

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

2018

FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

**INDICADORES
COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL**
2018

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 2018

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

COMENTARIOS

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ
TONI MORA
SOLEDAD IGLESIAS JIMÉNEZ
JOSÉ GARCÍA MONTALVO
JULIO CARABAÑA
JENNIFER GRAVES
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
MAURO MEDIAVILLA
ELENA MARTÍN
MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA
PETRA MARÍA PÉREZ ALONSO-GETA
FRANCESCA BORGONOVÌ
JORGE CALERO

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 2018

© 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-28176-2018

Impreso por:

ANE Bri, 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 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)	41
COMENTARIOS	49
La mejora del rendimiento escolar con la crisis: unos datos y unas hipótesis. Juan Carlos Rodríguez	49
FP, de segundo plato a imperiosa necesidad. Toni Mora	55
La Formación Profesional Dual en España. Soledad Iglesias Jiménez	57
RECURSOS EDUCATIVOS	63
El gasto en educación	65
Gasto por actividad y niveles educativos	68
Becas y ayudas al estudio	70
El profesorado	74
Tecnologías de la Información y la Comunicación	80
COMENTARIOS	85
Desigualdades educativas en España: una visión desde PISA. José García Montalvo	85
Becas y ciclo económico. Julio Carabaña	88
El uso del tiempo en la escuela como recurso educativo. Jennifer Graves	92
¿Qué políticas de profesorado mejoran la educación? Miguel Ángel Sancho Gargallo	96
De cuando la innovación tecnológica no implica innovación educativa: el caso de las políticas TIC en España. Mauro Mediavilla	100

RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS	105
Objetivos europeos	107
Abandono educativo temprano	109
Logro educativo	112
Tasas de empleo para los recién graduados	116
Participación en formación a lo largo de la vida	118
España en las evaluaciones internacionales	120
Competencia financiera a los 15 años. PISA 2015	120
Resolución colaborativa de problemas a los 15 años. PISA 2015	123
Comprensión Lectora en Educación Primaria. PIRLS 2016	125
Expectativas educativas, entorno y clima escolar	130
Expectativas educativas	130
Entorno y clima escolar	132
COMENTARIOS	147
Expectativas, clima de clase y rendimiento académico. Elena Martín	147
“Y, si no te gusta, te aguantas”. En torno a algunos indicadores del malestar del alumnado. Mariano Fernández Enguita	150
El acoso escolar (<i>bullying</i>), factor desestabilizador del bienestar personal y el rendimiento escolar. Petra María Pérez Alonso-Geta	154
Resiliencia y motivación en contextos desfavorecidos. Francesca Borgonovi	160
EDUCACIÓN Y EMPLEO	165
Aprendizaje permanente	167
Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación	168
Nivel educativo y situación laboral	173
COMENTARIO	177
Nivel educativo y situación laboral. Jorge Calero	177
BIBLIOGRAFÍA	181
GLOSARIO DE TÉRMINOS	185
CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS	189

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

19

Evolución de la educación española

Gráfico 1. Porcentaje de variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Cursos 2006-2007 y 2016-2017. 21

Gráfico 2. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 1994-1995 y 2016-2017. 22

Gráfico 3. Porcentaje del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General por comunidad autónoma. Curso 2016-2017. 23

Nivel educativo de la población

Gráfico 4. Evolución del nivel de formación de la población entre 25 y 64 años. Cursos 2002-2017. 24

Gráfico 5. Nivel de formación de la población entre 25 y 64 años por comunidad autónoma. Año 2017. 25

Tabla 1. Nivel educativo entre 25 y 64 años. UE y España. Año 2016. 26

Enseñanzas en detalle

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

Gráfico 6. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil de 0-2 a 3 años. Cursos 1991-1992 a 2015-2016. 27

Gráfico 7. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil por edad, España, UE-22 y OCDE. Año 2015. 27

Gráfico 8. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 4 años de edad por país. Año 2015. 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 2005-2006, 2010-2011 y 2015-2016. 29

Gráfico 10. Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años. Cursos 2005-2006 y 2015-2016. 29

Gráfico 11. Tasa de idoneidad a los 15 años por comunidad autónoma. Curso 2015-2016. 30

Gráfico 12. Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo. Curso 2015-2016. 31

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

Gráfico 13. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa, a los 16, 17 y 18 años. Cursos 2007-2008 a 2015-2016. 32

Gráfico 14. Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa por comunidad autónoma a los 16, 17 y 18 años. Curso 2015-2016.	32
Gráfico 15. Población de 20 a 29 años que ha completado al menos la 2ª etapa de la Educación Secundaria por comunidad autónoma. Año 2017.	33
Gráfico 16. Evolución del número de alumnado matriculado en Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio. Cursos 2006-2007 a 2016-2017.	34
Tabla 2. Variación del alumnado en Bachillerato, Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. Curso 2017-2018.	34
Gráfico 17. Distribución porcentual del alumnado en Ciclos Formativos de Grado Medio según edad. Curso 2015-2016.	35
Gráfico 18. Tasas brutas de escolarización en Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio, por comunidad autónoma. Curso 2015-2016.	36
Gráfico 19. Porcentaje de alumnado de Formación Profesional Básica respecto al total en Formación Profesional, por comunidad autónoma. Curso 2016-2017.	36
Gráfico 20. Alumnado matriculado en ciclos formativos de FP Básica por familia profesional, en porcentaje del total. Curso 2016-2017.	37
Gráfico 21. Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Medio por familia profesional, en porcentaje del total. Curso 2016-2017.	38
Gráfico 22. Número de Ciclos Formativos de Grado Medio impartidos en la modalidad dual por familia profesional. Curso 2015-2016.	39
Gráfico 23. Tasas de graduación en Formación Profesional y en Enseñanza General (Bachillerato). Unión Europea. Año 2015.	40
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	
Gráfico 24. Tasas brutas de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Superior, por comunidad autónoma. Curso 2015-2016.	41
Gráfico 25. Distribución porcentual del alumnado en Ciclos Formativos de Grado Superior según edad. Curso 2015-2016.	42
Gráfico 26. Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior por familia profesional, en porcentaje del total. Curso 2016-2017.	43
Gráfico 27. Número de Ciclos Formativos de Grado Superior impartidos en la modalidad dual por familia profesional. Curso 2015-2016.	44
Gráfico 28. Distribución del alumnado matriculado en Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, por modalidad y comunidad autónoma. Curso 2015-2016.	45

Tabla 3. Porcentajes y número de alumnos matriculados en Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, por modalidad y comunidad autónoma. Curso 2015-2016.	46
Gráfico 29. Evolución de estudiantes matriculados en Educación Superior universitaria por nivel de enseñanza. Cursos 2006-2007 a 2016-2017.	47
Gráfico 30. Población de 25 a 64 años por nivel de Educación Terciaria, en porcentaje del total. Año 2016.	48

RECURSOS EDUCATIVOS **63**

El gasto en educación

Tabla 4. Gasto público por alumno en Enseñanzas no universitarias. Años 2005-2015.	66
Gráfico 31. Evolución del gasto público en educación en relación con el PIB. Años 2006-2017.	67
Gráfico 32. Distribución porcentual del gasto público en educación, por actividad educativa. Año 2015.	68
Gráfico 33. Gasto público total en educación en relación con el PIB en UE-28. Año 2014.	69

Becas y ayudas al estudio

Gráfico 34. Evolución del importe de becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y comunidades autónomas por curso escolar. Cursos 2005-2006 a 2015-2016.	70
Gráfico 35. Distribución del importe de becas y ayudas al estudio y de beneficiarios en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2015-2016.	71
Tabla 5. Becas y ayudas concedidas en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2015-2016.	72
Gráfico 36. Evolución del número de alumnos universitarios becados y gasto total dedicado a becas. Cursos 1999-2000 a 2015-2016.	73
Gráfico 37. Evolución del porcentaje de gasto total destinado a becas respecto al gasto total dedicado a la universidad y porcentaje de becarios respecto al total de alumnos. Cursos 1999-2000 a 2015-2016.	73

El profesorado

Gráfico 38. Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2005-2006 a 2016-2017.	74
Gráfico 39. Distribución de los profesores por edad. Año 2015.	75
Tabla 6. Número medio de alumnos por profesor. Año 2017.	75
Gráfico 40. Número de horas lectivas al año por nivel educativo. Año 2017.	76

Gráfico 41. Evolución de la ratio en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2005-2006 a 2016-2017.	76
Gráfico 42. Número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por tipo de centro y titularidad. Curso 2015-2016.	77
Tabla 7. Tamaño medio del aula por tipo de institución. Año 2015.	78
Gráfico 43. Coste del salario de los profesores de la enseñanza pública por estudiante y por nivel de enseñanza (% del PIB per cápita). Año 2015.	78
Gráfico 44. Titulación y experiencia de directores y profesores. PIRLS 2016.	80
Tecnologías de la Información y la Comunicación	
Gráfico 45. Utilización de Internet de 10 a 15 años. Años 2011 y 2016.	81
Gráfico 46. Porcentaje de estudiantes que empezaron a utilizar internet con 6 años o menos edad. PISA 2015.	81
Gráfico 47. Tiempo medio, en minutos al día, que los estudiantes dedican a Internet fuera del colegio entre semana y los fines de semana a los 15 años. PISA 2015.	82
Tabla 8. Porcentaje de estudiantes que utilizan dispositivos digitales en los centros, al menos una o dos veces a la semana, por tipo de actividad. PISA 2015.	83

RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS **105**

Objetivos europeos

Tabla 9. Indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2020. Comisión Europea.	107
Gráfico 48. Posición de España en relación con los países de mayor y menor rendimiento educativo.	109

Abandono educativo

Gráfico 49. Tasa de abandono educativo temprano en la Unión Europea, UE-28. Año 2017.	110
Gráfico 50. 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. Año 2017.	111
Gráfico 51. Evolución del porcentaje de población española de 18 a 24 años que ha completado como mucho la Educación Secundaria de 1ª etapa y no sigue ningún estudio o formación, por sexo. Años 2007-2017.	111

Gráfico 52. Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria, por comunidad autónoma. Curso 2015-2016.	112
---	-----

Logro educativo

Gráfico 53. Logro educativo en la población de 25 a 64 años, UE-28. Año 2017.	113
--	-----

Gráfico 54. Porcentaje de población de 30 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria. Países de la UE. Año 2017.	114
---	-----

Gráfico 55. Porcentaje de población de 30 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por comunidad autónoma. Año 2017.	115
--	-----

Gráfico 56. Evolución del porcentaje de la población de 30 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por sexo. Años 2007-2017.	116
---	-----

Tasas de empleo de los recién graduados

Tabla 10. Tasa de empleo de la población de 20 a 34 años graduada entre 1-3 años anteriores al año de referencia en CINE 0-2, 3-4 y 5-8. Países de la UE-28. Año 2017.	117
---	-----

Participación en formación a lo largo de la vida

Gráfico 57. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta. Año 2017.	119
---	-----

Gráfico 58. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación permanente, UE-28. Año 2017.	119
---	-----

España en las evaluaciones internacionales

Competencia financiera a los 15 años. PISA 2015

Gráfico 59. Resultados globales en competencia financiera. Puntuaciones medias. Países europeos participantes. PISA 2015.	121
--	-----

Gráfico 60. Porcentaje de alumnos con nivel bajo en competencia financiera. Países europeos participantes. PISA 2015.	121
--	-----

Gráfico 61. Porcentaje de alumnos con nivel alto de rendimiento (4 y 5) en competencia financiera. PISA 2015.	122
--	-----

Gráfico 62. Porcentaje de estudiantes con desempeños más bajos y más altos en competencia financiera. PISA 2012 y 2015.	122
--	-----

Resolución colaborativa de problemas a los 15 años. PISA 2015

Gráfico 63. Resultados globales en resolución colaborativa de problemas. Puntuaciones medias. Países europeos de la OCDE. PISA 2015.	123
---	-----

Gráfico 64. Porcentaje de alumnos con niveles bajos (1 y <1) en resolución colaborativa de problemas. PISA 2015.	124
---	-----

Gráfico 65. Porcentaje de alumnos con nivel alto de rendimiento (3 y 4) en resolución colaborativa de problemas. PISA 2015.	125
--	-----

Comprensión Lectora en Educación Primaria. PIRLS 2016

Gráfico 66. Resultados globales en Comprensión Lectora, puntuaciones medias (países de la UE y comunidades autónomas). PIRLS 2016.	126
Gráfico 67. Evolución de los resultados en Comprensión Lectora en España. PIRLS 2011 y 2016.	127
Gráfico 68. Porcentaje de alumnos con niveles bajos (bajo y muy bajo) en Comprensión Lectora. PIRLS 2016.	127
Gráfico 69. Porcentaje de alumnos con niveles bajos (bajo y muy bajo) en Comprensión Lectora, por comunidad autónoma. PIRLS 2016.	128
Gráfico 70. Porcentaje de alumnos con nivel alto de rendimiento en Comprensión Lectora. PIRLS 2016.	128
Gráfico 71. Porcentaje de alumnos con nivel alto de rendimiento en Comprensión Lectora, por comunidad autónoma. PIRLS 2016.	129
Gráfico 72. Porcentaje de alumnos con nivel avanzado de rendimiento en Comprensión Lectora. PIRLS 2016.	129

Expectativas educativas, entorno y clima escolar

Expectativas educativas

Gráfico 73. Énfasis del centro en el éxito escolar y distribución de los estudiantes por tipo de categoría. PIRLS 2016.	131
Gráfico 74. Satisfacción de los profesores con su trabajo. PIRLS 2016.	132

Entorno y clima escolar

Gráfico 75. Sentimiento de pertenencia de los estudiantes al centro. PIRLS 2016.	133
Tabla 11. Grado de involucración de los padres en el centro educativo PISA 2015.	135
Gráfico 76. Porcentaje de padres que tratan el progreso de sus hijos con sus profesores. PISA 2015.	136
Tabla 12. Comportamiento del profesor y de los estudiantes en clase. PISA 2015.	138
Tabla 13. Comportamiento de los estudiantes con sus compañeros. PISA 2015.	139
Gráfico 77. Porcentaje de estudiantes cuyo aprendizaje “no está obstaculizado en absoluto” por la intimidación o el acoso de los compañeros. PISA 2015.	141

Tabla 14. Frecuencia con la que los estudiantes de 4º de Primaria experimentan <i>bullying</i> . PIRLS 2016.	142
Tabla 15. Índice de valoración del trabajo en equipo y opinión de los estudiantes. PISA 2015.	143
Gráfico 78. Motivación para el logro de estudiantes resilientes y no resilientes, ambos pertenecientes al último cuartil del Índice Socio Económico y Cultural de PISA. Países de la OCDE, 2015.	146

EDUCACIÓN Y EMPLEO **165**

Aprendizaje permanente

Gráfico 79. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en actividades de formación permanente, por comunidad autónoma y sexo. Año 2016.	167
--	-----

Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación

Tabla 16. Indicadores para el seguimiento y la evaluación periódica de la situación de los jóvenes. España. Año 2016.	169
Gráfico 80. Porcentaje de la población de 20 a 24 años que ni estudia ni trabaja, por sexo. Año 2016.	170
Gráfico 81. Porcentaje de población entre 20 y 24 años estudiando y no estudiando. Países de la UE miembros de la OCDE. Año 2016.	171
Gráfico 82. Evolución del porcentaje de población entre 20 y 24 años que ni estudia ni trabaja. Países de la UE en la OCDE. Años 2005 y 2016.	172
Gráfico 83. Evolución del número de contratos de formación y aprendizaje. Años 2007-2018.	173

Nivel educativo y situación laboral

Tabla 17. Tasa de empleo por nivel educativo entre 25 y 64 años. España. Año 2016.	173
Gráfico 84. Tasas de empleo en la población de 25 a 64 años por nivel educativo y comunidad autónoma. Año 2016.	174
Gráfico 85. Tasas de empleo en adultos de 25 a 34 años con nivel educativo inferior a Educación Secundaria Superior, por sexo. Año 2016.	175
Gráfico 86. Tasa de empleo en la población de 20 a 34 años con Formación Profesional o con Enseñanza General (Bachillerato). Países de la Unión Europea. Año 2016.	176

PRESENTACIÓN

Las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación presentan, por cuarto año consecutivo, un informe sobre la situación y evolución del sistema educativo español, utilizando fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales, y elaborado desde una perspectiva comparada. Como en ediciones anteriores, el informe proporciona un análisis breve y descriptivo de aquellos aspectos que permiten entender las características de nuestro sistema educativo más utilizadas como referencia para guiar el debate público sobre la educación en España.

Los comentaristas que participan en esta edición, todos ellos excelentes expertos en la materia, se adentran en algunas particularidades de nuestro sistema educativo, introduciendo factores explicativos novedosos. Estamos convencidos de que sus observaciones tendrán utilidad para las administraciones y para los responsables de la educación, así como para el conjunto de la comunidad educativa.

La estructura de esta edición sigue, en general, los criterios establecidos para las anteriores. Así, en el primer apartado, *La educación en España*, se actualiza hasta 2018 la información relativa a la población escolar, el nivel educativo de la población y la distribución de las tasas de escolarización por enseñanzas, procurando incluir, siempre que es posible, datos de evolución. Este capítulo incluye los comentarios de Juan Carlos Rodríguez, investigador de Analistas Socio-Políticos (ASP); Toni Mora, de la Universitat Internacional de Catalunya; y Soledad Iglesias, Inspectora Central de Educación.

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, junto a información sobre las becas y ayudas al estudio; datos relacionados con el profesorado, la ratio y tamaño del aula; y, por último, información acerca del uso de Internet y ordenadores para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje. Este apartado se completa con las aportaciones de José García Montalvo, de la Universitat Pompeu Fabra; de Julio Carabaña, de la Universidad Complutense de Madrid; de Jennifer Graves, de la Universidad Autónoma de Madrid; de Miguel Ángel Sancho, presidente de Sociedad y Educación; y de Mauro Mediavilla, de la Universitat de València & IEB.

El tercer apartado, *Resultados y contexto educativos*, asigna singular importancia al comportamiento de nuestro sistema educativo tomando como referencia los objetivos europeos para los sistemas de educación y formación. Se incluye, por primera vez en esta colección, información sobre indicadores basados en la competencia financiera y sobre la resolución colaborativa de problemas, a partir de PISA 2015,

y datos de rendimiento en Comprensión Lectora en Primaria, basados en PIRLS 2016. La información de contexto que, tradicionalmente, se vinculaba en anteriores ediciones al segundo bloque, se traslada a este apartado, para destacar la importancia del entorno, del clima escolar y de algunas destrezas no-cognitivas en los datos de rendimiento. En este sentido, la mayor parte de los comentarios se centran en cuestiones vinculadas a las expectativas de las familias sobre la educación, el llamado “well-being” o bienestar del alumnado, el acoso escolar y la resiliencia y motivación en estudiantes vulnerables. De estos cuatro aspectos dan cuenta los comentarios de Elena Martín, de la Universidad Autónoma de Madrid; Mariano Fernández-Enguita, de la Universidad Complutense; Petra María Pérez, de la Universitat de València; y de Francesca Borgonovi, analista de la OCDE.

Por último, en la sección *Educación y empleo*, se analizan datos relativos a la participación en actividades de aprendizaje permanente; a las iniciativas nacionales desarrolladas para la promoción del empleo y la formación en los jóvenes, como el Programa de Garantía Juvenil y los contratos de formación y aprendizaje; y, por último, datos sobre el nivel educativo de las personas y su situación laboral, comentados por Jorge Calero, economista de la Universitat de Barcelona.

Como en la anterior edición, la obra se completa con varios anexos que enumeran las referencias bibliográficas consultadas, el glosario de términos y la clasificación internacional de la educación (CINE).

Con esta cuarta edición, ambas fundaciones aspiran, como en informes precedentes, “a familiarizar a los lectores con el modo en que los expertos educativos 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

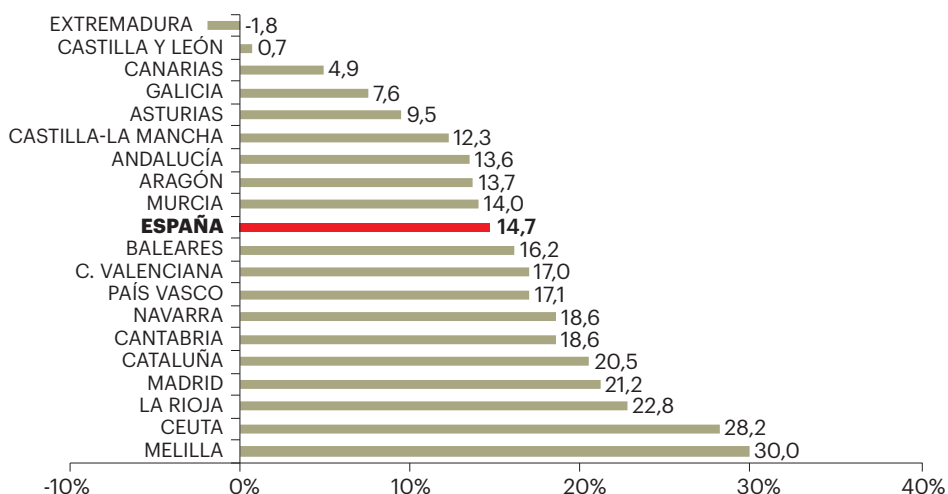
Evolución de la educación española

En este primer apartado se recogen datos de evolución del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias, de las tasas de escolarización en el Régimen General y del nivel educativo de la población, tomando como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

El primero de los indicadores muestra la evolución de la matriculación en las enseñanzas de Régimen General no universitarias, cuya variación puede atribuirse, entre otros factores, a la caída de la natalidad y a un mantenimiento estable, en los últimos cuatro años, de la población extranjera en España.

En el curso 2016-2017, si bien el alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General se ha incrementado un 14,7% con respecto al curso 2006-2007, ha descendido un 1,4% con relación al curso anterior. Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla presentan los porcentajes más altos de aumento de alumnado matriculado en estas enseñanzas con un 20,2% y un 30%, respectivamente. Con un incremento superior al 20% se encuentran Cataluña (20,5%), Madrid (21,2%) y La Rioja (22,8%). Por debajo del promedio nacional se sitúan Murcia, Aragón, Andalucía, Castilla-La Mancha y Asturias; en Galicia y en Canarias se observa un incremento del 9,5% y 7,76%, respectivamente. En Castilla y León, el alumnado matriculado apenas se incrementa un 0,7% en los últimos 10 cursos escolares. En Extremadura se reduce en un 1,8%.

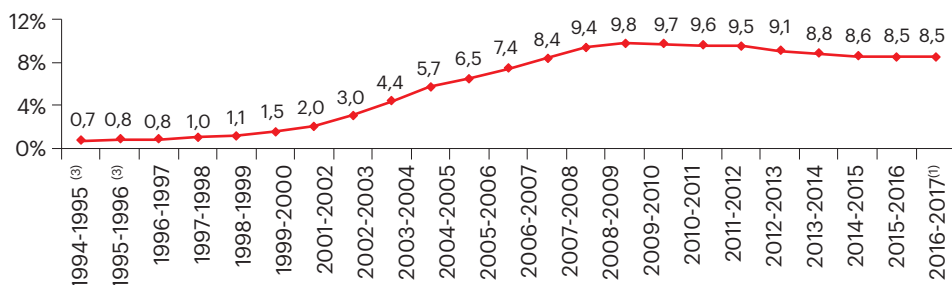
GRÁFICO 1. PORCENTAJE DE VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2006-2007 Y 2016-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras*. Curso escolar 2017-2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El alumnado extranjero representa un 8,5% del total de alumnado matriculado en esas mismas enseñanzas en el curso 2016-2017, con una diferencia de algo más de un punto porcentual con respecto al curso 2008-2009, periodo en el que el porcentaje de alumnado extranjero fue máximo (9,8%).

GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 1994-1995 Y 2016-2017.



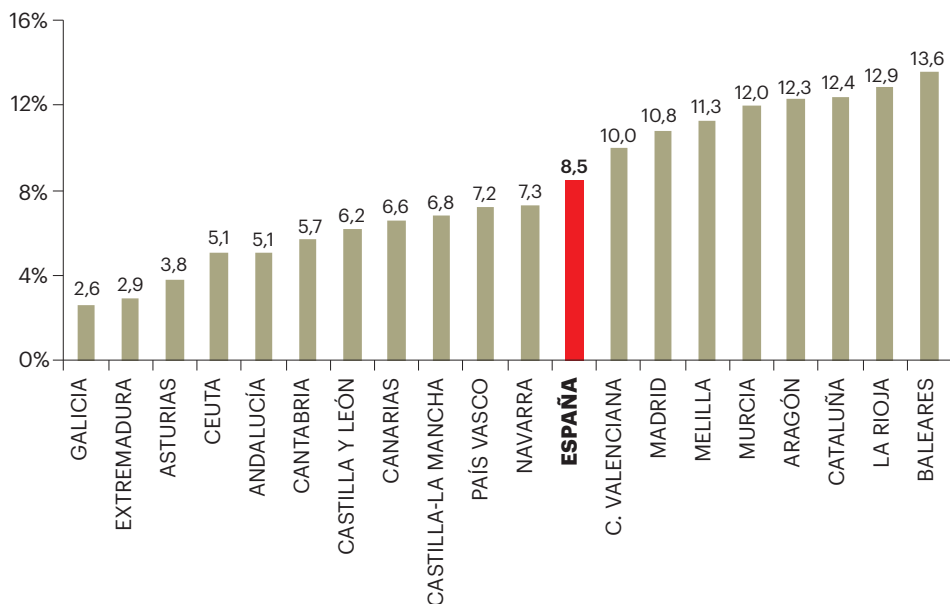
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2016-2017. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1) Cifras provisionales.

El análisis por comunidades autónomas muestra que Baleares y La Rioja presentan los mayores porcentajes de alumnado extranjero, con un 13,6% y un 12,9%, respectivamente, seguidas de Cataluña, Aragón y Murcia, con porcentajes del 12%. Madrid, Melilla y la Comunidad Valenciana se sitúan por encima del promedio nacional con, al menos, un 10% de alumnado extranjero matriculado.

Por debajo del promedio nacional, Navarra, Castilla-La Mancha, País Vasco, Canarias y Castilla y León presentan porcentajes que varían del 7,3% registrado en Navarra al 6,2% registrado en Castilla y León. En Cantabria y Andalucía el alumnado extranjero representa el 5,4% y el 5%, respectivamente. Por debajo del 5%, se sitúan Asturias, Extremadura y, por último, Galicia, que cuenta con un 2,8% de alumnado extranjero matriculado respecto al total de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General.

GRÁFICO 3. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2016-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras*. Curso escolar 2017-2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nivel educativo de la población

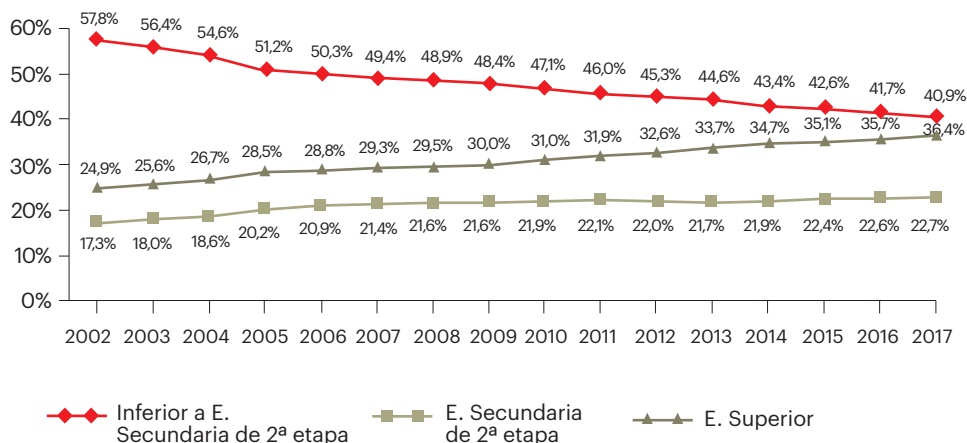
El nivel educativo de la población es un indicador relevante sobre las expectativas depositadas en la educación que describe, además, en términos generales, la situación educativa de un país. Este indicador toma como referencia la población adulta en edades comprendidas entre 25 y 64 años.

El porcentaje de población adulta que posee un nivel inferior a la Educación Secundaria de 2ª etapa desciende hasta alcanzar un 40,9% en el año 2017, 0,8 puntos menos respecto al año anterior, y 16,9 puntos menos respecto al año 2002.

La proporción de población con Educación Superior experimenta un crecimiento continuado en el periodo considerado; en el año 2017 se incrementa 0,7 puntos porcentuales con respecto al año 2016 y 11,5 puntos respecto al año 2002.

En la evolución de la población adulta en Educación Secundaria de 2ª etapa se aprecia un ligero crecimiento tras el ligero descenso del año 2013; en el año 2017, el 22,7% se sitúa a una distancia de un 5,4% respecto a la cifra registrada en el año 2002.

GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS. CURSOS 2002-2017.



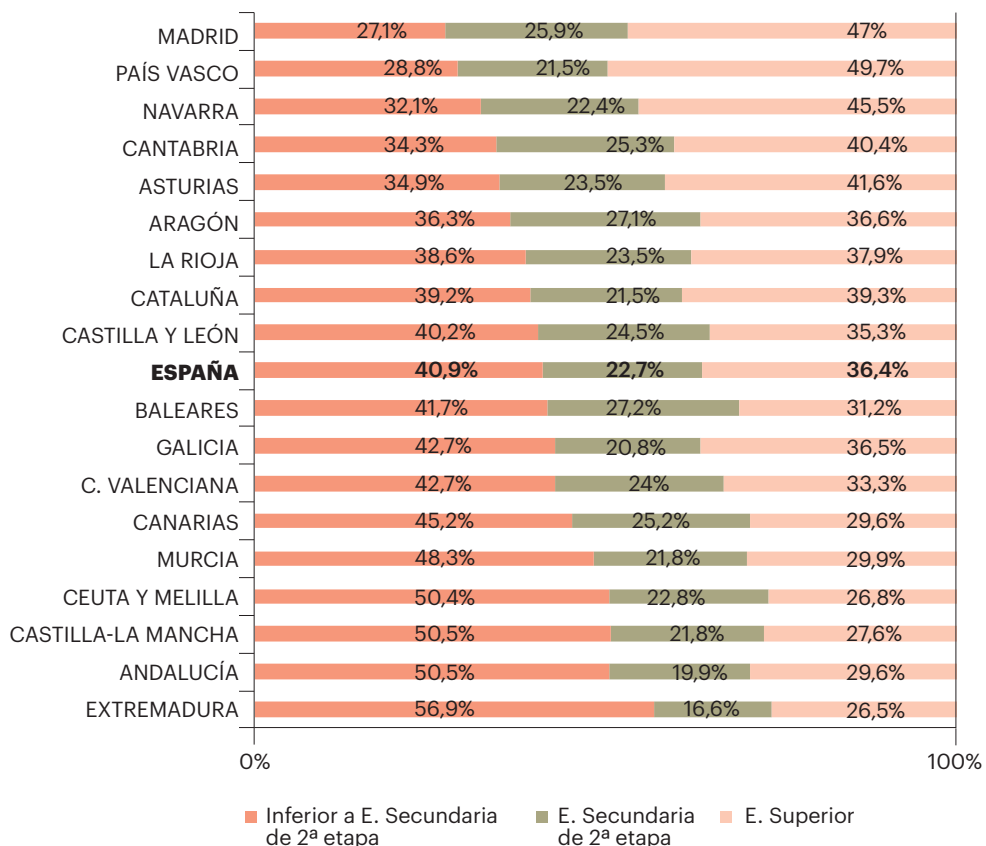
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los niveles educativos de la población varían por comunidades autónomas. En las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, en Castilla-La Mancha, Andalucía y Extremadura, más del 50% de la población ha alcanzado niveles inferiores a Educación Secundaria de 2ª etapa. En Madrid y País Vasco esta proporción se sitúa por debajo del 30%, siendo Madrid la comunidad autónoma con menor proporción de población con niveles inferiores a la Educación Secundaria de 2ª etapa.

Con respecto a la población con Educación Secundaria de 2ª etapa, oscila entre el 16,6% de Extremadura y el 27,2% de Baleares. Por encima del 25% se sitúan, además de Baleares, Canarias, Cantabria, Madrid y Aragón.

Por su parte, el porcentaje de población con Educación Superior oscila entre el 26,5% de Extremadura y el 49,7% del País Vasco. Las comunidades con una proporción de población por encima del 40% son Cantabria, Asturias, Navarra, Madrid y País Vasco.

GRÁFICO 5. NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2017.



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.

La comparativa de los datos españoles con las cifras europeas (Eurostat) muestra que el porcentaje de población con Educación Superior (entre 25 y 64 años) sobrepasa en 5 puntos el promedio europeo; sin embargo, en niveles inferiores a la Educación Secundaria de 2ª etapa España se sitúa a 18,7 puntos por encima del promedio europeo, siendo este un problema singular de nuestro sistema educativo. Algo similar ocurre en el nivel de Educación Secundaria de 2ª etapa, donde nos situamos por debajo del promedio europeo a una distancia de 23,7 puntos porcentuales.

TABLA 1. NIVEL EDUCATIVO ENTRE 25 Y 64 AÑOS. UE Y ESPAÑA. AÑO 2016.

	INFERIOR A E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA	E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA	E. SUPERIOR
España	41,7%	22,6%	35,7%
UE-28	23%	46,3%	30,7%

Fuente: Eurostat.

Enseñanzas en detalle

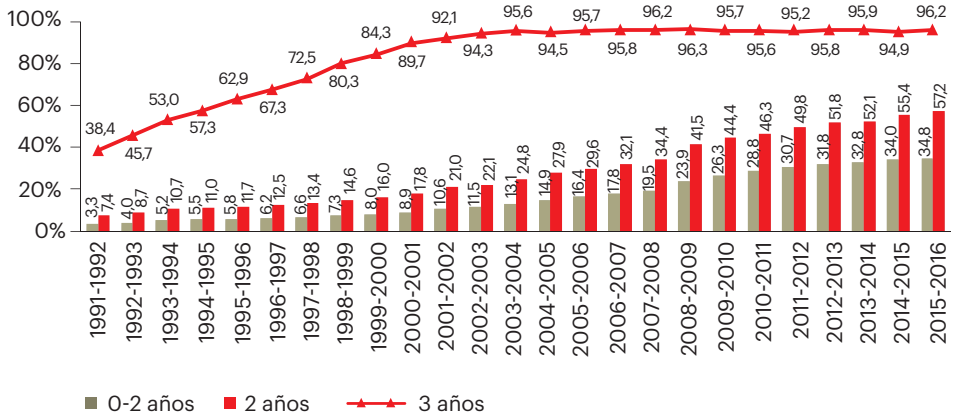
Los distintos niveles de las enseñanzas generales, cuyo detalle se muestra a continuación, están basados en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, o ISCED de acuerdo con sus siglas en inglés).

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

La Educación Infantil en España es de carácter voluntario y se divide en dos ciclos: el primero llega hasta los tres años de edad y no es gratuito; el segundo abarca desde los 3 hasta los 6 años, y es gratuito en los centros con financiación pública.

La tasa neta de escolarización a los tres años alcanza prácticamente a la totalidad de la población infantil en el curso 2015-2016 (96,2%), alcanzando la tasa máxima registrada a esta edad y considerando, además, el leve descenso registrado en el curso 2014-2015. La población escolarizada con edades inferiores a 2 años representa un 34,8% del total de la población de esa edad, un 0,8% más que en el curso 2014-2015; a los 2 años, prácticamente uno de cada dos niños se encuentra escolarizado, registrando un incremento de 1,8 puntos porcentuales respecto al curso anterior. Por último, como se observa en el gráfico, la tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 2 años se duplica en la última década.

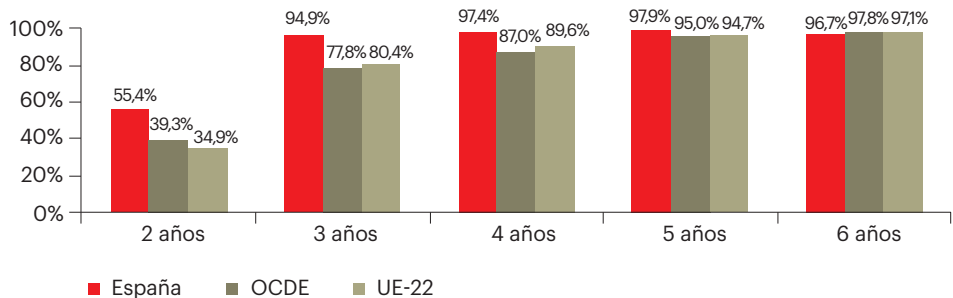
GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL DE 0-2 A 3 AÑOS. CURSOS 1991-1992 A 2015-2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de las *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. 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. A los 2 años, en España participan, de media, entre 16,1 y 20,5 puntos porcentuales más de niños en Educación Infantil sobre el promedio UE-22 (34,9%) y OCDE (39,5%), respectivamente; y a partir de los 3 años, las cifras europeas comienzan a acercarse a las registradas en España. A los 6 años de edad, la tasa de escolarización española se sitúa en un 96,7%, mientras que la UE-22 registra un 97,1% de tasa en esta misma edad y en el conjunto de países de la OCDE alcanza un 97,8%.

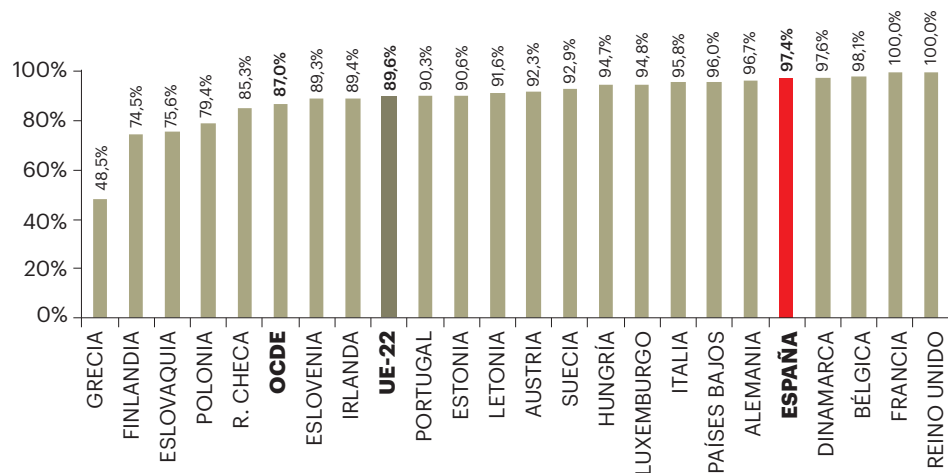
GRÁFICO 7. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL POR EDAD, ESPAÑA, UE-22 Y OCDE. AÑO 2015.



Fuente: Elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2017*. OCDE.

Por lo que respecta a los alumnos de 4 años de edad, un 97,4% se encuentra escolarizado en España. Esta cifra nos sitúa entre los países europeos de la OCDE con mayores porcentajes de alumnado matriculado, después de Dinamarca, Bélgica, con un 97,6% y un 98,1%, respectivamente; están escolarizados todos los niños de 4 años de edad en Francia y en Reino Unido. Por debajo del promedio del conjunto de países de la OCDE están República Checa, Polonia, Eslovaquia y Finlandia. En último lugar se sitúa Grecia con una tasa de escolarización a los 4 años de un 48,5%.

GRÁFICO 8. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 4 AÑOS DE EDAD POR PAÍS. AÑO 2015.



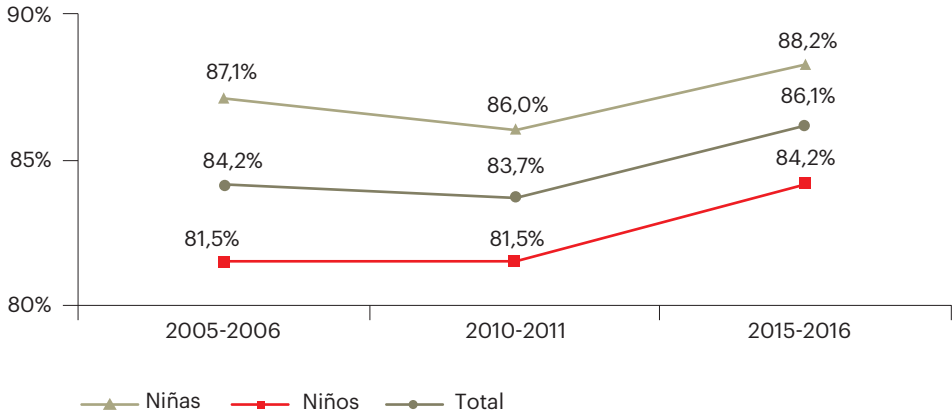
Fuente: Elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2017*. OCDE.

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

La educación obligatoria en España comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Ambos niveles son gratuitos en centros públicos y privados financiados con fondos públicos.

La Educación Primaria se inicia a los 6 años de edad y finaliza, teóricamente, a los 12 años. En el curso 2015-2016, el 86,1% del alumnado había completado esta etapa, lo que supone un incremento de 2,4 puntos porcentuales respecto al curso 2010-2011, y de 1,9 puntos más que en el curso 2005-2006. En todos los cursos el porcentaje de niñas matriculadas en el curso que corresponde a su edad es superior al registrado por los niños.

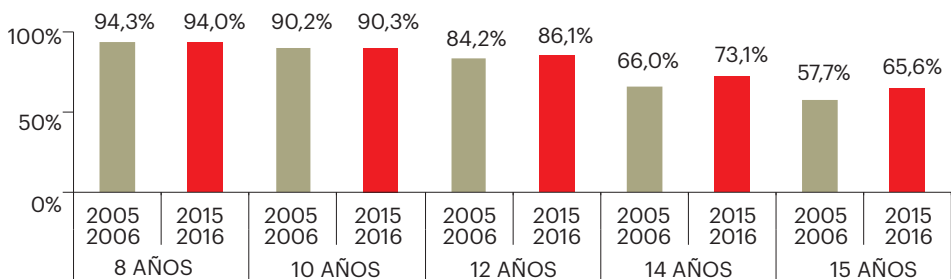
GRÁFICO 9. PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE A LOS 12 AÑOS HA COMPLETADO EDUCACIÓN PRIMARIA. CURSOS 2005-2006, 2010-2011 Y 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En general, se observa que la tasa de idoneidad, es decir, la escolarización a la edad teórica correspondiente, decrece al aumentar la edad del alumnado en todos los años considerados. En el curso 2015-2016, en comparación con el curso 2005-2006, la tasa de idoneidad muestra un crecimiento a partir de los 10 años, destacando el incremento de 7,1 puntos a los 14 años y de 7,8 puntos a los 15 años.

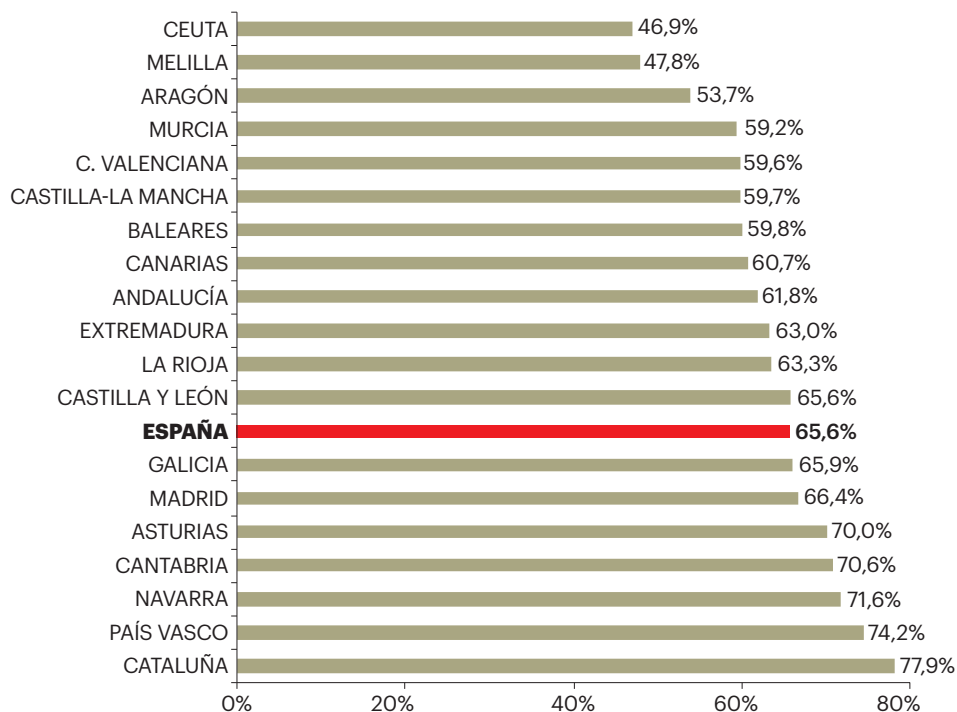
GRÁFICO 10. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS. CURSOS 2005-2006 Y 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La cifra teórica de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria se sitúa a los 15 años de edad. La tasa de idoneidad registrada en el curso 2015-2016, a los 15 años, alcanza el 65,6%, cifra promedio del conjunto de territorio español. Sin embargo, esta cifra varía de unas comunidades a otras, como, por ejemplo, la diferencia de 31 puntos que se observa entre Ceuta y Cataluña. Por encima del 70% se sitúan Asturias, Cantabria, Navarra, País Vasco y Cataluña, esta última con un 77,9% de tasa de idoneidad. Por debajo del promedio nacional se encuentran Castilla y León, La Rioja, Extremadura, Andalucía, Canarias, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia y Aragón. Las tasas más bajas se observan en Melilla y Ceuta, con un 47,8% y un 46,9%, respectivamente.

GRÁFICO 11. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.

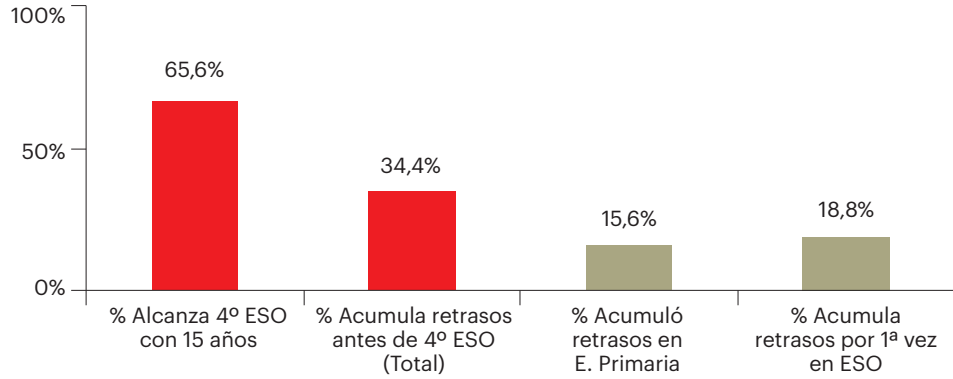


Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Si nos fijamos en la situación del alumnado en el sistema educativo a los 15 años, el 34,4% ha acumulado algún retraso antes de llegar a 4º de ESO, descendiendo levemente con respecto a los datos del curso anterior (36,1%); de este porcentaje, un 15,6% de

estos alumnos ya había acumulado algún retraso en Educación Primaria; y, un 18,8% ha acumulado retrasos, por primera vez, en la Educación Secundaria Obligatoria.

GRÁFICO 12. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

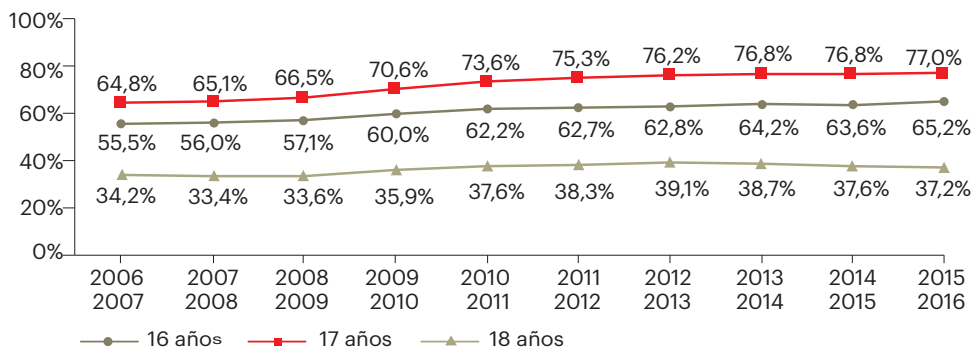
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

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

En general, la escolarización del alumnado a los 16 y 17 años ha ido incrementándose en la última década. En el curso 2015-2016, el 65,2% de la población a los 16 años se encontraba matriculado en Educación Secundaria de 2ª etapa, 1,6 puntos porcentuales más que en el curso anterior y 12,2 puntos porcentuales más que en el curso 2006-2007. A los 17 años, la tasa se situó en un 77%, registrando un leve incremento de 0,3 puntos porcentuales respecto al curso 2014-2015 y de 9,7 puntos respecto al curso 2006-2007.

La escolarización a los 18 años de edad es menor en esta etapa, dado que una parte de los estudiantes se encuentra matriculado en niveles superiores, y su evolución difiere de la observada en edades inferiores. Así, el 37,2% de alumnado a los 18 años se encuentra matriculado en Educación Secundaria de 2ª etapa en el curso 2015-2016, lo que supone un descenso de 0,4 puntos porcentuales respecto al curso anterior, mientras que representa un incremento de 3 puntos sobre la tasa registrada en el curso 2006-2007.

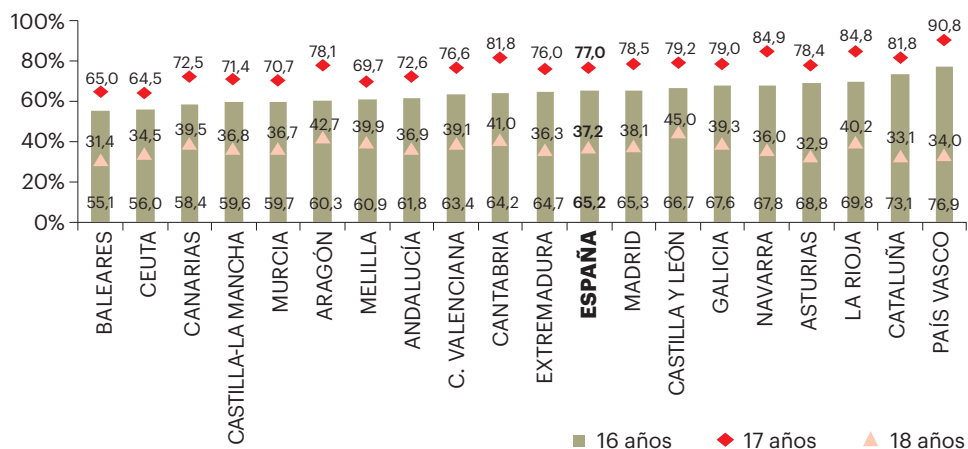
GRÁFICO 13. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA, A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS. CURSOS 2007-2008 A 2015-2016.



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

Si observamos este indicador por comunidad autónoma, en Madrid, Castilla y León, Galicia, Navarra, Asturias, La Rioja, Cataluña, y País Vasco el porcentaje de alumnado matriculado a los 16 y 17 años en la Educación Secundaria de 2ª etapa sobrepasa el promedio nacional. En Cataluña y País Vasco, más del 70% de alumnado a los 16 años participa en este nivel de enseñanzas. A los 17 años, en Cataluña, Cantabria, La Rioja y Navarra hay más de un 80% de alumnado matriculado en la Educación Secundaria de 2ª etapa, y un 90,8% en el País Vasco.

GRÁFICO 14. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS. CURSO 2015-2016.



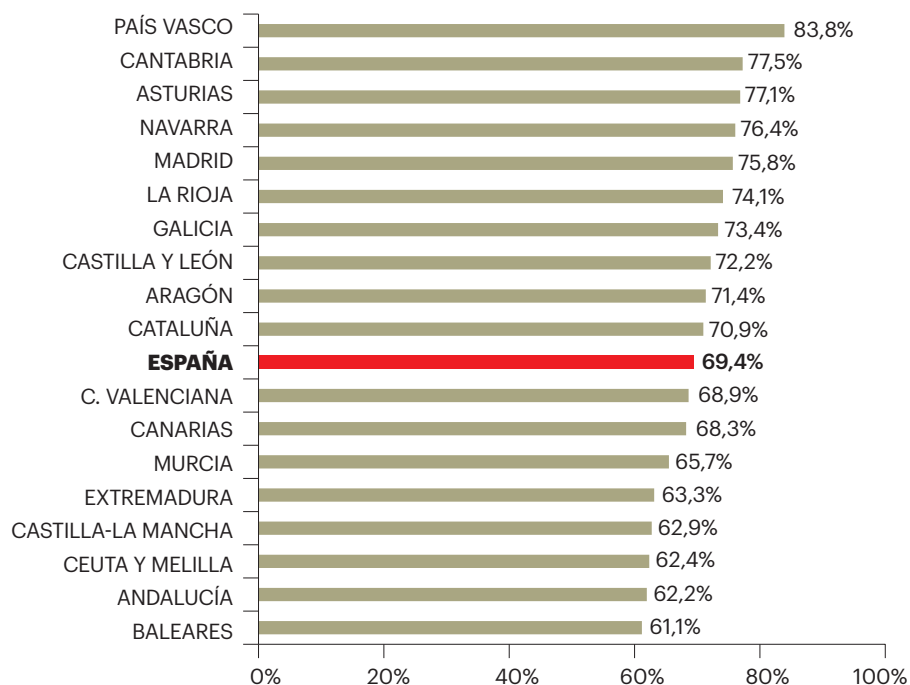
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2016-2017. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: ordenado de menor a mayor, según la tasa neta de escolarización a los 16 años.

