, pues la tradición necesita a su vez ser explicada, pero conformémonos aquí con preguntarnos si es buena. A su favor puede decirse que es coherente con la notable estabilidad de las tasas de repetición en el tiempo. Se observan también, sin embargo, cambios importantes (tabla A, C 9 y C 10), con tendencia media al descenso. El más llamativo es probablemente el de Francia, que ha disminuido la repetición en 16 puntos entre 2009 y 2015. El de España es más modesto, menos de 4 puntos entre 2009 y 2015 según PISA. ¿Cuáles pueden ser las causas de estos cambios que alteran la inercia de las tradiciones?

Los gráficos 9 a 12 muestran más precisamente cómo ha cambiado la tasa de idoneidad en España en un período más amplio. Recuérdesse que la tasa de

idoneidad se obtiene restando de 100 la tasa de retraso y que en España casi todo el retraso se debe a la repetición. El gráfico 9 muestra que la tasa de idoneidad a los doce años disminuyó entre 2004 y 2009 y aumentó después, quedando ligeramente mejor en 2014 que una década antes. El gráfico 10 muestra que durante esa misma década la mejora fue mayor a los catorce años, y mayor todavía a los 15 (5,5 puntos). El gráfico 11 muestra grandes diferencias por CC.AA., de hasta treinta puntos entre el 77% de Cataluña y el 47% de Melilla; aunque quizás sea más llamativa la diferencia de más de 25 puntos con Aragón, cuya tasa es de solo 51,2%, lo que significa que casi la mitad de los alumnos han repetido curso alguna vez. Por último, el gráfico 12 muestra, combinado con el 10, que la repetición se acelera con el tiempo en la escuela; el 36,1% retrasado en 4º de ESO se compone de un 16,1% que se retrasó ya en Primaria y un 20% que se ha retrasado en ESO; por edades, 14,7 puntos vienen de antes de los 12 años, 13,6 puntos de entre los 12 y los 14 y unos 8 puntos de entre los 14 y los 15 años.

Intentemos explicar primero el cambio de tendencia en la tasa de idoneidad global. Para facilitar la tarea, ampliamos un poco la perspectiva temporal. La tabla B recoge la evolución de las tasas de idoneidad a los 12 y los 15 años desde 1992-1993 hasta 2014-2015. Para aligerar, en la tabla B se han dejado desde 1999-2000 solo los años que se corresponden con los de las pruebas PISA. Vemos que la disminución de la tasa de idoneidad viene de antes de 2004, concretamente del año 1999; esta pers-

pectiva es menos optimista que la de los gráficos, pues resulta que la tasa de idoneidad a los 15 años no aumentó 5,5 puntos, sino que se mantuvo igual, y que a los doce años no se mantuvo igual, sino que disminuyó unos tres puntos. La ‘tradicción de repetir’ no parece haber perdido fuerza, sino que se ha mantenido e incluso la ha ganado durante el siglo XXI. Y ello pese a los ataques de que ha sido objeto durante todos esos años, incluyendo intervenciones del gobierno central como el programa PROA.

Ahora bien, la tabla B refleja un aumento de la idoneidad en los años noventa, tanto a los doce como a los quince

años, de tanta magnitud como los cambios del siglo XXI. ¿Qué pudo dar lugar a este aumento de la idoneidad en la década final del siglo XX? Un buen candidato es la implantación de la LOGSE. ¿Por qué la LOGSE y no cualquier otra de las tantas cosas que ocurrieron en esos años, como la mejora de la situación económica desde 1993 o el gobierno del PP a partir de 1996? Pues porque hay coincidencia entre el aumento de las tasas de idoneidad y la implantación de la LOGSE. En efecto, el aumento a los doce años comienza en 1995-1996, curso en que la LOGSE sustituye séptimo de EGB por primero de ESO en algunas

TABLA B. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE IDONEIDAD EN ESPAÑA, 15 Y 12 AÑOS, 1992-2014.

A. En edad de 15 años por sexo y curso académico.

| | 1992-1993 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2002-2003 | 2005-2006 | 2008-2009 | 2011-2012 | 2014-2015 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Ambos sexos | 60,6 | 58,4 | 58 | 58,6 | 60,2 | 61,9 | 64,6 | 63,8 | 60,5 | 57,7 | 58,7 | 61,7 | 63,9 |
| Hombres | 56,1 | 53,7 | 52,7 | 53,1 | 55,1 | 56,5 | 59 | 57,5 | 54,2 | 51,5 | 53,6 | 56,9 | 59 |
| Mujeres | 65,3 | 63,2 | 63,5 | 64,2 | 65,6 | 67,7 | 70,4 | 70,5 | 67,2 | 64,1 | 64,2 | 66,8 | 69,1 |

B. En edad de 12 años por sexo y curso académico.

| | 1992-1993 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2002-2003 | 2005-2006 | 2008-2009 | 2011-2012 | 2014-2015 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Ambos sexos | 77,8 | 79 | 79,7 | 83,3 | 85,7 | 87,5 | 88,4 | 87,6 | 85,3 | 84,2 | 83,5 | 83,9 | 85,3 |
| Hombres | 74,1 | 75,3 | 76 | 80,1 | 82,8 | 84,7 | 87 | 85,1 | 82,4 | 81,5 | 80,9 | 81,5 | 83,1 |
| Mujeres | 81,6 | 82,9 | 83,6 | 86,8 | 88,8 | 90,3 | 89,9 | 90,2 | 88,2 | 87,1 | 86,1 | 86,3 | 87,5 |

Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CC. AA. y continúa en 1996-1997 cuando esta sustitución se hace total; queda por explicar por qué continúa dos años más, hasta 1998-1999. De modo paralelo, el aumento de la tasa de idoneidad a los 15 se produce tres años después, en 1998-1999, si bien con la anomalía de que al año siguiente es menor (Cf. MEC, Calendario de aplicación de la LOGSE; web). No tiene nada de extraño que los aumentos no sean análogos, pues hay que tener en cuenta que antes de la LOGSE la tasa de idoneidad a los 15 años se refiere a la suma de segundo de BUP y de FP, que, además de tener criterios de paso distintos, dejaban fuera de la escuela bastantes más alumnos que antes la EGB y luego la ESO.

Vayamos ahora a la disminución de la idoneidad (o aumento de la repetición) a principios del siglo XXI. Obsérvese, en primer lugar, que entre los hombres comienza ya en el curso 1999-2000, el año de la implantación total de la LOGSE; y téngase en cuenta, además, que lo hace tanto a los doce años, edad que ya llevaba tres años en la LOGSE, como a los 15, edad que estrenaba LOGSE ese año. No es, pues a la LOGSE a lo que cabe atribuir el cambio, como se ha pretendido. ¿A qué pudo deberse realmente? No hay cambio legislativo en esos años, pues la LOCE, promulgada en 2003, nunca llegó a entrar en vigor. Tampoco ayuda echar mano de las políticas educativas a nivel nacional, pues el descenso ocurre tanto cuando gobierna el PP como cuando gobierna el PSOE, y el gasto aumenta durante todo el periodo. Seguramente influyeron los inmigrantes, que llegaron en masa en esos

años, pero solo un poco, pues aunque la mitad repite a los 15 años, sin ellos la tasa de repetición queda todavía en 28% (OCDE, 2016: tabla A7.12). Queda recurrir a la semejanza con lo acontecido en Secundaria Superior y en la Universidad, donde la matrícula descendió durante este período. Este descenso suele atribuirse a la abundancia de empleo, al 'dinero fácil de la construcción', como se puso de moda decir. ¿También habría la abundancia de empleo aumentado la repetición? Caben algunas objeciones a esta hipótesis; en primer lugar, cuesta creer que el ejemplo de los héroes del ladrillo pueda llegar con tanta fuerza y rapidez hasta los alumnos de doce años; en segundo lugar, choca que ello no ocurra hasta el año 2000, cuando el empleo comenzó a abundar ya en los noventa, mientras las tasas de idoneidad aumentaban. Pero hay datos que hablan en su favor; uno es que la disminución es más intensa a los quince años que a los doce, como cabría esperar de la cercanía a la edad laboral. Otro es que la disminución parece más intensa en las CC. AA. donde más intenso fue el *boom* del ladrillo, como Andalucía, Cataluña o Valencia; pero no en todas, pues quedó igual en Baleares, Murcia o Canarias.

Un dato crucial a favor de la interpretación económica es el aumento de la idoneidad después de 2008-2009. Cabría atribuirlo a la LOE, promulgada en 2006, pero esta ley apenas cambió la normativa de repetición de curso. Cabe también pensar en las políticas, siempre que concedamos que obran con cierto retardo, de modo que programas como PROA comenzaran a mostrar sus efec-

tos en la crisis y los recortes de 2012 no se noten todavía en 2014. Pero también cabe volver a pensar en la larga sombra del mercado de trabajo, que al empeorar induce a los alumnos a esforzarse más y repetir menos; su influencia ahora sería más superficial, pues apenas habría tenido efecto en la repetición a los doce, al contrario que cuando el auge; y tampoco se puede confirmar que fuera más intensa en las CC. AA. más afectadas por la crisis, pues si bien lo parece en una parte de ellas (Andalucía, Baleares, Canarias y Cataluña) no lo parece en otras (Valencia y Murcia), y además también fue grande en Extremadura, Galicia y Madrid. Pero aun así.

Sin embargo de todo esto, cabe dudar de que el paralelismo tenga lógica. ¿Realmente influye del mismo modo el mercado de trabajo en la repetición que en el abandono de los estudios? Veamos. Los alumnos tienen entre once y catorce años, y pueden trabajar a los 16. Cuando el trabajo abunda, parece comprensible que, esperando irse de la escuela a los 16, se esfuerzen menos y como consecuencia hayan repetido más a los 15. ¿Y cuando no hay trabajo? Entonces los alumnos tienen menos interés en salir de la escuela, pueden pensar que van a tener tiempo de aprobar y de titular y en consecuencia esforzarse también menos. Para que repitan menos es preciso que vean el título y los estudios posteriores como un medio de competir en el mercado de trabajo. En la medida en que la primera definición de la situación funcione, el mercado de trabajo explicaría peor la disminución de la repetición durante la crisis que su

aumento durante el auge; y de ahí, quizás, su escasa influencia en la repetición a los doce años.

En fin, estamos lejos de resolver convincentemente el enigma que plantea el gráfico 9. No habiendo tenido mucho éxito en lo relativo a las causas, ¿podemos al menos decir algo de las consecuencias? La OCDE ha insistido mucho en dos. Una es el alto coste económico de la repetición, que el ministro Wert llegó a cuantificar en 2.500 millones de euros, el 20% del gasto en Enseñanza Básica, cuando presentó la LOMCE en la Cortes. Obviamente, se trata de un malentendido. Un alumno cuesta lo mismo si repite que si pasa de curso; y cuesta más bien menos si estudia ESO que si estudia Bachillerato o FP; lo que costaría más sería que el alumno prolongara su escolaridad en tantos años como ha repetido, lo que es harto dudoso que ocurra. También insiste la OCDE, si bien solo a veces, en que los resultados medios en las pruebas PISA subirían sin los bajos resultados de los alumnos repetidores. Se trata de otro malentendido, que confunde eliminar la repetición con eliminar a los repetidores; lo más probable es que los repetidores hubieran obtenido los mismos resultados de haber pasado de curso con los de su edad.

Ahora bien, hay paralelismos entre la evolución de la tasa de idoneidad y la evolución de los resultados en las pruebas PISA, según puede verse en la tabla C. Parece innegable en Lectura, aunque es más bien tenue en Matemáticas y Ciencias. Lo más probable es que las pruebas de Lectura de 2006 fueran particularmente difíciles; así lo

TABLA C. IDONEIDAD, PUNTUACIONES PISA Y GRADUACIÓN EN ESO, 2000-2015.

| | 1999-2000 | 2002-2003 | 2005-2006 | 2008-2009 | 2011-2012 | 2014-2015 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Idoneidad, 12 | 87,6 | 85,3 | 84,2 | 83,5 | 83,9 | 85,3 |
| Idoneidad, 15 | 63,8 | 60,5 | 57,7 | 58,7 | 61,7 | 63,9 |
| Puntuaciones PISA | | | | | | |
| Lectura | 493 | 481 | 461 | 481 | 488 | 496 |
| Matemáticas | | 485 | 480 | 483 | 484 | 486 |
| Ciencias | | | 488 | 488 | 496 | 493 |
| Graduación en ESO | 73,4 | 71,9 | 69,2 | 73 | 75,1 | 77,6 |

Fuente: INE y PISA, 2015.

indica el hecho de que el descenso en las puntuaciones ocurriera en toda la OCDE. Pero puede que esta explicación no sea exhaustiva y que una parte del descenso fuera real, quizás los 5 puntos de Matemáticas. De ser así, se plantearían una cuestión apasionante. ¿Son las puntuaciones PISA más bajas porque aumentó la repetición, quizás a consecuencia de la prosperidad económica? ¿O más bien creció la repetición porque los alumnos de estas generaciones habían desarrollado, quién sabe por qué causas, menores competencias? Hay algunas pruebas empíricas de que la repetición no influye en los resultados PISA; la más convincente son los países cuya tasa de repetición ha disminuido sin que sus resultados hayan mejorado (Francia es el caso más claro: tabla A, C10 y C 11). Pero también hay hechos que cuestionan la idea de una disminución de las competencias, como que la tasa de repetición en Primaria se mantuviera constante en torno al 12% entre 2009 y 2015.

Una consecuencia de particular interés es la influencia de la repetición en

el ‘fracaso escolar’, es decir, en la tasa de graduación en ESO. A nivel nacional, idoneidad y graduación han evolucionado en paralelo, como bien puede verse en la tabla C: la tasa de graduación fue del 73% en 2000, bajó al 69% hacia 2009 y ha subido hasta el 77% en 2015. La diferencia entre ambas solía ser de unos 11 puntos, y ha subido durante la crisis hasta los 14 (es decir, se gradúan los que no repiten y otro 14% más). Conviene avisar de que el paralelismo es menor a nivel de CC. AA. A este nivel ocurre como si las tasas de graduación siguieran a las de desigualdad, pero corrigiéndolas hacia la media. El caso más notable es Cataluña, donde la idoneidad es muy alta desde la implantación de la LOGSE, pero la graduación mucho menor. Lo inverso ocurre en Canarias, Castilla la Mancha o Murcia, que tienen tasas de idoneidad bajas y tasas de graduación medias. Aun así, queda una fuerte relación entre idoneidad y graduación. ¿Hay que pensar que ambas disminuirán si la economía vuelve a crecer y el mercado de trabajo a mejorar?

**RECURSOS Y
CONTEXTO
EDUCATIVOS**

El gasto en educación

El gasto público en educación es el que destinan anualmente todas las administraciones públicas a financiar el funcionamiento del sistema de enseñanza en todos sus niveles.

Las últimas estadísticas publicadas muestran⁷ un gasto público en educación de 44.846,8 millones de euros en 2014, un 0,3% menos que los 44.974,6 de 2013. Descienden tanto el gasto destinado a la educación no universitaria (-0,4%) como el dedicado a la universitaria (-3,1%).

En 2014 el gasto público en enseñanzas no universitarias por alumno en centros públicos fue de 5.169 euros, 62 euros menos que en 2013 (-1,19%) y 1.200 euros menos que en 2010.

Los datos de gasto público por alumno en centros públicos varían bastante por Comunidad Autónoma. Son relativamente altos en el País Vasco, Navarra, Cantabria, Asturias y Galicia, oscilando entre los 6.241 euros de Galicia y los 8.976 del País Vasco. Por debajo del promedio nacional se sitúan Canarias, Comunidad Valenciana, Murcia, Cataluña, Castilla-La Mancha, Andalucía y Madrid, que oscilan entre los 5.017 euros de Canarias y los 4.442 euros de Madrid.

Dicho gasto por alumno ha crecido en varias Comunidades en comparación con el de 2013, en la Comunidad Valenciana (115 euros), en La Rioja (119 euros), en Cantabria (65) y en Extremadura (66). Sin embargo, ha caído en el resto.

El gasto por alumno en centros públicos y concertados se sitúa por debajo del gasto por alumno en centros públicos en todas y cada una de las Comunidades Autónomas. Las mayores diferencias entre ambos tipos de gasto se dan en el País Vasco y Navarra, con 2.528 y 1.174 euros, respectivamente. Por encima de la diferencia media nacional, se sitúan también Cantabria, Asturias, Castilla y León, Galicia, La Rioja, Baleares y Aragón, en un rango que oscila entre los 916 y los 655 euros. Por debajo del promedio se sitúa el resto de Comunidades Autónomas, con un rango entre los 605 euros de Extremadura y los 296 euros de Castilla-La Mancha.

7. Fuente: *Estadísticas de la educación. Gasto Público. Año 2014. Resultados definitivos*. En Nota Resumen. Fecha de publicación: 31 de enero de 2017.

TABLA 3. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. AÑOS 2010-2014.

| | GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS) | | | | | GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS) | | | | |
|--------------------|--|-------|-------|-------|-------|---|--------|-------|-------|-------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| TOTAL | 5.441 | 5.206 | 4.729 | 4.569 | 4.537 | 6.369 | 6.057 | 5.430 | 5.231 | 5.169 |
| Andalucía | 4.692 | 4.582 | 4.268 | 4.110 | 4.042 | 5.261 | 5.150 | 4.802 | 4.595 | 4.510 |
| Aragón | 5.410 | 5.138 | 4.787 | 4.775 | 4.707 | 6.403 | 6.032 | 5.567 | 5.517 | 5.372 |
| Asturias | 6.553 | 6.088 | 5.665 | 5.667 | 5.530 | 7.870 | 7.236 | 6.647 | 6.615 | 6.435 |
| Baleares | 5.993 | 5.633 | 4.920 | 4.817 | 4.808 | 7.265 | 6.746 | 5.796 | 5.623 | 5.592 |
| C. Valenciana | 5.534 | 5.098 | 4.522 | 4.383 | 4.449 | 6.336 | 5.781 | 5.066 | 4.880 | 4.995 |
| Canarias | 5.091 | 4.745 | 4.542 | 4.524 | 4.539 | 5.723 | 5.315 | 5.016 | 5.031 | 5.017 |
| Cantabria | 6.211 | 5.972 | 5.526 | 5.534 | 5.623 | 7.457 | 7.135 | 6.475 | 6.474 | 6.539 |
| Castilla y León | 5.899 | 5.656 | 5.379 | 5.129 | 5.109 | 7.287 | 6.830 | 6.319 | 6.125 | 5.981 |
| Castilla-La Mancha | 5.809 | 5.996 | 4.668 | 4.335 | 4.295 | 6.318 | 6.534 | 5.013 | 4.624 | 4.591 |
| Cataluña | 5.342 | 5.071 | 4.520 | 4.237 | 4.198 | 6.384 | 6.003 | 5.227 | 4.876 | 4.746 |
| Extremadura | 5.685 | 5.623 | 5.155 | 5.219 | 5.276 | 6.434 | 6.334 | 5.765 | 5.815 | 5.881 |
| Galicia | 6.409 | 6.062 | 5.640 | 5.562 | 5.404 | 7.551 | 7.104 | 6.553 | 6.423 | 6.241 |
| La Rioja | 5.666 | 5.228 | 4.884 | 4.730 | 4.827 | 6.919 | 6.351 | 5.799 | 5.530 | 5.649 |
| Madrid | 4.567 | 4.296 | 4.021 | 3.908 | 3.857 | 5.478 | 5.049 | 4.682 | 4.505 | 4.443 |
| Murcia | 5.337 | 5.100 | 4.654 | 4.439 | 4.352 | 6.078 | 5.767 | 5.210 | 4.941 | 4.841 |
| Navarra | 7.046 | 6.659 | 5.809 | 5.738 | 5.692 | 8.929 | 8.352 | 7.122 | 6.955 | 6.866 |
| País Vasco | 7.297 | 7.112 | 6.583 | 6.475 | 6.448 | 10.472 | 10.134 | 9.160 | 9.175 | 8.976 |

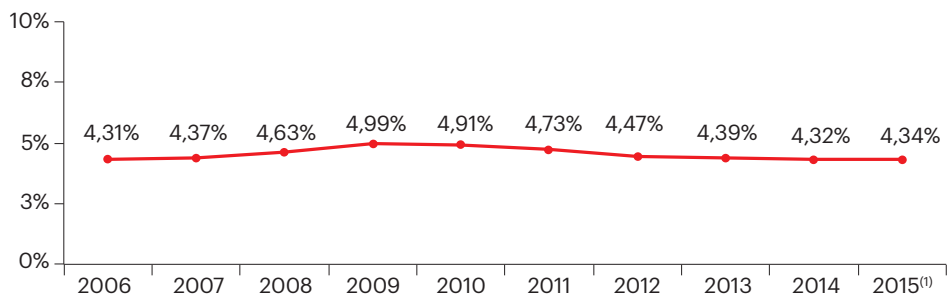
Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El porcentaje de gasto público en educación sobre el PIB aumentó desde el 4,31% de 2006 hasta el 4,99% de 2009. Desde entonces descendió, hasta el 4,32% de 2014, y el Ministerio de Educación prevé un ligero crecimiento para el año 2015, hasta el 4,34%⁸.

El gasto efectuado por las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas ascendió al 3,62% del PIB en 2014.

8. Datos provisionales para 2015 publicados por el Ministerio de Educación en las series estadísticas sobre gasto público actualizadas a 11 de abril de 2017.

GRÁFICO 24. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB. AÑOS 2006-2015.



(1) Cifra provisional.

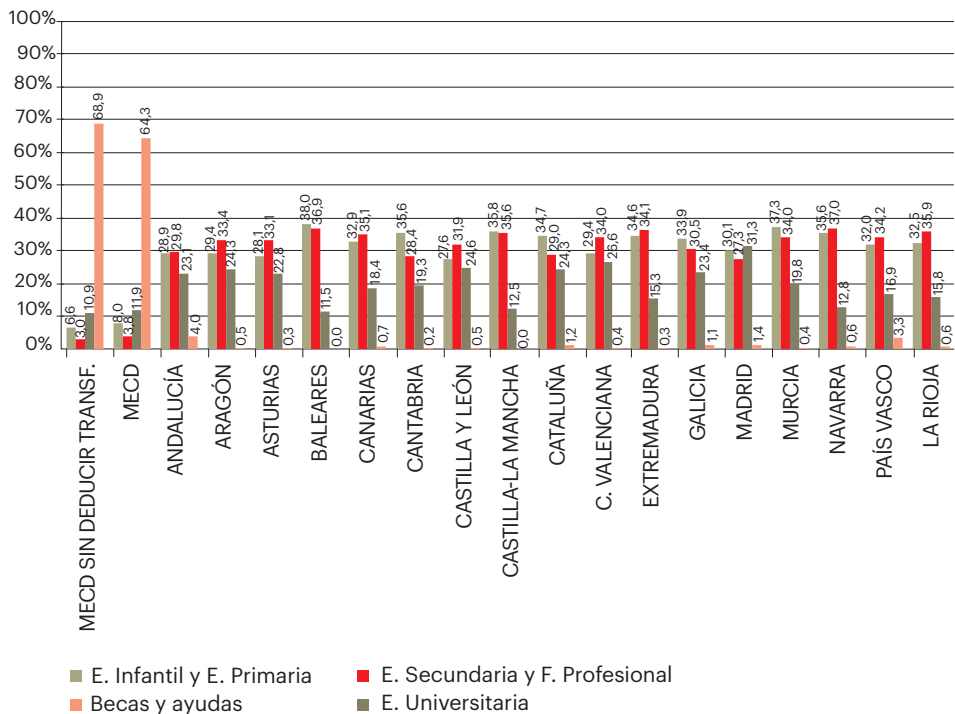
Fuente: elaboración propia a partir de *Recursos económicos. Estadística del Gasto Público en Educación. Principales series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por actividad educativa y en conjunto, la partida de gasto más importante se destinó en 2014 a Educación no universitaria, lo que supuso un 73% del total. A la Educación universitaria se dedicó un 20,9%. Por su parte, el Ministerio asignó la mayor partida a becas y ayudas (64,3%). Por niveles educativos, el gasto público en educación se repartió entre el 27,6% de Castilla y León y el 38,8% de Baleares para la Educación Infantil y Primaria; y entre el 27,3% de Madrid y el 37% de Navarra para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Formación Profesional.

Baleares, Murcia, Castilla-La Mancha, Cantabria y Navarra dedicaron un mayor gasto en las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria; en la Educación Secundaria y Formación Profesional lo hicieron Navarra, Baleares, Extremadura, La Rioja, Castilla-La Mancha y Canarias.

La distancia del gasto dedicado por actividad educativa fue mayor en Asturias, Comunidad Valenciana, Aragón y La Rioja, que recogen una variación de entre el 3,4% de La Rioja y el 4,9% de Asturias a favor de la Educación Secundaria y Formación Profesional. En Cantabria y Cataluña, el gasto público dedicado a Educación Infantil y Primaria superó al dedicado en etapas superiores en 5,7 y 7,3 puntos, respectivamente.

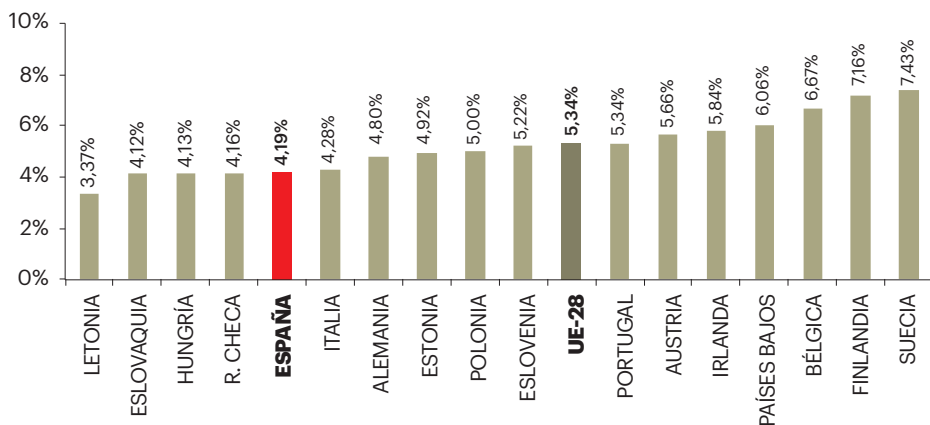
GRÁFICO 25. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, POR ACTIVIDAD EDUCATIVA. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis comparativo internacional muestra que en 2013 el gasto público español en porcentaje del PIB, un 4,19%, se situaba 1,15 puntos por debajo del promedio de los 28 países de la UE con datos. Las cifras españolas son similares a las de Italia y la República Checa, y están alejadas tanto del mínimo, correspondiente a Rumanía (2,7%), como del máximo, correspondiente a Suecia (7,43%).

GRÁFICO 26. GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB EN UE-28⁹. AÑO 2013.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: Estos datos, recopilados por Eurostat (Cuestionario UOE), no contabilizan gastos financieros de acuerdo a la metodología internacional de las estadísticas de la educación. Ello explica la diferencia en porcentajes del PIB en 2013 (4,19% en el gráfico 26 y 4,34% en el gráfico 24).

Becas y ayudas al estudio¹⁰

En el curso 2014-2015, 861.306 alumnos recibieron 399,2 millones de euros en concepto de becas y ayudas al estudio en todas las enseñanzas.

En Educación Especial encontramos el mayor porcentaje de becarios sobre el total de alumnos matriculados, un 26,2%, seguido de la Educación Primaria, con un 18,1%, la Educación Infantil (11,4%) y la ESO (6,4%).

9. El gasto público total en educación en relación al PIB en el año 2013, capítulos financieros incluidos, incluye todos los niveles educativos excepto el subnivel CINE 01, primer ciclo de E. Infantil. Se han seleccionado solo 17 países de la UE-28 (nota del Editor).

10. Se consideran Becas o ayudas las transferencias destinadas a estudiantes/hogares, bien directas o canalizadas a través de instituciones educativas, pagos en especie y reducciones de precios o beneficios fiscales, cuya concesión está supeditada al cumplimiento de requisitos socioeconómicos y/o académicos y que necesitan de una solicitud previa por parte del interesado (*Estadística de Becas y Ayudas al estudio. MECD*).

TABLA 4. BECAS Y AYUDAS¹¹ CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2014-2015.

| | E. INFANTIL ⁽¹⁾ | E. PRIMARIA | ESO | E. ESPECIAL | TOTAL |
|---|-----------------------------------|--------------------|------------|--------------------|--------------|
| Alumnado matriculado | 1.840.008 | 2.908.538 | 1.840.748 | 34.349 | 6.623.643 |
| Alumnos becados | 209.539 | 525.203 | 117.557 | 9.007 | 861.306 |
| % becarios respecto al alumnado matriculado | 11,4 | 18,1 | 6,4 | 26,2 | 13,0 |
| Distribución de becarios | 24,3 | 61,0 | 13,6 | 1,0 | 100,0 |
| Importe de las becas (millones de €) | 125.777,3 | 222.838,6 | 44.150,3 | 6.438,9 | 399.205,1 |
| Distribución del importe | 31,5% | 55,8% | 11,1% | 1,6% | 100,0% |

(1) Comprende el número de alumnos matriculados en Primer Ciclo y Segundo Ciclo de Educación Infantil.

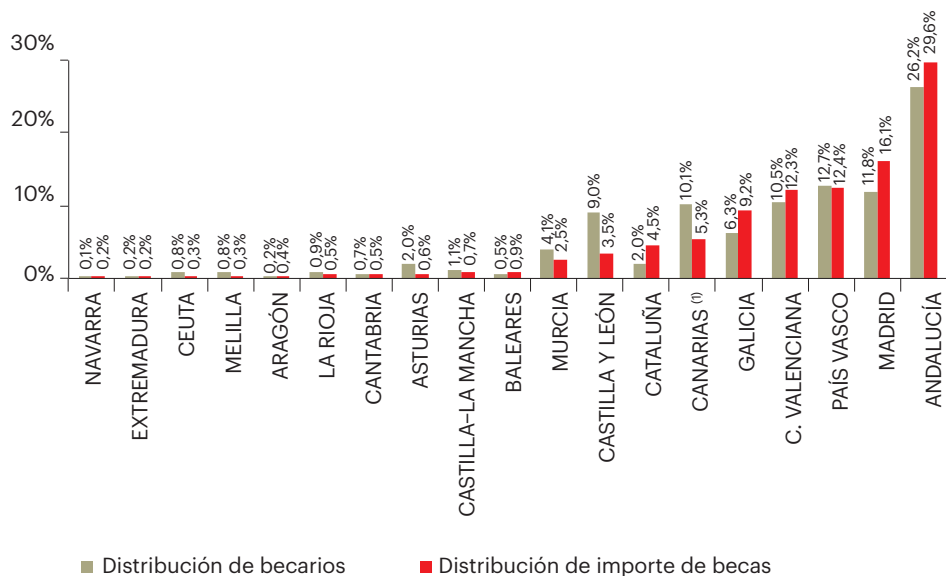
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2014-2015* y *Recursos económicos destinados a la educación. Becas y Ayudas al Estudio. Curso 2013-2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Se observan diferencias entre la distribución del importe de las becas y la del número de beneficiarios por Comunidades Autónomas. En Madrid, seguida de Andalucía, Galicia, Cataluña y Comunidad Valenciana, el porcentaje de distribución del importe de las becas es mayor respecto al porcentaje de alumnos becados; lo que supone que los alumnos beneficiarios reciben un mayor importe en la beca. Sin embargo, en Castilla y León, Canarias, seguidas de Murcia y Asturias, esta relación se invierte, de modo que un mayor porcentaje de beneficiarios recibe un menor importe distribuido¹².

11. Este concepto incluye el conjunto de las becas y ayudas otorgadas en el curso de referencia por el Ministerio de Educación y las concedidas por las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas.

12. La lectura e interpretación de estos datos debe realizarse considerando otras variables como las características sociodemográficas de la población de cada Comunidad Autónoma y el PIB correspondiente.

GRÁFICO 27. DISTRIBUCIÓN DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO Y DE BENEFICIARIOS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2014-2015.



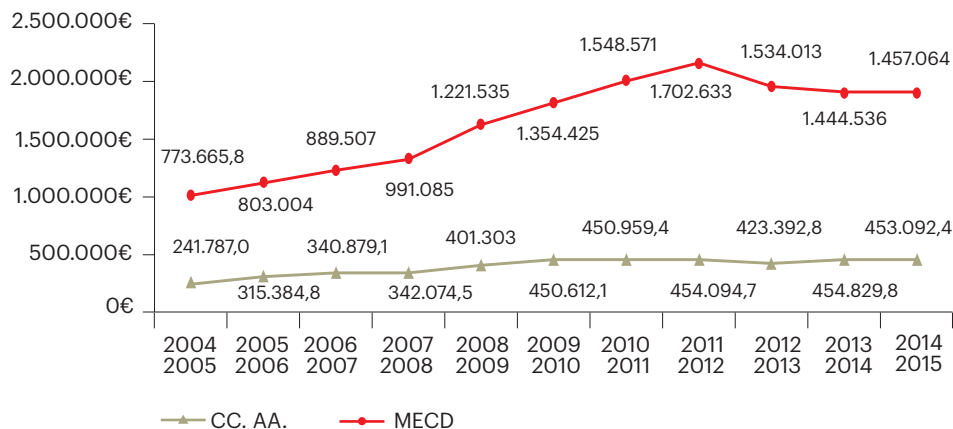
(1) En E. Primaria se han incluido 14.460 alumnos de una convocatoria dirigida a E. Infantil y Primaria, de los que se desconoce en qué enseñanza están matriculados.

Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el curso 2014-2015 el importe total de las becas y ayudas concedidas por todas las Administraciones educativas es de 1.910.156,6 miles de euros, de los que 1.457.064,2 miles de euros (76,3%) están financiados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El número total de beneficiarios de las becas y ayudas asciende a 1.801.933, de los que 895.980 reciben financiación del Ministerio.

Los datos referidos a la evolución del importe de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte muestran un incremento del importe de las becas a partir del curso 2008-2009 hasta el curso 2011-2012. Sin embargo, hay que señalar el descenso del 9,9% del importe de las becas registrado en el curso 2012-2013 respecto al curso anterior, acompañado de un descenso paulatino en cursos sucesivos. En el curso 2014-2015 el importe de las becas registra un incremento del 0,8% respecto al curso anterior. Por lo que respecta al conjunto de las CC.AA., el importe destinado a becas y ayudas se mantiene relativamente estable, desde el curso 2009-2010.

GRÁFICO 28. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS POR CURSO ESCOLAR. CURSOS 2004-2005 A 2014-2015.



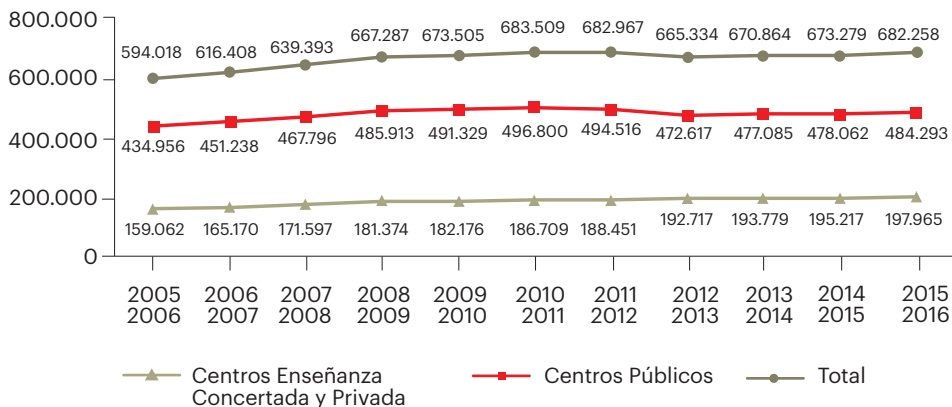
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El profesorado

En general, el volumen de profesorado en activo en las enseñanzas generales no universitarias creció algo en el curso 2015-2016 en comparación con el curso anterior, en concreto, 8.979 profesores. Desde el curso 2005-2006, la cifra ha crecido en más de 88.240 profesores. Sin embargo, como resultado de menores crecimientos o incluso decrecimientos en la cifra en los últimos años, el volumen actual apenas es algo superior al del curso 2011-2012.

En el curso 2015-2016, 484.293 profesores imparten su docencia en centros públicos (el 70,98% del total), mientras que 197.965 la imparten en centros de enseñanza concertada y privada. En comparación con el curso 2005-2006 la cifra de profesores en centros públicos ha crecido en 49.337 (un 11,3%) y la del resto de centros, en 38.903 (un 24,5%).

GRÁFICO 29. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2005-2006 A 2015-2016.



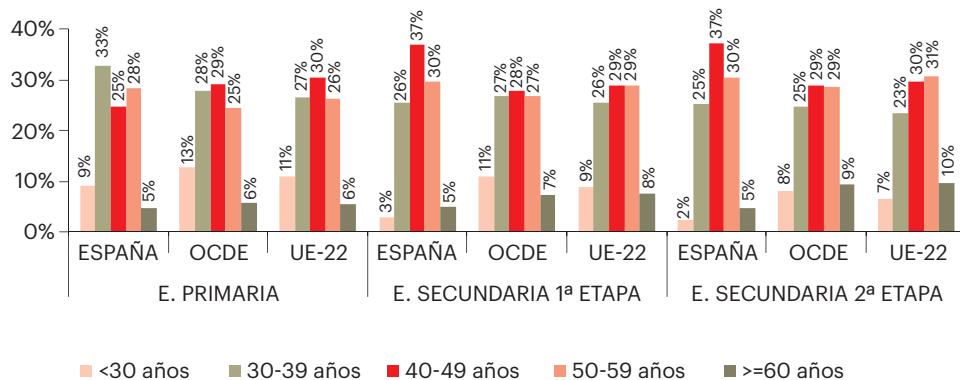
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la Educación Secundaria española, tanto de primera como de segunda etapa, predomina el profesorado de edades comprendidas entre los 40 y 49 años, pues representa el 37% del total. Dicho porcentaje es claramente inferior en el conjunto de países de la UE-22 y de la OCDE, con cifras entre el 28 y el 30%. En Educación Primaria, sin embargo, predomina el profesorado de 30 y 39 años en un 33%, seguido de los profesores entre 50-59 años de edad.

Con carácter general, los profesores de menos de 30 años en España comprenden entre el 3% y el 9% en la educación obligatoria y el 2% en Educación Secundaria 2ª etapa. Esta cifra es mayor para el conjunto de países UE-22 y OCDE en todas las etapas consideradas.

El profesorado con una edad igual o superior a 60 años sobrepasa a la población joven menor de 30 años en la Educación Secundaria 1ª y 2ª etapa; sin embargo, se sitúa a una distancia de 4 puntos porcentuales respecto a los menores de 30 años en la Educación Primaria. Esta diferencia aumenta a favor de la población joven en UE-22 y OCDE en esta misma etapa; no obstante, a diferencia de la distribución del profesorado por edad en España, tanto en OCDE como en UE-22 la mayor proporción de profesorado que atiende la Educación Primaria tiene entre 40 y 49 años, seguido de los de edades comprendidas entre los 30 y 39 años.

GRÁFICO 30. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR EDADES. AÑO 2014.



Fuente: *Education at a Glance 2016*. OCDE.

En 2014, la ratio de alumnos por profesor se sitúa por debajo del promedio de la OCDE tanto en Educación Secundaria como en Educación Primaria. Sin embargo, en comparación con la media de la UE-21, solo es inferior en Primaria (-0,4 puntos) y en Secundaria 2ª etapa (-1,3 puntos), mientras que es superior en Secundaria 1ª etapa (0,7 puntos).

TABLA 5. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR. AÑO 2014.

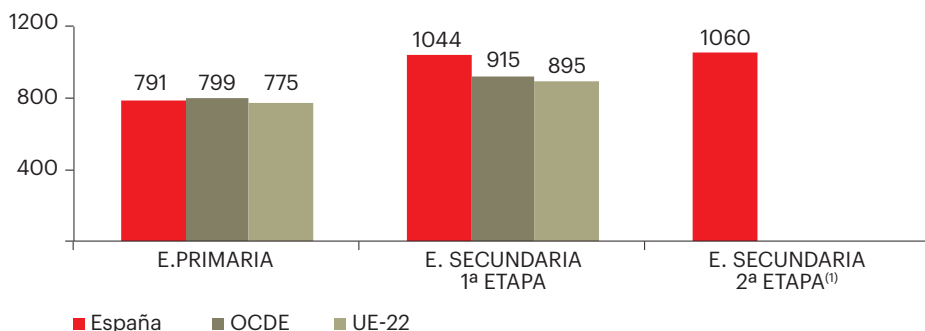
| | E. PRIMARIA | EDUCACIÓN SECUNDARIA 1ª ETAPA | EDUCACIÓN SECUNDARIA 2ª ETAPA |
|----------------|-------------|-------------------------------|-------------------------------|
| España | 13,5 | 11,8 | 11,3 |
| Promedio OCDE | 15,1 | 13,0 | 13,3 |
| Promedio UE-21 | 13,9 | 11,1 | 12,6 |

Fuente: *Education at a Glance 2016*. OCDE.

