



Comisión
Europea



Monitor de la Educación y la Formación de 2020

ESPAÑA

Educación y
formación

Ponerse en contacto con la Unión Europea

Europe Direct es un servicio que responde a sus preguntas sobre la Unión Europea.

Puede acceder a este servicio:

- marcando el número de teléfono gratuito: 00 800 6 7 8 9 10 11 (algunos operadores pueden cobrar por las llamadas);
- marcando el siguiente número de teléfono: +32 22999696; o
- por correo electrónico: https://europa.eu/european-union/contact_es

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2020

© Unión Europea, 2020



La política de reutilización de los documentos de la Comisión Europea se rige por la Decisión 2011/833/UE de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (DO L 330 de 14.12.2011, p. 39).

Salvo que se indique otra cosa, la reutilización del presente documento está autorizada en virtud de una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esto significa que se permite la reutilización siempre que la fuente esté adecuadamente identificada y se indique cualquier cambio.

Para cualquier uso o reproducción de elementos que no sean propiedad de la Unión Europea, podrá ser necesario solicitar la autorización directamente de los respectivos titulares de derechos.

PRINT	ISBN 978-92-76-20535-7	ISSN 2466-9989	doi: 10.2766/662544	NC-AN-20-028-ES-C
PDF	ISBN 978-92-76-20534-0	ISSN 2466-9997	doi: 10.2766/925945	NC-AN-20-028-ES-N
HTML	ISBN 978-92-76-24491-2	ISSN 2466-9997	doi: 10.2766/265433	NC-AN-20-028-ES-Q

COMISIÓN EUROPEA

Monitor de la Educación y la Formación de 2020

ESPAÑA

El volumen 2 del Monitor de la Educación y la Formación 2020 incluye veintisiete informes individuales por país. Se basa en los datos cuantitativos y cualitativos más actualizados para presentar y evaluar las principales medidas políticas recientes y en curso en cada Estado miembro de la UE. De este modo, complementa otras fuentes de información que ofrecen descripciones de los sistemas nacionales de educación y formación.

En la sección 1 se presenta un resumen estadístico de los principales indicadores en materia de educación y formación. En la sección 2 se identifican brevemente los principales puntos fuertes y débiles del sistema de educación y formación del país. La sección 3 se centra en la educación digital. En la sección 4 se analiza la inversión en educación y formación. La sección 5 trata sobre las políticas para la modernización de la educación infantil y primaria. La sección 6 abarca la formación profesional. Finalmente, en la sección 7 se describen medidas para modernizar la educación superior, mientras que la sección 8 trata sobre la educación de adultos.

El Monitor de la Educación y la Formación 2020 ha sido elaborado por la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (DG EAC) de la Comisión Europea, y en su elaboración han participado también la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión (DG EMPL), la Unidad de Educación y Análisis de Políticas sobre Juventud de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), la red Eurydice, Eurostat, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional y su Red Europea de Referencia y Especialización en Educación y Formación Profesional (ReferNet), así como la Unidad de Capital Humano y Empleo de la Dirección de Innovación y Crecimiento perteneciente al Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión. Durante la fase de preparación, se consultó a los miembros del grupo permanente sobre indicadores y puntos de referencia.

El manuscrito se finalizó el 15 de septiembre de 2020.

Los datos contextuales adicionales pueden consultarse en ec.europa.eu/education/monitor