Respecto a la población que finaliza este nivel de enseñanza, se observa que un 69,4%, entre los 20 y 29 años ha completado, al menos, la 2ª etapa de la Educación Secundaria en España.

Por debajo del promedio nacional (69,4%) se sitúan Comunidad Valenciana, Canarias, Murcia, Extremadura, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Andalucía y Baleares. El País Vasco, con un 83,8%, muestra la tasa más elevada del conjunto de España. También se observan altos porcentajes en Madrid, Navarra, Asturias, Cantabria, todos ellos con cifras superiores al 75%.

GRÁFICO 15. POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2017.



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.

La matrícula en la Formación Profesional de Grado Medio sigue siendo inferior a la registrada en Bachillerato. Además, en ambas enseñanzas se observa un ligero descenso con respecto al curso anterior. Sin embargo, si comparamos con el curso 2005-2006, la matrícula en Bachillerato se ha incrementado en 56.584 alumnos y, en Grado Medio en 85.313 alumnos.

GRÁFICO 16. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO. CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.



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

La Formación Profesional Básica forma parte de la Formación Profesional en España, desde su introducción en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). En el curso 2017-2018, el alumnado matriculado en FP Básica se incrementó en un 3,1% respecto al curso anterior. En los Ciclos Formativos de Grado Medio y en el Bachillerato el crecimiento es menor, con una variación del 1% y 0,8%, respectivamente.

TABLA 2. VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR. CURSO 2017-2018.

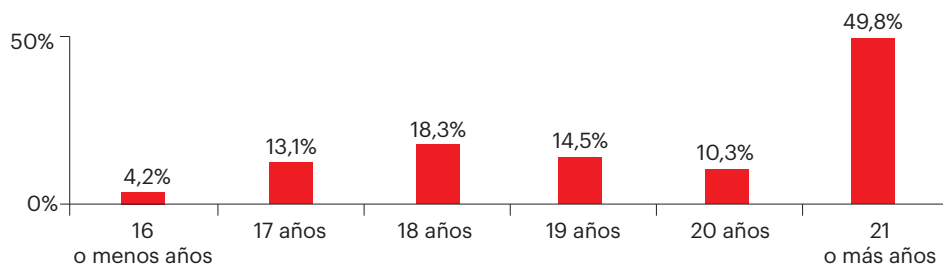
	PREVISIÓN	VARIACIÓN SOBRE EL CURSO ANTERIOR	
	CURSO 2017-2018	ABSOLUTA	%
BACHILLERATO	692.536	5.603	0,8
FP BÁSICA	71.745	2.176	3,1
CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO (1)	348.853	3.488	1,0
CICLOS FORMATIVOS GRADO SUPERIOR (1)	390.293	11.458	3,0

Fuente: *Datos y Cifras. Curso 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1) Incluye el alumnado del régimen presencial y a distancia. En el régimen a distancia se estima una matrícula de 30.472 alumnos en el Grado Medio y 59.399 en el Superior.

En general, se observa que la población que se encuentra cursando Ciclos Formativos de Grado Medio en modalidad presencial tiene una edad superior a la típica para este nivel de estudios. Así, en el curso 2015-2016, solo un 4,2% del alumnado matriculado tiene 16 o menos años, mientras que la cifra se incrementa con la edad.

GRÁFICO 17. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO SEGÚN EDAD. CURSO 2015-2016.



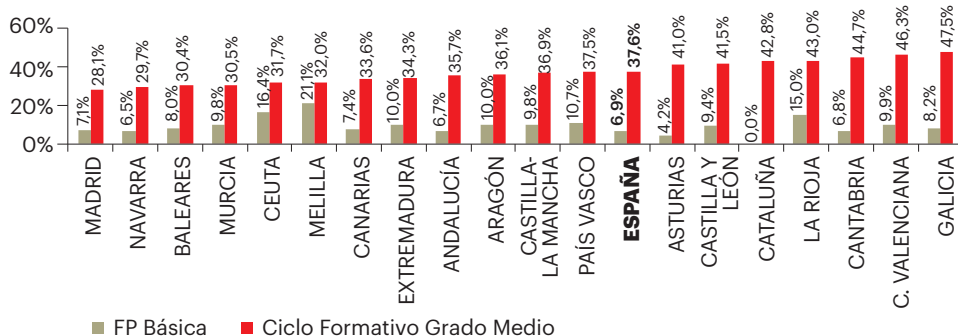
Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por otra parte, la tasa bruta de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Medio en España es de un 37,6%, frente al 6,9% de tasa registrada en Formación Profesional Básica. Los datos desagregados por comunidades autónomas muestran una distribución distinta según el nivel de estudios. Melilla, Ceuta, La Rioja, País Vasco, Extremadura y Aragón presentan las mayores tasas de escolarización en FP Básica, por encima del 10%. La menor tasa registrada en este mismo nivel de estudios se sitúa en Asturias con un 4,2%. Cataluña¹, un año más, mantiene una participación nula en Formación Profesional Básica.

Por otra parte, Galicia, Comunidad Valenciana, Cantabria, La Rioja, Cataluña, Castilla y León y Asturias registran una tasa superior al 40% en Ciclos Formativos de Grado Medio. En el otro extremo se encuentran Navarra y Madrid con una tasa inferior al 30%.

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

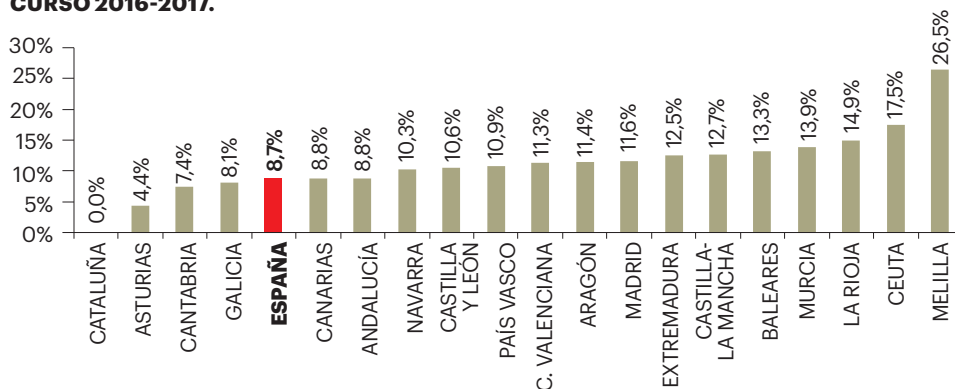
GRÁFICO 18. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2016-2017. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El 8,7% del alumnado en Formación Profesional corresponde a las enseñanzas de Formación Profesional Básica. Se observa que la mayor parte de las comunidades autónomas se sitúan por encima del promedio nacional, excepto Galicia, Cantabria y Asturias, comunidad donde la Formación Profesional Básica representa un 4,4% del total del alumnado en Formación Profesional².

GRÁFICO 19. PORCENTAJE DE ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA RESPECTO AL TOTAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2016-2017.

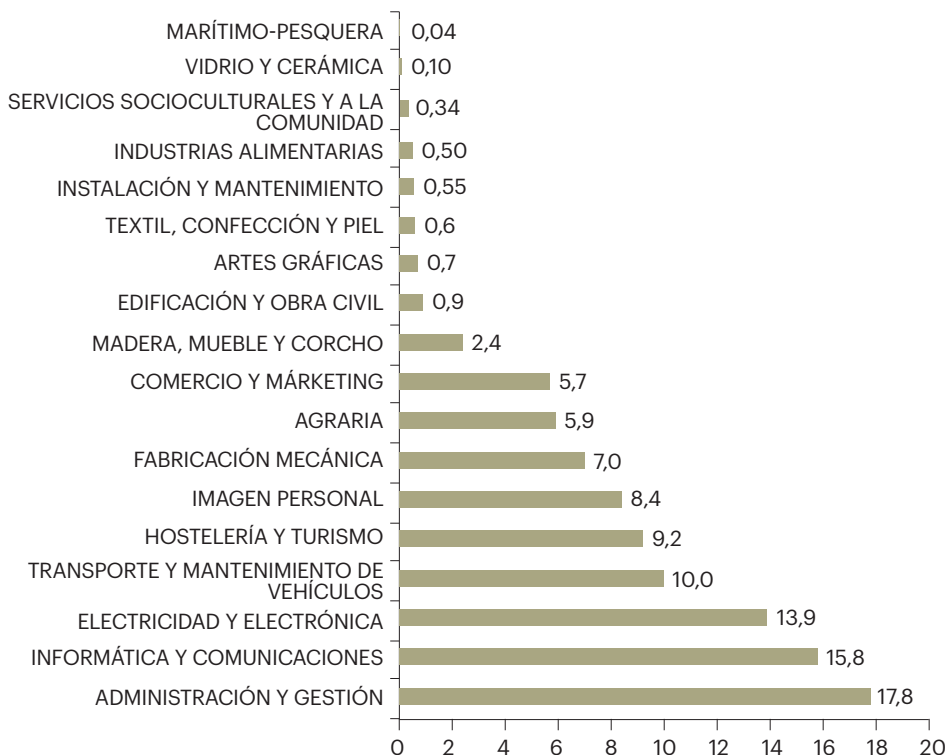


Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. 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.

Con respecto a la distribución según familia profesional de los matriculados en ciclos de Formación Profesional Básica en el curso 2016-2017, destacan, como las familias con más alumnos, las de Administración y gestión (17,8% de la matrícula), Informática y comunicaciones (15,8%) y Electricidad y electrónica (13,9%). Las que cuentan con menos alumnos son las de la familia Marítimo-pesquera (0,04%), la de Servicios socioculturales y a la comunidad (0,34%), la de Industrias alimentarias (0,50%) y la de Instalación y mantenimiento (0,55%). La distribución por grandes sectores (primario, industria, construcción y servicios) coincide bastante con la distribución de la ocupación en España, pero llama la atención la poca presencia de la más ligada al sector de la construcción, Edificación y obra civil, con un 0,9%, mientras que la construcción representa un 6% de la ocupación a comienzos de 2018 (datos de la Encuesta de Población Activa).

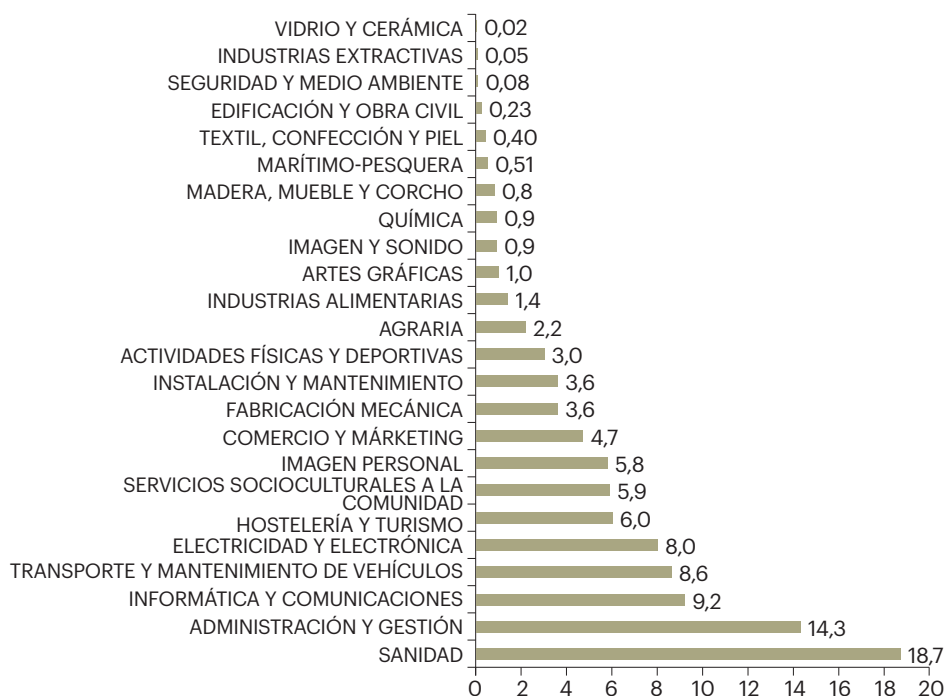
GRÁFICO 20. ALUMNADO MATRICULADO EN CICLOS FORMATIVOS DE FP BÁSICA POR FAMILIA PROFESIONAL, EN PORCENTAJE DEL TOTAL. CURSO 2016-2017.



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

En los Ciclos Formativos de Grado Medio, las familias con más matrículas en el curso 2016-2017 solo coinciden parcialmente con las más abundantes en Formación Profesional Básica. La que cuenta con más alumnos matriculados es la de Sanidad (18,7% del alumnado), no representada en la FP Básica, y le siguen las de Administración y gestión (14,3%), Informática y comunicaciones (9,2%), Transporte y mantenimiento de vehículos (8,6%) y Electricidad y electrónica (8,0%). Las que cuentan con menos alumnos son las familias de Vidrio y cerámica (0,02%), Industrias extractivas (0,05%), y Seguridad y medio ambiente (0,08%). De nuevo, destaca la mínima presencia de la familia de Edificación y obra civil con un 0,23%.

GRÁFICO 21. ALUMNADO MATRICULADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO POR FAMILIA PROFESIONAL, EN PORCENTAJE DEL TOTAL. CURSO 2016-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

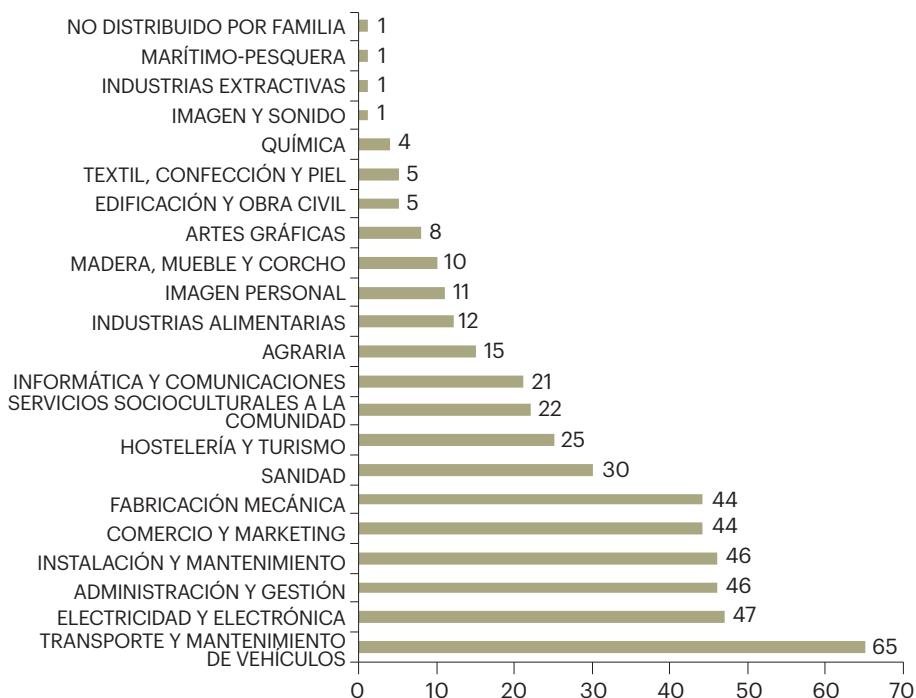
Nota: la clasificación en ramas es la correspondiente a la ordenación de ciclos según la Ley Orgánica de Educación. Los datos de matrícula según la ordenación LOGSE los hemos incorporado a las ramas LOE con denominación idéntica o similar, con la excepción de *Actividades físicas y deportivas*, que no cuenta con equivalencia clara, y que hemos dejado con la denominación LOGSE.

En el año 2013, mediante el Real Decreto 1529/2012, de 8 de marzo, se establecen las bases para la implantación progresiva en España de la Formación Profesional Dual; es decir, formación que desarrolla acciones e iniciativas formativas que tie-

nen por objeto la cualificación profesional, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación .

En el curso 2015-2016 se impartieron en España, al menos, 464 Ciclos Formativos de Grado Medio en la modalidad Dual, sobre un total de 39.234. No todas las comunidades autónomas la implantan en este nivel con la misma intensidad. Se observa que el mayor número de ciclos en dicha modalidad (65) están adscritos a la familia profesional *Transporte y mantenimiento de vehículos*, seguidos de *Electricidad y electrónica* (47), *Administración y gestión* (46) e *Instalación y mantenimiento* (46). Las familias profesionales menos representadas en los ciclos formativos de Grado Medio en modalidad Dual son *Edificación y obra civil*, *Textil, Confección y piel*, *Química*, *Imagen y sonido*, *Industrias extractivas* y *Marítimo-pesquera*. Además, en el curso 2015-2016, no se registran Ciclos Formativos de Grado Medio en esta modalidad, relacionados con las familias profesionales *Actividades físicas y deportivas*, *Artes y artesanías*, *Energía y agua*, *Seguridad y medio ambiente* y *Vidrio y cerámica*.

GRÁFICO 22. NÚMERO DE CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO IMPARTIDOS EN LA MODALIDAD DUAL POR FAMILIA PROFESIONAL. CURSO 2015-2016.

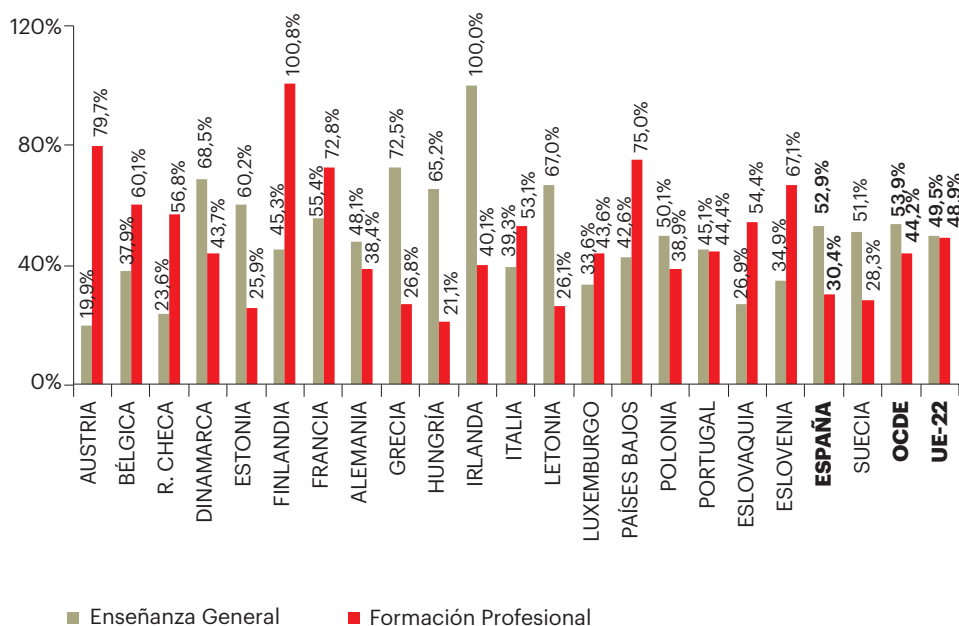


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: no se han contabilizado los ciclos formativos de la Comunidad Valenciana y la Comunidad Foral de Navarra, al no existir información disponible.

En el año 2015, la tasa bruta de graduación en Enseñanza General (Bachillerato), con un 52,9%, superó en 22,5 puntos la tasa registrada en las enseñanzas de Formación Profesional (30,4%). En el conjunto de los países de la Unión Europea y de los miembros de la OCDE, la diferencia de la tasa de graduación varía a favor de la Enseñanza General, en 0,6 y 9,6 puntos, respectivamente. La tasa bruta de graduación del alumnado que participa en la Enseñanza General en España se sitúa 1 punto por debajo del promedio de la OCDE y 3,4 puntos por debajo del promedio UE-22 en el año 2015. Por otra parte, en este mismo año, la tasa de graduación española en Formación Profesional se situó 13,8 puntos por debajo del promedio UE-22 y 4,7 puntos por debajo del promedio OCDE. En países como Irlanda, Austria, Países Bajos, Francia, Eslovenia y Bélgica, predomina la Formación Profesional (por encima del 60%); mientras que la Enseñanza General es mayoritaria en Irlanda, Grecia, Dinamarca, Letonia, Hungría y Estonia.

GRÁFICO 23. TASAS DE GRADUACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y EN ENSEÑANZA GENERAL (BACHILLERATO). UNIÓN EUROPEA. AÑO 2015.



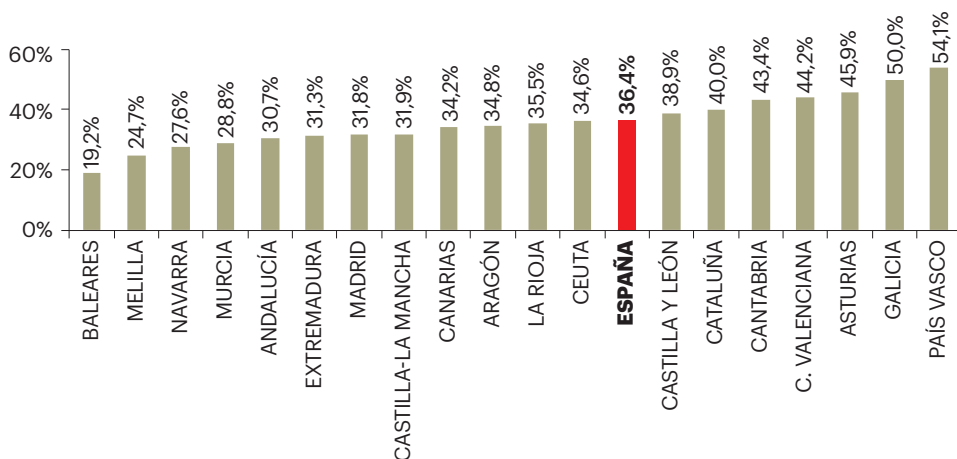
Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla A2.2, *Education at a Glance 2017*. OCDE
 Nota: solo se ha incluido una selección de países de la UE-22.

Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

En España, la Formación Profesional de Grado Superior y las enseñanzas universitarias configuran la Educación Terciaria. En el curso 2016-2017, de un total de 793.499 alumnos matriculados en Formación Profesional en España, 378.835 cursaron Ciclos Formativos de Grado Superior, lo que supone un 47,7% del total y un aumento de un punto porcentual con respecto al curso 2015-2016. En los cursos 2005-2006 y 2010-2011, el número de alumnos matriculado en este nivel de enseñanzas era de 221.904 y de 284.699 alumnos, respectivamente³.

La tasa bruta de escolarización en los Ciclos Formativos de Grado Superior en España se sitúa en un 36,4%. Los datos desagregados por comunidades autónomas muestran una distribución desigual. Galicia y País Vasco presentan las mayores tasas de escolarización en FP de Grado Superior, con 50% y 54,1%, respectivamente. Por encima del promedio nacional se encuentran también Cataluña, Cantabria, Comunidad Valenciana y Asturias, esta última con un 45,9%. Con una tasa inferior al 30% se sitúan Murcia, Navarra, Melilla y Baleares, comunidad que registra una tasa de un 19,2%. El resto de Comunidades presentan tasas que varían entre el 30,7% de Andalucía y el 36,4% de Ceuta.

GRÁFICO 24. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.

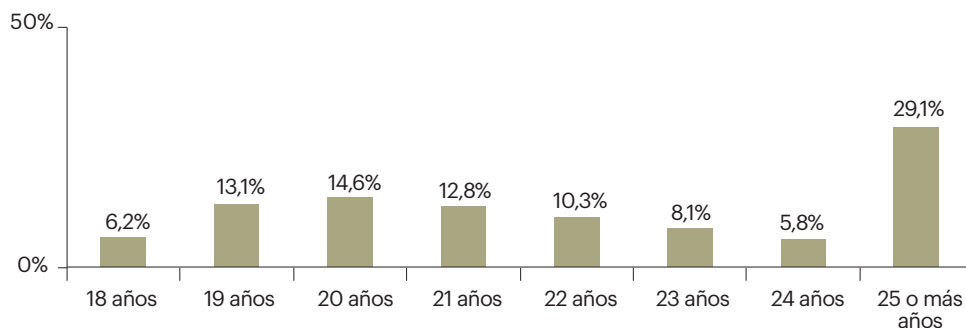


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2016-2017. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

3. Fuentes: Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018 y Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En general, se observa que el porcentaje más alto de la población que se encuentra cursando Ciclos Formativos de Grado Superior en modalidad presencial tiene más de 25 años. En el curso 2015-2016, solo un 6,2% del alumnado matriculado tiene 18 años, mientras que la cifra se duplica para los 19 años. A partir de los 20 años, con un 14,6%, comienza a descender el número de alumnos en Ciclos Formativos de Grado Superior según se incrementa la edad. Sin embargo, a partir de los 25 y más años, la participación alcanza un 29,1%.

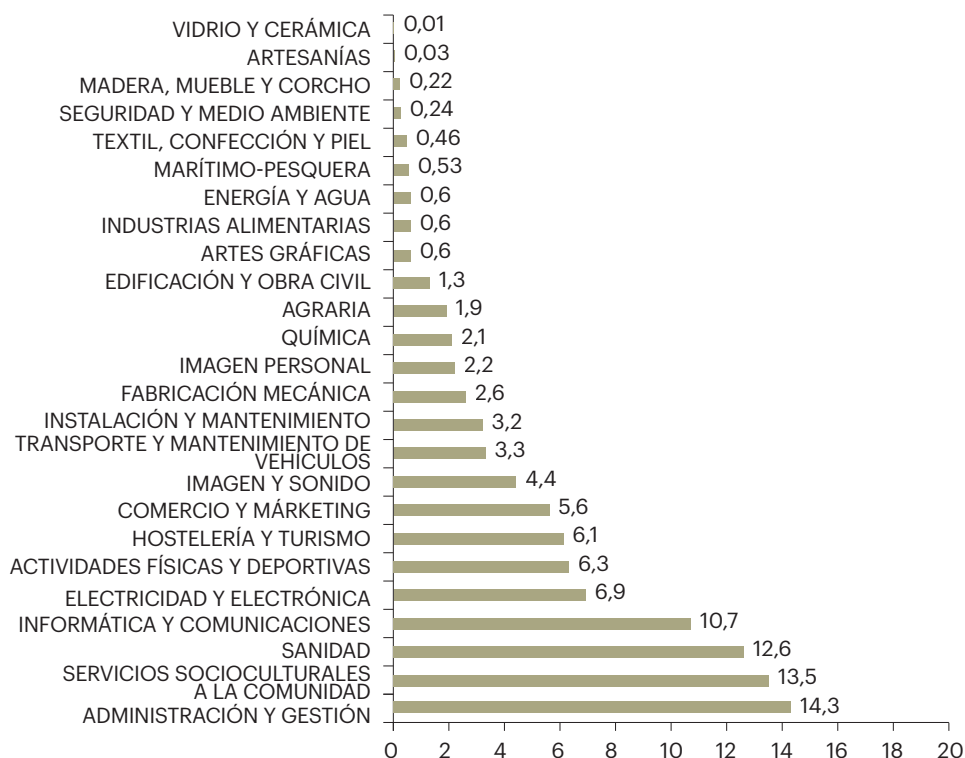
GRÁFICO 25. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR SEGÚN EDAD. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En los Ciclos Formativos de Grado Superior, las familias profesionales con más matriculados coinciden en parte con las de la Formación Profesional de Grado Medio, con una clara excepción. Así, las que cuentan con más alumnos son las de *Administración y gestión* (14,3%), *Servicios socioculturales a la comunidad* (13,5%; esta es la principal diferencia con el grado medio), *Sanidad* (12,6%) e *Informática y comunicaciones* (10,7%). Las menos representadas son las de *Vidrio y cerámica* (0,01%), *Artesanías* (0,03%), *Madera, mueble y corcho* (0,22%), y *Seguridad y medio ambiente* (0,24%). De nuevo, es llamativa la escasa presencia de la familia del sector de la construcción, *Edificación y obra civil*, con un 1,3%.

GRÁFICO 26. ALUMNADO MATRICULADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR POR FAMILIA PROFESIONAL, EN PORCENTAJE DEL TOTAL. CURSO 2016-2017.



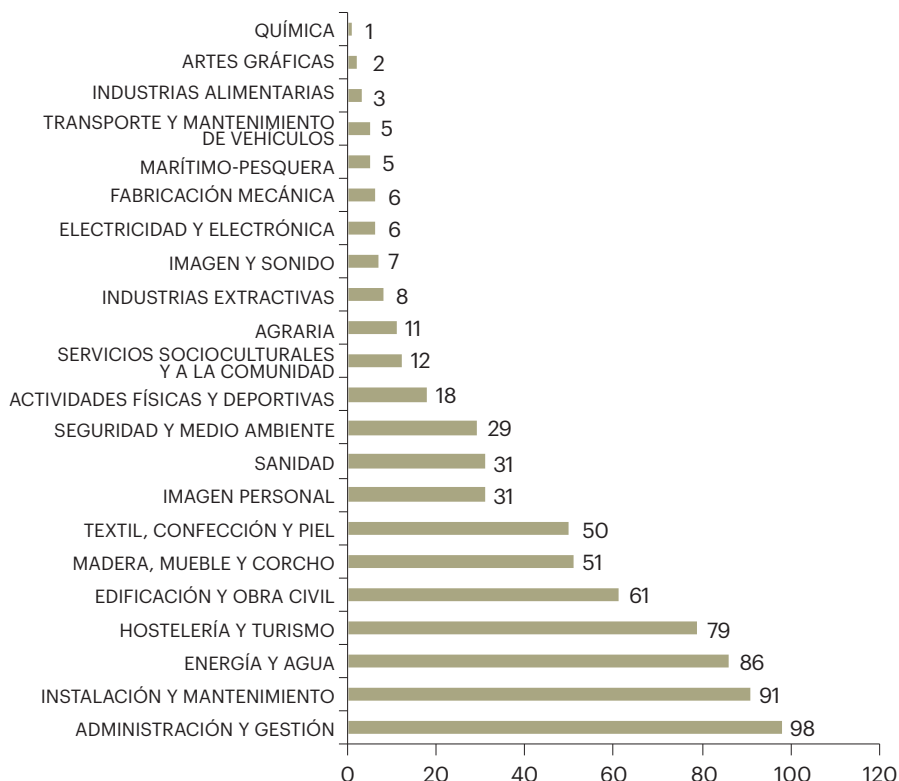
Fuente: elaboración propia a partir de las *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: la clasificación en ramas es la correspondiente a la ordenación de ciclos según la Ley Orgánica de Educación. Los datos de matrícula según la ordenación LOGSE los hemos incorporado a las ramas LOE con denominación idéntica o similar, con la excepción de *Actividades físicas y deportivas*, que no cuenta con equivalencia clara, y que hemos dejado con la denominación LOGSE.

Por otra parte, en el curso 2015-2016 se imparten, al menos, 721 Ciclos Formativos de Grado Superior en modalidad dual, 257 más que en Grado Medio. Los ciclos formativos de la familia profesional *Administración y gestión* predominan sobre el resto de familias profesionales, con un total de 98 ciclos en el curso 2015-2016, seguidos de *Instalación y mantenimiento* (91), *Energía y agua* (86), *Hostelería y turismo* (79), *Edificación y obra civil* (61), *Madera, mueble y corcho* (51) y *Textil, confección y piel* (50). Se observa un número muy bajo de ciclos formativos vinculados a las familias profesionales *Marítimo-pesquera*, *Transporte y mantenimiento de vehículos*, *Industrias alimentarias*, *Artes*

gráficas y Química. En la familia profesional Comercio Marketing e Informática y comunicación no se registra ningún Ciclo Formativo de Grado Superior en modalidad dual.

GRÁFICO 27. NÚMERO DE CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR IMPARTIDOS EN LA MODALIDAD DUAL POR FAMILIA PROFESIONAL. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

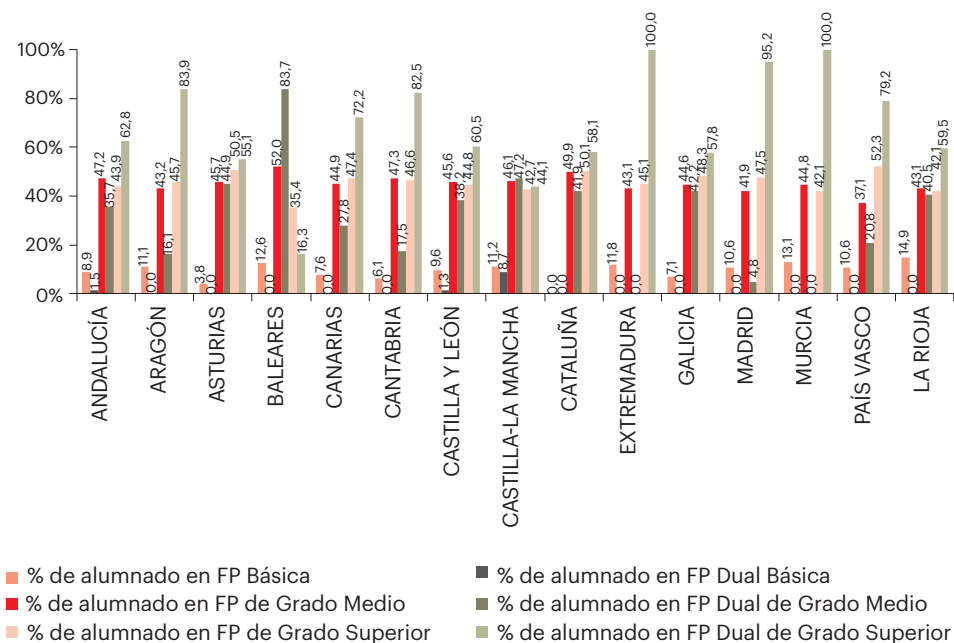
Nota: no se han contabilizado los ciclos formativos de la Comunidad Valenciana y la Comunidad Foral de Navarra, ya que no existe información disponible.

La distribución del alumnado según el nivel de Formación Profesional en modalidad dual, presenta una mayor proporción de alumnado matriculado en Grado Superior en la mayoría de las comunidades autónomas, excepto en Baleares donde el 83% del alumnado matriculado en Formación Profesional Dual lo estudia en el nivel de Grado Medio. En Castilla-La Mancha, también predomina el alumnado matriculado en Grado Medio, 3,1% más que en Grado Superior, y cuenta con la mayor proporción de alumnado matriculado en FP Básica Dual respecto al total, en comparación con el resto de las comunidades autónomas. En Extremadura y Mur-

cia, sin embargo, la totalidad del alumnado en FP Dual la realiza en Grado Superior, en el curso 2015-2016.

En la modalidad tradicional, al igual que en dual, se observa un menor porcentaje de alumnado en Formación Profesional Básica respecto al porcentaje registrado en ciclos formativos de Grado Medio y Grado Superior. Sin embargo, el porcentaje de alumnado matriculado en Grado Medio y Grado Superior varía de unas comunidades a otras: Baleares, Cataluña, Andalucía y Castilla-La Mancha registran mayor proporción de alumnado matriculado en Formación Profesional de Grado Medio. En el otro extremo se encuentra País Vasco, donde más del 50% del alumnado matriculado en Formación Profesional cursa un ciclo formativo de Grado Superior.

GRÁFICO 28. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR, POR MODALIDAD Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: no se han contabilizado los ciclos formativos de la Comunidad Valenciana y la Comunidad Foral de Navarra, ya que no existe información disponible.

En general, se observa un mayor número de alumnado matriculado en Formación Profesional tradicional (658.670 estudiantes), comparado con el alumnado matriculado en Formación Profesional en modalidad Dual (12.411), lo que supone aproximadamente un 1,88% del total. Con respecto a la Formación Profesional Básica, solo un

0,3% la recibe en modalidad Dual y exclusivamente en las comunidades de Castilla y León, Andalucía y Castilla-La Mancha; en cuanto al resto de ciclos formativos, un 1,3% se imparte en modalidad Dual en Grado Medio y un 2,7% en Grado Superior.

TABLA 3. PORCENTAJES Y NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR, POR MODALIDAD Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.

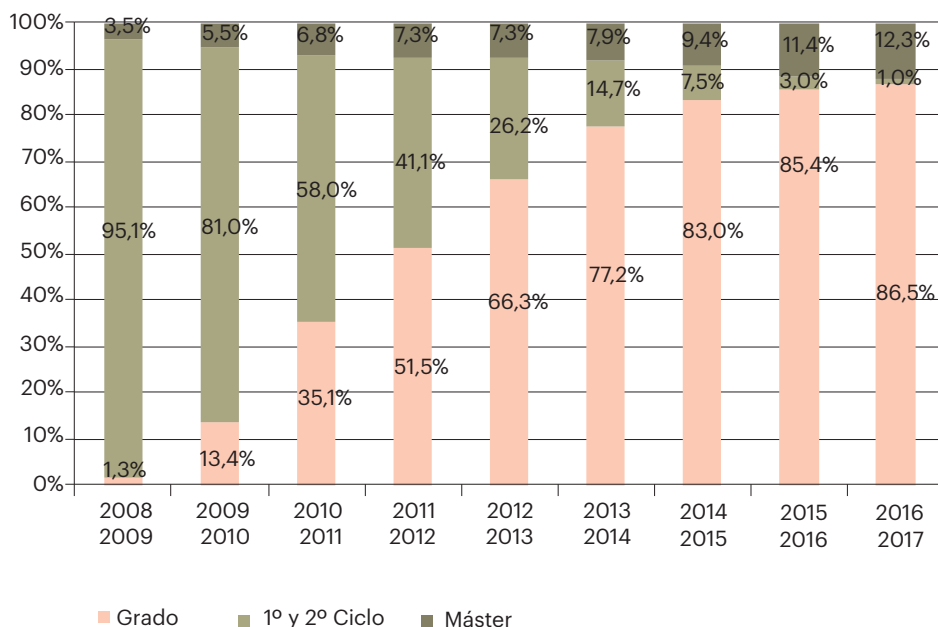
	FP BÁSICA		FP GRADO MEDIO		FP GRADO SUPERIOR		TOTAL FP		
	TRADICIONAL	DUAL	TRADICIONAL	DUAL	TRADICIONAL	DUAL	TRADICIONAL	DUAL	%DUAL
ESPAÑA	50.811	160	300.943	3.923	306.916	8.328	658.670	12.411	1,9%
ANDALUCÍA	11.978	18	63.541	425	58.978	747	134.497	1.190	0,9%
ARAGÓN	2.361	0	9.152	35	9.671	182	21.184	217	1,0%
ASTURIAS	630	0	7.545	111	8.329	136	16.504	247	1,5%
BALEARES	1.738	0	7.169	144	4.871	28	13.778	172	1,2%
CANARIAS	3.236	0	19.010	20	20.061	52	42.307	72	0,2%
CANTABRIA	675	0	5.273	33	5.191	156	11.139	189	1,7%
CASTILLA Y LEÓN	3.804	2	18.176	58	17.837	92	39.817	152	0,4%
CASTILLA-LA MANCHA	4.094	140	16.779	761	15.530	710	36.403	1.611	4,4%
CATALUÑA	0	0	62.966	1.920	63.303	2.659	126.269	4.579	3,6%
EXTREMADURA	2.175	0	7.930	0	8.297	151	18.402	151	0,8%
GALICIA	3.501	0	21.986	119	23.816	163	49.303	282	0,6%
MADRID	8.614	0	34.169	136	38.761	2.694	81.544	2.830	3,5%
MURCIA	3.113	0	10.691	0	10.045	20	23.849	20	0,1%
PAÍS VASCO	4.007	0	13.993	129	19.723	491	37.723	620	1,6%
LA RIOJA	885	0	2.563	32	2.503	47	5.951	79	1,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: no se han contabilizado los ciclos formativos de la Comunidad Valenciana y la Comunidad Foral de Navarra, ya que no existe información disponible.

Respecto a los estudios universitarios, en el curso 2016-2017 el 86,53% de los estudiantes se encontraba matriculado en estudios de Grado, un 1,7% más que en el curso anterior. Por otra parte, los matriculados en estudios de Máster en el curso 2015-2016 se han incrementado en 0,92 puntos porcentuales respecto al curso anterior y 8,85 puntos respecto al curso 2008-2009. Asimismo, se observa el progresivo descenso de la matriculación en los estudios universitarios de 1º y 2º Ciclo, que alcanza en el curso 2016-2017 un 1,09%, tras el cambio en la estructura del sistema universitario que conduce a su progresiva extinción.

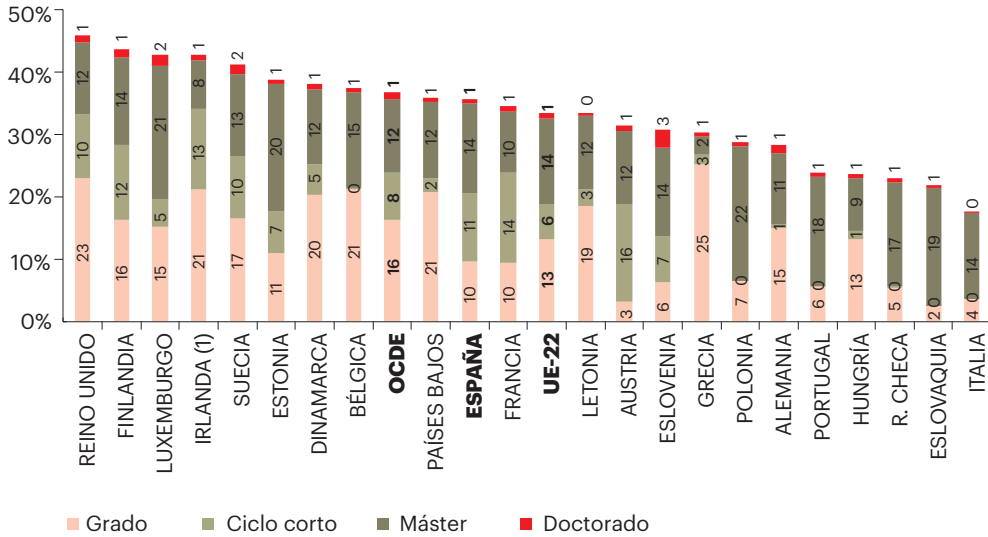
GRÁFICO 29. EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Curso 2016-2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las cifras internacionales revelan notables diferencias entre unos países y otros en la población de 25 a 64 años con Educación Terciaria por nivel de estudios, debido fundamentalmente a la diversidad de características de los sistemas universitarios.

GRÁFICO 30. POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS POR NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, EN PORCENTAJE DEL TOTAL. AÑO 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla A1.1. *Education at a Glance 2017*. OCDE.

(1) Año de referencia 2015 para la cifra registrada en Irlanda.

(2) Selección de países UE-22 de la OCDE.

COMENTARIOS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA CRISIS: UNOS DATOS Y UNAS HIPÓTESIS

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ

Investigador de Analistas Socio-Políticos

Que los datos de rendimiento escolar en España empezaron a mejorar en coincidencia con el inicio de la última crisis económica es algo sabido, y ya bastante estudiado. Aunque no cabe descartar la influencia de algunos cambios, menores, en las políticas educativas para entender los comienzos de la recuperación de los indicadores, quienes han investigado esta cuestión tienden a coincidir en un diagnóstico de tipo económico (Carabaña, 2018a; Rodríguez y Lacasa, 2018).

EL AUMENTO DE LA TASA DE ESTUDIO DE JÓVENES Y ADOLESCENTES DURANTE LA CRISIS Y EL COSTE DE OPORTUNIDAD DE ESTUDIAR

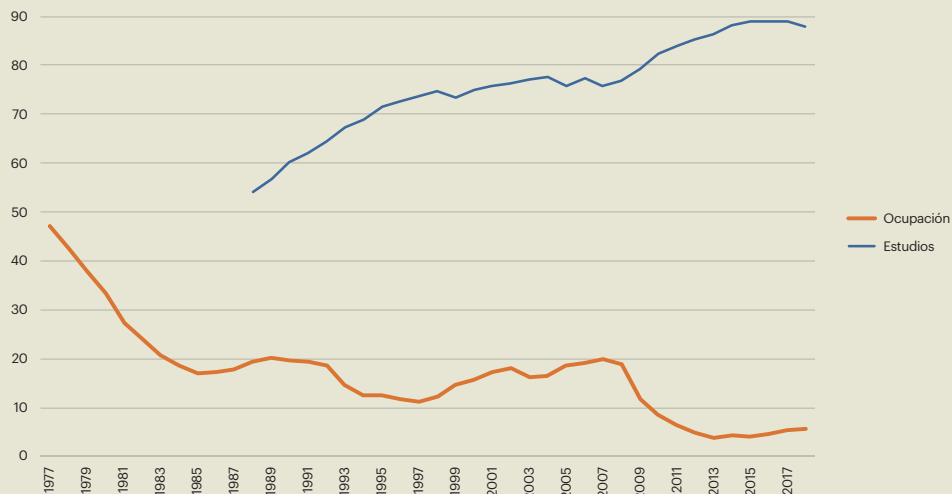
En ese diagnóstico desempeña un papel principal el coste de oportunidad de estudiar, es decir, y simplificando, los ingresos monetarios que se dejan de percibir por permanecer en el sistema educativo. Hay que considerarlo en conjunto con el llamado “efecto renta”, es decir, con la mayor propensión de las fa-

milias a mantener a sus hijos en el sistema educativo cuando disponen de más ingresos, algo que ha de observarse, sobre todo, en los niveles postobligatorios en España, pues los obligatorios son, en lo sustancial, gratuitos. En un lustro largo antes de la crisis habría crecido mucho el coste de oportunidad de estudiar para los adolescentes y los jóvenes, pues aumentó mucho su probabilidad de encontrar un trabajo (y relativamente bien remunerado), superando este incentivo al efecto renta derivado de que los ingresos familiares aumentaran sustancialmente en ese periodo. Con la llegada de una crisis que acabaría siendo profunda y duradera se habría reducido aquel coste, pues se redujo mucho la probabilidad de que los jóvenes encontrasen empleo. De nuevo, el efecto del coste de oportunidad habría superado al efecto renta: los ingresos familiares se redujeron, lo que les habría hecho más reticentes a mantener a sus hijos en el sistema educativo, pero, como veremos, se volvieron incluso menos reticentes que antes.

El argumento básico queda bien ilustrado en el gráfico A, que presenta datos actualizados para la cohorte de 16 a 19 años. Los comentarios que siguen serían similares para la cohorte de 20 a 24 años.

GRÁFICO A. ESPAÑA (1977-2018). TASA DE OCUPACIÓN Y DE ESTUDIOS* DE LA POBLACIÓN DE 16 A 19 AÑOS.

(PORCENTAJES, DATOS DEL PRIMER TRIMESTRE DE CADA AÑO)



(*) Llevan a cabo estudios reglados o no reglados. Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Población Activa, del INE.

En el gráfico se observa cómo el largo proceso (Rodríguez y Lacasa, 2018) de incorporación de la cohorte de 16 a 19 años a los estudios como actividad principal de la inmensa mayoría (la tasa de estudios, en el gráfico), con su correlato de abandono del mercado de trabajo, experimentó una interrupción con la bonanza de la década de 1996-2007 (reflejada en el gráfico en un aumento en la tasa de ocupación), resumiéndose con fuerza en la crisis subsiguiente. Los datos más recientes, de recuperación del empleo incluso a edades tan tempranas, parecen asociarse con un estancamiento o, incluso, un retroceso de la tasa de estudios.

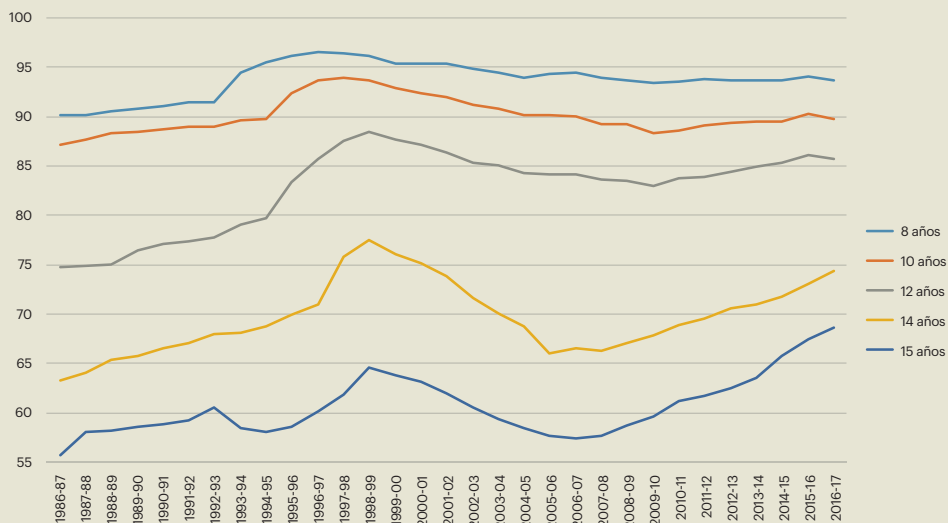
LA MEJORA DEL RENDIMIENTO EN EDADES NO TAN CERCANAS A LA LABORAL
Los argumentos basados en el coste de oportunidad son plausibles para ex-

plicar la evolución de la propensión a estudiar de las cohortes de 16 a 19 y de 20 a 24 años, pero no son tan obvios si se trata de entender la mejora del rendimiento escolar en edades bastante más tempranas.

Lo cierto es que también se ha producido esa mejora en tiempo de crisis, y también ha sucedido a un empeoramiento en tiempos de bonanza. Un indicador suficiente al respecto es la tasa de idoneidad, es decir, el porcentaje de alumnos de una edad determinada que se encuentra matriculado en el curso que le corresponde según su edad. En el gráfico B observamos la evolución de dicha tasa en España para diversas edades desde el curso 1986-87 al curso 2016-17.

En cuatro de las cinco edades consideradas (esto es, a los 10, 12, 14 y 15 años)

GRÁFICO B. ESPAÑA (1986-2016). TASA DE IDONEIDAD EN DISTINTAS EDADES.
(EN PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con datos de la *Estadística de la enseñanza en España*, las *Estadísticas de la educación en España* y las *Estadísticas de Enseñanzas no universitarias*, todas ellas del Ministerio de Educación.

se observan, *grosso modo*, tres fases en la evolución de las tasas. La primera, hasta mediados o finales de los noventa del siglo pasado, es de aumento, resultado, sobre todo, de la extensión de la escolaridad y la mejora del rendimiento escolar derivados de la Ley General de Educación de 1970, que venían observándose durante un par de lustros. La segunda, cuyo inicio coincide con la plena aplicación de la LOGSE, pero que también se da en un contexto de crecimiento económico prolongado, es de caída de las tasas, más o menos pronunciada. La última fase es de ascenso, en gran medida coincidiendo con la reciente crisis económica y la recuperación ulterior.

Los inicios y los finales de dichas fases no coinciden exactamente, y tampoco coincide la intensidad de los ascensos

y los descensos de las tasas. La caída y la recuperación ulterior parecen más claras en las cohortes de 14 y 15 años. Ello encajaría bien con el argumento de la relevancia del coste de oportunidad de estudiar, pues se trataría de las edades más próximas a finalizar la enseñanza obligatoria, con un alumnado más próximo a la decisión de seguir estudiando o no, y, por tanto, más sensible a las condiciones del mercado laboral.

Resulta más difícil de entender según dicho argumento la evolución de las tasas en edades mucho menos próximas a la decisión de ingresar o no en el mercado laboral, las de 10 y 12 años. Y, desde luego, sería mucho difícil de aplicar el argumento a la evolución de la tasa de idoneidad a los 8 años. Sin embargo, incluso a esta edad se observa que a la

caída (desde un máximo del 96,5% en el curso 1996/97 a un mínimo del 93,4% en el curso 2009-10) le ha sucedido una estabilización, y no se ha prolongado la caída a lo largo de la crisis y la subsiguiente recuperación.

¿Qué hipótesis podrían servir para entender la evolución de las tasas de idoneidad en edades relativamente lejanas del final de la escolaridad obligatoria?

En primer lugar, podrían haberse dado cambios en el diseño institucional o en el funcionamiento efectivo del sistema educativo que mejorasen o deteriorasen el rendimiento. Es difícil argüir a favor de los primeros, pues los cambios llegaron relativamente tarde, a partir de la LOMCE de diciembre de 2013, y afectaron, sobre todo, a la etapa de la ESO. Quizá se hayan producido cambios en la práctica, pero no tenemos noticia de ellos. Y aunque mejoraron los recursos disponibles por alumno por término medio hasta los inicios de la crisis¹, sabemos que no hay una asociación tan clara entre el nivel de recursos de un sistema educativo y el rendimiento escolar, sobre todo en países con un nivel de desarrollo tan alto como España. Además, el “empeoramiento” de los recursos tras las reducciones del gasto público en educación de 2011 y 2012 en adelante coincidió con mejoras en las tasas de idoneidad.