El tiempo anual medio que dedica a horas de clase el profesorado en España es de 791 horas en Educación Primaria, 1.044 horas en Secundaria 1ª etapa y 1.060 horas en Secundaria 2ª etapa.

Los países de la OCDE, sin embargo, dedican 8 horas más en Educación Primaria mientras que el promedio UE-22 muestra que la dedicación es menor respecto a España en 16 horas. En Educación Secundaria 1ª etapa, el promedio de la OCDE se sitúa por debajo de España a una distancia de 129 horas, siendo de 149 horas de diferencia para UE-22.

GRÁFICO 31. NÚMERO DE HORAS LECTIVAS AL AÑO POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2014.

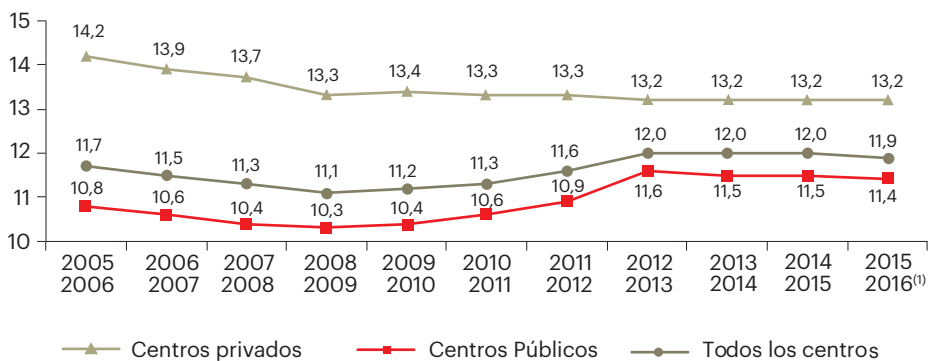


Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla D1.1. *Education at a Glance 2016*. OCDE.

(1) OCDE y UE-22 no aportan datos de Educación Secundaria 2ª etapa.

En la última década, la ratio de alumnos por profesor apenas ha crecido dos décimas, lo que oculta una evolución dispar hasta el curso 2008-2009 (caída), entre 2009-2010 y 2012-2013 (ascenso) y posterior (estabilidad). Los centros privados presentan una ratio mayor y una evolución distinta a la de los centros públicos, con cifras respectivas de 13,2 y 11,4 en el curso 2015-2016.

GRÁFICO 32. EVOLUCIÓN DE LA RATIO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2005-2006 A 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

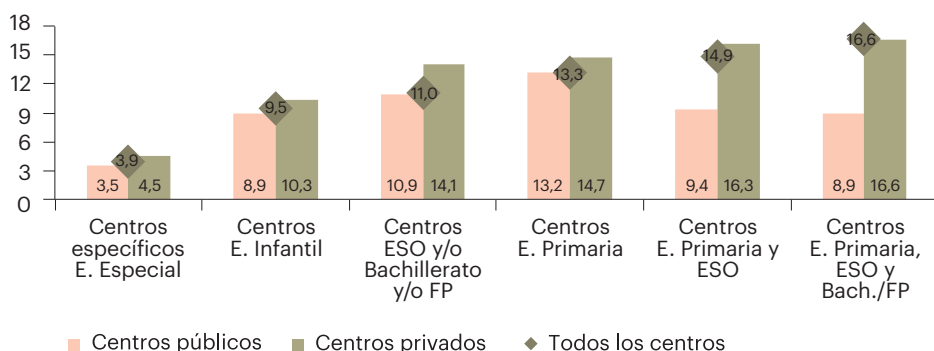
(1) Cifra provisional.

Atendiendo al tipo de centro según la enseñanza que se imparte, en el curso 2014-2015, las menores ratios se observan en los que imparten Educación Infantil, con 9,5 alumnos por profesor, y en los de Educación Especial, con 3,9. La más alta (16,6)

se da en los centros de Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional, seguida de los que imparten Educación Primaria y ESO (14,9), y de los que solo imparten Primaria (13,3). Por último, los centros que imparten ESO y/o Bachillerato y/o FP registran una ratio de 11 alumnos por profesor.

En todos esos tipos de centro, la ratio de los centros privados es superior a la de los públicos. La diferencia es mínima en el caso de los centros de Educación Especial (1 alumno por profesor) y máxima en los centros que imparten Primaria, ESO y Bachillerato o FP (7,7).

GRÁFICO 33. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR TIPO DE CENTRO Y TITULARIDAD. CURSO 2014-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: los datos han de analizarse con cautela, dado que el número medio de alumnos por profesor en Centros Públicos de Educación Primaria, ESO y Bachillerato/ Formación Profesional refleja la información proporcionada por tres Comunidades Autónomas para el curso 2014-2015; en concreto, la Comunidad de Madrid, Cataluña y el País Vasco.

El número de alumnos por aula¹³ (“tamaño del aula”) es otro de los indicadores más usados al hablar de los recursos dedicados a la educación.

En España el tamaño del aula en Primaria (22 alumnos) supera en 1 alumno a la media de la OCDE y en Secundaria 1ª etapa (25 alumnos) la supera en 2. Sin embargo, respecto al conjunto de la UE-22, las cifras españolas son superiores, tanto en Primaria (2 alumnos más) como en Secundaria 1ª etapa (4 alumnos más).

En los centros públicos la media española es igual a la de la OCDE en Primaria, pero en Secundaria 1ª etapa es superior en 2 alumnos. En comparación con la

13. Se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

UE-22, la media española es superior (1 alumno más) en Primaria y en Secundaria 1ª etapa (4 alumnos más). En los centros privados, la media española es superior a la de la OCDE tanto en Primaria (4 alumnos más) como en Secundaria 1ª etapa (5 alumnos), y también lo es a la media europea, superándola en 6 alumnos en ambos niveles.

TABLA 6. TAMAÑO MEDIO DEL AULA POR TIPO DE INSTITUCIÓN. AÑO 2014.

| | E. PRIMARIA | | | E. SECUNDARIA 1ª ETAPA | | |
|--------|-------------|---------|-------|------------------------|---------|-------|
| | PÚBLICO | PRIVADO | TOTAL | PÚBLICO | PRIVADO | TOTAL |
| España | 21 | 24 | 22 | 25 | 26 | 25 |
| OCDE | 21 | 20 | 21 | 23 | 21 | 23 |
| UE-22 | 20 | 18 | 20 | 21 | 20 | 21 |

Fuente: *Education at a Glance 2016*. OCDE.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

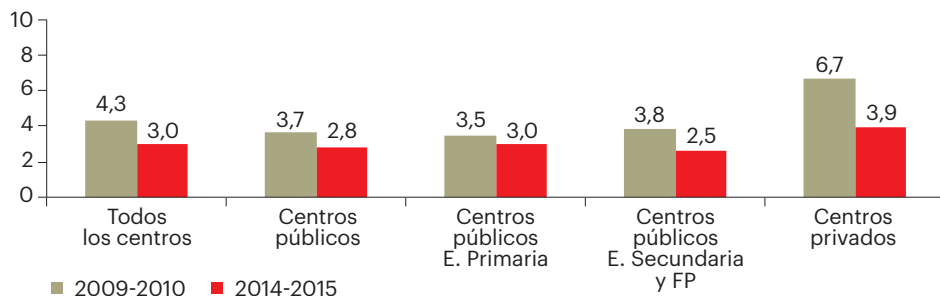
En cuanto a la situación de los centros educativos respecto al uso de las tecnologías se han seleccionado indicadores de equipamiento informático de los centros docentes, de uso del ordenador de alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, dentro y fuera del aula, y de uso y acceso a Internet.

En general los centros privados cuentan con menor dotación de ordenadores para actividades de enseñanza y aprendizaje.

En el curso 2014-2015, los centros públicos contaron con 2,8 alumnos por ordenador, lo que supone un descenso de 0,9 alumnos respecto al curso 2009-2010. En los privados, la cifra del curso 2014-2015 es de 3,9 alumnos, 2,8 menos que en 2009-2010.

Por otra parte, los centros públicos que imparten Educación Primaria muestran un mayor número de alumnos por ordenador respecto a aquellos que imparten Educación Secundaria y FP, con una diferencia de 0,4 alumnos. Respecto al curso 2009-2010, en ambos centros se observa un descenso en la ratio, en 0,5 alumnos en centros de Educación Primaria y en 1,2 alumnos en centros de Educación Secundaria y FP.

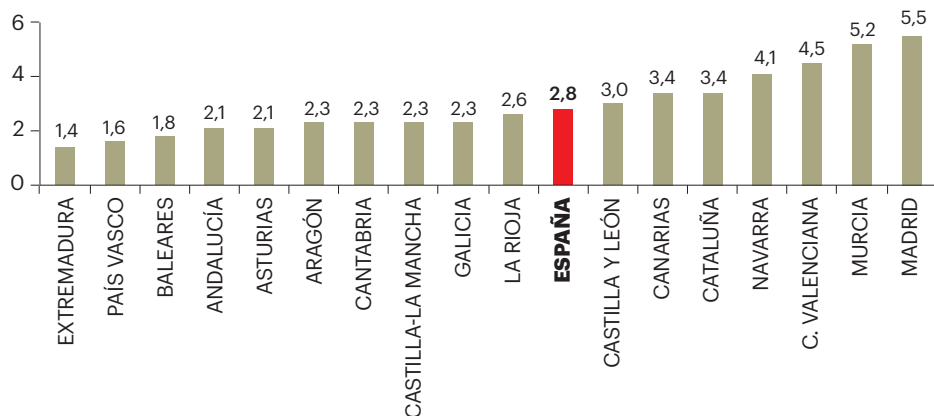
GRÁFICO 34. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR ORDENADOR DESTINADO A TAREAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. CURSOS 2009-2010 Y 2014-2015.



Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El detalle por Comunidades Autónomas muestra diferencias con relación al número de alumnos por ordenador en centros públicos. En Andalucía, Asturias, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia y La Rioja se sitúan por debajo del promedio nacional con cifras que oscilan entre los 2,1 de Andalucía y los 2,6 de La Rioja. Castilla y León, Canarias y Cataluña presentan ratios de 3 y 3,4 alumnos, seguidas de Navarra y Comunidad Valenciana, que muestran 4,1 y 4,5 alumnos por ordenador. Madrid registra la mayor ratio con 5,5 alumnos por ordenador, seguida de Murcia con 5,2.

GRÁFICO 35. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR ORDENADOR EN CENTROS PÚBLICOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2014-2015.

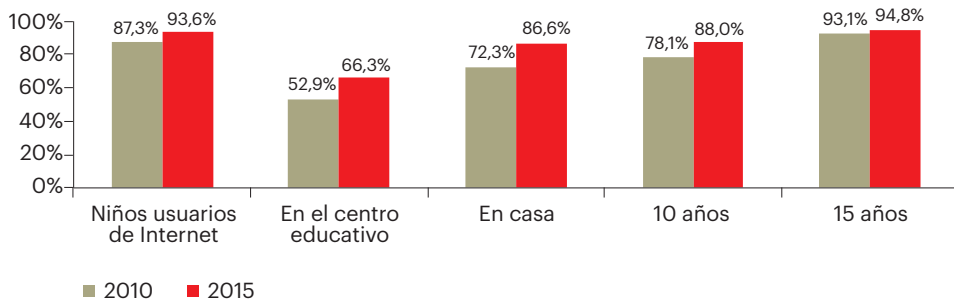


Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El uso de Internet es considerado un recurso educativo relevante como apoyo para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje, tanto en el centro educa-

tivo como en el hogar. En 2015, el 93,6% de los alumnos entre 10 y 15 años fueron usuarios de Internet. Este recurso se utiliza más en casa que en el centro educativo, con una diferencia de 20 puntos porcentuales a favor de los alumnos que lo utilizan con una mayor frecuencia en el hogar. En general, entre 2010 y 2015 se observa un incremento del uso de Internet en los contextos y edades consideradas.

GRÁFICO 36. UTILIZACIÓN DE INTERNET EN ESTUDIANTES DE 10 A 15 AÑOS¹⁴. AÑOS 2010 Y 2015.



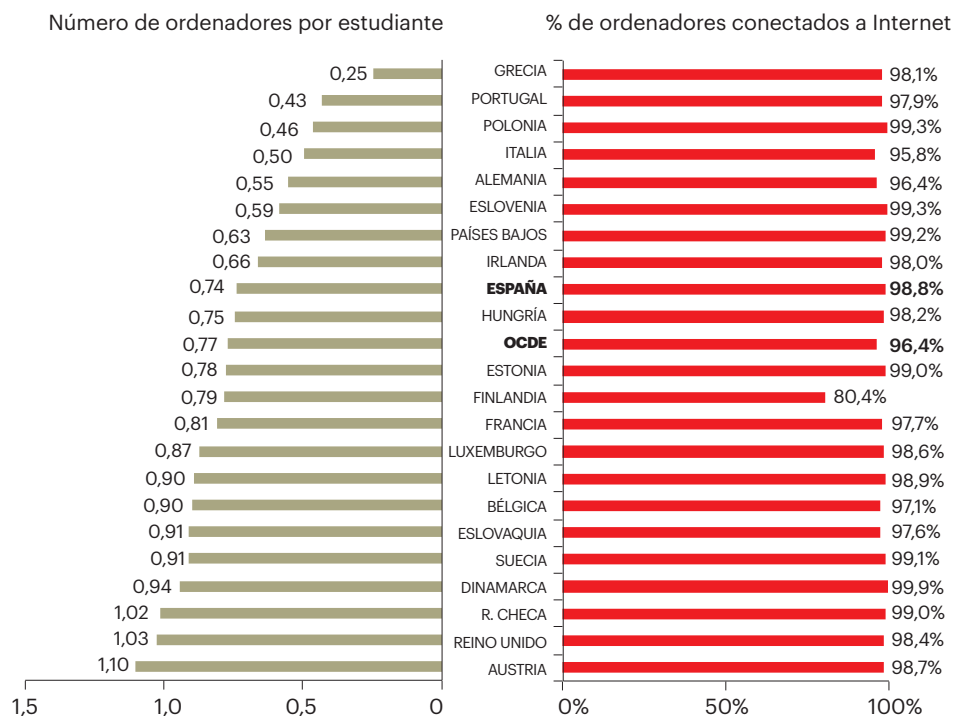
Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En PISA 2015 se preguntó a los directores por el número de ordenadores utilizados para la enseñanza y aprendizaje, y sobre la conectividad del centro. En España hay 0,74 ordenadores por estudiante con fines educativos, estando por encima del promedio OCDE, y el 98% de ellos dispone de conexión a Internet.

En Austria, Reino Unido, y República Checa disponen de al menos un ordenador por estudiante. Por el contrario, en Italia, Polonia y en Portugal al menos cada dos estudiantes comparten ordenador. En último lugar se sitúa Grecia donde hay 0,25 ordenadores por estudiante, es decir, que al menos cuatro alumnos comparten un equipo.

14. La Encuesta de las Tecnologías de la Información en los Hogares del Instituto Nacional de Estadística recoge información del uso de Internet por parte de los encuestados en los tres meses anteriores a la fecha de su participación en la encuesta.

GRÁFICO 37. NÚMERO DE ORDENADORES POR ALUMNO Y PORCENTAJE DE ORDENADORES CONECTADOS A INTERNET. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.6.4. PISA 2015.

Organización y entorno escolar

En la presente edición de estos Indicadores, se han seleccionado algunos de los datos de contexto aportados en el Volumen II de PISA 2015¹⁵. Para reunir esta información, se solicitó a los estudiantes y al director de la escuela que respondieran a varios cuestionarios. Las respuestas obtenidas proporcionan un panorama más amplio y más matizado del desempeño de los estudiantes, de la escuela y del sistema.

Los indicadores seleccionados se han agrupado en varios apartados: liderazgo escolar, calidad, evaluación e implicación de las familias, y autonomía escolar.

15. OCDE (2015). Results. Policies and practices for successful schools. Volume II. PISA, OCDE.

Liderazgo escolar

El cuestionario de PISA para la escuela se centra principalmente en cómo los directores de las escuelas crean un ambiente de aprendizaje positivo mediante la construcción de relaciones efectivas entre el maestro y el director.

Con respecto al liderazgo escolar, PISA 2015 solicitó información a los directores sobre la frecuencia¹⁶ de 13 acciones relacionadas con las actividades de gestión escolar a lo largo del año anterior¹⁷. Casi todos los directores informaron haber realizado todas ellas al menos una vez al año.

En el conjunto de la OCDE, más del 60% de los estudiantes de 15 años asisten a centros cuyo director informó de que, al menos una vez al mes, reconoce el trabajo de los profesores cuyos estudiantes participan activamente en el aprendizaje (63% de los estudiantes asisten a estas escuelas); toma la iniciativa para resolver asuntos cuando un profesor tiene problemas en su aula (68%); ofrece oportunidades a los profesores para la toma de decisiones en el centro (72%); involucra a los profesores para ayudar a construir una cultura escolar de mejora continua (73%); resuelve el problema de forma conjunta cuando un profesor traslada un problema del aula (78%); o presta atención a los comportamientos disruptivos en las aulas (82%).

En España, el 91,5% de los estudiantes estudian en centros cuyos directores informan que, al menos una vez al mes, prestan atención a los comportamientos disruptivos en las aulas, siendo esta la actividad más común de los directores en los centros educativos, por encima de la media de la OCDE; resuelven los problemas conjuntamente con los profesores (76,7%); ofrecen oportunidades a los profesores para la toma de decisiones en el centro (73,3%), por encima levemente de la media de la OCDE; involucran profesores para ayudar a construir una cultura escolar de mejora continua (66%); y toman la iniciativa para resolver asuntos cuando un profesor tiene problemas en su aula (63,8%).

Las actividades en las cuales los directores se comprometen con menos frecuencia son aquellas que utilizan los resultados de desempeño de los estudiantes para desarrollar objetivos educativos del centro (4,5% en España, y 23,4% en OCDE); reflejan que las actividades de desarrollo docente están relacionadas con los objetivos educativos del centro (16% en España y 33% en OCDE); y, promueven prácticas docentes basadas en investigación educativa reciente (17,3% en España).

16. En términos de frecuencia, PISA 2015 contempla los siguientes parámetros: “no ocurrió”, “1-2 veces durante el año”, “3-4 veces durante el año”, “una vez al mes”, “una vez por semana”, “más de una vez a la semana”.

17. Se advierte en el informe que algunas de las respuestas dadas por los directores de los centros pueden estar mediatizadas por la conveniencia social, lo que afectaría a la interpretación de los resultados.

TABLA 7. ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS DIRECTORES. PISA 2015.

| | ESPAÑA | OCDE |
|---|--------|------|
| Usa los resultados de desempeño de los estudiantes para desarrollar objetivos educativos del centro | 4,5 | 23,4 |
| Asegura que las actividades de desarrollo docente están relacionadas con los objetivos educativos del centro | 16,0 | 33,0 |
| Asegura que el desempeño de los profesores se realice de acuerdo a los objetivos educativos del centro | 45,2 | 52,6 |
| Promueve prácticas docentes basadas en investigación educativa reciente | 17,3 | 41,1 |
| Proporciona reconocimiento a los profesores cuyos estudiantes participan activamente en el aprendizaje | 48,0 | 62,6 |
| Toma la iniciativa para resolver asuntos cuando un profesor tiene problemas en su aula | 63,8 | 67,6 |
| Refuerza en los profesores la importancia de desarrollo de capacidades críticas y sociales en los estudiantes | 42,8 | 56,4 |
| Presta atención a los comportamientos disruptivos en las aulas | 91,5 | 81,7 |
| Ofrece oportunidades a los profesores para la toma de decisiones en el centro | 73,3 | 72,2 |
| Involucra a los profesores para ayudar a construir una cultura escolar de mejora continua | 66,0 | 72,9 |
| Solicita a los profesores que participen en la revisión de prácticas de gestión | 34,4 | 34,1 |
| Cuando un profesor traslada un problema del aula, lo resuelven juntos | 76,7 | 77,8 |
| Discute los objetivos educativos del centro con los profesores en reuniones con el claustro | 27,8 | 50,8 |

- Menos de la mitad de los estudiantes
- Del 50% al 75% de estudiantes
- Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.3.33. PISA 2015.

Calidad, evaluación e implicación de las familias

Los cambios producidos en los objetivos de la Administración educativa, que han variado desde el mero control sobre los recursos y el plan de estudios hacia un enfoque de resultados y rendición de cuentas, han llevado en muchos países al establecimiento de estándares de calidad para las instituciones educativas. En la mayoría de los países de la OCDE, los sistemas de evaluación no solo se centran en los estudiantes, sino también en los profesores y en los directores, utilizando los datos de rendimiento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Los enfoques basados en la rendición de cuentas suelen incluir normas que van desde la definición de objetivos educativos generales hasta la formulación de expectativas precisas de desempeño en áreas bien definidas, en el seguimiento externo de los resultados y en recompensas o sanciones.

Los directores aportaron información de diferentes medidas tomadas para asegurar la mejora de la calidad de sus centros. Casi todos aseguran utilizar evaluaciones internas o autoevaluaciones en sus centros. En promedio, en todos los países de la OCDE, estas evaluaciones tienen casi la misma probabilidad de originarse por iniciativa propia del centro o de ser exigidas por una autoridad administrativa.

En general, las evaluaciones externas tienen más probabilidades de ser obligatorias que las evaluaciones internas, y posiblemente de ser menos utilizadas por los centros. En promedio, en los países de la OCDE, uno de cada cuatro estudiantes asiste a una escuela donde no se utilizan.

En España, las evaluaciones externas son de carácter obligatorio para el 60% de los estudiantes, 1,9 puntos porcentuales por debajo del promedio OCDE, según la información proporcionada por los directores. Por otra parte, el 51,4% de los estudiantes estudian en centros donde la evaluación interna es propuesta por el propio centro, frente a los 36,3% de estudiantes en centros donde se propone como obligatoria por parte de la autoridad administrativa. Además, en España, los directores manifiestan que solicitan comentarios y observaciones a los estudiantes (71%) para garantizar la calidad y mejora de la educación que proporciona.

Entre el conjunto de países de la OCDE, las medidas de carácter obligatorio tomadas por los centros para garantizar su calidad e impulsar áreas de mejora son la evaluación externa, el uso de especificaciones escritas sobre el perfil curricular del centro y los objetivos educativos. Sin embargo, realizar consultas con uno o más expertos para la mejora de la calidad no es una práctica demasiado extendida: no la llevan a cabo un 77% en España y un 52,2% en la OCDE, según porcentaje de estudiantes en los centros encuestados; tampoco hay un seguimiento realizado por el profesor para un 59,2% de estudiantes en España, pero sí lo hay para el 78,1% de los estudiantes en la OCDE (suma de “por iniciativa del centro” y “obligatorio”).

TABLA 8. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LOS CENTROS DONDE LOS DIRECTORES INFORMARON QUE EXISTEN LOS SIGUIENTES ACUERDOS DIRIGIDOS A ASEGURAR Y MEJORAR LA CALIDAD DEL CENTRO. PISA 2015.

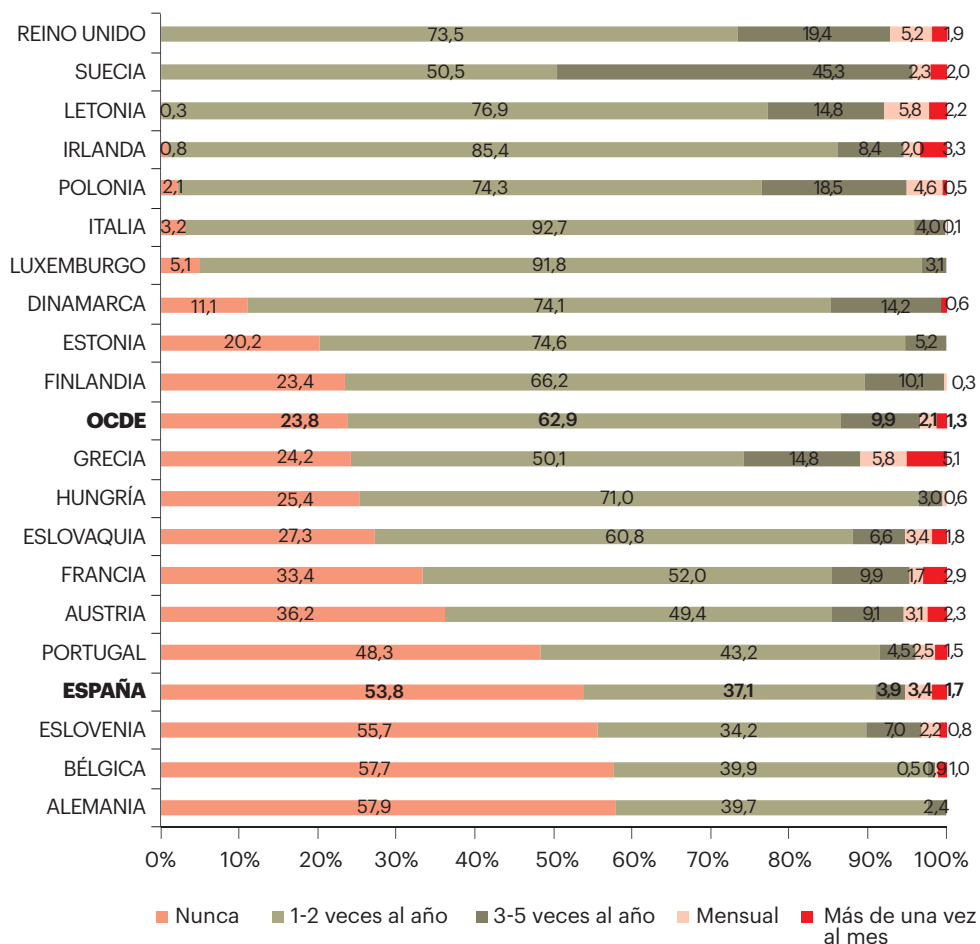
| | | ESPAÑA | OCDE |
|--|-------------------------------|--------|------|
| Evaluación interna/ Autoevaluación | Obligatorio | 36,3 | 44,6 |
| | Por iniciativa del centro | 51,4 | 48,6 |
| | No | 12,3 | 6,8 |
| Evaluación externa | Obligatorio | 60,5 | 62,4 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 13,4 | 12,2 |
| | No | 26,1 | 25,4 |
| Especificaciones del perfil curricular del centro y objetivos educativos | Sí, es obligatorio | 44,3 | 51,2 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 40,8 | 37,9 |
| | No | 14,9 | 10,9 |
| Especificaciones de los estándares de desempeño de estudiantes | Sí, es obligatorio | 37,8 | 42,5 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 45,0 | 36,3 |
| | No | 17,2 | 21,1 |
| Registro de información (asistencia de estudiantes o profesores, etc.) | Sí, es obligatorio | 44,5 | 45,8 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 45,6 | 45,4 |
| | No | 9,9 | 8,8 |
| Registro de los resultados de las pruebas y las tasas de graduación | Sí, es obligatorio | 47,6 | 48,3 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 49,2 | 45,0 |
| | No | 3,1 | 6,7 |
| Búsqueda de comentarios y feedback de estudiantes | Sí, es obligatorio | 6,2 | 9,8 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 71,0 | 59,4 |
| | No | 22,9 | 30,9 |
| Seguimiento del profesor | Sí, es obligatorio | 5,2 | 16,8 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 35,5 | 61,3 |
| | No | 59,2 | 21,9 |
| Consulta para la mejora del centro con uno o más expertos durante un periodo de al menos 6 meses | Sí, es obligatorio | 1,9 | 9,1 |
| | Sí, por iniciativa del centro | 25,3 | 38,7 |
| | No | 72,8 | 52,2 |

- Menos de la mitad de los estudiantes
- Del 50% al 75% de estudiantes
- Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II. 4.33. PISA 2015.

En el promedio de los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes asiste a una escuela cuyo director informó de que las pruebas normalizadas obligatorias nunca se usan para evaluar a los alumnos; seis de cada diez estudiantes asisten a centros donde se usan estas pruebas una o dos veces al año. En Alemania (57,9%), Bélgica (57,7%), Eslovenia (55,7%) España (53,8%) y Portugal, al menos uno de cada dos estudiantes asiste a centros donde nunca se usan pruebas normalizadas de carácter obligatorio, mientras que en Italia, Luxemburgo, Irlanda y Letonia más del 75% estudia en centros donde se aplican pruebas estandarizadas obligatorias al menos una vez al año.

GRÁFICO 38. FRECUENCIA DE LA APLICACIÓN DE PRUEBAS NORMALIZADAS EN LOS CENTROS. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir del Gráfico II.4.21. PISA 2015.

En la mayoría de los países existen evaluaciones normalizadas en la Educación Secundaria 1ª etapa para, al menos, certificar el curso realizado, para promocionar o acceder a un curso de la Educación Secundaria Superior.

En España, existen evaluaciones en la Educación Secundaria 1ª etapa pero no con carácter obligatorio; sin embargo, existen con carácter obligatorio para la 2ª etapa de la Educación Secundaria con la finalidad de dar acceso a la Educación Terciaria.

TABLA 9. EVALUACIONES NORMALIZADAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1ª ETAPA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA 2ª ETAPA, ENSEÑANZA GENERAL. AÑO 2015.

| PAÍSES | NIVEL DE E. SECUNDARIA | EXISTEN EVALUACIONES EN E. SECUNDARIA | OBLIGATORIA PARA ESTUDIANTES (CENTROS PÚBLICOS) | OBLIGATORIA PARA ESTUDIANTES (CENTROS CONCERTADOS) |
|--------------|------------------------|---------------------------------------|---|--|
| ALEMANIA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| BÉLGICA (Fr) | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| DINAMARCA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| ESPAÑA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| ESTONIA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| FRANCIA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| IRLANDA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| ITALIA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| LETONIA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| PAÍSES BAJOS | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| POLONIA | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |
| PORTUGAL | 1ª ETAPA | | | |
| | 2ª ETAPA | | | |

■ Obligatoria
 ■ No obligatoria

TABLA 9. EVALUACIONES NORMALIZADAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1ª ETAPA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA 2ª ETAPA, ENSEÑANZA GENERAL. AÑO 2015.

| PAÍSES | NIVEL DE E. SECUNDARIA | CERTIFICADO/GRADUACIÓN/ PROMOCIÓN DE CURSO | PROMOCIÓN/ACCESO A UN CURSO SUPERIOR | ACCESO A E. SECUNDARIA SUPERIOR / TERCERIA | ACCESO A CENTROS SELECTIVOS DE E. SECUNDARIA SUPERIOR / TERCIARIA | SELECCIÓN DE PROGRAMA/ CURSO/ITINERARIO EN E. SECUNDARIA SUPERIOR / TERCIARIA | EXPULSIÓN DEL ESTUDIANTE DEL CENTRO | DECISIONES SOBRE BECAS/ APOYO FINANCIERO A ESTUDIANTES | OTROS PROPÓSITOS |
|--------------|------------------------|---|---|---|--|--|--|--|------------------|
| ALEMANIA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| BÉLGICA (Fr) | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| DINAMARCA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| ESPAÑA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| ESTONIA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| FRANCIA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| IRLANDA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| ITALIA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| LETONIA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| PAÍSES BAJOS | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| POLONIA | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |
| PORTUGAL | 1ª ETAPA | | | | | | | | |
| | 2ª ETAPA | | | | | | | | |

■ Obligatoria
 ■ No obligatoria

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.4.45 y la Tabla II.4.46. PISA 2015.

Los datos revelan que, en la mayoría de los sistemas educativos de los países con información disponible, se regula la evaluación de los profesores en los niveles de Educación Primaria, Educación Secundaria 1ª etapa y Educación Secundaria 2ª etapa.

En la práctica, los países suelen adoptar una combinación de varias formas de evaluación de profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria inferior y Educación Secundaria superior. PISA 2015 consideró cinco tipos de evaluación del profesorado: en periodos de prueba, como herramienta de valoración periódica, para la contratación, la promoción profesional y para el plan de incentivos. Tres de cada cinco sistemas educativos utilizan al menos tres de esos procedimientos. Dos países, Países Bajos y Eslovenia, usan los cinco. España solo contempla la evaluación en los procesos de contratación.

En países como Italia, Bélgica y Hungría menos del 15% de profesores se somete a algún tipo de evaluación. En España, donde sólo existe algún tipo de prueba para el acceso al sistema público docente (oposición), la cifra se sitúa en un 71%, seguido de los Países Bajos con un 79%.

TABLA 10. EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES. PISA 2015.

| PAÍSES | TIPO DE EVALUACIÓN DE PROFESORADO (REGULADO O LEGISLADO) | | | | | IMPLANTACIÓN DE POLÍTICAS O PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO (SI NO ESTÁ LEGISLADO) | |
|-----------------|--|----------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------|--|---------------------------|
| | PERIODO DE PRUEBA | EVALUACIÓN PERIÓDICA | CONTRATACIÓN DE PROFESORES | PROMOCIÓN PROFESIONAL | PLAN DE INCENTIVOS | ALCANCE | % DE PROFESORES EVALUADOS |
| ITALIA | | | | | | | 4 |
| BÉLGICA (Fr) | | | | | | | 5 |
| HUNGRÍA | | | | | | | 15 |
| ESPAÑA | | | | | | | 71 |
| PAÍSES BAJOS | | | | | | | 79 |
| INGLATERRA (UK) | | | | | | | 90 |
| SUECIA | | | | | | | 100 |
| R. CHECA | | | | | | | 100 |
| FRANCIA | | | | | | | 100 |
| GRECIA | | | | | | | 100 |
| IRLANDA | | | | | | | 100 |
| ESLOVAQUIA | | | | | | | 100 |
| ESLOVENIA | | | | | | | 100 |

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 10. EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES. PISA 2015.

| PAÍSES | TIPO DE EVALUACIÓN DE PROFESORADO (REGULADO O LEGISLADO) | | | | | IMPLANTACIÓN DE POLÍTICAS O PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO (SI NO ESTÁ LEGISLADO) | |
|--------------|--|----------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------|--|---------------------------|
| | PERIODO DE PRUEBA | EVALUACIÓN PERIÓDICA | CONTRATACIÓN DE PROFESORES | PROMOCIÓN PROFESIONAL | PLAN DE INCENTIVOS | ALCANCE | % DE PROFESORES EVALUADOS |
| AUSTRIA | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ND |
| BÉLGICA (FL) | □ | ■ | □ | □ | □ | ■ | ND |
| POLONIA | ■ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | ND |
| PORTUGAL | ■ | ■ | □ | □ | □ | ■ | ND |

■ Nacional ■ E. Secundaria 1ª Etapa y 2ª Etapa □ ND Dato no disponible
■ Algunos centros ■ E. Primaria, E. Secundaria 1ª Etapa y 2ª Etapa

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.4.47. PISA 2015.

Los directores, en la mayoría de las ocasiones, son responsables de gestionar el presupuesto escolar, el personal y las políticas escolares. En la literatura científica, se reconoce el papel del liderazgo escolar en la mejora del entorno de aprendizaje, en la comunicación de una visión y de una cultura de aprendizaje continuo, y en el apoyo al desempeño de los profesores.

Los datos revelan que, en la mayoría de los sistemas educativos de países con información disponible, la evaluación de los directores escolares está contemplada en la normativa para la Educación Primaria (34 de 57 de los sistemas educativos analizados en PISA 2015), en la Educación Secundaria 1ª etapa y en la Educación Secundaria 2ª etapa (31 de 56).

En Dinamarca y Letonia, por ejemplo, aunque no existe una legislación al respecto, la práctica de evaluar a los líderes escolares está generalizada en todas las etapas consideradas. Por otra parte, en los Países Bajos la legislación sólo se aplica en los niveles de Educación Primaria, aunque existen prácticas similares en los sucesivos. En Inglaterra, la legislación o algunas prácticas de evaluación se aplican sólo en algunos centros. En España, aunque está previsto en la legislación, no se han desarrollado prácticas de evaluación de los directores de los centros. Uno de cada tres países informó de no tener legislación ni aplicar prácticas relacionadas con las evaluaciones de los directores.

TABLA 11. EVALUACIÓN DE LOS DIRECTORES. PISA 2015.

| PAÍSES | EXISTENCIA DE EVALUACIÓN DE DIRECTORES REQUERIDA POR POLÍTICAS O REGULACIÓN NORMATIVA | | |
|-----------------|---|------------------------|------------------------|
| | E. PRIMARIA | E. SECUNDARIA 1ª ETAPA | E. SECUNDARIA 2ª ETAPA |
| BÉLGICA (Fl.) | ■ | ■ | ■ |
| BÉLGICA (Fr.) | ■ | ■ | ■ |
| DINAMARCA | ■ | ■ | ■ |
| ESLOVAQUIA | ■ | ■ | ■ |
| ESLOVENIA | ■ | ■ | ■ |
| ESPAÑA | ■ | ■ | ■ |
| FRANCIA | ■ | ■ | ■ |
| GRECIA | ■ | ■ | ■ |
| HUNGRÍA | ■ | ■ | ■ |
| INGLATERRA (UK) | ■ | ■ | ■ |
| LETONIA | ■ | ■ | ■ |
| PAÍSES BAJOS | ■ | ■ | ■ |
| POLONIA | ■ | ■ | ■ |
| PORTUGAL | ■ | ■ | ■ |
| R. CHECA | ■ | ■ | ■ |

■ Legislado ■ No dispone de evaluación de directores pero sí aplica prácticas similares

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.4.58. PISA 2015.

También se preguntó a los directores sobre posibles consecuencias de la evaluación: implementación de medidas en las áreas de personal educativo, currículo, calidad de la enseñanza, implicación de los padres en la escuela, desarrollo profesional docente, logro en los estudiantes, desarrollo de competencias transversales y equidad en la escuela. Se observa que, en los países de la OCDE, es más probable que las escuelas que realizan evaluaciones internas implementen medidas en las áreas de logro de estudiantes, calidad de la enseñanza y aprendizaje y desarrollo profesional docente. Sin embargo, las evaluaciones internas conllevan menores consecuencias para la equidad en los centros, para la toma de decisiones respecto al profesorado o para la implicación de los padres en la escuela.

Con respecto a la utilidad de las evaluaciones externas, los directores coinciden en que los datos se utilizan más para planificar acciones específicas para el desarrollo escolar y para la mejora de la enseñanza que para la aplicación de medidas o cambios en las políticas del centro. En menor medida, comparten la idea de

que el efecto desencadenado por la evaluación externa desaparece muy pronto. En Luxemburgo, por ejemplo, sólo uno de cada diez alumnos estudia en centros cuyo director informó de que las medidas se aplicaron rápidamente tras una evaluación externa, frente al 64% de los estudiantes de los países de la OCDE. En España, por su parte, un 77% de los estudiantes asiste a centros donde rápidamente se aplicaron medidas como consecuencia de las evaluaciones externas realizadas.

TABLA 12. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA. PISA 2015.