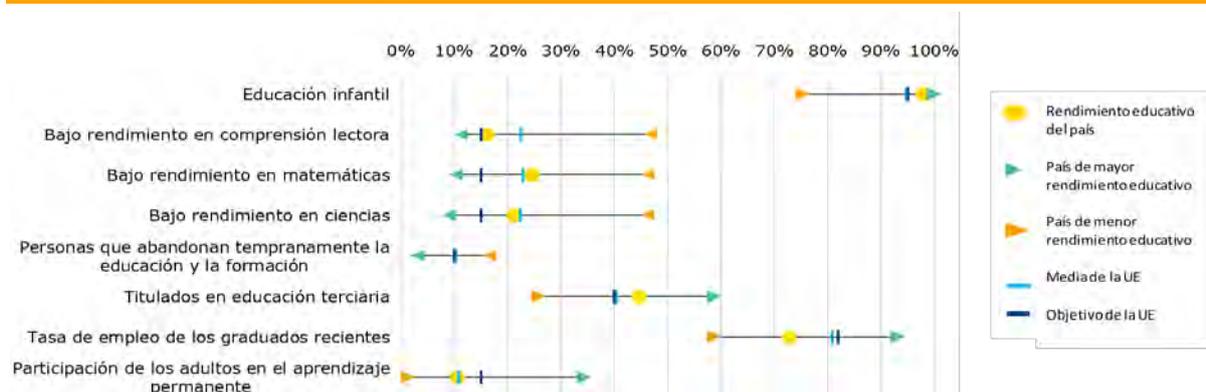
1. Indicadores clave

Gráfico 1: Resumen de los indicadores clave

	España		UE-27		
	2009	2019	2009	2019	
Indicadores ET 2020					
Personas que abandonan tempranamente la educación y la formación (18 a 24 años)	30,9%	17,3%	14,0%	10,2%	
Titulados en educación terciaria (30 a 34 años)	40,7%	44,7%	31,1%	40,3%	
Educación infantil (desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria)	98,4%	98,0% ¹⁸	90,3%	94,8% ¹⁸	
Porcentaje de alumnado de 15 años con rendimiento bajo en:	Comprensión lectora	: ¹⁸	19,3%	22,5% ¹⁸	
	Matemáticas	23,8%	24,7% ¹⁸	22,2%	
	Ciencias	18,2%	21,3% ¹⁸	17,8%	
Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado (personas de 20 a 34 años que hayan abandonado los estudios entre 1 y 3 años antes del año de referencia)	Niveles 3 a 8 de la CINE (total)	73,0%	73,0%	78,0%	
Participación de los adultos en el aprendizaje permanente (25 a 64 años)	Niveles 0 a 8 de la CINE (total)	10,8%	10,6%	7,9%	
Movilidad educativa	Titulados móviles de nivel terciario (CINE 5-8)	:	2,2% ¹⁸	:	
	Titulados móviles para la obtención de créditos de nivel terciario (CINE 5-8)	:	7,7% ¹⁸	:	
Otros indicadores contextuales					
Inversión en educación	Gasto público en educación como porcentaje del PIB	4,6%	4,0% ^{p, 18}	5,1%	
	Gasto en instituciones públicas y privadas por alumno, en euros-PPA	Niveles 1 a 2 de la CINE	€5 785 ¹²	€6 006 ¹⁷	€6 072 ^{d, 12}
		Niveles 3 a 4 de la CINE	€6 775 ¹²	€7 400 ¹⁷	:
Niveles 5 a 8 de la CINE		€9 155 ¹²	€9 300 ¹⁷	€9 679 ^{d, 12}	
Personas que abandonan tempranamente la educación y la formación (18 a 24 años)	Nacidos en el país	27,7%	14,4%	12,6%	
	Nacidos en el extranjero	45,2%	31,1%	29,3%	
Titulados en educación terciaria (30 a 34 años)	Nacidos en el país	45,8%	48,7%	32,0%	
	Nacidos en el extranjero	23,9%	31,9%	25,1%	
Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado (personas de 20 a 34 años que hayan abandonado los estudios entre 1 y 3 años antes del año de referencia)	Niveles 3 a 4 de la CINE	63,9%	61,5%	72,2%	
	Niveles 5 a 8 de la CINE	76,5%	77,2%	83,7%	

Fuentes: Eurostat, OCDE (PISA); las cifras de la movilidad educativa han sido calculadas por la DG EAC sobre la base de los datos UOE de 2018. Para más información véanse el anexo I y el volumen 1 (https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_es). Notas: En 2018, la media de la UE en cuanto a rendimiento en lectura de PISA no incluye a España; b = pausa en la serie cronológica; d = definición divergente; u = fiabilidad escasa; : = no disponible; 12 = 2012, 16 = 2016, 17 = 2017, 18 = 2018.

Gráfico 2: Situación respecto a los países de mayor rendimiento educativo y los países de menor rendimiento educativo



Fuente: DG EAC, a partir de los datos de Eurostat (EPA de 2019 y UOE de 2018) y de la OCDE (PISA 2018).