En segundo lugar, habría que tener en cuenta cambios en la composición sociocultural del alumnado, pues el origen familiar de los estudiantes es uno de los factores más claramente asociados al rendimiento escolar. En este sentido, habría que tener en cuenta los efectos contrapuestos de dos transformaciones.

Por una parte, a lo largo de todo el periodo considerado, ha aumentado el nivel educativo medio de los padres de los estudiantes. Ello debería haber impulsado al alza el rendimiento escolar, al menos si hacemos caso de los estudios que muestran una asociación sustantiva entre ambas variables a escala individual y si tenemos en cuenta que las escuelas con más alumnos de familias de origen sociocultural más alto constituyen entornos más favorables al aprendizaje. Sin embargo, a lo largo de ese periodo observamos alzas, descensos y recuperaciones en el rendimiento escolar.

Por otra parte, buena parte del periodo considerado coincide con un aumento notable del alumnado de origen extranjero, lo que debería haber presionado al rendimiento escolar a la baja. Los hijos de inmigrantes tienden a tener un rendimiento algo inferior al de los hijos de los nacionales de un país, por lo que si aumenta el porcentaje de los primeros, *ceteris paribus*, debería caer el rendimiento escolar medio. Asimismo, puede argumentarse que es más difícil enseñar y aprender en contextos en los que aumenta considerablemente el peso del alumnado extranjero, sobre todo si hay pronunciadas diferencias idiomáticas y/o culturales (y socioeconómicas).

Lo cierto es que coinciden bastante las fechas del crecimiento de la inmigración, y del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias, con las fechas del deterioro en las tasas de idoneidad. Y también coinciden bastante las fechas de la mejora en las tasas con la reducción del peso de la inmigración en el alumnado. Que se muevan a la par las tasas de

idoneidad y el porcentaje de alumnos extranjeros, obviamente, no implica necesariamente causalidad. Por lo pronto, la variación en la presencia de extranjeros está asociada al ciclo económico y este, plausiblemente, al rendimiento escolar de las cohortes más cercanas al final de la escolarización obligatoria, por lo que, sin considerar este tercer factor, estaríamos planteando un razonamiento espurio.

En tercer lugar, el factor “coste de oportunidad de estudiar” podría estar actuando indirectamente en el comportamiento escolar de los estudiantes de Primaria (de los que medimos su idoneidad a los 8, 10 y 12 años) a través de mecanismos que implican a la vida en las familias y en el grupo de iguales.

Por una parte, podríamos atender a mecanismos propios de los grupos de iguales, dentro o fuera de la familia. Puede ocurrir que los hermanos menores hayan aprendido de sus hermanos mayores. O puede que muchos no lo hayan hecho, pues ni siquiera tienen hermanos mayores, pero sí pueden haber aprendido de sus mayores en los grupos de iguales, y estos, a su vez, de sus mayores en esos grupos.

Por otra parte, quizá lo fundamental sean las expectativas y las decisiones de los adultos, es decir, de los padres y madres de los estudiantes. A lo largo del tiempo considerado, las expectativas medias sobre el futuro escolar de sus hijos deberían haberse mantenido relativamente altas o, incluso, haber crecido, pues el nivel educativo medio de los padres ha crecido y este se asocia positivamente con dichas expectativas. Sin embargo, pueden haber variado los efectos

de dichas expectativas en las decisiones propias y en las de la progenie. El periodo de bonanza, con su elevada creación de empleo juvenil, pudo hacer dudar a bastantes padres de las ventajas profesionales de prolongar la escolaridad, por lo que habrían hecho menos visibles sus expectativas a sus hijos. O quizá las siguieron haciendo visibles, pero sus hijos fueron más capaces de “resistirse” a la persuasión de sus padres porque la realidad circundante mejoraba, por así decirlo, su capacidad negociadora en la familia. En tiempos de crisis habrían cambiado las tornas: tanto los padres como los hijos habrían visto confirmada por la realidad la conveniencia de seguir estudiando y ambos se aplicarían a la tarea.

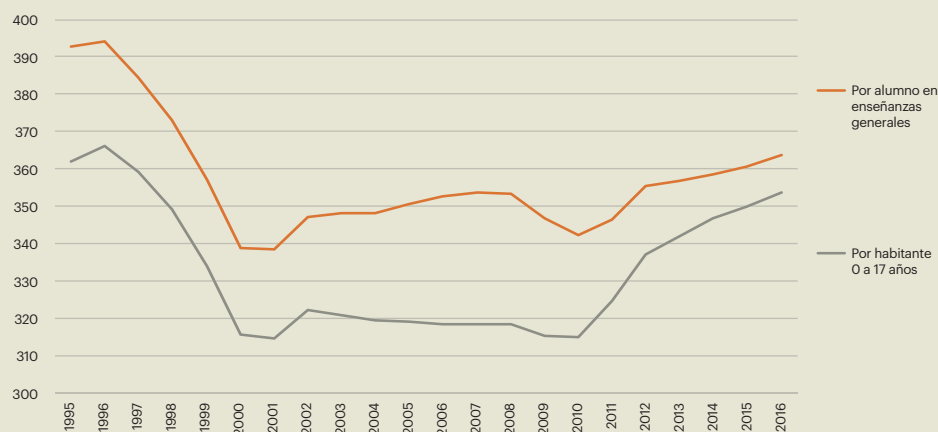
Aplicarse a la tarea, en el caso de los padres, significa enviar las señales adecuadas a sus hijos, las que refuerzan la propensión a seguir estudiando, esforzarse, sacar mejores notas, comportarse bien en clase, etc. Esas señales pueden incluir dedicar más recursos de tiempo o monetarios a la enseñanza. Mi impresión es que, con la crisis, los padres han estado enviando esas señales y que estas han podido tener efectos positivos en el rendimiento escolar de los hijos, bien de los suyos propios, bien de los ajenos, a través del consenso de las familias transmitido por los grupos de iguales.

Concluyo este comentario, precisamente, con una muestra de que algo así puede haber ocurrido. Se trata de un indicador de la evolución del esfuerzo monetario de las familias en pro de la educación preuniversitaria de sus hijos. El gráfico C recoge el consumo final de los hogares en educación infantil, pri-

maria y secundaria, tal como lo estima el Instituto Nacional de Estadística (INE), en euros constantes de 2010, expresado en términos de la población a la que va dirigido ese gasto, para lo que lo he dividido por la población de 0 a 17 años. Los resultados apuntan a que la cifra cayó desde 1996 a 2000 y se mantuvo hasta 2010, coincidiendo con una fase de crecimiento económico y los inicios

de la crisis. Lo interesante es que creció con claridad desde entonces, cerca de un 12% en términos reales en seis años, justo en un periodo en el que el conjunto del consumo final de las familias experimentó una caída real del 2%.² Incluso expresado el gasto en enseñanza dividido por el número de alumnos en enseñanzas generales se observa un incremento real (del 6,3%) en esos años.

GRÁFICO C. ESPAÑA (1995-2016). CONSUMO FINAL DE LOS HOGARES EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. (EN EUROS DE 2010)



Fuente: elaboración propia con datos de la *Contabilidad Nacional de España*, del INE (consumo final), de la *Estadística de enseñanzas no universitarias*, del Ministerio de Educación (alumnado), y de las *Cifras de población del INE* (habitantes de 0 a 17 años). Nota: la cifra de alumnos utilizada para el cálculo se corresponde con el curso que finaliza en el año en que se estima el consumo final; por ejemplo, para el año 2007 se trata del curso 2006-07.

En definitiva, las familias, por término medio, se esforzaron más, al menos en términos monetarios, por la educación de sus hijos durante la crisis económica. La hipótesis de la influencia familiar en la mejora de los resultados de las cohortes más alejadas del fin de la escolaridad obligatoria resulta plausible, aunque, obviamente, requeriría de una investigación más profunda para contrastarla con más garantías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carabaña, Julio. 2018. “Introducción al debate ‘Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar’”, *Revista Española de Sociología*, 27, 1: 109-112.

Rodríguez, Juan Carlos y José Manuel Lacasa. 2018. “Ciclos económicos, coste de oportunidad y decisión de estudiar: unas hipótesis y una evidencia comparada ilustrativa”, *Revista Española de Sociología*, 27, 1: 113-124.

NOTAS

- 1 El dato más claro es la caída de la ratio de alumnos por profesor en enseñanzas generales desde una cifra de 18,8 en el curso 1990-91 al mínimo de 11,2 en 2008-09. Después creció hasta un nuevo máximo de 12,01 en 2012-13, para volver a caer después. Fuente: elaboración propia con datos de la Estadística de las enseñanzas no universitarias, del Ministerio de Educación.
- 2 Con cifras similares procedentes de la Encuesta de presupuestos familiares, el gasto total real por unidad de consumo cayó más de un 4%, mientras que el gasto en enseñanzas anteriores a la superior aumentó en casi un 22%.

FP, DE SEGUNDO PLATO A IMPERIOSA NECESIDAD

TONI MORA

Universitat Internacional de Catalunya

La Formación Profesional (FP) es el patito feo de la educación en España. ¿Por qué? Cuando los padres piensan en que sus hijos alcancen determinado nivel educativo, tienen su mente fijada en los estudios universitarios y la vía de acceso habitual es la enseñanza secundaria vía ESO y Bachillerato. Apenas se piensa en la FP como opción y acaba siendo un cajón de sastre donde cabe la vocación, pero también los que no quieren seguir estudiando. La FP siempre se ha visto como una vía de escape para aquellos que tenderían a abandonar el sistema educativo y, al menos, permanecen uno o dos años más en el sistema. Asimismo, siempre se ha pensado en la FP como el acceso a empleos de menor nivel de habilidades requeridas y trabajos de menor nivel añadido. Por ende, se suele correlacionar con niveles salariales bajos. Es evidente el

gran desconocimiento del número de familias de estudios existentes dentro de la formación de FP.

Todo esto ha resultado ser un gran error. Un país que necesitaba incrementar niveles educativos de su población durante la transición hacia la democracia no debería haber marginado la FP. Sí que es cierto que los niveles salariales han sido inferiores en los empleos asociados con las salidas profesionales de la FP, pero la digitalización de la economía, sobre todo en la industria, ha causado que las habilidades requeridas en determinados empleos y que se adquieren vía FP sean extremadamente relevantes para mantener la productividad y la competitividad a escala global.

Comentar acerca de la FP a nivel español no es nada fácil, dado que existen realidades distintas. Si apreciamos múltiples diferencias regionales en la Secundaria Obligatoria, dichas disimilitudes se multiplican cuando nos fijamos en la FP. Así, a modo de ejemplo, la heterogeneidad regional en la estructura productiva es tan elevada que no existe una única solución. Dicha diferenciación regional se refleja en las disimilitudes regionales en el número de alumnos inscritos en cada una de las especializaciones que se conocen como familias.

Vista la problemática de forma general, debemos proponer soluciones. En este sentido, personalmente, durante los dos próximos años estoy implicado en un análisis de prospectiva de las necesidades de la FP en Cataluña hasta el 2030 gracias a la financiación de un programa de ayudas en el ámbito social por parte de una entidad bancaria catalana,

junto con la Dra. Pilar Pineda, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicho estudio contará con la participación de todos los *stakeholders* que tienen que ver con la FP (instituciones, empresas, centros escolares y alumnado).

Aunque las conclusiones las alcanzaremos al finalizar el estudio en un par de años, puedo avanzar algunos ámbitos en los cuales creo que se requiere actuación inmediata. Deberían plantearse, entre otras, las siguientes acciones: (i) la promoción de la marca FP y de todas sus familias; (ii) la reforma de determinadas reglamentaciones, que incluyen un mayor cuidado de la gestión de las prácticas, dada la vinculación totalmente necesaria con el mundo empresarial y; (iii) la expansión controlada de la FP Dual (FPD).

En cuanto a la promoción de la marca, asunto de máxima prioridad, es sumamente difícil y requiere años de una travesía por el desierto pero, sin duda, se trata de una condición necesaria. Obviamente, no será posible alcanzarla si no se modifican otras circunstancias, pero los agentes implicados deberían empezar a dotar de mejor imagen a este nivel educativo. De otra manera, ¿cómo haremos que los alumnos entren motivados en la FP y piensen que podrán alcanzar profesiones de futuro donde lograrán realizarse como personas?

La segunda de las acciones se refiere a los cambios necesarios en la reglamentación excesiva que existe en un entorno que depende, en gran medida, de la evolución empresarial y que, por tanto, necesita adaptaciones muy rápidas. Se requiere flexibilidad dado

que, si bien se comenta que los estudios impartidos en el ámbito universitario se encuentran en cierto modo alejados de las necesidades del mundo empresarial, en el entorno de la FP dicha interrelación es aún mayor y los cambios son necesarios de forma más inmediata. Conozco de primera mano las necesidades empresariales en las prácticas universitarias y sé que las empresas tienen necesidades que no pueden esperar a la modificación de las reglamentaciones administrativas. En el caso concreto de la FP, es necesario mejorar las condiciones de las prácticas empresariales, son necesarios periodos más largos, así como una tutorización compartida entre diferentes empresas para el caso de dimensiones empresariales menores.

La moda y la solución para todos los males de la FP parecen centrarse últimamente en la FPD. Un vistazo rápido a los indicadores nos muestra que la FPD se encuentra muy implantada en Cataluña y en el País Vasco, pero apenas en el resto de comunidades autónomas. Recientemente, en Madrid, se ha señalado que es la solución. Sin embargo, allí donde la FPD no está desarrollada deberían pararse a examinar qué se ha hecho en Cataluña y mejorarlo antes de copiar, dado que existen ineficiencias. El modelo, sin duda, es el caso alemán, que lleva muchos años de implantación; pero las características estructurales de la economía alemana difieren en gran medida de la española.

Y la Administración, ¿qué puede hacer? De entrada, debería trabajar los microdatos del sistema de forma más

generalizada. Un buen repaso a la información detallada es necesario, aparte de examinar la eficacia del sistema bajo los indicadores habituales. No basta con hacer fotos habituales a nivel agregado del sistema, debemos pasar a la acción y evaluar el sistema y los diferentes programas de forma minuciosa. Asimismo, debemos ser valientes y hacer pruebas piloto de mejoras específicas y evaluar su impacto mediante las técnicas econométricas necesarias.

Como país nos jugamos el futuro de la economía a largo plazo. La estructura productiva de nuestro país necesita adaptarse a la rápida evolución dado que el entorno aprieta y lo hace de forma extremadamente veloz.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA

SOLEDAD IGLESIAS JIMÉNEZ
Inspectora Central de Educación
Ministerio de Educación y Formación Profesional

El proceso de Copenhague se incluyó en la Estrategia Europea de Educación y Formación 2020 (ET 2020¹), que establece 4 objetivos principales y tiene por objeto alcanzar las metas relacionadas con la educación de la agenda de crecimiento y empleo de la UE en esta década².

En el proceso de Copenhague se establecieron una serie de objetivos generales para la FP que, en comunicados acor-

dados cada dos años, fueron marcando prioridades específicas que concluyeron en la declaración de Riga (2015) con el establecimiento, para el periodo 2015-2020 de unos ámbitos principales basados en la revisión de los resultados del periodo 2011-2014.

Entre las prioridades se encuentra el “aprendizaje basado en el trabajo”. Ya el Consejo Europeo, en su reunión informal de enero de 2012, acordó que los Estados miembros deberían incrementar sustancialmente el número de “aprendices” y de personas que realizan estancias en empresas, integrados, siempre que fuera posible, en los programas educativos. Con ello, se persiguen dos objetivos fundamentales: mejorar la empleabilidad de las personas y aumentar la competitividad económica.

Los países miembros y los interlocutores sociales se comprometieron con el objetivo de incluir la formación basada en el trabajo en todos los programas de formación profesional inicial. En “*Rethinking Education Communication*”³ y en “*The Youth Employment Package*”⁴ se menciona el valor de la Formación Profesional y sobre todo de los sistemas de Formación Profesional Dual para facilitar el empleo juvenil.

Desde la declaración de Copenhague en 2002, realizada por los Ministros Europeos responsables de la Formación Profesional (FP) y por la Comisión Europea, se ha trabajado para mejorar el rendimiento, la calidad y el atractivo de la Formación Profesional en Europa.

La participación activa de los empresarios y una potente Formación Profe-

sional Dual facilitan, según los países que tienen una alta implantación de este modelo, la transición de los jóvenes al mundo laboral al proveerlos de conocimientos, destrezas y competencias que se necesitan para tener éxito en la primera inserción laboral.

En Europa hay distintos modelos de “aprendizaje basado en el trabajo”:

- *Sistema Dual*. Consiste en la colaboración de la empresa, como proveedor de formación, con los centros de Formación Profesional. Los llamados “aprendices” pasan periodos significativos en empresas, generalmente en paralelo o alternando periodos con los centros. En Alemania y Austria, países con alta tradición en Formación Profesional Dual, suele haber respectivamente 1 aprendiz por cada 20 personas en la empresa y en Finlandia se dan datos de 1 por cada 100. El “aprendiz” puede tener un contrato o recibir una remuneración.
- *Periodos de formación en empresas*. Pueden ser obligatorios u opcionales en los programas de Formación Profesional que conducen a una titulación. Generalmente, estos periodos son de menos del 50% del tiempo previsto en el programa de formación, a veces entre el 25% y el 30% del mismo.
- *Integración del “aprendizaje basado en el trabajo” en el centro educativo/formativo*. Se crean ambientes reales de trabajo en los centros, se establecen relaciones y cooperación con las empresas y los clientes, y se

desarrollan competencias de emprendimiento.

Generalmente, la Formación Profesional en Secundaria superior se suele basar más en este último modelo, aunque a menudo coexisten los sistemas de Formación Profesional Dual con los del aprendizaje centrado en la escuela.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, estableció una serie de medidas que favorecieron el desarrollo y mejoraron la imagen de la Formación Profesional en España, facilitaron la transición del alumnado de Formación Profesional desde el mundo educativo al mundo laboral y contribuyeron a una mayor relación y transferencia de conocimiento entre el profesorado de los centros educativos y los profesionales de las empresas.

Entre estas medidas señalaría las siguientes: integración de la Formación Profesional en el sistema educativo general; enfoque de la formación basada en competencias; enseñanza modular capitalizable; implicación de los interlocutores sociales en el diseño de la formación y establecimiento de un módulo de “formación en centros de trabajo”, obligatorio para la obtención del título.

Los datos de inserción laboral de titulados de Formación Profesional (tablas A y B) en el periodo anterior a la crisis proporcionan cifras elevadas (INE 2006, ETEFIL)⁵.

TABLA A: DATOS ETEFIL CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO.

1. Casi 7 de cada 10 jóvenes que finalizaron Ciclos Formativos de Grado Medio en 2000-2001 ya estaba trabajando a los 6 meses de la finalización de estudios (67,4%). Solo el 5,8% de estos graduados tardó más de 18 meses en encontrar trabajo (cifra inferior a los demás colectivos).
2. El 16,8 de los alumnos que terminaron los ciclos de grado medio continuaron estudiando al curso siguiente.
3. En la primavera de 2005, el 81,3% de estos alumnos estaba trabajando.
4. De todos los colectivos encuestados este es el que registró mayores tasas de empleo.

TABLA B: DATOS ETEFIL CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR.

1. El 55,2% de los alumnos que finalizaron los Ciclos Formativos de Superior Grado en 2000-2001 estaba trabajando a los seis meses.
2. En la primavera de 2005 solo un 8,7% buscaba empleo, frente al 9,1% de los graduados de Ciclos Formativos de Grado Medio y a porcentajes superiores al 10% en el resto de los casos.
3. Un alto porcentaje de ellos, el 34,7%, continuaron estudiando.

Estos datos positivos disminuyeron con el comienzo de la crisis económica en España y, al igual que en otros países europeos, se comenzó a revisar la normativa existente para buscar un mayor acercamiento de las empresas a la Formación Profesional.

Con esta finalidad se publicó el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual (FP Dual). Este Real Decreto, para el sistema educativo, planteaba la posibilidad de realización de proyectos de FP Dual en 5 situaciones posibles distintas y podían conllevar o no prestación económica para los alumnos.

Las comunidades autónomas han ido desarrollando, amparadas en el Real Decreto antes citado, la FP Dual que consideraban más adecuada a su situación económica y educativa, al tipo de

empresas, a los sectores económicos, etc. y adoptando, como instrumento para la contraprestación económica del alumnado, el contrato de formación y aprendizaje, la beca o, incluso, sin contar con remuneración alguna. El mínimo de estancia del alumnado en la empresa para considerarse FP Dual se establece en el 33% de las horas de formación establecidas en el título, siendo muy superior al tiempo empleado en el módulo de Formación en Centros de Trabajo en los títulos impartidos en otras modalidades formativas, que tiene alrededor de un 20% de horas de duración.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), define la FP Dual del sistema educativo como el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas,

tiene por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo y encomienda al Gobierno la regulación de las condiciones y requisitos básicos que permitan el desarrollo por las Administraciones educativas de la Formación Profesional Dual en el ámbito del sistema educativo.

Aunque el crecimiento del alumnado, centros y empresas que participan en la modalidad de FP Dual en España en estos años ha sido muy alto, no podemos hablar aún de que sea un modelo consolidado, estable y eficaz para nuestro país.

La experiencia española de los últimos años, así como el análisis de los diferentes modelos que funcionan en otros países europeos, debe servir de base para establecer un modelo de FP Dual que, respetando las peculiaridades de cada comunidad autónoma, cumpla con unos mínimos comunes que garanticen la calidad de la Formación Profesional que se imparta y la equidad y la homogeneidad de las titulaciones obtenidas. Un modelo que requiere de la colaboración de todos los agentes, instituciones y organismos implicados, con especial mención a los interlocutores sociales.

¿QUÉ ASPECTOS SE DEBEN TENER EN CUENTA EN LA REGULACIÓN DE LA FP DUAL?

A diferencia de otros países europeos, la Formación Profesional en España no tiene pruebas finales homologadas, por lo que es necesario que se establezcan claramente las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, las condiciones de impartición de la modalidad de la FP Dual, las características que deben tener las empresas, los requisitos de los formadores, el seguimiento y evaluación del alumnado, las condiciones para la expedición de los títulos y el seguimiento y evaluación de la propia modalidad de FP para garantizar su calidad.

En primer lugar, para garantizar que el alumnado adquiere los resultados de aprendizaje establecidos en el título, es importante que las actividades que se realicen en el centro educativo, que es garante de la formación y la calidad del proceso, y en la empresa, permitan su consecución. Para ello, la programación de enseñanzas debe hacerse por el centro educativo con la participación activa de las empresas.

En segundo lugar, la responsabilidad de la evaluación debe seguir siendo de los profesores de los centros educati-

TABLA C: DATOS DE FP DUAL EN ESPAÑA POR AÑO ACADÉMICO.

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Alumnos	4.292	9.801	16.199	14.934	23.973
Empresas	513	570	4.878	5.665	10.081
Centros	173	381	720	779	854

Fuente: datos no consolidados obtenidos por el MECD a través de las CC.AA.

vos, ya que este profesorado cumple las condiciones de formación exigidas por la Ley para la impartición de las enseñanzas, aunque es necesario contar con la información de los formadores de las empresas para conocer y valorar cómo se desarrollan cada una de las actividades que realiza el alumno en ellas.

Así, la planificación y el seguimiento de la formación de cada uno de los alumnos obliga a que exista una estrecha relación entre el centro educativo y la empresa, por lo que son imprescindibles las figuras de tutor del centro educativo y de tutor de la empresa.

Una figura importante en la empresa es la del instructor o formador de la empresa, es decir, el trabajador de la misma que colabora en la formación del alumnado. Se trata de profesionales que conocen su trabajo, para el que están cualificados, aunque no tengan titulación oficial.

Las personas que van a colaborar en la educación de los jóvenes deben tener una formación previa sobre la modalidad de FP Dual, así como sobre todo lo que va a conllevar su papel en ella y las actuaciones que tendrán que realizar.

Las recomendaciones europeas indican la necesidad de que el alumno que se forma en la modalidad dual tenga un contrato con la empresa para su formación, o que reciba una remuneración. Esta medida se considera beneficiosa, tanto para la empresa como para las personas que se forman en situaciones reales de trabajo. Ello contribuye a que las primeras se impliquen en la formación de los jóvenes y a estos a esforzarse más en su aprendizaje por el que reciben una contraprestación económica.

No obstante, el actual contrato para la formación y el aprendizaje debería ser mejorado para responder al objeto del mismo en el sistema educativo “alumnado que se forma también en un entorno real de trabajo, la empresa” con una formación programada y previamente establecida y para el que se busca una formación integral.

Además, se debe permitir que las empresas puedan ampliar la formación del alumnado para que esta responda también a las necesidades de las mismas, sin que ello suponga disminución en las enseñanzas requeridas para la obtención del título, enseñanzas que se diseñan dando importancia a un adecuado equilibrio entre la polivalencia y la especialización: polivalencia que debe permitir al alumnado tener la base suficiente para adaptarse a los cambios que se produzcan en el sector productivo y la especialización necesaria para facilitar su inserción laboral.

Las comunidades autónomas tendrán que buscar el modelo que, cumpliendo una serie de premisas, como las indicadas, responda mejor a sus necesidades organizativas y a los requerimientos de las empresas de cada sector, y deberán establecer si los periodos de formación en centro y empresas se realizan en paralelo o en alternancia. Lo que sí se debe aprovechar es el enriquecimiento que supone compartir la formación, que beneficia tanto al centro educativo como a la empresa, que permite que se transfiera conocimiento entre unos y otros, y que garantice que la actualización, las innovaciones, el conocimiento y las destrezas lleguen a todos los alumnos, haciendo posible que de este intercambio pue-

da beneficiar, también, a aquellos que no cursen la FP en su modalidad Dual.

La Formación Profesional va más allá de la adquisición de destrezas profesionales, conlleva conocimiento y competencias no sólo profesionales sino también personales y sociales, cada vez más necesarias en nuestra sociedad y en las empresas: trabajo en equipo, resolución de problemas reales, toma de decisiones, competencias que deben quedar integradas tanto en la formación en los centros educativos como en la de las empresas.

Los datos proporcionados por algunas comunidades autónomas, indican que la inserción laboral mejora para el alumnado que cursa FP Dual. Ello parece ser lógico, pues las empresas pueden conocer de primera mano la preparación de los jóvenes, su adaptación a la empresa y su respuesta a las necesidades de las mismas y puede ayudar, vistos los resultados positivos para las mismas, a que las empresas se planteen generar nuevos empleos para titulados de FP, tan necesarios en nuestro país.

Ha de decirse que existe un desajuste en la implantación de la Formación Profesional Dual entre las grandes y las pequeñas y medianas empresas, lo que nos obliga a buscar soluciones para estas últimas, propiciando incentivos para que puedan beneficiarse de la Formación Profesional Dual y también fórmulas para que, si tienen alumnos interesados en adquirir formación, estos puedan alcanzar todos los resultados de aprendizaje del ciclo formativo, bien mediante la colaboración de distintas empresas, bien con la colaboración de grandes o, en su caso, con algunas medianas empresas.

Las empresas deben dedicar tiempo y recursos para la formación y necesitan poder comprobar, directamente o a través de testimonios de otras empresas, los beneficios que esto supone para el incremento de la productividad y de la competitividad, siendo conscientes de que el beneficio no se observa a corto plazo.

En todo caso, y al igual que ocurre en otros países europeos, se considera que deben coexistir las diferentes modalidades de Formación Profesional para dar mejor respuesta a las necesidades del alumnado y de las propias empresas, en función de los distintos sectores productivos. Para ello se podría ampliar el módulo de Formación en Centros de Trabajo, sabiendo la importancia del mismo para la modalidad presencial y para la modalidad a distancia, aumentando sus horas para una mayor estancia del alumnado en las empresas.

NOTAS

1. ET 2020: conclusiones del Consejo de Europa de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.
2. La Estrategia Europa 2020 es la agenda de crecimiento y empleo de la UE en esta década. Señala el crecimiento inteligente, sostenible e integrador como manera de superar las deficiencias estructurales de la economía europea, mejorar su competitividad y productividad y sustentar una economía social de mercado sostenible.
3. Comunicado de la Comisión Europea en 2012 sobre un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos.
4. Paquete de medidas propuestas por la Comisión Europea para la mejora del empleo juvenil.
5. ETEFIL: Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL), realizada en 2005, incluida en el Plan Estadístico Nacional, es resultado de un acuerdo de colaboración entre el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). Más información en: <http://www.ine.es/daco/daco42/etefil/notaetefil.pdf>

RECURSOS EDUCATIVOS

El gasto en educación

El gasto público en educación es el destinado anualmente por todas las administraciones públicas a financiar el funcionamiento del sistema educativo en todos sus niveles.

De acuerdo con los últimos datos publicados¹, en el año 2016, el gasto público en educación ascendió a 47.578,9 millones de euros, lo que supone un incremento del 2,1% sobre la cifra del año anterior. Con respecto a su distribución por etapas educativas, un 34,5% se destinó a Educación Infantil y Primaria, incluida la Educación Especial; un 29,9% a la Educación Secundaria y Formación Profesional; un 19,9% a la Educación Universitaria; y, un 4,2% a becas y ayudas.

En el año 2015, el gasto público por alumno público y concertado se incrementó en Cataluña (382€), Extremadura (319€), Baleares (294€), Castilla y León (263€) y Castilla-La Mancha (250€). En términos absolutos, la comunidad que dedica un mayor gasto público por alumno público y concertado es el País Vasco (8.973€).

El gasto público por alumno público se ha incrementado en 451 euros en Cataluña en el último año, seguida de Castilla y León con un aumento de 418 euros por alumno público. Extremadura y Baleares destinan, respectivamente, 374 y 325 euros más por alumno público respecto al año anterior.

El gasto público en educación no ha cambiado por igual en todas las comunidades autónomas. En la última década, el gasto por alumno público ha descendido únicamente en Cataluña (197€), Castilla-La Mancha (349€) y Madrid (737€). El resto de comunidades incrementa el gasto de forma variable, destacando Extremadura con un incremento en 2015 respecto a 2005 de 1.238 euros de gasto público por alumno público. En Castilla-La Mancha (163€) y Madrid (357€) la distribución de gasto público por alumno público y concertado desciende respecto a 2005. Sin embargo, Murcia y Extremadura experimentan un incremento de 767 euros y 1.090 euros, respectivamente.

1. Fuente: Estadísticas de la educación. Gasto Público. Año 2016. Resultados definitivos. En Nota Resumen. Fecha de Publicación: 27 de marzo de 2018.

TABLA 4. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS (EN EUROS). AÑOS 2005-2015.

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS)											
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ESPAÑA	4.520	4.888	5.233	5.539	5.692	5.441	5.206	4.729	4.569	4.537	4.743
Andalucía	3.841	4.274	4.528	4.797	4.838	4.692	4.582	4.268	4.110	4.042	4.220
Aragón	4.532	4.868	5.236	5.504	5.695	5.410	5.138	4.787	4.775	4.707	4.891
Asturias	5.493	5.883	6.316	6.537	6.747	6.553	6.088	5.665	5.667	5.530	5.747
Baleares	4.705	5.103	5.306	5.721	6.051	5.993	5.633	4.920	4.817	4.808	5.102
Canarias	4.592	5.017	5.161	5.337	5.461	5.091	4.745	4.542	4.524	4.539	4.627
Cantabria	5.035	5.538	5.970	6.236	6.463	6.211	5.972	5.526	5.534	5.623	5.644
Castilla y León	5.008	5.344	5.673	5.983	6.169	5.899	5.656	5.379	5.129	5.109	5.372
Castilla-La Mancha	4.708	5.076	5.693	6.104	6.053	5.809	5.996	4.668	4.335	4.295	4.545
Cataluña	4.378	4.815	5.145	5.414	5.600	5.342	5.071	4.520	4.237	4.198	4.580
C. Valenciana	4.259	4.505	4.966	5.520	5.828	5.534	5.098	4.522	4.383	4.449	4.628
Extremadura	4.505	4.964	5.250	5.673	6.110	5.685	5.623	5.155	5.219	5.276	5.595
Galicia	5.036	5.541	6.114	6.514	6.787	6.409	6.062	5.640	5.562	5.404	5.585
Madrid	4.314	4.621	4.819	4.867	4.931	4.567	4.296	4.021	3.908	3.857	3.957
Murcia	3.778	4.213	4.785	5.334	5.430	5.337	5.100	4.654	4.439	4.352	4.545
Navarra	5.614	5.896	6.153	6.807	6.900	7.046	6.659	5.809	5.738	5.692	5.731
País Vasco	6.070	6.251	6.786	7.151	7.595	7.297	7.112	6.583	6.475	6.448	6.437
La Rioja	4.683	5.008	5.702	5.653	5.914	5.666	5.228	4.884	4.730	4.827	5.004

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO											
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ESPAÑA	5.299	5.751	6.213	6.567	6.703	6.369	6.057	5.430	5.231	5.169	5.436
Andalucía	4.211	4.713	5.060	5.352	5.427	5.261	5.150	4.802	4.595	4.510	4.735
Aragón	5.486	5.903	6.292	6.623	6.826	6.403	6.032	5.567	5.517	5.372	5.631
Asturias	6.492	7.050	7.742	7.985	8.208	7.870	7.236	6.647	6.615	6.435	6.679
Baleares	5.817	6.339	6.463	7.027	7.359	7.265	6.746	5.796	5.623	5.592	5.917
Canarias	5.145	5.700	5.874	6.081	6.201	5.723	5.315	5.016	5.031	5.017	5.102

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

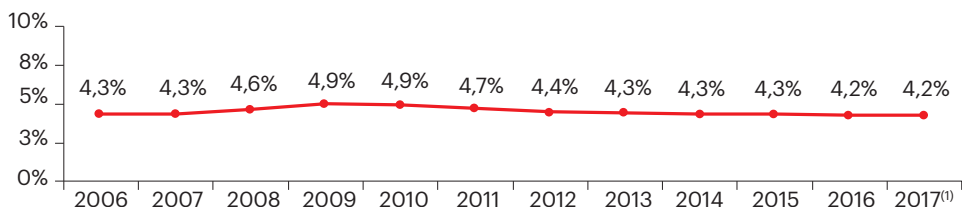
TABLA 4. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS (EN EUROS). AÑOS 2005-2015.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Cantabria	6.039	6.684	7.568	7.758	7.943	7.457	7.135	6.475	6.474	6.539	6.595
Castilla y León	6.103	6.593	6.986	7.332	7.562	7.287	6.830	6.319	6.125	5.981	6.399
Castilla-La Mancha	5.234	5.630	6.288	6.749	6.640	6.318	6.534	5.013	4.624	4.591	4.885
Cataluña	5.394	5.926	6.411	6.652	6.741	6.384	6.003	5.227	4.876	4.746	5.197
C. Valenciana	4.840	5.160	5.801	6.466	6.765	6.336	5.781	5.066	4.880	4.995	5.246
Extremadura	5.017	5.569	5.964	6.446	6.965	6.434	6.334	5.765	5.815	5.881	6.255
Galicia	5.947	6.514	7.257	7.752	8.041	7.551	7.104	6.553	6.423	6.241	6.460
Madrid	5.330	5.682	5.993	6.003	5.990	5.478	5.049	4.682	4.505	4.443	4.593
Murcia	4.320	4.813	5.521	6.198	6.262	6.078	5.767	5.210	4.941	4.841	5.074
Navarra	6.991	7.324	7.587	8.481	8.590	8.929	8.352	7.122	6.955	6.866	6.951
País Vasco	8.858	9.059	9.835	10.388	10.964	10.472	10.134	9.160	9.175	8.976	8.973
La Rioja	5.791	6.208	7.122	6.969	7.298	6.919	6.351	5.799	5.530	5.649	5.863

Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El porcentaje de gasto público en educación sobre el PIB representó el 4,31% en el año 2015. En los años 2016 y 2017, se observan los porcentajes más bajos desde 2006, 4,25% y 4,24%, respectivamente.

GRÁFICO 31. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB. AÑOS 2006-2017.



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

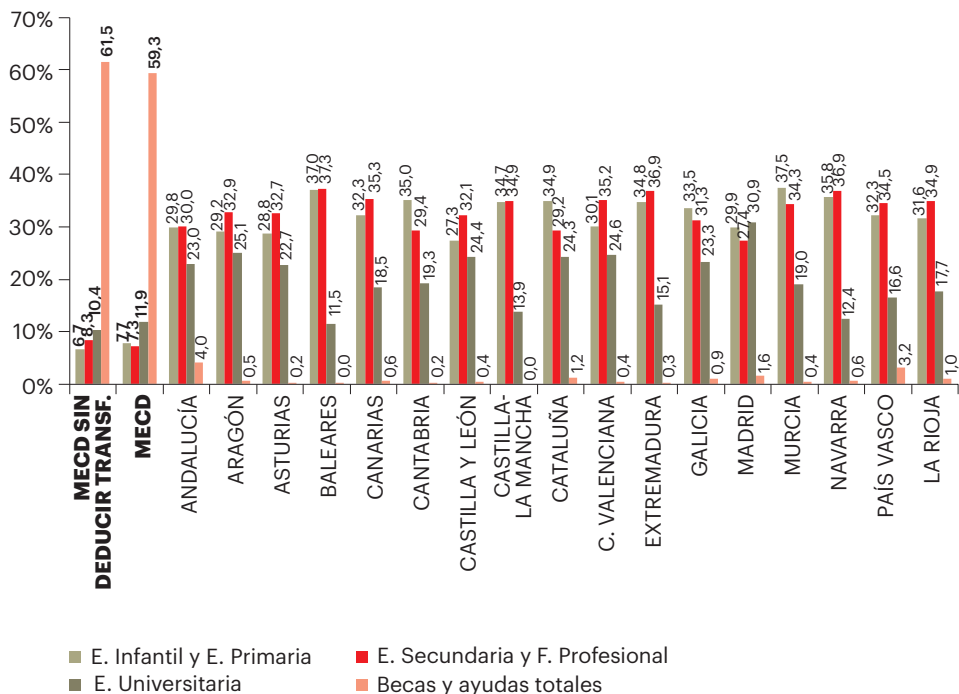
(1) Cifra estimada.

Gasto por actividad y niveles educativos

Por actividad educativa y en conjunto, la partida de gasto más importante del Ministerio de Educación, se destinó en 2015 a la Educación Universitaria (11,9%), seguida de la destinada a Educación Infantil y Primaria (8,3%) y a la Educación Secundaria y Formación Profesional (6,7%). La mayor partida asignada por el Ministerio fue a becas y ayudas (59,3%).

Por niveles educativos, Murcia destinó un 37,5% a Educación Infantil y Primaria; el resto de comunidades autónomas se sitúan por debajo, siendo Castilla y León la que dedica una menor cantidad (27,3%). A la Enseñanza Secundaria Obligatoria y a la Formación Profesional, Baleares dedicó mayor gasto (37,3%), frente al 27,4% de Madrid.

GRÁFICO 32. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, POR ACTIVIDAD EDUCATIVA. AÑO 2015.

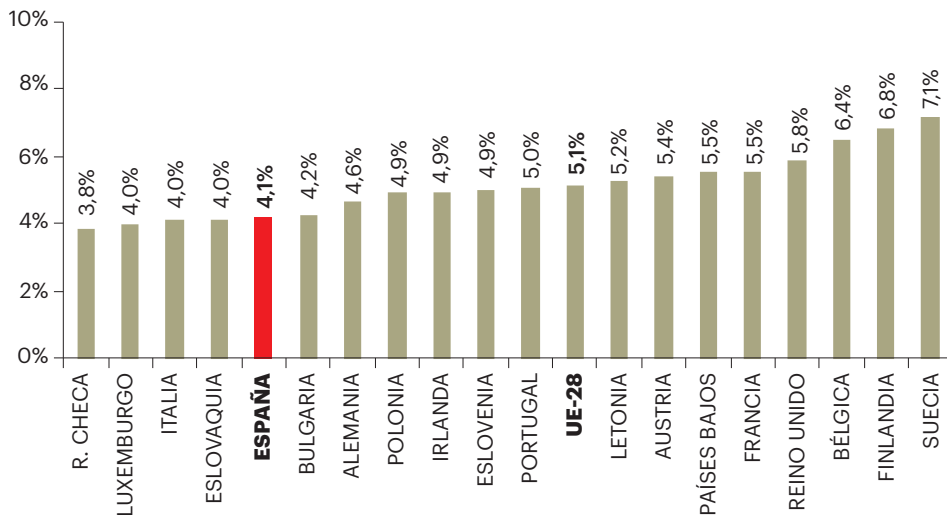


Fuente: elaboración propia a partir del *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: la distribución porcentual de cada comunidad autónoma no recoge todas las actividades educativas, como la formación ocupacional y otros elementos de la educación no universitaria.

Respecto al conjunto de países europeos, el gasto educativo en porcentaje del PIB en España se sitúa a una distancia de 0,96 puntos de la media de la UE-28, con un 4,15% de gasto en el año 2014. Solo Eslovaquia, Italia, Luxemburgo y Chequia (con un mínimo del 3,84%) se sitúan por debajo de España. Bélgica (6,46%), Finlandia (6,81%), y en primera posición, Suecia (7,1%), destacan con los mayores porcentajes.

GRÁFICO 33. GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB EN UE-28. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir del *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016. Edición 2018*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: selección de países de la UE-28. Los datos de Croacia, Dinamarca, Estonia, Grecia y Hungría no están disponibles.

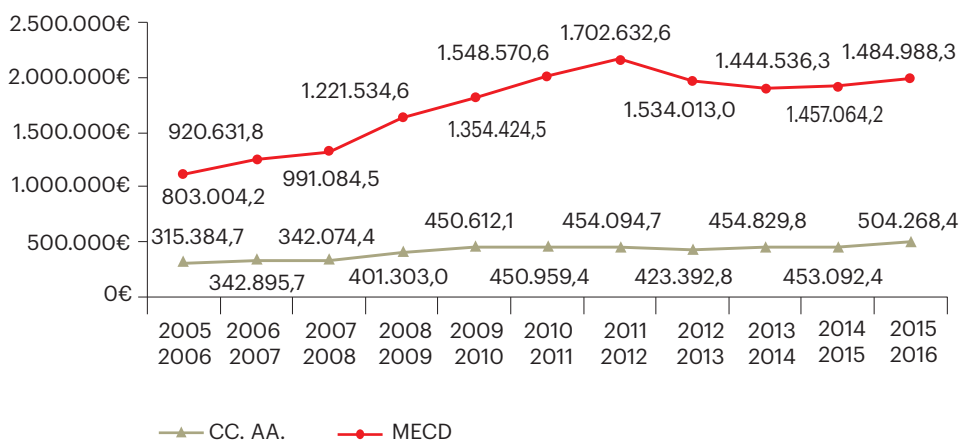
Nota: los datos de gasto público total en educación con relación al PIB en el año 2014, capítulos financieros incluidos, se refieren a todos los niveles educativos excepto el subnivel CINE 01, primer ciclo de E. Infantil. Estos datos, recopilados por Eurostat (Cuestionario UOE), no contabilizan gastos financieros de acuerdo a la metodología internacional de las estadísticas de la educación. Ello explica la diferencia en porcentajes del PIB en 2014 (4,32% en el gráfico 31 y 4,15% en el gráfico 33).

Becas y ayudas al estudio

En el curso 2015-2016 el importe total de las becas y ayudas concedidas por todas las administraciones educativas es de 1.989,3 millones de euros, de los que 1.485 millones (74,6%) están financiados por el Ministerio de Educación.

Si atendemos a su evolución, la cantidad destinada a becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se incrementa desde el comienzo hasta el curso 2011-2012. Sin embargo, desciende el 9,9% en el curso 2012-2013, y vuelve a descender en el 2013-2014. En el curso 2015-2016 el importe de las becas registra un incremento del 1,8% respecto al curso anterior. Por lo que respecta al conjunto de las comunidades autónomas, el importe destinado a becas y ayudas se mantiene relativamente estable desde el curso 2009-2010 registrando un incremento de un 10,14%, en el curso 2015-2016.

GRÁFICO 34. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO (EN MILES DE EUROS) DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS POR CURSO ESCOLAR. CURSOS 2005-2006 A 2015-2016.

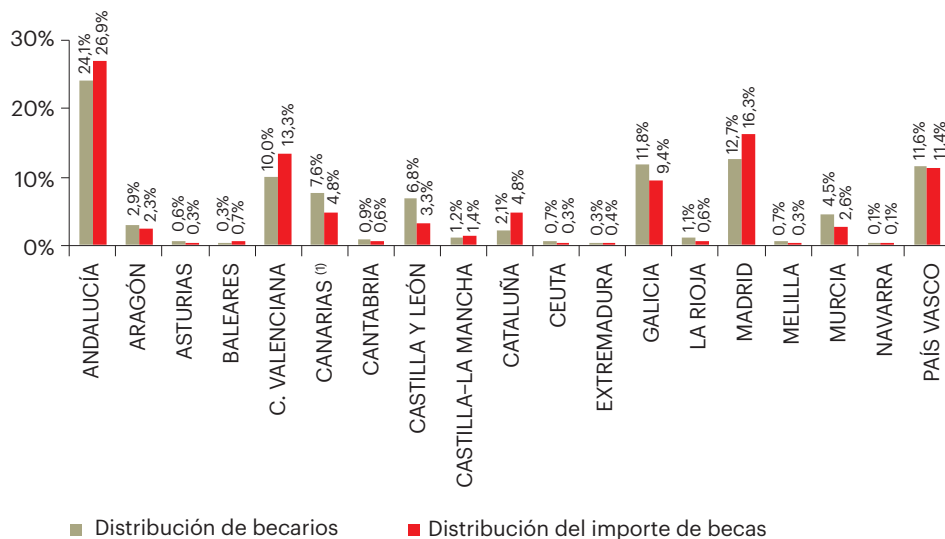


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis por comunidades autónomas muestra diferencias entre la distribución del importe de las becas y la del número de beneficiarios. En Madrid, seguida de la Comunidad Valenciana, Andalucía y Cataluña, el porcentaje de distribución del importe de las becas es mayor respecto al porcentaje de alumnos becados, es decir, los alumnos madrileños beneficiarios reciben un mayor importe en la beca. No obstante, en Castilla y León, Canarias, seguidas de Galicia y Murcia, esta relación se

invierte, de modo que un mayor porcentaje de beneficiarios recibe un menor importe distribuido².

GRÁFICO 35. DISTRIBUCIÓN DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO Y DE BENEFICIARIOS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadística e indicadores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nota: en el curso 2015-16 los sistemas de financiación de libros y material escolar distintos a becas, que no se contabilizan en la *Estadística de Becas y Ayudas al estudio*, han beneficiado a 2.114.127 alumnos.

En el curso 2015-2016, 964.831 alumnos recibieron 439,7 millones de euros en concepto de becas y ayudas al estudio en todas las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial. En esta última encontramos el mayor porcentaje de becarios sobre el total de alumnos matriculados, un 26%, seguido de la Educación Primaria (19,5%), la Educación Infantil (12,1%) y la ESO (8,1%). La distribución del importe de las becas, por su parte, muestra una mayor aportación a la Educación Primaria (56,9%), seguido de la Educación Infantil (30,0%), la ESO (11,6%) y la Educación Especial (1,5%).

2. 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.

TABLA 5. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2015-2016.

	E. INFANTIL⁽¹⁾	E. PRIMARIA	ESO	E. ESPECIAL	TOTAL
Alumnado matriculado	1.808.322	2.926.887	1.869.283	35.190	6.639.682
Alumnos becados	219.546	584.122	152.019	9.144	964.831
% becarios respecto al alumnado matriculado	12,1	19,5	8,1	26,0	14,5
Distribución de becarios %	22,8	60,5	15,7	1,0	100,0
Importe de las becas (miles de €)	131.659,6	250.249,0	51.123,0	6.725,7	439.757,2
Distribución del importe	30,0%	56,9%	11,6%	1,5%	100%

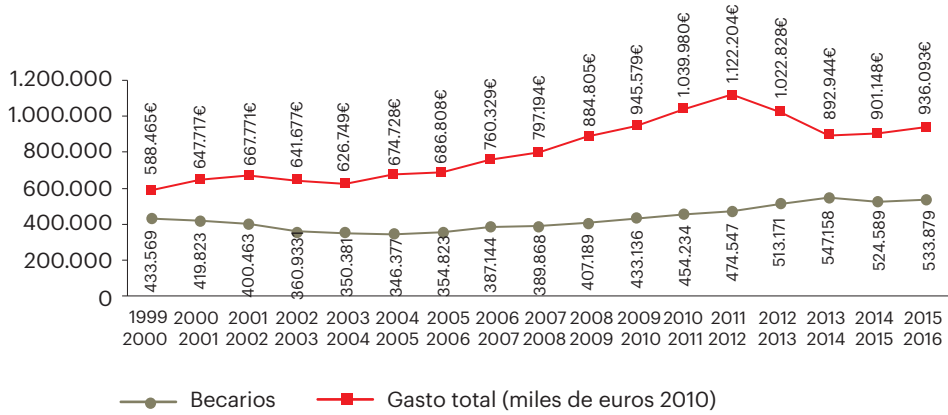
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016. (Edición 2018)* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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

En relación a la educación universitaria, se observa que, desde el curso 1999-2000 al 2015-2016, el gasto total en becas ha aumentado un 59% en euros constantes. En el 2011-2012, alcanza una cifra de 1.122.204 miles de euros e inicia un descenso hasta el 2013-2014, en el que experimenta una reducción de 229.260 miles de euros. En los cursos siguientes esta cifra aumenta ligeramente hasta alcanzar los 936.093€ del curso 2015-2016.

Los beneficiarios descienden un 20% entre 1999-2000 y 2004-2005. Desde 2004-2005 han ido creciendo de un modo constante hasta ser un 58% más en el curso 2013-2014, a partir del cual la cifra desciende un 2,5% hasta situarse en los 533.879 estudiantes becados del curso 2015-2016. En el curso 2015-2016 el número de becarios representa un 51,6% más de los registrados en el curso 2005-2006.

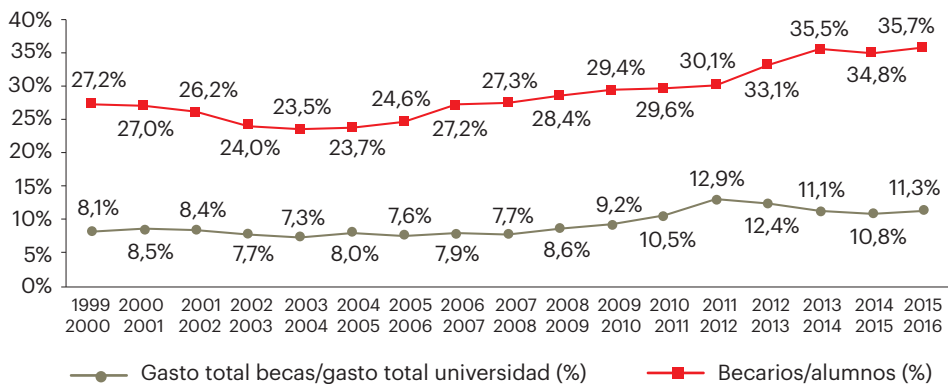
GRÁFICO 36. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS BECADOS Y GASTO TOTAL DEDICADO A BECAS, EN MILES DE EUROS. CURSOS 1999-2000 A 2015-2016.



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

En relación al total de alumnos universitarios, los becarios también descienden del 27,28% en 1999-2000 al 23,74% en 2004-2005. En los últimos 10 años, el porcentaje de becarios se ha incrementado hasta el 35,77% del curso 2015-16, creciendo incluso ligeramente en los últimos cuatro años. En relación al gasto total en enseñanza universitaria, el gasto en becas estuvo en torno al 8% hasta el curso 2007-08, creció hasta casi tocar el 13% en el curso 2011-2012 y cayó un par de puntos a continuación, manteniéndose en torno al 11% en los últimos tres cursos.

GRÁFICO 37. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE GASTO TOTAL DESTINADO A BECAS RESPECTO AL GASTO TOTAL DEDICADO A LA UNIVERSIDAD Y PORCENTAJE DE BECARIOS RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSOS 1999-2000 A 2015-2016.