**% DE ESTUDIANTES EN LOS CENTROS CUYO DIRECTOR INFORMÓ
DE ACCIONES COMO CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN**

| PAÍSES | EVALUACIÓN INTERNA | | | | | | | |
|--------------|--------------------|------------------------------|---------------------------------------|---|--------------------------------|----------------------|---|-----------------------|
| | PROFESORES | IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO | CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE | IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA | DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE | LOGRO DE ESTUDIANTES | COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LOS ESTUDIANTES | EQUIDAD EN LA ESCUELA |
| ALEMANIA | 38 | 57 | 77 | 58 | 62 | 61 | 61 | 26 |
| AUSTRIA | 39 | 57 | 71 | 26 | 57 | 57 | 34 | 26 |
| BÉLGICA | 56 | 56 | 58 | 40 | 55 | 54 | 54 | 29 |
| DINAMARCA | 49 | 21 | 49 | 27 | 61 | 42 | 20 | 3 |
| ESLOVAQUIA | 46 | 59 | 66 | 60 | 75 | 75 | 54 | 47 |
| ESLOVENIA | 32 | 34 | 57 | 37 | 47 | 44 | 35 | 19 |
| ESPAÑA | 41 | 50 | 78 | 53 | 65 | 75 | 57 | 33 |
| ESTONIA | 63 | 71 | 74 | 69 | 62 | 67 | 65 | 56 |
| FINLANDIA | 19 | 29 | 40 | 48 | 40 | 28 | 38 | 26 |
| FRANCIA | 21 | 24 | 37 | 52 | 49 | 77 | 64 | 50 |
| GRECIA | 26 | 36 | 43 | 50 | 44 | 51 | 50 | 49 |
| HUNGRÍA | 49 | 36 | 59 | 35 | 48 | 54 | 35 | 28 |
| IRLANDA | 34 | 61 | 72 | 37 | 58 | 66 | 41 | 23 |
| ITALIA | 27 | 53 | 60 | 27 | 71 | 74 | 51 | 47 |
| LETONIA | 55 | 55 | 81 | 69 | 74 | 84 | 65 | 46 |
| LUXEMBURGO | 19 | 39 | 50 | 31 | 54 | 64 | 55 | 33 |
| OCDE | 48 | 54 | 68 | 49 | 64 | 70 | 51 | 40 |
| PAÍSES BAJOS | 73 | 60 | 83 | 55 | 82 | 85 | 53 | 33 |
| POLONIA | 38 | 37 | 66 | 62 | 50 | 65 | 48 | 26 |
| PORTUGAL | 65 | 39 | 78 | 69 | 58 | 85 | 64 | 54 |
| R. CHECA | 42 | 45 | 54 | 27 | 61 | 54 | 27 | 18 |
| REINO UNIDO | 57 | 76 | 86 | 68 | 86 | 87 | 53 | 41 |
| SUECIA | 77 | 49 | 73 | 28 | 65 | 78 | 44 | 62 |

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 12. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA. PISA 2015.

| PAÍSES | EVALUACIÓN EXTERNA | | | |
|--------------|---|--|---|---|
| | LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS PRODUCIERON CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DEL CENTRO | LOS DATOS FUERON UTILIZADOS PARA PLANIFICAR ACCIONES ESPECÍFICAS PARA EL DESARROLLO DEL CENTRO | LOS DATOS FUERON UTILIZADOS PARA PLANIFICAR ACCIONES ESPECÍFICAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA | EL IMPULSO DESENCADENADO POR LA EVALUACIÓN EXTERNA "DESAPARECIÓ" MUY RÁPIDAMENTE EN EL CENTRO |
| ALEMANIA | 47 | 94 | 86 | 66 |
| AUSTRIA | 32 | 88 | 87 | 70 |
| BÉLGICA | 58 | 68 | 69 | 61 |
| DINAMARCA | 37 | 78 | 75 | 25 |
| ESLOVAQUIA | 67 | 85 | 89 | 86 |
| ESLOVENIA | 35 | 83 | 80 | 55 |
| ESPAÑA | 47 | 92 | 96 | 77 |
| ESTONIA | 29 | 83 | 75 | 76 |
| FINLANDIA | 43 | 76 | 64 | 44 |
| FRANCIA | 65 | 57 | 51 | 51 |
| GRECIA | 30 | 54 | 48 | 40 |
| HUNGRÍA | 32 | 53 | 58 | 51 |
| IRLANDA | 83 | 96 | 94 | 93 |
| ITALIA | 55 | 61 | 60 | 51 |
| LETONIA | 26 | 94 | 89 | 67 |
| LUXEMBURGO | 31 | 44 | 42 | 10 |
| OCDE | 54 | 82 | 80 | 64 |
| PAÍSES BAJOS | 74 | 85 | 91 | 63 |
| POLONIA | 43 | 94 | 79 | 42 |
| PORTUGAL | 83 | 94 | 95 | 66 |
| R. CHECA | 53 | 76 | 82 | 44 |
| REINO UNIDO | 77 | 95 | 93 | 96 |
| SUECIA | 66 | 85 | 85 | 64 |

- Menos de la mitad de los estudiantes
- Del 50% al 75% de estudiantes
- Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir del Gráfico II.4.28 y del Gráfico II.4.29. PISA 2015.

PISA recoge también información acerca de cómo se relaciona el esfuerzo de las administraciones educativas y los centros para fomentar la implicación de los padres y de cómo éstos participan en los distintos sistemas educativos.

En los países de la OCDE, los directores de los centros informaron de que hacen más esfuerzos para involucrar a los padres en asuntos escolares cuando existen medidas reguladas. En general, las correlaciones indican que el esfuerzo dedicado por el centro a la implicación de los padres y su respuesta a este esfuerzo se encuentra por debajo de 0,1 en todos los sistemas educativos. En España, se observa una mayor correlación entre ambos, cuando los padres se involucran por iniciativa propia en la evolución del aprendizaje de sus hijos y cuando participan como voluntarios para apoyar actividades escolares.

Sin embargo, hay discrepancias cuando se trata de temas relacionados con el clima del centro y la comunicación efectiva entre la escuela y las familias; también las hay respecto al grado de participación en el gobierno del centro (a través del Consejo Escolar y/o de las asociaciones de padres), y a las reuniones con los profesores para apoyar el aprendizaje y las tareas de sus hijos en casa.

GRÁFICO 39. CORRELACIÓN ENTRE EL ESFUERZO DE LA ESCUELA PARA IMPLICAR A LOS PADRES Y LA RESPUESTA DE ESTOS. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.3.29. PISA 2015.

Autonomía

La literatura científica concluye que el aumento de la autonomía puede mejorar el rendimiento académico en cierta medida, y solo en algunos países. Consideran algunos autores que para aprovechar al máximo los beneficios de la autonomía escolar, los sistemas educativos deben contar con sistemas de rendición de cuentas eficaces y potenciar la actitud responsable de directores y profesores para diseñar y aplicar evaluaciones internas rigurosas¹⁸.

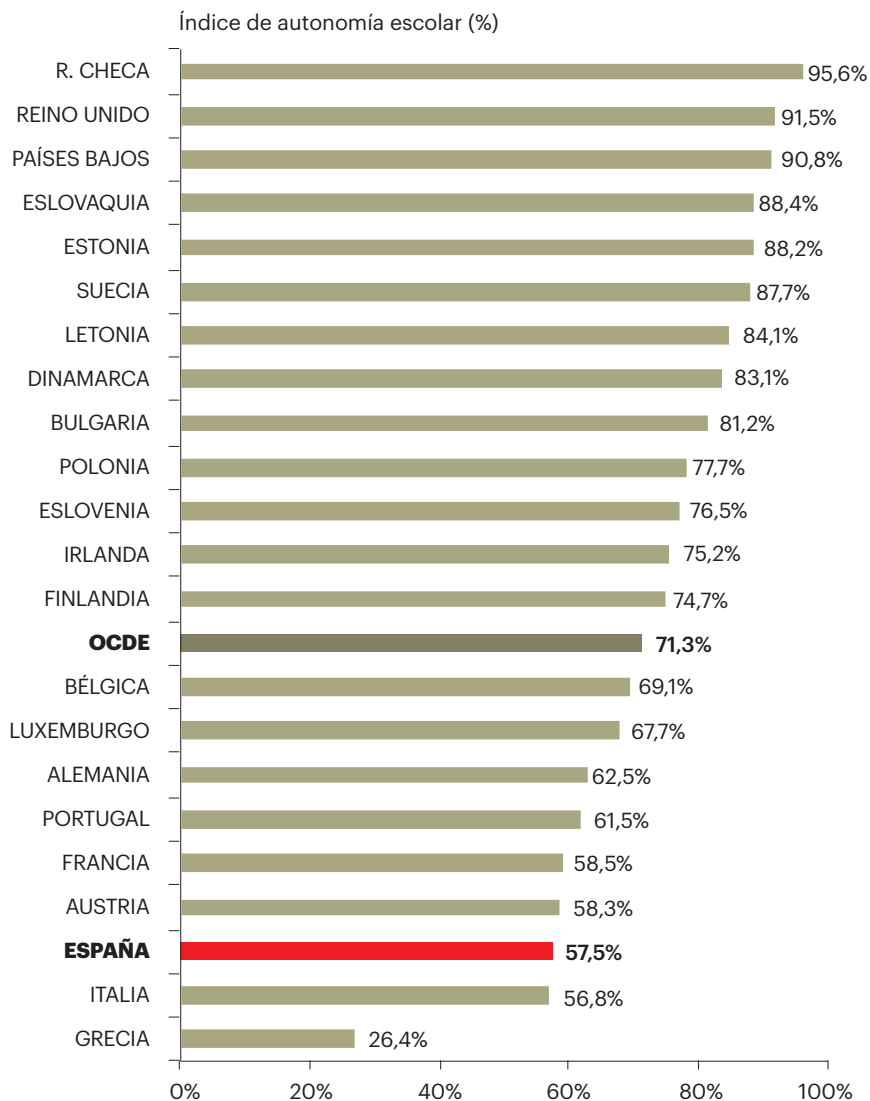
En los sistemas educativos donde los directores de los centros tienen mayor responsabilidad en el gobierno de la escuela, los estudiantes obtienen resultados más altos en ciencias. Esta relación es más fuerte en los sistemas escolares donde se hace seguimiento de los resultados de los estudiantes y también se publican.

Los datos relativos al índice de autonomía en PISA informan acerca de la responsabilidad en la toma de decisiones de que disponen los centros educativos¹⁹. El índice de autonomía en España se sitúa en un 57,5%, figurando como uno de los países con menor autonomía del conjunto de la OCDE (71,3%), seguido de Italia y Grecia. Por encima del 80% y hasta el 90% de tareas asumidas por los centros se encuentran Bulgaria, Dinamarca, Letonia, Suecia, Estonia y Eslovaquia. Países Bajos, Reino Unido y República Checa cuentan con un índice de autonomía por encima del 90%.

18. Hanushek, Link y Woessmann (2013), OCDE (2011) PISA 2015. VOL II.

19. Este indicador se calcula asumiendo por conveniencia que la suma total de responsabilidades de los diferentes actores que toman decisiones es 100. Así, la autonomía del centro educativo será la parte de 100 que corresponde a las competencias que tienen en total el director, los profesores y el Consejo Escolar.

GRÁFICO 40. ÍNDICE DE AUTONOMÍA ESCOLAR Y COMPARATIVA DE PAÍSES. PISA 2015.

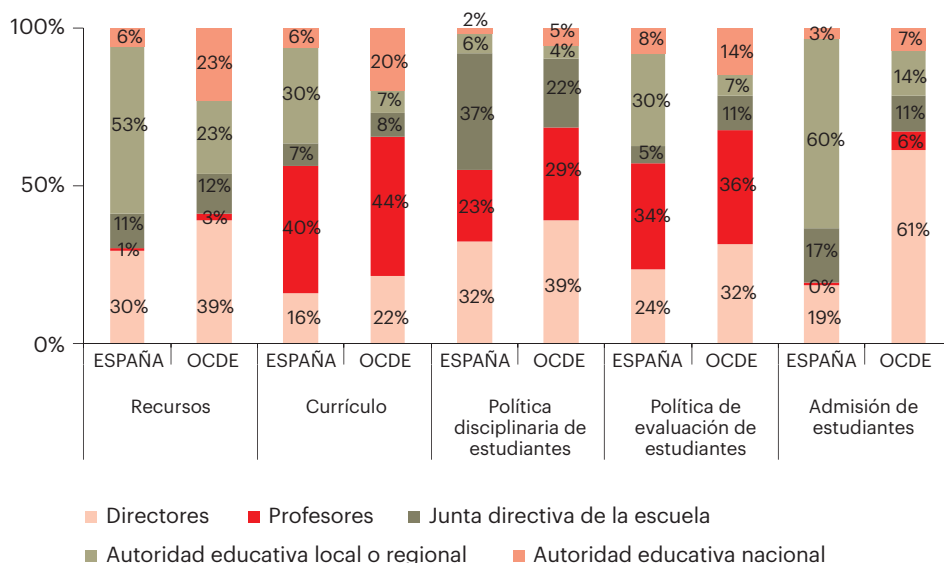


Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.4.5. PISA 2015.

En España los directores y los profesores tienen el 30% de responsabilidad sobre los recursos económicos y humanos, en comparación con el 42% de los países de la OCDE; un 56% de la sobre el plan de estudios, en comparación con el 66% en la OCDE; un 57% sobre las evaluaciones de los estudiantes, en comparación con el 68% en la OCDE; y un 19% sobre las admisiones de los estudiantes, en comparación con el 67% en los países de la OCDE.

La administración educativa tiene mayor autonomía para decidir sobre los recursos (53%) y la política de admisión de estudiantes (60,1%). La Junta directiva del centro, por su parte, identifica como mayor área de responsabilidad la designación de la política disciplinaria de estudiantes (36,9%). Sin embargo, los directores ejercen mayor responsabilidad en la aplicación de la política disciplinaria de los estudiantes, seguida de los recursos y las políticas de evaluación (24%); mientras que los profesores actúan sobre el currículo (40,4%) y la evaluación de los estudiantes (33,8%) como principal área de responsabilidad.

GRÁFICO 41. ÁREA DE AUTONOMÍA ESCOLAR EN ESPAÑA. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla II.4.2. PISA 2015.

COMENTARIOS

RECURSOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS

¿CÓMO EL LIDERAZGO EDUCATIVO MEJORA LA EDUCACIÓN?

MIGUEL ÁNGEL SANCHO

Presidente de la Fundación Europea
Sociedad y Educación

¿Qué nos dice PISA 2015 sobre los directores de los centros educativos? Más bien, ¿qué nos dicen ellos mismos sobre su función directiva: contenido, prioridades, ámbito de competencias y responsabilidades? ¿Cómo se relaciona el liderazgo educativo con los resultados de los alumnos?

No es la primera vez que PISA, por medio de los cuestionarios de contexto, indaga sobre el liderazgo educativo: ya lo hizo en 2009. Podemos tratar de responder a las cuestiones planteadas en la medida en que lo permiten las limitaciones que presenta la metodología empleada, como luego veremos.

En 2008 la OCDE presentó en Copenhague el informe *Improving School Leadership*. Unos meses antes, la Fundación Europea Sociedad y Educación organizó con la Comisión Europea y la OCDE un simposio con el título: ¿Puede medirse el liderazgo educativo? En ambos eventos se puso un mayor acento en el liderazgo escolar –frente a las

funciones de gestión y administración–, entendido como un liderazgo compartido que busca la implicación y la responsabilidad e iniciativa en el interior del centro educativo. (Pont, B; Nusche, D y Moorman, H. 2008¹).

Hay una amplia literatura que asigna al liderazgo educativo un factor relevante en la mejora de la educación. En el informe PISA 2015² se hace referencia a la investigación, afirmando que las escuelas más efectivas son dirigidas por directores que definen, comunican y construyen consensos alrededor de los objetivos del centro, asegurando que el currículo y la metodología estén alineados con los objetivos y fomentando una relaciones fructíferas en la comunidad escolar (Branch, Hanushek and Rivkin, 2013; Grissom, Loeb and Master, 2013; Heck, Larsen and Marcoulides, 1990; Murphy, 1990).

En PISA 2015 los directores de los centros contestaron a un cuestionario que, entre otros temas, planteaba cómo los líderes escolares crean un ambiente de aprendizaje positivo mediante la construcción de relaciones efectivas entre el maestro y el director. Para ello se pedía que informaran con qué frecuencia (“no ocurrió”, “1-2 veces durante el año”, “3-4 veces durante el año”, “una vez al mes”, “una vez por semana” “Más de una vez a la semana”) se produjeron, en

el año académico anterior, 13 acciones y comportamientos relacionados con la gestión escolar. Estos se combinan para crear el índice de liderazgo educativo que se divide, a su vez, en cuatro subíndices: el curricular, el instructivo, el desarrollo profesional y la participación de los profesores.

El primero de los subíndices se basa en cuatro ítems: utilizar los resultados académicos para desarrollar las metas educativas de la escuela; asegurar que las actividades de desarrollo profesional de los profesores sean acordes con los objetivos docentes de la escuela; asegurar que los profesores trabajen de acuerdo con las metas educativas de la escuela; y, por último, comentar los objetivos académicos de la escuela con los profesores en las reuniones del claustro.

El segundo reúne los tres siguientes: promover prácticas de enseñanza basadas en la investigación educativa reciente; elogiar a los profesores cuyos alumnos participan activamente en el aprendizaje; y, dirigir la atención de los profesores hacia la importancia del desarrollo de las capacidades críticas y sociales de los alumnos.

El tercer subíndice contempla que, cuando el profesor tiene problemas en su clase, el director tome la iniciativa para analizarlos; preste atención a las conductas disruptivas en clase; y trate de resolverlas junto con el profesor.

Y finalmente, el cuarto promueve oportunidades para que el equipo del centro educativo participe en la toma de decisiones; implica al profesorado en la construcción de una cultura de mejo-

ra continua y le solicita participar en la revisión de la gestión educativa.

El sistema de cuestionario a directores presenta una serie de limitaciones con relación a la fiabilidad de los datos o conclusiones que se puedan extraer. Algunas de las respuestas dadas por los directores de las escuelas pueden estar mediatizadas por la conveniencia social o la deseabilidad, particularmente aquellas que se refieren a estilos de liderazgo que son positivamente vistos por otros (PISA 2015. VOL II. Anexo III).

En la tabla II, 3.33. recogida en la selección de la presente edición de *Indicadores*, se puede observar en sus respuestas que casi todos los directores manifiestan realizar actividades de liderazgo. Las menos practicadas han sido usar los resultados de los estudiantes para desarrollar los objetivos educativos del centro y solicitar a los profesores participar en la revisión de la gestión del centro.

Cuando se asocian las respuestas con los resultados de los alumnos en Ciencias, todos los índices están negativamente relacionados. Esto no significa que exista algún tipo de causalidad entre ese modo de realizar la función directiva y el logro educativo. Indica más bien que los centros con más problemas y dificultades requieren un liderazgo educativo más fuerte en una serie de aspectos o dimensiones. Una vez más, se observan las limitaciones metodológicas, ya que una asociación negativa fuerte con los resultados en Ciencias es compatible con el hecho de que los directores presten una especial atención a los comportamientos disruptivos en el aula, al menos una vez al mes (PISA 2015. VOL II).

Nos hemos referido a las distintas actividades y comportamientos que reflejan el liderazgo educativo en la escuela. Pero éste no actúa aisladamente sino siempre asociado con otros factores de organización y entorno escolar.

El liderazgo educativo es eficaz cuando se tiene la capacidad de dirigir, cuando se posee la competencia para tomar decisiones en la gestión de la escuela, es decir, cuando se disfruta de un ámbito de autonomía escolar, y cuando se rinden cuentas tanto de la gestión directiva como de la marcha del centro educativo y, lógicamente, de los diversos logros educativos de los alumnos. Comentamos brevemente estos aspectos de la organización escolar asociados al liderazgo educativo:

a) Capacidad o competencia profesional para ejercer el liderazgo. Mucho se habla y se legisla sobre este aspecto fundamental, que está en la base del desempeño profesional. La LOMCE quiere dar mayor peso a la figura del director por medio de las competencias que se le asignan. Se refuerza así su liderazgo pedagógico y de gestión, y se acompaña de dos mecanismos fundamentales: un sistema de certificación previa para acceder a la función directiva y un mecanismo de rendición de cuentas³. Además, por lo que respecta al requisito de la formación, no cabe eximirse de ella por experiencia previa como preveía la LOE en su redacción original. La LOMCE exige, para participar en el concurso de méritos para la selección y nombramiento

del director, *estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva* (art.134.1 LOMCE).

b) Por lo que se refiere a la capacidad de los directores en la toma de decisiones, el informe PISA 2015 afirma que los estudiantes obtienen mejores resultados en Ciencias cuando los directores tiene más responsabilidad y manifiestan ejercer un mayor liderazgo educativo. Así, los alumnos obtienen mejores resultados cuando los directores tiene una competencia sobre los recursos (presupuesto, selección y dirección del personal del centro) pero sólo en los países donde el índice del liderazgo educativo es superior a la media de la OCDE (PISA 2015 VOL II, pág. 121).

El beneficio de la autonomía de la escuela va a depender de cómo la escuela está preparada para asumir efectivamente esa responsabilidad y cómo da cuenta de ella (Hanushek, Link and Woessmann, 2013). Pero, también una mayor autonomía hace posible un liderazgo educativo con más iniciativa, innovación y motivación del profesorado en torno al proyecto de centro.

c) La autonomía ejercida por el director también se asocia positivamente con los resultados en Ciencias, cuando se informa de los resultados públicamente y son seguidos en el tiempo, monitorizándose. A su vez es positiva la asociación en países donde los estudiantes son evaluados con test estandarizados.

Podemos concluir esta breve reflexión sobre la aportación y comentarios de PISA 2015 a la dirección escolar afirmando que el liderazgo no actúa aisladamente. Es efectivo cuando se puede ejercer la función directiva en un marco de autonomía. Pero siendo ésta una condición necesaria, no es suficiente para la mejora en los resultados de los alumnos y en general para la mejora del centro educativo. Necesita ir asociada a efectivos sistemas de control (rendición de cuentas), cualificados profesores y fuerte liderazgo para diseñar internas evaluaciones y currículos (Hanushek, Link and Woessmann, 2013⁴; OECD, 2011).

NOTAS

1. (Pont, B; Nusche, D y Moorman, H. 2008) *Improving School Leadership. Policy and Practice*. OCDE, 161 pp.)
2. OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
3. Sancho Gargallo, M.A. (2014), "Autonomía y Liderazgo en la LOMCE", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 46, pp. 56-63.
4. Hanushek, E.A., S. Link and L. Woessmann (2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA", *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-232, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.

¿QUÉ DICE PISA CON RESPECTO A LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES?

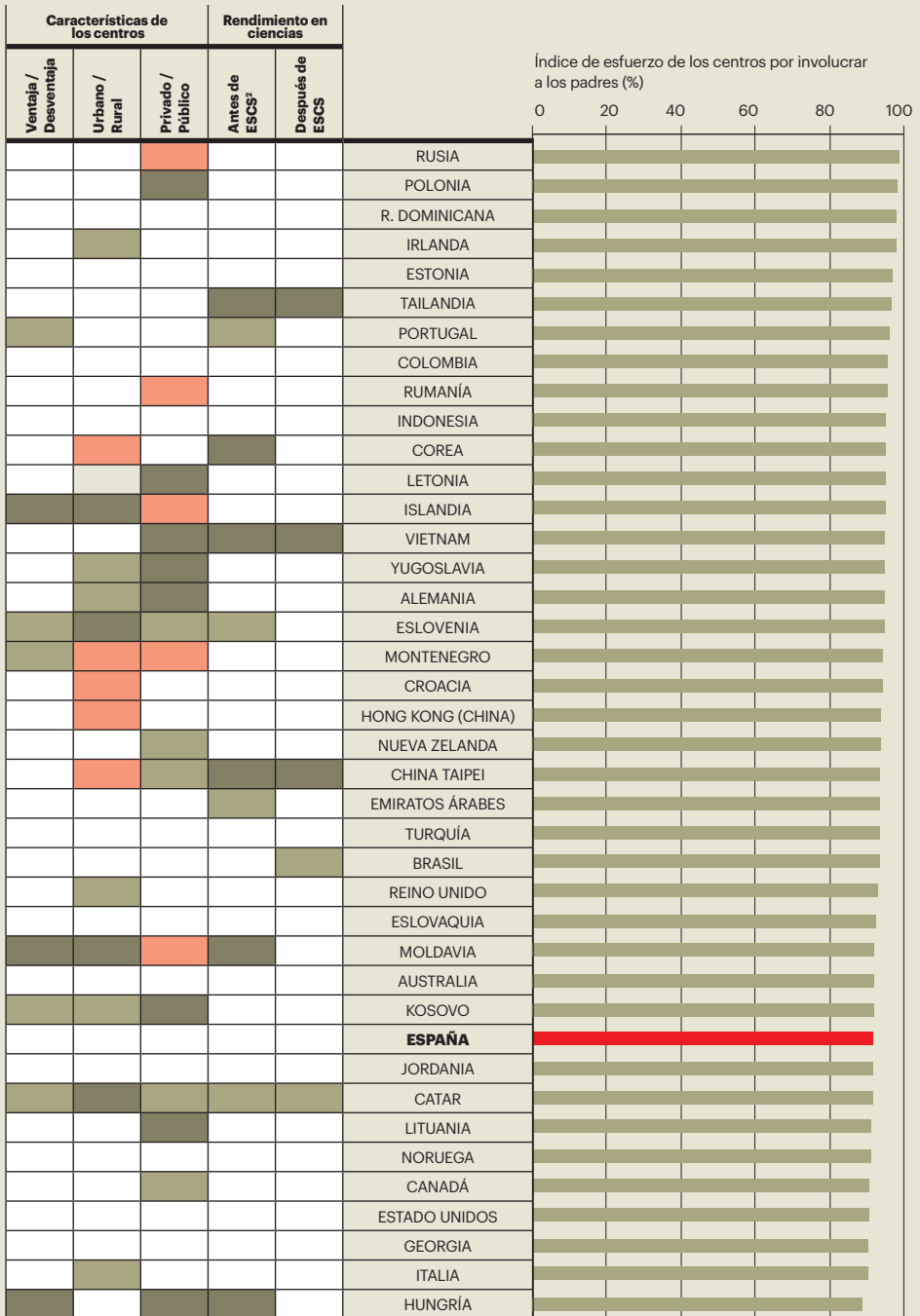
RAFAEL FEITO

Universidad Complutense de Madrid

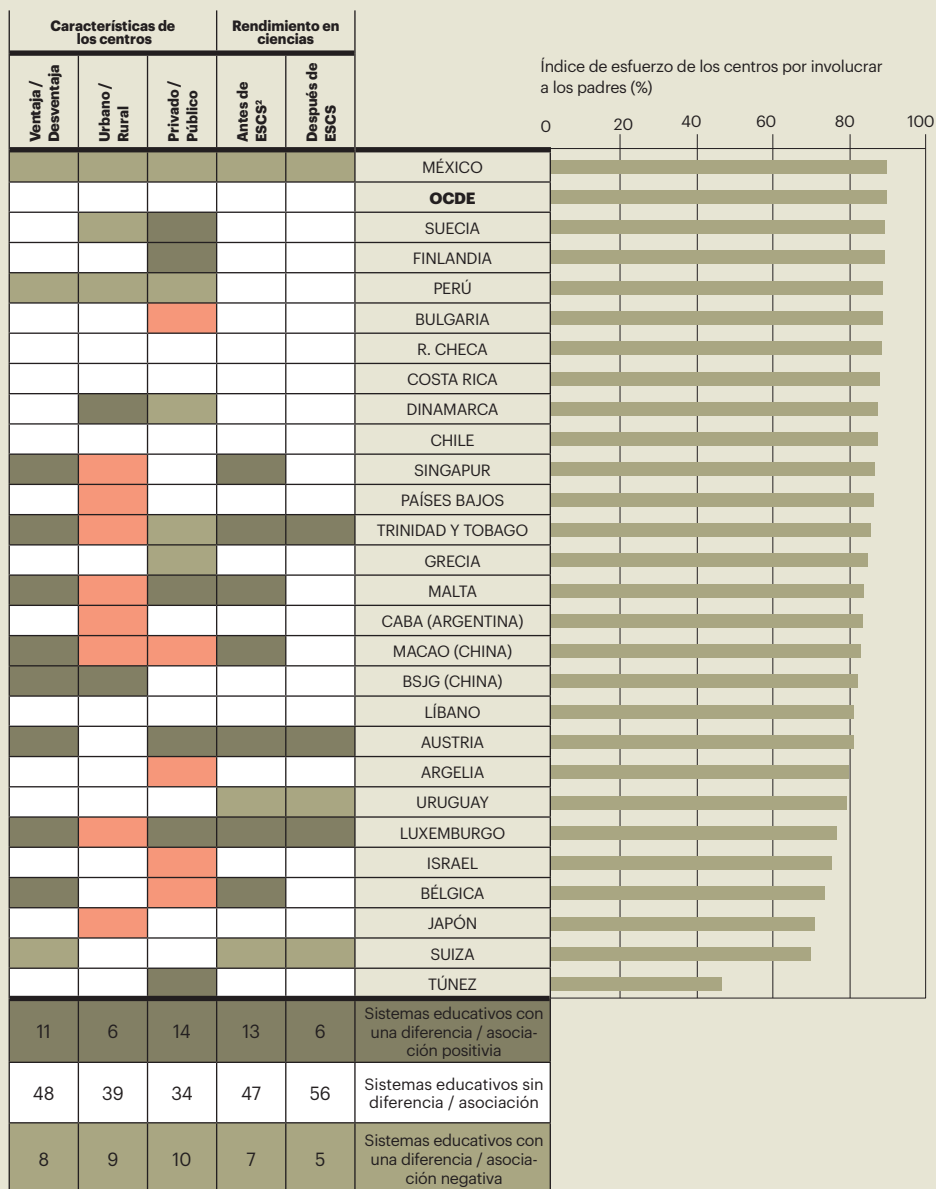
Esta edición del PISA contiene un epígrafe dedicado a algo tan amplio como es la implicación de los padres en la escuela, la cual iría desde el mero contacto entre profesores y padres a la participación de estos últimos en la gestión de la escuela. Los datos que aquí se comentan proceden de las respuestas suministradas por los directores de los centros educativos y de las obtenidas a partir de un cuestionario respondido por los padres y las madres (conviene resaltar que este cuestionario tan solo se ha pasado en dieciocho países o sistemas educativos participantes en PISA).

A los directores se les pidió responder "sí" o "no" a cuatro cuestiones sobre la implicación de los padres, las cuales se referían a si su escuela proporciona una atmósfera que invite a la implicación, si cuenta con mecanismos eficaces de comunicación con respecto al progreso de los alumnos, si incluye a los padres en sus decisiones y si suministra información e ideas sobre cómo ayudar a los alumnos con las tareas escolares. Las respuestas se cuantifican de tal manera que haber respondido no a las cuatro cuestiones se convierte en un cero y en cien si se ha dicho sí a todas. La media es muy alta: en torno a 90. Poco cabe colegir del análisis de las respuestas de los directores. El país con el resultado más bajo es Túnez (poco más de 40). Todos los demás están por encima de 70. Parece haber poca relación entre esta

GRÁFICO Y TABLA A. ESFUERZO DE LOS CENTROS POR INVOLUCRAR A LOS PADRES. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS Y RENDIMIENTO EN CIENCIAS.



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]



- Diferencia / asociación positiva
- Diferencia / asociación negativa
- Diferencia / asociación no significativa
- Valores perdidos

Fuente: elaboración propia a partir del Gráfico II.3.16. PISA 2015. OCDE.

Nota: resultados basados en los informes de los directores de los centros.

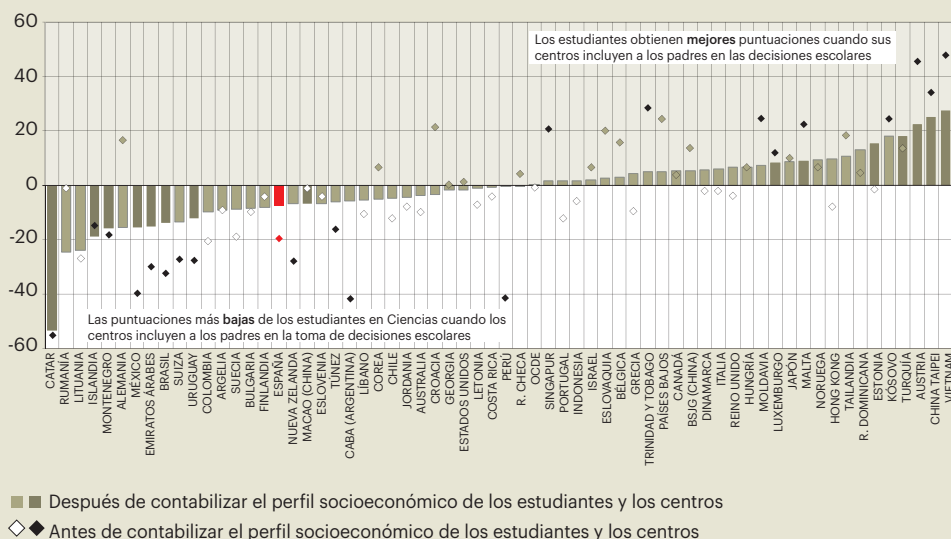
implicación y la calidad democrática del país. Así, en las posiciones más bajas –inmediatamente por encima del país magrebí– se encuentran democracias asentadas como Suiza, Japón y Bélgica (países que están entre los primeros veinte en el índice de Transparencia Internacional). Por el contrario, en la primera posición se encuentra un país autoritario como Rusia (ocupa la posición 131 en el índice de Transparencia Internacional), seguido de otras naciones cuyas credenciales democráticas están en cuestión, como sería el caso de Polonia.

El informe considera que los resultados tan altos de este índice de participación se deben, en buena medida, a que los directores prefieren –en sus respuestas– refrendar la deseabilidad social de la implicación paterna.

En lo que se refiere a los resultados en ciencias, tampoco cabe concluir nada a partir del grado de implicación paterna señalada por los directores. Nos encontramos con que, cuando se implica a los padres, hay países (todos ellos con excelentes resultados en el informe PISA, como Finlandia, Suiza o Austria) que puntúan por debajo de la media, y otros como Canadá o el Reino Unido que están por encima.

En el caso de los padres, el cuestionario sobre su implicación se ha distribuido en tan solo dieciocho países (de los cuales doce pertenecen a la OCDE). Se trata de diez preguntas a las que se puede responder “sí”, “no” o “no es algo que la escuela apoye”. Dos de ellas se refieren a si ellos mismos se han ofrecido para organizar actividades intraescolares o

GRÁFICO B. INCLUYEN A LOS PADRES EN LAS DECISIONES ESCOLARES.



Fuente: elaboración propia a partir del Gráfico II.3.14. PISA 2015. OCDE.

Nota: resultados basados en los informes de los directores de los centros.

extraescolares; cuatro a si han hablado con el profesor sobre el comportamiento o los resultados escolares de sus hijos con el profesor a iniciativa propia o del docente; dos a si han hablado con el profesor sobre los deberes o sobre la crianza de sus hijos; otra a si han participado en la gestión de la escuela y, la última, a si han asistido a alguna reunión organizada para informar a los padres. A partir de estas respuestas, se crea un índice de implicación paterna, el cual no es otra cosa que el número de cuestiones o actividades a las que han respondido que sí realizan (lo que hace que su rango vaya desde 0 a 10).

Los progenitores menos dados a la participación son los de la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Irlanda, Luxemburgo y Escocia (una media de menos de tres actividades). Por el contrario, los que más se implican son los de Chile, la República Dominicana y Georgia (los cuales se han implicado en al menos cinco actividades) seguidos muy de cerca de España (que roza las cinco). Por término medio, los padres de alumnos que asisten a escuelas tanto rurales como en situación de desventaja señalan haber participado más que, respectivamente, los padres cuyos hijos acuden a escuelas aventajada o urbanas. Sin embargo, en el caso de Italia, Francia, Hong-Kong y, muy especialmente, España la participación entre las familias que acuden a centros privados –mayoritariamente urbanos y en situación de ventaja– es mayor que la de aquellas que lo hacen a centros públicos.

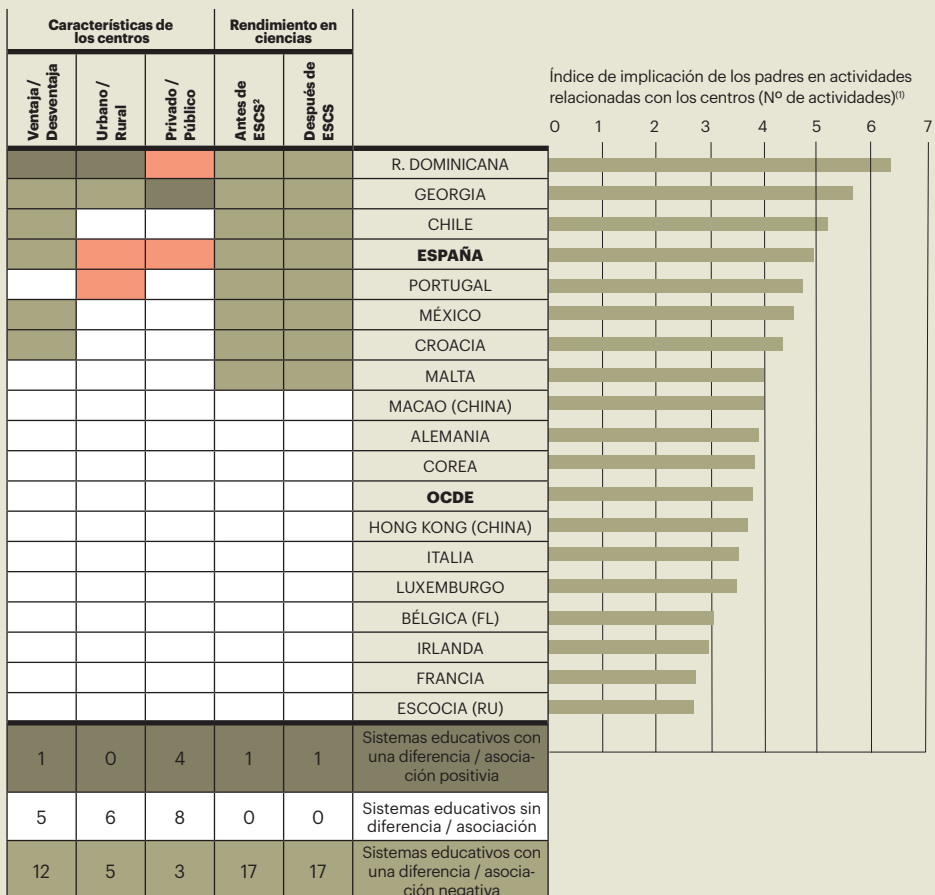
Con la única excepción del alumado de Corea, los hijos de los padres

que más participan obtienen peores resultados. La única asociación positiva con la participación se da cuando esta se refiere a la asistencia a reuniones convocadas por el centro. Todas las demás variables consideradas tienen una asociación negativa, especialmente las relacionadas con el hecho de haber acudido a la escuela a instancia del profesorado para hablar sobre el rendimiento o el comportamiento de los hijos. Menos negativa es la participación en la gestión de la escuela o en la organización de actividades extraescolares. Tal y como señala el informe, los padres se implican en aquellas situaciones en las que resultan más necesarios. Quizás, y se trata de algo sobre lo que el PISA nada dice, esto pueda explicar la habitual baja consideración en que buena parte de los profesores tiene a los padres: se relacionan más con aquellos cuyos hijos son más problemáticos. En todo caso, como igualmente subraya el informe, una baja implicación paterna no equivale a indiferencia: simplemente puede ser expresión de satisfacción con el funcionamiento del centro.

PISA detecta que, en aquellos países cuya legislación promueve la implicación, los directores declaran favorecerla en mayor medida que sus homólogos de países que no cuentan con tal normativa. De hecho, en los países de la OCDE, los directores del primer tipo de naciones son seis veces más proclives a considerar que su escuela incluye a los padres en las decisiones de sus centros que los directores del segundo tipo de países.

Como se observa en el gráfico 39, por término medio, la correlación –en

GRÁFICO Y TABLA C. ÍNDICE DE IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LOS CENTROS. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS Y RENDIMIENTO EN CIENCIAS.



- Diferencia / asociación positiva
- Diferencia / asociación negativa
- Diferencia / asociación no significativa
- Valores perdidos

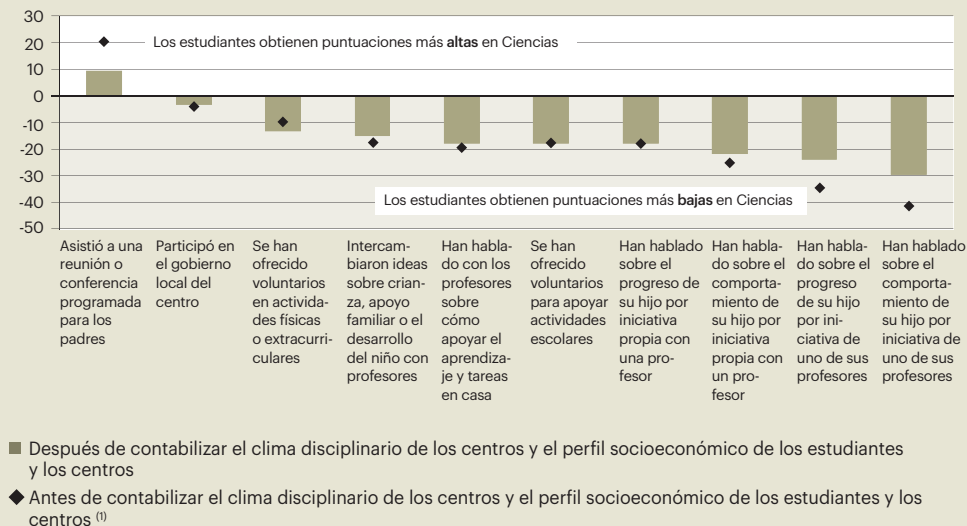
Fuente: elaboración propia a partir del Gráfico II.3.15 y la Tabla II.3.31. PISA 2015. OCDE.

(1) Resultados basados en los informes de los directores de los centros.

los países de la OCDE- entre el esfuerzo de la escuela por implicar a los padres y tanto la percepción que estos tienen de tal empeño y su propia implicación real es estadísticamente significativa en

todos los aspectos considerados, salvo en el referido a la comunicación. Si nos fijamos en el caso de España, solo aparecen correlaciones positivas (y mucho más acentuadas que en la media de la

GRÁFICO D. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LOS CENTROS Y RENDIMIENTO EN CIENCIAS.



Fuente: elaboración propia a partir del Gráfico II.3.16. PISA 2015. OCDE.

(1) Resultados basados en los informes de los directores de los centros.

OCDE) en los ítems referidos a la participación de sus hijos y al voluntariado en las actividades extraescolares. Por el contrario, hay una asociación negativa en lo que se refiere al aspecto de la comunicación con el centro.