2. Aspectos destacables

- Los centros escolares están bien equipados con infraestructura y herramientas digitales, pero las competencias digitales de los profesores necesitan mejorar.
- Se está produciendo una reforma integral de la ley de educación y su éxito dependerá en gran medida de que se alcance un amplio consenso social y político. Los resultados educativos de los estudiantes no han mejorado y siguen existiendo diferencias regionales. La crisis de la pandemia reveló una fuerte división socioeconómica en el acceso de los estudiantes a la tecnología digital.
- El asesoramiento y la orientación profesionales son fundamentales para reducir los desajustes en las capacidades. Se está llevando a cabo un seguimiento profesional de los titulados superiores.
- Persiste la baja matriculación en formación profesional (FP) es persistente. El seguimiento profesional de los titulados en FP está en fase de desarrollo.

3. Un enfoque centrado en la educación digital

El currículo educativo nacional abarca competencias digitales en todos los niveles educativos. Las competencias digitales están integradas en otras asignaturas obligatorias en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de enseñanza secundaria o como asignatura obligatoria independiente en la enseñanza secundaria superior (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019), incluida la FP. Desde 2020, el *Plan de digitalización y desarrollo de la competencia digital* tiene por objetivo: mejorar la competencia digital del alumnado, del profesorado y de los centros educativos, combatiendo la brecha digital; implantar el *Plan Digital de Centro*¹; y crear recursos educativos abiertos en formato digital. Además, algunas comunidades autónomas disponen de estrategias específicas de educación digital² o estrategias digitales generales que abarcan la educación³.

Nuevo Plan de Educación Digital. *Educa en Digital*, puesto en marcha en septiembre de 2020, complementa el Plan de Digitalización y Competencias Digitales con diversas actuaciones centradas en la dotación de puestos educativos en el hogar (dispositivos digitales con conexión a internet) y recursos educativos digitales; la adecuación de las competencias digitales del conjunto del profesorado al empleo de las TIC en su labor diaria, así como el desarrollo y aplicación de metodologías de enseñanza; y la aplicación de la inteligencia artificial para establecer itinerarios de aprendizaje personalizados. Se espera que este plan cuente con el apoyo financiero del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) mediante aproximadamente 261 millones EUR (alrededor de 184 millones EUR de contribución de la UE). Cerca de 600 000 estudiantes se beneficiarán de la inversión y ayudarán a reducir la división digital.

Las competencias digitales del profesorado están al nivel de la media de la UE. Según la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de 2018 (OCDE, 2019a), el 68 % de los profesores recibieron formación sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) durante los últimos doce meses, un porcentaje similar a la media en TALIS 2013. El 38 % del profesorado informa que las TIC fueron parte de su programa de formación (86 % entre los profesores noveles). No obstante, la educación inicial del profesorado no incluye formación específica en TIC entre las asignaturas obligatorias. El porcentaje de profesores con formación en el uso pedagógico de las TIC para la enseñanza, en aplicaciones de aprendizaje y uso de equipos de TIC es superior a la media de la UE en la enseñanza primaria, pero inferior en la educación secundaria inferior y superior (Comisión Europea, 2019a). El 15 % del profesorado informa en TALIS 2018 una elevada necesidad de desarrollo en esta área (18 % de media en la UE-22). La confianza digital autoevaluada de los profesores de enseñanza primaria y secundaria se sitúa en torno a la media de

¹ https://intef.es/wp-content/uploads/2020/07/2020_0707_Plan-Digital-de-Centro_-INTEF.pdf.

² Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Extremadura.

³ País Vasco y Valencia.

la UE (Comisión Europea, 2019a). Con la iniciativa *Aprende*, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ofrece desarrollo docente continuo en el ámbito de la educación digital a través de cursos tutelados y cursos abiertos en línea en forma de experiencias masivas, nano experiencias y experiencias a ritmo propio (MOOC, NOOC y SPOOC, respectivamente)⁴.