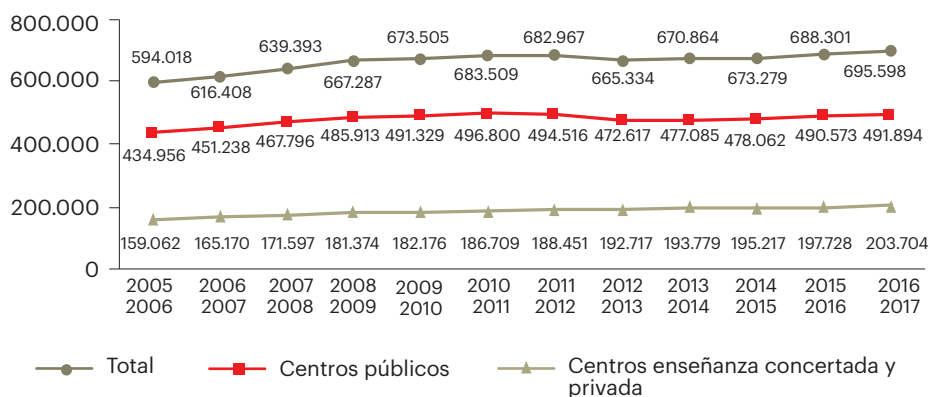


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de la Educación. Curso 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El profesorado

En el curso 2016-2017, 491.894 profesores ejercieron la docencia en centros públicos (el 70,71% del total), mientras que 203.704 la impartieron en centros de enseñanza concertada y privada. Esta cifra supone un aumento de un total de 7.297 docentes respecto al curso anterior. En comparación con el curso 2005-2006, la cifra total de profesores ha aumentado en más de 101.580, de los cuales un 11,5% (56.938) pertenece a centros públicos y un 21,9% (44.642) al resto de centros.

GRÁFICO 38. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2005-2006 A 2016-2017.

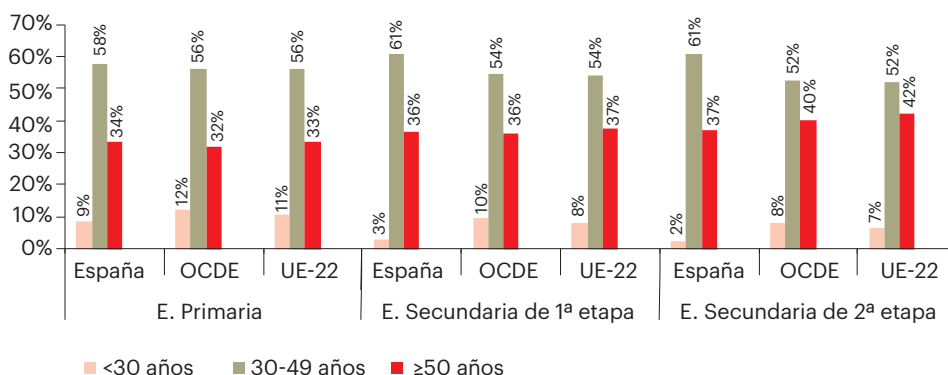


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En general, en todas las etapas educativas predomina el profesorado con edades comprendidas entre los 40 y los 49 años, tanto en España como en el conjunto de países de la Unión Europea y de países miembros de la OCDE. En España, este tramo de edad representa un 58% del total del profesorado, dos puntos porcentuales por encima del promedio europeo y del de la OCDE. El grupo de profesores con más de 50 años representa un 34% en la Educación Primaria, cifra muy similar a los promedios OCDE y UE-22. Para las etapas de Educación Secundaria de 1ª etapa y de 2ª etapa, la cifra española se sitúa en el 36% y 37%, respectivamente.

El profesorado español menor de 30 años en Educación Primaria supone el 9% del total, mientras que para la Educación Secundaria de 1ª etapa alcanza un 3% y para la Educación Secundaria de 2ª etapa apenas representa un 2% del total. Para el conjunto de países UE-22 y OCDE esta cifra sobrepasa a la registrada por España en todas las etapas consideradas.

GRÁFICO 39. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR EDAD. AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D5.1, *Education at a Glance* 2017. OCDE.

En el año 2017, la ratio de alumnos por profesor registrada en España se situó por debajo del promedio de la OCDE, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Respecto a la UE-21 la ratio solo es inferior en Educación Primaria y en Educación Secundaria de 2ª etapa, con una diferencia de 0,6 puntos y 1,3 alumnos, respectivamente; es superior en Educación Secundaria de 1ª etapa, con una diferencia de 0,7.

TABLA 6. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR. AÑO 2017.

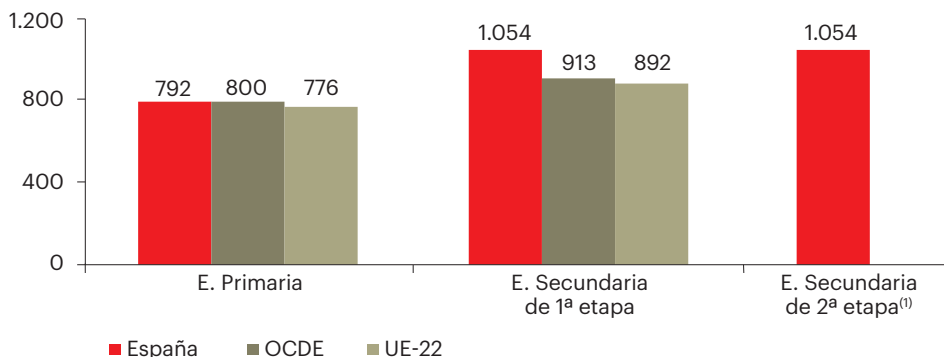
	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA DE 1ª ETAPA	E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA
España	13,7	11,9	11,1
Promedio OCDE	15,2	13,0	13,1
Promedio UE-21	14,3	11,2	12,4

Fuente: *Education at a Glance* 2017. OCDE.

En España, el tiempo anual medio que el profesorado dedica a horas de clase en el año 2017 es de 792 horas en Educación Primaria, 1.054 horas en Secundaria de 1ª etapa y 1.054 horas en Secundaria de 2ª etapa.

Los países de la OCDE, sin embargo, dedican, por término medio, 8 horas más en Educación Primaria, mientras que el promedio del conjunto de países europeos (UE-22) es inferior al español en 16 horas. En Educación Secundaria de 1ª etapa, el promedio de la OCDE está 141 horas por debajo del español, y el de la UE-22 se encuentra 162 horas por debajo.

GRÁFICO 40. NÚMERO DE HORAS LECTIVAS AL AÑO POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D1.1, *Education at a Glance 2017*. OCDE.

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

En España, la ratio de alumnos por profesor se reduce para el conjunto de todos los centros, en el curso 2016-2017, en 0,1 alumnos, debido a la disminución en 0,3 en los centros privados. En la última década, la evolución de la ratio de alumnos por profesor muestra un descenso desde 2005-2006 a 2008-2009, un aumento hasta 2012-2013 y cierta estabilidad a la baja desde entonces. Los centros públicos presentan una menor ratio que los centros privados, de 11,7 y 12,9, respectivamente, en 2016-2017.

GRÁFICO 41. EVOLUCIÓN DE LA RATIO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2005-2006 A 2016-2017.



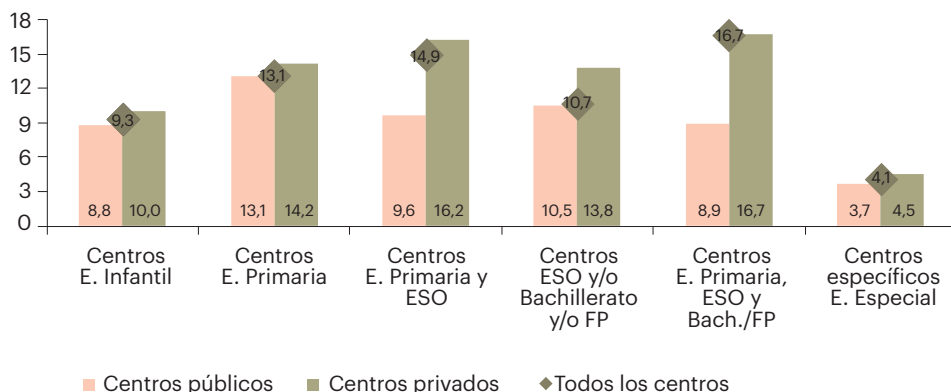
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1) Cifra provisional.

Atendiendo al tipo de centro por los niveles de enseñanza, los centros que imparten Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional registran la ratio más alta (16,7), seguidos de los centros que imparten Educación Primaria y ESO (14,9), y de los que solo imparten Primaria (13,1). Los centros que imparten ESO y/o Bachillerato y/o FP registran una ratio de 10,7 alumnos por profesor. Por último, los centros que imparten Educación Infantil presentan una ratio de 9,3 alumnos por profesor, y los de Educación Especial, una ratio de 3,9 alumnos por profesor.

Exceptuando los centros específicos de Educación Especial, la diferencia de ratio entre centros públicos y privados oscila entre 1,1 en centros que imparten Educación Primaria, exclusivamente y 7,8 en centros que imparten Primaria, ESO y Bachillerato o FP.

GRÁFICO 42. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR TIPO DE CENTRO Y TITULARIDAD. CURSO 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.

El número de alumnos por aula³ (“tamaño del aula”) es otro de los indicadores relacionados con los recursos educativos. En el año 2017, el tamaño del aula en Primaria en España (22 alumnos) supera en 1 alumno el promedio del conjunto de la OCDE y lo sobrepasa en 3 alumnos en Secundaria de 1ª etapa (26 alumnos). Respecto al conjunto de la UE-22, las cifras españolas son también superiores, tanto en Primaria como en Secundaria de 1ª etapa, en 2 y 5 alumnos, respectivamente.

3. 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.

En los centros privados, la media española es superior a la de la OCDE tanto en Primaria como en Secundaria de 1ª etapa, con 5 y 4 alumnos más, respectivamente; respecto al promedio europeo UE-22, el tamaño del aula en España registra 6 alumnos más en cada etapa educativa.

En los centros públicos, la media española es igual a la de la OCDE en Primaria, y superior en 2 alumnos en Secundaria de 1ª etapa. A su vez, la cifra española supera al promedio de la UE-22 en Educación Primaria en un alumno, mientras que en Educación Secundaria lo hace en 4.

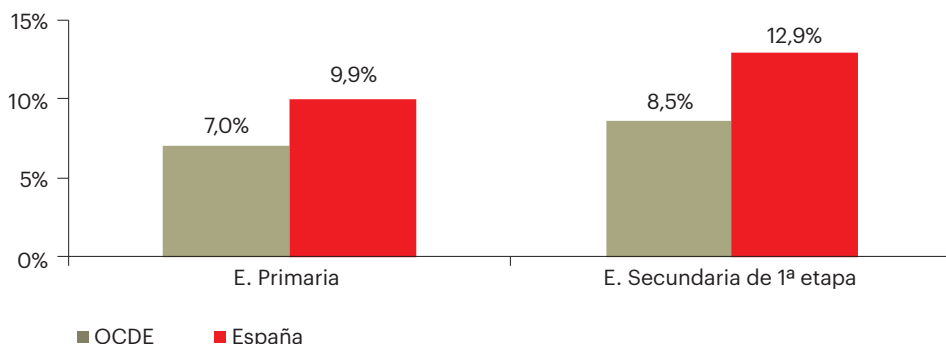
TABLA 7. TAMAÑO MEDIO DEL AULA POR TIPO DE INSTITUCIÓN. AÑO 2015.

	E. PRIMARIA			E. SECUNDARIA DE 1ª ETAPA		
	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
España	21	25	22	25	26	26
OCDE	21	20	21	23	22	23
UE-22	20	19	20	21	20	21

Fuente: *Education at a Glance 2017*. OCDE.

En España, el coste salarial de los profesores de la enseñanza pública por alumno, expresado en porcentaje del PIB per cápita, sobrepasa el promedio de la OCDE, tanto en Educación Primaria (9,95% frente a 7,03%) como en Educación Secundaria de 1ª etapa (12,96% y 8,57%, respectivamente).

GRÁFICO 43. COSTE DEL SALARIO DE LOS PROFESORES DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA POR ESTUDIANTE Y POR NIVEL DE ENSEÑANZA (% DEL PIB PER CÁPITA). AÑO 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla B7.1, *Education at a Glance 2017*. OCDE.

El análisis del nivel de formación y los años de experiencia del profesorado y de los directores de los centros educativos permite conocer con algo más de detalle determinadas características de los profesionales de la educación.

Según datos de PIRLS 2016⁴, los directores de centros con alumnado en 4º curso de Educación Primaria o equivalente requieren de una titulación de grado o posgrado. Además, la experiencia docente supone un requisito para el acceso a la dirección en la mayoría de países que participan en el estudio, junto con haber completado un programa especializado para la realización de funciones de dirección.

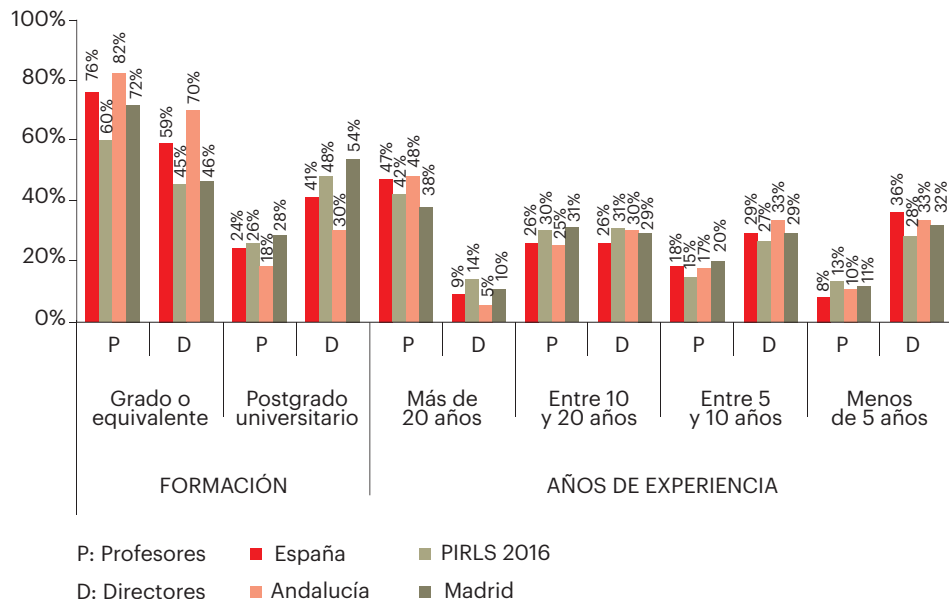
En España el 59% de los directores informa poseer, al menos, estudios superiores de grado, frente al 41% que dice disponer de titulaciones de posgrado universitario. En un extremo, en Madrid, el 54% de los directores posee titulación de posgrado, y en el otro, solo la tiene el 30% de los directores en Andalucía⁵.

PIRLS 2016 construye la escala siguiente para conocer la experiencia de profesores y directores: menos de 5 años de experiencia; al menos 5 y menos de 10 años; al menos 10 y menos de 20 años. En general, se observa un cuerpo de profesores muy experimentado en la mayoría de países. En España, el 47% de los profesores cuenta con más de 20 años de experiencia docente, por encima del promedio internacional situado en el 42%.

Sin embargo, la situación de los directores presenta un panorama muy distinto. En el conjunto europeo se observa que el tramo más frecuente de experiencia en el ejercicio de funciones directivas en su centro es el situado entre los 10 y los 20 años, con un 31%, 5 puntos porcentuales sobre el promedio español, seguido del 28% con al menos 5 años de experiencia y el 27% con menos de 10 años de experiencia en la dirección de centro. El porcentaje de directores de centros educativos españoles con menos de 5 años de ejercicio de la función directiva se sitúa en el 36%, 8 puntos porcentuales sobre el promedio internacional. Esta cifra desciende según se incrementan los años de experiencia, hasta un 29% de directores con entre 5 y 10 años de experiencia, un 26% con al menos de 10 años, pero menos de 20 años, y un 9% de directores con más de 20 años de experiencia acumulada. Las comunidades autónomas de Andalucía y Madrid, en general, presentan cifras similares al promedio nacional.

-
4. PIRLS son las siglas del *Progress in International Reading Literacy Study*, un estudio de la IEA que evalúa la comprensión lectora de los alumnos en 4º de Primaria. La última evaluación se realizó en 2016.
 5. Los requisitos para la participación en el proceso de selección de directores de centros educativos se regulan en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Se establece un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director atendiendo a los siguientes requisitos:
 - a. Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
 - b. Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.
 - c. Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva.

GRÁFICO 44. TITULACIÓN Y EXPERIENCIA DE DIRECTORES Y PROFESORES. PIRLS 2016.



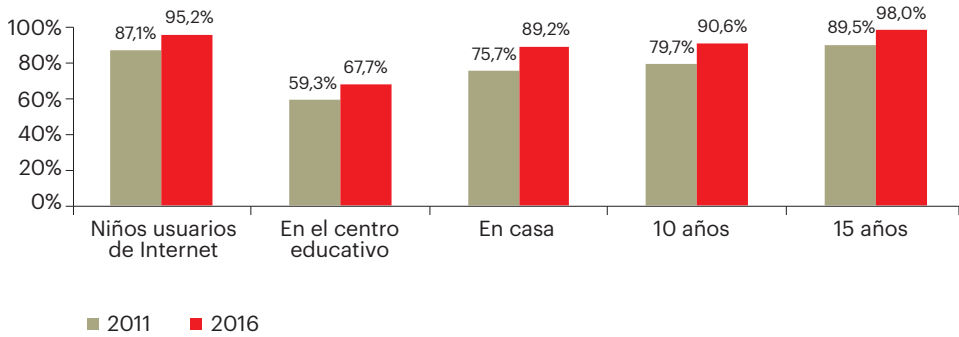
Fuente: elaboración propia a partir de las tablas 8.1, 8.5, 8.3 y 8.6 de PIRLS 2016.

Nota: solo las comunidades autónomas de Madrid y Andalucía han participado en PIRLS con muestra suficiente.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

El uso de Internet se considera un recurso educativo relevante para el apoyo de la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje, tanto en los centros educativos como en el hogar. En España, en 2016, el 95,2% de los alumnos entre 10 y 15 años utilizaron Internet, de ellos un 67% declara hacerlo en el centro educativo, mientras que el 89,2% declara usar Internet en casa. Además, esta cifra se ha incrementado en las edades consideradas en los últimos 5 años.

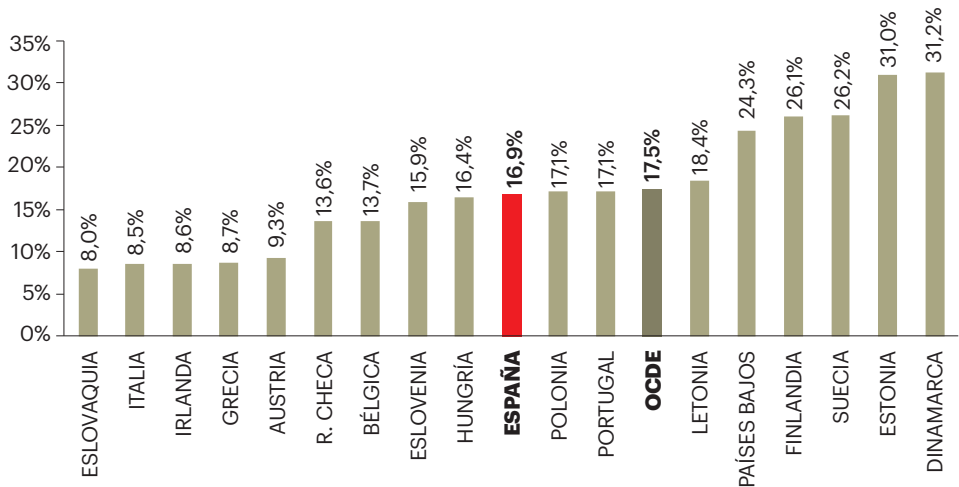
GRÁFICO 45. UTILIZACIÓN DE INTERNET DE 10 A 15 AÑOS. AÑOS 2011 Y 2016.



Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A los 6 años o menos, un 16,9% de los estudiantes utiliza Internet en España, cifra que se sitúa 0,6 puntos por debajo del promedio de la OCDE. En Países Bajos, Finlandia y Suecia más del 20% del alumnado a los 6 años ha utilizado Internet; en Estonia y Dinamarca esta cifra supera el 30%. En el otro extremo, con cifras inferiores al 10% se sitúan Austria, Grecia, Irlanda, Italia y, en último lugar, Eslovaquia, con un 8% de estudiantes.

GRÁFICO 46. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE EMPEZARON A UTILIZAR INTERNET CON 6 AÑOS O MENOS EDAD. PISA 2015.

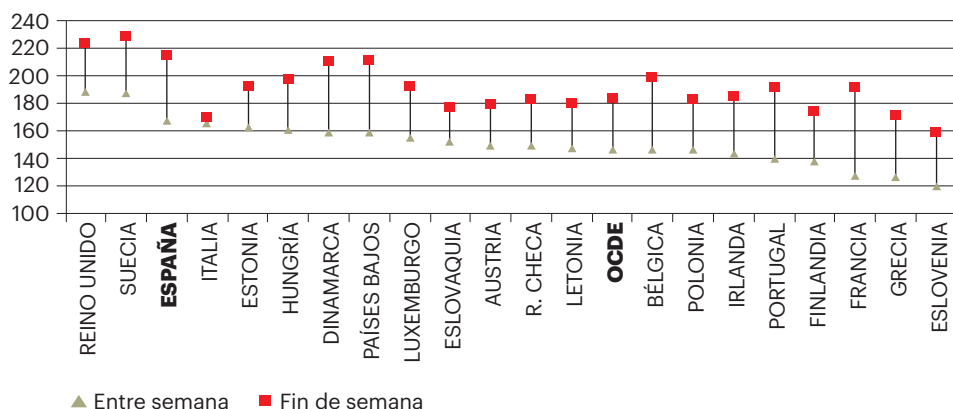


Fuente: elaboración propia a partir del gráfico iii.13.2. PISA 2015. OCDE.

Nota: selección de países europeos de la OCDE.

En el conjunto de países de la OCDE, el tiempo medio que usan Internet los estudiantes de 15 años fuera del colegio oscila entre 120 y 188 minutos al día entre semana, y entre 159 y 228 minutos al día los fines de semana. En España, los estudiantes dedican una media de 167 minutos al día entre semana, mientras que los fines de semana dedican 48 minutos más. Se observa que los estudiantes españoles de 15 años, según los datos proporcionados por PISA, invierten más tiempo en Internet que el promedio de estudiantes del conjunto de países de la OCDE.

GRÁFICO 47. TIEMPO MEDIO, EN MINUTOS AL DÍA, QUE LOS ESTUDIANTES DEDICAN A INTERNET FUERA DEL COLEGIO ENTRE SEMANA Y LOS FINES DE SEMANA A LOS 15 AÑOS. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir del gráfico III.1.5., PISA 2015. OCDE.

Nota: selección de países europeos de la OCDE.

Los recursos y dispositivos digitales, como chats, correo electrónico y sitios web, entre otros, son cada vez más utilizados por los estudiantes en los centros escolares.

En el conjunto de países de la OCDE, los recursos digitales más utilizados son “chats en línea” en la escuela (41,2%) y navegar por Internet para la realización de tareas escolares (47,8%). En países como Dinamarca y Países Bajos los estudiantes realizan un mayor uso de este tipo de recursos.

En España, las actividades de uso (una o dos veces por semana) de nuevas tecnologías en el centro más frecuentes son la utilización del ordenador para realizar trabajos en grupo (26,8% de los estudiantes; 2 puntos por encima del promedio de la OCDE) y la utilización del ordenador para comunicarse con otros estudiantes mediante chats en línea (26,8%). Sin embargo, España se sitúa por debajo del promedio de la OCDE en el resto de dispositivos y recursos considerados. Por todo ello, el índice de uso de tecnologías de la información en España es de los más bajos de los países considerados.

TABLA 8. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE UTILIZAN DISPOSITIVOS DIGITALES EN LOS CENTROS AL MENOS UNA O DOS VECES A LA SEMANA, POR TIPO DE ACTIVIDAD. PISA 2015.

PAÍSES	ÍNDICE DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS								
	CHATEAR EN LÍNEA EN LA ESCUELA	USAR EL CORREO ELECTRÓNICO EN LA ESCUELA	NAVEGAR EN INTERNET PARA LA REALIZACIÓN DE TAREAS ESCOLARES	DESCARGAR, CARGAR O EXPLORAR MATERIAL DEL SITIO WEB DE LA ESCUELA (EJ. INTRANET)	PUBLICAR UN TRABAJO O TAREA EN EL SITIO WEB DE LA ESCUELA	JUGAR SIMULACIONES EN LA ESCUELA	PRACTICAR/REALIZAR EJERCICIO, COMO PARA APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS O MATEMÁTICAS	HACER LA TAREA EN UN ORDENADOR DE LA ESCUELA	REALIZAR TRABAJOS EN GRUPO Y COMUNICARSE CON OTROS ESTUDIANTES
DINAMARCA	75,9	33,7	86,7	52,6	34,4	20,7	50,2	65,2	40,3
SUECIA	50,6	47,8	81,6	38,5	27,0	17,9	42,2	34,1	37,2
P. BAJOS	60,0	34,7	74,5	44,4	20,2	15,8	45,8	36,5	35,6
R. UNIDO (1)	30,2	47,3	69,0	29,3	11,1	10,3	27,8	44,2	28,0
R. CHECA	63,7	39,1	54,3	36,5	15,7	17,6	33,4	21,5	36,4
ESLOVAQUIA	51,9	31,6	46,2	29,5	23,9	22,1	35,0	22,7	27,0
LETONIA	57,9	32,4	49,1	31,5	15,9	23,2	34,8	17,4	23,7
AUSTRIA	55,0	29,6	54,9	25,7	17,5	14,7	28,4	20,8	22,3
FINLANDIA	76,3	35,4	47,7	18,2	13,1	13,1	14,8	9,5	16,6
PORTUGAL	49,5	37,9	40,6	28,4	15,0	18,2	27,8	20,3	27,6
FRANCIA	28,3	20,4	40,5	22,6	16,2	17,9	24,3	19,6	24,1
GRECIA	38,1	25,5	39,1	24,7	20,5	21,2	25,0	31,5	32,7
ESLOVENIA	47,4	34,5	42,4	26,3	17,0	18,5	22,1	18,0	22,5
OCDE	41,2	28,4	47,8	25,4	15,6	14,7	26,7	24,0	24,9
ITALIA	46,6	18,0	45,6	25,3	17,0	19,8	31,5	19,6	23,4
HUNGRÍA	51,4	21,1	40,0	24,6	18,8	18,6	27,4	18,6	24,1
LUXEMBURGO	37,0	25,7	39,5	19,7	17,1	16,0	23,7	22,9	25,2
ESPAÑA	26,8	25,5	44,2	22,3	14,9	12,2	25,1	20,7	26,8
ESTONIA	26,1	31,1	44,0	23,2	11,1	13,2	19,4	14,5	16,3
BÉLGICA	29,2	19,7	33,1	22,3	20,3	10,7	19,2	16,2	17,9
POLONIA	28,0	17,2	44,5	22,9	11,8	12,4	29,1	14,5	17,8
IRLANDA	28,4	20,1	29,2	8,7	4,7	5,4	15,6	12,7	16,5
ALEMANIA	21,1	8,1	31,6	8,6	5,7	6,7	13,9	7,0	12,3

■ Menos de la mitad de los estudiantes ■ Entre el 50% y el 75% de los estudiantes ■ Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración a partir de la tabla V.3.10a, PISA 2015. OCDE.
(1) Datos pertenecientes a Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales.

DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN ESPAÑA: UNA VISIÓN DESDE PISA

JOSÉ GARCÍA MONTALVO

Universitat Pompeu Fabra

Con cierta frecuencia se pueden leer datos alarmantes sobre la inversión educativa en España, que se suman a los ya conocidos sobre la caída en la proporción del gasto en educación sobre el PIB durante los años de la crisis económica. Desde 2009 hasta 2012 la inversión educativa se redujo en torno al 50%. En 2016 era incluso un 12% inferior al año 2000. Los editoriales y las columnas de opinión frecuentemente critican la falta de inversión pública educativa, manteniendo el supuesto no mencionado, que la inversión educativa está directamente ligada a los resultados educativos. Pero no es demasiado difícil comprobar ese supuesto. Entre 2000 y 2009 la inversión pública en educación se duplicó. ¿Qué efecto tuvo sobre el aprendizaje de los alumnos? Los resultados de PISA del año 2009 mostraban una caída significativa respecto al año 2000 y, de forma aparentemente paradójica, una recuperación sustancial en los años de reducción de la inversión pública en educación. ¿Justifica este hecho que se produzcan recortes en el gasto público

en educación? Obviamente no. Simplemente es un indicador más de un hecho bien conocido hace mucho tiempo: superado un nivel mínimo de gasto por alumno, por encima del cual España se sitúa hace tiempo, es más importante cómo se gasta que cuánto se gasta.

De hecho, si queremos buscar más aparentes paradojas podemos comprobar la rapidez con la que se ha reducido, desde el comienzo de la crisis, una de las mayores lacras del sistema educativo español: el abandono escolar temprano. Obviamente sería absurdo vincular la reducción del abandono con la rebaja de los presupuestos educativos. En realidad, sabemos cuál es la causa de la reducción del abandono: el drástico aumento del desempleo juvenil. Lógicamente no sería una política educativa razonable aumentar el desempleo juvenil para reducir el abandono escolar. Muy al contrario, lo que este hecho indica es que los alumnos ven tan pocas ventajas a seguir estudiando que un aumento pequeño del coste de oportunidad de hacerlo (mayor facilidad de encontrar empleo) les incita a abandonar las aulas. Esto dice muy poco sobre la calidad de la enseñanza en general.

Llegados a este punto siempre hay quien argumenta que la caída del gasto público en educación se ha visto compensada por el aumento del gasto

privado de las familias. Si esta hipótesis tuviera consecuencias importantes entonces deberíamos ver un empeoramiento en la equidad educativa, pues los que pudieran permitírsele irían a mejores colegios pagando y los colegios públicos serían peores por tener menores recursos. Sin embargo, los datos de PISA no sustentan esta hipótesis. Por desconocimiento, muchos siguen asociando el mediocre nivel de conocimientos de los estudiantes españoles con un sistema que genera enormes desigualdades educativas. No obstante, España es tradicionalmente uno de los países con mayor equidad educativa de cuantos aparecen en el estudio PISA. En primer lugar, la variabilidad de los resultados de las pruebas PISA entre escuelas es de las más bajas de la OCDE (gran parte de la variabilidad se da dentro de los mismos centros). Por ejemplo, en el PISA de 2012 la diferencia entre las mejores y las peores escuelas fue de 26 puntos frente a los 71 puntos de la media de la OCDE. De esta forma, las diferencias de resultados se concentran entre los estudiantes de la misma escuela y no entre estudiantes de diferentes escuelas.

En segundo lugar, el efecto del nivel socioeconómico sobre los resultados educativos es mucho menor entre los estudiantes españoles que en la media de la OCDE. Esto quiere decir que pertenecer a una familia con muchos recursos proporciona un aumento de los resultados medidos por las pruebas de PISA, significativamente inferior al aumento que proporciona en la media del resto de los países participantes en el estudio. Esta

estimación se realiza con una regresión de los resultados en las pruebas de PISA sobre el Indicador de Estatus Socioeconómico de la OCDE (ESCS). Cuanto mayor es la sensibilidad de los resultados de las pruebas al nivel socioeconómico de los estudiantes mayor es el impacto de la desigualdad social sobre la desigualdad educativa y, por tanto, mayor es la probabilidad de que dichas desigualdades se reproduzcan en futuras generaciones. En el caso español, el parámetro que mide el impacto del nivel socioeconómico sobre los resultados es de los más bajos de los países de la OCDE, no importa la materia o el año que se trate. Por ejemplo, en la prueba de lectura los estudiantes españoles se situaban entre los que menor relación existía (solo cuatro puestos por encima del de menor influencia) entre su nivel socioeconómico y sus resultados tanto en 2000 como en 2009. Por contraposición los estudiantes franceses se situaban en segundo lugar de mayor influencia de su nivel social sobre los resultados de la prueba. También mostraban un elevado impacto de la desigualdad social sobre los resultados de PISA países como Alemania, Reino Unido o Suecia.

Además, el porcentaje de estudiantes resilientes (estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico que tienen un rendimiento escolar elevado) es muy superior a la media de la OCDE, superando con claridad en las últimas pruebas de PISA a Dinamarca, Suecia, Holanda, Alemania o Francia por citar solo unos casos. Ni estos factores ni la capacidad explicativa del nivel socioeconómico sobre los resultados (en la

media de la OCDE) se han visto afectados significativamente por la reducción de los presupuestos. En resumen, no parece que el aumento de la desigualdad de la renta, provocado fundamentalmente por el aumento del desempleo, y la reducción de los presupuestos educativos, se haya trasladado de forma significativa a inequidad educativa.

Los datos del último estudio PISA (2015), centrados en el rendimiento de los estudiantes en ciencias, replica con bastante precisión los resultados de los estudiantes españoles observados en anteriores ediciones de las pruebas. El rendimiento en ciencias de los alumnos españoles es igual a la media de la OCDE. Sin embargo, un incremento de una unidad en el índice de nivel socioeconómico (ESCS) supone una diferencia de 27 puntos entre los estudiantes españoles, mientras que en la media de la OCDE alcanza los 38 puntos. Por tanto, la desigualdad social se traslada con mucha menor intensidad a los resultados educativos en España que en el resto de la OCDE. Por último, el porcentaje de estudiantes resilientes españoles es, según el último estudio PISA, 10 puntos superior a la media de la OCDE: 39,2% frente al 29,2% de la media. En términos de la evolución temporal, el impacto de nivel socioeconómico ha aumentado desde el último estudio sobre ciencias (2006) en 3 puntos en España, mientras que se ha mantenido inalterado para la media de la OCDE. Sin embargo, la proporción de estudiantes resilientes ha aumentado en 9 puntos frente a la media de la OCDE, un resultado remarcable.

Hay otra característica muy relevante que puede ser importante en el futuro. España aparece siempre muy destacada en la proporción de alumnos matriculados en guarderías y pre-primaria. Durante la última década, multitud de investigaciones han mostrado la importancia de la formación en habilidades, especialmente no cognitivas, en las edades tempranas y su relevancia no solo para los resultados educativos sino también para la vida laboral posterior. Desde esta perspectiva, puede resultar paradójico observar los mediocres resultados medios de los estudiantes españoles, aunque es probable que las cohortes de estudiantes que participaron en la generalización de la educación pre-primaria no hayan llegado aún a las edades en las que se realizan las pruebas.

Desgraciadamente hay otro aspecto, fundamental para el futuro, donde no estamos progresando adecuadamente. La proporción de alumnos españoles con resultados muy buenos en las pruebas de PISA sigue siendo muy pequeña. En un mercado laboral que pronto estará dominado por robots y algoritmos, los humanos tendremos que ser capaces de realizar nuevas tareas mucho más complejas. Una inversión formativa poco eficiente, que genere resultados mediocres, relegará a muchos trabajadores a puestos de baja cualificación con salarios muy bajos por la competencia de las máquinas. Por tanto, cada vez es más relevante pensar más en cómo se gasta el presupuesto educativo que cuánto se gasta. Hay que olvidarse de la falsa dicotomía entre equidad y excelencia educativa. Es necesario un sistema for-

mativo eficiente y flexible, que permita optimizar los recursos mejorando los niveles medios de competencia y conocimientos, y aumentando la proporción de alumnos excelentes.

REFERENCIAS

- García Montalvo, J. (2013), "Crisis, igualdad de oportunidades y resultados educativos en España: una visión retrospectiva desde PISA 2012," en *PISA 2012: Programa internacional de Evaluación Internacional de los Alumnos (Volumen II)*, 89-117, 2013.
- García Montalvo, J. (2013), "Socioeconomic level, type of school and educational results: the case of Spain TIMSS-PIRLS 2011", in *Study on Progress in Reading, Comprehension, Mathematics and Sciences IEA*, 55-82.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education (Volume I)*.

BECAS Y CICLO ECONÓMICO

JULIO CARABAÑA

Universidad Complutense de Madrid

Los indicadores sociales, y muy particularmente los relacionados con la educación, suelen construirse desde consensos muy amplios sobre la valoración de sus cambios. Considérese, por ejemplo, el incremento del gasto por alumno que se refleja en la tabla 4. El punto de vista más extendido es que ese gasto es una inversión que dará sus frutos en el futuro, de modo que todo incremento en esa

cifra es positivo. En esta línea, se tiende a considerar negativo todo descenso del porcentaje del PIB dedicado a educación, aunque sea el muy leve que refleja el gráfico 31, sin prestar mucha atención ni a la cuantía del PIB ni al número de alumnos. El consenso prevalente es que todo gasto en educación es bueno, todo aumento positivo y toda disminución negativa. Es cierto que a veces se tiene en cuenta que toda inversión tiende a producir rendimientos decrecientes, que pueden incluso llegar a nulos o negativos; en este sentido, las organizaciones internacionales que más han animado a aumentar el gasto en enseñanza, como la OCDE, han avisado también de que no basta con gastar, sino de que es preciso además gastar bien. Pero también es cierto que no resulta fácil demostrar que un determinado gasto no tiene efecto positivo sobre los resultados escolares, o al menos sobre el bienestar de los alumnos y los profesores.

Esto que vale para el gasto en general vale *a fortiori* para el gasto en becas y ayudas al estudio. En primer lugar, porque este gasto incrementa directamente la escolaridad de los jóvenes más pobres; de este modo, aumenta a un tiempo la cantidad de alumnos y la igualdad de oportunidades; en segundo lugar, porque ambos resultados son fáciles de constatar, en particular el aumento de la matrícula. El gasto total en becas y ayudas al estudio que refleja el gráfico 34 aumenta considerablemente entre los años 2005 y 2012, y deja de crecer, e incluso desciende, entre 2012 y 2016. Sería de esperar que el aumento del gasto en ayudas directas a los estudiantes

hubiera contribuido al aumento de la escolarización y a la disminución del abandono temprano; en cambio, debería ocurrir lo contrario cuando el gasto ha disminuido. Y, en efecto, cuando en 2012-2013 se reformó el sistema de becas y se anunciaron recortes en el gasto, muchos expertos vaticinaron un descenso del número de becarios, con el correspondiente descenso del número de alumnos (el pronóstico más difundido fue el de la CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades españolas).

No es raro, sin embargo, que la realidad traicione las más fundadas expectativas. En materia de escolarización, las tasas habían crecido en España con mayor o menor intensidad durante todo el siglo XX; pero se estancaron al comenzar el siglo XXI. En un contexto en principio tan favorable de disminución de la población en edad escolar, aumento de los recursos públicos y privados destinados a la enseñanza, mejora de las condiciones socioculturales de los hogares e intervenciones políticas cada vez más frecuentes e intensas resultaba desconcertante que la escolarización hubiera dejado de crecer (Carabaña, 2015). Algunos economistas lo atribuyeron a la LOGSE y a otras medidas políticas. Pero luego ocurrió algo más desconcertante todavía: a partir de 2008, con la crisis, la tasa de abandono escolar temprano comenzó a decrecer y la escolarización a aumentar rápidamente. Entre 2008 y 2014, la tasa neta de escolarización de los jóvenes de 15 a 19 años aumentó en más de once puntos, y la de los jóvenes entre 18 y 24 años aumentó más de 16 puntos. Más aún, después de 2014 este incre-

mento se ha detenido. La explicación más aceptada de este comportamiento contra-cíclico de la escolarización son las variaciones del coste de oportunidad de estudiar, alto cuando había trabajo y prácticamente nulo cuando se extendió el paro. Los jóvenes deciden entre estudiar o trabajar teniendo en cuenta no sólo lo que les gusta, sino también lo que ganan haciendo una cosa o la otra.

¿Qué papel pueden haber desempeñado en este contexto cambios en las políticas de becas y ayudas al estudio como los que refleja el gráfico 34? Consideremos los estudios universitarios. El gráfico 36 arranca en 1999. Refleja un crecimiento moderado (15%) y discontinuo del gasto total en becas universitarias hasta el curso 2004-2005; entre este curso y el curso 2011-2012, el incremento, en cambio, es continuo y persistente, totalizando nada menos que un 66%. En los dos cursos siguientes, por contra, hay un brusco descenso del 20%, que apenas se recupera en un 5% en los dos siguientes, últimos para los que hay datos, 2014-2015 y 2015-2016. Es evidente la correspondencia entre estos cambios y los partidos políticos que deciden los presupuestos: el PP hasta 2004, el PSOE hasta 2011 y el PP de nuevo desde 2012. Podría parecer que es solo cuestión de ideología.

Ahora bien, las becas y ayudas al estudio tienen como objetivo incrementar la escolaridad. ¿Cuál ha sido la evolución del número de beneficiarios de las becas y ayudas? Como puede apreciarse en el mismo gráfico, la tendencia hasta 2004-2005 no es a aumentar, sino a disminuir; pese a que finalmente la variación del gasto es positiva, los beneficiarios son

en 2004-2005 un 20% menos que en 1999-2000, un ritmo más bien fuerte. A partir de este año, en cambio, la tendencia se invierte y es congruente con la del gasto. Aun así, los beneficiarios crecen solo un 36%, menos de la mitad del 68% que crece el gasto. El gobierno del PSOE consiguió su propósito de revertir la tendencia de los becarios a disminuir (Tiana, 2008), pero es evidente que ello requirió un esfuerzo cada vez mayor. En relación a 1999-2000, los beneficiarios han crecido un 9%, mientras que el gasto ha aumentado en un 90%. Desde luego, esto se traduce en una considerable elevación del importe recibido por cada becario: en 1999-2000 cada becario recibía 1.395 euros (de 2010), mientras que en 2011-2012 recibía 2.365 euros. Si convenimos en que el fin de las becas es que los alumnos sigan estudiando, podemos interpretar estas cantidades como el coste que debe pagar el gobierno por conseguirlo, o, desde el punto de vista del becario, como el precio que este exige por seguir estudiando.

Dicho de otro modo, el número de becarios no depende solo de las políticas que siguen los gobiernos, lo que podríamos llamar la oferta, sino sobre todo de la demanda, para la cual es crucial la situación del mercado de trabajo, que determina tanto la situación económica de los hogares como el coste de oportunidad. Hasta 2004-2005 los becarios disminuyen a consecuencia de la pujanza económica de estos años. Dado que se mantuvieron invariables los criterios económicos y académicos para la solicitud de becas, parece prudente la hipótesis de que los becarios descienden porque, por un lado, van que-

dando menos familias por debajo de los umbrales de renta y, por otro lado, porque aumenta la diferencia entre lo que un joven puede ganar trabajando y la cuantía de la beca, lo que induce a muchos a preferir el trabajo. En línea con esto, la mayor parte del aumento del importe recibido por cada beneficiario (de 1.365 a 1.948) se produce en estos años.

Si el auge económico continuaba, ¿cómo consiguió el gobierno del PSOE que a partir de 2005-2006 los becarios volvieran a subir? Para dar más dinero a más becarios, hubo de elevar los umbrales de renta, en particular para las becas de residencia y matrícula (Tiana, 2008). Los nuevos becarios son de familias con mayores ingresos y reciben cuantías menores, lo que es congruente con que apenas aumentara el gasto por becario. Cabe pensar que no son alumnos nuevos, sino alumnos que de todos modos habrían estudiado, por bien que les viniera la exención de tasas o el pago de los libros.

A partir de 2008, cuando sobreviene la crisis, la explicación más congruente vuelve a estar en la demanda. En efecto, con la crisis aumentan los hogares pobres que cumplen los requisitos para pedir beca. Pero, sobre todo, disminuye el coste de oportunidad de estudiar, de tal modo que, aparte de ocupar el tiempo, la beca resulta preferible al salario. El resultado es el aumento de la demanda de becas, a la que el gobierno del PSOE hace frente con una subida considerable de los créditos. Apoya esta interpretación el hecho de que, hasta la crisis, el gasto en becas se mantuviera en torno al 8% del gasto total en la Universidad (gráfico 37). Es decir, tanto el gobierno del PP

hasta 2004 como el del PSOE hasta 2008 mostraron la misma preferencia por el gasto en becas que por el resto de gastos universitarios. No parece, así visto, que hubiera grandes diferencias de ideología. Pero en 2008, el gasto en becas comienza a subir con más fuerza que el conjunto del gasto en Universidades, llegando casi al 13% de este, lo que indica un cambio, no de la ideología, sino de la situación. En vez de becas en busca de estudiantes, ahora hay jóvenes en busca de becas para ser estudiantes; en consecuencia, la tasa de escolarización aumenta y también aumenta, hasta llegar al 30%, la proporción de becarios entre los estudiantes.

Pero la prueba más fuerte de la importancia de la demanda es lo que ocurre en los cursos 2012-2013 y 2013-2014, cuando el presupuesto se contrae un 20%. Como ya se ha dicho, se auguró entonces que con estos recortes el número de becarios volvería a los niveles de 2004-2005, dejando fuera de la Universidad a muchos jóvenes pobres. Pero, como muestra el gráfico 36, la predicción ha tardado en cumplirse: los becarios siguieron creciendo en los cursos de los recortes, 2012-2013 y 2013-2014. Como el número de alumnos se mantuvo aproximadamente igual a los 1,5 millones, la proporción de becarios aumentó hasta el 35% de los universitarios, la más elevada de la historia (gráfico 37). No tiene mucho misterio que aumenten los becarios aunque disminuya el gasto: basta con disminuir el importe de las becas. El ajuste a los recortes se hizo por la vía de dividir la beca en un componente fijo y otro variable, con lo que la cuantía media descendió un 30%,

hasta 1.700 euros de 2010. En cuanto al aumento de solicitantes, sigue siendo congruente con la situación del mercado de trabajo. Hasta el año 2013, en que la crisis toca fondo, siguen aumentando los hogares pobres que cumplen las condiciones para solicitar las becas, y aún una beca menguada resulta en estos años mayor que lo poco que se gana trabajando, e infinitamente mayor que la nada que se gana en el paro.

Así pues, el coste de oportunidad parece una buena explicación de que los recortes en el presupuesto de becas hayan aumentado el número de becarios en vez de disminuirlos. Vistas así las cosas, no solo el comportamiento de los jóvenes resulta racional, sino también el de los gobiernos. En efecto, si la función de las becas es ahorrar a los hogares los costes de estudiar (matrícula, libros, transporte, residencia) y compensarles por lo que el estudiante pierde por dejar de trabajar, este componente compensatorio debería adaptarse al coste de oportunidad, subiendo cuando el mercado de trabajo está bien (como hizo el PSOE a mediados de la década pasada) y bajando cuando el mercado de trabajo está mal (como ha hecho el PP en esta). En ambos casos, gastando más y gastando menos, se habría gastado mejor, como piden las organizaciones internacionales.

Desde luego, bajar el importe de las becas cuando bajan los salarios significa que en tiempos de crisis no solo están peor los jóvenes trabajadores, sino también los estudiantes, como bien han mostrado estudios basados en entrevistas en profundidad (Langa y Río, 2013; Río y otros, 2015). No significa, en cam-

bio, que la crisis haya perjudicado más a los más pobres, aumentando la desigualdad de oportunidades de estudiar; por más que diversas investigaciones apunten en esa línea (Langa, 2018; Troiano y Torrents, 2018), hay que tener en cuenta que el determinante principal no es la capacidad de los hogares, sino los ingresos ligados al trabajo y al estudio, y que son los más pobres los más sensibles a sus variaciones (Carabaña, 2018). En este sentido, el ligero descenso de becarios en los dos cursos con datos tras la recuperación económica, 2014-2015 y 2015-2016, podría estar reflejando de nuevo la sensibilidad de los solicitantes de beca a un mercado de trabajo en proceso de mejora.

REFERENCIAS

- Carabaña, Julio (2015) "Introducción" a "El sistema de enseñanza". C. 5 de Cristóbal Torres (coord). *La Sociedad española*. CIS: Madrid.
- Carabaña, Julio (2018) "¿Menguará la escolarización cuando aumente el empleo?" *Revista Española de Sociología*, 27(1):145-157.
- Langa, Delia y Río Ruiz, Manuel Ángel (2013). "Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas". *Tempora* (16):71-96.
- Langa, Delia (2018) "La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte". *Revista Española de Sociología*, 27(1):135-143.
- Río-Ruiz, Manuel Ángel, María Luisa Jiménez-Rodrigo y Manuel Jesús

Caro-Cabrera (2015). "The shifting financial aid system in Spanish University: grant-recipients' experiences and strategies". *Critical Studies in Education*, 56 (3): 332-350.

Tiana Ferrer, Alejandro (2008). "La política de becas del Estado: un balance del período 2004-2008". *Presupuesto y Gasto Público*, 50: 191-200.

Troiano, Helena, Torrents, Dani (2018) "La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?" *Revista Española de Sociología*, 27(1):125-134.

EL USO DEL TIEMPO EN LA ESCUELA COMO RECURSO EDUCATIVO

JENNIFER GRAVES

Universidad Autónoma de Madrid

Muchas políticas educativas que gozan de gran popularidad como, por ejemplo, la reducción del número de alumnos por clase, requieren de un aumento de recursos para ser efectivas. En este contexto, un objetivo razonable para las autoridades educativas es encontrar políticas que o bien mejoren el rendimiento educativo sin necesidad de aumentar los recursos, o bien ahorren costes sin empeorar el rendimiento de los estudiantes. En esta nota repasamos algunas medidas que suponen una reasignación de recursos y que, por tanto, no suponen mayores costes económicos para el sistema. En particular, estudiamos distintas políticas enfocadas a reasignar el uso

del tiempo en el colegio ya que estas políticas tienen el potencial de mejorar el rendimiento académico a un coste muy bajo, aunque, como veremos, no están exentas de problemas.

Hay muchos ejemplos en los últimos años de políticas consistentes en cambiar la distribución del tiempo empleado por los alumnos en el colegio. Mencionaremos tres casos recientes provenientes de Estados Unidos. Un primer ejemplo son los estados de Colorado y Oregón que, recientemente, han implementado políticas consistentes en cambiar el calendario habitual de 5 días lectivos por semana por otro de 4 días. Otro ejemplo son los casos de Minnesota, Carolina del Norte y Washington que, recientemente, han cambiado las horas de comienzo de la jornada escolar. Finalmente, también describiremos las experiencias de California y Carolina del Norte, que llevan varios años permitiendo a los colegios que lo soliciten cambiar su calendario escolar, de forma que sustituyan el calendario habitual de nueve meses lectivos y tres de vacaciones en verano, por otros calendarios en los que las vacaciones se distribuyen de forma uniforme a lo largo del año (Anderson y Walker, 2015, Thompson, 2018, Edwards, 2015 y Graves, McMullen y Rouse, 2013).

La primera de las políticas mencionadas, el cambio a un calendario de cuatro días por semana, tiene el potencial de reducir algunos costes generales (por ejemplo, costes de transporte), al concentrar las mismas horas semanales en cuatro días con mayor número de horas lectivas cada uno (Anderson y Walker, 2015; Thompson, 2018). Cuando las autorida-

des implementan este tipo de medidas parten de la hipótesis de que la concentración de horas en cuatro días no supone un detrimento del rendimiento académico. Sin embargo, la evidencia científica no es concluyente al respecto. Por ejemplo, en el caso concreto de Colorado, la evidencia científica, a partir de una muestra de colegios de educación primaria, parece encontrar un efecto positivo de esta medida, mientras que esta misma política tuvo efectos negativos en Oregón en una muestra de alumnos de educación primaria y secundaria (Anderson y Walker, 2015, Thompson, 2018). Thompson (2018) sugiere que el efecto negativo observado en Oregón, comparado con Colorado, puede venir explicado, además de por los posibles efectos heterogéneos en alumnos de edades distintas, porque el cambio al calendario de cuatro días vino acompañado de un adelantamiento de la hora de entrada de los estudiantes en el colegio, por lo que sería conveniente analizar los efectos de una y otra política por separado.

En este sentido, la evidencia disponible sobre los efectos de los cambios en la hora de comienzo de la jornada escolar es consistente con los argumentos de Thompson (2018). Esta literatura se ha ocupado fundamentalmente de analizar los efectos en el rendimiento académico de un retraso en la hora de entrada al instituto de alumnos adolescentes (por ejemplo, Edwards, 2012). La justificación de por qué esta política es susceptible de mejorar el rendimiento académico se encuentra en estudios fisiológicos (Carskadon et al., 1993; Crowley et al., 2007) que muestran que

los adolescentes tienen ritmos circadianos distintos a las personas adultas o a los niños pequeños, que hacen que sus periodos de mayor alerta comiencen más tarde durante el día. La evidencia sobre este tema muestra efectivamente una relación positiva entre el retraso de la hora de entrada al centro escolar y la mejora del rendimiento académico (Edwards, 2012). Sin embargo, apenas existe evidencia empírica sobre cómo afecta esta política a alumnos de otras edades.

Una política que también supone un cambio en el uso del tiempo y que sí ha sido ampliamente estudiada, es el cambio a un calendario escolar continuo en el que los periodos de vacaciones se distribuyen de forma uniforme a lo largo del año. Este tipo de política no supone ampliar el número de días lectivos sino distribuirlos de forma distinta a lo largo del año. Una forma de implementar esta política es utilizando lo que se conoce en la literatura como un calendario continuo *multi-track*. Este tipo de calendario supone dividir a los alumnos en grupos o *tracks* de forma que, cuando un grupo tiene vacaciones, otros grupos tienen días lectivos. Esta manera de rotar a los estudiantes permite alojar en el mismo centro escolar a más estudiantes durante el año. Debido a su potencial para ahorrar costes es una política que ha gozado de muchos partidarios entre las autoridades educativas. Un argumento habitual para su implementación es que el ahorro de costes no supone merma en la calidad educativa, sino que incluso podría mejorar el rendimiento al evitarse la “pérdida de conocimiento” asociada a periodos largos de vacaciones.