España es un país en el que la legislación concedía a los padres –hasta la entrada en vigor de la LOMCE en 2014, meses antes de la realización del trabajo de campo del PISA de 2015– la posibilidad de intervenir en aspectos sustantivos de la gestión educativa –elección del director, aprobación de la programación general anual, etc.– por medio de su

participación en el Consejo Escolar de centro. Quizás esto pueda explicar que España sea el cuarto país con un índice más alto de implicación de los padres. Sin embargo, y teniendo en cuenta los elevados porcentajes de repetición de curso (y malas notas en general), también es posible que buena parte de la implicación paterna se deba justamente a aquellos aspectos que menos correlacionan con los buenos resultados (asistir a la escuela a instancia del profesor para hablar sobre el rendimiento o el comportamiento de los hijos).

LA AUTONOMÍA ESCOLAR: ¿PARA QUÉ Y EN QUÉ CONDICIONES?

MIQUEL ÀNGEL ALEGRE

Analista del Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua)

Hace ya tiempo que la delegación de más autonomía a los centros educativos ha pasado a ocupar una posición central en el debate educativo a nivel global. En España, la cuestión de la autonomía escolar no es tampoco nueva, y aparece en escena, con más o menos presencia, cada vez que se plantea una reforma del currículum, de la organización y recursos de las escuelas o de las condiciones y funciones docentes. Más recientemente, el resurgimiento de ciertos movimientos de renovación pedagógica ha contribuido a reavivar la discusión en torno a los límites y potencialidades de la autonomía.

Una visión sobre el marco regulatorio de las competencias educativas en España indica que nuestro sistema educativo dispone de un nivel de autonomía escolar relativamente bajo en comparación con el resto de países de la OCDE. ¿Es eso un problema? ¿En qué medida? Lo que nos lleva a preguntarnos, ¿de qué tipo de autonomía estamos hablando? ¿Y qué sabemos sobre sus bondades y sus riesgos?

Empezaremos por el final: si en algo están de acuerdo economistas, sociólogos y pedagogos es que, más allá del reconocimiento formal de competencias otorgado a los centros educativos, lo que realmente importa es lo que éstos hacen con su autonomía. En otras palabras, la autonomía no es en sí misma

ni buena ni mala. Depende de cómo se ejerza. Por este motivo, vamos a ocuparnos aquí de dos conjuntos de amenazas asociadas a la autonomía y de cómo debieran afrontarse para que ésta pueda revertir en beneficio de la eficacia y equidad del sistema educativo.

En primer lugar, una política de delegación a los centros de un alto nivel de autonomía, en determinadas circunstancias, puede tener consecuencias negativas para la equidad del sistema educativo; esto es, puede agravar la desigualdad entre los resultados y condiciones de escolarización de alumnos, centros y entornos socialmente desiguales.

Por un lado, cabe referirse al incremento de los niveles de segregación escolar que a menudo se observa en aquellos entornos donde aumenta la presencia de colegios con un alto nivel de autonomía¹. Esta asociación ha sido documentada en Estados Unidos (Ladd, Clotfelter, & Holbein, 2015), Reino Unido (Gorard, 2016), Dinamarca (Rangvid, 2007), Suecia (Böhlmark, Holmlund, & Lindahl, 2015) o Chile (Elacqua, 2012), entre otros países. La relación entre niveles de autonomía escolar y niveles de segregación se produce por varios motivos. Por ejemplo, la investigación ha dejado claro que la segregación escolar se incrementa allí donde las escuelas tienen cierto grado de autonomía, por reducido que sea, en el proceso de admisión de alumnos; lo que da margen a posibles prácticas de *cream-skimming* (West, 2006)². Pero no es necesario que las escuelas tengan competencias en el campo de la admisión de alumnos para que se produzcan dinámicas de segrega-

ción; la propia diversificación curricular puede motivar estas dinámicas. En un sistema donde se concede a las escuelas (o a una parte de ellas) un elevado nivel de autonomía pedagógica, éstas pueden aprovecharlo para definir un proyecto singular y diferenciado que las conecte con las preferencias de aquel perfil de alumnos y familias a las que pretendan atraer, y las desconecte del resto. No debemos olvidar que las preferencias educativas de las familias (incluso la misma disposición a escoger escuela de forma activa) se encuentran socialmente condicionadas (Alegre & Benito, 2012). Así, podríamos afirmar que determinadas familias buscan determinadas escuelas como determinadas escuelas buscan a determinadas familias.

Por otro lado, las políticas de promoción de la autonomía escolar pueden ser nocivas en aquellos contextos o para aquellas escuelas que no disponen de los recursos necesarios para ejercerla de forma efectiva. Es decir, las escuelas podrán sacar partido a la autonomía pedagógica en la medida en que dispongan del conocimiento, del capital humano y de los recursos materiales necesarios y adecuados a la realidad del alumnado que escolarizan. Aquellos centros que atiendan a un alumnado mayoritariamente desfavorecido, con ratios elevadas alumnos-profesor, con docentes poco experimentados en la atención a la diversidad, escaso liderazgo pedagógico, infraestructuras deficitarias y acceso limitado a materiales de apoyo lo tendrán difícil para aprovechar la autonomía pedagógica que se les pueda conceder. Y tampoco les

será fácil emplear la autonomía en la gestión de personal para atraer a nuevos docentes cualificados. Expandir la autonomía escolar en contextos donde existe un número significativo de escuelas de este perfil puede ser contraproducente para las oportunidades educativas de sus alumnos³.

Estos dos conjuntos de amenazas asociadas a la extensión y profundización de la autonomía escolar deberían tenerse en cuenta en el momento de diseñar e implementar políticas que abundan en esta dirección. Primero, debería garantizarse que las escuelas no disponen de la capacidad de aplicar prácticas selectivas en el proceso de admisión de alumnos. El marco legal español y de las distintas Comunidades Autónomas limita esta posibilidad para todas aquellas escuelas que reciben fondos públicos. Asimismo, deberían articularse mecanismos de control (a través, por ejemplo, de los equipos de inspectores educativos o de las autoridades locales) que aseguren que estas prácticas selectivas no se desarrollan de forma encubierta o indirecta (por ejemplo, en el momento en que las escuelas informan y se comunican con las familias durante el período de preinscripción). Finalmente, la apuesta por la autonomía debería partir de una distribución equilibrada de recursos y condiciones de escolarización entre los distintos centros. En caso contrario, se corrompe el campo de juego que ha de permitir que todos los centros ejerzan en igualdad de condiciones su autonomía pedagógica. Las familias han de poder escoger entre proyectos

educativos comparables y de calidad, no entre escuelas desiguales.

En segundo lugar, la autonomía escolar no asegura, por sí sola, la mejora de la calidad y de los resultados de los alumnos. Las pruebas más robustas de esta afirmación probablemente provengan de las evaluaciones de las escuelas *chárter* en Estados Unidos. Estas escuelas, nacidas a principios de los noventa, disponen de un nivel de autonomía sustancialmente superior al de los colegios públicos convencionales, tanto en la gestión de los recursos (incluida la contratación de profesorado) como en el terreno pedagógico. Por otra parte, su elección no está sujeta a ninguna restricción de asignación zonal; en caso de sobre demanda, el acceso se determina mediante un sorteo. Esta última circunstancia ha permitido la realización de múltiples estudios experimentales dirigidos a evaluar los impactos de estos centros “autónomos” sobre distintos *outcomes* de interés. Y lo que nos dice la evidencia acumulada a día de hoy es que la efectividad de estos colegios es bastante variable; funcionan en determinados contextos, pero en otros no, en ocasiones mejoran los resultados de determinados grupos de alumnos, en otras no establecen diferencias (Abdulkadiroglu et al., 2009; Clark et al., 2011; CREDO, 2009; Dobbie & Fryer Jr, 2011).

Lo que sí hace la autonomía escolar es abrir la puerta a la innovación organizativa y pedagógica, a explorar nuevas estrategias docentes o cambios curriculares. Y cabe decir que el desarrollo de tales iniciativas no siempre requiere de la disposición de un gran margen de au-

tonomía en el terreno institucional o de la gestión de recursos. Prueba de ello la tenemos en la revitalización, dentro de la red de centros públicos, de determinados movimientos de renovación pedagógica en distintas partes del país. La apuesta por el aprendizaje significativo y competencial, por la autorregulación, el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales, por el trabajo cooperativo y por proyectos, por la personalización, por la tutoría compartida, etc., se encuentra detrás de buena parte de estos movimientos. Iniciativa paradigmática en este punto la encontraríamos en Catalunya, en el proyecto *Escola nova 21*, una red de 460 escuelas, de primaria y secundaria, en su mayoría públicas, que comparten experiencias y voluntades de innovación educativa.

Este espacio abierto por la autonomía pedagógica ofrece enormes oportunidades de aprendizaje. Ahora bien, dichas oportunidades podrán realizarse únicamente si estas iniciativas de innovación son evaluadas de forma rigurosa. Y no basta aquí con cualquier rendición de cuentas. Es necesario documentar la implementación de los programas de innovación, pero también determinar su impacto a corto y medio plazo sobre los resultados académicos y sobre las competencias cognitivas y no cognitivas de los alumnos, así como su eficiencia económica. Y hacerlo de la manera más rigurosa posible; por ejemplo, mediante el desarrollo de pruebas piloto aleatorizadas⁴. Al fin y al cabo, de lo que se trata es de aprender de innovaciones desarrolladas en contextos controlados, para mejorar su diseño y fundamentar

(o no) la conveniencia de escalar su aplicación en uno u otro sentido. De otro modo, la innovación sin evaluación no tan sólo atenta contra la transparencia y la rendición de cuentas (algo especialmente grave cuando se innova con y/o sobre recursos públicos), sino que coarcta la generación de conocimiento y evidencias necesarias para la mejora de las intervenciones educativas, presentes y futuras.

En definitiva, la autonomía escolar busca flexibilizar la estructura y organización de la oferta educativa facilitando su adaptación a las particularidades de cada contexto y población escolar. De este modo se espera que la acción educativa acabe resultando más eficaz y equitativa. Además, la delegación a las escuelas de crecientes márgenes de autonomía institucional y pedagógica parece una apuesta difícilmente reversible en los países occidentales. Y no obstante, si queremos evitar que esta apuesta se convierta en un elemento más de tensión en la configuración del sistema y en su función de igualación de oportunidades, deberían tomarse en consideración una serie de cautelas: la autonomía requiere un marco donde los centros dispongan de un conjunto de recursos materiales y humanos y de unas condiciones de escolarización y proyectos educativos equiparables; del mismo modo que los productos de la autonomía (esto es, aquello que las escuelas hacen con ella, en el plano organizativo y pedagógico) debieran ser siempre sometidos al escrutinio de la evaluación y la exposición pública.

NOTAS

1. Entendemos segregación escolar como la distribución desigual de un determinado grupo de alumnos (habitualmente, alumnado socialmente desfavorecido, alumnos inmigrantes, con necesidades especiales) entre las distintas escuelas en un mismo contexto geográfico.
2. Estas prácticas tienen como objetivo acabar captando a un determinado perfil de alumnado (típicamente el de mayor perfil académico y/o socioeconómico), o, cuando menos, evitar a aquel alumnado más desaventajado.
3. Este argumento ha sido demostrado en el plano internacional por Hanushek, Link y Woessmann (2013), en el sentido de que los efectos positivos sobre el rendimiento académico que la autonomía escolar puede tener asociados en los países desarrollados y con buen nivel competencial se tornan negativos en países con un nivel competencial y de desarrollo inferior.
4. Hablamos aquí de pilotos experimentales, esto es, de programas que se plantean a pequeña escala, y cuyo impacto es evaluado aleatorizando la participación y comparando posteriormente los *outcomes* de participantes y controles. Para más detalle sobre el uso de distintos métodos de evaluación de impacto en el ámbito educativo, ver Alegre (2015).

BIBLIOGRAFÍA

- Abdulkadiroglu, A., Angrist, J., Dynarski, S., Kane, T. J. & Pathak, P. (2009). "Accountability and flexibility in public schools: Evidence from Boston's charters and pilots" (NBER Working Paper 15549). National Bureau of Economic Research.
- Alegre, M. A. (2015). "Cómo evaluar el impacto de las políticas educativas" (*Guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas*). Barcelona: Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Alegre, M. A. & Benito, R. (2012). "The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona". *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849-871.
- Baude, P. L., Casey, M., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2016). "The Evo-

- lution of Charter School Quality” (CALDER Working Paper 159). National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2015). “School choice and segregation: Evidence from Sweden” (IFAU Working Paper 2015: 8). IFAU-Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy.
- Clark, M. A., Gleason, P., Tuttle, C. C. & Silverberg, M. K. (2011). “Do Charter Schools Improve Student Achievement? Evidence from a National Randomized Study”. *Mathematica Working Paper*. Washington, DC: Mathematica Policy Research.
- CREDO. (2009). “Multiple Choice: Charter Schools Performance in 16 States”. *Center for Research on Education Outcomes*, Stanford University, CA.
- Dobbie, W. & Fryer Jr, R. G. (2011). “Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City” (NBER Working Paper 17632). *National Bureau of Economic Research*.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453.
- Gorard, S. (2016). “The complex determinants of school intake characteristics and segregation, England 1989 to 2014”. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 131-146.
- Hanushek, E. A., Link, S. & Woessmann, L. (2013). “Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA”. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Ladd, H. F., Clotfelter, C. T. & Holbein, J. B. (2015). “The growing segmentation of the charter school sector in North Carolina” (NBER Working Paper 21078). *National Bureau of Economic Research*.
- Rangvid, B. S. (2007). “Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen”. *Urban Studies*, 44(7), 1329-1354.
- West, A. (2006). “Skimming the Cream: Admissions to Charter Schools in the United States and to Autonomous Schools in England”. *Educational Policy*, 20(4), 615-639.

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

El balance global intermedio del marco estratégico *Estrategia 2020* (ET 2020), realizado en 2014 y publicado por la Comisión en 2015, recoge en sus conclusiones tres reflexiones estratégicas:

1. Se ha confirmado el valor de un marco integrado que abarque la educación y la formación a todos los niveles. La necesidad actual de flexibilidad y permeabilidad entre las experiencias de aprendizaje requiere políticas coherentes desde la educación Infantil y Primaria hasta la educación superior, la educación y formación profesionales y la enseñanza de adultos, sustentando así el principio del aprendizaje permanente.
2. Los cuatro objetivos estratégicos de la ET 2020 (actuales criterios de referencia de la UE) siguen siendo válidos tal como fueron formulados de una manera global y con miras al futuro en las conclusiones del Consejo de 2009 y proporcionan una base sólida para las actividades de los países miembros hasta 2020.
3. La ET 2020 contribuye de manera importante a la estrategia general de la UE en materia de empleo, crecimiento e inversión. A este respecto podría reforzarse la base de pruebas y el aprendizaje mutuo, así como en su caso la importancia específica del marco por país²⁰. Teniendo en cuenta los desafíos y las conclusiones operativas expuestas hasta ahora, y con el fin de ajustar mejor el ET 2020 al mandato y las prioridades políticas de la UE, el presente informe conjunto propone encauzar la cooperación dentro de este marco hasta 2020, aumentando así su ciclo de trabajo de 3 a 5 años.

En este mismo documento se enumeran los nuevos ámbitos prioritarios y cuestiones concretas para proseguir el trabajo en el ciclo 2015-2020²¹:

1. Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidas mediante el aprendizaje permanente, centradas en los resultados del aprendizaje en favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar.

20. Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación* (2015/C 417/04).

21. <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020/ambitos-prioritarios-et2020-b/ambitos-prioritarios-et2020-b.pdf>
Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE.

2. Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas.
3. Una educación y formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital.
4. Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo.
5. Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral.
6. Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación.

Los Estados miembros, en función de sus prioridades, seleccionan y refuerzan sus propios ámbitos de trabajo, con el fin de cooperar conjuntamente en la consecución de los objetivos comunes de la Unión Europea.

Se recogen a continuación los principales indicadores de situación correspondientes a los objetivos europeos en materia de educación y formación.

Abandono educativo temprano

El indicador de abandono educativo temprano se refiere al porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas previas a la recogida de datos. Este objetivo insta a los Estados miembros de la Unión Europea a situar la tasa de abandono temprano por debajo del 10%.

Todos los países de la UE han introducido medidas destinadas a reducir el abandono escolar prematuro, pero estas no siempre constituyen una estrategia exhaustiva con arreglo a lo dispuesto en la Recomendación del Consejo de 2011²².

El Consejo y la Comisión²³ sugieren que las políticas aplicadas en los centros de enseñanza relativas al abandono educativo han de incluir enfoques de colaboración, la participación activa de los padres, asociaciones con las partes interesadas y el entorno local, y medidas dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, la participación y el beneficio de una enseñanza de elevada calidad que permita a todos los alumnos desarrollar al máximo todo su potencial de aprendizaje.

22. Reino Unido votó en contra de la Recomendación.

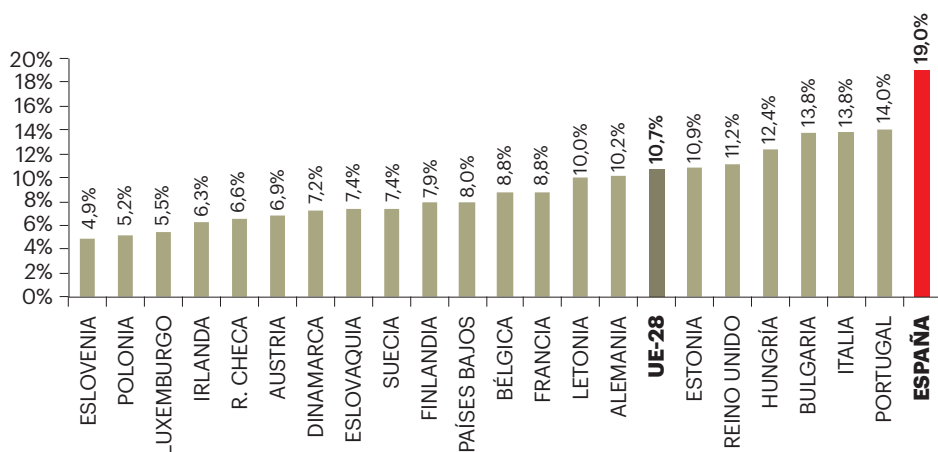
23. Informe conjunto de 2015 del consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación (2015/C 417/04).

En la Unión Europea, el abandono escolar prematuro se situó en 2016 en el 10,7 %. Si bien se ha avanzado bastante hacia el objetivo principal común de Europa 2020 (10%), sigue habiendo más de 4,4 millones de jóvenes que abandonan de manera temprana el sistema de enseñanza, y un 60 % de estos están inactivos o desempleados, lo que supone mayores riesgos de exclusión social.

En el año 2016, España presentaba una tasa de abandono educativo temprano del 19%, superando en 8,3 puntos la media de la UE-28, cuya tasa de abandono se encuentra en un 10,7%.

Por encima del promedio de la UE-28 se situaban, además de España, Estonia, Reino Unido, Hungría, Bulgaria, Italia y Portugal. Se observa que la mayoría ha alcanzado el objetivo europeo y otros países como Letonia, y Alemania, situados por debajo del promedio, están muy próximos a alcanzarlo. Por su parte, Luxemburgo, Polonia y Eslovenia presentan las tasas de abandono más bajas, entre el 5,5% de Luxemburgo y el 4,9% de Eslovenia.

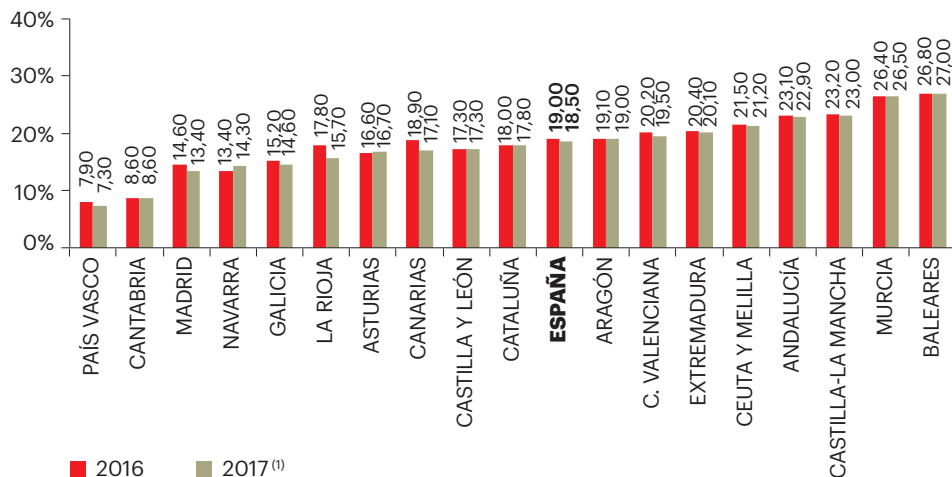
GRÁFICO 42. TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN EUROPA. AÑO 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Según el último dato de la Encuesta de Población Activa del primer trimestre de 2017, la tasa de abandono se sitúa en un 18,5%, con una caída de 0,5% con relación a 2016. Si bien disminuye en conjunto la tasa de abandono, se observan importantes diferencias entre Comunidades Autónomas. Madrid, La Rioja y Canarias han experimentado las mayores caídas en 2017 con respecto al año anterior. Baleares con un 27% y Murcia con un 26,5% presentan las mayores tasas de abandono. País Vasco y Cantabria con un 7,3% y 8,6%, respectivamente, se sitúan ya por debajo del objetivo europeo.

GRÁFICO 43. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS QUE NO HA COMPLETADO LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR Y QUE NO SIGUE NINGÚN TIPO DE EDUCACIÓN/FORMACIÓN POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2016 Y 2017.



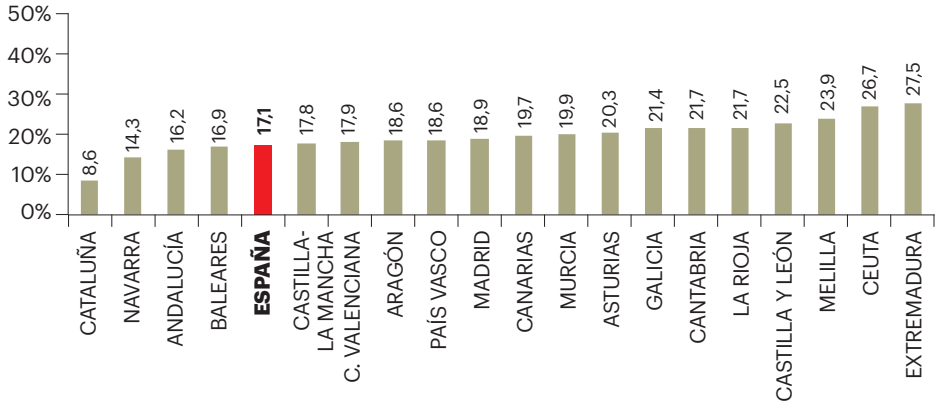
Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

(1) Datos del primer trimestre de 2017 de la *Encuesta de Población Activa* (EPA).

Al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se le suele denominar en términos corrientes “fracaso escolar”. En el curso 2014-2015, el 17,1% del alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria en España lo hace sin haber superado todas las materias y, por lo tanto, sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

Destaca Extremadura con un 27,5%, seguida de Ceuta, Melilla, Castilla y León, con porcentajes que oscilan entre el 26,7% de Ceuta y el 22,5% de Castilla y León; las cuales registran mayores cifras de alumnado que finaliza la ESO sin obtener el título de graduado. Por otro lado, Baleares, Andalucía, Navarra y Cataluña –esta última con un 8,6% de tasa de finalización sin haber superado todas las materias correspondientes al cuarto curso de la ESO– presentan mayores tasas de éxito en la obtención del título de graduado al finalizar la ESO.

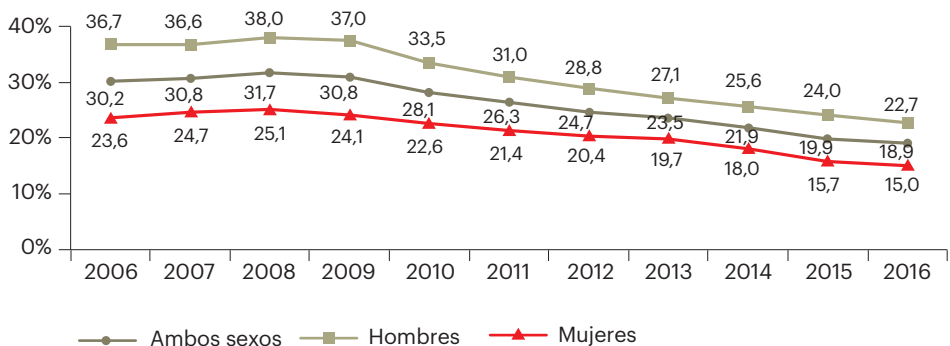
GRÁFICO 44. PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE TERMINA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SIN TÍTULO DE GRADUADO EN SECUNDARIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2014-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por lo general, se observa una diferencia de 7,7 puntos porcentuales entre el número de hombres y mujeres que solo alcanza la Educación Secundaria 1ª etapa, siendo mayor en los hombres con un 22,7% frente al 15,05% de las mujeres. No obstante, en los últimos diez años, se observa cómo la brecha entre hombres y mujeres registrada en 2016 respecto a esta misma referencia en el año 2006, se reduce en 5,4 puntos.

GRÁFICO 45. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN ESPAÑOLA DE 18 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO COMO MÁXIMO LA PRIMERA ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y QUE NO SIGUE NINGÚN ESTUDIO O FORMACIÓN, POR SEXO. AÑOS 2006-2016.



Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística.

Logro educativo

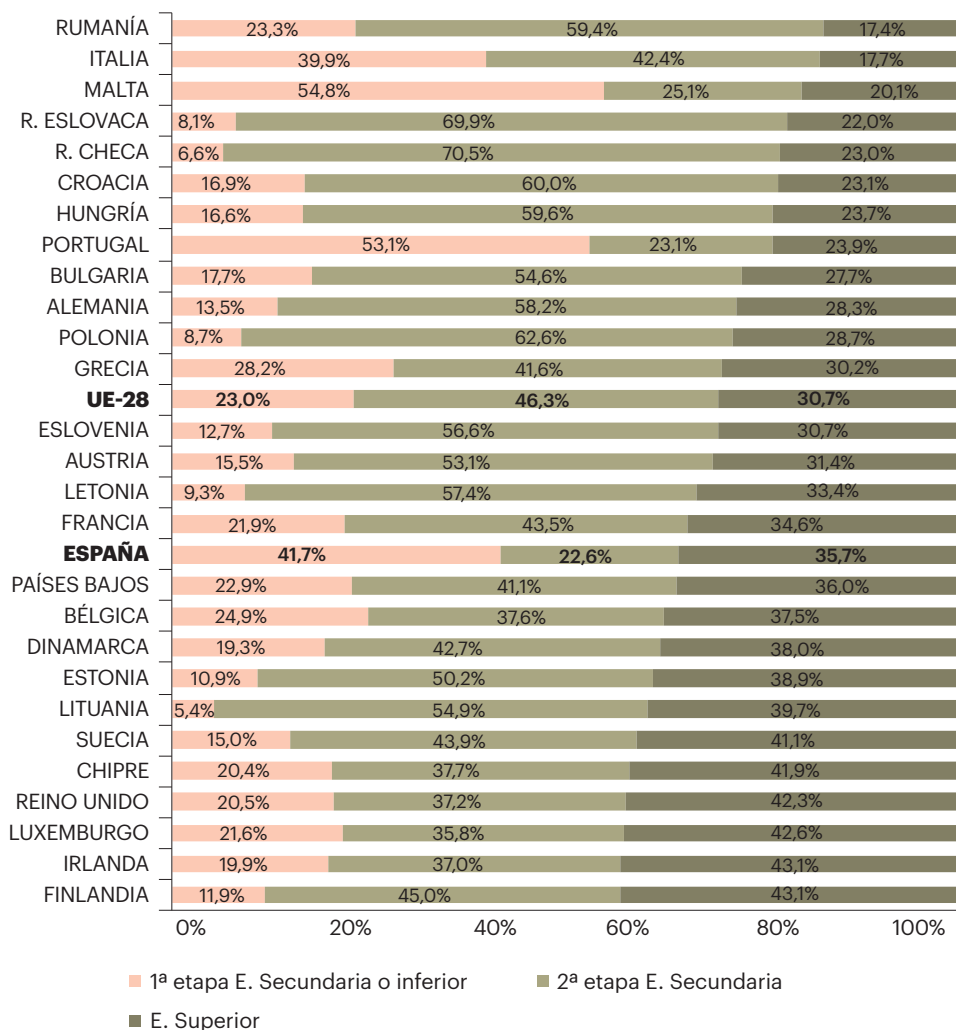
En 2016, en España, el 35,7% de la población entre 25 y 64 años cuenta con estudios de Educación Superior. En el conjunto de países europeos supone el 41,7%. España comparte “grupo” con varios países del sur de Europa por contar con un porcentaje relativamente alto de estudios bajos, pero que se distingue de los miembros de ese “grupo” por un porcentaje alto de universitarios.

En Suecia, Chipre, Reino Unido, Luxemburgo, Finlandia e Irlanda más del 40% de la población cuenta con estudios de Educación Superior. En Rumanía, Italia, Malta, República Eslovaca, República Checa, Croacia, Hungría y Portugal, sin embargo, la población con Educación Superior representa menos del 25%.

En Malta y Portugal, la población entre los 25 y 64 años con estudios inferiores a la Educación Secundaria Superior representa más del 50%; a continuación, se encuentra España, con un 41,7%, a una distancia de 18,7 puntos porcentuales con respecto al promedio de la UE (23%).

En general, la distribución del porcentaje de población adulta según el nivel educativo alcanzado por país muestra que en la mayoría de los países la mayor parte ha completado hasta el nivel de Educación Secundaria superior salvo excepciones como Malta, España y Portugal, donde el grueso de la población alcanza niveles inferiores a la Educación Secundaria Superior; Finlandia, Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido concentran una mayor población en niveles de Educación Superior.

GRÁFICO 46. LOGRO EDUCATIVO EN LA POBLACIÓN ADULTA ENTRE LOS 25-64 AÑOS, UE-28. AÑO 2016.



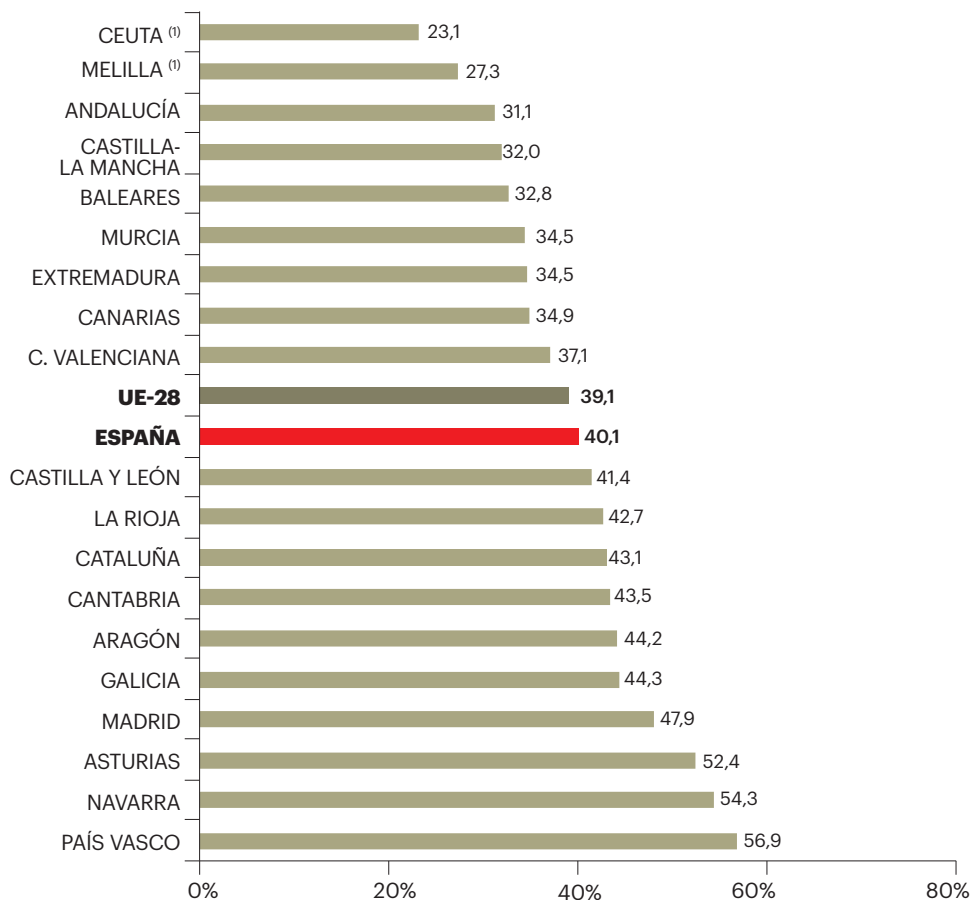
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Con respecto a la franja de población con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años, el porcentaje que ha alcanzado el nivel de Educación Superior representa un 40,1%, es decir, 1 punto porcentual por encima del promedio europeo (39,1%).

En Canarias, Extremadura, Murcia, Baleares, Castilla-La Mancha y Andalucía, menos del 35% de la población de aquellas edades alcanza estudios superiores,

seguidas de Ceuta y Melilla, que representan un 23,1% y 27,3%, respectivamente. Entre el 41,4% y el 47,9% se encuentran Castilla y León, La Rioja, Cataluña, Cantabria, Aragón, Galicia y Madrid. En Asturias, Navarra y País Vasco los porcentajes son superiores al 50%.

GRÁFICO 47. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30-34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

(1) Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por errores de muestreo.

En esas edades, el porcentaje de mujeres con estudios superiores supera en 12,3 puntos al de hombres. Desde 2015 a 2016, el porcentaje correspondiente a los hombres ha caído 1,3 puntos, y el de las mujeres, 0,5 puntos.

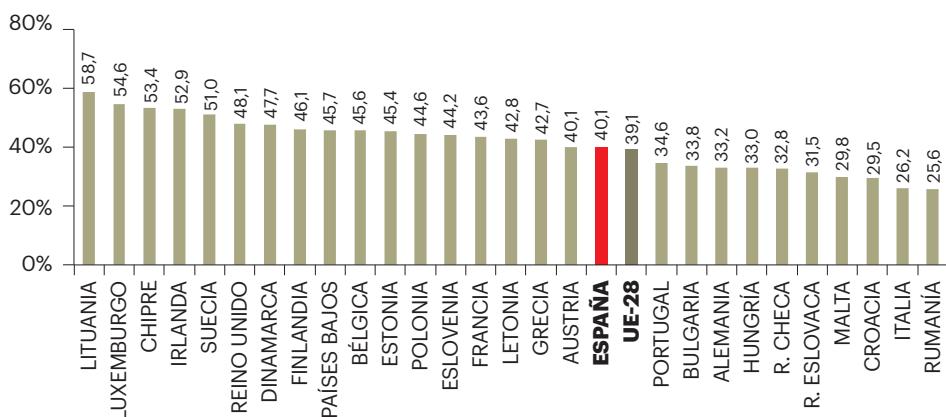
GRÁFICO 48. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30-34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, POR SEXO. AÑOS 2006-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

España, con una diferencia favorable de 1 punto porcentual, se sitúa por encima del promedio europeo. Por debajo se encuentran Portugal con el 34,6% y Bulgaria, Alemania, Hungría, República Checa y República Eslovaca con porcentajes comprendidos entre el 33,8% de Bulgaria y el 31,5% de República Eslovaca; en Malta, Croacia, Italia y Rumanía, menos del 30% de la población en las edades consideradas alcanza estudios superiores. En Suecia, Irlanda, Chipre, Luxemburgo y Lituania, más del 50% de la población alcanza estudios superiores. Lituania, con un 58,7%, se mantiene como el país con mayor porcentaje de población entre los 30 y 34 años que alcanza la Educación Superior en el año 2016.

GRÁFICO 49. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30-34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, PAÍSES DE LA UE. AÑO 2016.

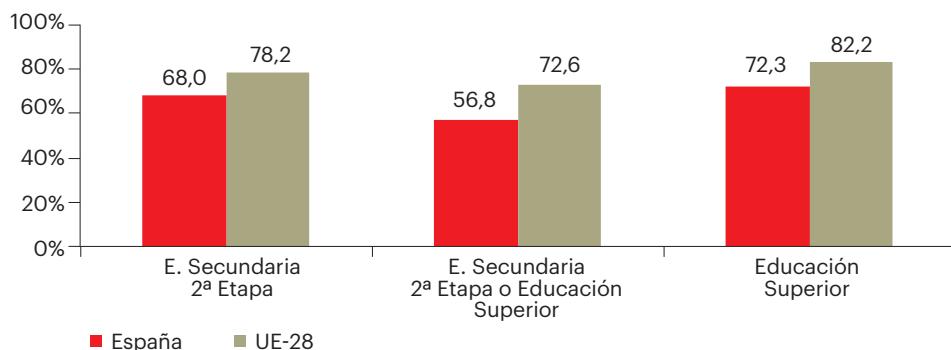


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tasas de empleo para los recién graduados

El objetivo europeo 2020 para España establece la tasa de empleo de jóvenes de 20 a 34 años en un 82%. En 2016, el 68% de los jóvenes españoles de 20 a 34 años con un nivel de estudios equivalente a la Educación Secundaria 2ª etapa consigue un empleo en los 3 primeros años tras finalizar sus estudios, mientras que entre quienes poseen un título de Educación Superior lo consigue un 72,3%.

GRÁFICO 50. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 3, 4, 5 Y 6 QUE SE ENCUENTRA EMPLEADA. AÑO 2016.

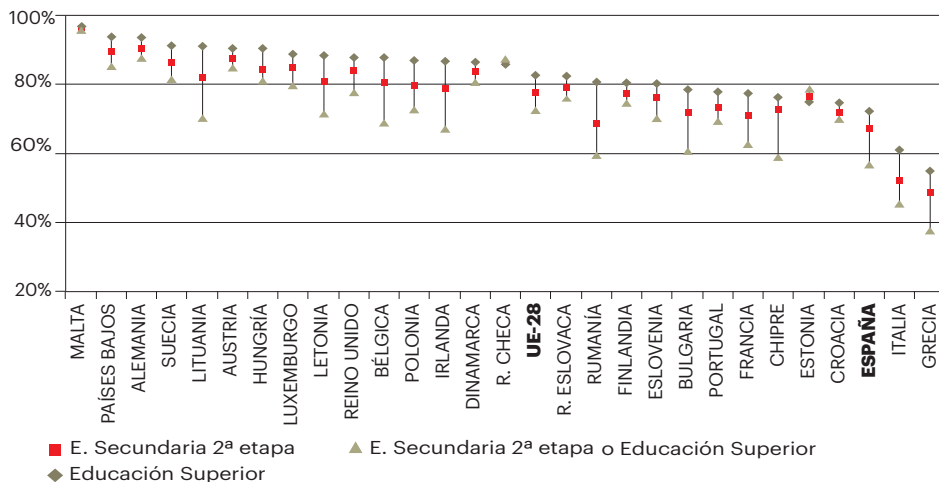


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el conjunto de la UE-28, Malta registra la tasa de empleo más alta en la población de 20 a 34 años con un nivel máximo de Educación Secundaria 2ª etapa, seguida de Alemania y Países Bajos, todos los cuales tienen tasas superiores al 90%. En el otro extremo, con tasas de empleo por debajo del 70% en ese mismo nivel educativo, se encuentran Rumanía y España, seguidas de Italia y Grecia, con una tasa de empleo del 52,9% y 49,2%, respectivamente.

Por debajo de la tasa media europea de empleo (82,8%) de la población con estudios superiores, se encuentran República Eslovaca y Rumanía, seguidas de Finlandia, Eslovenia, Bulgaria, Portugal, Francia, Chipre, y Estonia, ésta última con un 75,5% de tasa de empleo. Por debajo del 75% se sitúan Croacia, España, Italia y, en última posición, Grecia, donde un 55% de la población graduada en Educación Superior encuentra un empleo entre 1 y 3 años anteriores al año 2016.

GRÁFICO 51. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 3, 4, 5 Y 6, POR PAÍS. AÑO 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Participación en formación a lo largo de la vida

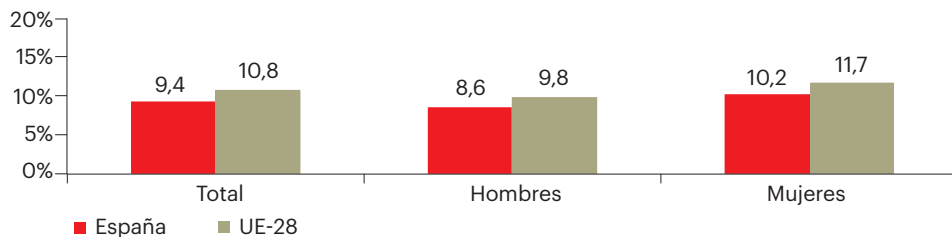
“La formación a lo largo de la vida ha de considerarse un principio fundamental de la educación, que debe lograrse en todos los contextos de aprendizaje (formal, no formal e informal), niveles y modalidades”²⁴. La participación de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de la vida y en los procesos de mejora de su formación, actualización y cualificación forma parte de los objetivos de Educación y Formación 2020: al menos un 15% de la población adulta debería participar en el aprendizaje permanente, o dicho de otro modo, el objetivo establece que la población de edad comprendida entre los 25 y 64 años debería haber recibido algún tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas a la aplicación de la encuesta²⁵.