Recuadro 1: Un marco común de competencia digital para docentes

En línea con el Marco europeo para la competencia digital, el INTEF, en colaboración con todas las comunidades autónomas españolas, adoptó en 2020 el «Marco Común de Competencia Digital Docente»⁵ para mejorar la competencia digital adecuada del profesorado y los centros educativos y el rendimiento de los profesores en el uso de las TIC en la enseñanza. El Marco establece cinco áreas de competencia: 1) información y alfabetización informacional, 2) comunicación y colaboración, 3) creación de contenidos digitales, 4) seguridad y 5) resolución de problemas. Para cada una de ellas, existen tres niveles competenciales (básico, intermedio, avanzado).

El INTEF también desarrolló un «Portafolio de la Competencia Digital Docente»⁶, que incluye una herramienta de autoevaluación basada en el TET-SAT (una herramienta desarrollada como parte del proyecto MENTEP respaldado por el programa Erasmus+: <http://mentep.eun.org/tet-sat>). De forma voluntaria, los profesores pueden evaluar su nivel de competencia digital utilizando esta herramienta y, de este modo, definir sus necesidades de desarrollo.

Los centros escolares están digitalmente bien equipados. El 100 % de los centros escolares y el 97 % de las aulas cuentan con conexiones a internet⁷. No existe una diferencia significativa en cuanto a la conectividad de las aulas entre los centros públicos y los centros privados, pero sí entre comunidades autónomas⁸. El 77 % de los centros tienen conexiones de banda ancha con más de 20 Mb de velocidad y el 94,4 % cuentan con conexión inalámbrica. En el curso 2018-2019, había una media de 3 alumnos por ordenador (2,8 en los centros públicos y 3,2 en los centros privados). En los centros públicos de enseñanza primaria, la proporción era de 2,8 y 2,7 en los centros de enseñanza secundaria y FP. En los municipios pequeños (menos de 1 000 habitantes), la proporción cae a 1,4 (3,5 en los municipios más poblados). Por comunidad autónoma, existen sin embargo grandes diferencias⁹. Como media, el 60 % de las aulas dispone de sistemas digitales interactivos, el 89 % de los centros educativos dispone de una página web en internet y el 45 % cuenta con entornos virtuales de aprendizaje. Desde 2015, alrededor de 13 000 centros educativos con 4 millones de estudiantes han recibido banda ancha ultrarrápida a través del proyecto *Escuelas Conectadas*¹⁰. Este proyecto, junto con otras inversiones en infraestructura digital en centros educativos y universidades, está respaldado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional con cerca de 400 millones EUR.

El uso de medios digitales para la enseñanza continúa siendo limitado. Según la encuesta TALIS de 2018 (OCDE, 2019a), el 51 % del profesorado permite a los alumnos utilizar las TIC para proyectos o trabajos en las aulas (47 % en la UE-22), un porcentaje superior al de TALIS de 2013 (37 %). El porcentaje de alumnos que utilizan un ordenador en el centro educativo para fines de aprendizaje se sitúa cerca de la media de la UE en el primer ciclo de enseñanza secundaria (un 49 %

⁴ <http://aprende.intef.es/>.

⁵ http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.

⁶ <https://portfolio.intef.es/>.

⁷ <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2018-2019.html>.

⁸ Desde 99,9 % (Valencia) hasta 84,0 % (Aragón).

⁹ País Vasco y Extremadura tienen las mejores proporciones (1,5 y 1,7 alumnos por ordenador, respectivamente); Murcia (4,6), Madrid (3,9) y Valencia (3,9) tienen la proporción menos favorable de alumnos por ordenador.

¹⁰ <https://www.red.es/redes/es/que-hacemos/e-educaci%C3%B3n>.

frente a un 52 %) y en la educación secundaria superior (un 58 % frente a un 59 %) (Comisión Europea, 2019a).