La evidencia científica reciente, sin embargo, pone en cuestión que esta política no tenga efectos negativos. Graves (2010) muestra que en el estado de California estos calendarios han tenido un efecto negativo en el rendimiento académico, especialmente entre alumnos de estratos socio-demográficos más bajos. En el caso de Carolina del Norte, esta política no parece haber tenido efectos negativos (Graves, McMullen y Rouse, 2013). Las diferencias en los resultados entre un estado y otro han sido estudiadas en un trabajo reciente (Graves, McMullen y Rouse, 2018) que muestra que los efectos vienen explicados por los cambios en la composición del profesorado inducidos por esta política en ambos estados. Si el profesorado prefiere el calendario tradicional, un cambio a un calendario continuo puede inducir a algunos de los mejores profesores (que son los que más posibilidades de movilidad tienen) a cambiar de colegio, con el consiguiente efecto negativo en el colegio que adopta el calendario continuo. A su vez, este tipo de políticas también son susceptibles de tener otros efectos potencialmente negativos derivados de la preferencia de la población por los calendarios tradicionales. En este sentido, Depro y Rouse (2015) muestran que este tipo de calendarios tuvo efectos negativos en el valor de las viviendas de los barrios afectados. Asimismo, Graves (2013) muestra que los calendarios continuos hacen más difícil la conciliación laboral, en especial para las madres trabajadoras, y en particular para las rentas bajas, ya que es difícil encontrar alternativas económicas de cuidado

de los niños durante los periodos cortos no lectivos de los calendarios continuos.

En definitiva, los resultados de esta literatura deberían servir para poner de manifiesto que es necesario tener cautela a la hora de implementar medidas consistentes en cambiar el uso del tiempo en los colegios. Si bien es posible argumentar que estas políticas pueden servir para ofrecer soluciones poco costosas a algunos problemas puntuales derivados de la reducción de recursos o del aumento del número de estudiantes por profesor, no debe utilizarse sin más, de forma generalizada, para ahorrar recursos, sin considerar los posibles efectos negativos en los estudiantes, sus familias o los profesores.

Estas conclusiones son especialmente relevantes para el caso español ya que recientemente se han implementado varias políticas de este tipo en diversas regiones. Por ejemplo, Cantabria ha propuesto la aplicación de un calendario continuo en lugar del tradicional, mientras que otras regiones como Madrid o Valencia han dado libertad a los colegios para implementar jornadas continuas en las que la docencia se concentra durante la mañana en lugar de extenderse hasta la tarde, sin que se hayan tenido en cuenta los posibles efectos no deseados derivados de su implementación (a este respecto véase, por ejemplo, Ganuza, 2017).

Finalmente, la implementación de políticas educativas adecuadas para alumnos, profesores y familias, requiere que la toma de decisiones se apoye en la evidencia científica sobre las mejores prácticas. A su vez el estudio adecuado de las mejores prácticas sólo puede hacerse en aquellos casos en los que los datos dis-

ponibles permiten su estudio. Por todo ello, la mejora de nuestro conocimiento sobre los efectos de estas políticas mejoraría enormemente con una mayor colaboración entre autoridades educativas e investigadores, de forma que la recogida de datos necesarios para la evaluación se tuviese en cuenta en el momento del diseño de la propia política educativa.

REFERENCIAS

- Anderson, D. M. y Walker, M. B. (2015). Does Shortening the School Week Impact Student Performance? Evidence from the Four-Day School Week. *Education Finance and Policy*, 10(3), 314-349.
- Carskadon, M., Vieira, C. y Acebo, C. (1993). Association between puberty and delayed phase preference. *Sleep*, 16 (3), 258-262.
- Crowley, S., Acebo, C. y Carskadon, M (2007). Sleep, Circadian Rhythms, and Delayed Phase in Adolescents. *Sleep Medicine*, 8, 602-612.
- Depro, B. y Rouse, K. (2015). The effect of multi-track year-round academic calendars on property values: Evidence from district imposed school calendar conversions. *Economics of Education Review*, 49, 157-171.
- Edwards, F. (2012). Early to rise? The effect of daily start times on academic performance. *Economics of Education Review*, 31, 970- 983.
- Ganuza, J. (10 Jul 2017). Un polémico horario escolar. El País. Retrieved from: https://elpais.com/elpais/2017/06/29/opinion/1498753090_596127.html
- Graves, J. 2013. School Calendars, Child Care Availability and Maternal Em-

ployment. *Journal of Urban Economics*, 78, 57-70.

Graves, J., McMullen, S. y Rouse, K. (2013). Year Round Schooling as Cost Savings Reform: Not just a matter of time. *Education Finance and Policy*, 8(3), 300-315.

Graves, J., McMullen, S. y Rouse, K. 2018. Teacher Turnover, Composition and Qualifications in the Year-Round School Setting. Unpublished manuscript.

Thompson, P. 2018. Effects of Four-day School Weeks on Achievement: Evidence from Oregon. Working paper, Department of Economics, Oregon State University.

alumnos, mientras que reducir esa responsabilidad empeoraría los resultados. Los directores de centros educativos con más libertad para adaptar las responsabilidades, las condiciones laborales y los salarios del profesorado consiguen atraer mejor a los profesores con más talento a las aulas con mayores dificultades.

El informe señala, además, tres características comunes en las políticas relacionadas con el profesorado en los países que obtienen mejores resultados:

- un periodo obligatorio y largo de formación práctica en el aula antes de comenzar la carrera;
- posibilidades de desarrollo profesional para el profesorado, como por ejemplo talleres organizados por el centro educativo;
- mecanismos de evaluación de docentes, con una especial atención al desarrollo permanente del profesorado.

Este comentario se enmarca en la sección de recursos de la presente edición de *Indicadores*, donde se recoge la ratio de alumnos por profesor y el tamaño del aula (Gráfico 42 y Tabla 7), medidas que se consideran relevantes para compensar a las escuelas desfavorecidas. Sin embargo, en más de un tercio de los países de la OCDE, los profesores de las escuelas más desfavorecidas están menos cualificados o cuentan con menos experiencia que aquellos de los centros más favorecidos². Por ello, se analizará brevemente en qué medida y circunstancias la autonomía de gestión de las personas y los sistemas de selección, desarrollo profesional y evolución de los docentes mejoran los resultados educativos y la situación en que se encuentra nuestro país.

¿QUÉ POLÍTICAS DE PROFESORADO MEJORAN LA EDUCACIÓN?

MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO

Presidente de la Fundación Europea
Sociedad y Educación

Un reciente informe de la OCDE¹, que analiza el cuestionario que se pasó a profesores acompañando las pruebas PISA 2015, plantea la siguiente cuestión: “¿Cómo los países que obtienen mejores resultados, seleccionan, desarrollan, evalúan y remuneran a su profesorado?”

Una de sus conclusiones señala que, en los países y economías participantes en PISA 2006 y PISA 2015, en promedio, un aumento de la responsabilidad de las escuelas en la contratación del profesorado mejoraría el rendimiento de los

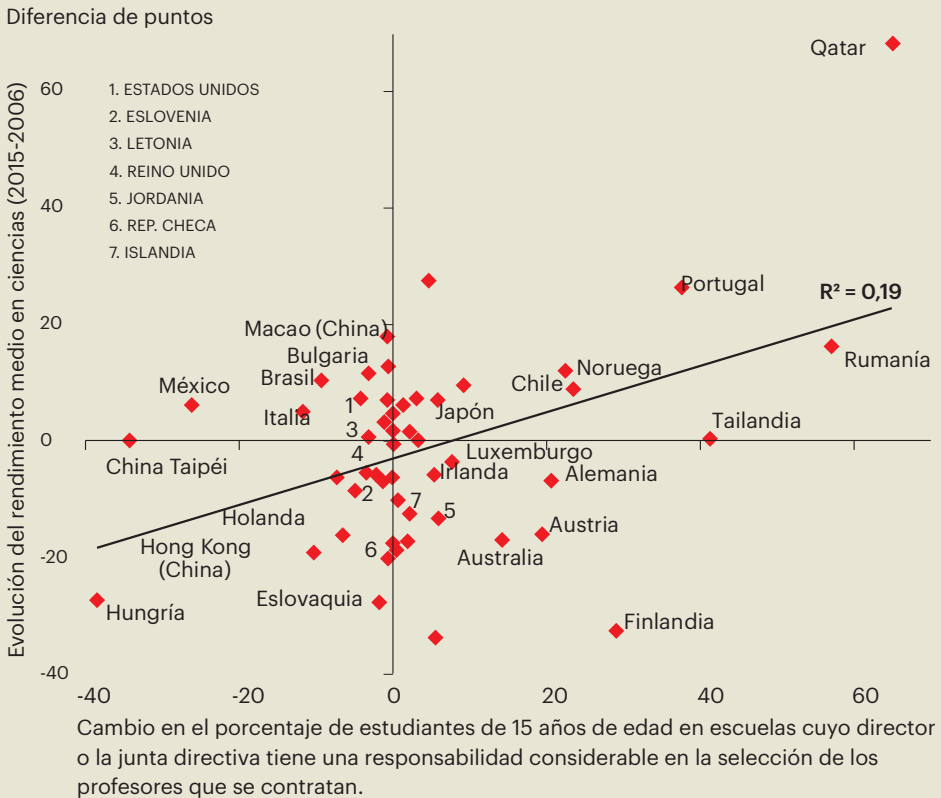
Con relación a la autonomía de gestión de los recursos humanos, se observa en el gráfico A cómo los países cuyas escuelas aumentaron su nivel de autonomía en la selección y contratación del profesorado, mejoraron a su vez el rendimiento en ciencias.

Los países mencionados en el gráfico A muestran un cambio significativo, entre 2006 y 2015, en el porcentaje de alumnos de 15 años de edad que asisten a escuelas cuyo director o equipo directivo tiene una considerable responsabilidad en la selección de los docentes con-

tratados. Por el contrario, los países con cambios no significativos son Bélgica, Colombia, Croacia, Dinamarca, Estonia, Grecia, Israel, Corea, Montenegro, Nueva Zelanda, Polonia, Rusia, España, Suecia, Suiza, Túnez, Turquía y Uruguay.

El eje horizontal muestra la diferencia, entre 2015 y 2006, en el porcentaje de alumnos de 15 años de edad en escuelas cuyo director o la junta directiva de la escuela tiene una responsabilidad considerable en la selección de los profesores contratados.

GRÁFICO A. CAMBIO ENTRE 2006 Y 2015 EN LA RESPONSABILIDAD DE LAS ESCUELAS EN LA CONTRATACIÓN DE DOCENTES Y EL RENDIMIENTO EN CIENCIAS.



Fuente: OECD (2018), "School responsibility for selecting teachers", in *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/9789264301603-graph4-en>.

Además, se señala en dicho informe, que en 13 de 19 países que obtienen mejores resultados, un 80% de los alumnos de 15 años asiste a escuelas cuyo director o equipo directivo tiene considerable responsabilidad en la selección del profesorado para su contratación, siendo la media de la OCDE un 74%. Esta situación tiene algunas excepciones entre los países asiáticos con mayor rendimiento y Alemania, por lo que no se debe generalizar o establecer como una correlación positiva, ya que habrá que tener en cuenta otras circunstancias relacionadas con las características de los sistemas educativos y de los propios centros.

En general, se observa una creciente tendencia internacional a incrementar la descentralización de los sistemas educativos, también en lo que se refiere a dar más capacidad de toma de decisiones a las escuelas y a sus equipos directivos. Si bien el propio informe PISA y la literatura nos dicen que dicha autonomía tiene que ir acompañada de los recursos y capacidad de liderazgo para que tenga un efecto positivo en los resultados³.

Por lo que se refiere a los requisitos para el acceso a la profesión docente, la existencia de pruebas para acceder a los programas de formación o para el inicio de la actividad docente, puede mejorar la calidad y competencia del profesorado, y hacer la profesión más prestigiosa. Pero el informe advierte que, en países donde no hay suficientes candidatos, ese tipo de medidas selectivas pueden disuadir de elegir la carrera docente a personas que serían adecuadas. En ge-

neral, no es fácil determinar el tipo de procedimiento que explique cómo una determinada regulación para el ejercicio de la profesión docente, pueda asociarse a un mayor rendimiento, dada la diversidad de los contextos de cada sistema educativo.

Así, mientras en Finlandia, Hong Kong, Corea, Macao y Taipéi, los candidatos deben pasar un examen selectivo para ser admitidos en la formación básica como docentes y la mayoría de ellos han de pasar otro examen para iniciar su actividad docente, en otros países como Australia, Inglaterra, Estonia, Noruega, Singapur y Eslovenia, no hay exámenes selectivos, tanto para acceder a la formación básica como para el ejercicio de la actividad docente.

La duración de los estudios suele ser de cuatro años para obtener el Grado, en la mayoría de los países que obtiene mejores resultados. Es la duración habitual para la preparación inicial que, a su vez, se complementa con uno o dos años para obtener el grado de Máster. Entre los países que tienen mayor rendimiento educativo, el caso de mayor duración se da en Alemania, donde la duración se sitúa entre los seis o siete años, incluido un año de *practicum*.

En este marco internacional, parece de interés comentar la situación del sistema educativo español, si es que se puede considerar en su conjunto, dada la fuerte descentralización autonómica.

Con relación a la autonomía en la gestión del personal, el nivel de España es de los más bajos de la OCDE⁴ y resulta condicionado, en el ámbito de la escuela pública, por el estatus funcio-

narial de la profesión docente y por el marco regulatorio tanto de los centros educativos públicos como del personal que trabaja en ellos. La autonomía de los centros educativos está regulada a nivel de ley orgánica y tanto la LOE como la LOMCE, aunque ambas declaran la relevancia de la autonomía escolar en lo que se refiere a la gestión de los recursos humanos, no permiten la selección de las personas ni otras políticas de personal de tipo retributivo y evaluador.

No será fácil introducir prácticas que permitan una gestión del personal más adaptada a los centros que no vaya más allá de sugerir determinados perfiles y una cierta capacidad de elección dentro de la bolsa de personal interino⁵. Introducir flexibilidad en el sistema de contratación y desarrollo de carrera profesional docente exige un cambio a nivel de ley orgánica, que afecta a su vez al estatuto de la función pública y a la dependencia jerárquica de la escuela pública dentro de la estructura de la administración educativa.

En lo que se refiere a las tres políticas de personal mencionadas más arriba y comunes a los sistemas que mejor desempeñan según la OCDE, España está en un proceso de revisión de su sistema de acceso a la profesión docente, al menos a nivel de debate alrededor de variadas propuestas. Recientemente la Conferencia Nacional de Decanos y Directores de Educación elaboró un documento sobre la formación y el acceso a la profesión docente. En él se contempla la profesión docente como un proceso continuo, que exige articular y dar coherencia a las diversas etapas de la carrera

profesional. En este estudio se recoge la necesidad de mejorar el sistema de acceso al Grado universitario de Magisterio y al Máster de Secundaria, definiendo unos criterios y pruebas específicos de entrada a dichos estudios, combinados con el expediente académico y racionalizando, a su vez, el actual elevado número que accede.

En la formación inicial del profesorado se subraya la necesidad de aumentar la experimentalidad de los títulos, reducir las ratios de los grupos y garantizar el carácter formativo del *practicum*. En lo que se refiere al acceso a la profesión, se propone un modelo adaptado al ámbito educativo, tomando como referencia el MIR en sanidad, experimentado desde hace varias décadas. Se le denomina APD (Acceso a la Profesión Docente) y determinaría el sistema de selección y acceso a los puestos de los profesionales de la educación. Se propone una prueba de acceso de carácter nacional, adaptada a los requisitos de cada nivel; una duración de dos años; un sistema de tutores profesionales y académicos; un modelo formativo dual; y una evaluación continua que conduzca a una acreditación que de acceso a las ofertas públicas. Habría que armonizar en la medida de lo posible las plazas APD con dicha oferta.

Por último, con la mejora de la formación permanente y vista la propuesta en su conjunto, se busca un mayor desarrollo de la preparación y cualificación de los profesionales de la educación, adecuándolo a las necesidades de nuestra sociedad, intensificando los aspectos prácticos, en la actualidad poco presentes, y presidido por una idea de

coherencia en las diversas etapas y situaciones formativas. En conjunto, se puede afirmar que estas propuestas de política de profesorado van en la línea de las recomendaciones señaladas por la OCDE en el informe objeto de este comentario.

Esperamos que un estatuto de la función docente flexibilice el sistema y que, unido a una mejora de la formación y acceso a la profesión, mejoren la calidad y la competencia del profesorado. Este es un indicador universalmente aceptado del nivel de calidad de los centros educativos y un elemento esencial para mejorar la equidad, en la medida en que los mejores profesores, dotados con los recursos necesarios, atiendan a la población escolar más desfavorecida.

NOTAS

1. OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
2. OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. PISA, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en> pág. 24 Gráfico 1.2
3. Los beneficios de la autonomía de la escuela pueden depender de los recursos que cuentan los centros educativos para ejercitar sus competencias de manera eficaz y de su rendición de cuentas sobre los resultados de sus alumnos ante los padres, las comunidades locales y las autoridades educativas. 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>.
4. El índice de autonomía en España se sitúa en un 57,5%, figurando como uno de los países con menor autonomía de la OCDE (71,3%) VV.AA. (2017) *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid 2017. Ver también Sancho Gargallo, M.A. (2015), *La autonomía de la escuela pública*, Madrid, Iustel.
5. Nivel mayor de autonomía de personal al que se ha llegado en la regulación de las comunidades autónomas. Decreto 102/2010 de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos de Cataluña.

DE CUANDO LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA NO IMPLICA INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LAS POLÍTICAS TIC EN ESPAÑA

MAURO MEDIAVILLA

Universitat de València & IEB

Resulta obvio, hoy en día, discutir la importancia de las nuevas tecnologías en las diferentes facetas de la vida de las personas. Estas herramientas tienen uso profesional, social, cultural, lúdico, entre otras muchas aplicaciones, y de manera inevitable han invadido las aulas de nuestras escuelas. Constituyen, de hecho, un nuevo factor en la función de producción educativa y han creado un enorme dilema en todo el sistema educativo español: ¿cómo incorporar las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (en adelante, TIC) de manera efectiva en el día a día de los centros educativos?

En relación a este último punto, cabe destacar la falta de evaluaciones rigurosas de las múltiples experiencias que se han llevado a cabo por parte del Ministerio de Educación y de las diferentes comunidades autónomas. Las mismas permitirían conocer los elementos del diseño que han funcionado bien, regular o mal y serían la base de una especie de libro blanco (o compendio) de las políticas públicas educativas relativamente exitosas relacionadas con el entorno digital. Sin pretender hacer una descripción exhaustiva de tales experiencias se pueden mencionar el Plan de Cultura Digital en la Escuela, el Marco Común

de Competencia Digital Docente y otras medidas como el Convenio Marco de Conectividad Escolar, que fueron desarrollados a iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y con acuerdo de las CC.AA. Asimismo, se han implementado diversos programas propios (por ejemplo, los portales Averroes y Educastur en Andalucía y Asturias, los proyectos Medusa y Siega, en Canarias y Galicia; los programas Althia y Xtec, en Castilla-La Mancha y Cataluña o el plan Educamadrid en la Comunidad de Madrid).

Si bien no se pueden considerar evaluaciones que demuestren causalidad, existen algunos trabajos que han intentado detectar qué factores podrían intervenir en el éxito o fracaso de una política TIC en particular. Así, a partir de una encuesta a gran escala de centros docentes de educación primaria y secundaria obligatoria, Sigalés et al. (2008) concluyen que, si bien el personal docente está altamente familiarizado con las TIC y las utilizan frecuentemente en sus actividades cotidianas, menos de la mitad del profesorado cree que sus competencias docentes con las TIC le permiten aprovechar en alto grado el potencial educativo de estas tecnologías. En la misma línea se pronuncia el trabajo de Gutiérrez et al. (2010), en el cual los autores realizan una encuesta a alumnos de magisterio y se comprueba que gran parte del alumnado ignora el potencial didáctico de las herramientas digitales. Asimismo, Area (2010) realiza un estudio de casos de cuatro centros educativos en Canarias que aplican el Proyecto Medusa, destinado a dotar de

tecnologías digitales a todas las escuelas y concluye que las TIC han comportado cambios organizativos pero no necesariamente una innovación pedagógica en las prácticas docentes. Por su parte, Domingo y Marqués (2013) evalúan una experiencia realizada en diez centros educativos de primaria y secundaria en España, que contemplaba una formación inicial (tecnológica y pedagógica) de los docentes, su experimentación en el aula y posteriores reuniones donde se socializaban las buenas prácticas. La mayoría del profesorado y alumnado involucrado consideraron que las TIC mejoraron los procesos de aprendizaje e incrementaron la motivación de los estudiantes. Santiago et al. (2014) presentan los resultados de una investigación centrada en el análisis del Programa Escuela 2.0 en los centros educativos de La Rioja, donde queda clara la necesidad formativa expresada por el profesorado investigado con relación a los aspectos pedagógicos de las TIC. Finalmente, Pegalajar (2017) indica la necesidad de potenciar la formación didáctica del docente hacia el uso de las TIC para la atención a la diversidad y González y Gutiérrez (2017) propugnan una necesaria integración de las tecnologías digitales en el ámbito educativo.

A nivel internacional existen estudios que demuestran efectos positivos, negativos y nulos respecto a la introducción de esta nueva herramienta en el aula y su impacto en la adquisición de competencias (para una revisión de la literatura, véase Mediavilla y Escardíbul, 2015). Asimismo, existe un grupo de estudios que consideran que la integración de

los ordenadores en los sistemas de enseñanza es un proceso complejo y que excede la mera acumulación de tecnología en los centros escolares (Cuban, 2001; Ringstaff y Kelley, 2002; Area, 2005; entre otros). Un aspecto singular lo incorpora el trabajo de Inan y Lowther (2010), al demostrar la relación directa entre las capacidades del docente y su confianza en los beneficios de la introducción de las TIC y la integración de las mismas en su plan pedagógico. Al respecto, los metaanálisis de estudios sobre políticas y programas educativos que utilizan las TIC en el aprendizaje muestran lo determinante de su diseño y posterior implementación (Tamim et al., 2011).

De lo anteriormente expuesto podemos concluir que, en el ámbito español, se han desarrollado multitud de políticas públicas educativas relacionadas con las TIC sin apenas evaluar sus efectos. Aun así, se detecta un problema en la formación de los nuevos docentes dada su escasa formación en TIC y las metodologías de aprendizaje asociadas (lo que les hace ignorar su potencial didáctico). A nivel de escuela, las TIC han comportado cambios organizativos pero no necesariamente una innovación pedagógica en las prácticas docentes. Esta situación podría contradecir la literatura internacional que nos dice que la integración de los ordenadores en los sistemas de enseñanza es un proceso complejo y que excede la mera acumulación de tecnología en los centros escolares. En la misma línea, en los casos donde se introducen las TIC con una implementación que implica reuniones para socializar las experiencias, los resultados son alentadores. Por tan-

to, se comprueba que el diseño y su posterior implementación son elementos claves para el éxito de una política TIC. Lamentablemente, en este punto nos encontramos con una ausencia casi total de evaluaciones que nos podrían servir de guía para nuevas políticas a futuro.

Los datos de PISA 2015, y publicados en la edición de *Indicadores 2017*, indican que en España hay 0,74 ordenadores por estudiante con fines educativos y el 98% de ellos dispone conexión a Internet. Si bien estos datos muestran una incorporación masiva de los ordenadores en las aulas, aún el uso de Internet es mucho más habitual en los hogares que en el centro escolar (20 puntos porcentuales de diferencia). Asimismo, el índice del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los centros muestra a España en una posición relativamente rezagada (para estos dos últimos indicadores, véase el presente informe). Por tanto, da la sensación que el *hardware* ya lo tenemos, pero aún no acaba de ser utilizado en todas sus posibilidades en los centros escolares. La pregunta que deberíamos hacernos es si tenemos a nuestro profesorado lo suficientemente capacitado para poder desarrollar nuevas metodologías pedagógicas que permitan el uso efectivo de las TIC.

Finalmente, nos quedan más dudas que certezas en cuanto a la situación de la escuela española delante de su principal reto de los últimos años. Quizás una primera acción debería encaminarse a incentivar las evaluaciones rigurosas de algunos de los programas activos en la actualidad. Ello nos permitiría conocer si la clave para el éxito de una política de

TIC pasa simplemente por la acumulación de tecnología en el aula o, si bien, la misma debe ir acompañada de una amplia innovación educativa que permita una verdadera integración de las nuevas tecnologías en los planes pedagógicos y que se base en docentes formados y motivados, conscientes de la potencialidad de esta nueva herramienta para la transmisión del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (2005), "Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación", *RELIEVE*, 11, 3-25.
- Area, M. (2010), "El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos", *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Cuban, L. (2001), *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, London: Harvard University.
- Domingo, M. y Marqués, P. (2013), "Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria en España", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 42, 115-128
- Gutiérrez, A., Palacios, A., y Torrego, L. (2010). "La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro", *Revista de Educación*, 352, 267-293.
- González, R. y Gutiérrez, A. (2017). "Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales", *Revista Fuentes*, 19, 57-67.
- Inan, F., y Lowther, D. (2010), "Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model", *Education Technology Research Development*, 58, 137-154.
- Mediavilla, M. y Escardíbul, J-O. (2015) "¿Son las TIC un factor clave en la adquisición de competencias? Un análisis con evaluaciones por ordenador", *Hacienda Pública Española/Review of Public Economics*, 212, 67-96.
- Pegalajar, M. del C. (2017). "El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva", *Digital Education Review*, 31, 131-148.
- Ringstaff, C. y Kelley, L. (2002), *The Learning Return On Our Educational Technology Investment. A Review of Findings from Research*. WestEd RTEC, San Francisco. [en línea]. Disponible en web: http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf
- Santiago, R., Navaridas, F. y Repáraz, R. (2014). "La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja", *Educación XX1*, 17-1, 243-270.
- Sigalés, C., Mominó, J., Meneses, J. y Badia, A. (2008), *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Tamim, R., Bernard, R., Borokhovski, E., Abrami, P. y Schmid, R. (2011), "What forty years of research says about the impact of technology on learning: a second-order meta-analysis and validation study", *Review of Educational Research*, 81, 4-28.

**RESULTADOS Y
CONTEXTO
EDUCATIVOS**

Objetivos europeos

El 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 (ET2020)¹ determinaba los nuevos ámbitos prioritarios y cuestiones concretas a desarrollar en la agenda de los Estados miembros hasta 2020. Estos ámbitos contribuyen a la consecución de los objetivos estratégicos requeridos.

A continuación, se recogen los principales indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020 y del marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020), basados en la monitorización y el seguimiento que realiza la Comisión Europea sobre los objetivos para los sistemas de educación y formación² de los países miembros de la UE.

TABLA 9. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020. COMISIÓN EUROPEA.

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2013	ESPAÑA 2016	MEDIA UE 2016	OBJETIVO EUROPA 2020
Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación	Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como mucho la primera etapa de Educación Secundaria y no sigue ninguna formación	23,6%	19%	10,7%	< 10%
Aumentar el porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Superior	Porcentaje de población de 30 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5A y 5B)	42,3%	40,1%	39,1%	40%
Incrementar la participación en Educación Infantil	Tasa neta de escolarización en Educación Infantil (desde los 4 años hasta el inicio de la educación obligatoria)	97,4%	97,7%	94,8%	95%

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

1. 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). (2015/C 417/04).
2. Monitor de la Educación y la Formación de 2017. Análisis del país. Noviembre de 2017. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf

TABLA 9. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020. COMISIÓN EUROPEA.

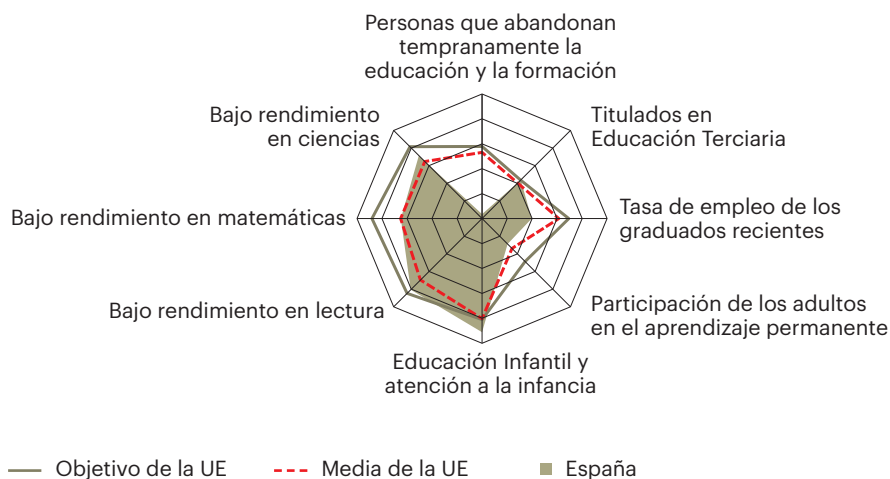
OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2013	ESPAÑA 2016	MEDIA UE 2016	OBJETIVO EUROPA 2020
Aumentar el rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en Educación Secundaria Obligatoria	Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 o <1 de competencias en las escalas de PISA	23,6% (1) Matemáticas 15,7% (1) Ciencias 18,3% (1) Lectura	22,2% (2) Matemáticas 18,3% (2) Ciencias 16,2% Lectura	22,2% (2) Matemáticas 20,6% (2) Ciencias 19,7,2% Lectura	<15%
Incrementar la tasa de empleo de los recién titulados	Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado. Población de 20 a 34 años que ha abandonado los estudios entre 1 y 3 años antes del año de referencia. Niveles 3 a 8 de CINE	59,9%	68%	75,4%	82%
Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente	Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en el aprendizaje permanente	11,4%	9,4%	10,8%	15%

Nota: (1) datos de PISA 2012 y (2) datos de PISA 2015.

Fuente: elaboración propia a partir del *Monitor de la Educación y la Formación 2017*. Comisión Europea.

En el gráfico 48, tomado del *Monitor de la Educación y de la Formación 2017* para España, se representa la posición de nuestro país en relación con los países de mayor rendimiento educativo (anillo exterior) y menor rendimiento educativo (centro).

GRÁFICO 48. POSICIÓN DE ESPAÑA EN RELACIÓN CON LOS PAÍSES DE MAYOR (ANILLO EXTERIOR) Y MENOR (CENTRO) RENDIMIENTO EDUCATIVO.



Fuente: *Monitor de la Educación y la Formación 2017*. Comisión Europea.

Nota: el mayor o menor rendimiento educativo se explica por el grado de cumplimiento de los objetivos de la *Estrategia de Educación y Formación 2020*.

Nota: cálculos de la DG de Educación y Cultura basados en datos de Eurostat (EPA de 2016) y de la OCDE (PISA 2015) (INEE). Todos los resultados se sitúan entre un rendimiento máximo (los países de rendimiento educativo más alto se representan en el anillo exterior) y mínimo (los países de rendimiento educativo más bajo se representan en el centro de la figura).

A continuación, se resumen los principales indicadores de situación correspondientes a los objetivos europeos mencionados más arriba.

Abandono educativo temprano

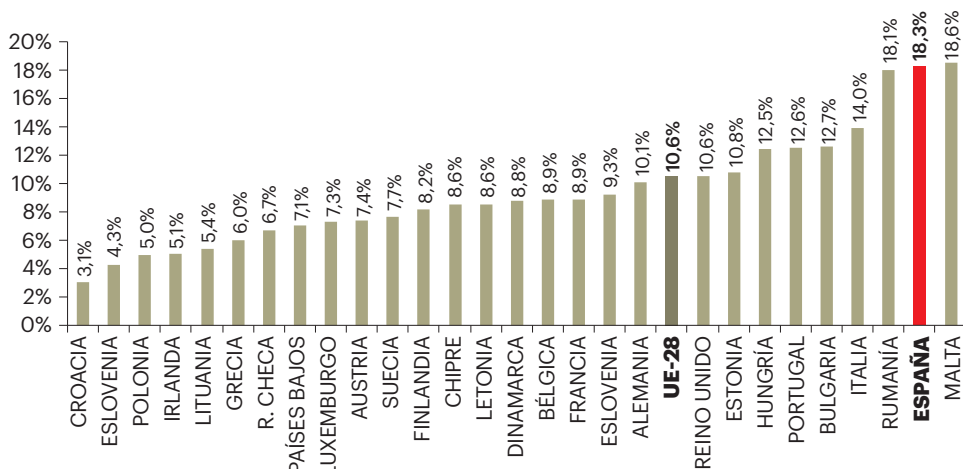
La tasa de abandono educativo temprano mide la población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación, medido en las últimas cuatro semanas previas a la recogida de datos.

Desde la Comisión Europea se insta a los países miembros a diseñar políticas que aborden el abandono educativo temprano hasta alcanzar cifras inferiores al 10% y que incluyan “enfoques de colaboración, la participación activa de los padres, asociaciones con las partes interesadas externas y el entorno local, medidas en apoyo del bienestar de los alumnos y una orientación y asesoramiento de alta calidad que garantice a cada alumno la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, la participación y el beneficio de una enseñanza que permita a todos los alumnos realizar todas sus posibilidades”.

La tasa de abandono en la Unión Europea se situó en el 10,6% en 2017. Si bien se aproxima al objetivo marcado por la Estrategia Europa 2020, todavía millones de jóvenes abandonan el sistema educativo de manera temprana con dificultades para acceder al mercado de trabajo.

En España, el abandono escolar temprano se situó en un 18,3% en 2017, porcentuales por encima del promedio de la Unión. La mayoría de los países ha alcanzado el objetivo europeo y otros, como Estonia y Reino Unido, se encuentran muy próximos a lograrlo. Las tasas más bajas de abandono corresponden a Polonia (5%) y Eslovenia (4,3%); el resto oscila entre el 5,1% de Irlanda y el 8,9% de Bélgica.

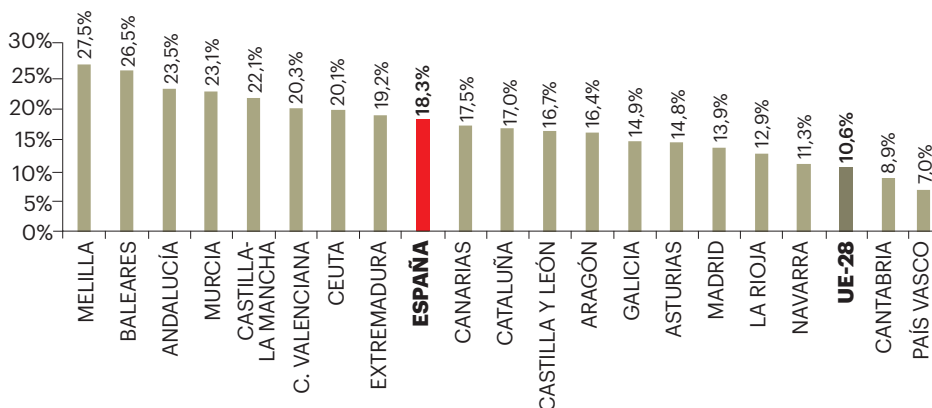
GRÁFICO 49. TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN EUROPA, UE-28. AÑO 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Según el último dato disponible de la Encuesta de Población Activa para el año 2017, la tasa de abandono en España se sitúa en un 18,3%, una caída de 0,7 puntos porcentuales con relación al año 2016. Se observa una mejora en la mayor parte de las comunidades autónomas. Desciende 0,4 puntos en Andalucía, que se encuentra entre las tres comunidades con mayores tasas de abandono (23,5%), junto a la Comunidad Valenciana (20,3%) y Melilla (27,5%). Por debajo del 10% se encuentran Cantabria (8,9%) y el País Vasco que, con un 7%, cumple con el objetivo europeo.

GRÁFICO 50. 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. AÑO 2017.

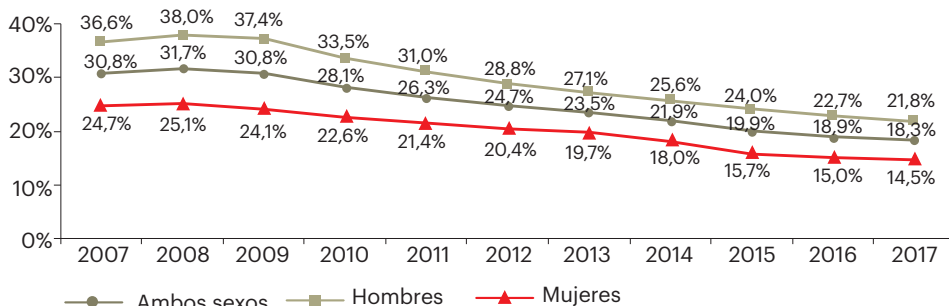


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

En el año 2017, como hemos dicho, un 18,3% de la población de 18 a 24 años ha completado, como mucho, la Educación Secundaria de 1ª etapa y no sigue ningún tipo de estudios en España.

En los últimos diez años se observa cómo la brecha entre hombres y mujeres, registrada en 2017 respecto a esta misma referencia en el año 2007, se reduce en 4,6 puntos. En ese mismo año se observa una diferencia de 7,3 puntos porcentuales entre el número de hombres y mujeres que solo completa la Educación Secundaria de 1ª etapa, siendo menor en las mujeres con un 14,54% frente al 21,8% de los hombres.

GRÁFICO 51. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN ESPAÑOLA DE 18 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO COMO MUCHO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1ª ETAPA Y NO SIGUE NINGÚN ESTUDIO O FORMACIÓN, POR SEXO. AÑOS 2007-2017.

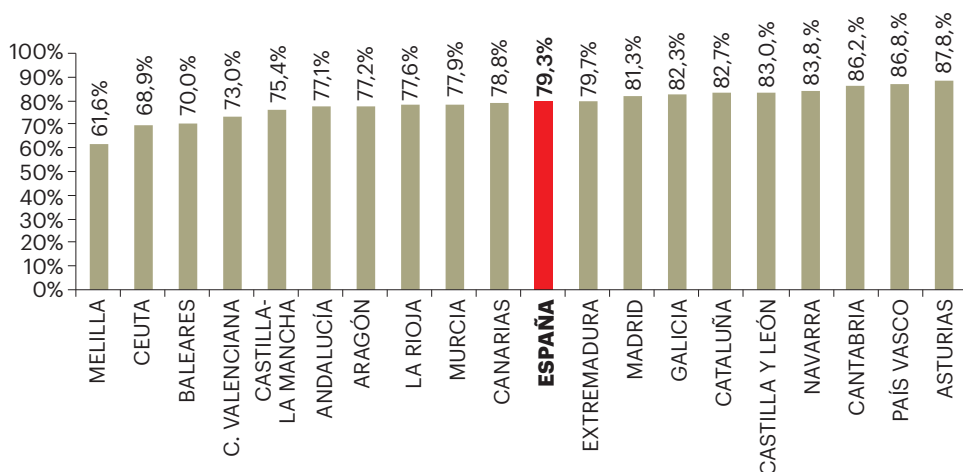


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

En el curso 2015-2016, la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria respecto de la población que tiene la edad teórica de finalizar este nivel educativo, se sitúa en un 79,3%, cifra que supera en 1,7 puntos la alcanzada en el curso anterior. Este dato es el más alto desde la implantación de la Secundaria Obligatoria en España.

País Vasco y Asturias registran las mayores tasas de graduación con un 86,8%, respectivamente, seguidas de Cantabria, con un 86,2% de tasa de graduación en esta etapa. Con una tasa de graduación inferior al 75% se sitúan Comunidad Valenciana, Baleares, Ceuta y, por último, Melilla (61,6%). Por otra parte, Extremadura, Madrid, Galicia, Cataluña, Castilla y León y Navarra presentan una tasa que oscila entre el 79,7% de Extremadura y el 83,8% de Navarra. Canarias, Murcia, La Rioja, Aragón y Andalucía registran tasas de un 78,8%, 77,9%, 77,6%, 77,2% y 77,1%, respectivamente.

GRÁFICO 52. TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2015-2016.



Fuente: elaboración propia a partir de las *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

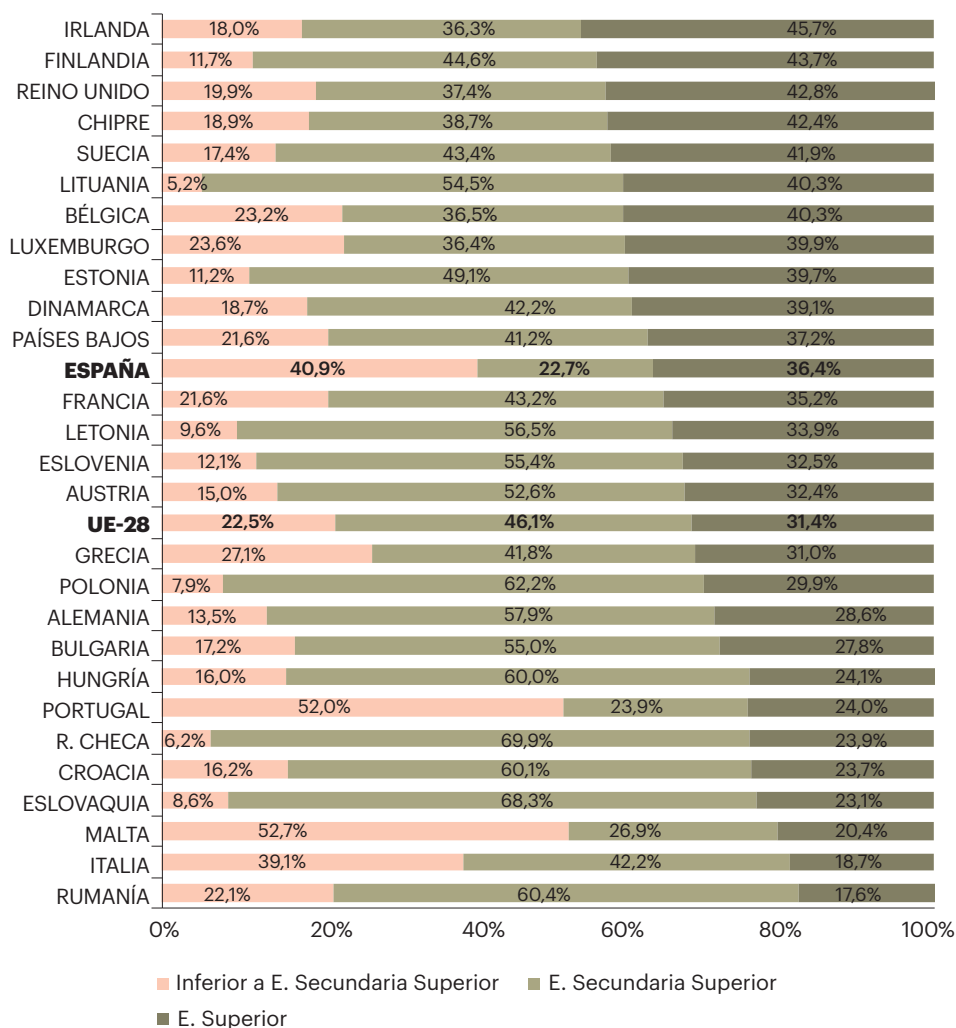
Logro educativo

El indicador de logro educativo hace referencia al mayor nivel de educación alcanzado por la población entre 25 y 64 años. En el año 2017, el 36,4% de la población española cuenta con estudios de Educación Superior, frente al 31,4% del promedio de los países de la Unión Europea (UE-28).

En general, se observa una mayor proporción de población con formación en Educación Secundaria Superior en Estonia, Austria, Lituania, Bulgaria, Eslovenia, Letonia, Alemania, Hungría, Croacia, Rumanía, Polonia, Eslovaquia y República Checa, con porcentajes que oscilan entre el 49,1% de Estonia y el 69,9 de República Checa.

En Malta y Portugal, la población entre 25 y 64 años con estudios inferiores a la Educación Secundaria Superior representa más del 50%, seguidos de España, con un 40,9%, a una distancia de 18,4 puntos porcentuales por encima del promedio europeo (22,5%). Por otro lado, en Lituania, Bélgica, Suecia, Chipre, Reino Unido, Finlandia e Irlanda, más del 40% de la población cuenta con estudios de Educación Superior; en Hungría, Portugal, República Checa, Croacia, Eslovaquia, Malta, Italia y Rumanía, representa menos del 25% de la población.

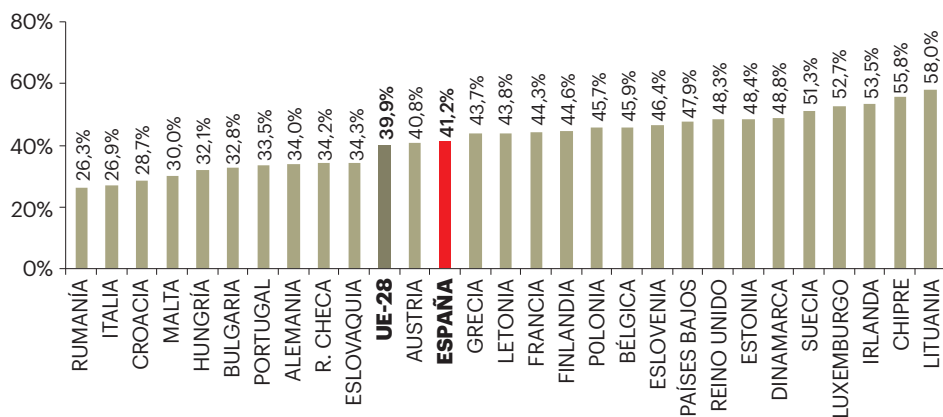
GRÁFICO 53. LOGRO EDUCATIVO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, UE-28. AÑO 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Con respecto a la UE-28, España sobrepasa el promedio europeo con una diferencia de 1,3 puntos porcentuales. Austria se sitúa entre ambos con un 40,8%. Por debajo del promedio europeo, y con porcentajes inferiores al 35%, se sitúan Eslovaquia, República Checa, Alemania, Portugal, Bulgaria, Hungría y, en última posición, Rumanía, con un 26,3% de población con estudios superiores. En Suecia, Luxemburgo, Irlanda y Lituania, más del 50% de población con edades entre 30 y 34 años alcanza el nivel de Educación Superior. Lituania, en concreto, registra un 58%. El resto se sitúa, por encima del promedio español, en porcentajes que oscilan entre el 43,7% de Grecia y el 48,8% de Dinamarca.

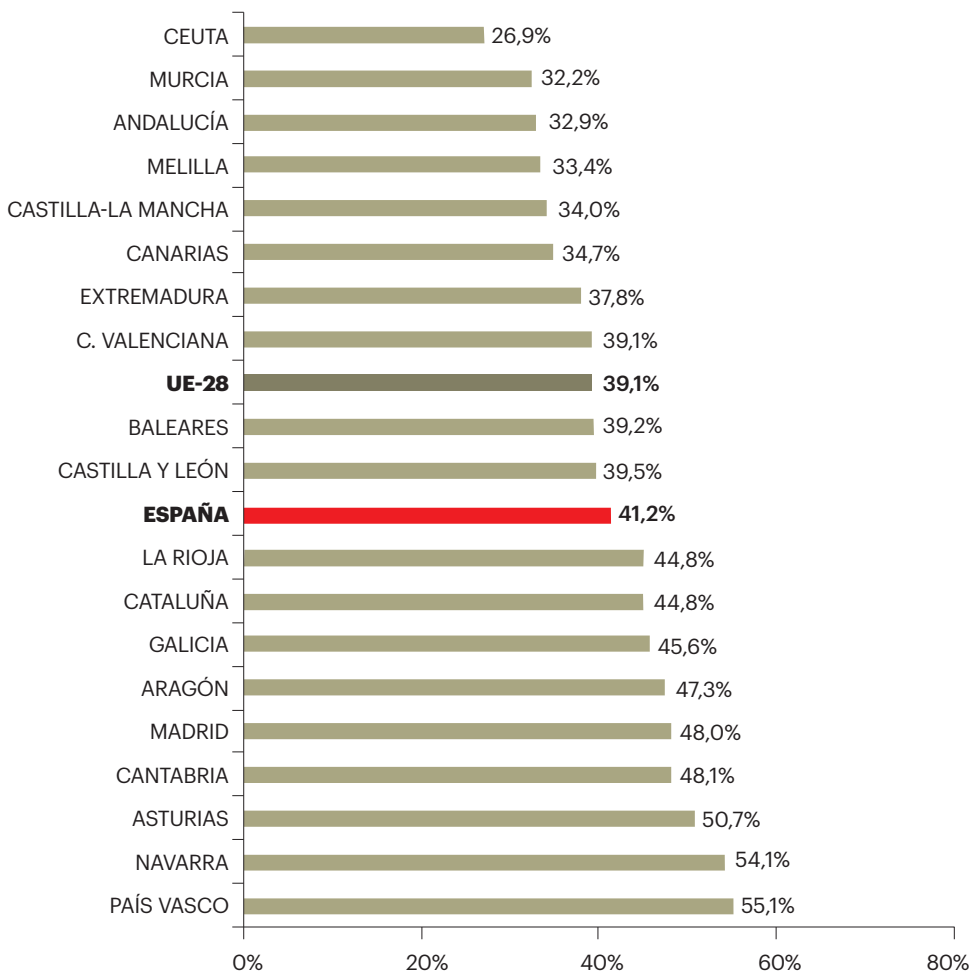
GRÁFICO 54. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA. PAÍSES DE LA UE. AÑO 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Atendiendo a continuación al grupo de población de 30 a 34 años, se observa que, en España, el 41,2% ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, 2,1 puntos porcentuales por encima del promedio de países europeos (UE-28). Por debajo del promedio europeo (39,1%), en orden descendente, se sitúa la Comunidad Valenciana, Extremadura, Castilla-La Mancha, Melilla, Andalucía, Murcia y Ceuta, esta última con un 26,9% de población que alcanza la Educación Superior. Situados entre el promedio nacional y el europeo se encuentran Castilla y León y Baleares, con un 39,5% y 39,2%, respectivamente. En Asturias, Navarra y País Vasco, más del 50% de la población de las edades de referencia alcanza estudios superiores. La Rioja, Cataluña, Galicia, Aragón, Madrid y Cantabria, esta cifra oscila entre el 44,8% de la Rioja y el 48,1% de Cantabria.

GRÁFICO 55. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2017.

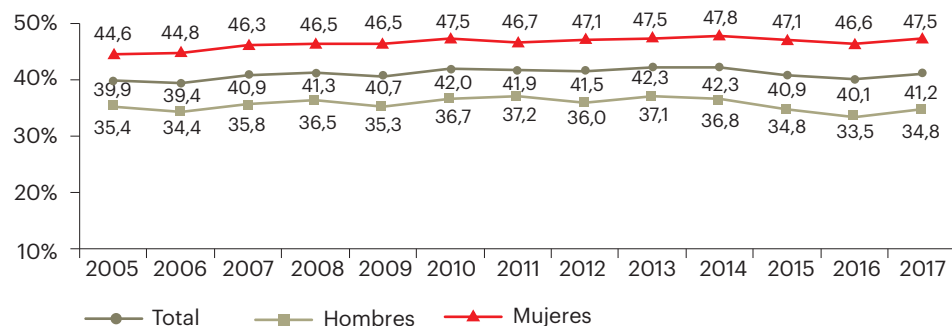


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

(1) Los datos deben de ser tomados con precaución, pues se obtienen de una encuesta y los errores de muestreo pueden ser grandes.

En esas mismas edades (30-34 años), el porcentaje de mujeres con estudios superiores en 2017 supera en 12,7 puntos al de hombres. En los últimos diez años, la brecha entre hombres y mujeres se reduce tan solo en 2,2 puntos.

GRÁFICO 56. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 30 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO. AÑOS 2007-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Tasas de empleo de los recién graduados

El objetivo europeo 2020 relativo a la tasa de empleo de los graduados recientes, y que no siguen estudiando (pertenecientes a la población de 20 a 34 años) es del 82%. España se sitúa por debajo de este objetivo en todos los niveles educativos considerados (68%).

En general, se observa que a mayor nivel de estudios mayor tasa de empleo para la población entre 20 y 34 años. En el conjunto de países de la Unión Europea (UE-28), la tasa de empleo de la población que ha finalizado sus estudios de Educación Terciaria en los últimos tres años es del 84,9%, y la correspondiente a la Educación Secundaria Superior es del 74,1%, mientras que para la población con un máximo de Educación Secundaria Inferior es del 50,8%.

La tasa de empleo de la población española recién graduada se mantiene por debajo del conjunto de países europeos (UE-28) en todos los niveles educativos considerados: en niveles educativos inferiores a la Educación Secundaria Superior se sitúa en un 50,4%, seguida de la Educación Secundaria de 2ª etapa con un 57,9% y la Educación Terciaria con un 76,6%.