En 2016, el 9,4% de la población adulta se encontraba participando en actividades de aprendizaje permanente en España, a una distancia de 5,6 puntos porcentuales de alcanzar el objetivo para 2020. El promedio europeo registra una tasa de participación en aprendizaje permanente del 10,7%. Cabe destacar que, en general, las mujeres participan más en actividades de formación permanente, tanto en España como en el conjunto de los países europeos.

24. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET2020”. OJC 119, 28 de mayo de 2009.

25. EU Labour Force Survey de Eurostat. España cuenta con la Encuesta de Población Activa (EPA).

GRÁFICO 52. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN UNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS CUATRO SEMANAS PREVIAS A LA ENCUESTA. AÑO 2016.

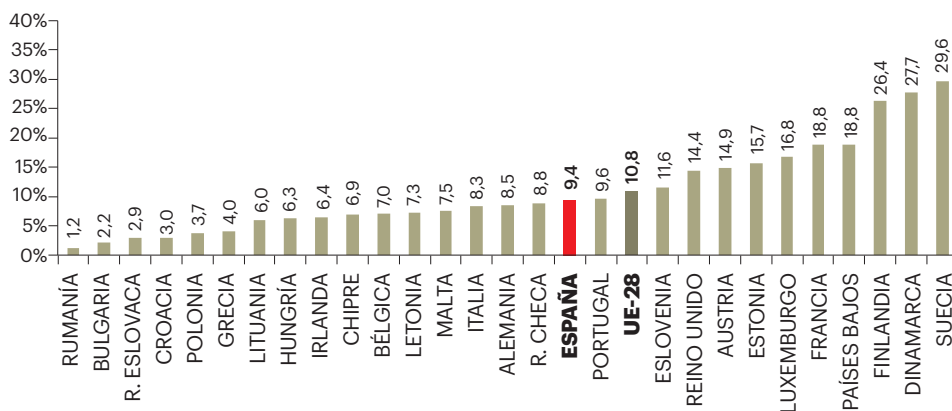


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por debajo del promedio europeo y de España se encuentra Portugal, con un 9,6%. Países como Eslovenia, Reino Unido y Austria se sitúan por debajo del objetivo del 15%. Finlandia, Dinamarca y Suecia sobrepasan el objetivo con diferencia; en ellos se observa que más del 25% de la población adulta participa en alguna actividad de educación y formación, estando Suecia, con un 29,6%, a una distancia de 20,2 puntos porcentuales de España.

En el otro extremo, por debajo del 5%, se encuentran Grecia, Polonia, Croacia, República Eslovaca, Bulgaria y, en último lugar Rumanía, con una proporción del 1,2% de población adulta entre los 25 y 65 años que participa en actividades de formación permanente.

GRÁFICO 53. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE LOS 25 Y LOS 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN PERMANENTE, UE-28. AÑO 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

España en las evaluaciones internacionales

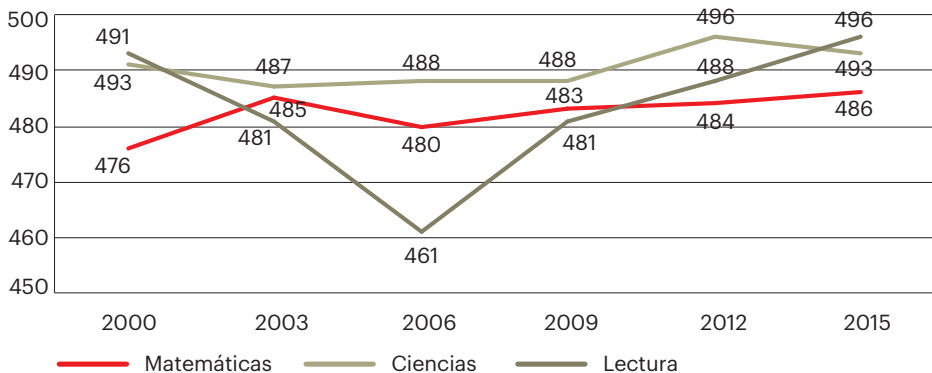
Durante los últimos años se han realizado diferentes estudios con el fin de evaluar las destrezas y las capacidades de los alumnos en los distintos sistemas educativos. En este apartado se presentan datos actualizados del último informe de PISA 2015 y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). Ambos aportan información acerca de los resultados educativos de la población en las competencias básicas de Matemáticas, Ciencias y Lectura.

Competencias Básicas a los 15 años. PISA

Cada tres años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) pone en marcha su Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) con el fin de evaluar las capacidades y destrezas de los alumnos de 15 años en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura.

La evolución de los resultados de España en PISA (2000, 2006, 2009, 2012 y 2015) revela que la mejora de las puntuaciones obtenidas en Matemáticas ha sido de 2 puntos respecto a la evaluación anterior. En Lectura, la mejora ha sido de 8 puntos; en Ciencias se aprecia un descenso poco significativo de 3 puntos respecto a la evaluación anterior. Sin embargo, los resultados de España en la evaluación correspondiente al año 2015 se encuentran por debajo del promedio de la OCDE en Matemáticas, situado en 490 puntos, por encima del promedio en Lectura e igualado en Ciencias, con 493 puntos.

GRÁFICO 54. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN ESPAÑA EN PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012 Y 2015) POR COMPETENCIAS EVALUADAS.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015.

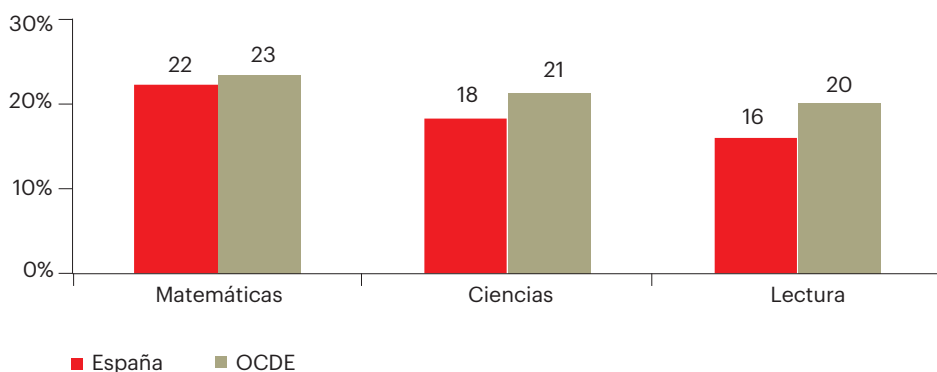
PISA define e identifica distintos niveles de rendimiento en cada una de las áreas, que abarcan desde el nivel inferior a 1 –que contempla el menor intervalo de puntuaciones– hasta el nivel el 6, como el mayor nivel considerado.

En el nivel 1, los alumnos demuestran ser capaces de “responder a preguntas relacionadas con contextos que les son conocidos, en los que está presente toda la información pertinente y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo unas instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos presentados”.

En el conjunto de los países de la OCDE, el 23% de los alumnos de 15 años se encuentra en 2015 en los niveles más bajos de rendimiento (niveles <1 y 1) en Matemáticas; el 21 % en Ciencias, y en Lectura un 20%. En España el porcentaje de alumnos en estos niveles es inferior al de la OCDE, con una diferencia muy poco significativa en Matemáticas.

Respecto a PISA 2012, el porcentaje de alumnos españoles en niveles más bajos de rendimiento ha descendido en Matemáticas y, de forma más notable, en Lectura²⁶.

GRÁFICO 55. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON BAJAS COMPETENCIAS (NIVELES 1 Y <1). PISA 2015.



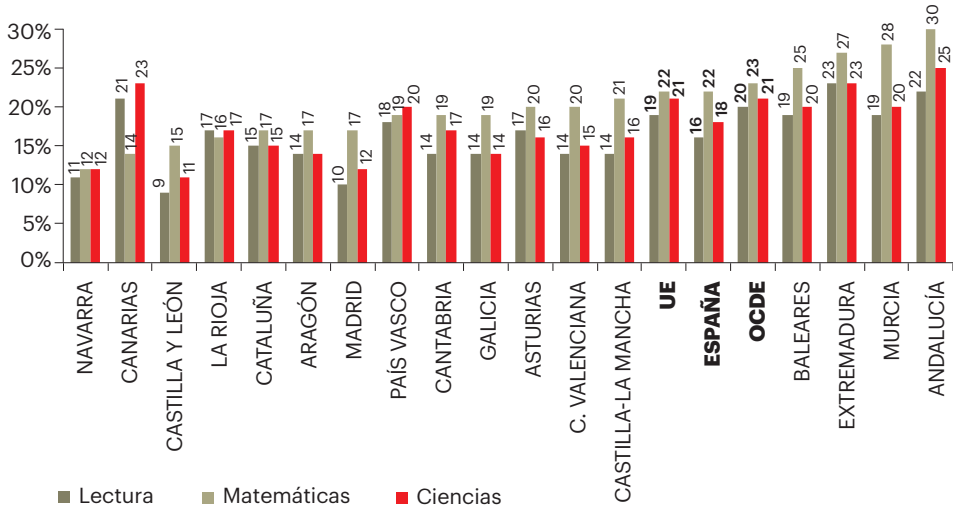
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

En general, las Comunidades Autónomas presentan un mayor porcentaje de alumnos con bajas competencias en el área de Matemáticas, aunque dicha proporción varía de unas Comunidades a otras. Así, por ejemplo, en Andalucía y Murcia se observan los mayores porcentajes de población en nivel 1 e inferior en Matemáticas,

26. *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2016*. Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. 2016.

con un 30% y 28%, respectivamente. En las áreas de Ciencias y Lectura la proporción de población en estos mismos niveles es menor respecto a la registrada en Matemáticas. Canarias, Andalucía y Extremadura, con porcentajes comprendidos entre el 21% y el 25%, registran la mayor proporción de población en niveles bajos en las áreas de Ciencias y Lectura.

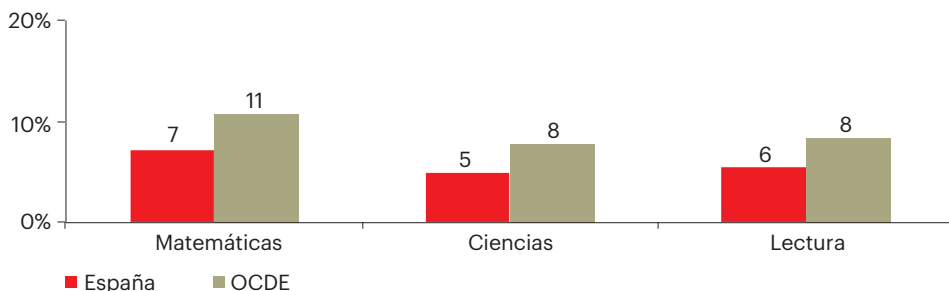
GRÁFICO 56. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON BAJAS COMPETENCIAS (NIVELES 1 Y <1), POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

En los niveles 5 y 6, considerados como los niveles más altos de rendimiento en PISA, España se encuentra 3 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE en Matemáticas (11%); en Ciencias y Lectura es inferior en 3 y 2 puntos porcentuales, respectivamente.

GRÁFICO 57. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON ALTAS COMPETENCIAS (NIVELES 5 Y 6). PISA 2015.



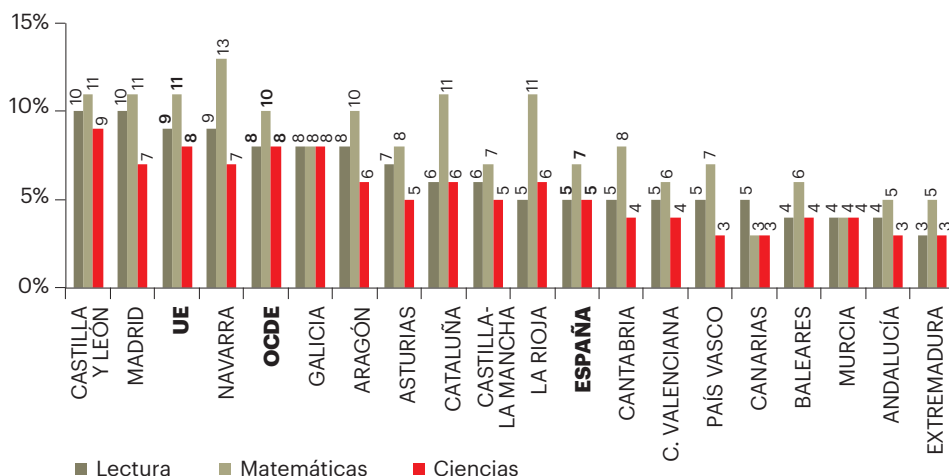
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

El área de Matemáticas presenta mayor porcentaje de alumnos con altas competencias. Navarra, seguida de Cataluña, La Rioja, Madrid y Castilla y León, presenta una mayor proporción de población que alcanza niveles 5 y 6 de rendimiento en Matemáticas y, además, todas sobrepasan al promedio OCDE en esta competencia.

Por otra parte, Castilla y León, Galicia, Navarra y Madrid coinciden con un mayor porcentaje de población con alto rendimiento en las competencias de Ciencias y Lectura.

Por último, mientras que el promedio español se sitúa por debajo del promedio OCDE, Castilla y León lo supera en todas las áreas.

GRÁFICO 58. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON ALTAS COMPETENCIAS (NIVELES 5 Y 6), POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2015.



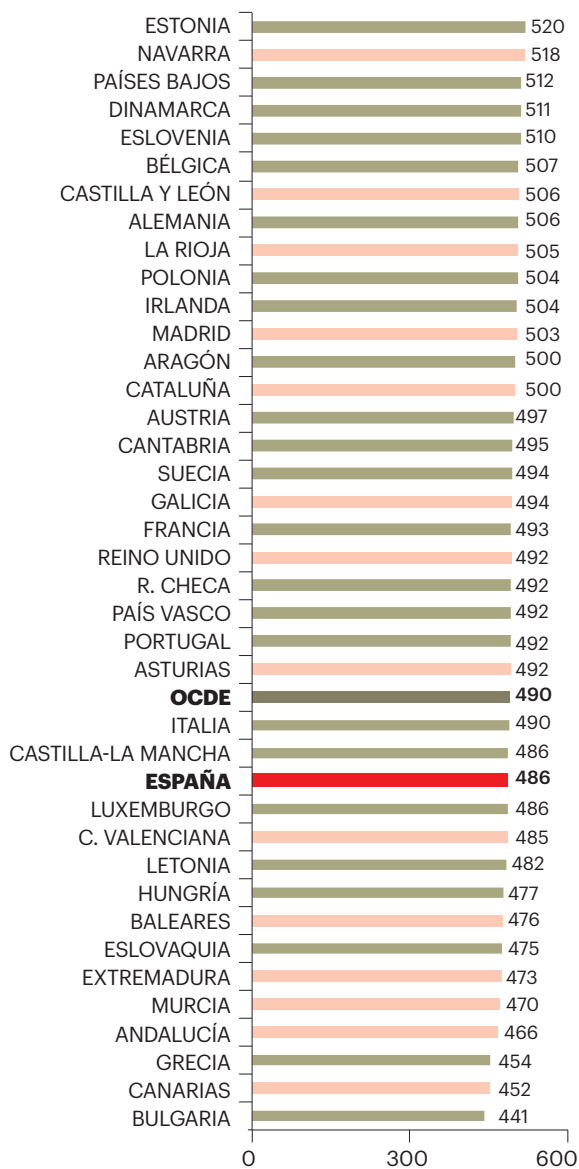
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

En Matemáticas, los datos referidos a las Comunidades Autónomas analizados en PISA 2015 muestran diferencias de unas a otras. Comunidad Valenciana, Baleares, Extremadura, Murcia, Andalucía y, en último lugar, Canarias, se sitúan por debajo del promedio español y de la OCDE, con puntuaciones que oscilan entre los 485 puntos de Comunidad Valenciana y los 452 puntos de Canarias. Por su parte, Castilla-La Mancha iguala al promedio nacional con 486 puntos. Asturias sobrepasa al promedio de la OCDE en 2 puntos, seguida de País Vasco, Galicia y Cantabria. Con una puntuación superior a 500 puntos se sitúan Aragón, Madrid, La Rioja, Castilla y León y Navarra, esta última con 518 puntos.

En Lectura, con 496 puntos España se sitúa por encima de promedio OCDE, con 493 puntos en PISA 2015. Por debajo de ambos promedios se encuentra País Vasco y La Rioja, seguido de Murcia, Baleares, Canarias, Andalucía y Extremadura, esta última con 475 puntos en Lectura. Castilla-La Mancha y Comunidad Valenciana sobrepasan el promedio español con 3 puntos de diferencia. Con una puntuación igual o superior a 500 puntos se sitúan Cataluña, Cantabria, Galicia, Navarra, Madrid y Castilla y León, esta última a una distancia de 26 puntos sobre el promedio español.

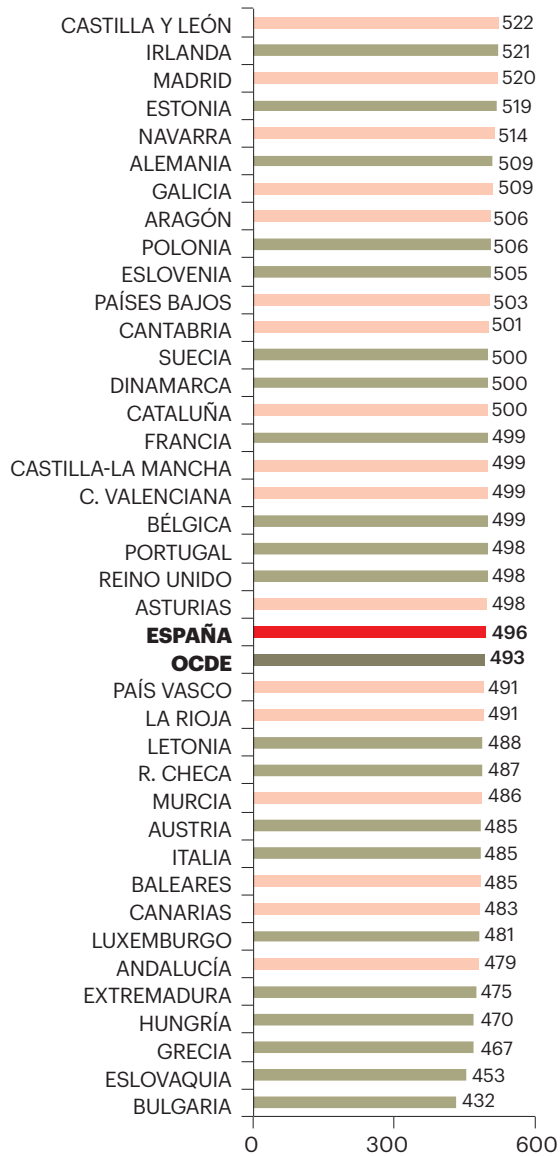
En Ciencias, principal competencia evaluada en PISA 2015, España, República Checa y OCDE obtienen 493 puntos. Respecto a los resultados obtenidos por las Comunidades Autónomas, Baleares, Murcia, País Vasco, Canarias, Extremadura y, más alejada, Andalucía, se sitúan por debajo del promedio OCDE con puntuaciones que oscilan entre los 485 puntos registrados en Baleares y los 473 puntos de Andalucía. Por su parte, Comunidad Valenciana, Cantabria y Castilla-La Mancha se sitúan por encima del promedio OCDE y nacional, seguidas del resto de Comunidades Autónomas, que presentan puntuaciones superiores a 500 puntos, estas oscilan entre los 501 puntos de Asturias y los 519 de Castilla y León.

GRÁFICO 59. RESULTADOS EN MATEMÁTICAS, PUNTUACIONES MEDIAS. PISA 2015.



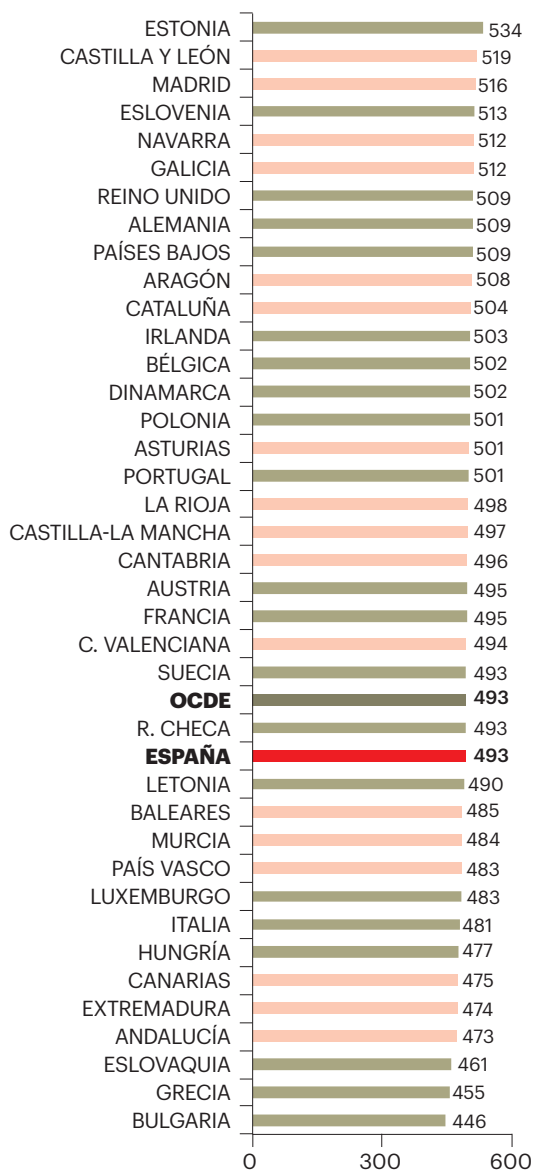
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

GRÁFICO 60. RESULTADOS EN LECTURA, PUNTUACIONES MEDIAS. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

GRÁFICO 61. RESULTADOS EN CIENCIAS, PUNTUACIONES MEDIAS. PISA 2015.



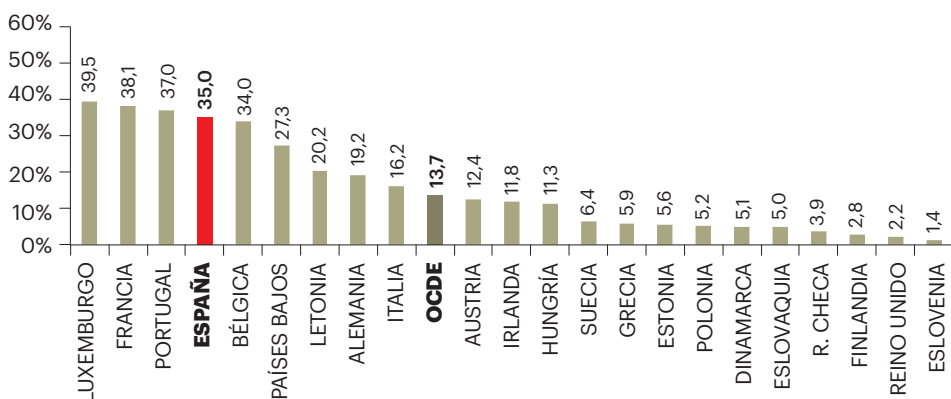
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

PISA examina la repetición de curso como un indicador que revela información sobre el desempeño de los estudiantes en función de la decisión de retener a aquellos con peores resultados académicos en el mismo curso durante un año adicional en lugar de promocionarlos hacia el siguiente curso (Jackson, 1975).

En Bélgica, España, Portugal, Francia y Luxemburgo, al menos el 30% de los estudiantes de 15 años había repetido un curso, al menos una vez, en la Educación Primaria o Secundaria.

En España este porcentaje se sitúa en el 35 % de los estudiantes, distando 21,3 puntos porcentuales de la media de la OCDE. Por encima de ese promedio se sitúan Italia, Alemania, Letonia y Países Bajos, con porcentajes que oscilan entre los 16,2% de Italia y el 27,3% de Países Bajos. En Australia, Irlanda y Hungría, alrededor del 12% de los estudiantes repite curso alguna vez en la Educación Primaria y Educación Secundaria 2ª etapa. En el resto de países, menos del 7% de los estudiantes repite curso al menos una vez en las etapas consideradas.

GRÁFICO 62. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE HAN REPETIDO AL MENOS UNA VEZ EN PRIMARIA Y SECUNDARIA 1ª ETAPA. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

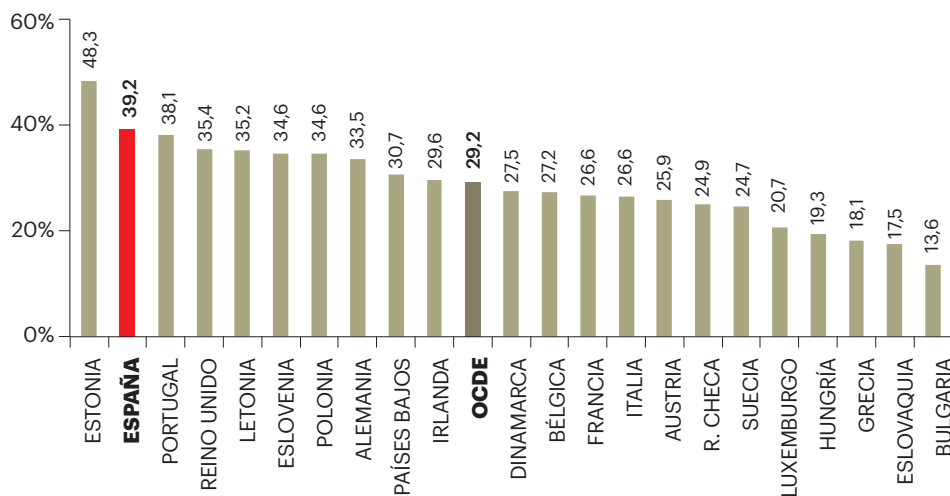
PISA 2015 introduce por primera vez la resiliencia como un indicador descriptivo de la capacidad de los estudiantes para alcanzar resultados por encima de las expectativas que serían predecibles a causa de su estatus socioeconómico.

En todos los países de la OCDE, el 29% de los estudiantes en desventaja (es decir, los que están en el 25% más bajo según su condición socioeconómica) son resilientes, es decir, obtienen puntuaciones que superan las expectativas.

En España, el 39,2% de los estudiantes en desventaja son resilientes, con un porcentaje considerablemente más alto que el registrado en el promedio de los países de la OCDE (29,2%). Por encima del mismo se encuentran Portugal, Reino Unido, Letonia, Eslovenia, Polonia, Alemania, Países Bajos e Irlanda, con porcentajes que oscilan entre el 29,6 de Irlanda y el 38,1% de Portugal, país que se encuentra 1,1 puntos porcentuales por debajo de España.

En Estonia, el 48,3% de los estudiantes con niveles socioeconómicos bajos son resilientes. Por debajo del promedio OCDE, en Dinamarca, Bélgica, Francia, Italia, Austria, República Checa, Suecia y Luxemburgo, al menos dos estudiantes de cada diez superan las expectativas respecto a su rendimiento en Ciencias. Bulgaria, Eslovaquia, Grecia y Hungría ocupan las últimas posiciones en relación al porcentaje de estudiantes resilientes.

GRÁFICO 63. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES RESILIENTES SEGÚN LOS RESULTADOS EN LA PRUEBA DE CIENCIAS. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015.

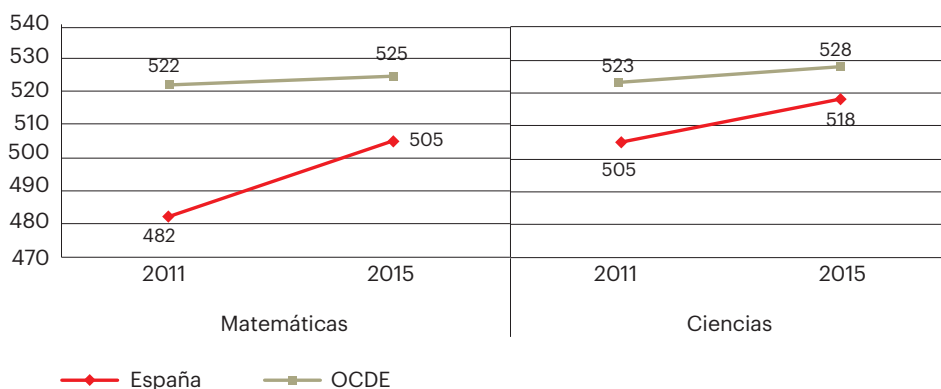
Tendencias en Matemáticas y Ciencias. TIMSS 2015

TIMSS es una evaluación internacional que se aplica en los cursos equivalentes a nuestros 4º de Educación Primaria y 2º de ESO, y proporciona información acerca de la tendencia de los resultados de los estudiantes en las áreas de Matemáticas y Ciencias. Esta evaluación es llevada a cabo, cada cuatro años, por la *Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo* (IEA, según sus siglas en inglés),

una asociación internacional e independiente de las instituciones nacionales de investigación y agencias gubernamentales, que realiza estudios de rendimiento entre países desde 1959. España únicamente participa en la evaluación internacional de 4º curso de Educación Primaria.

La evolución de los resultados de España en TIMSS (2011 y 2015) revela que la mejora de las puntuaciones obtenidas en Matemáticas ha sido de 23 puntos. Del mismo modo ocurre en Ciencias, que registra un aumento de 13 puntos. Además, se observa que la mejora de los resultados en España es más intensa que en el conjunto de la OCDE, que ha incrementado su puntuación en 3 puntos en Matemáticas y 5 puntos en Ciencias en 2015.

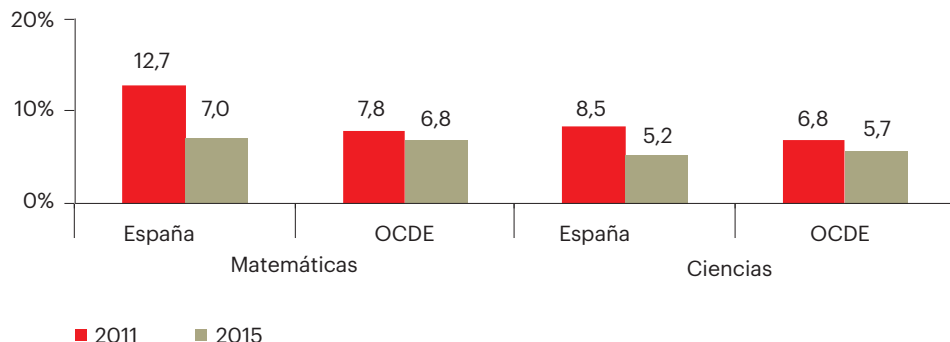
GRÁFICO 64. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN ESPAÑA EN TIMSS 2011 Y 2015 POR ÁREAS EVALUADAS.



Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

El porcentaje de alumnos con nivel de rendimiento bajo en España se encuentra por encima del promedio de la OCDE en ambas áreas tanto en 2011 como 2015 y ha descendido en 2015 en 5,7 puntos porcentuales en el área de Matemáticas y 3,3 puntos en el área de Ciencias.

GRÁFICO 65. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL DE RENDIMIENTO BAJO EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS, CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN ANTERIOR. TIMSS 2011 Y 2015.

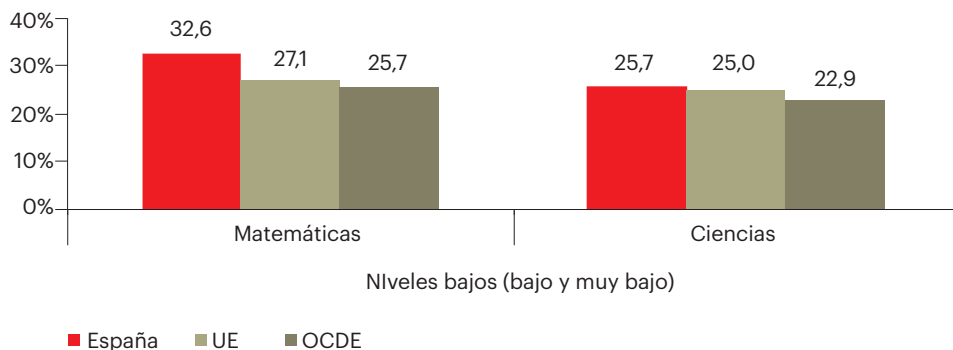


Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

En general, los alumnos rinden menos en el área de Matemáticas que en el área de Ciencias. En 2015, el 32,6% de los alumnos españoles evaluados en Matemáticas en TIMSS tiene un rendimiento bajo o muy bajo; lo que supone 10,5 puntos porcentuales más que la media de la OCDE, con un 25,7%, y 5,5 puntos sobre el promedio europeo, con 27,1%.

En Ciencias, España registra un 25,7% de alumnos con bajo rendimiento, una cifra superior al promedio europeo y al de la OCDE, con una distancia de 0,7 y 2,8 puntos.

GRÁFICO 66. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVELES BAJOS DE RENDIMIENTO EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS. TIMSS 2015.

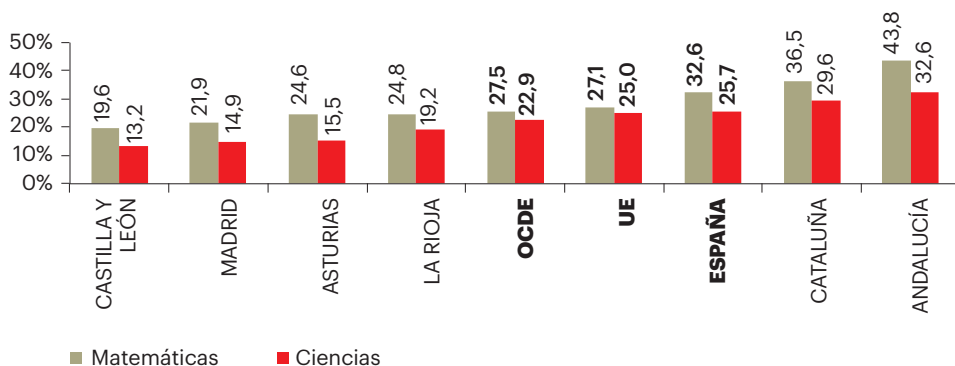


Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

La participación de Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja y Madrid en TIMSS 2015 permite mostrar datos representativos sobre el rendimiento en Matemáticas y Ciencias de su alumnado.

En general, las Comunidades Autónomas que registran mayores porcentajes de población en niveles bajos en Matemáticas también los presentan en Ciencias. Así, por ejemplo, Andalucía y Cataluña, concentran la mayor proporción de alumnos con niveles bajos de rendimiento por encima del promedio nacional en ambas competencias, desde el 32,6% de Andalucía hasta el 13,2% de Castilla y León; para Matemáticas, el porcentaje de alumnado con niveles bajos representa el 43,8% en Andalucía y el 19,6% en Castilla y León. Por debajo del promedio OCDE, se sitúa la Rioja, seguido de Asturias, Madrid y Castilla y León.

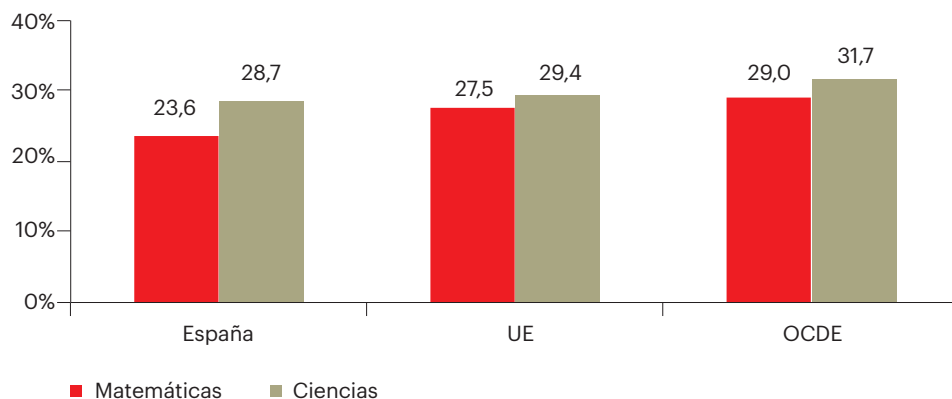
GRÁFICO 67. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVELES BAJOS DE RENDIMIENTO EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. TIMSS 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

Por el otro lado de la clasificación, el alumnado con nivel de rendimiento alto en las competencias consideradas se sitúa en un 23,6% para España en Matemáticas, a una distancia de 3,9 y 5,4 puntos por debajo el promedio UE y OCDE respectivamente; y en un 28,7% para Ciencias, 0,7 puntos por debajo del promedio europeo y a una distancia de 3 puntos por debajo del promedio OCDE. En todo caso, se observa mayor proporción de población con nivel de rendimiento más alto en Ciencias que en Matemáticas.

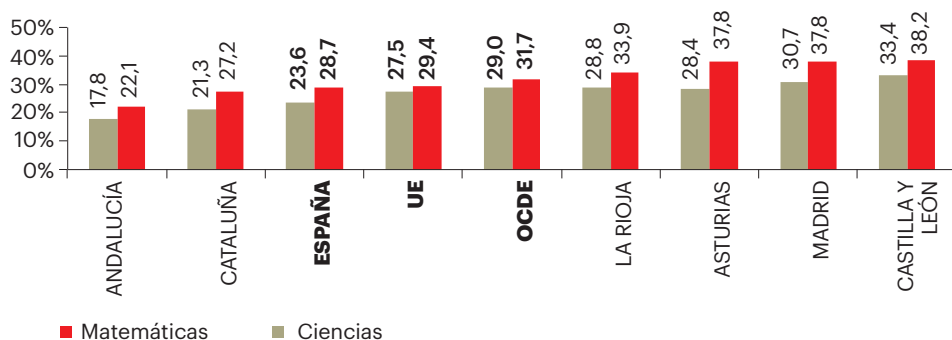
GRÁFICO 68. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL ALTO DE RENDIMIENTO EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS. TIMSS 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

En prácticamente la mayoría de las Comunidades Autónomas, más del 25% de la población demuestra un alto rendimiento en las áreas evaluadas, exceptuando Cataluña con un 21,3% en Matemáticas, y Andalucía con un 22,1% en Ciencias y un 17,8% en Matemáticas. Castilla y León y Madrid se sitúan como las Comunidades con mayor proporción de población con alto rendimiento tanto en Ciencias como en Matemáticas, seguidas de Asturias, que iguala a Madrid en Ciencias.

GRÁFICO 69. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL ALTO DE RENDIMIENTO EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. TIMSS 2015.



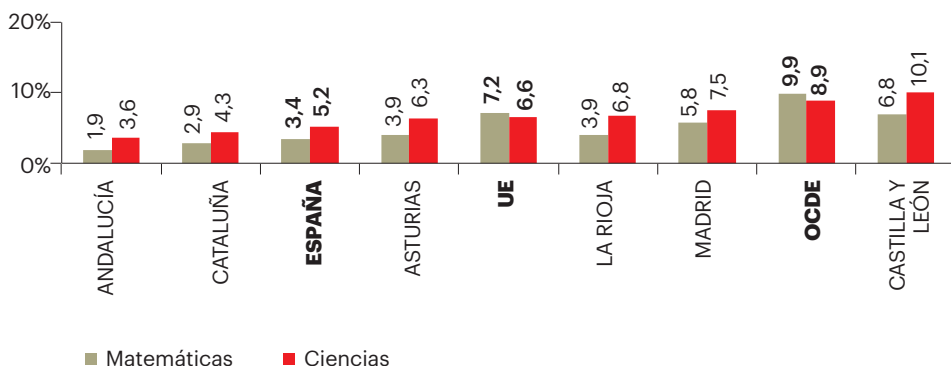
Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

La proporción de alumnado con nivel avanzado de rendimiento en las competencias evaluadas, en general, es menor respecto a otros niveles de rendimiento considerados.

España se sitúa con un 3,4% de alumnado con alto rendimiento en Matemáticas, a una distancia de 3,8 y 6,5 puntos por debajo el promedio UE y OCDE, respectivamente; y con un 5,2% para Ciencias, 1,4 puntos por debajo del promedio europeo y 3,7 por debajo del promedio OCDE.

Se observa mayor proporción de población de nivel avanzado de rendimiento en Ciencias que en Matemáticas en todas las Comunidades Autónomas, hecho que también se pone de manifiesto en cuanto al promedio nacional. Sin embargo, el promedio europeo y OCDE muestran una situación inversa, dado que registran una mayor proporción de estudiantes en Matemáticas, con una diferencia a favor de esta competencia de 0,6 y 1 punto porcentuales, respectivamente.

GRÁFICO 70. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL AVANZADO DE RENDIMIENTO EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS. TIMSS 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

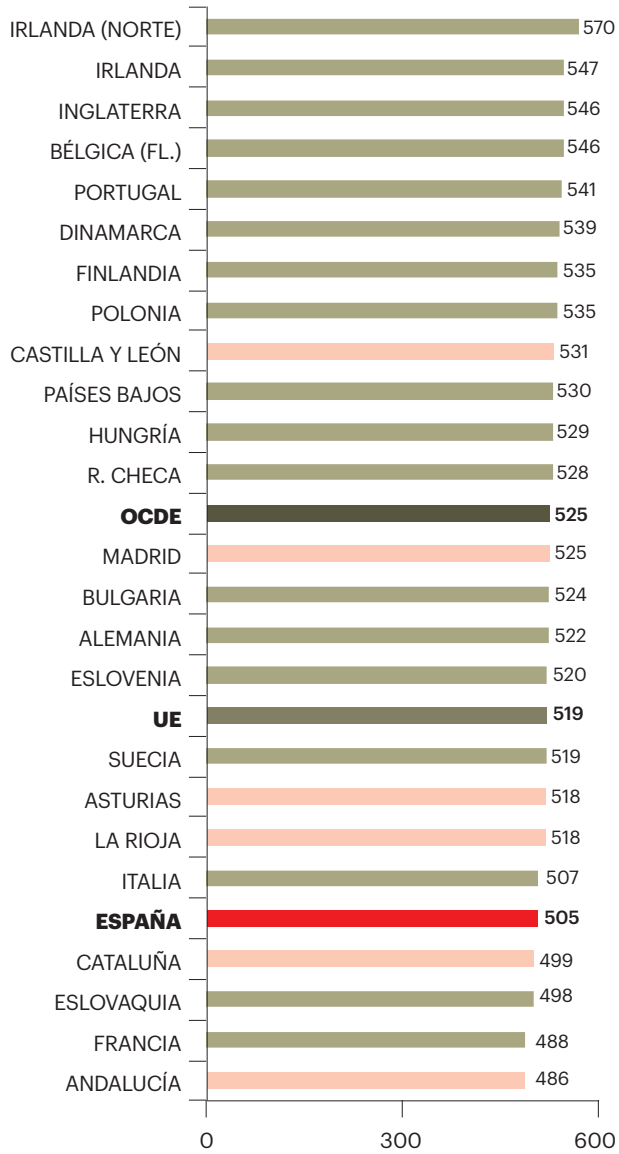
En términos de puntuación global, España se sitúa por debajo del promedio de la OCDE y UE en Matemáticas con 505 puntos y con 518 en Ciencias. En Matemáticas, los datos por Comunidades Autónomas muestran diferencias de unas a otras. Por debajo del promedio nacional se sitúan, entre otras, Cataluña, con 499 puntos. Andalucía se halla en el último lugar de la clasificación, con 486 puntos. Asturias, por su parte, iguala la puntuación nacional. Por encima del promedio nacional y europeo se encuentra Madrid que, con 525 puntos, iguala la puntuación registrada por la media de los países de la OCDE. Con la mayor puntuación del territorio nacional, Castilla y León supera el promedio OCDE con una diferencia de 6 puntos.

Irlanda del Norte logra los mejores resultados con 570 puntos, seguido de Irlanda con 547 puntos e Inglaterra y Bélgica con 546 puntos, respectivamente. Los peores resultados han sido obtenidos por Francia con 488 puntos, seguido de Eslovaquia con 498 puntos y España con 505 puntos.

En Ciencias, Finlandia con 554 puntos alcanza los mejores resultados, seguido de Polonia (547) puntos, Eslovenia (543), Hungría (542) puntos y Suecia (540). Portugal obtiene los peores resultados, seguido de Francia, que ostenta el último lugar con 487 puntos.

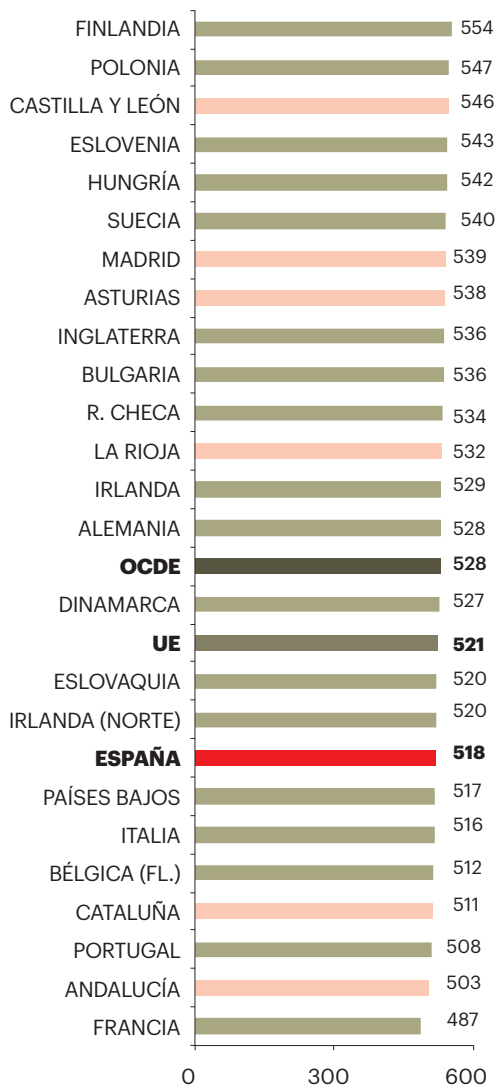
Al igual que ocurre en Matemáticas, los datos referidos a las Comunidades Autónomas analizados en TIMSS 2015 muestran diferencias de unas a otras. Por debajo del promedio nacional se sitúa Cataluña con 511 puntos y de nuevo figura Andalucía en el último lugar, con 503 puntos. El resto de Comunidades Autónomas se sitúa por encima de la media de los países europeos y de la OCDE. Así, en TIMSS 2015, La Rioja obtiene una puntuación total de 532 puntos, seguida de Asturias y Madrid con 538 y 539 puntos respectivamente. Con la mayor puntuación del territorio nacional, Castilla y León supera el promedio de la OCDE con una diferencia de 18 puntos.

GRÁFICO 71. RESULTADOS GLOBALES EN MATEMÁTICAS, PUNTUACIONES MEDIAS (PAÍSES DE LA UE Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS). TIMSS 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

GRÁFICO 72. RESULTADOS GLOBALES EN CIENCIAS, PUNTUACIONES MEDIAS. TIMSS 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2015.

COMENTARIOS

RESULTADOS EDUCATIVOS

ESPAÑA ANTE LAS METAS EDUCATIVAS DE LA UE... ¿HACEMOS NUESTROS DEBERES?

JAVIER M. VALLE

Coordinador del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales. Universidad Autónoma de Madrid

LOS OBJETIVOS EUROPEOS EN MATERIA DE ENSEÑANZA Y FORMACIÓN: CUESTIONES PREVIAS EN RELACIÓN CON SU EVOLUCIÓN Y SENTIDO

Aunque suelen asociarse a la estrategia europea *Educación y Formación 2020*¹, los indicadores relativos al “abandono escolar temprano” y al “logro escolar” hace ya muchísimo tiempo que forman parte de la política educativa de la Unión Europea. En concreto, desde la *Estrategia de Lisboa*² del año 2000.

En efecto, fruto de esa estrategia se desarrollaron una serie de actuaciones normativas entre las cuales ya se incluían dichos indicadores. Así, el *Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*³ señaló cinco retos apremiantes en materia de calidad de la educación⁴ y para medir en qué grado se resolvían se propusieron 16 indicadores, entre los que ya se mencionaban literalmente el “Índice de abandono escolar”,

la “Tasa de finalización de la enseñanza secundaria superior” y el “Índice de escolarización en la enseñanza superior”.

En sucesivas reuniones, los ministros fueron concretando esos indicadores especificando cifras deseables (“Benchmarks”) para cada uno de ellos, como referencias para ser alcanzadas a medio y largo plazo. Así, los *Dieciséis indicadores de calidad* se integraron dentro del *Programa de Trabajo 2010*⁵ donde se definieron cinco indicadores determinantes con sus respectivas “Benchmarks”:

- a) No más de un 10% de abandono escolar prematuro.
- b) Mejorar en un 20% al menos, el porcentaje de alumnos que tenían un rendimiento bajo en lectura.
- c) Al menos el 85% de los jóvenes deberían finalizar la Enseñanza Secundaria Superior.
- d) Mejorar en al menos un 15% el número de graduados en Matemáticas, Ciencia y Tecnologías, con un equilibrio entre los sexos de los estudiantes matriculados en esas especialidades.
- e) Al menos el 12,5% de la población debería tomar parte en actividades de Aprendizaje Permanente.

Alcanzado el año 2010, esos objetivos fueron revisados en una nueva estrategia, la estrategia ET 2020⁶ en la que

dichos indicadores prácticamente se reiteran. En relación a los que nos ocupan, se señala que:

- Para el año 2020, la proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que hayan terminado la Educación Superior (niveles CINE 5 y 6) deberá ser de al menos un 40 %.
- Para 2020, la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 % (proporción de población con edades comprendidas entre dieciocho y veinticuatro años que sólo tiene enseñanza media inferior o menos y que han dejado de seguir actividades de educación o formación).

La presencia de estos indicadores como metas educativas de la Unión Europea tiene una clara razón de ser. El nivel educativo alcanzado por una población ayuda a la nación en una doble perspectiva: personal y socialmente. En lo personal, existen mayores oportunidades de empleo para quienes poseen mayores niveles de cualificación. Socialmente, una población bien formada está mejor preparada para afrontar los retos que la compleja “sociedad del aprendizaje” actual nos demanda.

LA SITUACIÓN ESPAÑOLA EN LOS INDICADORES EUROPEOS: LOGROS Y RETOS PENDIENTES

En los últimos años, España ha trabajado en mejorar sus cifras respecto a estos indicadores. Como se ha visto, es un logro importante para nuestro país que el porcentaje de población española de 18 a 24

años que ha completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y no sigue ninguna actividad formativa no ha dejado de descender desde el año 2008, donde obtuvo su máximo histórico en este siglo (31,7%). Actualmente estamos en un 19%.

Sin embargo, varios datos empañan ese logro. Primero, que estamos aún muy lejos del 10%, que sería la cifra máxima deseable para el año 2020; y estamos ya en 2017. Segundo, que la pendiente que se ha dibujado estos años señala un descenso porcentual en torno al 1,5% anual. Suponiendo que el descenso se mantuviera a este ritmo, en el año 2020 estaríamos en torno al 13%. Por otra parte, nuestra cifra de abandono escolar temprano tiene una alta variabilidad geográfica. Existen CC. AA. donde no llega al 8% y otras donde roza el 28%. Y, por último, quizá lo más grave, es que nuestra cifra es la más alta de los 28 países europeos analizados, casi doblando la media y cuadruplicando la del país mejor posicionado en este indicador.

Muy relacionado con este indicador se encuentra otro, el que se refiere a quienes terminan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sin el título de Graduado en Educación Secundaria que le sería propio. La media española indica que casi 1 de cada cinco de quienes pasan por la ESO no alcanzan el nivel de logro educativo establecido para ese nivel y no obtienen el título correspondiente. Y de nuevo con un enorme agravio comparativo entre unas CC. AA. y otras, entre las que hay unas diferencias que pueden alcanzar los 22 puntos porcentuales.

En relación con el logro educativo de la población adulta entre los 25 y los 64 años, nuestro país muestra una panorámica paradójica. El porcentaje de quienes logran un título de Educación Superior (35%) es aceptable y no está lejos del “Benchmark” señalado del 40%. Sin embargo, es muy elevado el porcentaje de quienes no han alcanzado el nivel de Enseñanza Secundaria Superior (43%) y escaso el de quienes tienen ese nivel como titulación máxima (23%). Por eso respecto al logro educativo es muy interesante también el otro indicador que propone la Unión Europea y que dicotomiza estos datos en dos valores al definirlo: quienes tienen una titulación como mínimo de nivel de Educación Secundaria Superior o quienes no la tienen. Sólo Grecia, Italia, España, Portugal y Malta (todos latinos, mediterráneos y del Sur) tienen menos del 75% de su población con niveles de Enseñanza Secundaria Superior o más elevado. Y recordemos que el “Benchmark” establecido por la Unión Europea es del 85% como mínimo.

ANÁLISIS DE SITUACIÓN

Son muchas las reflexiones que podrían hacerse de esta situación. Por razones de la brevedad exigida en este trabajo, me detendré sólo en aquellas que me parecen más evidentes.

Hay que hacer notar que hace 17 años que sabemos que hay que atender estos indicadores. Hemos tenido tiempo de sobra para hacer más. Pero tal vez el problema ha sido que no hemos tenido una estrategia estable para abordar las mejoras necesarias. Desde el año

2000 hasta hoy hemos tenido numerosas leyes orgánicas de educación transitando por nuestro sistema educativo. En 2000 estaba en vigor la LOGSE de 1990⁷. En 2002 se promulgó La LOCE⁸. Fue abortada, de modo que no llegó a entrar en vigor. La LOE vio la luz en 2006⁹. Y hoy está en vigor una nueva ley, la LOMCE de 2013¹⁰, pero que ha sido paralizada parcialmente, tras el complejo equilibrio parlamentario de las últimas elecciones generales. En este contexto, el marco que tenemos para la política educativa nacional no parece ser el más adecuado para estrategias estables. Y cuestiones como estas requieren estrategias estables, compartidas y que puedan mantenerse en el tiempo.

Por otra parte, las notables diferencias entre las CC. AA. no parecen relacionarse con variables tales como la economía o la demografía¹¹, por lo que resulta evidente que las políticas autonómicas son importantes. Una muestra más de que la política educativa es importante y de que una política nacional de carácter consensuado y estable podría dar mejores resultados.

Me gustaría destacar también que en mi modesta opinión hemos hecho poco caso a la recomendación más determinante a mi modo de ver que se ha proclamado desde la política educativa de la Unión Europea en relación con el día a día de las escuelas, y que para mí es las de implementar las *Competencias Clave*¹². Tal y como han sido definidas por la Unión Europea¹³, debieran suponer un cambio en el enfoque curricular, promover metodologías activas y centrar la evaluación en rúbricas que mostraran

niveles concretos de logro por parte de los estudiantes. Pero en España, si bien están integradas en la normativa (tanto la LOE como la LOMCE las tiene presentes), a poco que nos adentremos en el trabajo cotidiano de los centros, los que tenemos la oportunidad de apoyar a claustros con formación nos damos cuenta que los profesores mismos reconocen que nuestro centro curricular sigue gravitando en torno a contenidos (y no a competencias), que nuestras metodologías están aún muy centradas en una enseñanza unidireccional (con poco trabajo cooperativo y con metodologías poco participativas) y que nuestras evaluaciones se orientan mucho más hacia la calificación que mide unos resultados que hacia el análisis de los procesos de aprendizaje y en ofrecer propuestas de mejora. Con ese panorama, nuestros jóvenes de hoy, que viven una realidad cuyos modos de acceder a la información y al conocimiento son muy diferentes a los de la escuela, van perdiendo el interés por ésta y no es de extrañar el porcentaje de ellos que la abandona.

Por otra parte, el porcentaje de quienes tienen como máximo la Enseñanza Secundaria Superior es en nuestro país el más bajo de Europa (22,4%) junto con Portugal (22,3%). En este nivel debieran ser mucho mayores las opciones flexibles para cursarlo. La Formación Profesional de Grado Medio y el Bachillerato son determinantes para que una población evolucione de la enseñanza básica a la enseñanza superior. En nuestro sistema educativo ese nivel representa un estrechamiento a modo de “cuello de botella” que está reflejando que todavía

las actuaciones son aquí insuficientes. Es loable el esfuerzo por incorporar en España una Formación Profesional dual, pero el reto es hacerla funcionar con mayor eficiencia. Necesitamos un tejido empresarial más comprometido con la formación. Y en el caso del Bachillerato, las posibilidades para hacerlo compatible con un trabajo, por ejemplo, siguen siendo escasas, como demuestra el dato residual de quienes siguen estos estudios en horario nocturno o en modalidad de adultos a distancia.

EPÍLOGO: TRES INDICIOS QUE AUGURAN MEJORAS

Estamos en buen momento para tomarlos en serio estos objetivos educativos de la Unión Europea. Y no sólo por el imperativo supranacional que suponen, que también, sino porque no hacerlo supondría consecuencias concretas para las personas y colectivas para el conjunto de la sociedad española. La oportunidad que brinda el Pacto Político y Social por la Educación es única. Más allá de diferencias ideológicas, de planteamientos escenificados “para la galería” o de retóricas “rentistas” electoralmente, la situación política ha puesto la cuestión del viejo Pacto Educativo en un crisol de viabilidad nunca visto antes en la democracia española desde el consenso del artículo 27 de nuestra Constitución de 1978. Pero es momento de superar esas diferencias y sublimarlas por estos imperativos de la Unión Europea. Es una oportunidad de oro poder superar las diferencias (nacionales y partidistas) por la existencia de un nuevo nivel supranacional (Europa) que traza unos li-

neamientos en política educativa (aunque de *soft policy*).

Entre esos lineamientos, abrazar de manera real en la vida de los centros el enfoque de las *Competencias Clave* ayudaría a la escuela a estar más acorde a los tiempos de nuestros jóvenes y tal vez éstos no se alejaran tan prematuramente de ella. Para hacerlo sería bueno replantear todo el currículo y hacerlo girar realmente desde los contenidos a las competencias y formar al profesorado para que sea capaz de implementarlas en el aula. En la última reunión mantenida en Bruselas sobre esta cuestión, los días 4 y 5 de abril de este año 2017¹⁴, los expertos coincidían en que lo fundamental para el éxito de las *Competencias Clave* era un profesorado que creyese en ellas y que hubiera sido bien formado para ponerlas en práctica. En España, al margen de la experiencia COMBAS¹⁵ y de actuaciones aisladas de algunas CC. AA. o de algunos profesionales que trabajan directamente con los claustros de los centros, no ha existido un *Plan Nacional* de formación en *Competencias Clave*. Diseñar ese *Plan Nacional* como parte del Pacto sería enormemente útil.

Por último, parece evidente que flexibilizar el sistema educativo en su conjunto, pero especialmente en lo referido a la Educación Secundaria Superior ayudaría a muchos jóvenes a seguir estudiando ese nivel educativo. Incentivarlos es una obligación moral del sistema.

Como se ha visto, estamos “haciendo los deberes” para cumplir con los objetivos educativos europeos, pero aún nos queda camino por recorrer para

terminarlos... ¡Sigamos esforzándonos entre todos!

NOTAS

1. Unión Europea (2009 b): *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)* (2009/C 119/02).
2. Unión Europea (2000). *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa*. Lisboa, 24 de marzo de 2000.
3. Unión Europea (2000). Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad.
4. Una sociedad basada en el conocimiento; la descentralización (el equilibrio entre lo global y lo local); la eficiencia de los recursos; la integración e inclusión social; y la comparabilidad de los datos sobre los sistemas educativos.
5. Unión Europea (2002). *Comunicación del Consejo sobre el programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. (2002/C 142/01)
6. Unión Europea (2009 b): *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)* (2009/C 119/02).
7. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de octubre.
8. *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado el 24 de diciembre.
9. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de mayo.
10. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre.
11. Si atendemos al PIB per capita de las CC. AA. vemos que con PIB semejantes, Galicia (20.431 €) o la Comunidad Valenciana (20.586 €) presentan datos muy distantes en los porcentajes de alumnos que acaban la ESO sin obtener el título de Graduado de Educación Secundaria (16,5% y 26% respectivamente). Fuente para el PIB: *datosmacro.com*
12. Unión Europea (2006): *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC).
13. Unión Europea (2002): *Key competences: a developing concept in general compulsory education*. Bruselas: EURYDICE. Unión Europea (2004): *Implementation of «Education and Training 2010» Work programme. Working Group B: «Key Competences»*. *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Documento de Trabajo no publicado en el Diario Oficial. Unión Europea (2007): *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
14. Unión Europea (2017): *Meeting of the EU School Policy Networks on the review of the Key Competences Framework*. 4 – 5 April 2017. *Background Paper*. Documento de Trabajo no publicado en el Diario Oficial.

15. Desarrollado por el Ministerio de Educación y AT-LANTIDA, dio lugar a una interesante guía disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas/ensenanza-centros-de-ensenanza/16109>.

MÁS ALLÁ DE LOS INDICADORES DE LA ESTRATEGIA EUROPA 2020

ÁLVARO CHOI

Universidad de Barcelona e Instituto de Economía de Barcelona

La Comisión Europea aprobó en 2010 la *Estrategia Europa 2020* con el objetivo de promover el crecimiento económico inteligente, sostenible e inclusivo. Se estableció, simultáneamente, un sistema de indicadores que debía permitir el seguimiento del grado de consecución de los objetivos fijados en dicha estrategia. Estos indicadores se dividieron en cinco ámbitos: empleo; I+D; medio ambiente y energía; inclusión social y pobreza; y educación.

Los indicadores seleccionados en el ámbito educativo fueron dos: la tasa de abandono escolar prematuro de los jóvenes de entre 18 y 24 años, y el porcentaje de la población de entre 30 y 34 años que completa Educación Superior. Estos se complementan con otros cinco, incluidos en la iniciativa *Education and Training 2020 (ET-2020)* y que pueden consultarse en el apartado correspondiente del capítulo tercero de esta edición (pág 101 y ss.). Estos siete indicadores han constituido un punto de referencia para el seguimiento del grado de consecución del objetivo cen-

tral de la *Estrategia Europa 2020*. Sin embargo, los avances tecnológicos, la crisis económica y nuevos hallazgos empíricos han puesto de manifiesto algunas limitaciones de estos indicadores para monitorizar la contribución de la educación a dicho objetivo. En las siguientes líneas se reflexiona acerca de algunas de esas limitaciones, que en la actualidad obligan a interpretar con mayor cautela la información proporcionada por los indicadores.

La primera de ellas es la falta de datos. En el año 2017, la información existente para el cálculo de uno de los siete indicadores, el relativo a la movilidad internacional de estudiantes universitarios y de Formación Profesional en Europa, resulta incompleta, dificultando la monitorización del avance de este indicador y desvirtuando, en su conjunto, a los indicadores como sistema.

En segundo lugar, la *Estrategia Europa 2020* promueve un crecimiento inclusivo. Siendo la educación un pilar fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades efectiva, sorprende la omisión de indicadores que informen acerca de la situación educativa de colectivos como los estudiantes con reducido nivel socioeconómico, las personas con discapacidad o las personas de origen inmigrante. Este déficit ha quedado parcialmente cubierto a través de los informes *Education and Training Monitor*, elaborados anualmente por la Comisión Europea.

Por otro lado, para algunos países, ciertos indicadores ya resultaban escasamente informativos en 2010. Ello resulta aplicable, por ejemplo, para el indicador relativo a la tasa de escola-

rización entre 3 y 6 años en España, que ya rozaba el 100% hace una década. En otros casos, la reducción de la relevancia de algunos indicadores ha estado vinculada a la evolución de la economía y los cambios tecnológicos. Es el caso, por ejemplo, de la evolución de la tasa de abandono escolar prematuro que, en el caso español, cayó prácticamente 9 puntos porcentuales entre 2010 y 2016. Pese a ello, presenta la peor situación de la UE. Tanto la evolución descrita como la heterogeneidad a nivel regional parecen estar relacionadas con la trayectoria de las tasas de desempleo (la falta de oportunidades en el mercado laboral asociada a la crisis económica abarató la decisión de permanecer en el sistema educativo). De ser así, podría pensarse en una involución de este indicador si se consolida la recuperación económica. A su vez, predecir la evolución futura del indicador resulta difícil, ya que también estará condicionada por factores como reformas educativas, el avance de los procesos de automatización del trabajo o el surgimiento de nuevas burbujas inmobiliarias. Por ello: ¿hasta qué punto está midiendo este indicador la contribución del sistema educativo al crecimiento inteligente y sostenible? Es más, en el año 2020: ¿hasta qué punto garantizará la compleción de estudios de Educación Secundaria postobligatoria la incorporación al mercado laboral?

La pregunta anterior enlaza con una cuarta limitación de los indicadores de la *Estrategia UE 2020*: la omisión de elementos cualitativos de la educación. La

batería de indicadores no informa acerca de la vía –académica o vocacional– escogida por aquellas personas que deciden seguir estudiando como resultado de las escasas oportunidades ofrecidas por el mercado laboral. Tampoco informa acerca del tipo de estudios seguidos por los graduados universitarios. Es más, a pesar de que estudios como Hanushek y Wössmann (2015) indican que la calidad de la educación es más relevante, para explicar el crecimiento económico, que la cantidad, los indicadores de la *Estrategia UE 2020* y *ET-2020* tampoco proporcionan información acerca de la traducción de esos años adicionales de educación en competencias efectivas, más allá del indicador que mide la proporción de alumnos que se sitúa por debajo del nivel 2 en las competencias medidas por PISA a los 15 años de edad –y, por tanto, durante el periodo de escolarización obligatoria–. El desarrollo de evaluaciones como PIAAC de la OCDE o la *European Skills and Jobs Survey* de CEDEFOP deberían posibilitar la construcción futura de este tipo de indicadores. Todo ello resultaría consistente, a su vez, con el establecimiento del Marco Europeo de Cualificaciones.

Finalmente, si bien es cierto que aumentar la formación de la población puede resultar deseable *per se* para aprovechar los beneficios no monetarios de la educación, un sistema de indicadores educativos que pretenda medir la contribución de la educación para la consecución de un crecimiento económico inteligente, sostenible e inclusivo debe incorporar medidas que aproximen el grado de aprovechamiento de dicho

capital humano por parte del sector productivo. En otras palabras, debería contar con indicadores que combinen información perteneciente a los ámbitos educativo, económico y laboral. En la actualidad solamente uno de los indicadores aproxima el encaje entre oferta y demanda laboral: las tasas de ocupación de los graduados universitarios. La interpretación individual de este indicador resulta en todo caso insuficiente para estimar la contribución de la educación al crecimiento económico. En primer lugar, se centra solamente en el nivel educativo superior. Y, en segundo lugar, puede encubrir situaciones de exceso de oferta que implican, finalmente, problemas de sobreeducación y sobre cualificación, con efectos negativos tanto a nivel individual –menores retribuciones, menor satisfacción, pérdida de las competencias adquiridas– como social –la rentabilidad de la inversión en educación puede verse cuestionada–. Ello viene a subrayar nuevamente la importancia no sólo de la cantidad de la educación recibida, sino también del tipo de educación y su calidad, y su ajuste a la estructura productiva del país.

REFERENCIAS

- Comisión Europea (2016). *Education and Training Monitor 2016*. Comisión Europea: Bruselas.
- Guio, J.M., Choi, Á. y Escardíbul, J.O. (2016). “Labor markets, academic performance and the risk of school dropout: evidence from Spain”. IEB *Working Paper*, 2016/9.
- Hanushek, E.A. y Wössmann, L. (2015). “The economic impact of educatio-

nal quality”. En Dixon, P., Humble, S. y Counihan, C. (eds): *Handbook of International Development and Education*, p.6-19. Edward Elgar: Cheltenham.

PISA, A FONDO

EMMA GARCÍA

Universidad de Georgetown

El peso de la base de datos PISA –acrónimo de las siglas en inglés del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)– para el análisis de indicadores educativos ha aumentado notablemente desde el primer estudio en el año 2000¹. Una buena prueba de ello se muestra en esta misma recopilación de artículos y comentarios: en la primera edición en 2015, se incluían tres indicadores basados en la evidencia de PISA que ofrecían una panorámica general sobre el desempeño de los adolescentes en el sistema educativo en España (por competencia, por nivel de desempeño, y por región, ver “Indicadores Básicos sobre el Estado del Sistema Educativo Español 2015”). En la presente, el número supera la veintena, y los indicadores dan cuenta no sólo del desempeño de los estudiantes, sino también de otros aspectos como las competencias de los directores de las escuelas, su autonomía, la participación de las familias en la educación de sus hijos y sus percepciones o el acceso a internet.

PISA COMO REFERENTE PARA
EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN
COMPARADA

Aunque los *Indicadores 2017* se centran en la educación en España, es importante resaltar que PISA es, en primer lugar, un estudio internacional que permite el análisis de cuestiones relacionadas con el desempeño académico de la población estudiantil a la edad de 15 años en un amplio número de países. Con una expectativa creciente con los años, y cada ciclo de tres, la OCDE y los participantes en los estudios PISA—un grupo que ha variado entre 43 países en 2000 hasta 71 en el último estudio en 2015—difunden los resultados de desempeño de sus estudiantes en matemáticas, lengua y ciencias. Su naturaleza como estudio comparado hace que la atención se dirija principalmente a los *rankings* de desempeño en cada territorio participante y, a continuación, a la tendencia con respecto a su rendimiento en el estudio anterior (en el caso de que los países fueran parte de los anteriores estudios PISA). Aunque, ciertamente, el valor de este enfoque no es dudoso, sí es necesario abogar por un uso más minucioso de esta fuente de información sobre educación, que por un lado permita el análisis de PISA en toda su amplitud, y por otro contribuya a la generación de las preguntas correctas sobre la educación y la política educativa.

LOS DETERMINANTES DE LA
EDUCACIÓN (INPUTS) Y LA MEDICIÓN
DE LOS RESULTADOS (OUTCOMES)
EDUCATIVOS: AVANCES EN PISA 2015

Uno de los aspectos menos conocidos del estudio PISA es que contiene información de múltiples habilidades, más

allá de las competencias en matemáticas, lectura y ciencias. En 2015, PISA incorporó explícitamente un nuevo dominio cognitivo al conjunto de competencias tradicionalmente medidas, la colaboración en la resolución de problemas. Además, sigue ofreciendo información sobre varias habilidades de las llamadas inter e intrapersonales o no-cognitivas entre sus variables, ampliadas en 2015 con la inclusión de parámetros sobre el bienestar de los estudiantes (por ejemplo, si han sido objeto de acoso, sus expectativas sobre el nivel educativo que alcanzarán, o las relaciones con sus compañeros, véase OCDE, 2017). Técnica-mente, las habilidades inter e intrapersonales no se consideran resultados educativos en sí mismos (entre otras razones porque su medición es controvertida porque procede de evaluaciones subjetivas de los estudiantes como parte de su cuestionario personal, están sujetas a sesgos de deseabilidad social y su comparativa internacional es compleja, véase Kyllonen y Bertling, 2014; Duckworth y Yeager, 2015)², pero son crecientes las investigaciones que exploran su rol ubicuo en el proceso educativo, apoyando un mejor rendimiento académico y también conformando una definición más completa de lo que el desarrollo o aprendizaje representan, y de ahí su importancia (Levin, 2012; García, 2015; García y Weiss, 2016).

PISA 2015 incorpora por primera vez información sobre profesores no agregada a nivel de escuela, resultante de los cuestionarios opcionales a profesores sobre sus características demográficas, preparación, desarrollo profesio-

nal y sus opiniones sobre sus estudiantes. Aunque hasta la fecha no existen muchas publicaciones que hayan explorado este nuevo módulo, la documentación sobre los profesores tiene potencialmente un gran valor para analistas y, además, contribuye a superar una de las limitaciones atribuidas tradicionalmente a PISA, como era la omisión de información sobre este importante componente del proceso educativo.

LA POLÍTICA EDUCATIVA

Si bien el objetivo de nuestros trabajos empíricos es, además de reflejar las condiciones y tendencias del sistema educativo, guiar la toma de decisiones *basadas en evidencia* en política educativa, los investigadores nos enfrentamos de forma habitual a la dificultad de desarrollar estudios que permitan extraer conclusiones causales. Esto es especialmente complejo cuando usamos datos de sección cruzada, cuando no disponemos de un detalle completo de los factores que forman parte del proceso educativo ni de las identificaciones adecuadas y cuando se pretende adoptar a nivel nacional alguna estrategia tomada de la evidencia internacional con el anhelo de replicar sus resultados sin más.

Frente a estos obstáculos, las buenas noticias son que la investigación en los últimos años ha documentado de forma notable la necesidad de ser cautelosos antes de adoptar patrones y/o recomendaciones tomados de la evidencia internacional por múltiples motivos, como pueden ser la presencia de escuelas selectivas, la financiación de la educación, la participación en educa-

ción infantil, el tiempo de instrucción, las prácticas colaborativas entre profesores o sus engranajes institucionales y factores culturales muy diferenciados (Berliner, 2015; Carnoy, 2015; Harvey, 2015). No cabe duda de que un mayor conocimiento de los desafíos de la evaluación causal también ha mejorado el diálogo entre investigadores y gestores de políticas públicas, conscientes todos de la influencia de la selección y de los factores multinivel (familiares, escolares, institucionales y culturales) en la educación. Pero el trabajo de los analistas e investigadores especializados de aquí en adelante está llamado a ofrecer una estrategia más amplia a la hora de combatir los desafíos de la investigación causal, que sea no sólo impoluta con los aspectos técnicos si no también muy meticulosa en el plano conceptual.

Así, sin menoscabar el estudio detallado de los procesos que mejoran las competencias matemáticas o lectoras para el que tradicionalmente se ha utilizado esta base de datos en España, otros estudios a la luz de PISA podrían analizar la producción de habilidades no cognitivas y sus determinantes, la equidad en educación (la cual PISA ha enfatizado de manera muy especial en su última edición, al centrarse su primer volumen de resultados tanto en el rendimiento/excelencia como en la equidad en educación, véase OCDE, 2016a), los cambios a lo largo de los años, o el papel de los docentes. Además, estos estudios podrían complementarse con una mayor cooperación entre instituciones, decisores de políticas e investigación, con el desarrollo de otras pruebas estanda-

rizadas nacionales (que permitan diagnósticos de políticas más frecuentes y asesoren una planificación educativa a corto y a medio plazo, sean combinables con datos administrativos y abarquen múltiples grados), o con análisis (entre otros) sobre qué ocurre en las clases, cómo informar y apoyar el aprendizaje y la docencia, o sobre cuál es la eficiencia y la rentabilidad de nuestros programas educativos. El Pacto de Estado Social y Político por la Educación (conocido como “Pacto Educativo”) que en estos momentos se encuentra en discusión en España bien podría contemplar, primero, el sugerir una agenda de trabajo aplicado que organizara tal producción y después, el integrar sus evidencias como componente esencial en el diseño de políticas que favorezcan los procesos y los resultados educativos de nuestros estudiantes.

NOTAS

1. Véase documentación sobre los estudios PISA desde 2000 hasta 2015 en: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
2. En la última edición se han incluido mejoras en su comparabilidad a través de países y culturas con respecto a otros años, y PISA anuncia nuevas mejoras en los próximos estudios de la mano del desarrollo de marcos conceptuales más completos (véase OCDE, 2016b).

REFERENCIAS

Berliner, David. (2015). “The Many Facets of PISA”. *Teachers College Record*, 117(1), 1-20. <http://www.tcrecord.org/libraryIDNumber:17726>.

Carnoy, Martin. (2015). *International Test Score Comparisons and Educational Policy: A Review of the Critiques*. National Education Policy Center at the University of Colorado.

Duckworth, Angela L, y Yeager, David Scott. (2015). Measurement Matters Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.

García, Emma. (2015). “The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda”. En *Non-cognitive Factors and Educational Attainment*, editado por Myint Swe Khine and Shaljan Areepattamannil. Sense Publishers, 31-64.

García, Emma y Elaine Weiss. (2016). “Making whole-child education the norm: How research and policy initiatives can make social and emotional skills a focal point of children’s education.” Policy brief. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.

Harvey, James. (2015). *School Performance in Context: The Iceberg Effect, the Horace Mann League and the National Superintendents Roundtable*.

Indicadores Básicos sobre el Estado del Sistema Educativo Español 2015. <http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-basicos-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-espanol.pdf>.

Kyllonen, Patrick C, y Bertling, Jonas P. (2014). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, editado por Leslie Rutkowski, Matthias von Davier, y David Rutkowski. Boca Raton: CRC Press, 277-285.

Levin, Henry M. (2012). The utility and need for incorporating noncognitive skills into large-scale educational assess-

ments. In *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, editado por Matthias von Davier, Eugenio Gonzalez, Irwin Kirsch, y Kentaro Yamamoto. New York City: Springer, 67–86.

OCDE (2016a). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2016b). *PISA 2018 Draft Analytical Frameworks*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2017). *PISA 2015 Results: Students' Well-Being (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.

DIFERENCIAS REGIONALES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ¿QUÉ NOS DICE PISA 2015?

GABRIELA SICILIA

Universidad Autónoma de Madrid

Las evaluaciones internacionales representan un instrumento clave para analizar y comparar la calidad de los sistemas educativos, así como su evolución temporal. Además de medir el nivel de adquisición de las competencias de los alumnos¹, estas evaluaciones proporcionan cuantiosa información acerca del contexto social, económico y cultural de las familias de los estudiantes, de la organización y funcionamiento de los centros educativos a los que asisten, de las prácticas docentes y educativas que se implementan en las aulas y de las características generales de los sistemas educativos. Esta valiosa información

permite no sólo analizar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes, sino también explorar su asociación con distintos factores individuales y/o escolares y con las características institucionales de los sistemas educativos.

Si bien es cierto que en sus inicios la implementación de las evaluaciones externas internacionales despertó cuestionamientos en cuanto a su utilidad y validez, actualmente la mayor parte de los países desarrollados reconocen su potencial y participan en este tipo de evaluaciones (Woessmann, 2016). En efecto, en la última oleada del programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) implementado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en el año 2015, han participado más de 70 países. Más aún, en las últimas décadas algunos países incluso han invertido recursos adicionales en ampliar sus muestras de forma de obtener resultados representativos no sólo a nivel nacional, sino también a nivel subnacional². Este es el caso de España, quien por primera vez, en PISA 2015 ha realizado el esfuerzo de ampliar la muestra en todas sus Comunidades Autónomas (CC.AA.)³. De esta forma España se ha convertido en el país pionero en tener la totalidad de sus regiones representadas en un programa de evaluación internacional.

Este esfuerzo refleja el interés y relevancia que tiene evaluar el sistema educativo español a nivel regional, ya que las competencias educativas en España han sido traspasadas a las CC. AA. y son ellas las verdaderas responsables del proceso de producción educativa y

de la gestión de los recursos educativos. El proceso de traspaso de la competencia educativa iniciado a finales de los noventa y que culminó en el año 2000 fue un proceso largo y complejo, con situaciones de partida, capacidades de gestión y disponibilidad de recursos educativos muy diversas entre las regiones. Ello se ha traducido en notables divergencias en términos de resultados educativos. Por tanto, un adecuado análisis de la calidad del sistema educativo español requiere analizar y comprender la realidad de cada sistema educativo regional.

Los resultados del último Informe PISA 2015 (MECD, 2016) han arrojado buenas noticias para España en su conjunto, quien por primera vez desde que participa en estas evaluaciones, ha logrado situarse a la altura de la OCDE en todas las competencias evaluadas. Por ejemplo, en ciencias España obtuvo la misma puntuación media que la OCDE, 493 puntos⁴. Asimismo, en esta edición España ha reducido el porcentaje de alumnos rezagados (alumnos cuya puntuación en ciencias se ubica por debajo del nivel 2 definido por la OCDE), siendo 18% frente al 21% de la OCDE. En cuanto a los alumnos excelentes (alumnos cuya puntuación en ciencias se ubica en los niveles 5 o 6 definido por la OCDE), España aún está por debajo (5%) del promedio de países de la OCDE (8%).

¿Qué hay detrás de estos resultados educativos agregados a nivel nacional? La realidad es muy dispar si comparamos el desempeño de los estudiantes por CC. AA. La diferencia entre la mejor y la peor puntuación en ciencias ha sido

de 46 puntos, lo que equivale a más de un curso escolar de diferencia. Si se controla por las disparidades socio-económicas entre CC.AA., estas diferencias se reducen (39 puntos), aunque siguen siendo sustantivas (OECD, 2016 p.450). Este resultado podría indicar que, si bien es cierto que desde los inicios de la descentralización existían disparidades regionales, en parte las diferencias actuales también son consecuencia de la gestión diferenciada de los recursos educativos invertidos en cada sistema y de las intervenciones educativas implementadas por las autoridades regionales. La mejora del rendimiento académico medio de los alumnos puede alcanzarse mediante diversas estrategias. Por ejemplo, promoviendo la excelencia e incentivando a los alumnos con mayores capacidades (por ejemplo, a través de los Bachilleratos de excelencia), promoviendo políticas de refuerzo y de apoyo a los alumnos con dificultades provenientes de contextos más desfavorecidos (por ejemplo, a través del plan PROA), y/o por el contrario, invirtiendo los recursos en mejorar el rendimiento de todos los alumnos que se encuentran en el sistema en la misma medida. Como consecuencia de la aplicación de diversas estrategias educativas, se aprecian diferencias sustantivas entre las regiones no sólo en términos de resultados medios sino también del nivel de alumnos excelentes y rezagados. Por ejemplo, el porcentaje de alumnos rezagados en ciencias en Castilla y León es del 10% y los excelentes del 8,5%, mientras que en Andalucía alcanza el 25% para los rezagados y del 3% para los excelentes.