Suecia y Estonia, entre los países que aportan datos para 2017, registran la mayor tasa de empleo para la población con Educación Secundaria Inferior, con un

73,6% y 77% de tasa de empleo, respectivamente. Se observa que la mayor parte de países europeos alcanzan tasas de empleo superiores al 70% en la población con Educación Secundaria Superior. Por debajo del 70% se encuentran Letonia, Bélgica, Francia, España, Italia y Grecia, esta última con un 44,8%.

Italia y Grecia registran las menores tasas de empleo en la población que ha completado la Educación Terciaria, con un 62,7% y 55,8%, respectivamente. En el otro extremo, con un porcentaje máximo, del 94%, se sitúan los Países Bajos.

TABLA 10. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 0-2, 3-4 Y 5-8. PAÍSES DE LA UE-28. AÑO 2017.

2017	INFERIOR A E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA	E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA	EDUCACIÓN SUPERIOR
UE-28	50,8	74,1	84,9
Bélgica	47,7	68,7	89,4
Bulgaria		61,0	86,5
R. Checa		87,5	91,6
Dinamarca	43,0	81,7	83,8
Alemania	53,8	89,1	93,0
Estonia	77,0	80,1	83,0
Irlanda		72,6	89,5
Grecia	57,2	44,8	55,8
España	50,4	57,9	76,6
Francia	40,8	61,6	83,0
Croacia		59,1	71,6
Italia	42,2	48,4	62,7
Chipre		54,6	75,2
Letonia		69,6	84,9
Lituania		72,2	91,5
Luxemburgo		87,9	88,9
Hungría		81,6	88,7
Malta		91,3	96,1
Países Bajos	61,5	85,7	94,0
Austria		87,6	91,3
Polonia	57,2	74,3	89,2
Portugal	57,5	77,2	83,9
Rumanía		65,9	87,4

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 10. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 0-2, 3-4 Y 5-8. PAÍSES DE LA UE-28. AÑO 2017.

2017	INFERIOR A E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA	E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA	EDUCACIÓN SUPERIOR
Eslovenia		79,8	82,4
Eslovaquia		80,7	82,1
Finlandia		73,3	82,1
Suecia	73,6	84,4	91,7
Reino Unido	57,6	79,7	89,7

Fuente: Eurostat.

Nota: datos no disponibles de Bulgaria, República Checa, Irlanda, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia en etapas inferiores a E. Secundaria de 2ª etapa.

Participación en la formación a lo largo de la vida

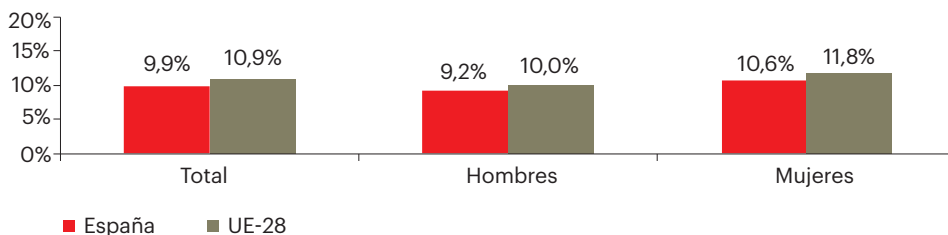
La Estrategia Europa 2020 compromete a los países miembros a tomar medidas para incrementar la participación de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y en los procesos de mejora y actualización de su formación y cualificación. El objetivo para el 2020 establece que al menos un 15% de la población entre 25 y 64 años debería haber participado en actividades de aprendizaje permanente; o dicho de otro modo, debería haber recibido algún tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas a la aplicación de la encuesta³.

En 2017, el 9,9% de la población adulta española ha participado en actividades de aprendizaje permanente, frente al 10,9% del promedio europeo (UE-28), y a una distancia de 5,1 puntos porcentuales de alcanzar el objetivo para 2020.

En general, las mujeres participan algo más en actividades de formación permanente, tanto en España como en el conjunto de los países europeos.

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

GRÁFICO 57. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN UNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS CUATRO SEMANAS PREVIAS A LA ENCUESTA. AÑO 2017.

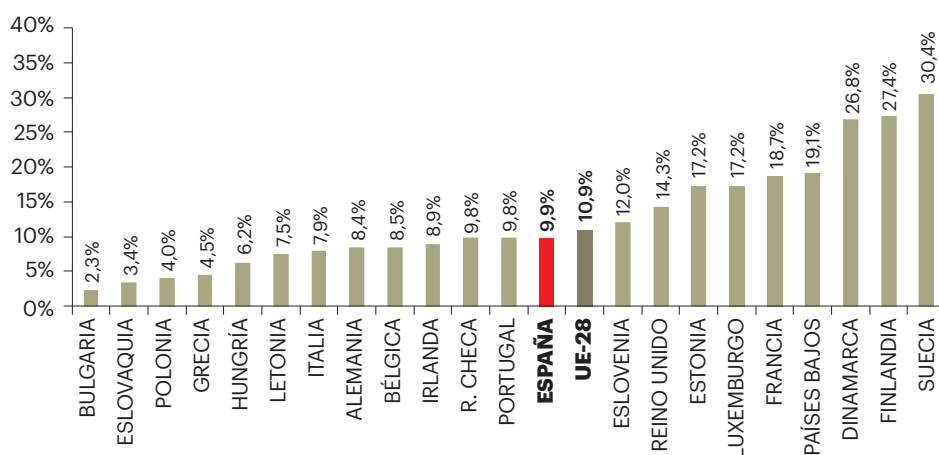


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Por encima del promedio europeo, y más próximos a la consecución del objetivo, se sitúan Eslovaquia (12%) y Reino Unido (14,3%). Por su parte, Estonia, Luxemburgo, Francia y Países Bajos, se encuentran por encima del objetivo, con porcentajes que oscilan entre el 17,2% de Estonia y el 19,1% de Países Bajos. Con porcentajes superiores al 25%, se hallan Dinamarca, Finlandia y Suecia, esta última con un 30,4% de población adulta entre 25 y 65 años que participa en actividades de formación permanente.

España se encuentra muy próxima al promedio europeo UE-28 (9,9%). Portugal, República Checa, Irlanda, Bélgica, Italia, Letonia y Alemania presentan porcentajes inferiores al 8%; les siguen, por debajo del 5%, Grecia, Polonia, Eslovaquia y, en último lugar, Bulgaria, con un 3,5%.

GRÁFICO 58. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN PERMANENTE, UE-28. AÑO 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

España en las evaluaciones internacionales

La participación de España en los estudios internacionales permite obtener información comparada de los resultados del alumnado en distintas competencias, tales como Matemáticas, Ciencias y Lectura. Los datos principales, procedentes de PISA 2015, se recogieron en la anterior edición de *Indicadores*⁴.

En la edición de este año nos centramos en los resultados relativos a la competencia financiera y a la resolución colaborativa de problemas a los 15 años, ambos procedentes de PISA 2015, y en los resultados en Comprensión Lectora en Educación Primaria, procedentes de PIRLS 2016.

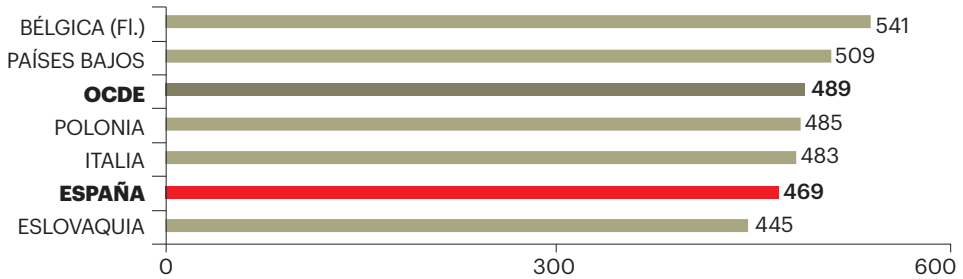
Competencia financiera a los 15 años. PISA 2015

El *Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes* (PISA) de la OCDE publicó en 2017 los resultados de rendimiento de los estudiantes de 15 años en la competencia financiera, es decir, sus conocimientos y habilidades financieras aplicados a situaciones de la vida real y sus capacidades para involucrarse en asuntos y decisiones financieros.

Los resultados españoles están 20 puntos por debajo del promedio de los 10 países de la OCDE con datos. Si nos centramos en los países europeos de la OCDE, vemos que Italia y Polonia sobrepasan a España en 14 y 16 puntos, respectivamente. Los estudiantes de Países Bajos y la comunidad flamenca de Bélgica obtienen las puntuaciones más altas, por encima del promedio de la OCDE, con 509 y 541 puntos, respectivamente.

4. *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, 2017. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid. 2017.

GRÁFICO 59. RESULTADOS GLOBALES EN COMPETENCIA FINANCIERA. PUNTUACIONES MEDIAS. PAÍSES EUROPEOS PARTICIPANTES. PISA 2015.

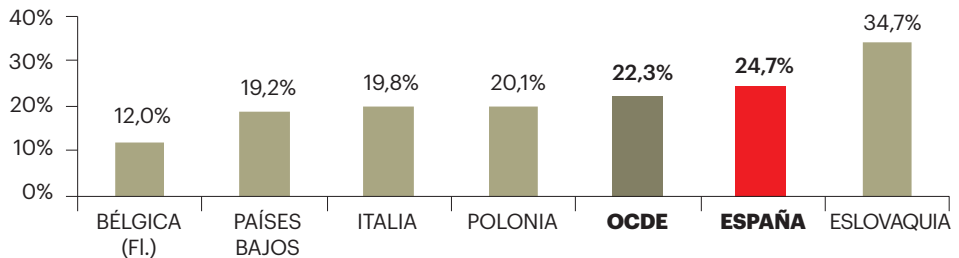


Fuente: elaboración propia a partir de la tabla IV.1.1, PISA 2015. OCDE.

Nota: se han seleccionado los 6 países de la UE-22 participantes en el estudio con datos en competencia financiera. El promedio OCDE representa al conjunto de países que han aportado muestra al estudio de la competencia financiera: Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China), Bélgica (Fl.), Provincias Canadienses, Rusia, Países Bajos, Australia, Estados Unidos, Polonia, Italia, España, Lituania, Eslovaquia, Chile, Perú y Brasil.

Los estudiantes con niveles bajos de competencia financiera (niveles 1 y 2) solo saben interpretar conceptos y documentos financieros básicos, y solo son capaces de aplicar operaciones numéricas simples y básicas en contextos financieros que dependen de su propia experiencia. En España el 24,7% de los alumnos posee un nivel bajo de competencia financiera, 2,4 puntos porcentuales más que en el promedio de la OCDE. Por debajo de este promedio se sitúan Polonia (20,1%), Italia (19,8%), Países Bajos (19,2%) y la comunidad flamenca de Bélgica (12%).

GRÁFICO 60. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL BAJO EN COMPETENCIA FINANCIERA. PAÍSES EUROPEOS PARTICIPANTES. PISA 2015.

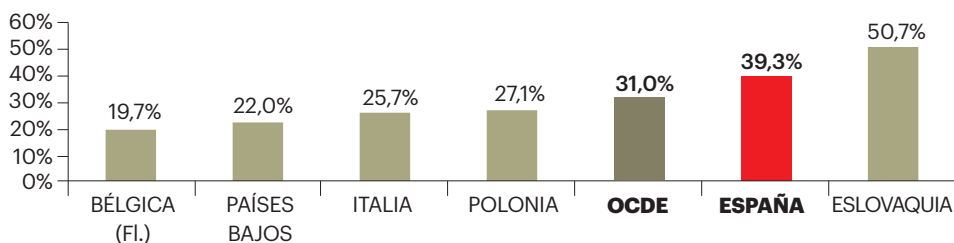


Fuente: elaboración propia a partir de la tabla IV.3.6, PISA 2015. OCDE.

Nota: se han seleccionado los 6 países de la UE-22 participantes en el estudio con datos en competencia financiera. El promedio OCDE representa al conjunto de países que han aportado muestra al estudio de la competencia financiera: Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China), Bélgica (Fl.), Provincias Canadienses, Rusia, Países Bajos, Australia, Estados Unidos, Polonia, Italia, España, Lituania, Eslovaquia, Chile, Perú y Brasil.

En el conjunto de la OCDE son más los alumnos que cuentan con niveles altos de competencia financiera (niveles 4 y 5) que los que lo tienen bajo. España, con un 39,3%, sobrepasa el promedio de la OCDE, de un 31%. El porcentaje más alto corresponde a Eslovaquia, con un 50,7%. Por debajo del promedio de la OCDE se sitúan Polonia (27,1%), Italia (25,7%), Países Bajos (22%) y, en último lugar, Bélgica (19,7%).

GRÁFICO 61. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL ALTO DE RENDIMIENTO (4 Y 5) EN COMPETENCIA FINANCIERA. PISA 2015.

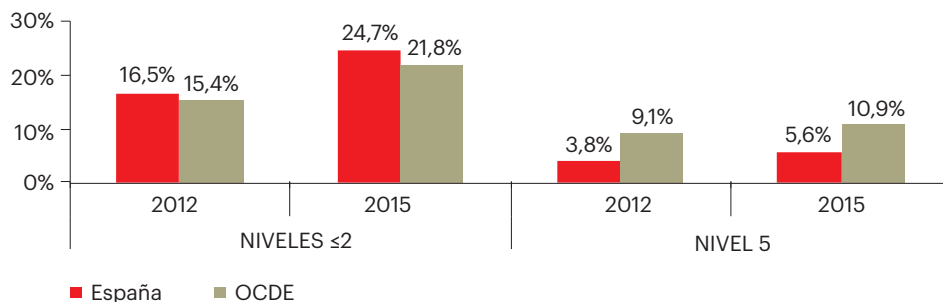


Fuente: elaboración propia a partir de la tabla IV.3.6, PISA 2015. OCDE.

Nota: se han seleccionado los 6 países de la UE-22 participantes en el estudio con datos en competencia financiera. El promedio OCDE representa al conjunto de países que han aportado muestra al estudio de la competencia financiera: Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China), Bélgica (Fl.), Provincias Canadienses, Rusia, Países Bajos, Australia, Estados Unidos, Polonia, Italia, España, Lituania, Eslovaquia, Chile, Perú y Brasil.

Comparando los resultados de 2015 con los de 2012, puede comprobarse un empeoramiento en cuanto al nivel bajo en España, pues el porcentaje pasa del 16,5 al 24,7%, pero el empeoramiento es también notable en la media de la OCDE (del 15,4 al 21,8%). Ese empeoramiento se ve en parte contrarrestado por la mejora en los porcentajes correspondientes al nivel alto: del 3,8 al 5,6% en España; del 9,1 al 10,9% en la OCDE.

GRÁFICO 62. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON DESEMPEÑOS MÁS BAJOS Y MÁS ALTOS EN COMPETENCIA FINANCIERA. PISA 2012 Y 2015.



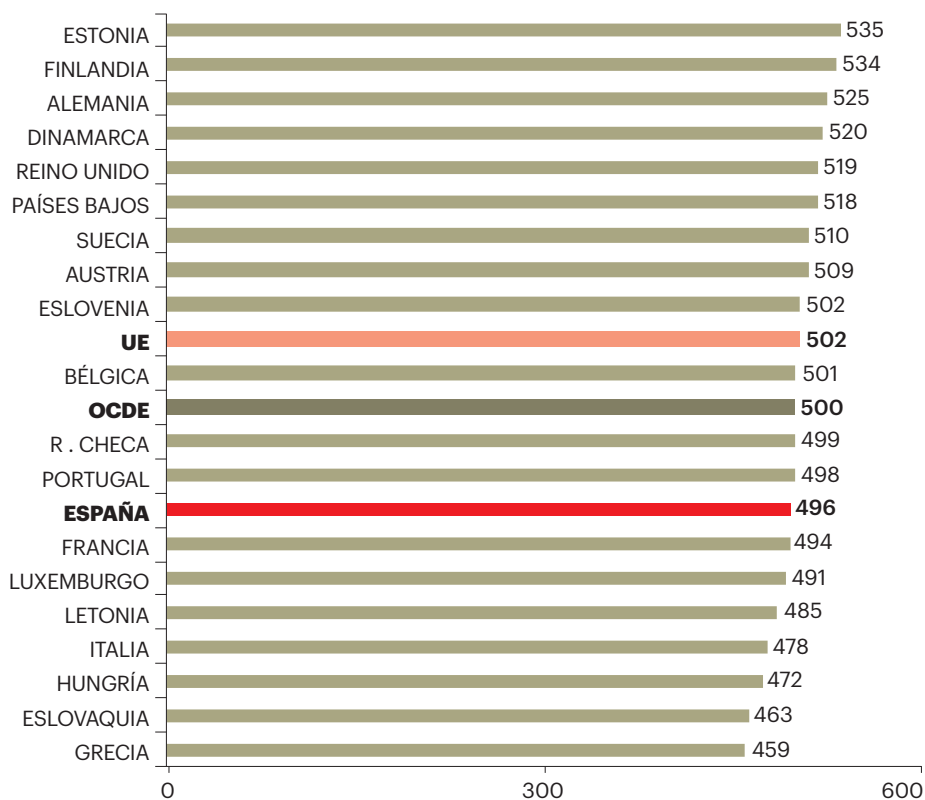
Fuente: elaboración propia a partir de la tabla IV.3.9, PISA 2015. OCDE.

Resolución colaborativa de problemas a los 15 años. PISA 2015

En la edición de 2015, PISA incluye por primera vez la evaluación de la competencia de resolución colaborativa de problemas que se define como “la capacidad de una persona para implicarse de forma eficaz en un proceso en el que dos o más participantes intentan resolver un problema compartiendo la comprensión y el esfuerzo necesarios para llegar a una solución y mancomunar conocimientos, destrezas y esfuerzos para este fin”.

España, con 496 puntos, se sitúa 4 puntos por debajo del promedio de la OCDE (que se establece *a priori* en 500) y de la UE (502). Entre ambas posiciones, se sitúan República Checa y Portugal con 499 y 498 puntos, respectivamente. Hungría (472), Eslovaquia (463) y Grecia (459) obtienen las puntuaciones más bajas. En el otro extremo, las puntuaciones más altas se registran en Alemania (525), Finlandia (534) y Estonia (535).

GRÁFICO 63. RESULTADOS GLOBALES EN RESOLUCIÓN COLABORATIVA DE PROBLEMAS. PUNTUACIONES MEDIAS. PAÍSES EUROPEOS DE LA OCDE. PISA 2015.



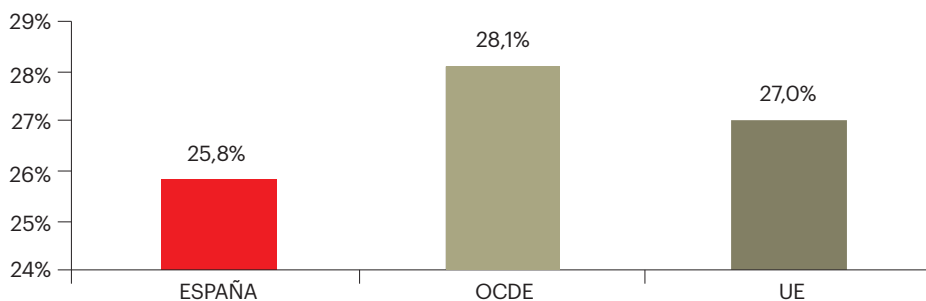
Fuente: elaboración propia a partir de la tabla V.3.2, PISA 2015. OCDE.

La mayor parte de los estudiantes se encuentra en niveles intermedios de rendimiento en resolución colaborativa de problemas. España sobrepasa el porcentaje registrado por la OCDE en los niveles 3 y 2, mientras que posee menor proporción de alumnos con niveles bajos (niveles 1 Y <1) y muy altos (nivel 4). Asimismo, España registra mayor porcentaje en los niveles 1, 2 y 3, con respecto al promedio de los países europeos (UE).

Un 25,8% de los alumnos españoles posee niveles bajos en la resolución colaborativa de problemas, frente al 28,1% del promedio de países de la OCDE, con una diferencia de 2,3 puntos porcentuales entre ambos; el 27% de los alumnos de los países europeos (UE) presenta niveles bajos en esta misma competencia.

En el nivel 1, los alumnos saben realizar tareas en relación con problemas sencillos. Saben dar la información que se pide y actuar para ejecutar un plan cuando se les solicita. Pueden confirmar acciones o propuestas hechas por otros. Se centran en su papel personal dentro del grupo. Con ayuda de otros miembros del equipo, y dentro de un espacio simple, pueden contribuir a la solución de un problema⁵.

GRÁFICO 64. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVELES BAJOS (1 Y <1) EN RESOLUCIÓN COLABORATIVA DE PROBLEMAS. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla V.3.6, PISA 2015. OCDE.

En los niveles altos de rendimiento (niveles 3 y 4), España registra el 32,6% de estudiantes, frente al 28,1% de la OCDE y al 36% del promedio de países europeos (UE), con una diferencia de 3,1 puntos y 3,4% menos, respectivamente.

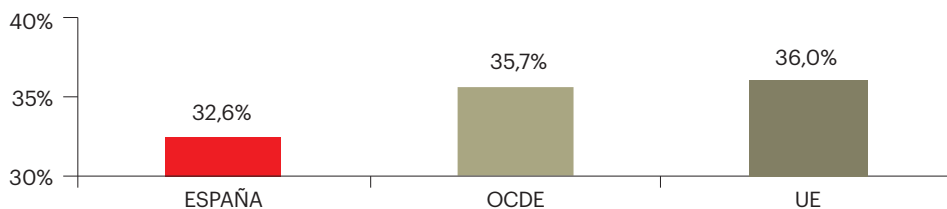
En los niveles superiores (3 y 4), los alumnos llegan a realizar con éxito tareas de problemas complicados con un grado complejo de colaboración. Son capaces de resolver problemas con múltiples obstáculos. Son conscientes de las dinámicas

5. Fuente: INEE. Descripción de las destrezas requeridas en cada uno de los niveles de la escala de resolución colaborativa de problemas PISA 2015. https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:9f29edba-f66d-48d1-991c-edb7db6239bd/PISA%202015_resolucion_problemas_ES.pdf

del grupo y ejecutan acciones para asegurar que los demás miembros lo hacen de acuerdo con los roles adjudicados. Toman iniciativas, actúan y ofrecen posibilidades para superar obstáculos y resolver conflictos. Pueden sopesar, dentro de una tarea, aspectos de colaboración y de resolución, saben ver los caminos más eficaces y emprender las acciones para resolver mejor el problema que se presenta⁶.

Alumnos con niveles altos de rendimiento realizan con éxito tareas de problemas con cierta complejidad, y ante obstáculos; muestran una aptitud colaborativa a la vez que estimulan la colaboración de otros estudiantes en las dinámicas de grupos, negocian soluciones en caso de conflicto; toman iniciativas, ofrecen diferentes posibilidades para superar obstáculos; y emprenden acciones precisas para resolver mejor el problema.

GRÁFICO 65. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL ALTO DE RENDIMIENTO (3 Y 4) EN RESOLUCIÓN COLABORATIVA DE PROBLEMAS. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla V.3.6, PISA 2015. OCDE.

Comprensión Lectora en Educación Primaria. PIRLS 2016

Los últimos datos publicados en el informe PIRLS 2016, que evalúa la Comprensión Lectora del alumnado en el equivalente al 4º curso de Educación Primaria en España, arroja información comparada de los resultados del alumnado de edades tempranas en el sistema educativo español en comparación con el de otros sistemas educativos.

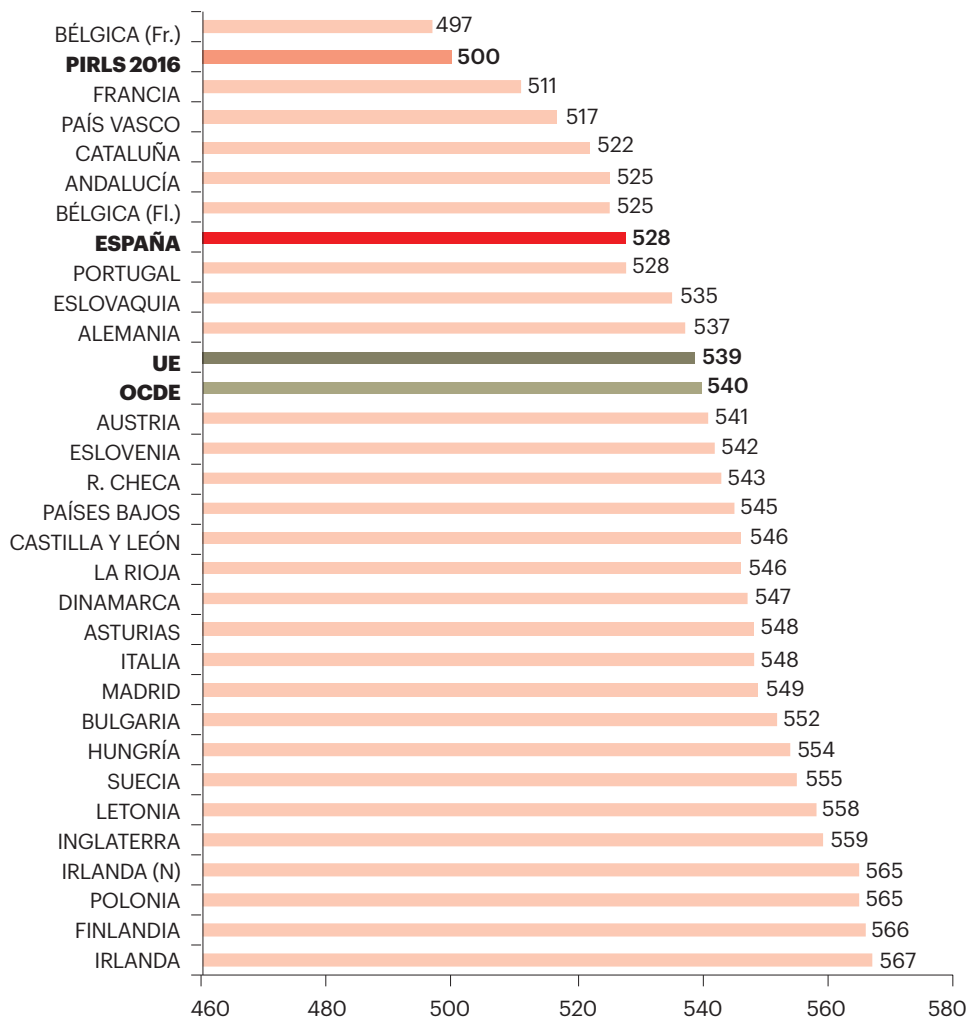
En términos de puntuación global, España se sitúa por debajo del promedio de la OCDE y de la UE a una distancia de 11 y 12 puntos, respectivamente. Las cifras globales obtenidas por la comunidades autónomas colocan, por encima del promedio nacional, a Castilla y León (546), La Rioja (546) y Asturias (548) y, en prime-

6. Fuente: INEE. Descripción de las destrezas requeridas en cada uno de los niveles de la escala de resolución colaborativa de problemas PISA 2015. https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:9f29edba-f66d-48d1-991c-edb7db6239bd/PISA%202015_resolucion_problemas_ES.pdf

ra posición, Madrid (549). Por debajo del promedio nacional se sitúan Andalucía (525), Cataluña (522) y País Vasco (517).

A nivel internacional, Polonia (565), Finlandia (566) e Irlanda (567) obtienen las puntuaciones más altas mientras que, en el otro extremo, la comunidad flamenca de Bélgica (525), Francia (511) y la comunidad francófona de Bélgica (497) obtienen las más bajas.

GRÁFICO 66. RESULTADOS GLOBALES EN COMPRENSIÓN LECTORA, PUNTUACIONES MEDIAS (PAÍSES DE LA UE Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS). PIRLS 2016.

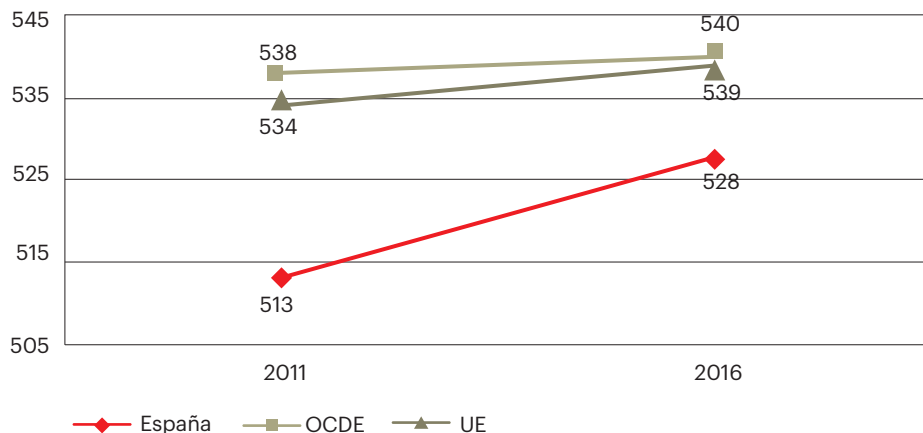


Fuente: elaboración propia a partir de PIRLS 2016.

Nota: la puntuación en PIRLS 2016 se refiere al punto medio de la escala establecido en 500 puntos.

La evolución de los resultados de España en PIRLS (2011 y 2016) revela una mejora de 15 puntos, mientras que la del promedio de la OCDE ha sido de 2 puntos, y de 5 puntos para el conjunto de países europeos (UE). En general, los resultados globales obtenidos por España se sitúan por debajo de los registrados en el promedio de UE y de la OCDE.

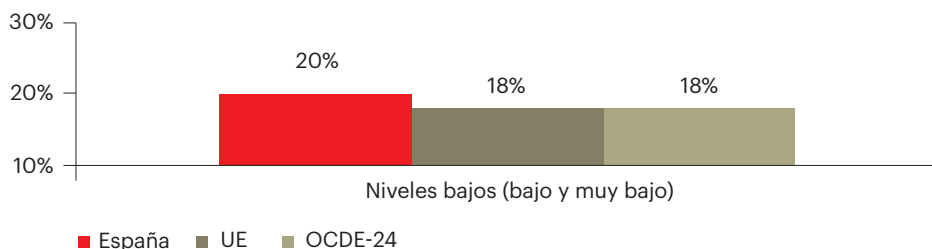
GRÁFICO 67. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑA. PIRLS 2011 Y 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de PIRLS 2016.

Atendiendo a los distintos niveles de desempeño de los estudiantes, en España hay un 20% de estudiantes con niveles bajos y muy bajos, una cifra algo superior a la de la UE (18%) y la de la OCDE (18%).

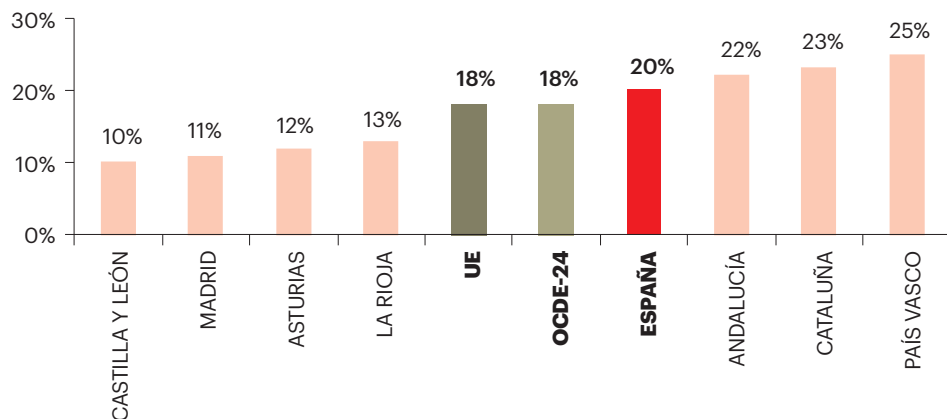
GRÁFICO 68. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVELES BAJOS (BAJO Y MUY BAJO) EN COMPRENSIÓN LECTORA. PIRLS 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de PIRLS 2016.

El análisis por comunidades autónomas muestra que Andalucía (22%), Cataluña (23%) y País Vasco (25%) presentan mayor proporción de alumnos con niveles bajos en esta competencia. La Rioja, Asturias, Madrid y Castilla León oscilan en porcentajes que van desde el 13% de La Rioja y el 10% registrado en Castilla y León.

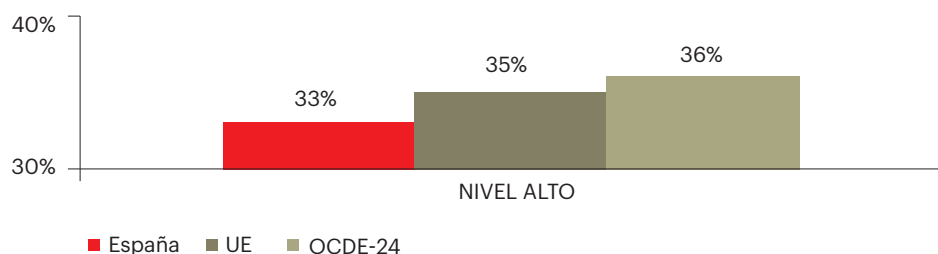
GRÁFICO 69. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVELES BAJOS (BAJO Y MUY BAJO) EN COMPRENSIÓN LECTORA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. PIRLS 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de PIRLS 2016.

En el otro extremo de la clasificación, el alumnado con nivel de rendimiento alto en Comprensión Lectora se sitúa en un 33% para España, a una distancia de 2 y 3 puntos por debajo del promedio de la UE y de la OCDE, respectivamente.

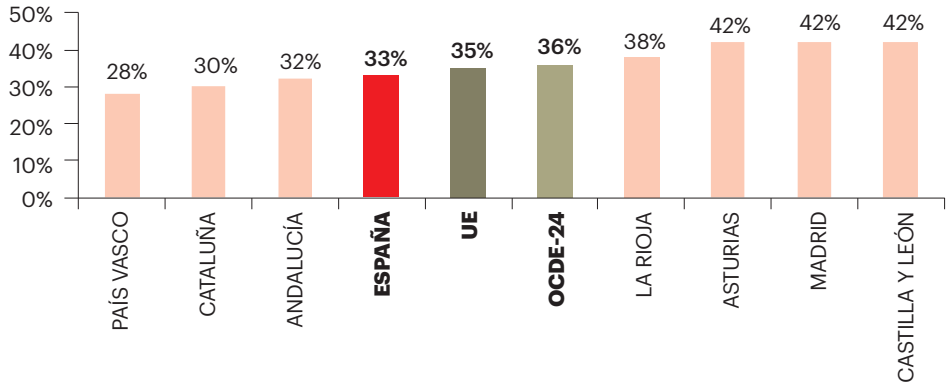
GRÁFICO 70. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL ALTO DE RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA. PIRLS 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de PIRLS 2016.

Asturias, Madrid y Castilla y León, con un 42%, concentran la mayor proporción de alumnos con nivel alto en esta competencia, seguidas de La Rioja, que registra un 38%. Por debajo del promedio español, se encuentran Andalucía (32%), Cataluña (30%) y País Vasco (28%).

GRÁFICO 71. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL ALTO RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. PIRLS 2016.

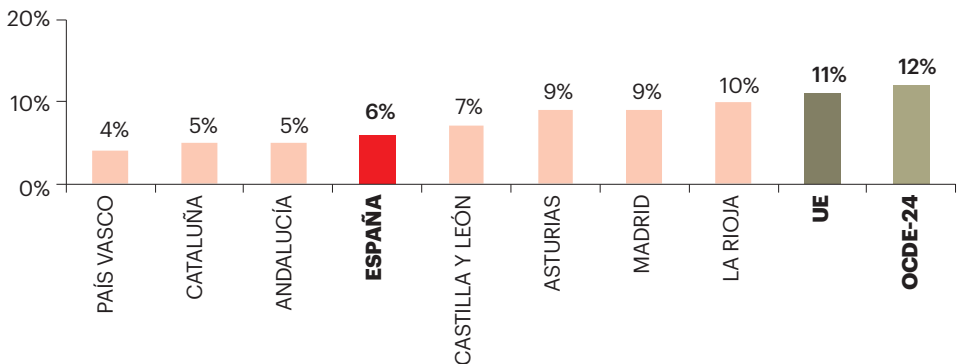


Fuente: elaboración propia a partir de PIRLS 2016.

En general, la proporción de alumnado con nivel avanzado de rendimiento es mucho menor respecto al resto de niveles de rendimiento. En España, solo el 6% del alumnado posee un nivel avanzado de Comprensión Lectora, frente al 11% del promedio de países de la UE y el 12% registrado en el promedio de países miembros de la OCDE.

Por debajo del promedio español, País Vasco (4%), Cataluña (5%) y Andalucía (5%), concentran la menor proporción de alumnos con un nivel de rendimiento avanzado. En el otro extremo, se sitúan la Rioja, con un 10%, seguida de Madrid (9%), Asturias (9%) y Castilla y León (7%).

GRÁFICO 72. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL AVANZADO DE RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA. PIRLS 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de PIRLS 2016.

Expectativas educativas, entorno y clima escolar

Para esta edición de *Indicadores 2018* se han seleccionado datos procedentes del volumen II y V de PISA 2015⁷ y de PIRLS 2016⁸ para aportar, por un lado, información disponible y actualizada sobre aspectos organizativos y de contexto y, por otro, para incluir nuevas variables explicativas sobre el desempeño de los estudiantes, relativas a expectativas educativas, socialización académica, motivación y resiliencia, y clima del centro.

Expectativas educativas

Uno de los aspectos analizados por PIRLS 2016, son las expectativas de directores y profesores sobre el éxito académico de su alumnado y el deseo o motivación de los alumnos para alcanzarlo⁹.

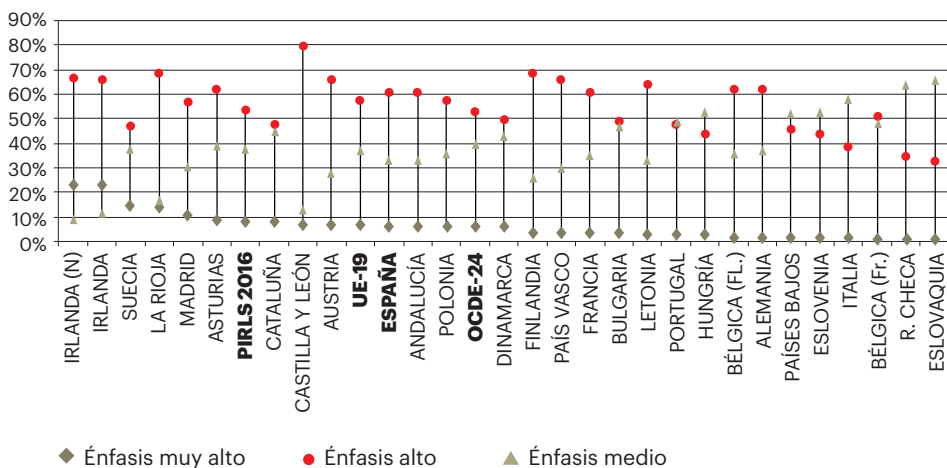
Este indicador está dividido en tres categorías, en función del grado de expectativas (“énfasis” en PIRLS) del centro (medio, alto y muy alto), y se construye a partir de la información proporcionada por el director.

La mayoría de los centros muestran unas expectativas de grado medio-alto acerca del éxito académico de los estudiantes. En España, el 61% de los alumnos estudia en centros cuyo director tiene un nivel alto de expectativas de logro, por encima del promedio de la UE, con un 58% de estudiantes en esta misma categoría.

En este estudio han participado siete comunidades autónomas –Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, La Rioja y País Vasco– ampliando muestra, lo que permite comparar sus resultados con los de los países participantes. En estas comunidades predominan los centros con altas expectativas, situándose Madrid y La Rioja con un “énfasis” muy alto, siguiendo a Suecia, Irlanda, Irlanda del norte e Inglaterra, que alcanzan la posición más alta en esta categoría, con un 24%.

-
7. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris.
 8. 9. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 *International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website
 9. Martin Hooper, Ina V.S. Mullis, and Michael O. Martin. (2017). PIRLS 2016 Context Questionnaire Framework. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap2.pdf

GRÁFICO 73. ÉNFASIS DEL CENTRO EN EL ÉXITO ESCOLAR Y DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR TIPO DE CATEGORÍA. PIRLS 2016.

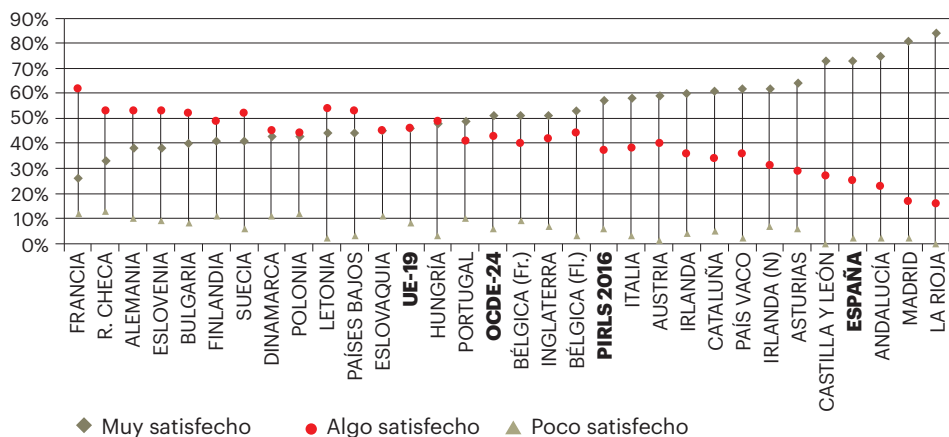


Fuente: elaboración propia a partir de Tabla 6.2 de PIRLS 2016. Selección de países.
 Nota: los datos se ordenan de mayor a menor según el “énfasis muy alto” mostrado por los centros.

El indicador de satisfacción del profesorado con su trabajo se ha analizado en PIRLS 2016 a partir del grado de acuerdo del profesor con las siguientes afirmaciones: “Estoy satisfecho con mi profesión de profesor”, “Considero que mi trabajo está lleno de sentido”, “Tengo entusiasmo por mi trabajo”, “Mi trabajo me estimula” y “Estoy orgulloso del trabajo que realizo”.

En general, la mayoría de los profesores participantes en PIRLS 2016 declaró sentirse muy satisfecho o algo satisfecho con su profesión. España encabeza el ranking con un 73% de estudiantes cuyo profesor se siente muy satisfecho con su trabajo, 16 puntos sobre el promedio internacional. En el análisis por comunidad autónoma se sitúan Andalucía, Madrid y La Rioja, esta última con un 84%, por encima del promedio nacional.

GRÁFICO 74. SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES CON SU TRABAJO. PIRLS 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla 6.5 de PIRLS 2016. Selección de países.

Nota: los datos se ordenan de menor a mayor según el porcentaje de estudiantes cuyo profesor se siente "Muy satisfecho" con su profesión.

Entorno y clima escolar

El sentimiento de pertenencia es considerado un indicador relevante para evaluar cómo percibe y valora el estudiante su entorno escolar y cómo este afecta a su vida académica. Este indicador se elabora con la información extraída de las respuestas al cuestionario de contexto del alumno de PIRLS 2016, preguntado por su actitud hacia el centro educativo y su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

“Me gusta estar en el colegio”

“Me siento seguro/a en el colegio”

“Me siento parte de este colegio”

“Los profesores/as de mi colegio son justos conmigo”

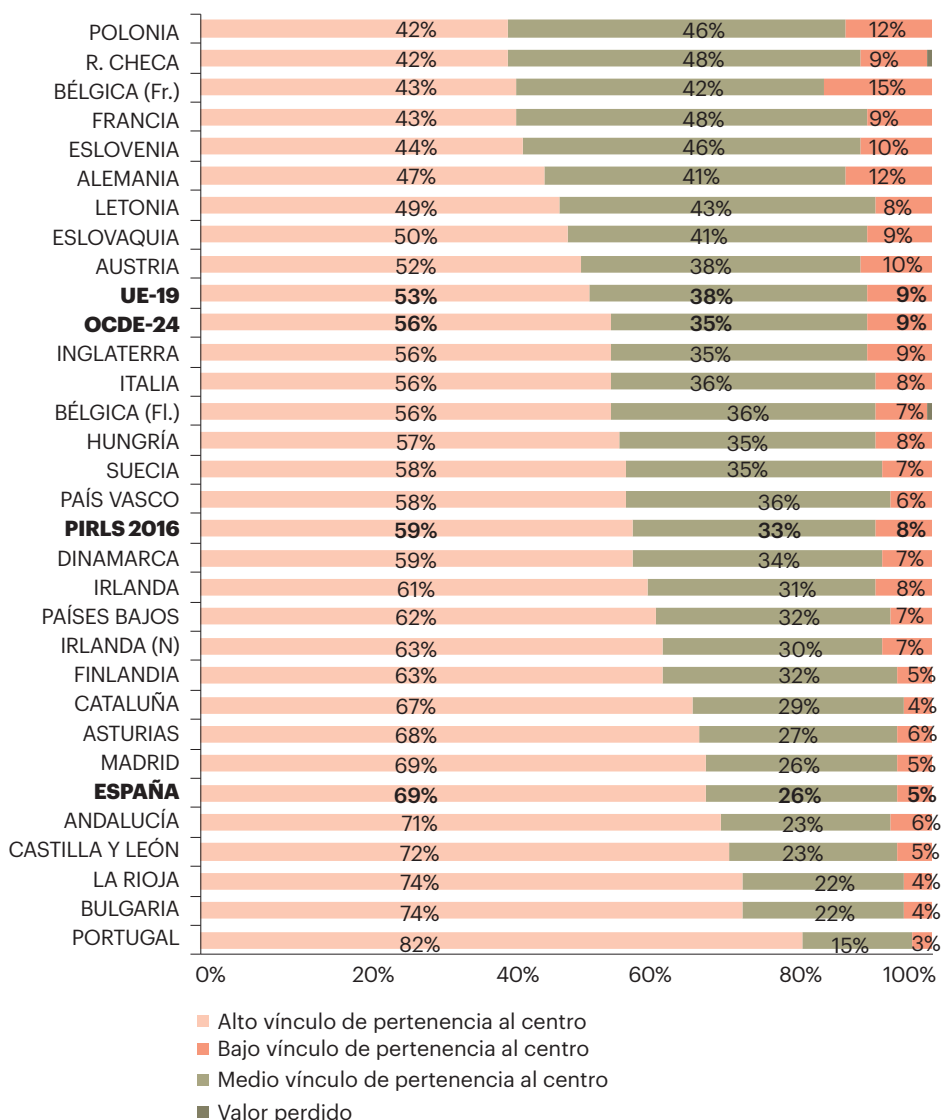
“Estoy orgulloso/a de ir a este colegio”

En general, la mayoría de los estudiantes manifiestan un alto sentimiento de pertenencia al centro educativo en el que estudian. Portugal y Bulgaria son los países donde más estudiantes manifiestan un alto sentimiento de pertenencia al centro, con un 82% y 74%, respectivamente, seguidos de España, con un 69%. Y los porcentajes más bajos se dan en Polonia (42%) y la República Checa (42%).

El análisis por comunidad autónoma muestra que los estudiantes con mayor sentimiento de pertenencia al centro, por encima del promedio nacional, son los de

Andalucía, Castilla y León y La Rioja, esta última con un 74%. Cataluña y Asturias se sitúan por debajo, con un 68 y un 67%, respectivamente, mientras que Madrid iguala el promedio nacional.

GRÁFICO 75. SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE LOS ESTUDIANTES AL CENTRO. PIRLS 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla 6.6 de PIRLS 2016.

Nota: los datos se ordenan de menor a mayor según el porcentaje de estudiantes que muestran un "alto vínculo de pertenencia al centro". Se recogen en el gráfico las comunidades autónomas que figuran en el informe español.

En PISA 2015 se recoge información sobre las acciones que llevan a cabo los directores de los centros para involucrar a los padres¹⁰ en el diseño de formas de comunicación efectiva centro-hogar y hogar-centro; en la toma de decisiones escolares; en el uso de recursos y servicios de la comunidad para fortalecer los programas educativos; en las prácticas familiares y su relación con el aprendizaje de los estudiantes. Esta información se completa con respuestas de los padres acerca de su participación en el gobierno escolar local y como voluntario en actividades deportivas o extraescolares.

En el promedio de los países de la OCDE, 9 de cada 10 estudiantes asisten a una escuela cuyo director informa de que el centro diseña formas de comunicación efectiva; 7 de cada 10 asisten a centros que involucran a los padres en la toma de decisiones escolares y utilizan recursos y servicios de la comunidad para fortalecer los programas educativos, las prácticas familiares y el aprendizaje de los estudiantes. En España, el 95% de los estudiantes acude a un centro que promueve una comunicación efectiva con las familias, el 78% a un centro que involucra a los padres en la toma de decisiones, pero solo un 25% de padres dice haber participado en el gobierno escolar del centro (a través del Consejo Escolar y/o asociaciones de padres). A su vez, un 73% de los estudiantes está en centros que utilizan recursos de la comunidad para fortalecer los programas educativos, las prácticas familiares y el aprendizaje estudiantil. Por otra parte, el 14% de los padres informa de haber participado como voluntario en actividades deportivas o extracurriculares.

10. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>

TABLA 11. GRADO DE INVOLUCRACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO EDUCATIVO. PISA 2015.

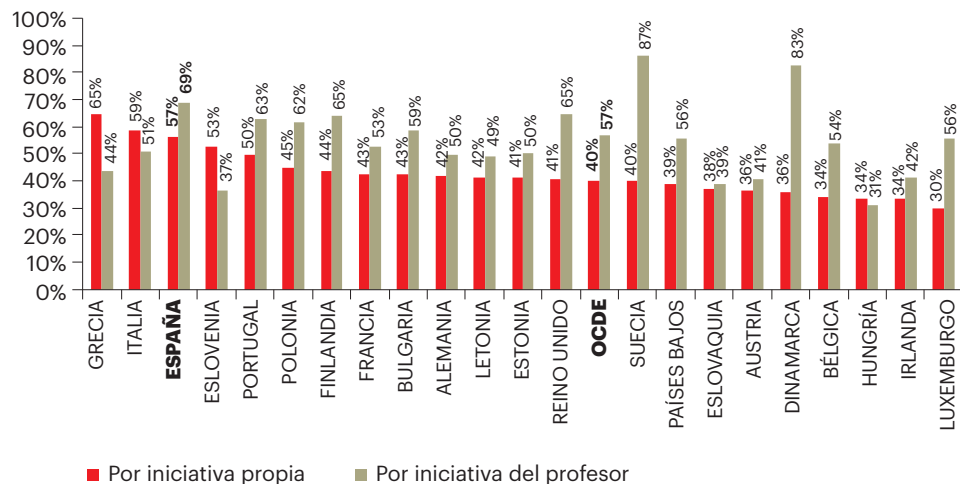
PAÍSES	% DE ESTUDIANTES CUYO DIRECTOR INFORMÓ DE QUE			% DE PADRES QUE	
	EL CENTRO DISEÑA FORMAS DE COMUNICACIÓN EFECTIVA CENTRO -HOGAR Y HOGAR-CENTRO	EL CENTRO INVOLUCRA A LOS PADRES EN LA TOMA DE DECISIONES ESCOLARES	EL CENTRO UTILIZA RECURSOS Y SERVICIOS DE LA COMUNIDAD PARA FORTALECER LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS, LAS PRÁCTICAS FAMILIARES, Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	HAN PARTICIPADO EN EL GOBIERNO ESCOLAR LOCAL	HA PARTICIPADO COMO VOLUNTARIO EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS O EXTRACURRICULARES
POLONIA	96	98	83	26	24
ESTONIA	99	96	80	19	24
ESLOVAQUIA	98	88	75	39	15
PORTUGAL	98	93	88	20	11
LETONIA	89	95	86	18	14
IRLANDA	99	99	80	11	9
ALEMANIA	97	97	76	11	12
ESLOVENIA	98	92	67	27	6
ESPAÑA	95	78	73	25	14
BULGARIA	89	76	73	26	17
OCDE	92	77	72	18	13
ITALIA	96	78	58	32	9
REINO UNIDO	97	75	83	4	6
SUECIA	88	86	65	12	12
HUNGRÍA	88	87	62	14	12
FINLANDIA	93	68	83	8	9
GRECIA	100	44	68	31	16
DINAMARCA	91	68	58	13	16
AUSTRIA	86	77	49	16	11
R. CHECA	99	64	37	13	7
PAÍSES BAJOS	92	82	24	6	6
LUXEMBURGO	66	66	63	8	5
BÉLGICA	82	60	53	6	5

■ Menos de la mitad de los estudiantes ■ Entre el 50% y el 75% de los estudiantes ■ Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla V.7.14 de PISA 2015.

PISA 2015 muestra que es más frecuente que los padres traten del progreso educativo de sus hijos con los profesores a iniciativa del profesor que a iniciativa propia. Lo primero es especialmente frecuente en Suecia y Dinamarca; lo segundo, en Grecia, Italia y Eslovenia. En España, un 69% de los padres trata el progreso de sus hijos con sus profesores por iniciativa del profesor y un 57% lo hace por propia iniciativa.

GRÁFICO 76. PORCENTAJE DE PADRES QUE TRATAN EL PROGRESO DE SUS HIJOS CON SUS PROFESORES. PISA 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla V.7.12 de PISA 2015.