Por último, también se aprecian diferencias sustanciales regionales en términos de equidad educativa⁵. Las intervenciones educativas implementadas para mejorar el rendimiento medio del alumnado, pueden afectar en mayor o menor medida a la equidad del sistema educativo. Una alternativa para evaluar el nivel de equidad de los sistemas educativos es analizar el impacto del contexto socioeconómico y cultural de las familias y el rendimiento de los alumnos. A partir de la información del contexto familiar de los alumnos evaluados en PISA 2015 (ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, y los recursos disponibles en el hogar), la OCDE construye un Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) que utiliza para cuantificar el impacto que éste tiene sobre el rendimiento educativo del alumnado (OECD, 2016). Se entiende que cuanto menor es el impacto del ISEC en el rendimiento educativo, más equitativo es el sistema ya que logra compensar en mayor medida las diferencias iniciales en términos socioeconómicos. En esta dimensión los resultados para España en PISA 2015 también arrojan buenas noticias, ya que es uno de los sistemas educativos más equitativos. Sin embargo, nuevamente, detrás de este resultado nacional también se esconden diferencias sustantivas a nivel regional (OECD, 2016 pp.450-451). Las CC. AA. donde menor impacto tiene el ISEC son Galicia, Castilla y León y País Vasco. Por el contrario, donde más influye el contexto socioeconómico sobre los alumnos es en Asturias, Murcia y Cataluña.

Más aún, la información a nivel regional que proporciona PISA 2015 evidencia que es posible perseguir una estrategia que permita a la vez, obtener mejores resultados medios (mayor eficiencia) y mayor equidad. En este sentido, Castilla y León es la referencia, ya que no sólo obtiene los mejores resultados medios, sino que lo hace a través de un sistema más equitativo. En efecto, también es la CC. AA. que logra compensar mejor a los alumnos de contextos socioeconómicos más bajos (primer cuartil del ISEC), siendo la que presenta de forma significativa y sustantiva, mayor proporción de alumnos excelentes en ciencias (3,9% frente a 1,6% en España y 2,5% en la OCDE) y menor proporción de alumnos rezagados en ciencias (16,5% frente a 31,6% en España y 34% en la OCDE).

La comparación interregional a partir de la información que proporciona la evaluación PISA 2015 evidencia varias cuestiones relevantes que deberían ser consideradas a la hora de evaluar el sistema educativo español. En primer lugar, existen diferencias sustantivas entre las regiones en cuanto a las situaciones de partida, capacidades de gestión y disponibilidad de recursos educativos y políticas educativas implementadas, las cuales se traducen en diferencias en términos de rendimiento académico medio y de equidad. En segundo lugar, la evidencia disponible muestra que no siempre existe un *trade-off* entre equidad y eficiencia educativa, y que es viable promover la mejora del rendimiento medio de los alumnos a la vez que se mejora la equidad. Resulta por tanto cla-

ve contemplar ambas dimensiones para realizar una comparación más 'justa' del desempeño educativo de las CC.AA., para identificar y aprender de las buenas prácticas. Es previsible que la mayor disponibilidad de información comparable acerca del rendimiento educativo del alumnado y de los factores de contexto a nivel regional como la que proporciona PISA 2015, permita mejorar los análisis y diagnósticos de los sistemas educativos. Este es un aspecto clave para mejorar el diseño de políticas educativas diferenciadas, que se tengan en consideración el contexto y las necesidades de cada región.

NOTAS

1. Las evaluaciones internacionales evalúan el conocimiento de los alumnos y su capacidad para aplicar ese conocimiento y experiencia a la vida real, por tanto, las mismas recogen sólo una parte del verdadero producto de la educación recibida por un individuo que es muy difícil de medir debido a su intangibilidad inherente. La educación no se compone únicamente de la capacidad cognitiva, sino que comprende además otras habilidades no cognitivas como la capacidad de razonar, los buenos modales en la sociedad, la adaptabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad de juicio crítico, todos ellos de muy difícil cuantificación, aunque sin duda relevantes (Levin, 2012).
2. El objetivo de las evaluaciones internacionales es el de establecer comparaciones entre países y no entre regiones por lo que, a menos que las regiones decidan ampliar su muestra, ésta será representativa solo a nivel del país.
3. En el año 2003 decidieron ampliar la muestra Castilla y León, Cataluña y el País Vasco. En 2006, se unieron a las anteriores Andalucía, Asturias, Aragón, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra. En 2009, Baleares, Canarias, Madrid, Murcia y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla y finalmente, en 2012 se mantuvieron estas CC. AA. a excepción de Ceuta y Melilla (MECD, 2014).
4. El programa PISA evalúa tres competencias troncales: ciencias, matemáticas y comprensión lectora, poniendo énfasis en una de ellas en cada oleada. En la edición 2015 el foco ha estado en ciencias.
5. La equidad educativa se entiende como la capacidad de ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes, independientemente de su contexto socio-económico de origen.

REFERENCIAS

- Levin, H. M. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42(3), 269-284.
- MECD (2016). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- Woessmann, L. (2016). "The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement". *The Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3-31.

RESILIENCIA: ¿QUÉ FACTORES LA PROPICIAN?

PAU MARÍ-KLOSE

Universidad de Zaragoza

Uno de los principales objetivos del sistema educativo en cualquier lugar es reducir al máximo el grupo de estudiantes que no llegan a cierto nivel de suficiencia educativa o que abandonan el sistema educativo prematuramente. En las últimas décadas se ha realizado un esfuerzo notable para garantizar cierto nivel de igualdad de oportunidades educativas entre la población escolar, pero los hechos nos demuestran que, independientemente de cómo se defina el éxito educativo, los niños que provienen de entornos familiares desfavorecidos tienden a presentar resultados académicos más bajos desde etapas

tempranas de su trayectoria educativa, tienen una probabilidad más elevada de participar en itinerarios educativos con menos proyección académica (así como en programas de educación especial), y son más proclives a abandonar prematuramente los estudios.

Sin embargo, hay un porcentaje de estudiantes (variable según países) que superan las dificultades y retos que conlleva obtener buenos resultados educativos en un hogar en situación poco favorecida, y logran el éxito educativo. Son los llamados estudiantes resilientes (OCDE 2011; Casillas 2008; Borman y Overman 2004), a menudo presentados como los estudiantes que se sobreponen a los pronósticos: *beating the odds*.

Una parte importante de la literatura sobre resiliencia se ha centrado en colectivos en riesgo social. Estos riesgos se manifiestan en una prevalencia elevada de situaciones de desventaja, tanto en cuanto a los resultados educativos como otros indicadores de bienestar o integración social. Una proporción significativa de niños vive en condiciones sociales que dificultan su progreso educativo, ya sea porque viven en hogares en situación de pobreza, son víctimas de conductas abusivas o consumos adictivos de sus padres o familiares cercanos (Crosnoe y Elder 2004), o porque se encuentran expuestos a entornos comunitarios donde faltan modelos positivos de comportamiento (Shumov et al. 1999).

La literatura sobre riesgo y resiliencia ha identificado un conjunto de factores y mecanismos de protección que facilitan a los niños sobreponerse a las

adversidades sociales. Estos factores se pueden agrupar en diferentes dimensiones. Así, los trabajos de Bronfenbrenner (1979) y de Casillas (2008), centrados en los factores que determinaban el éxito o el fracaso educativo en estudiantes de zonas con alto nivel de marginación, proponen un modelo donde se distinguen cuatro dimensiones de la resiliencia académica: la individual, la escuela, la comunidad y la familia.

La dimensión individual es la que ha generado una literatura más voluminosa. Incluye un amplio abanico de características psicológicas que promueven respuestas positivas ante la adversidad: la confianza en uno mismo, el sentido de la autonomía, la motivación para incidir de forma efectiva sobre el entorno, la capacidad de autorregulación emocional, la capacidad de encontrar solución a dilemas interpersonales (Rutter 1987; Schooner et al. 2004). Desde este punto de vista, estas cualidades resultan especialmente decisivas en episodios críticos de la vida de las personas, modificando la reacción hacia factores de riesgo. Esta dimensión personal se puede interpretar como una condición necesaria pero no suficiente para llegar a la resiliencia. Por eso cobran importancia otras dimensiones.

La escuela constituye una segunda dimensión clave de la resiliencia. El clima escolar, y en especial la relación con profesores y compañeros, influyen de manera decisiva en las probabilidades de éxito académico de estudiantes que se encuentran en situaciones de adversidad (Plunkett et al. 2008). Las escuelas pueden incidir positivamente sobre los

estudiantes, limitando la exposición de los niños a factores de riesgo en su entorno comunitario y familiar, inculcando formas de representar y ver el mundo que promueven la autoconfianza y el sentido personal de la eficacia, corrigiendo trayectorias de desafección cuando se presentan los primeros síntomas, y abriendo oportunidades para que los estudiantes puedan adquirir las competencias y habilidades necesarias para enfrentarse con garantías los retos que tienen por delante. En este sentido, las escuelas pueden aportar elementos claves para promover la resiliencia en contextos socioeconómicos adversos, donde los centros educativos concentran gran número de estudiantes que provienen de hogares en situación de riesgo de pobreza y exclusión: equipos directivos con capacidad de liderazgo, la presencia de profesores motivados, el apoyo de mentores, actividades extracurriculares... También puede ser clave la capacidad de la escuela para forjar alianzas y complicidades con agentes comunitarios y las propias familias. La mejora de los vínculos familia-escuela es una de las estrategias clave establecidas por organismos internacionales como la Comisión Europea (2011) y la OCDE (2012) para reducir el fracaso escolar y el abandono prematuro de los jóvenes del sistema educativo.

Una tercera dimensión capital para la resiliencia es la comunidad. El efecto del entramado comunitario está determinado, en primer lugar, por los recursos públicos disponibles, como bibliotecas, transporte o acceso a otros servicios, que pueden influir directa o

indirectamente en el rendimiento educativo del alumnado (Casillas 2008). Pero también juega un papel como contexto social donde los niños adquieren actitudes y comportamientos pro-académicos. Cuando los niños están rodeados de adultos que representan modelos de comportamiento positivo, que ejemplifican con sus trayectorias dónde pueden llegar y qué pueden alcanzar si mantienen el compromiso escolar, se favorece la resiliencia (Bandura 1992). Las disposiciones que se adquieren en estos contextos se “contagian” y convierten en marcos de relevancia significativos, experimentados como normales y deseables en el entorno (Alegre, 2012: 103)

La cuarta dimensión de la resiliencia contemplada en la literatura especializada, tiene que ver con las actividades familiares. Los mecanismos favorecedores de la resiliencia relacionados con la actividad de las familias apuntados en la literatura son diversos, agrupados a menudo en la noción de capital social (Coleman 1988). El capital social de las familias se refiere a un conjunto amplio de cualidades de las relaciones sociales de las familias que procura ventajas a quien tiene acceso. En un sentido restringido, algunos investigadores se han centrado en los aspectos estructurales de los vínculos familiares (por ejemplo, la convivencia o no de los dos progenitores con el niño) y de los vínculos que las familias establecen con su entorno (la relación de los padres con los padres de amigos del niño, la de los padres con los agentes educativos), así como la intensidad de estas relaciones. Otros investigadores hacen un uso más laxo del concepto de capital

social, que tiene en cuenta el sentido o contenido de la relación (comunicación, control, apoyo, expresión de afecto, etc.) y los roles y normas que se ejecutan. Desde este punto de vista, el elemento clave que favorece el éxito educativo son los estilos educativos parentales. Estos pueden constituir un factor de protección ante el riesgo al que se encuentran expuestos los niños en situación socioeconómica adversa (Shumow et al. 1999; Marí-Klose et al. 2010).

Diseñar estrategias para fomentar la resiliencia pasa, en primer lugar, por reconocer las cuatro dimensiones, renunciando a programas e intervenciones de carácter exclusivamente paliativo cuando los problemas de bajo rendimiento educativo y desafección escolar se expresan ya con toda crudeza.

REFERENCIAS

- Alegre, M. (2015) "Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció a la diversitat?". Col·lecció "Que funciona en educació. Evidències per a la millora educativa", Ivàlua i Fundació Jaume Bofill.
- Bandura, A. (1992). *Social cognitive theory*, R. Vasta (ed.) "Six Theories of Child Development". Londres: Jessica Kingsley.
- Borman, G. I Overman, L. (2004). "Academic resilience in mathematics among poor and minority students". *Elementary School Journal*, 104: 177-195.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Casillas, S. C. (2008). "¿Por qué Miriam sí va a la escuela?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Coleman, J. S. (1988). "Social capital in the creation of human capital". *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Comisión Europea (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Bruselas.
- Connell, J. P., M. Beale Spencer i J. L. Aber (1994) "Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school", *Child development* 65 (2): 493-506.
- Crosnoe, R., i G. H. Elder (2004). "Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence". *Journal of Family Issues*, 25, 5, 571-602.
- De Bruyn, E.H. (2005). "Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence". *Educational Studies*, 31, 1, 15-27.
- Marí-Klose, P., M. Marí-Klose, L. Maranzana i F. Granados (2010). *Adolescents a Barcelona: Estils de vida, àmbit educatiu i conductes relacionades amb la salut*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- OECD (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OCDE.
- Plunkett, S.W., Henry, C.S., Houlberg, B.J., Sands, T., i Abarca-Mortensen,

- S. (2008). "Academic support by significant others and educational resilience in Mexican-origin ninth grade students from intact families". *Journal of Early Adolescence*, 28 (3):333-355.
- Rutter, M. (1987) "Psychosocial resilience and protective mechanisms", *American Journal of Orthopsychiatry* 37: 317-331.
- Schoon, I., Parsons, S., i Sacker, A. (2004). "Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation". *Journal of Adolescent Research*, 19, 4, 383-404.
- Shumow, L., D. Lowe Vandell i J. Posner (1999) "Risk and resilience in the urban neighborhood: predictors of academic performance among low-income elementary school children", *Merrill-Palmer Quarterly* 45 (2): 309-331.

EL PAPEL DE LAS HABILIDADES NO COGNITIVAS EN LA EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN

JOSÉ G. CLAVEL

Universidad de Murcia

Cuando redacto estas líneas, Rafa Nadal ha vuelto a ganar el torneo Conde de Godó. Como todo el mundo sabe, Rafa Nadal tiene una fuerza mental casi tan valiosa como su zurda, y eso le permite remontar situaciones adversas durante los partidos. Ese carácter para no venirse abajo ante las dificultades –resiliencia le llaman–, ¿no le vendría bien a nuestros

jóvenes? ¿no se podría enseñar? ¿no se podría aprender?

Estas y otras preguntas similares ya hace tiempo que venían discutiéndose entre los pedagogos y psicólogos; la novedad está en que desde comienzos de este siglo, han encontrado eco en los estudiosos de la economía de la educación, y eso puede tener algún interés para el lector de estos comentarios: sin pretender resumir todo lo que ha pasado en estos tres lustros, quizás pueda aportarle una panorámica de por dónde va la investigación, qué se empieza a saber, y cuáles son las implicaciones de política educativa que se derivarían de los diferentes hallazgos.

Dicen que el origen estuvo en el trabajo de Coleman y sus colaboradores a mediados de los sesenta (Coleman et al., 1966). El informe que lleva su nombre provocó la aparición de un grupo de investigadores, muchos de ellos economistas, que dirigieron sus esfuerzos al estudio de la mejor distribución de los recursos escasos en el entorno del proceso educativo. Con el paso del tiempo se fue avanzando en el cuerpo teórico, se recogieron datos más precisos y los nuevos ordenadores permitieron que se fueran afinando las técnicas económicas: se estaba preparando el terreno para que una suma de factores, colocara en primera línea esa serie de destrezas que hoy conocemos por habilidades no cognitivas.

Posiblemente el desencadenante del proceso ha sido la popularización de los datos¹. La disponibilidad de los resultados de PISA, así como del resto de grandes bases de datos, pusieron en manos de

equipos de cualquier fortuna un material excelente para la investigación, complementado con la generosa difusión de la información necesaria para poder analizarlo². Esa facilidad para manejar una materia prima de calidad permitió análisis cada vez más sofisticados e inclusivos –una de las pegas que se puso en su momento al Informe Coleman era que empleaba sólo datos norteamericanos, y los resultados no eran extrapolables– que terminaron en un descubrimiento rompedor, algo así como lo que supuso para los astrónomos a mitad del siglo XVIII postular la existencia de Neptuno a partir de los desajustes en la órbita de Urano. Como resumió algunos años después el profesor Levin:

... the measured relationships between test scores and earnings or productivity are modest and explain a relatively small share of the larger link between educational attainment and economic outcomes. What has been omitted from such narrow assessments are the effects that education has on the development of interpersonal and intrapersonal skills and capabilities that affect the quality and productivity of the labour force. (Levin, 2012; p.270).

Y ese octavo planeta que explicaría los desajustes era, en este caso, las habilidades no cognitivas de las que estamos hablando. Así lo publicaban Heckman y Rubinstein, al año de ganar el primero el Nobel de Economía:

It is thus surprising that academic discussions of skill and skill formation almost exclusively focus on measures of cognitive

ability and ignore noncognitive skills... No single factor has yet emerged to date in the literature on noncognitive skills, and it is unlikely that one will ever be found, given the diversity of traits subsumed under the category of noncognitive skills. (Heckman y Rubinstein, 2001; p.145)

De esta forma, comenzaba el siglo con una nueva batería de variables explicativas disponibles. Variables que, afortunadamente, ya llevaban un cierto camino andado en otras ramas del saber, y que por coincidir en su objeto, la persona, constituían un bagaje relativamente sencillo de incorporar a la Economía. Precisamente esa *polinización cruzada*, sin prejuicios (Heckman, 2011), que se ha producido entre saberes, ha sido otro de los factores decisivos para el florecimiento de las habilidades no cognitivas en la última década.

Un desarrollo orgánico en el que podemos destacar un esfuerzo inicial para poner un poco de orden entre tanta habilidad y definirlas con precisión; luego, una vez definidas, los intentos de medirlas; más tarde, una vez medidas, los intentos de analizar su impacto; y por último³, una vez analizado su impacto, la formulación de propuestas de política.

Y lo primero ha sido poner un poco de orden, que como ya señalaba el profesor Heckman en el texto citado anteriormente, buena falta hacía. Hoy, sin haber aún dado con una taxonomía universalmente aceptada, ya están disponibles varios elencos sistematizando mucho del material disponible. Las monografías de Gutman y Schoon (2013), o de Farrington et al. (2012) o el artículo

de Humphries y Kosse (2017), son una buena muestra de los resultados de ese esfuerzo, y también de lo mucho pendiente: son casi más las discrepancias que las concordancias.

Pero como somos muchos, en cuanto hubo un cierto consenso en algunas pocas habilidades –el esfuerzo, la perseverancia, la motivación...–, ya había gente acometiendo el problema de su medición. Es verdad que en Sociología y Psicología existían ya desde mediados de los ochenta test y pruebas estandarizadas para medir muchas de esas habilidades, y de hecho se empezó a utilizarlas, pero, como señalan Duckworth y Kern (2011), esas medidas presentaban varios problemas técnicos derivados del hecho auto referencial de la medición: en la mayoría de las escalas, era el propio sujeto el que opinaba sobre sí, y eso, como ya dijeron los antiguos, es una cosa complicada. Por eso, en estos años se han combinado diversas estrategias de medida. Por poner un ejemplo, para medir la resiliencia de los estudiantes a partir de la prueba PISA, a pesar de que los cuestionarios incluyen algunas preguntas alusivas, la propia OCDE ha propuesto una medición a partir de la distribución en cuantiles de riqueza y rendimiento académico de los estudiantes (OECD, 2011), mientras que otros autores (Méndez *et al.* 2015) emplean una medida a partir de los patrones de respuesta a esos cuestionarios.

En cualquier caso, aún sabiendo cómo medir y qué medir, tiene que pasar cierto tiempo para que en todos los países esté disponible un material como el que ha proporcionado el seguimiento

del *Perry Preschool Program*, o del *Carolina Abecedarian Intervention*, o algunas cohortes como la NLSY79 o la GSOPE⁴ entre otras. En España aún no disponemos de una información tan completa de nuestros jóvenes. Por eso es oportuno el proyecto⁵ liderado por el profesor Méndez en la Región de Murcia para el estudio de las habilidades no cognitivas, el rendimiento escolar y el bienestar. Durante el curso 2016/2017 se está interviniendo en más de dos mil niños de cuatro y cinco años, de una veintena de colegios a los que se les seguirá los próximos seis años...

Pero mientras que el tiempo pasa y deja su pátina en los datos, ya hay alguna información como para empezar a analizar las relaciones entre recursos, y resultados. Por ejemplo, sin salir de España, con datos de estudiantes de Asturias de Secundaria, los profesores Cordero, Muñiz y Simancas (2017) han analizado el efecto de las habilidades no cognitivas sobre los resultados educativos. Y otro buen ejemplo de cómo ese efecto también se manifiesta en los logros laborales y en el comportamiento social, puede verse en el trabajo de Heckman, Stixrud y Urzua (2006). Las conclusiones, una y otra vez, ponen de relieve la importancia que tienen esas destrezas en el éxito de los jóvenes en el largo plazo.

Los resultados esperanzadores, nos llevan a la siguiente pregunta: si las habilidades no cognitivas facilitan el desenvolvimiento futuro de los jóvenes... ¿se pueden enseñar? ¿cómo? ¿cuánto dura su efecto? Nos vamos así aproximando a las preguntas con las que co-

menzábamos este comentario, pero no estoy seguro de si estamos avanzando... Al contrario, parece que a cada paso se multiplican las opciones. Supongo que en una situación similar se encontró el Departamento de Educación de los Estados Unidos que, más pragmáticos que yo, ante tanta oferta decidieron quedarse sólo con tres destrezas: *Grit, Tenacity and Perseverance*, como factores decisivos para el éxito. El estudio⁶ que presentaron en 2013 es un buen ejemplo de Política Educativa porque, además de presentar las diversas estrategias de enseñanza, recoge la evaluación de los resultados logrados.

De todas formas, si tuviera que tomar una decisión política para promover habilidades no cognitivas, me esperaría un poco. Quizás será cosa de dos o tres años, pero de consolidarse las líneas de investigación que están empezando a mostrar sus resultados, se acercan días interesantes. El planteamiento de fondo es sencillo: si las intervenciones más duraderas son las que se realizan en la niñez, y la niñez se desarrolla en el entorno familiar⁷, se hace necesaria una mirada más atenta a las relaciones paterno y materno filiales y su efecto en la educación de las habilidades no cognitivas. Ya sé que no parecerá un gran descubrimiento para tantos maestros que saben de la importancia de los padres en la educación de sus alumnos, pero me gustaría transmitirles el cambio que se está produciendo: eso que ellos ya sabían, ahora se está midiendo, se está analizando, y eso va a permitir contrastar unas hipótesis que hasta ahora eran intuiciones más o menos acerta-

das. Quizás el trabajo de Francesconi y Heckman (2016) pueda dar una idea del alcance y las implicaciones de los resultados.

Termino con Rafa Nadal... ¿es posible enseñar a nuestros jóvenes a sobreponerse a un mal comienzo? Sí. ¿Ya sabemos cómo? No. Sabemos algo: sabemos cómo se ha hecho en algunos países, qué efectos ha tenido, y sabemos que queda mucho por hacer. Y que aún faltarán algunos años hasta que todo este conocimiento se transfiera a la sociedad. Pero para eso está la perseverancia. Y la tenacidad. Y la paciencia. Además, Neptuno no se vio hasta muchos años después de que predijeran su existencia. Y como cualquiera sabe, la órbita de Neptuno es mucho más predecible que las habilidades no cognitivas de un adolescente con el móvil sin batería...

NOTAS

1. PISA: *Programme for International Student Assessment*; PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study*; TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study*; PIAAC: *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*...
2. Quizás ahora sea este un buen momento para agradecer a la OCDE, la IAE y a tantos colegas individuales que comparten sus macros, do-files, syntax, y scripts su generosidad para que el resto aprendamos: gracias.
3. Ya sabe el lector que el avance científico es mucho más amorfo que todo esto, y que las etapas coexisten, pero es una licencia que confío en que revierta en la claridad de la exposición.
4. NLSY79: *The National Longitudinal Survey of Youth 1979*; GSOEP: *German Socio-Economic Panel*.
5. Con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad (ECO2016-77366-R) y de la Fundación Séneca (19322/PI/14). Más en: <http://habilidadesnociognitivas.com>
6. "Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century"; U.S. Department of Education. Office of Educational Technology.
7. "Childhood is the province of the family and the environments in which families are situated. Any investigation of how conditions in childhood affect life outcomes is a study of family influence and the influence of family environments". (Francesconi, 2016: p.F1).

REFERENCIAS

- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. F. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld, and R. L. York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. US Government Print Office.
- Cordero Ferrera, Jose Manuel, Manuel Muñiz Pérez, and Rosa Simancas Rodríguez. 2017. "The Relationship between Cognitive and Non-Cognitive Skills." *Revista de Educación*, no. 375: 36–60.
- Duckworth, Angela Lee, and Margaret L. Kern. 2011. "A Meta-Analysis of the Convergent Validity of Self-Control Measures." *Journal of Research in Personality* 45 (3): 259–268.
- Farrington, Camille A, Melissa Roderick, Elaine Allensworth, Jenny Nagoka, Tasha Seneca Keyes, David W Johnson, and Nicole O Beechum. 2012. "Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Non-cognitive Factors in Shaping School Performance—A Critical Literature Review." *Consortium on Chicago School Research*.
- Francesconi, Marco, and James J. Heckman. 2016. "Child Development and Parental Investment: Introduction." *The Economic Journal* 126 (596): F1–F27. doi:10.1111/eoj.12388.
- Gutman, L., and I Schoon. 2013. "The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review." Education Endowment Foundation, London.
- Heckman, James J. 2011. "Integrating Personality Psychology into Economics." Working Paper 17378. National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w17378.
- Heckman, James J., and Yona Rubinstein. 2001. "The Importance of Non-cognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program." *The American Economic Review* 91 (2): 145–49.
- Heckman, James J., Jora Stixrud, and Sergio Urzua. 2006. "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior." Working Paper 12006. National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w12006.
- Humphries, John Eric, and Fabian Kosse. 2017. "On the Interpretation of Non-Cognitive Skills: What Is Being Measured and Why It Matters." *Journal of Economic Behavior & Organization* 136: 174–85. doi:https://doi.org/10.1016/j.jebo.2017.02.001.
- Levin, Henry M. 2012. "More than Just Test Scores." *Prospects* 42: 269–84.
- Mendez, Ildefonso, Gema Zamorro, José G. Clavel, and Collin Hitt. 2015. "Habilidades No Cognitivas y Diferencias de Rendimiento en PISA 2009 entre las Comunidades Autónomas Españolas." *Participación Educativa* 4 (6): 51–62.
- OECD. 2011. *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>: OECD Publishing.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

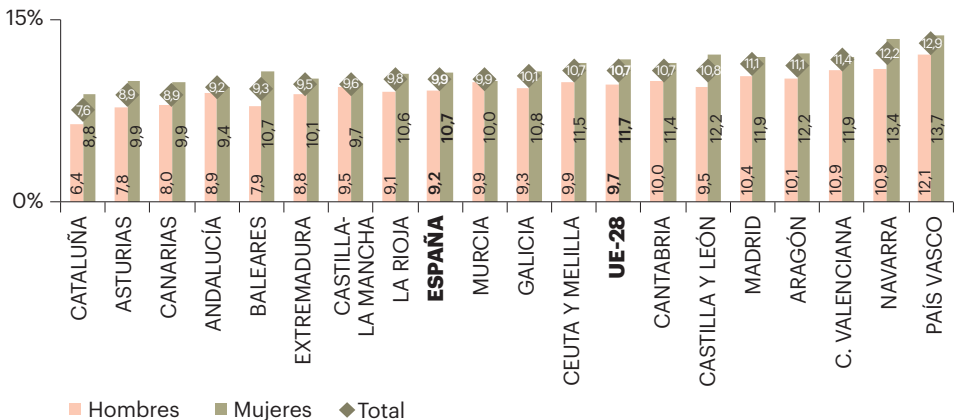
Aprendizaje permanente

La Estrategia Europa 2020 establece para España el objetivo de que al menos el 15% de la población adulta (25 a 65 años) participe en actividades de aprendizaje permanente con el fin “de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, civil, social o relacionada con el empleo”²⁷.

En 2015, con un porcentaje del 9,9%, nos situábamos por debajo del promedio de los países europeos (10,7%), y, por tanto, a una distancia de 5,1 puntos para alcanzar el objetivo propuesto. En cuanto a la distribución por sexo, un 9,2% de hombres participa en actividades de formación permanente, siendo este porcentaje levemente superior entre las mujeres (10,7%).

En todas las Comunidades Autónomas la participación de las mujeres es superior a la de los hombres, con variaciones. País Vasco, Navarra, Comunidad Valenciana, Aragón y Madrid sobrepasan al promedio europeo con porcentajes superiores al 11%, seguidas de Castilla y León con un 10,8% y Cantabria y Ceuta y Melilla con un 10,7%, respectivamente. Con porcentajes inferiores al 10% se sitúan Murcia, La Rioja, Castilla-La Mancha, Extremadura, Baleares y Andalucía. Por último, las más alejadas del promedio nacional y europeo son Canarias, Asturias y Cataluña, donde menos del 9% de la población participa en actividades de formación permanente.

GRÁFICO 73. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25-64 AÑOS QUE PARTICIPA EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA Y SEXO. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

27. *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. COM (2001) 678 final, 21 de noviembre de 2001.

La situación laboral de los jóvenes es un área de actuación prioritaria en Europa por su influencia en el crecimiento y progreso de los individuos y de la sociedad. La *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven*²⁸ destaca una serie de indicadores que proporcionan información sobre la situación laboral de los jóvenes, como por ejemplo, la alta tasa de abandono escolar temprano y el bajo porcentaje de población joven con niveles medios de formación.

De acuerdo con los datos facilitados por Eurostat²⁹, España se sitúa como el segundo país con la tasa de desempleo juvenil más alta de la Unión Europea, con un 44,4% frente al 18,6% de la UE-28 en 2016. No obstante, ha conseguido reducir la tasa de desempleo juvenil en 3,9 puntos respecto al año anterior.

El Consejo Europeo de 7 y 8 de febrero de 2013³⁰, reconociendo la situación particularmente difícil de los jóvenes en determinadas regiones, propuso una iniciativa de *Empleo Juvenil*, de la que podrían beneficiarse las regiones europeas con tasas de desempleo juvenil superiores al 25%. Como consecuencia y con el fin de “garantizar que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendizaje o periodo de prácticas”, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social impulsó en España ese mismo año el *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil*.

Este Plan define una serie de indicadores de referencia, relacionados con otros establecidos por el Fondo Social Europeo y los Servicios Públicos de Empleo, con el objetivo de proceder a un seguimiento y valoración periódicos que, actualmente, forman parte de la evaluación del sistema de implantación de la Garantía de Juvenil.

28. *Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013-2016*.

29. Últimos datos actualizados de la tasa de desempleo por grupos de edad de Eurostat con fecha de 23 de abril de 2017; en concreto, han sido consultados los datos relativos a la población menor de 25 años.

30. *Conclusiones del Consejo Europeo del 7 y 8 de febrero de 2013*.

TABLA 13. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES. AÑO 2015.

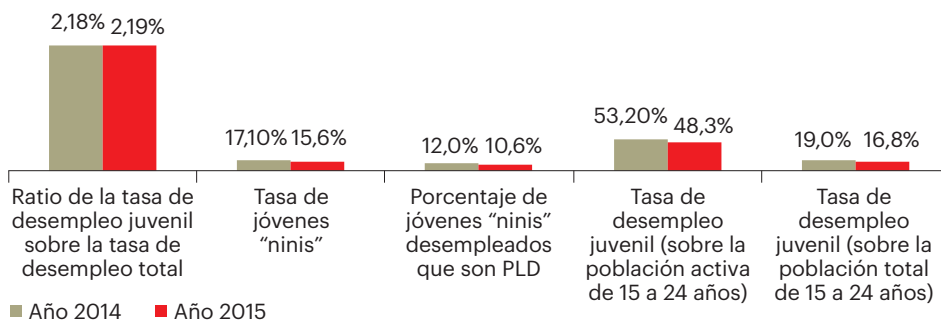
| INDICADORES | AÑO 2015 |
|--|----------|
| Tasa de jóvenes “ninis” (15-24 años) La tasa informa del porcentaje de jóvenes entre 15 y 24 años que se encuentra sin ocupación y que no cursa ningún tipo de estudios, respecto al total de la población en esas edades. | 15,6% |
| Porcentaje de jóvenes “ninis” que son Parados de Larga Duración (PLD) Este porcentaje informa de los demandantes empleo, en situación de paro, cuya antigüedad de la demanda es superior a los 365 días. | 10,6% |
| Tasa de desempleo juvenil (15-24 años) Esta tasa informa del porcentaje de jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y 24 años que se encuentra en situación de desempleo en relación con la población de la misma edad que participa en el mercado laboral. | 48,3% |
| Ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total Informa sobre la diferencia entre ambas tasas. | 2,19 |
| Porcentaje de desempleo joven (15-24 años) Representa el porcentaje de población entre 15 y 24 años que está parado, respecto al total de la población de esas edades. | 16,8% |
| Tasa de empleo joven (15-24 años) Informa de la proporción de la población de entre los 15 y 24 años que se encuentra empleada. | 17,9% |

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

En los últimos datos publicados por Eurostat, procedentes de la Encuesta de Población Activa, se observa que la tasa de jóvenes “ninis” y el porcentaje de “ninis” en situación de desempleo de larga duración en 2015 han descendido en 1,5 y 1,4 puntos porcentuales, respectivamente, con relación a 2014.

Por otra parte, la tasa de desempleo juvenil se reduce en 4,9 puntos porcentuales. La tasa de desempleo juvenil respecto del total de la población (no solo respecto de la población activa) es de un 16,8% en el año 2015, bajando 2,2 puntos porcentuales respecto al dato registrado en el año 2014.

GRÁFICO 74. INDICADORES DE SEGUIMIENTO DEL PLAN NACIONAL DE IMPLANTACIÓN DE GARANTÍA JUVENIL. AÑOS 2014 Y 2015.

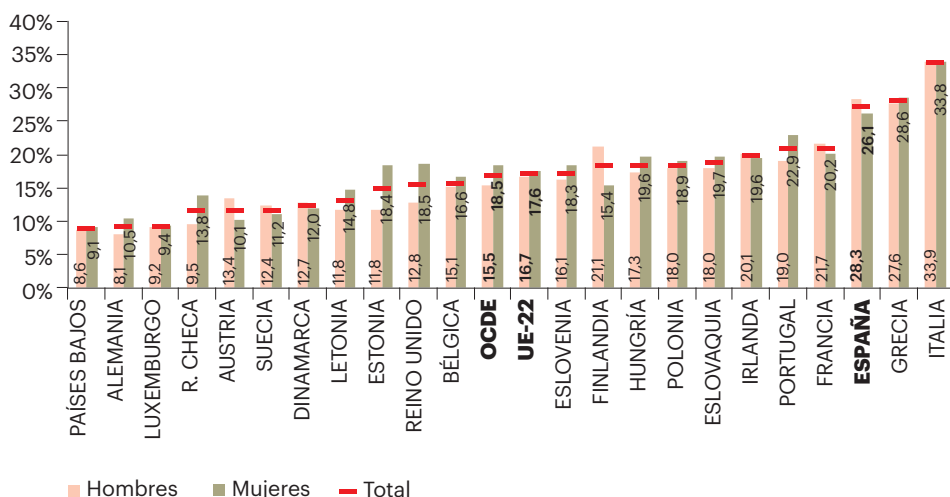


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

En el año 2015, el 27,2% de la población española entre 20 y 24 años ni está ocupada ni cursa ningún tipo de estudios, situándose así entre los países con mayor tasa de población “nini”, aunque por debajo de Italia y Grecia, con 28,1% y un 33,9%, respectivamente, y superando en 10,1 puntos la tasa media del conjunto de países europeos (UE-22).

En la gran mayoría de los países europeos el porcentaje de mujeres en esa situación es superior al de hombres; es, por ejemplo, el caso de Estonia, Reino Unido, República Checa y Portugal, entre otros. Sin embargo, en España el porcentaje es mayor en hombres que en mujeres, con una diferencia de 2,2 puntos porcentuales. También es mayor en países como Austria y Finlandia, 3,3 y 5,7 puntos porcentuales, respectivamente.

GRÁFICO 75. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE 20 Y 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR SEXO. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance. Interim report 2016*. OCDE.

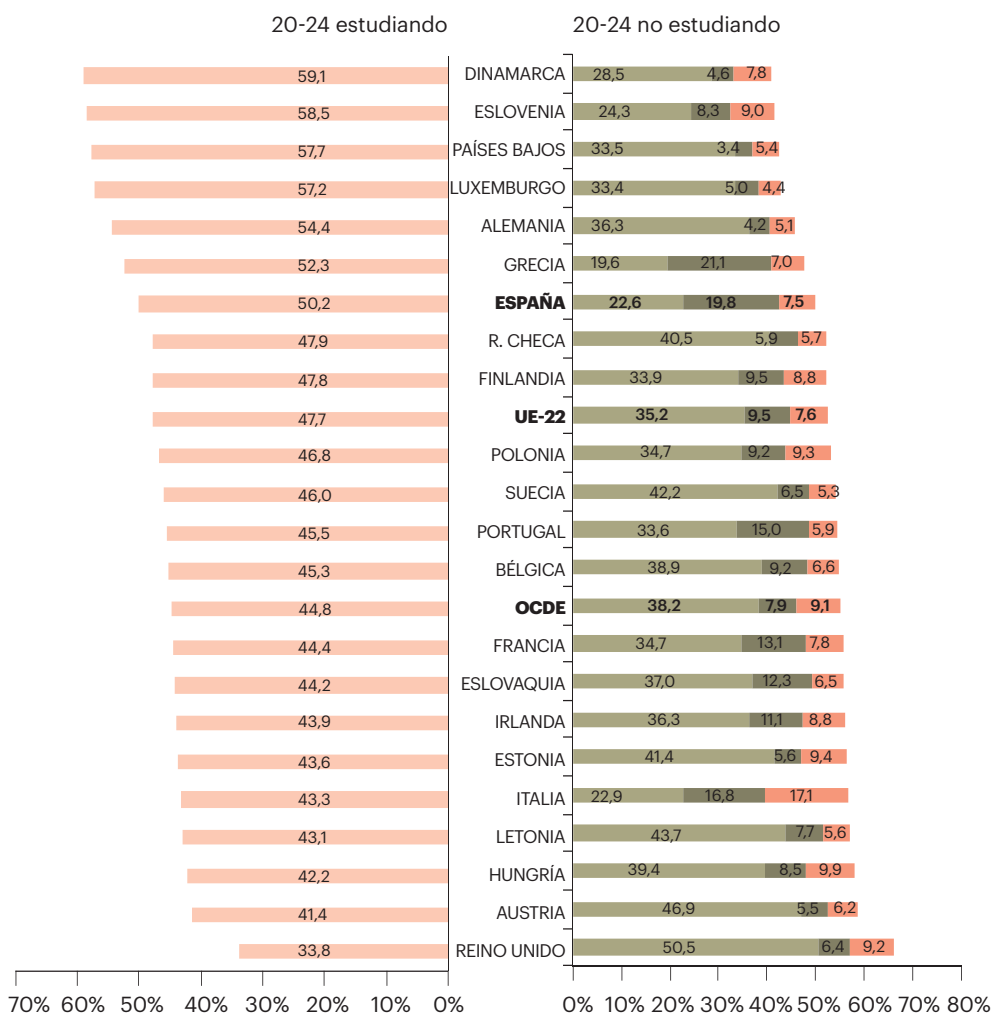
En 2015, entre los 20 y 24 años de edad, el 47,7% de la población europea (UE-22) se encuentra estudiando, 2,9 puntos porcentuales por encima del promedio de la OCDE (44,8%).

En España la cifra asciende al 50,2%, seguida de Grecia, Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Eslovenia. En Dinamarca, la cifra es máxima, del 59,1%. España y Grecia, a la vez que registran un alto porcentaje de población joven estudiante, también cuentan con un elevado porcentaje de jóvenes “ninis”.

Del total de población en esas edades en España, el 22,6% no recibe formación y se encuentra empleada, 15,6 puntos porcentuales por debajo del promedio de la

OCDE. El porcentaje de población que no estudia y está desempleado es mayor en España que en la media de la OCDE, con una diferencia de 11,9 puntos. En Reino Unido, por ejemplo, uno de cada dos jóvenes en el tramo de edad considerado se encuentra empleado y no recibe ningún tipo de educación, mientras que un 33,8% de población se encuentra estudiando. Por último, el 7,5% de los jóvenes españoles es inactivo frente al 9,1% del promedio de la OCDE.

GRÁFICO 76. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE LOS 20 Y 24 AÑOS ESTUDIANDO Y NO ESTUDIANDO. AÑO 2015.



Fuente: *Education at a Glance. Interim report 2016*. OCDE.