Nota: los datos se ordenan de mayor a menor según el porcentaje de padres que afirma que trata el progreso de sus hijos con sus profesores “por iniciativa propia”.

Para la descripción de la situación de los estudiantes en el entorno escolar se muestran indicadores seleccionados de PISA 2015¹¹, basados en la información proporcionada por estudiantes, profesores y familias en el cuestionario de contexto. Esta información se completa con dos indicadores, extraídos de PIRLS 2016, relacionados con el análisis de la experiencia de los estudiantes ante el *bullying* y la resiliencia en los estudiantes.

Se preguntó a los estudiantes acerca de la frecuencia con la que los profesores reaccionan ante las siguientes situaciones:

11. PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving - © OECD 2017.

“El profesor proporciona ayuda adicional a los estudiantes que la necesitan”.
“El profesor continúa enseñando hasta que los estudiantes entienden”.
“Los profesores ‘nunca o casi nunca’ castigan más duramente a unos estudiantes que a otros”.
“Los profesores ‘nunca o casi nunca’ dicen algo insultante a los estudiantes ante los compañeros”.
“Los estudiantes ‘nunca o casi nunca’ escuchan lo que el profesor dice”.
“Los profesores ‘nunca o casi nunca’ tienen que esperar hasta que los estudiantes se callen”.

En el promedio de los países de la OCDE, se observa que 4 de cada 10 estudiantes declaran que el profesor proporciona ayuda adicional a los estudiantes que lo necesitan y la misma proporción afirma que los profesores continúan enseñando hasta que los estudiantes entienden. Cuando se les pregunta si son reprendidos ante sus compañeros, el 69% indica que nunca o casi nunca sucede; y, el 75% señala que el profesor “nunca o casi nunca” dice algo insultante en público.

Por encima del promedio de la OCDE, España, junto a Portugal, Alemania y Países Bajos, presenta los porcentajes más altos de estudiantes cuyos profesores “nunca o casi nunca” dicen algo insultante en público. Portugal es el país con los mayores porcentajes de estudiantes que afirman que el profesor proporciona ayuda adicional (55%) o que continúa enseñando hasta que los estudiantes entienden (57%). En España, los porcentajes respectivos son 38 y 42%, cercanos al promedio de la OCDE.

En España, el 14% de los estudiantes afirma que “nunca o casi nunca” escuchan lo que el profesor dice, y el 21% informa de que los profesores “nunca o casi nunca” tienen que esperar un tiempo hasta que los estudiantes se callen, frente al 18% y 27% de la OCDE, respectivamente.

TABLA 12. COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR Y DE LOS ESTUDIANTES EN CLASE. PISA 2015.

PAÍSES	EN "CADA CLASE", EL PROFESOR PROPORCIONA AYUDA ADICIONAL A LOS ESTUDIANTES QUE LO NECESITAN	EN "CADA CLASE", EL PROFESOR CONTINÚA ENSEÑANDO HASTA QUE LOS ESTUDIANTES ENTIENDEN	LOS PROFESORES "NUNCA O CASI NUNCA" REPRENDEN MÁS DURAMENTE A UNOS ESTUDIANTES QUE A OTROS	LOS PROFESORES "NUNCA O CASI NUNCA" DICEN ALGO INSULTANTE EN PÚBLICO	LOS ESTUDIANTES "NUNCA O CASI NUNCA" ESCUCHAN LO QUE EL PROFESOR DICE	LO PROFESORES "NUNCA O CASI NUNCA" TIENEN QUE ESPERAR TIEMPO A QUE LOS ESTUDIANTES SE CALLEN
ALEMANIA	33	30	59	84	15	24
AUSTRIA	31	30	58	77	33	33
BÉLGICA	37	35	66	74	17	22
BULGARIA	39	46	67	70	12	24
DINAMARCA	37	39	71	70	17	33
ESLOVAQUIA	33	28	73	75	11	24
ESLOVENIA	30	22	74	76	13	27
ESPAÑA	38	42	74	80	14	21
ESTONIA	41	32	69	62	10	24
FINLANDIA	48	36	64	74	12	20
FRANCIA	35	36	72	77	12	21
GRECIA	40	38	77	75	10	23
HUNGRÍA	32	28	63	66	13	21
IRLANDA	42	44	63	69	17	33
LETONIA	39	33	68	60	9	19
LUXEMBURGO	33	34	63	76	17	27
OCDE	40	38	69	75	18	27
PAÍSES BAJOS	27	23	71	84	18	14
POLONIA	34	33	66	74	11	23
PORTUGAL	55	57	55	82	19	27
R. CHECA	41	24	77	65	9	21
REINO UNIDO	50	44	59	63	17	22
SUECIA	40	42	75	79	20	26

■ Menos de la mitad de los estudiantes ■ Entre el 50% y el 75% de los estudiantes ■ Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla V.7.7 de PISA 2015.

Con respecto a la relación de los estudiantes con sus compañeros, PISA 2015 recoge información sobre el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, o la frecuencia con que se dan los comportamientos siguientes:

“Hago amigos con facilidad en la escuela” (muy de acuerdo o de acuerdo).

“Otros estudiantes me aprecian” (muy de acuerdo o de acuerdo).

“Me siento solo en la escuela” (muy en desacuerdo o en desacuerdo).

“Otros estudiantes se burlan de mí” (nunca o casi nunca).

“Me siento amenazado por otros estudiantes” (nunca o casi nunca).

“Me golpean o empujan otros estudiantes” (nunca o casi nunca).

En general, más del 80% de los estudiantes en la OCDE declara que nunca o casi nunca es amenazado, empujado o golpeado por otros estudiantes. Sin embargo, las burlas entre estudiantes son más frecuentes, especialmente en Letonia, donde al menos el 40% sufre las burlas de sus compañeros. Hungría, Portugal y Países Bajos son los países destacados por una mejor relación entre sus estudiantes. España se sitúa cerca, algo por encima, del promedio de la OCDE con respecto a los indicadores considerados.

TABLA 13. COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON SUS COMPAÑEROS. PISA 2015.

PAÍSES	“DE ACUERDO” Y “MUY DE ACUERDO” CON “HAGO AMIGOS CON FACILIDAD EN LA ESCUELA”	“DE ACUERDO” Y “MUY DE ACUERDO” CON “OTROS ESTUDIANTES ME APRECIAN”	“EN DESACUERDO” Y “MUY EN DESACUERDO” CON “ME SIENTO SOLO EN LA ESCUELA”	OTROS ESTUDIANTES “NUNCA O CASI NUNCA” SE BURLAN DE MI	“NUNCA O CASI NUNCA” ESTOY AMENAZADO POR OTROS ESTUDIANTES	“NUNCA O CASI NUNCA” SOY GOLPEADO O EMPUJADO POR OTROS ESTUDIANTES
HUNGRÍA	81,1	82,7	85,5	75,3	91,6	90,5
GRECIA	80,2	87,4	88,0	71,8	93,3	89,9
ESLOVENIA	76,8	78,5	85,4	73,4	92,0	86,5
ESLOVAQUIA	77,0	76,7	80,6	71,9	88,1	88,4
ITALIA	83,0	76,6	89,5			
LETONIA	75,7	68,2	82,8	58,9	80,8	74,4
PORTUGAL	77,8	87,6	88,8	80,4	88,2	93,0
POLONIA	73,5	73,3	79,8	67,8	90,0	89,5
FRANCIA	86,3	89,7	90,6	69,2	91,5	91,3
R. CHECA	75,3	81,2	81,9	71,1	89,6	81,2

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 13. COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON SUS COMPAÑEROS. PISA 2015.

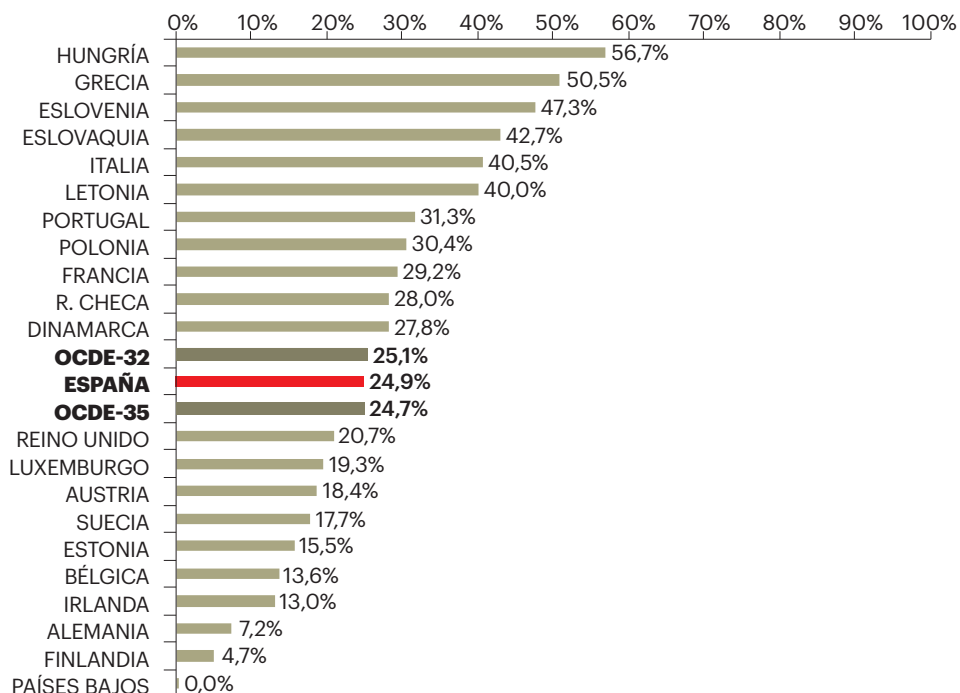
PAÍSES	"DE ACUERDO" Y "MUY DE ACUERDO" CON "HAGO AMIGOS CON FACILIDAD EN LA ESCUELA"	"DE ACUERDO" Y "MUY DE ACUERDO" CON "OTROS ESTUDIANTES ME APRECIAN"	"EN DESACUERDO" Y "MUY EN DESACUERDO" CON "ME SIENTO SOLO EN LA ESCUELA"	OTROS ESTUDIANTES "NUNCA O CASI NUNCA" SE BURLAN DE MI	"NUNCA O CASI NUNCA" ESTOY AMENAZADO POR OTROS ESTUDIANTES	"NUNCA O CASI NUNCA" SOY GOLPEADO O EMPUJADO POR OTROS ESTUDIANTES
DINAMARCA	79,2	85,4	87,1	67,4	92,6	87,3
OCDE-32	77,6	81,9	85,1	69,9	89,2	87,9
ESPAÑA	83,2	86,0	90,7	73,9	92,2	90,3
OCDE-35	77,7	82,1	85,2	69,7	89,3	88,1
REINO UNIDO	78,7	87,7	86,4	62,3	81,8	85,3
LUXEMBURGO	75,9	81,3	85,1	73,2	91,1	91,5
AUSTRIA	77,9	83,8	84,6	64,5	92,1	89,0
SUECIA	74,9	78,4	81,0	70,9	88,2	83,2
ESTONIA	76,0	76,5	85,3	62,1	90,0	86,0
BÉLGICA	81,8	88,2	90,5	66,4	91,0	89,5
IRLANDA	81,1	90,5	87,8	71,2	88,7	89,7
ALEMANIA	73,3	85,0	87,3	66,5	94,1	94,2
FINLANDIA	79,8	82,0	88,2	68,9	88,6	86,5
PAÍSES BAJOS	85,2	91,9	92,4	80,7	94,7	93,7

■ Menos de la mitad de los estudiantes ■ Entre el 50% y el 75% de los estudiantes ■ Más del 75% de los estudiantes □ ND

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla V.7.1. PISA 2015.

En cuanto a la problemática del bullying y el aprendizaje, en España, el 24,9% de los estudiantes pertenece a un centro cuyo director no ve obstaculizado el aprendizaje debido a la intimidación o el acoso de unos estudiantes por otros. Se trata de un porcentaje muy cercano a la media de la OCDE y bastante alejado de los países "mejores" en este aspecto, Grecia y Hungría, con cifras de 50,5% y 56,7%, respectivamente. Sin embargo, en países como Alemania, Finlandia y Países Bajos, el porcentaje de estudiantes cuyo director informa que el aprendizaje no está influido por este tipo de situaciones se sitúa por debajo del 10%. De hecho, en los Países Bajos, ningún director consultado está de acuerdo con que el aprendizaje de los estudiantes no resulte obstaculizado por la intimidación de los estudiantes hacia sus compañeros.

GRÁFICO 77. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CUYO APRENDIZAJE “NO ESTÁ OBSTACULIZADO EN ABSOLUTO” POR LA INTIMIDACIÓN O EL ACOSO DE LOS COMPAÑEROS. PISA 2015.



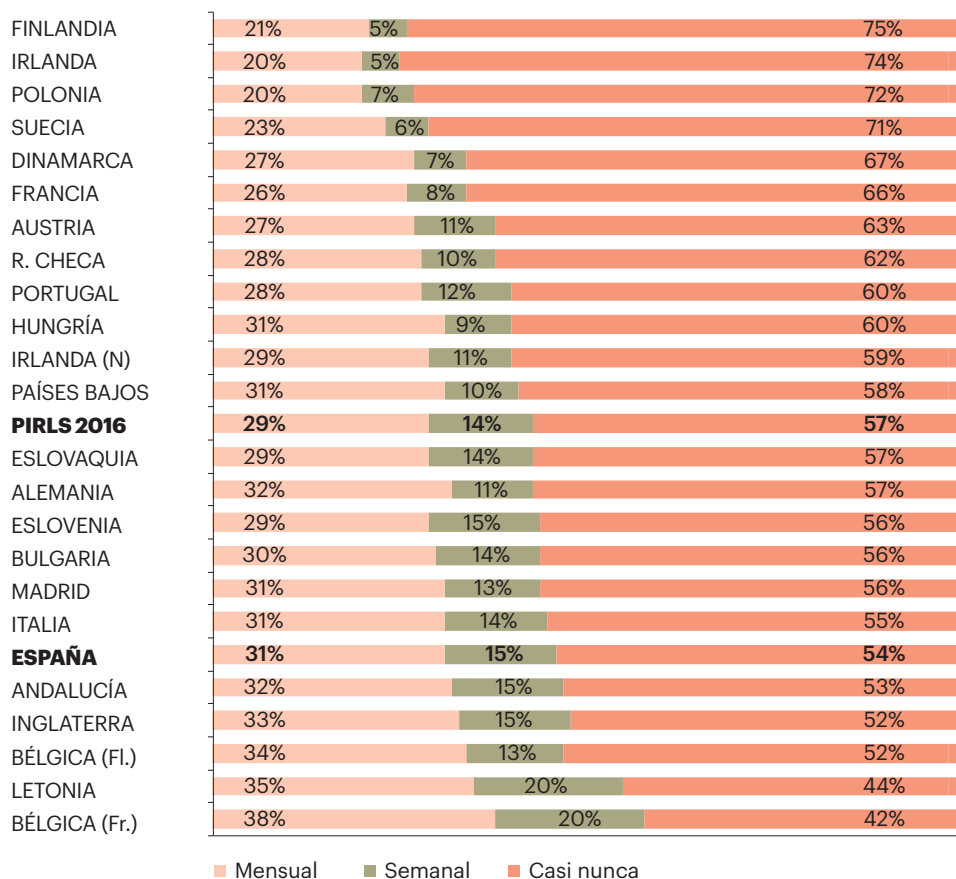
Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla V.7.1 de PISA 2015.

Nota: los datos se ordenan en función del porcentaje de estudiantes cuyo director informa de que el aprendizaje de los estudiantes “no está obstaculizado en absoluto” por la intimidación o el acoso de los estudiantes hacia sus compañeros.

En PIRLS, la mayor parte de los estudiantes (57%) que cursan Educación Primaria o equivalente informaron de que casi nunca experimentan *bullying* en la escuela. Sin embargo, el 29% declara que fue intimidado al menos una vez al mes, y el 14% informa que sucede semanalmente. España, presenta un escenario similar, con un 31% de estudiantes que experimentan *bullying* al menos una vez al mes, y un 13% semanalmente.

En todos los países, el 20% de los estudiantes que cursan Educación Primaria o equivalente viven situaciones de *bullying* en la escuela con una periodicidad mensual. Semanalmente, esta cifra se sitúa por debajo del 20% en la mayoría de países. En Letonia y Bélgica (Fr.) el 20% de los estudiantes sufre *bullying* semanalmente. En Suecia, Polonia, Irlanda y Finlandia, más del 70% de los estudiantes que cursan Educación Primaria o equivalente afirman que casi nunca experimentan situaciones de intimidación en la escuela.

TABLA 14. FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES DE 4º DE PRIMARIA EXPERIMENTAN BULLYING. PIRLS 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 7.3 de PIRLS 2016.

Nota: los datos se ordenan de mayor a menor según el porcentaje de estudiantes que “casi nunca” experimentan *bullying*. Este indicador se elabora con las respuestas relativas a ocho conductas de *bullying*. Según la puntuación que obtiene cada estudiante, se le asigna a una categoría baja, media o alta, pero no son categorías literales.

Un nuevo indicador que se incluye en esta edición de 2018 y basado en PISA 2015, tiene que ver con el índice de valoración del trabajo en equipo. Se construye a partir del grado de acuerdo de los estudiantes con las siguientes afirmaciones:

“Prefiero trabajar en grupo que de forma individual”.

“Creo que se toman mejores decisiones trabajando en equipo que de forma individual”.

“Creo que el trabajo en equipo incrementa mi propia eficacia”.
 “Me gusta cooperar con mis compañeros”.

El 66,8 % de los estudiantes españoles prefiere trabajar en equipo, prácticamente igual que el promedio de la OCDE. Por encima del promedio, el 75,4% de los estudiantes españoles considera que las mejores decisiones se toman en grupo; el 72,2% considera que el trabajo en equipo incrementa la propia eficacia y al 92,6% le gusta cooperar con sus compañeros. España se sitúa entre los países con un índice de valoración del trabajo en equipo más elevado, seguido de Grecia, Austria y Portugal, que ocupa la posición más alta con un 94,9% de estudiantes.

En Grecia y Portugal, más del 80% de estudiantes creen que los equipos toman mejores decisiones que de forma individual. En Dinamarca, Alemania y Portugal, más del 90% de los estudiantes declara que les gusta cooperar con sus compañeros.

TABLA 15. ÍNDICE DE VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO Y OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES. PISA 2015.

PAÍSES	PREFIEREN TRABAJAR EN GRUPO QUE DE FORMA INDIVIDUAL	CREEN QUE LOS EQUIPOS TOMAN MEJORES DECISIONES QUE DE FORMA INDIVIDUAL	CREEN QUE EL TRABAJO EN EQUIPO INCREMENTA LA PROPIA EFICACIA	LES GUSTA COOPERAR CON SUS COMPAÑEROS	ÍNDICE DE VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO
PAÍSES BAJOS	63,9	62,8	68,1	84,1	
FINLANDIA	62,9	71,7	59,5	82,9	
SUECIA	58,2	63,3	66,9	83,0	
LETONIA	69,0	70,6	65,6	81,8	
ESLOVAQUIA	71,8	74,3	69,6	80,5	
DINAMARCA	64,5	66,8	60,8	90,1	
BÉLGICA	66,2	71,1	63,0	84,9	
ESTONIA	61,6	72,5	70,8	80,8	
POLONIA	73,5	71,4	68,7	85,2	
REINO UNIDO	68,4	73,9	71,6	85,6	
HUNGRÍA	74,0	77,0	66,8	85,7	
OCDE-32	66,9	73,5	69,7	86,9	
LUXEMBURGO	67,8	71,1	66,8	85,3	
R. CHECA	72,2	76,4	66,5	89,3	

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 15. ÍNDICE DE VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO Y OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES. PISA 2015.

PAÍSES	PREFIEREN TRABAJAR EN GRUPO QUE DE FORMA INDIVIDUAL	CREEN QUE LOS EQUIPOS TOMAN MEJORES DECISIONES QUE DE FORMA INDIVIDUAL	CREEN QUE EL TRABAJO EN EQUIPO INCREMENTA LA PROPIA EFICACIA	LES GUSTA COOPERAR CON SUS COMPAÑEROS	ÍNDICE DE VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO
OCDE-35	67,3	73,5	69,8	87,0	
ESLOVENIA	69,4	75,2	71,2	89,0	
ITALIA	71,5	73,6	70,9	87,7	
IRLANDA	67,9	74,1	72,0	87,6	
FRANCIA	70,6	72,1	76,4	85,2	
ALEMANIA	65,8	71,7	65,3	91,7	
ESPAÑA	66,8	75,4	72,2	92,6	
GRECIA	71,9	82,7	75,7	88,5	
AUSTRIA	69,1	75,1	67,2	87,4	
PORTUGAL	71,8	83,0	81,0	94,9	

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla V.5.1. de PISA 2015.

Nota: los datos se ordenan de menor a mayor según el “índice de valoración del trabajo en equipo”. Los valores más altos indican que los estudiantes respondieron en mayor número y positivamente a estas afirmaciones.

La motivación de los estudiantes es un factor de primer orden para el logro educativo. A continuación, se muestran los datos que reflejan la diferencia en el valor medio de la motivación para el logro entre los estudiantes resilientes y no resilientes que se encuentran en el último cuartil del índice económico, social y cultural (ISEC) de PISA. Los resilientes son aquellos que obtienen unos resultados correspondientes al cuartil superior de los alumnos pertenecientes al total de los países participantes. En la edición de *Indicadores 2017*, a partir de los datos de PISA 2015, España contaba con un 39,2% de alumnos resilientes, 10 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE.

Este indicador se ha construido a partir del grado de acuerdo de los estudiantes con las siguientes afirmaciones:

“Quiero alcanzar las mejores calificaciones en todas o la mayoría de mis asignaturas”.

“Quiero poder elegir una de las mejores oportunidades disponibles cuando me gradúe”.

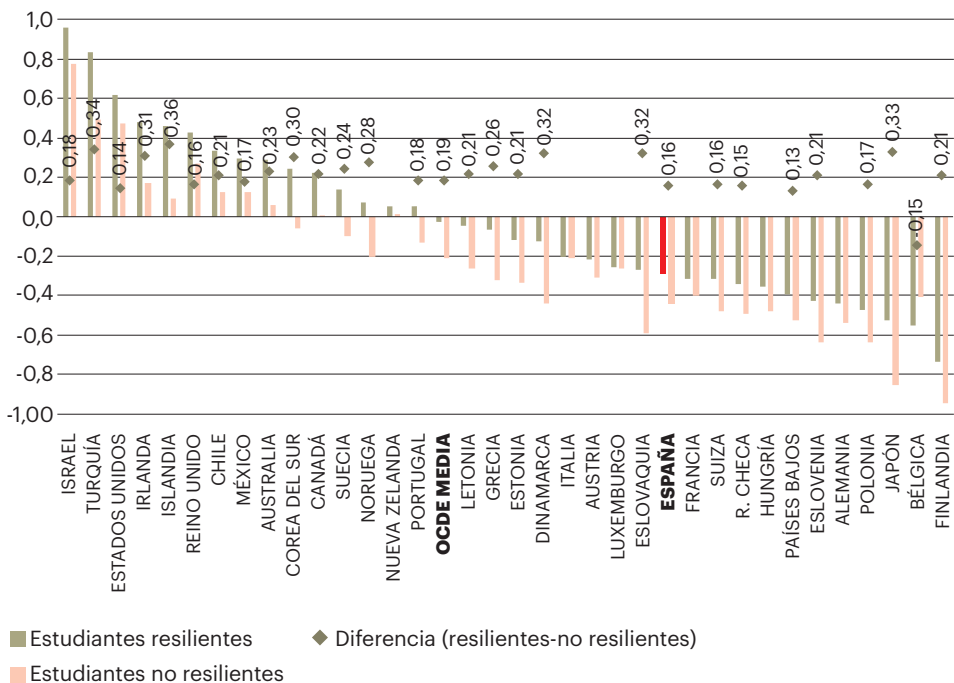
“Quiero ser el mejor, haga lo que haga”.

“Me veo como una persona ambiciosa”.

“Quiero ser uno de los mejores estudiantes de mi clase”.

En el gráfico se observa que los alumnos resilientes manifiestan mayores índices de motivación para el éxito que los alumnos no resilientes, en ambos casos pertenecientes a un entorno sociocultural bajo (último cuartil del ISEC). En el promedio de los países de la OCDE, los alumnos desfavorecidos y con bajo rendimiento presentan una media de -0,21 de motivación para el éxito, mientras que los alumnos resilientes presentan una media de motivación para el éxito de -0,03, es decir, una diferencia de 0,19 puntos porcentuales. En España, la diferencia de la media de motivación (0,16) que existe entre ambos grupos está muy cercana a la media de la OCDE (0,19). Sin embargo, España presenta unos niveles muy bajos de motivación para ambos grupos: los alumnos desfavorecidos y con bajo rendimiento tienen un índice de -0,44 y los alumnos resilientes lo tiene de -0,29.

GRÁFICO 78. MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO DE ESTUDIANTES RESILIENTES Y NO RESILIENTES, AMBOS PERTENECIENTES AL ÚLTIMO CUARTIL DEL ÍNDICE SOCIO ECONÓMICO Y CULTURAL DE PISA. PAÍSES DE LA OCDE, 2015.



Fuente: base de datos PISA 2015.

Nota: los datos reflejan el valor medio para cada país del índice medio de motivación para el logro. Los valores positivos (negativos) indican que los estudiantes expresan una mayor (menor) motivación para alcanzar el éxito escolar que la del estudiante medio de la OCDE. La línea de puntos recoge las diferencias entre los valores medios de los estudiantes resilientes y los no resilientes, pero solo para los países en que dicha diferencia es distinta de 0 con una significación estadística del 5%. Los países están ordenados en orden descendente según el nivel medio de motivación de los estudiantes resilientes.

COMENTARIOS

RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS

EXPECTATIVAS, CLIMA DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

ELENA MARTÍN

Universidad Autónoma de Madrid

Considero un gran acierto que los responsables de esta publicación hayan prestado atención al tema de la repercusión de las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes, a pesar de tratarse de una relación difícil de capturar en los estudios internacionales. De hecho, los datos que se recogen en el gráfico 73, a partir de PIRLS 2016, responden a una puntuación agregada a partir de la pregunta 13 del cuestionario de contexto, que incluye 12 afirmaciones, todas ellas dirigidas a valorar el compromiso de la escuela y la familia con el éxito escolar, pero en las que solo un ítem se refiere directamente a las expectativas de los docentes.

Como ya se encontró en estudios anteriores de TIMSS y PIRLS 2011 (Martin, Foy, Mullis y O'Dwyer, 2013), en los datos de 2016 se comprueba que existe una asociación entre el rendimiento escolar y el énfasis de la escuela en el éxito académico. En España, la diferencia, entre los estudiantes de los niveles extremos “Énfasis muy alto” y “Énfasis medio” de una escala con tres catego-

ría, alcanza los 41 puntos a favor de los primeros. Esta diferencia es similar al Total UE y al Promedio OCDE-24, donde alcanza los 38 y 36 puntos, respectivamente. En cuanto a las comunidades autónomas que amplían muestra, las diferencias entre los alumnos que estudian en centros con énfasis medio y muy alto en el éxito académico varían entre 24 y 45 puntos entre unas y otras, siempre con resultados a favor de los estudiantes escolarizados en centros que hacen énfasis muy alto en el éxito escolar (INEE, 2017). Es interesante comprobar que las comunidades con un menor número de centros con el nivel más bajo de énfasis (Castilla-León y La Rioja), son también aquellas que obtienen buenos resultados en PISA, aunque no se haya estudiado esta posible asociación en todas las comunidades.

Lo que ahora empiezan a mostrar los datos de los estudios internacionales hace tiempo que se viene investigando en el campo de la Psicología Instruccional, donde hay abundante evidencia empírica que muestra la capacidad predictiva de las expectativas y juicios de los docentes sobre el rendimiento académico. No obstante, lo importante para poder intervenir y mejorar el éxito escolar es entender a través de qué mecanismos se produce este efecto. Los

estudios realizados hasta ahora confirman los factores propuestos en su momento de “Profecía autocumplida” (Babad 2009; Brophy, 1983; Jussin y Harber, 2005) y “Efecto Pigmalión” (Ali, 2009; Harris y Roshental, 1985; Urhahne, 2015). Los resultados de estos trabajos muestran que los estudiantes reciben distinto apoyo emocional e instruccional dependiendo de las expectativas que hacia ellos tienen sus profesores. Estos establecen un clima socioemocional más positivo con los alumnos y alumnas hacia los que tienen mejores expectativas, les dan una retroalimentación diferente y más positiva, les ofrecen materiales más retadores y les permiten más oportunidades de respuesta.

Las expectativas se traducen, por tanto, en determinadas formas de actuar de los docentes y configuran un determinado clima de aula, que se caracteriza por la manera de gestionar la disciplina, de motivar a los alumnos, e influye en las emociones y en las relaciones interpersonales tanto entre el docente y el alumno como entre los estudiantes del grupo (Alonso y Fernández, 2008). Los alumnos que perciben una valoración más negativa de sus profesores, aunque esta no se corresponda con el rendimiento evaluado con pruebas externas estandarizadas, ven afectada su motivación y su percepción de eficacia (Urhahne, 2015).

La percepción de eficacia remite a su vez a un factor esencial que Carol Dweck (2006) denomina “Mentalidad” (*Mindset*): la forma que las personas tenemos de interpretar nuestras propias capacidades. Esta autora distingue una

“mentalidad fija”, que considera que las capacidades son estáticas y están asociadas a factores genéticos, de una “mentalidad de crecimiento”, que cree que son transformables y que, por tanto, el esfuerzo tiene sentido. A pesar de que la neurociencia pone de manifiesto que la mentalidad fija no tiene fundamento científico (OCDE, 2007), muchos docentes y estudiantes conciben así el aprendizaje. Se ha comprobado (Blackwell et al., 2007; Zint, 2018) que los alumnos con “mentalidad de crecimiento” tienen una mejor trayectoria escolar. Es decir, creer que la inteligencia es maleable repercute positivamente en el rendimiento académico del alumnado.

Este circuito es, por otra parte, recursivo, ya que la desmotivación o aumento de motivación de los alumnos y alumnas se manifiesta en su comportamiento escolar, lo que a su vez retroalimenta las expectativas de los docentes: un ciclo cada vez más positivo para algunos estudiantes y más negativo para otros, con el agravante de que se ha comprobado que estos efectos se mantienen a largo plazo.

Los estudios también han puesto en evidencia que, en las expectativas y juicios de los docentes, se producen sesgos asociados a rasgos personales y sociales del alumnado (Dee y Gershenson, 2017; Meissel et al., 2017). Los juicios son siempre más negativos para estudiantes de colectivos vulnerables por distintas características (etnicidad, clase social, género, hablar otra lengua, necesidades educativas especiales), aunque estos no coincidan con el aprendizaje mostrado en pruebas estandarizadas. Este hecho

supone un serio problema para la equidad de los sistemas educativos.

El panorama que se deriva de estos estudios es un argumento contundente para reclamar una adecuada formación docente que haga conscientes a los profesores de la importancia de identificar sus expectativas y, sobre todo, les permita contar con las competencias profesionales necesarias para promover un clima de aula que preste el necesario apoyo emocional e instruccional a todo su alumnado, ya que se comprueba que es una pieza esencial tanto para la excelencia como para la equidad.

Por último, habrá que seguir refinando los indicadores que iluminan estos relevantes factores de la calidad del rendimiento, estudiando por separado las expectativas de los docentes de las parentales e investigando la relación existente entre las primeras y las de los propios alumnos y alumnas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali, R.A. (2009). Teacher Expectations, Students' Motivation and Self Perception in Private Schooling. *Bulletin of Education and Research* December, 31, (2), 45-60.
- Alonso-Tapia, J., & Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Taylor & Francis.
- Blackwell, L.S., Trzaskowski, K.H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Brophy, J. E. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Dee, T., & Gershenson, S. (2017). *Unconscious Bias in the Classroom: Evidence and Opportunities*. Mountain View, CA: Google Inc. Consultado en <https://goo.gl/O6Btqi>.
- Dweck, C. S., (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects e 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- INEE (2017). PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en www.educacion.gob.es/inee
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Martin, M., Foy, P., Mullis, I. & O'Dwyer, L. (2013). Effective Schools in Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade. En M. Martin & I. Mullis (eds.) *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning*, 109-180. Boston: IEA.

Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. & Rubie-Davies, C. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48-60.

OECD (2007). *Understanding the brain: The birth of learning Science*. Consultado en www.oecd.org

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82.

Zint, S. (2018). *Effectiveness of a Growth Mindset in Education*. Tesis de Master. Northwestern College, Iowa. Consultado en https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters

tres disciplinas clásicas que mide (vía competencias, sí, pero disciplinas al fin y al cabo), lengua, matemáticas y ciencias, en detrimento de otras materias; tercero, al reducir la escolarización a la enseñanza y el aprendizaje académicos, ignorando la función de ciudadano que igualmente compete a la institución escolar. Es este último aspecto el que trataré en estas líneas.

No es el cuidado la faceta más glamurosa de la escuela, pues prevalece en la profesión la tendencia a dejarlo a otras instituciones y profesiones o a las familias, pero es algo difícil de ignorar y eludir. Piense el lector, sin más, en la hipótesis de tener que elegir para sus hijos entre una escuela segura pero ineficaz y otra eficaz pero insegura. Más allá de la mera seguridad o de la custodia, cerca de la mitad de las horas de la mitad de los días de quince o más años de un menor típico transcurren en la escuela, por lo que ese tiempo, además de un medio, puede y debe considerarse un fin en sí mismo. Y sabemos también que, al final, cuenta menos la enseñanza que el aprendizaje y que este está condicionado por la disposición y el grado de bienestar del aprendiz, a la vez que influye en ellos (a día de hoy uno de los hallazgos más seguros de las neurociencias). Tanto es así que las pruebas académicas internacionales ya han comenzado a incluir indicadores al respecto. PISA (OECD, 2017) pregunta a los alumnos sobre su nivel de satisfacción general, su sentimiento de pertenencia en la escuela o su ansiedad ante el trabajo escolar. PIRLS (Mullis et al., 2017), prueba de la IEA menos conoci-

“Y, SI NO TE GUSTA, TE AGUANTAS”. EN TORNO A ALGUNOS INDICADORES DEL MALESTAR DEL ALUMNADO

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA
Universidad Complutense de Madrid

El protagonismo de las pruebas PISA en los últimos años ha tenido un tremendo efecto reduccionista y simplificador sobre el debate educativo. Primero, en lo que casi todo el mundo coincide, al reducir la complejidad del aprendizaje y la educación a unos pocos indicadores cuantitativos; segundo, en lo que suele poner énfasis el sector más innovador de la educación, al concentrar todo el foco sobre el desempeño en las

da y centrada en lengua, lo hace también sobre este último y sobre la satisfacción con el propio desempeño, y ambas por el acoso escolar. Contamos, además, con datos procedentes de algunos otros informes, bien sean de carácter regular, como el *Estudio sobre Conductas Saludables de los Menores Escolarizados* que patrocina la OMS (HBSC, 2016), u ocasional, como el proyecto internacional *Childrens' Worlds Survey* (Rees & Main, 2015).

El mensaje más importante no viene de la comparación entre países sino entre grupos de edad, y es contundente. De acuerdo con HBSC, el porcentaje de escolares que afirma que le gusta “mucho” la escuela desciende por doquier, de manera implacable, con la edad: en España, 54% de las alumnas y 44% de los alumnos a los once años, 23 y 20% a los trece y 17 y 13% a los quince. Hay sin duda muchas maneras de formular y, probablemente, de entender una pregunta sobre cuánto gusta o satisface la escuela, pero la caída es universal y se confirma en la *Childrens' Survey*, en la que la satisfacción cae en todos los países analizados entre los diez y los doce años, en España de 8.8 a 8.0 puntos sobre 10. El mensaje es claro: tenemos a los menores cada vez más tiempo en una institución que les gusta cada vez menos. Es inevitable señalar que esa caída parece más radical en España que en otros muchos países. La pista más simple es que, de mayor a menor satisfacción, nuestro país ocupa, entre los 42 que participan en HBSC, el puesto 12º cuando los alumnos tienen once años, 26º a los trece y 31º a los quince.

La OMS pregunta si los alumnos se sienten presionados por el trabajo esco-

lar y así es, de manera creciente, con la edad, pasando en grueso de uno a dos de cada tres. Llama la atención que España aparezca siempre en cabeza de esta clasificación, 4ª a los once años, 2ª a los trece y 3ª a los quince (entre 42 sistemas educativos participantes). En los datos de PISA 2015 también destacamos, por una vez en cabeza: sobre cinco preguntas relativas a la preocupación por exámenes, notas, tareas, etc., la OCDE elabora un “índice de ansiedad en relación con el trabajo escolar” en el que España, con 0.4, es segunda, por detrás sólo de Italia (0.5), entre treinta y cinco países de la organización.

HBSC les pregunta cómo juzgan su desempeño académico y, sin acercarse nunca demasiado a los extremos, los alumnos españoles empiezan siendo más optimistas que la media a los once años (87% de ellas y 83% de ellos lo ven bueno o muy bueno, frente al 79 y 74% de media internacional, 8ª posición entre 42) para terminar siendo más pesimistas a los quince (57 y 52% frente a 62 y 58%, 29ª posición).

PIRLS y PISA preguntan a los alumnos por su sentimiento de pertenencia a la escuela en la que estudian. PISA muestra que la mayoría de jóvenes de 15 años tiene un alto sentimiento tal, pero también que en algunos países desciende desde 2003 y en el conjunto lo hace desde 2012 (la prueba es trienal). Los alumnos españoles presentan aquí un índice extraordinariamente positivo, 0.47, el más alto de la OCDE y de todos los participantes. PIRLS construye otro índice, a partir de tres preguntas, que atribuye un “alto sentido de pertenencia a la es-

cuela” al 69% de los alumnos españoles, diez puntos por encima de la media y en la décima posición entre cincuenta participantes. Pero, a escala regional, llama poderosamente la atención el bajo índice obtenido por PISA para los alumnos de Cataluña, 0.18, el menor de todas las CC.AA. y muy inferior a la media –a pesar de que su ansiedad por el trabajo escolar es la segunda más baja, 0.32 frente al 0.40 nacional–, algo que se compadece mal con la insistente proclamación de que se ha alcanzado una escolarización inclusiva.

Finalmente, estos informes recogen la incidencia de algo más infrecuente en términos agregados, pero habitualmente mucho más grave como experiencia individual, el acoso escolar. El país presenta porcentajes e índices comparativamente favorables cuando se atiende a los casos más graves, que se dan con menos frecuencia (según PISA y HSBC), pero no tanto cuando se busca un alumnado enteramente libre del riesgo (PIRLS).

Los grandes grupos demográficos presentan las diferencias previsibles. Las alumnas aprecian la escuela más que los alumnos (HSBC y PISA) y se sienten menos presionadas por el trabajo escolar (HSBC), aunque sufren mayor ansiedad ante el mismo (PISA), valoran mejor su propio desempeño (HSBC) y se sienten en menor medida parte de la institución (PISA). Los inmigrantes aprecian la escuela algo menos que los nativos y se sienten bastante menos identificados con la suya (PISA). Los alumnos de las escuelas públicas algo menos que los de las escuelas pri-

vadas (HSBC) y los de mejores notas algo menos que los de peores (PISA).

Hasta acabar la década de los noventa en inglés, y de entonces a mitad de la década pasada en español, hubo un ascenso imparable de la literatura académica sobre el *teachers' burnout* o *malestar docente*, que llegó a constituirse en un subgénero literario y quizá haya remitido solo porque ya se considera simplemente parte del paisaje, o sea, fuera de discusión. Puede que haya llegado el momento de preocuparse del malestar de los otros, los alumnos, que a fin de cuentas son los teóricos beneficiarios del sistema.

REFERENCIAS

- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., & Barnekow, V. (2016). Growing up unequal. HSBC 2016 study (2013/2014 survey). World Health Organization.
- Rees, G., & Main, G. (Eds.). (2015). Children's Views on Their Lives and Well-being in 15 Countries: A Report on the Children's Worlds Survey, 2013-14. Children's Worlds.

TABLA A. INDICADORES SELECCIONADOS.

INDICADOR	FUENTE	AÑO	EDAD	ESPAÑA	TODOS	ORDEN
Me gusta mucho la escuela (M H)	HBSC	2016	11	54 44%	45 37%	12º/42
Me gusta mucho la escuela (M H)	HBSC	2016	13	23 20%	28 25%	26º/42
Me gusta mucho la escuela (M H)	HBSC	2016	15	17 13%	24 22%	31º/42
Satisfacción con la experiencia escolar	CWS	2014	10	8,8	10+12 años: 8,5	7º/15
Satisfacción con la experiencia escolar	CWS	2014	12	8,0	10+12 años: 8,6	10º/15
Se siente presionado por el trabajo escolar (M H)	HBSC	2016	11	25 34%	22 24%	9º/42
Se siente presionado por el trabajo escolar (M H)	HBSC	2016	13	55 53%	38 33%	4º/42
Se siente presionado por el trabajo escolar (M H)	HBSC	2016	15	70 60%	51 39%	4º/42
Índice de ansiedad por el trabajo escolar	PISA	2016	15	0,4	0,01	1º/34
Desempeño bueno o muy bueno (M H)	HBSC	2016	11	87 83%	79 74%	8º/42
Desempeño bueno o muy bueno (M H)	HBSC	2016	13	67 64%	68 63%	22º/42
Desempeño bueno o muy bueno (M H)	HBSC	2016	15	57 52%	62 58%	29º/42
Alto sentido de pertenencia a la escuela	PIRLS	2016	4º año	69%	59%	10º/50
Índice de sentido de pertenencia	PISA	2015	14	0,47	OCDE: 0,02	1º/20
Sufren acoso frecuente	PISA	2015	15	6,0%	8,9%	37º/53
Casi nunca sufren acoso	PIRLS	2016	4º año	54%	57%	35º/50
Acosados al menos 2 veces/mes, últimos 2 meses (M H)	HBSC	2016	11	6 8%	11 14%	37º/42
Acosados al menos 2 veces/mes, últimos 2 meses (M H)	HBSC	2016	13	5 7%	11 12%	38º/42
Acosados al menos 2 veces/mes, últimos 2 meses (M H)	HBSC	2016	15	3 5%	8 9%	38º/42

EL ACOSO ESCOLAR (BULLYING), FACTOR DESESTABILIZADOR DEL BIENESTAR PERSONAL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

PETRA MARÍA PÉREZ ALONSO-GETA
Universitat de València

Una de las novedades que introduce PISA en 2015, es comparar los resultados de los alumnos en relación a su bienestar personal, incluyendo, por primera vez, un factor determinante tanto del bienestar como del rendimiento de los alumnos, como es la intimidación o acoso escolar. Pues bien, ¿qué nos dicen los datos de PISA de la integración de los escolares españoles en el centro educativo?, ¿de la relación entre la disciplina del centro y el acoso?, ¿de la relación entre rendimiento y acoso? O de si ¿tiene relación la prevalencia del acoso con el perfil socioeconómico de los centros o con la actuación de los padres? Trataremos de responder a estos interrogantes.

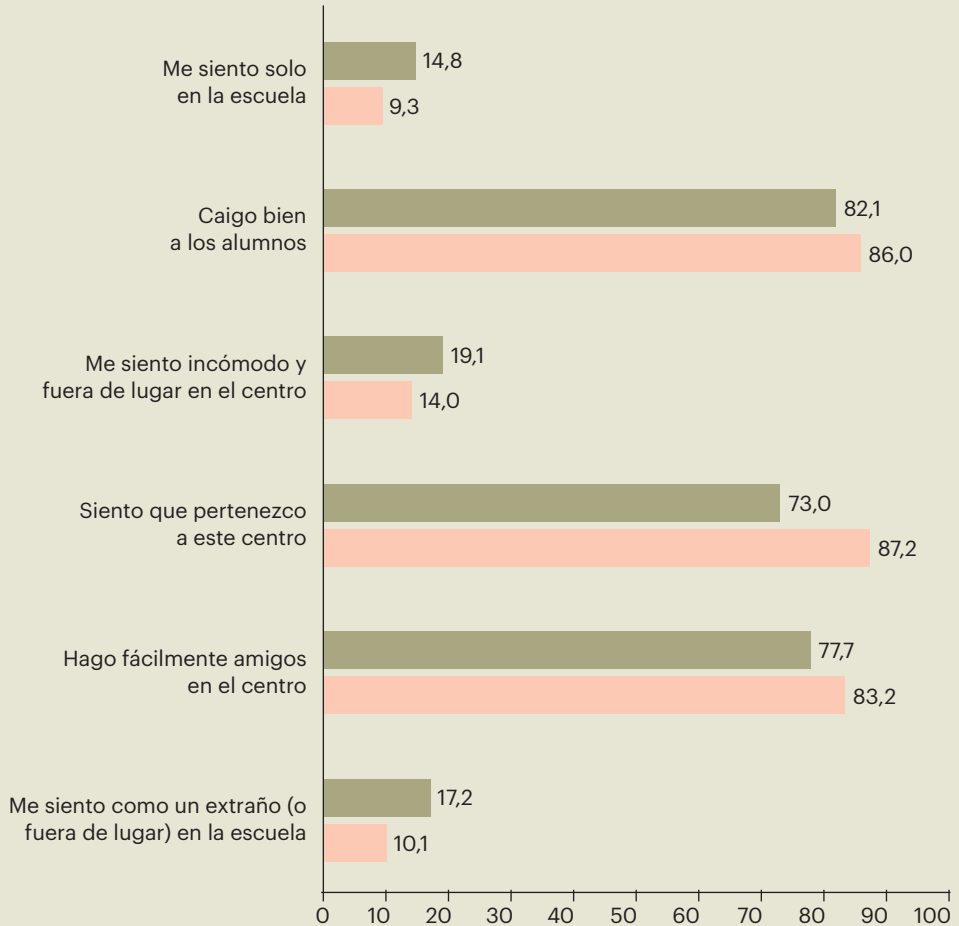
El acoso escolar (*bullying*) es un comportamiento violento, intencional, hacia otro escolar, que impide generar el clima de bienestar necesario para desarrollarse, psicológica, social y académicamente. Conviene aquí diferenciar entre agresividad y violencia; la primera es un componente fisiológico del ser humano, que emplea en situaciones de peligro para sobrevivir o defenderse. Cuando esta capacidad se utiliza para dañar a otra persona, aparece el comportamiento violento

La literatura científica (Maunder, et. al. 2010; Cava y otros 2011; Gairin y

otros, 2013, Pérez Alonso, et. al. 2011) es muy extensa y describe la relación de los poderes interpersonales que se establecen en el grupo de iguales, con perfiles diferenciados del agresor, víctima y espectador. El agresor suele mostrar una alta autoestima, pero su desarrollo moral autónomo es muy precario y determinado por elementos coactivos. No ha desarrollado la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, ni de sentir compasión. La continuidad del acoso tiene consecuencias graves para la víctima, como descenso de la autoestima, ansiedad, introversión, estados depresivos, que dificultan su integración social y el desarrollo normal de los aprendizajes o incluso, en casos muy extremos, intentos de suicidio. El espectador, aunque no participa directamente en el acoso, no lo evita. Tiene miedo a ser víctima de una violencia similar, reduce su nivel de empatía y solidaridad y aumenta el riesgo de ser en el futuro acosador.

En el acoso escolar se pretende estigmatizar al otro y excluirlo del grupo. Se justifican tales conductas generando la imagen del “otro” como enemigo (el acosado) hacia el que no se tiene ningún deber moral. Pues bien, PISA (2015) preguntó a los estudiantes sobre su sentido de pertenencia y exclusión del centro (gráfico A):

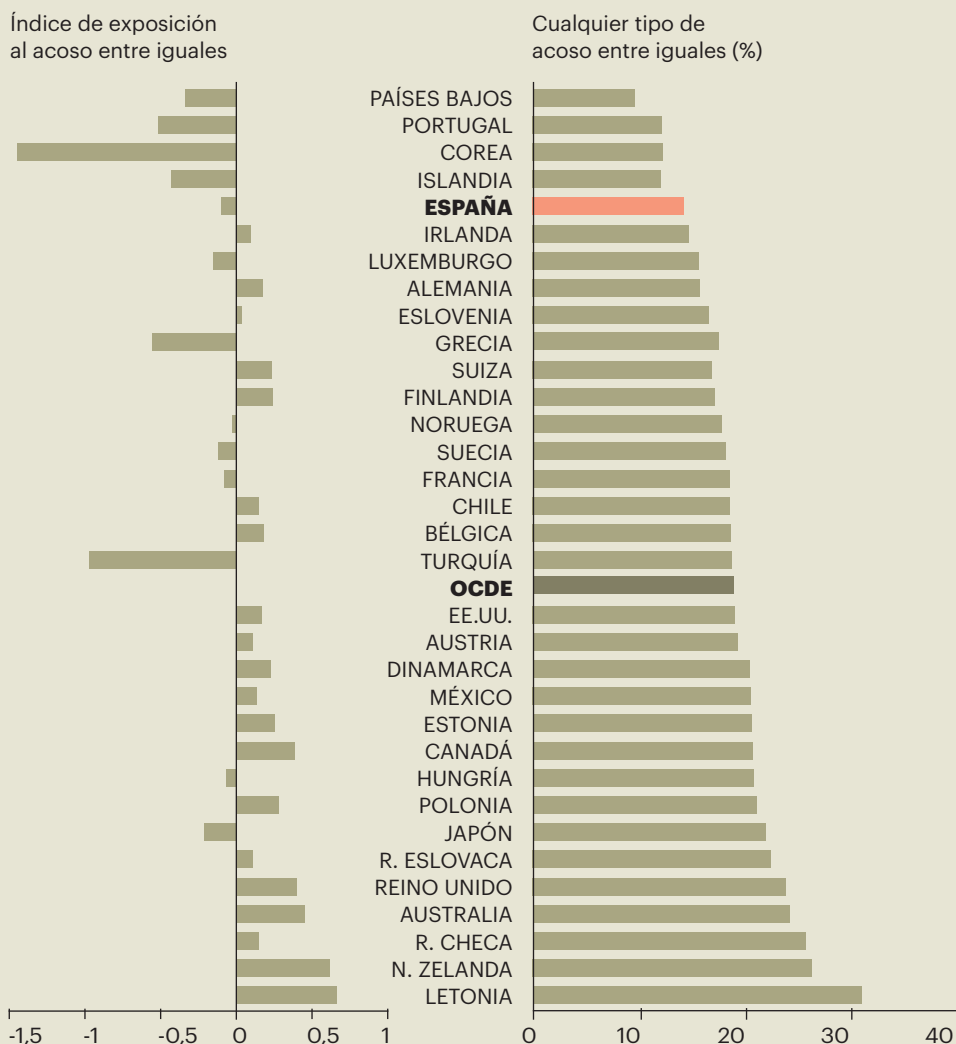
GRÁFICO A. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN ESPAÑA Y EN EL PROMEDIO DE PAÍSES OCDE QUE ESTÁN DE ACUERDO O MUY DE ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES QUE SE RELACIONAN.



Observamos que el 14% de los estudiantes se “siente incómodo y fuera de lugar en el centro”. Manifiesta la falta de bienestar personal y exclusión social que percibe. Si relacionamos este dato con los índices de exposición al

acoso en los países de la OCDE (gráfico B), observamos que, porcentualmente, coincide con los que se sienten acosados. Se corrobora la percepción exclusión-acoso.

GRÁFICO B. ÍNDICE DE EXPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS AL ACOSO ENTRE IGUALES (BULLYING) Y PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES SOMETIDOS A CUALQUIER TIPO DE ACOSO ENTRE IGUALES (BULLYING).