Nivel educativo y situación laboral

Con carácter general, la tasa de empleo de la población española entre los 25 y 64 años se mantiene por debajo del promedio de la OCDE y del promedio del conjunto de países europeos (UE-22) en todos los niveles educativos considerados.

Se observa que dicha tasa de empleo de la población aumenta con el nivel educativo: en niveles educativos inferiores a la Educación Secundaria Superior se sitúa en un 52%, seguida de la Educación Secundaria 2ª etapa con un 68% y la Educación Terciaria con un 79%; esta última se ve incrementada a su vez según aumenta la titulación alcanzada en Educación Superior.

TABLA 14. TASA DE EMPLEO POR NIVEL EDUCATIVO ENTRE LOS 25-64 AÑOS DE EDAD. AÑO 2015.

| | INFERIOR A E. SECUNDARIA SUPERIOR | E. SECUNDARIA SUPERIOR | E. Terciaria | E. Terciaria | | | TOTAL |
|--------|---|---------------------------|--------------|----------------------------|-------|--------|-------|
| | | | | E. SUPERIOR CICLO CORTO | GRADO | MÁSTER | |
| ESPAÑA | 52 | 68 | 79 | 75 | 78 | 81 | 65 |
| OCDE | 56 | 74 | 84 | 80 | 82 | 87 | 74 |
| UE-22 | 53 | 74 | 84 | 80 | 81 | 86 | 73 |

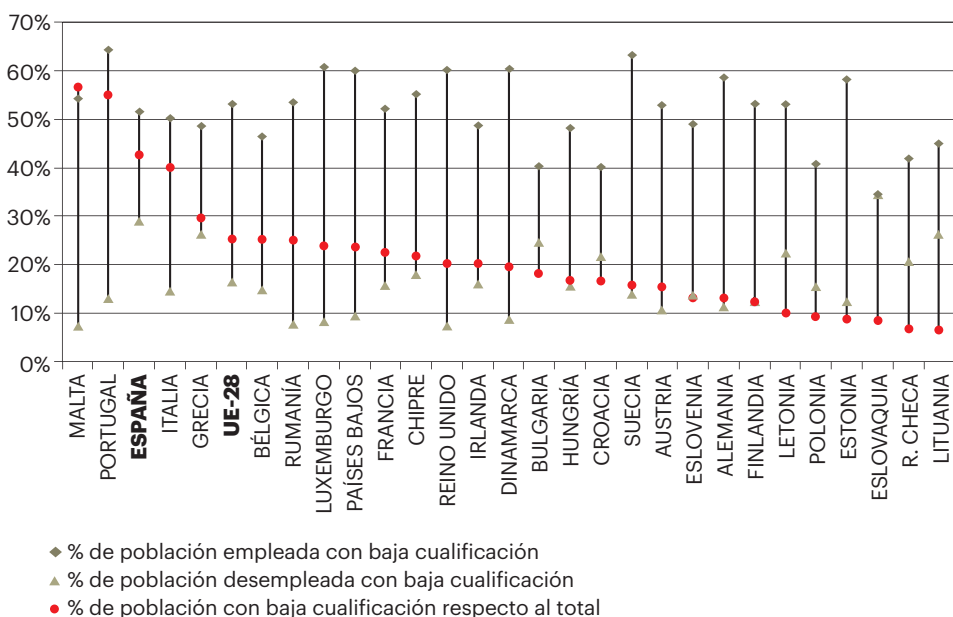
Fuente: *Education at a Glance. Interim report 2016*. OCDE.

El análisis de la situación laboral de la población de entre 25 y 64 años con baja cualificación (nivel de Educación Secundaria Inferior, o más bajo) muestra un escenario heterogéneo y variable entre unos países europeos y otros. Por lo pronto, el 25,3% de los europeos (UE-28) entre 25 y 64 años posee como máximo un nivel de Educación Secundaria Inferior. En España representa el 42,6%, 17,3 puntos porcentuales por encima del promedio europeo, seguida de Portugal y Malta, con porcentajes del 54,9 y el 56,5%.

El 53,2% de la población europea con baja cualificación se encuentra empleada, y un 16,3% se encuentra desempleada. Las tasas de empleo son altas, superiores al 60%, en Países Bajos, Reino Unido, Dinamarca, Luxemburgo, Suecia y Portugal. En el otro extremo se sitúa Eslovaquia, con un 34,4%. La siguen Croacia, Bulgaria, Polonia, República Checa y Lituania, esta última con un 45%.

La cifra más alta de población desempleada con baja cualificación se da en Eslovaquia, con un 34,4%. A continuación se encuentra España, con un 28,9%, seguida de Grecia, Lituania, Bulgaria, Letonia, Croacia, República Checa y Chipre. En el otro extremo, con porcentajes inferiores al 10%, se sitúan Países Bajos, Dinamarca, Luxemburgo, Rumanía y, con las cifras más bajas, Reino Unido y Malta, con un 7,3%.

GRÁFICO 77. SITUACIÓN EN EL MERCADO LABORAL DE ADULTOS DE 25-64 AÑOS CON BAJA CUALIFICACIÓN³¹. AÑO 2015.



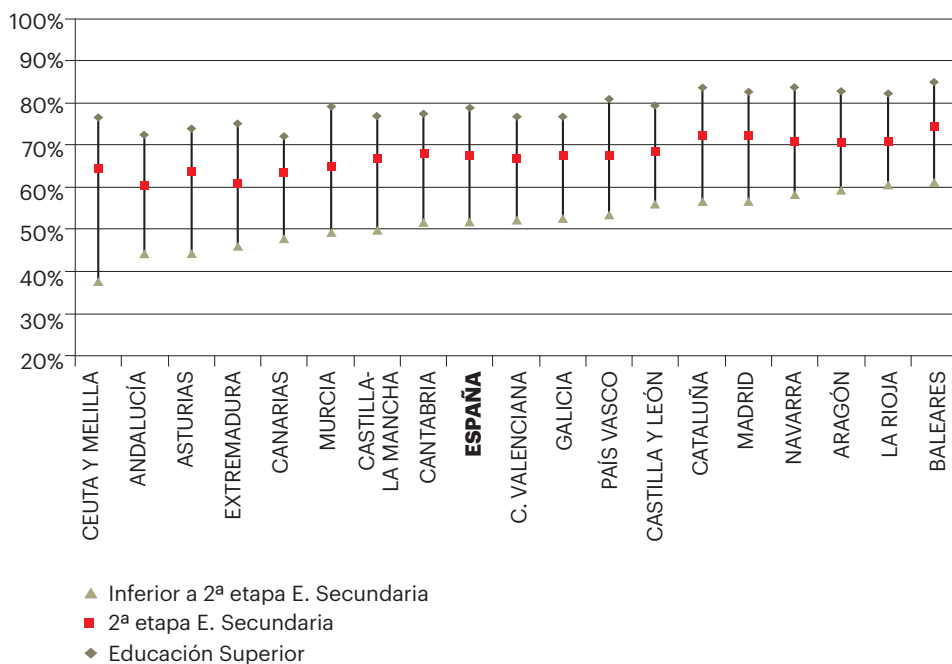
Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla 3.5.2, *Education and Training Monitor 2016*.

En la comparativa por Comunidades Autónomas también se observan diferencias apreciables en cuanto a las tasas de empleo. Baleares y La Rioja, seguidas de Aragón, Navarra, Madrid y Cataluña, presentan tasas altas de empleo en Educación Tercaria o Superior, por encima del 83%. Con tasas de empleo inferiores al 50% se encuentran Castilla-La Mancha, Murcia, Canarias, Extremadura, Asturias y Andalucía. Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se sitúan en última posición, con una tasa de un 37,5%.

31. La proporción de población con baja cualificación, que posee como máximo un nivel de Educación Secundaria Inferior se calcula dentro del total de población (incluidos todos los niveles ISCED 2011), en edades comprendidas entre los 25 y 64 años.

Por otra parte, las tasas de empleo para la población que ha alcanzado, como mucho, la Educación Secundaria de 2ª etapa se sitúan en todas las Comunidades por encima del 60%. Sobrepasan el 70% en Aragón, Navarra, La Rioja, Cataluña, Madrid y Baleares, cuya tasa es la máxima, con un 74,5%, a una distancia de 6,8 puntos del promedio nacional. Extremadura y Andalucía registran las menores tasas en este nivel educativo, con un 60,8% y un 71,7%, respectivamente.

GRÁFICO 78. TASAS DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 25-64 AÑOS POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En todas las Comunidades Autónomas la tasa de empleo de los varones de 25 a 34 años y con nivel educativo inferior a la Educación Secundaria 2ª etapa es superior a la de las mujeres. En el conjunto de España, la tasa masculina es del 62,9% y la femenina, del 46,9%. La Rioja, Aragón y Castilla-La Mancha presentan las mayores tasas de empleo en hombres, con porcentajes superiores al 70%. Por el contrario, en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, caen por debajo del 50%.

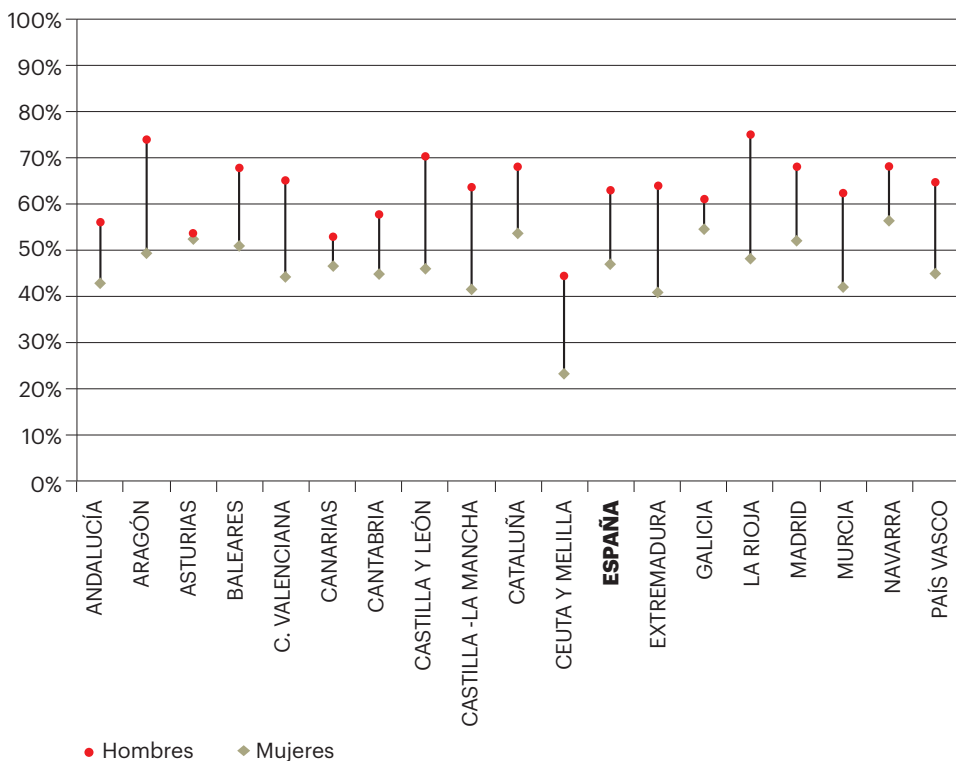
Por su parte, Galicia, Cataluña, Asturias, Madrid y Baleares presentan tasas femeninas superiores a la media, entre el 54,6% de Galicia y el 50,7% de Baleares. El

resto de Comunidades Autónomas presenta tasas inferiores al 50%, destacando por niveles muy bajos Ceuta y Melilla, con un 23,3%.

La brecha entre hombres y mujeres es máxima en La Rioja, con una diferencia de 27 puntos porcentuales; seguida de Aragón, Castilla y León, con una diferencia de 24,6 y 24,2 puntos porcentuales, respectivamente; en Extremadura, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Comunidad Valenciana y Murcia las diferencias son también superiores a los 20 puntos.

En el otro extremo se sitúan Comunidades Autónomas como Asturias, con una diferencia de un punto porcentual, seguida de Canarias y Galicia, con diferencias de 6,3 y 6,6 puntos, respectivamente.

GRÁFICO 79. TASAS DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 25-34 AÑOS CON NIVEL EDUCATIVO INFERIOR A EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR SEXO. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2014-2015. Edición 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por último, podemos observar cómo varía en Europa la tasa de empleo en la población joven según cuenten con estudios de Enseñanza General o de Formación Profe-

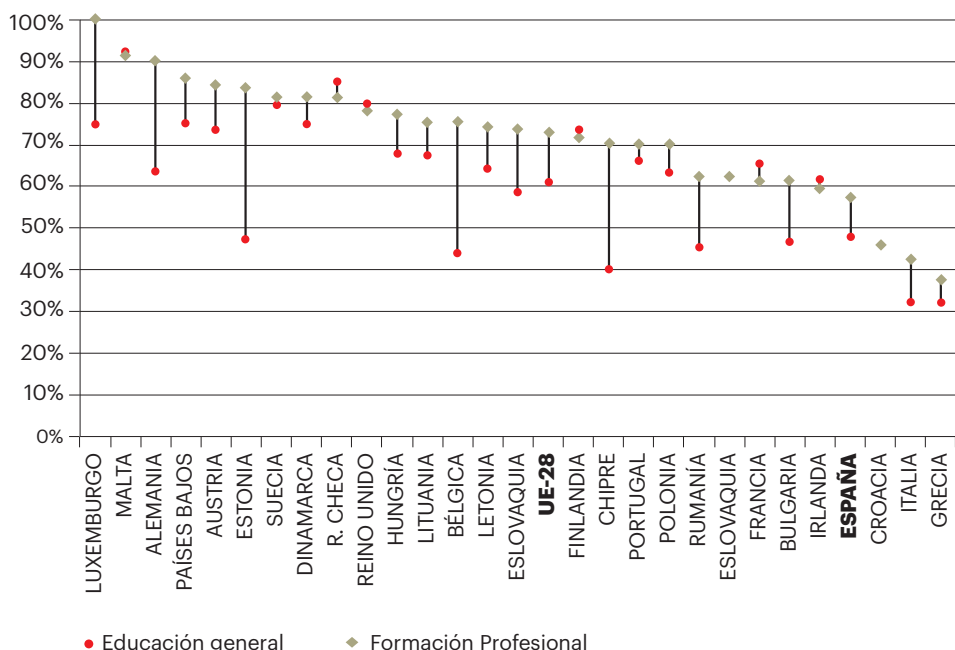
sional. La población entre 20 y 34 años con Bachillerato presenta una tasa de empleo del 61,2% de media en Europa (UE-28), y del 73% en Formación Profesional.

La tasa es casi siempre superior para los jóvenes con formación profesional, salvo en Malta, Reino Unido, Finlandia, Irlanda, República Checa y Francia. En España la diferencia favorable a la Formación Profesional es de 9,4 puntos porcentuales.

Las tasas más altas de empleo de titulados en Formación Profesional, superiores al 80%, se observan en Alemania, Malta y Luxemburgo, esta última con una tasa del 100%. Las menores, por debajo del 60%, se encuentran en Irlanda, España, Croacia, Italia y Grecia, esta última con una tasa del 37,5%.

República Checa y Malta presentan las mayores tasa de empleo de la población con estudios de Bachillerato o similar, con un 85,2% y 92,4%, respectivamente. Por debajo del promedio europeo (UE-28) se sitúan Eslovaquia y España, a una distancia de 2,5 y 13,2 puntos porcentuales, seguidos de Estonia, Bulgaria, Rumanía, Bélgica, Chipre, Italia y Grecia, esta última con la menor tasa (32,1%).

GRÁFICO 80. TASA DE EMPLEO EN POBLACIÓN DE 20-34 AÑOS CON FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA GENERAL (BACHILLERATO), POR PAÍS. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir del Gráfico 3.3.1, *Education and Training Monitor* 2016, y Eurostat.

Nota: sin datos de educación general para Croacia y Eslovenia.

COMENTARIO

EDUCACIÓN Y EMPLEO

LA ESTRATIFICACIÓN EDUCATIVA DEL EMPLEO

JUAN IGNACIO MARTÍNEZ PASTOR
Departamento de Sociología II (UNED)

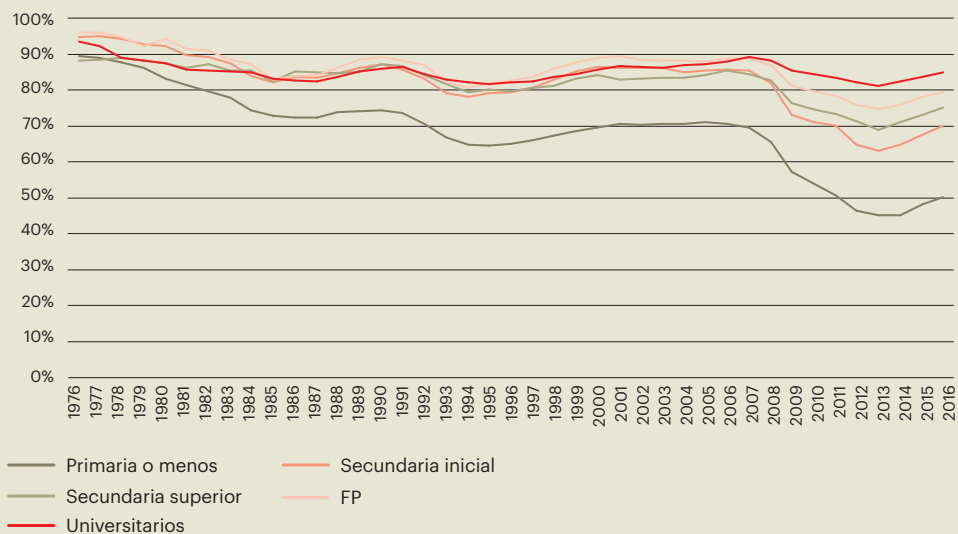
Las siguientes líneas pretenden demostrar que en la última crisis económica se ha producido una estratificación educativa del empleo, un fenómeno que también se ha dado durante las crisis anteriores en algunos tramos de edad, aunque no con la misma virulencia en términos absolutos. Por estratificación educativa del empleo se entiende que la tasa de empleo se divide en distintas capas en función de los niveles educativos.

El gráfico A muestra la evolución de la tasa de empleo para los varones de entre 25 y 64 años entre 1976 y 2016. En él se aprecian los siguientes hechos. El primero, que a mediados de los años 70 la tasa no bajaba prácticamente del 90% con independencia del nivel de estudios. El segundo, que desde la crisis que comenzó en aquel período, la tasa de empleo de los que tienen estudios primarios o menos se ha distanciado progresivamente del resto de los niveles, con tasas sensiblemente menores. El tercer hecho sobresaliente atañe a la última crisis. Hasta entonces, las diferencias entre los niveles de estudio no eran demasiado grandes, tanto en las

épocas de bonanza como en las de crisis. Esta regularidad empírica se rompió con la crisis iniciada en 2007. En los años sucesivos se ve claramente lo que podría llamarse una estratificación educativa de la tasa de empleo: la tasa para los universitarios llegó a un mínimo del 81% en 2013, por el 63% de los que tienen Secundaria Superior y el 44% de los de Primaria o menos. En ninguna de las crisis anteriores se alcanzaron distancias tan grandes.

El gráfico A puede estar influido en parte por las salidas anticipadas del mercado laboral y por la edad tardía de consolidación en el mercado laboral de los universitarios. El gráfico B refleja la misma tasa pero para las edades centrales en la vida laboral: los 35-54 años. El gráfico refleja las mismas tendencias que el anterior, aunque en este caso la tasa de empleo de los universitarios nunca es superada por otros niveles educativos, habiendo más distancia entre estos y el resto de niveles, sobre todo en la crisis de mediados de los 90. Lo importante de este gráfico, no obstante, se sitúa en la última crisis, donde también se observa una clara estratificación educativa de la tasa de empleo, con tasas alarmantemente bajas en colectivos con muy poca formación (la tasa de empleo para los de Primaria en 2013 era del 50% y en 2016

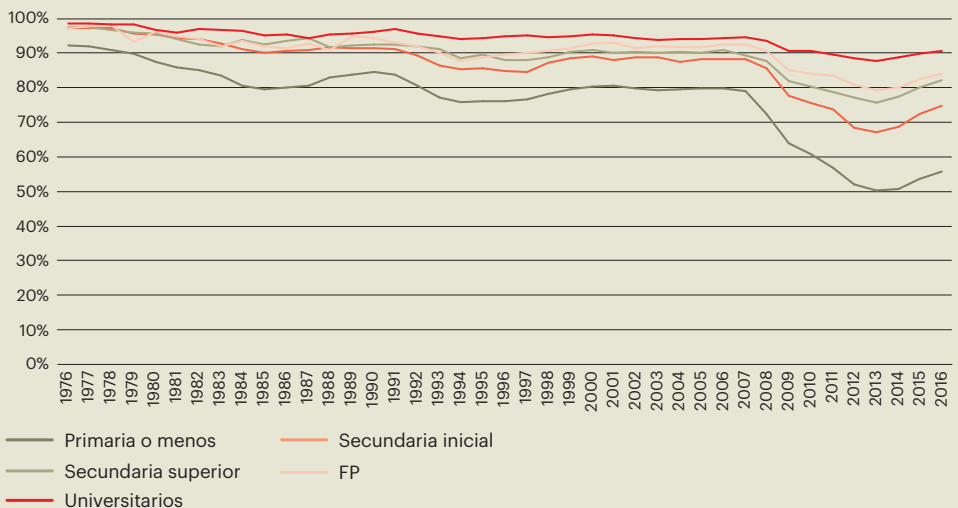
GRÁFICO A. TASA DE EMPLEO POR NIVELES DE ESTUDIO. VARONES 25-64 AÑOS.



Fuente: EPA, todos los trimestres desde el tercero de 1976 hasta el cuarto de 2016

Elaboración: Juan Ignacio Martínez Pastor

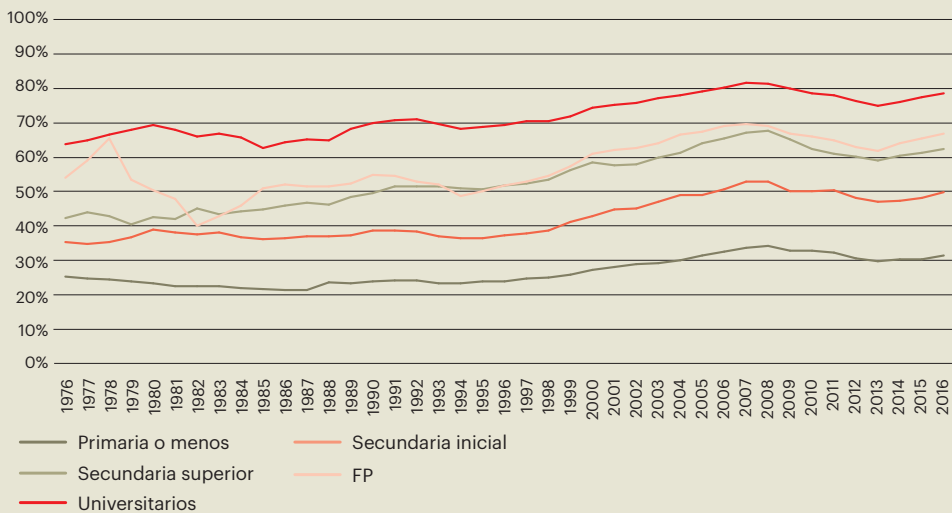
GRÁFICO B. TASA DE EMPLEO POR NIVELES DE ESTUDIO. VARONES 35-54 AÑOS



Fuente: EPA, todos los trimestres desde el tercero de 1976 hasta el cuarto de 2016

Elaboración: Juan Ignacio Martínez Pastor

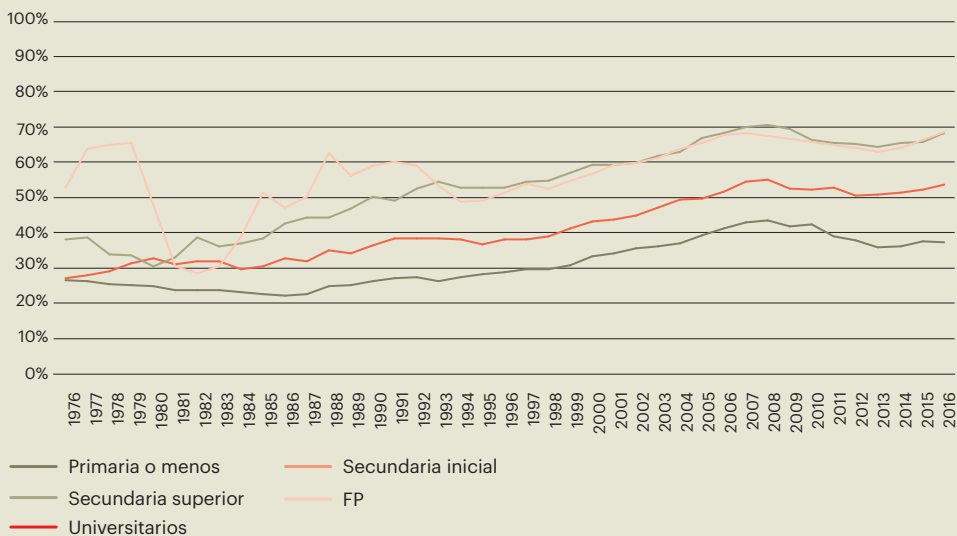
GRÁFICO C. TASA DE EMPLEO POR NIVELES DE ESTUDIO. MUJERES 25-64 AÑOS.



Fuente: EPA, todos los trimestres desde el tercero de 1976 hasta el cuarto de 2016

Elaboración: Juan Ignacio Martínez Pastor

GRÁFICO D. TASA DE EMPLEO POR NIVELES DE ESTUDIO. MUJERES 35-54 AÑOS.



Fuente: EPA, todos los trimestres desde el tercero de 1976 hasta el cuarto de 2016

Elaboración: Juan Ignacio Martínez Pastor

del 56%), o en niveles con una gran cantidad de individuos, como los que poseen la Secundaria inicial (2,2 millones de varones en 2013), cuya tasa se desplomó hasta el 67% en 2013 (en 2016 es del 75%). Estos datos indican que casi la mitad de los que tienen estudios primarios o menos no trabajan, y que nada menos que el 25% de varones con la Secundaria inicial está actualmente sin empleo en las edades centrales para sostener una familia, por un 9% de universitarios.

En el caso de las mujeres siempre ha habido una estratificación educativa de la tasa de empleo, ya que el patrón del varón proveedor y de la mujer ama de casa ha sido y es más típico cuanto menor es el nivel de estudios (ver gráficos C y D). A diferencia de los varones, el efecto de la última crisis en ellas no ha sido tanto el descenso de las tasas de empleo como su estancamiento. La continua incorporación de las mujeres al mundo del empleo remunerado lo prueba el hecho de que incluso durante la última crisis, las tasas para cada nivel de estudios han sido de las más altas de la historia.

La estratificación educativa del empleo tiene varias implicaciones. La primera, que el principal problema –tener o no tener empleo– no se da tanto entre los universitarios como entre los que tienen Educación Secundaria inicial o menos. Pese a que este último colectivo es menos visible en los medios de comunicación, más centrados en el paro y el subempleo de los universitarios, es el que debería atraer la atención más urgente de las políticas de empleo. Se trata de individuos con relativamente pocos recursos educativos y en muchas oca-

siones atrapados en dinámicas de precariedad que alternan empleos temporales con episodios de paro (Muñoz-Comet y Martínez-Pastor, 2017), además de ser un grupo bastante numeroso y que está en las edades centrales de su carrera laboral. Una posible solución para aumentar su tasa de empleo es rebajar las cotizaciones a la Seguridad Social para los trabajos de menor cualificación (Garrido y Gutiérrez, 2015).

La segunda consecuencia es que, a tenor de la tasa de empleo, las estrategias educativas más racionales de los individuos y de las familias se deben encaminar a tener un título universitario, ya que aunque eso no garantice trabajar, lo garantiza en mayor medida que los otros niveles, como bien se ha apreciado en la crisis más reciente. Otra cuestión es adoptar un punto de vista social, no individual ni familiar. Según las EPAs de 2016, alrededor del 30% de universitarios en España está abocado a no tener empleo o a trabajar en algo para lo que no se requiere ser universitario. La expansión universitaria puede verse como un mecanismo para igualar las oportunidades educativas entre las clases sociales, o incluso para satisfacer las necesidades de consumo cultural de una parte de la población; pero si hablamos de asignar puestos de trabajo a los individuos, el gasto social en la expansión universitaria no parece justificado. Pese a la extraordinaria mejora de la estructura ocupacional en España, hay más universitarios que puestos para ellos. En eso radica el mayor problema de los que poseen más estudios: en qué trabajan y no tanto en si trabajan.

REFERENCIAS

- Muñoz-Comet, Jacobo y Juan Ignacio Martínez Pastor (2017) “¿Es la precariedad igual para todos los trabajadores temporales? Diferencias y semejanzas entre clases sociales”, *Revista Española de Sociología (RES)*, 26 (2).
- Garrido Medina, Luis y Rodolfo Gutiérrez (2016) “Recuperar para el empleo a los trabajadores menos cualificados”, Documento 16, *Círculo Cívico de Opinión*, Madrid, 48 pp.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2001). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. COM (2001), 678 final. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. 21 de noviembre de 2001.
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010), 2020 final. Bruselas: Comisión Europea, 3 de marzo de 2010.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación "ET2020"*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea, OJC 119, 28 de mayo de 2009.
- Diario Oficial de la Unión Europea 2011/C 175/03. *Conclusiones del Consejo sobre educación y atención a la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. DOUE, 15 de junio de 2011.
- Diario Oficial de la Unión Europea. http://europa.eu/rapid/press-release_DOC-13-2_es.htm.
- Diario Oficial de la Unión Europea 2013/C 120/0. *Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. DOUE, 26 de abril de 2013.
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2016*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2016*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. *Estadísticas Europeas*. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/main>.
- Eurypedia. *Enciclopedia europea sobre los sistemas educativos online*. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). *PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2008). *PISA 2003. Matemáticas. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013a). *PISA 2012. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *Sistema estatal de Indicadores de la educación 2016. Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). *TIMSS 2015. Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias*. IEA. Informe español: resultados y contexto. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2011-12.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Anuario estadístico, Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012-13.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Anuario estadístico, Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017. Edición 2016*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/series-2015.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2014-2015*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados/2014-2015.html>.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2014-2015. Datos Avance. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-RD.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa. Última actualización: 26 de enero de 2017. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa2015.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recursos económicos destinados a la educación. Becas y Ayudas al Estudio. Curso 2014-2015. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/becas-ayudas/2014-2015.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recursos económicos destinados a la educación. Estadística del Gasto Público en Educación. Principales series. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/series.html>.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013-2016. http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013a). Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España. Diciembre de 2013. Madrid.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013b). Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España. Diciembre de 2013. Anexo. Contexto. Madrid.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). Informe Jóvenes y Mercado de trabajo. Edición 2015. Secretaría de Estado de Empleo, Subdirección General de Análisis del Mercado de Trabajo.
- OECD (2000). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OCDE Publishing: París.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do—Student Performance in Reading, Mathematics and Science. (Volume I)*. Paris: OCDE.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science. (Volume I)*. Edición revisada, febrero 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results. Excellence and equity education. Volume I*. PISA, OECD <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm> pdf?expires=1490640003&id=id&accname=guest&checksum=DAF992FB720CCF0CB16C6015A147FEBEBC.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

A continuación se muestran ordenados alfabéticamente los principales términos utilizados en la publicación:

Centro concertado. Los centros concertados son aquellos centros privados que reciben financiación pública.

Centro privado. Los centros privados son aquellos cuyo titular es una institución, entidad o persona de carácter privado. Todos los centros extranjeros se consideran privados, independientemente de su titular.

Centro público. Los centros públicos son aquellos de titularidad pública, bien sea la Administración General (Ministerio de Educación o cualquier otro Ministerio), Autonómica (Consejerías de Educación u otras Consejerías de las CC. AA.), Local (Ayuntamientos, Diputaciones...) o cualquier otro ente público.

Edad teórica. Las edades teóricas de comienzo del último curso utilizadas en las tasas brutas de población que se gradúa son: 15 años, 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); 17 años, Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio; 18 años, Graduado en E. Secundaria, oferta de Educación de Adultos (Educación Secundaria para Personas Adultas y Pruebas Libres); y 19 años, Ciclo Formativo de Grado Superior.

Fracaso escolar. El fracaso escolar se refiere al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtienen el título de Título de Graduado en Educación Secundaria

Gasto público. El gasto público hace referencia al gasto realizado por las diferentes Administraciones públicas dirigido independientemente a centros públicos y centros privados; éstos últimos a través de conciertos o becas y ayudas a los estudiantes de diversas etapas educativas escolarizados en dichos centros.

Grupo/unidad de alumnado. Se considera como grupo/unidad al alumnado que tiene un mismo tutor y que cursa gran parte de su horario lectivo conjuntamente, aunque durante otra parte del horario puede separarse para la realización de materias optativas o por otras causas.

Índice de autonomía PISA 2015. Este indicador se calcula asumiendo por conveniencia que la suma total de responsabilidades de los diferentes actores que toman decisiones es 100. Así, la autonomía del centro educativo será la parte de 100 que corresponde a las competencias que tienen en total el director, los profesores y el Consejo Escolar.

La ratio de desempleo joven. La ratio de desempleo joven representa el porcentaje de población entre 16 y 24 años, respecto al total de la población de su misma edad.

La ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total. La ratio de la tasa de desempleo joven sobre el total informa sobre la diferencia entre ambas tasas.

Parados de Larga Duración (PLD). Se refiere a la población demandante de empleo, en situación de paro, cuya antigüedad de la demanda es superior a 365 días.

Ratio. La ratio informa del número medio de alumnos por profesor en una enseñanza o nivel determinado.

Resiliencia. El término resiliencia, en el contexto del sistema educativo y en relación a los resultados educativos, se refiere a la capacidad de los estudiantes para alcanzar los resultados por encima de las expectativas, especialmente de aquellos que presentan un nivel socioeconómico bajo.

Tamaño del aula. El tamaño del aula informa de la distribución del número de alumnos en relación al número de aulas. Se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

Tasa bruta de escolarización. La Tasa bruta de escolarización informa del número de alumnos escolarizados en un nivel educativo entre la población en el grupo de edad teórico de dicho nivel educativo. Puede superar el 100% debido a la inclusión de alumnos que han ingresado prematura o tardíamente en la escuela y a los repetidores.

Tasa bruta de graduación. La tasa bruta de población que se gradúa en una enseñanza/titulación informa de la relación entre el alumnado que termina los estudios considerados, independientemente de su edad, con la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de la enseñanza.

Tasa de abandono educativo temprano. La tasa de abandono educativo temprano hace referencia al porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas.

Tasa de desempleo joven. La tasa de desempleo joven hace referencia al porcentaje de jóvenes entre los 15 y los 24 años que se encuentran en situación de desempleo respecto al total de la población de la misma edad que se encuentra activa en el mercado laboral.

Tasa de empleo joven. La tasa de empleo joven informa de la proporción de la población entre los 15 y los 24 años que se encuentra empleada.

Tasa de empleo. La tasa de empleo hace referencia a la relación de personas ocupadas respecto al total de la población económicamente activa o en edad de trabajar (16 o más años).

Tasa de idoneidad. Las tasas de idoneidad informan de la relación entre los efectivos escolares que se encuentran matriculados en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad.

Tasa de jóvenes “ninis”. La tasa de jóvenes *ninis* informa del porcentaje de jóvenes menores de 25 años que se encuentra sin ocupación y que no cursa ningún tipo de estudios, respecto al total de la población entre 15 y 24 años.

Tasa de paro de larga duración. La tasa de paro de larga duración hace referencia a la proporción de parados que llevan, como mínimo, doce meses buscando empleo y no han trabajado en ese período, como porcentaje de la población activa total (ocupados más no ocupados).

Tasa de paro o desempleo. La tasa de paro o desempleo hace referencia a la relación de personas paradas o en situación de desempleo respecto al total de la población activa.

Tasa neta de escolarización. La tasa neta de escolarización informa de la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada respecto al total de población de esa edad.

CLASIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, fue aprobada en 1997 por la Conferencia General de la UNESCO; posteriormente, una nueva revisión fue adoptada en el año 2011.

Respecto al sistema educativo español, la información presentada se refiere a las Enseñanzas de Régimen General; no obstante, no se especifica la Educación de las Personas Adultas (EPA) debido a que abarca distintas enseñanzas.

TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).

| CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR | ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL |
|---|---|
| CINE 0, ISCED 0 Educación Pre-primaria | EDUCACIÓN INFANTIL, de carácter voluntario, es la primera etapa del sistema educativo. Se organiza en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años; y el segundo desde los 3 hasta los 6 años, de carácter voluntario y gratuito. |
| CINE 1, ISCED 1 Enseñanza Primaria | EDUCACIÓN PRIMARIA, comprende desde los 6 hasta los 12 años. Es una de las dos etapas educativas que forman parte de la educación básica, es gratuita y de carácter obligatorio. |
| CINE 2, ISCED 2 Educación Secundaria Inferior o Primera etapa de Enseñanza Secundaria 2A: programas que facilitan acceso a nivel 3A o 3B 2B: programas que facilitan acceso al nivel 3C 2C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo | EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO), generalmente cursada desde los 12 hasta los 16 años; el alumnado tiene derecho a permanecer escolarizado en esta etapa hasta los 18 años. |
| CINE 3, ISCED 3 Educación Secundaria Superior o Segunda etapa de Enseñanza Secundaria 3A: programas que facilitan acceso a nivel 5A 3B: programas que facilitan acceso al nivel 5B 3C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo, a nivel 4 o a otros programas de nivel 3 | FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, cursada por alumnado procedente de ESO, entre 15 y 17 años. BACHILLERATO, cursada, generalmente, desde los 16 a los 18 años. FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO, organizada en ciclos formativos y puede ser cursada a partir de los 16 años. |

TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).

| CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR | ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL |
|--|---|
| CINE 4, ISCED 4 Enseñanza postsecundaria no Terciaria | En España no existen enseñanzas de educación postsecundaria no superior o postsecundaria no terciaria. |
| CINE 5, ISCED 5 Educación Terciaria 5A: programas principalmente teóricos destinados a facilitar una cualificación suficiente para ingresar en nivel 6. 5B: de carácter profesional y menor duración que nivel 5a | ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, comprende enseñanzas universitarias oficiales. FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR. |
| CINE 6, ISCED 6 Programas de investigación avanzada | PROGRAMAS DE DOCTORADO, es el nivel de las enseñanzas del sistema educativo con la obtención del título de doctor. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE97 y CINE2011).

PAÍSES PARTICIPANTES EN LAS ESTADÍSTICAS INTERNACIONALES A 2016.

| PAÍSES | UE-21 | UE-22 | UE-28 | OCDE |
|-----------------|-------|-------|-------|------|
| ALEMANIA | X | X | x | X |
| AUSTRALIA | | | | X |
| AUSTRIA | X | X | x | X |
| BÉLGICA | X | X | x | X |
| BULGARIA | | | x | |
| CANADÁ | | | | X |
| CHILE | | | | X |
| CHIPRE | | | x | |
| COREA | | | | X |
| CROACIA | | | x | |
| DINAMARCA | X | X | x | X |
| ESLOVAQUIA | X | X | x | |
| ESLOVENIA | X | X | x | X |
| ESPAÑA | X | X | x | X |
| ESTADOS UNIDOS | | | | X |
| ESTONIA | X | X | x | X |
| FINLANDIA | X | X | x | X |
| FRANCIA | X | X | x | X |
| GRECIA | X | X | x | X |
| HUNGRÍA | X | X | x | X |
| IRLANDA | X | X | x | X |
| ISLANDIA | | | | X |
| ISRAEL | | | | X |
| ITALIA | X | X | x | X |
| JAPÓN | | | | X |
| LETONIA | | X | x | X |
| LITUANIA | | | x | |
| LUXEMBURGO | X | X | X | X |
| MALTA | | | X | |
| MÉXICO | | | | X |
| NORUEGA | | | | X |
| NUEVA ZELANDA | | | | X |
| PAÍSES BAJOS | X | X | X | X |
| POLONIA | X | X | X | X |
| PORTUGAL | X | X | X | X |
| REINO UNIDO | X | X | X | X |
| REPÚBLICA CHECA | X | X | X | X |
| RUMANÍA | | | X | |
| SUECIA | X | X | X | X |
| SUIZA | | | | X |
| TURQUÍA | | | | X |

La *Fundación Ramón Areces* y la *Fundación Europea Sociedad y Educación* ofrecen al lector, por tercer año consecutivo, una selección de los datos e indicadores de situación más relevantes acerca del sistema educativo español, a partir de fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales. Esta síntesis, actualizada a 2017, proporciona una breve y práctica visión de conjunto, ilustrada por los comentarios que aportan un grupo de expertos a algunos de los aspectos que caracterizan la educación en España.

FUNDACIÓN RAMÓN ARECES

Vitruvio, 5 – 28006 Madrid
www.fundacionareces.es
www.fundacionareces.tv

Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

José Abascal, 57 – 28003 Madrid
www.sociedadyededucacion.org