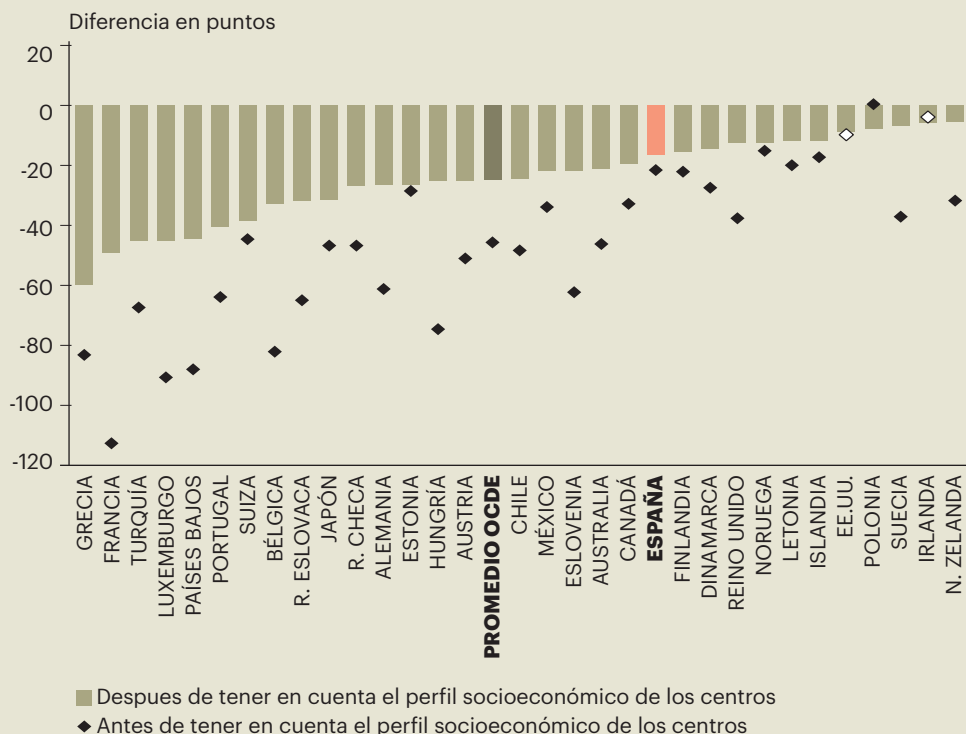
El 14% de prevalencia del acoso en nuestro país, aunque inferior al promedio OCDE, es en sí preocupante y un indicador más de la carencia de competencias sociales y emocionales básicas y de interiorización de las normas de convivencia en la escuela. Además, se estima que uno de cada cinco alumnos está im-

plicado en este tipo de procesos, ya sea como víctima, acosador o espectador; y al parecer, va en aumento. Estudios ya clásicos en España (Ortega 1994) o el celebre *Sheffield Anti-Bullying Project* (Smith y Sharp, 1994) situaban los porcentajes de acoso alrededor de un 10% en Primaria y un 5% en Secundaria.

En cuanto a la incidencia del acoso en el rendimiento escolar de la víctima, en ciencias, (gráficos C y D), España queda significativamente por debajo del promedio de países OCDE. La diferencia entre los centros con mayor y menor in-

cidencia de acoso es de 21 puntos, si no se tiene en cuenta el perfil socioeconómico de los centros, y de 17 puntos si se tiene en cuenta este factor, frente a los 25 puntos en la OCDE, después de tener en cuenta el perfil socioeconómico.

GRÁFICO C. ACOSO ENTRE IGUALES Y RENDIMIENTO EN CIENCIAS.



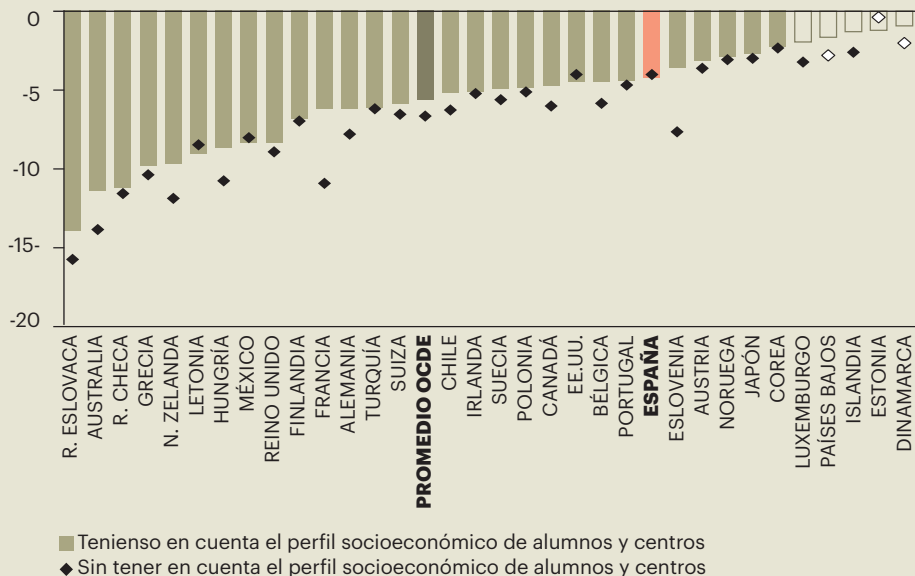
Estos datos conviene ponderarlos. En primer lugar, la información para el análisis de factores básicos (PISA 2015, pág. 107) se extrae a partir del cuestionario cumplimentado por los directores, por lo que la subjetividad y el tamaño de la muestra son limitaciones que condicionan el análisis. Además, pueden también incidir factores como la titularidad de los centros que, en el conjunto de países, define mejores puntuaciones en

los centros privados que en los públicos (PISA 2015, pág. 108).

Otro de los factores que suelen vincularse con una incidencia menor del acoso entre iguales es la disciplina escolar. Efectivamente, en un entorno seguro, estructurado, donde se aprende el respeto a la norma, los alumnos se sienten seguros, se involucran más en las tareas y se ven envueltos en menos comportamientos de riesgo.

GRÁFICO D. EXPOSICIÓN AL ACOSO ENTRE IGUALES Y DISCIPLINA EN EL CENTRO.

Diferencia en puntos porcentuales



En España (gráfico D), la relación entre el clima de disciplina y el acoso es significativa, aunque menor que en el promedio OCDE. El porcentaje de alumnos frecuentemente acosados por sus iguales en centros con disciplina negativa es un 4,2% mayor que en los que el clima de disciplina es bueno. Este resultado se obtiene tanto antes como después de haber descontado por el índice socioeconómico de alumnos y centros.

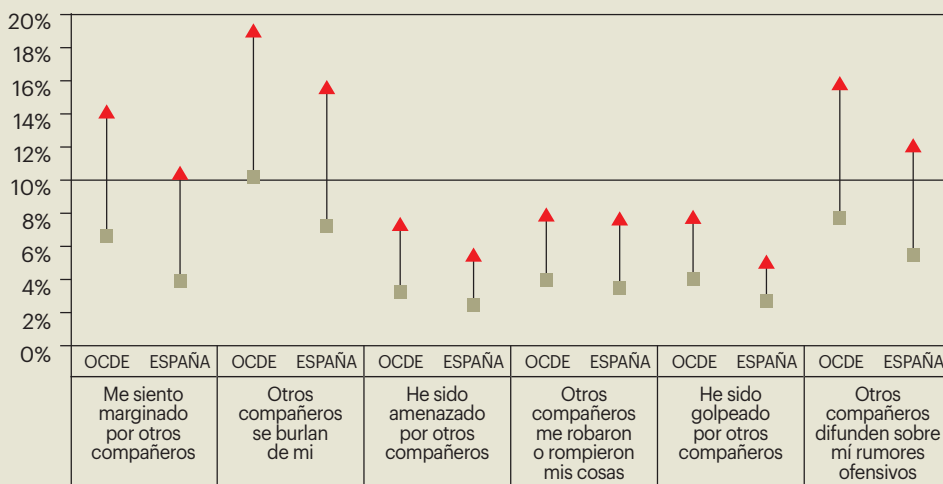
Conviene señalar que este entorno de seguridad debe hacerse extensivo a todas las zonas, pues el acoso suele darse generalmente en baños, patios, autobuses, con móviles, donde existe poca o nula supervisión; y que, además, funciona entre los escolares la ley del silencio, donde informar es delatar y convertirse en chivato. Por ello, en ocasiones, los profesores son los últimos en enterarse

(Pérez Alonso, 2011). De hecho, la mayoría de las víctimas tampoco delata a sus agresores por miedo a que sea peor, por vergüenza o porque el entorno es poco receptivo y piensan que no les creerán.

En cuanto a la participación de los padres, en España y en otros países de la OCDE (gráfico E), el promedio de estudiantes que manifiestan haber sido frecuentemente víctimas de acoso es considerablemente mayor entre aquellos que dijeron que sus padres no les pueden proporcionar suficiente apoyo emocional.

Además, en la mayoría de las cuestiones planteadas, las diferencias entre los porcentajes de padres que apoyan a sus hijos y los que no, son similares en España a las del promedio OCDE, en algunos casos incluso menores. Con todo, es necesario hacer conscientes a los padres de

GRÁFICO E. EXPOSICIÓN AL ACOSO ENTRE IGUALES Y APOYO DE LOS PADRES.



■ Padres que ayudan con las dificultades del colegio

▲ Padres que no ayudan con las dificultades del colegio

que ellos deben formar parte de la solución, preparando a sus hijos para que sepan cómo actuar en caso de acoso. Pero, además, poniendo límites, enseñando el respeto de la norma, desarrollando en sus hijos el criterio moral y la capacidad de compasión.

Finalmente, y para concluir, en España el 14% de los escolares afirma haber sufrido algún tipo de acoso en el entorno escolar, aunque queda por debajo del promedio de la OCDE (18,7%). También, la relación disciplina / rendimiento es menor que en el promedio OCDE, aunque resulta significativa. El acoso influye fuertemente en el rendimiento, si atendemos a su relación con el clima de disciplina en los centros. Los padres tienen un papel esencial para reducir el impacto negativo del acoso.

Concienciación de todos e implementación de programas de prevención

del acoso, que combatan la exclusión y creación de la “imagen del otro como enemigo” en los centros es una exigencia del bienestar escolar y del avance democrático.

BIBLIOGRAFÍA

- Cava y otros (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*.15 (1), 21-34.
- Gairín y otros, (2013). El «Bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1* [en línea], 16. redalyc.org.
- Maunder, et alt. (2010). Pupil and staff perceptions of Bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational research*, 52 (3), 263-282.

Ortega, (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Pérez Alonso et. alt (2011). en Moore (Dir.) *Street Life Safety for young people A and experiences of violence in adolescents study on risk perceptions*. Dafne C E.

Smith and Sharp, (1994). New York: Routledge.

nores oportunidades de éxito educativo, no todos los alumnos que se ven afectados por ellas manifiestan la misma vulnerabilidad. Con el término resiliencia nos referimos a la adaptación positiva que permite a los individuos superar las circunstancias adversas; de manera que la “resiliencia académica” puede utilizarse para describir a los estudiantes que obtienen buenos resultados académicos pese a proceder de un entorno desfavorecido.

En el promedio de los países de la OCDE, un 29% de los alumnos desfavorecidos que participaron en el informe PISA de 2015 se consideran «resilientes»; es decir, la puntuación que obtienen coincide con el cuartil superior de los alumnos pertenecientes al total de los países/economías participantes. En 2015, la prevalencia de los alumnos resilientes en España fue considerablemente mayor de lo que cabía esperar, si se tiene en cuenta la media de los resultados de rendimiento españoles. Si bien en España el nivel medio de rendimiento estaba en consonancia con la media de la OCDE, un 39% de los alumnos desfavorecidos eran resilientes. La elevada proporción de alumnos españoles resilientes observada en 2015 es el resultado del importante aumento del número de alumnos resilientes registrado entre los años 2006 y 2015, periodo en el que el porcentaje creció de en torno a un 28% hasta un 39%.

La investigación sobre los factores que inciden en la resiliencia de los alumnos demuestra el papel esencial que juegan las fortalezas de carácter tales como la autoconfianza, la asertividad, la

RESILIENCIA Y MOTIVACIÓN EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS

FRANCESCA BORGONOVÌ

Analista Senior. Migración y Género.

Dirección de Educación. OCDE

El impacto de las diferencias socioeconómicas sobre el rendimiento académico ha venido siendo objeto de análisis por parte de los investigadores y los responsables políticos desde la pasada década de los 60. Los estudios empíricos coinciden en demostrar que los alumnos desfavorecidos presentan una tendencia mayor al abandono escolar y a repetir curso y, en general, obtienen peores resultados académicos, según se desprende de los datos recogidos por evaluaciones estandarizadas tales como el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* (PISA).

No obstante, si bien las desventajas socioeconómicas se suelen asociar a me-

capacidad de esfuerzo, los altos niveles de motivación interna para el logro del éxito y la ambición de sus aspiraciones de futuro. En concreto, los alumnos resilientes suelen mostrar altos niveles de motivación para el logro del éxito. La motivación es uno de los ingredientes más importantes del éxito: los individuos que conjugan unas capacidades menores con una motivación mayor para alcanzar sus objetivos suelen presentar mayor tendencia al éxito que los que tienen más talento, pero no son capaces de marcarse objetivos y centrarse en su consecución. No obstante, la motivación para el éxito puede presentar también aspectos negativos, sobre todo cuando se trata de una respuesta a la presión externa. Los resultados de PISA, por ejemplo, indican que los países cuyos alumnos presentan una motivación mayor tienden a ser al mismo tiempo los países donde muchos de sus alumnos experimentan ansiedad frente a los exámenes, aun cuando cuenten con una buena preparación.

En PISA 2015 se pidió a los alumnos que participaban en el estudio, que respondieran si estaban “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con las afirmaciones siguientes: “Quiero obtener las mejores calificaciones en la mayoría de las asignaturas o en todas ellas”; “Cuando me gradúe, quiero poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles”; “Quiero ser el mejor por encima de todo”; “Me considero una persona ambiciosa”; y “Quiero ser uno de los mejores alumnos de la clase”. Las respuestas de los alumnos a estas cinco

preguntas se emplearon para elaborar el índice de motivación para el éxito, que tiene una media de 0 y una desviación típica de 1 en el promedio de los países de la OCDE.

Como muestra el gráfico 78 de la publicación, los alumnos resilientes manifiestan mayores niveles de motivación para el éxito que los alumnos desfavorecidos con bajo rendimiento (alumnos que comparten con los alumnos resilientes un entorno socioeconómico similar, pero que presentan un nivel de rendimiento menor). No obstante, ambos grupos manifiestan menores niveles de motivación para el éxito que los alumnos no desfavorecidos que obtienen niveles parecidos de rendimiento académico. Por ejemplo, en el promedio de los países de la OCDE, los alumnos desfavorecidos y con bajo rendimiento presentan una media de -0,21 de motivación para el éxito (los números negativos indican que los niveles medios de motivación para el éxito están por debajo de la media de la OCDE); mientras que los alumnos resilientes presentan una media de motivación para el éxito de -0,03, es decir, una diferencia de 0,19 puntos porcentuales. En España, la diferencia de la media de motivación que existe entre ambos grupos coincide con la media de la OCDE (0,16 puntos), pero esa diferencia se desprende de la comparación de dos grupos de alumnos con niveles muy bajos de motivación para el éxito de acuerdo con los estándares internacionales. En España los alumnos desfavorecidos y con bajo rendimiento presentan un valor índice medio de -0,44, mientras que los alum-

nos resilientes ofrecen un valor índice medio de -0,29.

Aunque en España los alumnos desfavorecidos tienen un nivel general de motivación para el éxito menor que el de los alumnos no desfavorecidos, hay un grupo de estudiantes con altos niveles de motivación pese a las circunstancias adversas a las que se enfrentan: los alumnos inmigrantes. En España, por ejemplo, los alumnos inmigrantes de primera generación presentan 6 puntos porcentuales más de probabilidad de ofrecer altos niveles de motivación para el éxito que los alumnos desprovistos de un entorno inmigrante, una diferencia aún más elevada cuando se tiene en cuenta la diferencia de la situación socioeconómica entre ambos grupos.

Dado que es en edades tempranas cuando tienden a formarse las ideas de la gente acerca del éxito que es capaz de alcanzar en la vida, el desarrollo de una motivación positiva en la escuela constituye un prerrequisito para obtener éxito en la vida. Motivar a los alumnos es uno de los principales retos a los que se enfrentan a diario profesores y padres, y el bajo nivel general de motivación para el éxito que presentan los alumnos españoles desfavorecidos sugiere que puede y debe hacerse más para aumentar esa motivación. En concreto (tabla A), PISA demuestra que, mientras que el nivel medio de motivación para el éxito de los alumnos que estudian en escuelas españolas no desfavorecidas es similar al nivel observado en el promedio de los países de la OCDE (un índice medio de 0,06 en España y un índice medio de 0,10 en los países de la OCDE), los

alumnos que estudian en escuelas españolas desfavorecidas presentan niveles de motivación para el éxito considerablemente menores que los alumnos de otros países que estudian en escuelas del mismo tipo (índice medio de -0,28 en España y un índice medio de -0,08 en los países de la OCDE). Al mismo tiempo, mientras que los alumnos que estudian en escuelas privadas españolas presentan exactamente el mismo nivel de motivación para el éxito que los alumnos de escuelas privadas de los países de la OCDE (índice medio de 0,00 en España y en los países de la OCDE), los alumnos de escuelas públicas españolas presentan niveles de motivación para el éxito considerablemente menores que los alumnos de las mismas características de los países de la OCDE (índice medio de -0,23 en España; índice medio de -0,04 en los países de la OCDE).

Todos estos resultados proporcionan a la política y a la práctica educativas indicadores útiles para poder sostener e incrementar en el futuro el éxito obtenido en España en la década pasada a la hora de incrementar la proporción de alumnos desfavorecidos que presentan un alto rendimiento. Los esfuerzos dirigidos a facilitar a los docentes y a los directores que trabajan en escuelas desfavorecidas los medios con que apoyar a sus alumnos y transmitirles una sólida confianza en su capacidad para lograr el éxito son decisivos para crear entornos de aprendizaje que promuevan la resiliencia y superen las barreras para el alto rendimiento a las que se enfrentan los alumnos desfavorecidos.

TABLA A. COMPARACIÓN ENTRE LAS MEDIAS DE ESPAÑA Y DE LA OCDE EN LA VARIACIÓN DE LA MOTIVACIÓN PARA EL ÉXITO EN LAS ESCUELAS.

Comparación de la variación media de la motivación para el éxito en las escuelas de España y de la OCDE.

Resultados obtenidos a partir de los datos suministrados por los alumnos.

		ESPAÑA	PROMEDIO OCDE
Proporción de la variación en el índice de la motivación para el éxito que existe entre las escuelas	%	5,5	3,5
Índice promedio de la motivación para el éxito entre los alumnos de escuelas situadas en el cuartil inferior de la distribución socioeconómica	Índice medio	-0,28	-0,08
	E.E.	(0,05)	(0,01)
Índice promedio de la motivación para el éxito entre los alumnos de escuelas situadas en el cuartil superior de la distribución socioeconómica	Índice medio	0,06	0,06
	E.E.	(0,04)	(0,01)
Diferencias en el índice promedio de la motivación para el éxito entre los alumnos de escuelas situadas en el cuartil superior de la distribución económica y los alumnos de escuelas situadas en el cuartil inferior	Dif.	0,34	0,18
	E.E.	(0,06)	(0,01)
Índice promedio de la motivación para el éxito entre los alumnos de escuelas públicas	Índice medio	-0,23	-0,04
	E.E.	(0,02)	(0,00)
Índice promedio de la motivación para el éxito entre los alumnos de escuelas privadas	Índice medio	0,00	0,00
	E.E.	(0,03)	(0,01)
Diferencias en el índice promedio de la motivación para el éxito entre los alumnos de escuelas privadas y los alumnos de escuelas públicas	Dif.	0,24	0,05
	E.E.	(0,04)	(0,01)
Diferencias en el índice promedio de la motivación para el éxito entre los alumnos de escuelas privadas y los alumnos de escuelas públicas después de conocer el perfil socioeconómico de la escuela	Modificación del índice	0,10	-0,02
	E.E.	(0,05)	(0,01)

Fuente: Base de datos PISA 2015.

Nota: el perfil socioeconómico está calculado de acuerdo con el índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS).

E.E.: Error Estándar.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

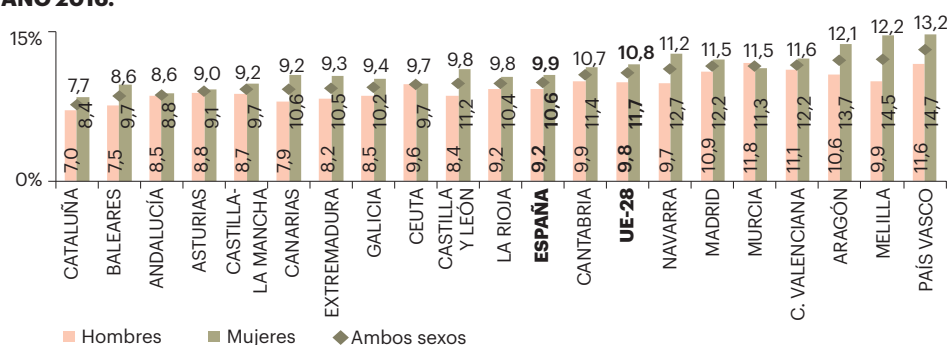
Aprendizaje permanente

Uno de los retos en materia de educación para los países europeos pretende que, al menos, el 15% de la población de 25 a 64 años participe en actividades de aprendizaje permanente, con la finalidad de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes relacionadas con el empleo. De ahí la Recomendación del Consejo relativa a las competencias básicas para el aprendizaje permanente¹: “resultan más evidentes que nunca la necesidad y el valor de contar con una perspectiva de aprendizaje permanente, en las que las personas adquieran nuevas competencias y más pertinentes a lo largo de toda su vida”.

En el año 2016, el 9,9% de la población adulta en España participó en actividades de aprendizaje permanente, 0,9 puntos por debajo del promedio de la UE-28, y casi 5 puntos por debajo del objetivo 2020. Más alejadas del promedio nacional y europeo, Cataluña, Baleares, Andalucía cuentan con menos del 9% de la población participando en formación permanente. En Aragón, Melilla y País Vasco, sin embargo, esta cifra representa más del 12% de la población. De manera destacada, el País Vasco presenta la mayor tasa de población involucrada en acciones de formación permanente, con un 13,2%.

El 9,2% de los hombres participa en actividades de formación permanente, pero es algo mayor el porcentaje de mujeres, un 10,6%. En general, participan más mujeres que hombres en todas las comunidades autónomas menos Murcia. Las diferencias favorables a las mujeres son máximas en Melilla, Aragón, País Vasco y Navarra.

GRÁFICO 79. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA Y SEXO. 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. Recomendación del Consejo relativas a las competencias básicas para el aprendizaje permanente. COM (2018) 24 final. Bruselas, 17 de enero 2018. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/ES/COM-2018-24-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF>

Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación

El empleo y el emprendimiento constituyen uno de los ocho ámbitos de acción apoyados por la estrategia de la UE para la juventud². Para describir la situación de la población joven se establecen una serie de indicadores con el fin de conocer su nivel de formación y situación laboral.

De acuerdo con los datos facilitados por Eurostat³, España es el segundo país con la tasa de desempleo juvenil más alta de la Unión Europea, registrando un 38,6% en el año 2017, y sobrepasando en 21,8 puntos porcentuales la tasa media de la Unión Europea. Respecto a 2016, la tasa española se ha reducido en 5,8 puntos.

Por otro lado, la población joven cuenta con el apoyo de la iniciativa sobre *Empleo Juvenil* promovida por la Comisión Europea⁴, atendiendo de manera prioritaria a los jóvenes sin estudios, ni trabajo ni formación, en países con una tasa de desempleo juvenil superior al 25%. Dicha iniciativa cuenta con un presupuesto de 6.000 millones de euros para el periodo 2014-2020. Con el objetivo de realizar el seguimiento y la evaluación periódica de los avances e impacto de la iniciativa, la UE definió una serie de indicadores, cuyos datos para España se recogen en la tabla 16.

En diciembre de 2013 se presentó en España el *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil*, que tiene 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 seguimiento del cumplimiento de dicha meta se basa en indicadores como los anteriores.

En 2016, la tasa de jóvenes *ninis* y el porcentaje de jóvenes *ninis* en situación de desempleo de larga duración han descendido 1 y 1,2 puntos porcentuales en comparación con 2015. La tasa de desempleo juvenil ha caído 3,5 puntos porcentuales, y la tasa de empleo joven, situada en un 18,4% ha crecido 0,5 puntos.

La ratio de la tasa de desempleo juvenil sobre la total, de 2,29 en 2016, ha aumentado en comparación con la de 2015 (2,19).

-
2. Estrategia de empleo y emprendimiento joven (2010-2018) https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy_en
 3. Últimos datos actualizados de la tasa de desempleo por grupos de edad de Eurostat con fecha de 24 de abril de 2018, para la población menor de 25 años.
 4. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil. COM (2013) 144 final. Estrasburgo: Comisión Europea, 12 de marzo de 2013. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=1829&furtherNews=yes>

TABLA 16. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES. ESPAÑA. AÑO 2016.

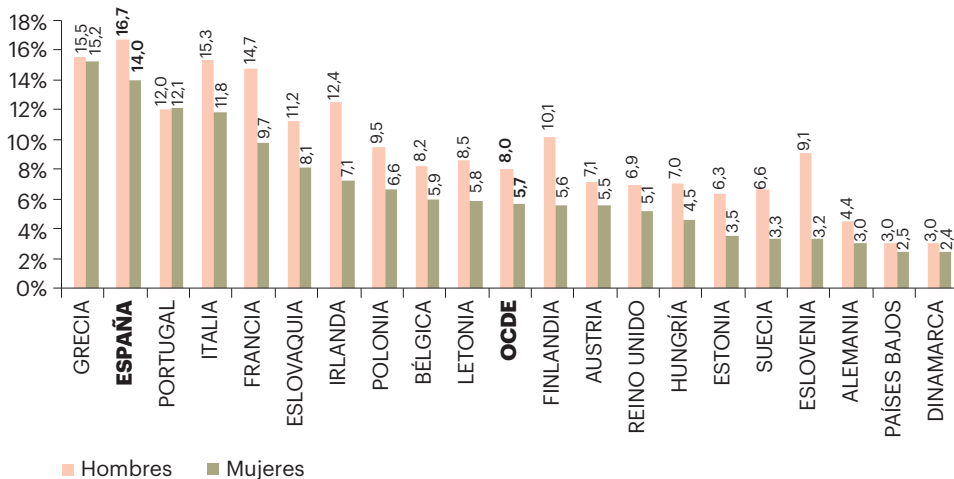
INDICADORES	2015	2016
Tasa de jóvenes <i>ninis</i> (15-24 años) Porcentaje de población entre 15 y 24 años sin ocupación y sin cursar estudios.	15,6%	14,6%
Porcentaje de jóvenes <i>ninis</i> que son Parados de Larga Duración (PLD) Porcentaje de <i>ninis</i> que llevan en el paro más de 365 días.	10,6%	9,4%
Tasa de desempleo joven (15-24 años) Población de 15 a 24 años en paro en porcentaje de la población activa de dicho tramo de edad.	48,3%	44,8%
Ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total Tasa de paro juvenil (15-24 años) dividida por la tasa de paro total.	2,19	2,29
Porcentaje de desempleo joven (15-24 años) Población entre 15 y 24 años en paro en porcentaje de la población de dicho tramo de edad.	16,8%	14,7%
Tasa de empleo joven (15-24 años) Población de la población de 15 a 24 años con ocupación en porcentaje del total de dicho tramo de edad.	17,9%	18,4%

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

En general, en la población de 20 a 24 años, el porcentaje de *ninis* es más alto en varones que en mujeres. La mayor brecha se registra en Finlandia, Francia, Irlanda y Eslovenia con brechas desfavorables a los varones superiores a los 4 puntos.

España es el país con mayor porcentaje de *ninis* entre los varones, con un 16,7%, duplicando la media de la OCDE (8%) y, con un 14%, ocupa el segundo lugar, por detrás de Grecia, en la tasa femenina de *ninis*.

GRÁFICO 80. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR SEXO. AÑO 2016.

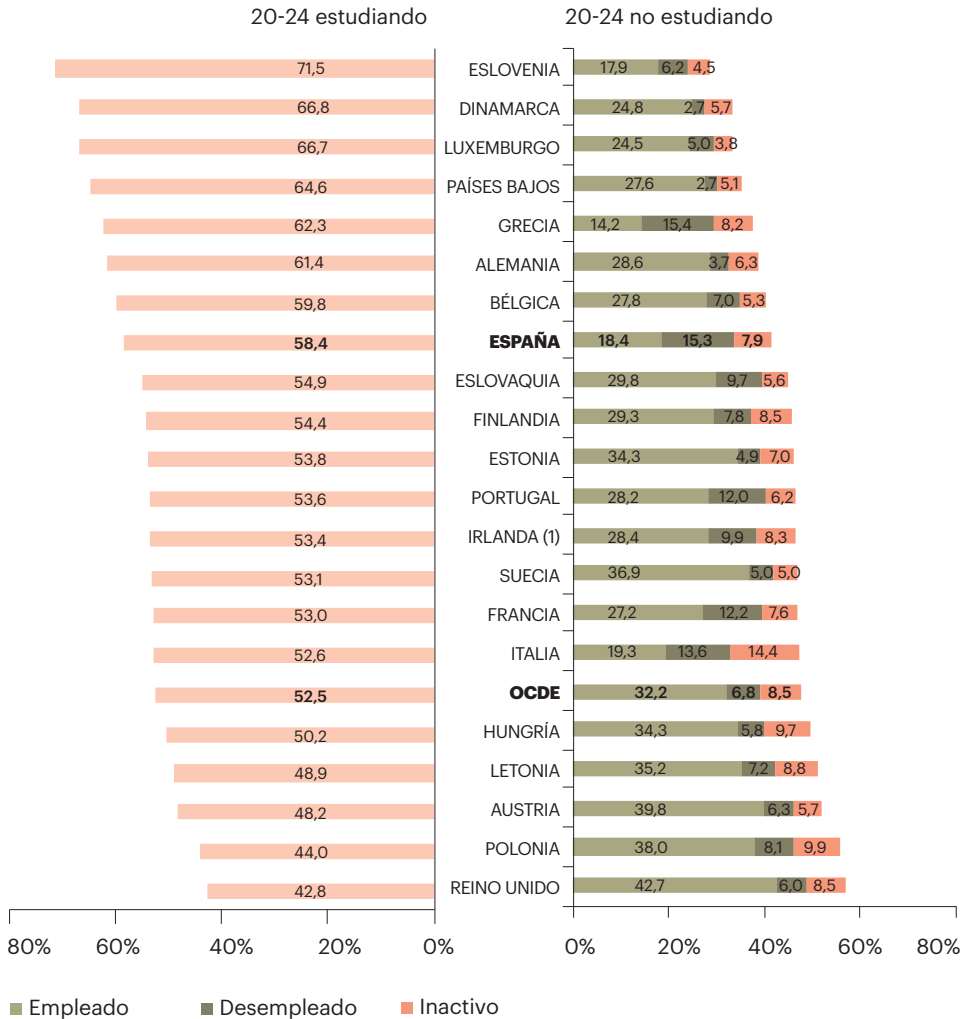


Fuente: elaboración propia a partir de la tabla C5.2, *Education at Glance. Interim report 2017*. OCDE.

En términos de la población de 20 a 24 años que está estudiando, la media de la OCDE se situó en el 52,5%. La cifra española es, con un 58,4%, algo superior a la anterior, pero está lejos de los primeros lugares de la clasificación, ocupados por Eslovenia, Dinamarca y Luxemburgo (con más de dos tercios estudiando) y de los últimos, ocupados por Reino Unido, Austria, Polonia y Letonia, con menos de la mitad estudiando.

En ese tramo de edad, el 18,4% de la población española no estudia y se encuentra empleada (13,8 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE), el 15,3% no estudia y está desempleado (superior en 8,5 puntos a la media de la OCDE), y el 7,9% no estudia y es inactivo (frente al 8,5% medio en la OCDE).

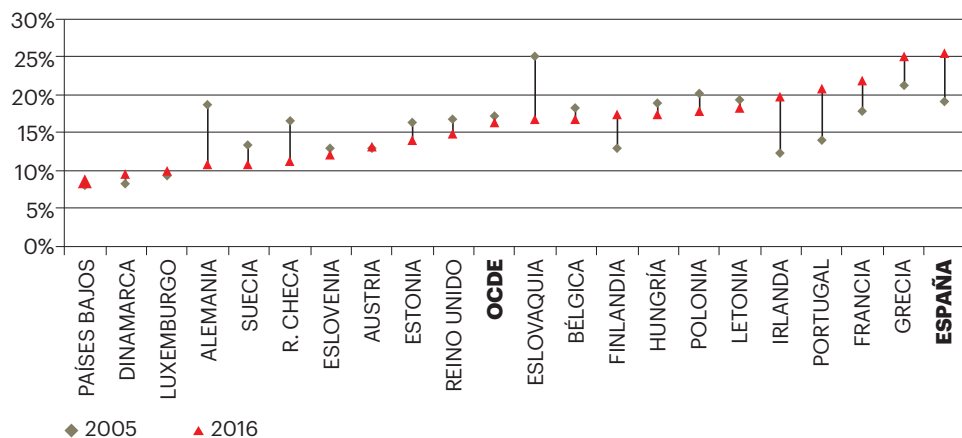
GRÁFICO 81. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE 20 Y 24 AÑOS ESTUDIANDO Y NO ESTUDIANDO. PAÍSES DE LA UE MIEMBROS DE LA OCDE. AÑO 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla C5.1, *Education at Glance. Interim report 2017*. OCDE.

En general, el porcentaje de población *nini* no ha evolucionado por igual en todos los países europeos con datos. Respecto a 2005, la cifra ha aumentado en Austria (0,2 puntos porcentuales), Países Bajos (0,4), Luxemburgo (0,8), Dinamarca (1,2), Grecia (3,7), Francia (4,1), Finlandia (4,3), España (6,4), Portugal (6,7), e Irlanda (7,6). El resto ha conseguido reducirlo, destacando por su reducción Eslovaquia y Alemania, con caídas de 8,5 y 7,9 puntos, respectivamente.

GRÁFICO 82. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE 20 Y 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA. PAÍSES DE LA UE EN LA OCDE. AÑOS 2005 Y 2016.



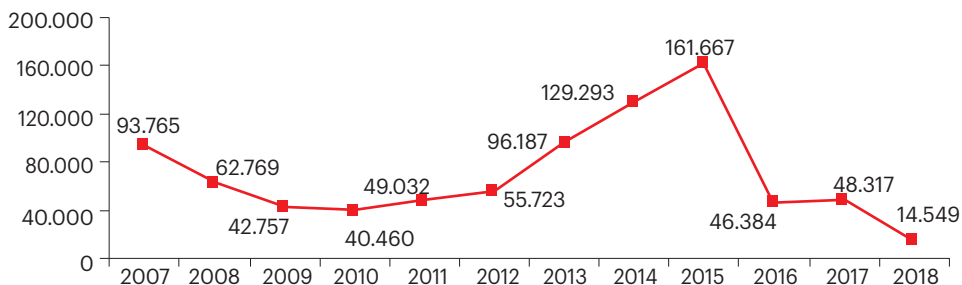
Fuente: elaboración propia a partir de la tabla C5.3, *Education at a Glance. Interim report 2017*. OCDE.

Los contratos de formación y aprendizaje⁵ se implantaron en España con la finalidad de mejorar el acceso de los jóvenes al empleo y favorecer el aprendizaje en el entorno laboral, la adquisición de competencias profesionales transversales durante el periodo formativo. Este tipo de contrato alterna la actividad laboral retribuida en una empresa, contemplada como parte de su formación, con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

De acuerdo con los últimos datos publicados por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), las contrataciones fueron de 48.317 en el año 2017, 1.933 más que en el año anterior, en el que habían descendido un 71,3% con respecto a 2015, tras la eliminación de algunas bonificaciones.

5. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual.

GRÁFICO 83. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CONTRATOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE. AÑOS 2007-2018.



Fuente: elaboración propia a partir de *Síntesis Anual del Mercado de Trabajo 2016* y *Resumen estadística mensual*. Servicio Público de Empleo Estatal.

Nota: solo se incluyen datos del primer trimestre de 2018.

Nivel educativo y situación laboral

En 2016, la tasa de empleo de la población española entre 25 y 64 años es inferior a la del promedio de la OCDE y la del promedio de la UE-22 en todos los niveles educativos considerados.

En niveles educativos inferiores a la Educación Secundaria Superior, la tasa de empleo española es de 53,9%, de 69,2% en el nivel de Educación Secundaria Superior, y de 79,8% en el nivel de Educación Terciaria. El nivel de Doctorado registra la mayor tasa de empleo tanto en España (89,3%) como en la OCDE (91,4%) y la UE-22 (91,3%).

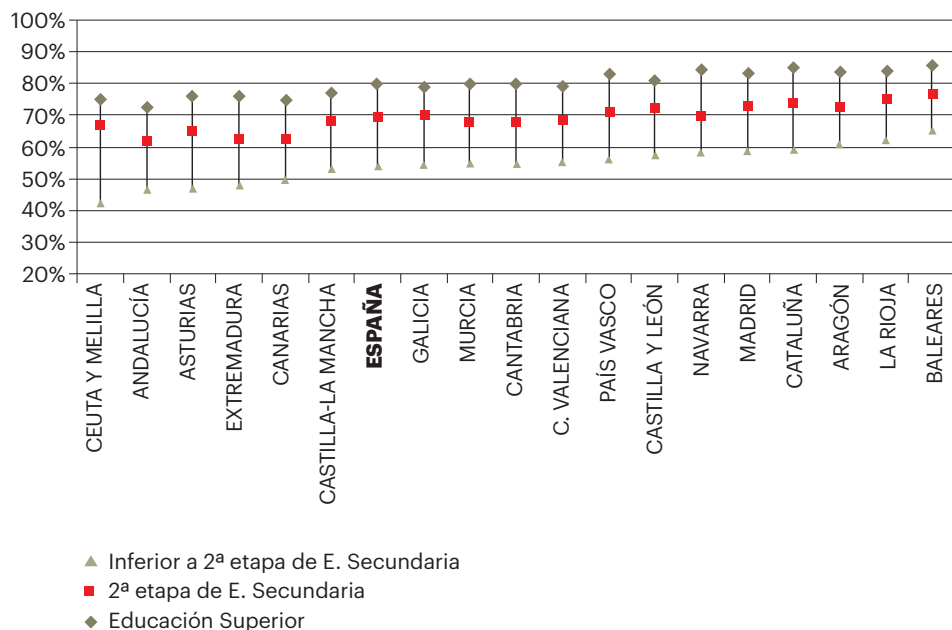
TABLA 17. TASA DE EMPLEO POR NIVEL EDUCATIVO ENTRE 25 Y 64 AÑOS. ESPAÑA. AÑO 2016.

	INFERIOR A E. SECUNDARIA SUPERIOR	E. SECUNDARIA SUPERIOR	E. Terciaria	E. Terciaria				TOTAL
				E. Superior Ciclo Corto	Grado	Master	Doctorado	
ESPAÑA	53,9	69,2	79,8	76,4	79,1	82,3	89,3	66,6
OCDE	56,6	74,5	84,2	80,7	82,8	87,3	91,4	74,7
UE-22	53,8	74,2	84,3	81,4	81,7	86,8	91,3	73,9

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla A5.1, *Education at a Glance. Interim report 2017*. OCDE.

En la comparativa por comunidades autónomas se observa la misma relación entre nivel educativo y tasa de empleo, pero se observan diferencias en la tasa de empleo de unas y otras comunidades en los mismos niveles educativos. En Educación destacan las tasas de Baleares, Cataluña, Navarra y La Rioja. En el nivel inferior a la segunda etapa de secundaria, destacan las tasas de Aragón, Baleares y Cataluña.

GRÁFICO 84. TASAS DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2016.



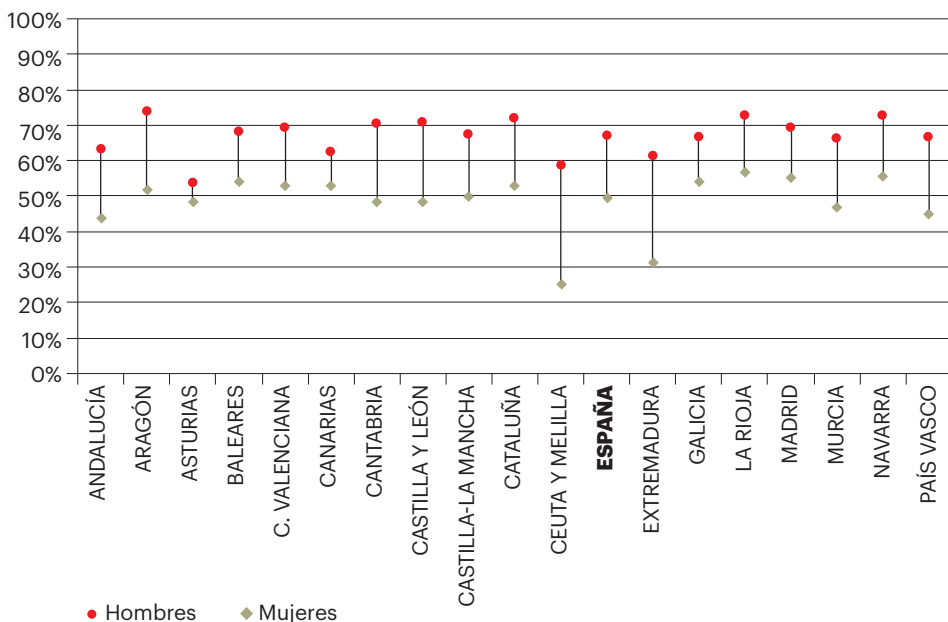
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis de la tasa de empleo de la población de 25 a 35 años con Educación inferior a 2ª etapa de Secundaria por sexo arroja información sobre la brecha laboral.

Se observa que, en general y sin excepciones, se emplean más hombres que mujeres. La tasa de empleo para hombres oscila desde el 53,3% de Asturias al 74,4% de Aragón, mientras que la tasa para mujeres lo hace desde el 25,1% de Ceuta y Melilla, que representa la mitad de la menor tasa de empleo en hombres, y el 53,6% de La Rioja.

El análisis por comunidad autónoma muestra que, en Ceuta y Melilla, y Castilla y León la tasa de empleo entre hombres y mujeres difiere entre ambas un total de 29,9 puntos porcentuales y 33,7 puntos, respectivamente, a favor de los hombres. En el otro extremo se sitúan Canarias y Asturias, con una diferencia de 9,7 puntos y 5,3 puntos, respectivamente.

GRÁFICO 85. TASAS DE EMPLEO EN ADULTOS DE 25 A 34 AÑOS CON NIVEL EDUCATIVO INFERIOR A EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR SEXO. AÑO 2016.

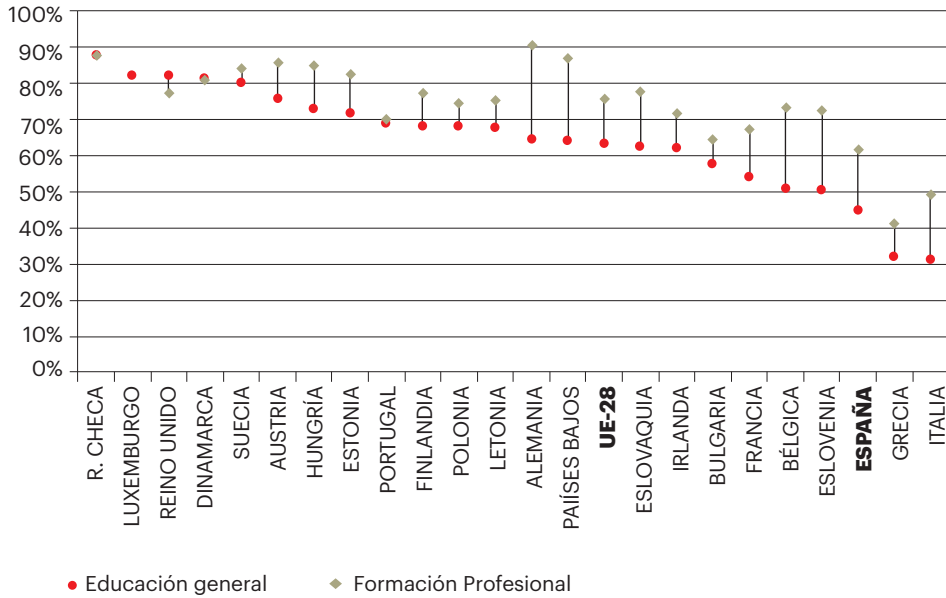


Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2015-2016*. Edición 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis comparado de la tasa de empleo de la población entre 20 y 34 años muestra que, en la mayoría de los países de la Unión Europea, es mayor la tasa de empleo de quienes han cursado Formación Profesional, con las excepciones de Dinamarca y el Reino Unido.

Las tasas españolas, como las griegas o las italianas, están muy por debajo del promedio europeo (UE-22), con un 44,6% en Enseñanza general y un 61,3% en Formación Profesional. Las tasas más altas en Enseñanza general se dan en Dinamarca, Reino Unido, Luxemburgo y República Checa. Y las más altas en Formación Profesional se dan en Dinamarca, Estonia, Suecia, Hungría, Austria, Países Bajos, República Checa y Alemania.

GRÁFICO 86. TASA DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS CON FORMACIÓN PROFESIONAL O CON ENSEÑANZA GENERAL (BACHILLERATO). PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 39, *Education and Training Monitor 2017* y Eurostat.

COMENTARIO

EDUCACIÓN Y EMPLEO

NIVEL EDUCATIVO Y SITUACIÓN LABORAL

JORGE CALERO

Universidad de Barcelona

Abordaremos en este apartado dos cuestiones orientadas a describir la relación entre el nivel educativo de las personas y su situación laboral. En primer lugar, el nivel de las tasas de empleo y, en segundo lugar, el ajuste entre las competencias de los trabajadores y el tipo de tareas que estos realizan.

Por lo que respecta a las tasas de empleo (porcentaje de ocupados sobre el total de la población), para facilitar su interpretación, recordaremos que estas tasas resumen dos informaciones: la referida a la tasa de desempleo y la referida a la tasa de actividad: la tasa de empleo subirá a medida que baje la tasa de desempleo y, también, a medida que suba la tasa de actividad. Cuando diferenciamos las tasas de empleo en función de las cualificaciones educativas, encontraremos que las tasas más altas se corresponden a las cualificaciones más valoradas por el sistema productivo.

En el segundo apartado de la publicación, se incluye un indicador relativo a la tasa de empleo de los jóvenes gra-

duados; el incremento de esta tasa constituye uno de los objetivos dentro de la estrategia europea Educación y Formación 2020, fijándose como objetivo para el caso español que llegue al 82%. El valor para España en 2016, para todos los niveles de estudios, era únicamente del 68% (solo superior al de Italia y Grecia), debido principalmente al efecto todavía muy importante del desempleo. Una información relevante que aporta la tabla 10 es la distancia entre las tasas en función del nivel de estudios. Vemos cómo en algunos países con sistemas productivos especialmente avanzados (Alemania, Dinamarca, Francia, Países Bajos) las distancias son grandes, en tanto que en ellos el mercado de trabajo penaliza especialmente la falta de cualificación y retribuye especialmente la presencia de cualificaciones superiores. En el caso español vemos que la distancia es menor a la de esos países, debido parcialmente a una muy reducida tasa de empleo de los titulados superiores. Esta situación, que solo es peor en el caso de Italia, indica que el capital humano de los jóvenes en España está muy subutilizado. Ello tiene implicaciones muy negativas tanto en el corto como en el largo plazo, entre las que podemos destacar los incentivos a la emigración de los jóvenes con mayores niveles educativos.

La tabla 17 del cuarto apartado de la publicación está referida al conjunto de la población entre 25 y 64 años. Los dos fenómenos más destacables que aparecen, también, en este cuadro, son los siguientes. Por una parte, en España la tasa de empleo agregada es mucho menor (7,3 puntos) que en el conjunto de la Unión Europea; téngase en cuenta que la tasa fijada como objetivo por la Unión Europea para este indicador es, en el caso de España, del 74% (75% para la media europea). Y, por otra parte, como sucedía para los jóvenes graduados, la distancia entre las tasas de empleo en función del nivel educativo es menor en España que en la OCDE y en la Unión Europea. Destacaremos, adicionalmente, que en el caso español la tasa de empleo de las personas con estudios de Secundaria Superior es especialmente reducida. Ello es, en parte, debido a que los titulados superiores ocupan frecuentemente puestos de trabajo que podrían ocupar personas con titulaciones intermedias.

Los dos siguientes gráficos nos presentan valores de la tasa de empleo referidos a las comunidades autónomas españolas. En el primero de ellos (gráfico 84), para la población de 25 a 64 años, vemos cómo las tasas de empleo de los titulados superiores son muy elevadas en algunas comunidades como Aragón, Baleares, Cataluña, Madrid, Navarra, País Vasco y La Rioja. Ello se debe a que, en estas comunidades, con mercados de trabajo relativamente más dinámicos que el resto, la demanda de cualificaciones superiores es más elevada.

En el segundo de los gráficos referidos a las comunidades autónomas (gráfico 85) aparece una desagregación por sexo para un colectivo muy específico: el de los jóvenes en situación de abandono escolar temprano (que han completado, por tanto, la educación obligatoria como máximo). Vemos que esta situación afecta muy negativamente las probabilidades de estar económicamente activo y con un empleo; esta incidencia negativa es especialmente destacable en el caso de las mujeres. La falta de participación en el mercado de trabajo, como ocupadas, de las mujeres jóvenes que han sufrido abandono escolar prematuro, es fruto de la combinación de una retirada “voluntaria” de la actividad (inactivas desanimadas) con una baja probabilidad de encontrar un empleo. La retirada “voluntaria” de la actividad es más intensa en las comunidades donde los salarios esperados son más bajos y el desempleo más alto, como Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura y Murcia. Encontramos un valor muy bajo en el País Vasco, probablemente relacionado con factores diferentes a los señalados.

Concluiremos este apartado haciendo referencia al ajuste (o desajuste) que se produce entre las competencias de los trabajadores y el tipo de puesto de trabajo que ocupan. Se trata este de un ámbito extremadamente relevante en el caso español, ya que los análisis indican, de forma recurrente, que la situación española es muy negativa en esta cuestión. Recientemente, CEDEFOP, en su *Skills Panorama*, ha proporcionado unos indicadores compactos que permiten

comparar a los países europeos. En el siguiente cuadro aparecen los valores de estos indicadores para España y la Unión Europea; conviene destacar que el término “subutilización de competencias” es una forma más correcta de expresar el concepto de “sobreeducación” frecuentemente utilizado en este ámbito.

CUADRO A. DIFERENTES INDICADORES SOBRE EL DESAJUSTE DE COMPETENCIAS CON RESPECTO AL PUESTO DE TRABAJO. PORCENTAJES DE TRABAJADORES OCUPADOS EN LAS DISTINTAS SITUACIONES. AÑO 2014 (SALVO SUBUTILIZACIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS SUPERIORES, CORRESPONDIENTE A 2016).

	ESPAÑA	UE-28
Subcualificación	4,5	5,4
Subutilización de competencias	40,2	39,3
Subutilización de competencias (graduados superiores)	40,3	26,0
Obsolescencia de competencias	53,3	46,0

Fuente: CEDEFOP, Skills Panorama.

Notas:

- Subcualificación: porcentaje de adultos ocupados que consideran que sus competencias son menores a las requeridas para llevar a cabo su trabajo actual.
- Subutilización de competencias: porcentaje de adultos ocupados que consideran que tienen competencias mayores a las requeridas para llevar a cabo su trabajo actual.
- Subutilización de competencias (graduados superiores): porcentaje de jóvenes (con edades entre 25 y 34 años) titulados superiores ocupados en puestos de trabajo que no se incluyen en las categorías ISCO 1, 2 ó 3.
- Obsolescencia de competencias: porcentaje de adultos ocupados que consideran que es probable o muy probable que varias de

sus competencias queden obsoletas en los próximos cinco años.

En el cuadro puede observarse cómo, en España, la subutilización de competencias de los graduados superiores es mucho más que en el conjunto de la Unión Europea. El sistema productivo español no es capaz de absorber y desarrollar las potencialidades de los graduados superiores.

A partir de los indicadores recogidos en el cuadro anterior, CEDEFOP ha establecido una escala que resume la situación de los países en cuanto al ajuste de competencias. El valor de la media europea se sitúa en 0; los valores positivos indican que el ajuste está por encima de la media europea. El valor correspondiente a España es de -1,42, el más negativo de todos los países de la Unión.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil*. COM (2013) 144 final. Estrasburgo: Comisión Europea, 12 de marzo de 2013. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0144&from=EN>.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2015). *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)*. (2015/C 417/04). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=ES).
- European Commission (2011). Commission Staff Working Document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. *Education and Training for a smart, sustainable and inclusive Europe. Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) - Country analysis*. SEC(2011). Bruselas: 20.12. 2011. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011SC1608&qid=1427805036229&from=EN>.
- European Commission (2016). *Education and Training Monitor 2016*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_es.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Madrid: 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*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y Cifras. Curso escolar 2017-2018. Edición 2017*. 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 (2018). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/formacion-profesional/2015-2016.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2016-2017. Datos Avance*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2015-2016*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2016-2017. Datos Avance*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las 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/series16.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: 14 de febrero de 2018*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa2016.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Recursos económicos destinados a la educación. Becas y Ayudas al estudio. Curso 2015-2016. Últimos datos publicados*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/becas-ayudas.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>.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. y Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.
- Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. BOE 11 de enero 2014.
- Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. BOE 24 de enero de 2015.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. BOE 9 de noviembre de 2012.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2017). *Síntesis Anual del Mercado de Trabajo 2016*. Servicio Público de Empleo Estatal. Ministerio de Empleo y de la Seguridad Social. https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/estadisticas/otros_informes/sistesis_anual_MT.html.

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; estos 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 15 y 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 15 y 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 INTERNACIONAL 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).

La *Fundación Ramón Areces* y la *Fundación Europea Sociedad y Educación* ofrecen al lector, por cuarto 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 2018, 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.sociedadyeducion.org