Las competencias digitales de los alumnos mejoran, pero tienen menos confianza que sus colegas en la UE. En 2019, el porcentaje de alumnos de entre dieciséis y diecinueve años que notificaron disponer de capacidades digitales superiores a las básicas aumentó en comparación con 2015 (un 67 % frente a un 58 %). Sin embargo, también aumentó el porcentaje de los que notificaron capacidades digitales bajas, de 9 % a 12 % (las medias de la UE-27 en 2019 eran de 57 % y 15 %)¹¹. Los estudiantes españoles tienen una confianza ligeramente inferior a la media de la UE en la enseñanza secundaria inferior y superior en casi todas las áreas (alfabetización informacional y creación de contenidos digitales, resolución de problemas y seguridad), con excepción de la comunicación y colaboración (Comisión Europea, 2019a). Las orientaciones sobre la evaluación de las competencias digitales en el aula se basan en los resultados de aprendizaje señalados en el currículo educativo nacional, pero algunas comunidades autónomas han desarrollado sus propias orientaciones (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019). España no utiliza tecnologías digitales en los exámenes nacionales.

4. Invertir en educación y formación

El presupuesto de educación sigue estando por debajo de la media de la UE. En 2018, España gastó en educación el 4 % del PIB, el mismo porcentaje que en 2017, y el 9,6 % del porcentaje del gasto público total (9,7 % en 2017), ambos por debajo de las medias de la UE-27 (4,6 % y 9,9 %). El gasto público en educación aumentó en un 1,9 % entre 2017 y 2018 en términos reales (4,2 % en la educación terciaria). El gasto en la enseñanza infantil y primaria fue de 1,5 % del PIB, 1,5 % en enseñanza secundaria y 0,6 % en la terciaria. El 68 % del gasto se destinó a la remuneración de los trabajadores y el 4 % a formación bruta de capital¹² (las medias de la UE-27 son 65 % y 7 %). Las escuelas concertadas¹³ reciben un 12,5 % del total del presupuesto de educación (cerca de 6 300 millones EUR) y 4,4 % del gasto total se destina a becas y ayudas al estudio (MEFP, 2020a). España es el país de la UE con el mayor porcentaje de gasto privado en educación (19 % del total), en su mayoría en forma de gasto doméstico (17 %)¹⁴.

La inversión en educación ha disminuido en la última década. En el periodo 2010-2018, el gasto general de la administración pública en educación (en valores deflactados) disminuyó en un 3 % (-1 600 millones EUR), produciéndose la mayor reducción en la educación terciaria (56 %, equivalente a aproximadamente 500 millones EUR)¹⁵. Durante el mismo periodo, el gasto medio en educación en la UE-27 creció un 4 % (2 % en la educación terciaria). La principal reducción en este periodo se produjo en la formación bruta de capital (-39 %) y el consumo intermedio (-22 %). La remuneración de los trabajadores (es decir, los salarios de los profesores) no presentó ningún cambio significativo.

5. Modernización de la educación infantil y escolar

La participación en la educación de la primera infancia (educación infantil) es elevada. En 2018, la participación de los niños mayores de cuatro años hasta la edad de la escolaridad obligatoria (seis) aumentó a 98 %, por encima de la media de la UE (94,8 %)¹⁶. La participación en la atención

¹¹ Eurostat: isoc_sk_dskl_i.

¹² La formación bruta de capital comprende edificios, vehículos y maquinaria; inventarios y otros objetos de valor almacenados. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5917333/KS-RA-11-013-EN.PDF>.

¹³ Las escuelas concertadas son centros privados de educación primaria y de secundaria que ofrecen plazas gratuitas en las mismas condiciones que las escuelas públicas. Su administración es privada, pero su financiación es fundamentalmente pública, junto con las aportaciones de los padres. Alrededor del 26 % de los alumnos asisten a este tipo de centros.

¹⁴ *Education at a Glance 2019: OECD indicators* [Panorama de la educación 2019: Indicadores de la OCDE].

¹⁵ Eurostat, COFOG: gov_10a_exp.

¹⁶ Eurostat, UOE: educ_uoe_enra10.

a la infancia entre los niños menores de tres años fue de 50,5 % (siendo 34,7 % la media de la UE)¹⁷. Continúan existiendo disparidades regionales en la participación.

Existen planes para ampliar el acceso universal a la educación de la primera infancia a todos los niños menores de seis años. El Gobierno presentará un plan móvil de ocho años de duración, en consulta con las autoridades autonómicas. Algunas comunidades autónomas tienen previsto utilizar subsidios para proveedores privados (La Rioja), otras proporcionar subvenciones directas a las familias (Andalucía) y otras invertir en la prestación pública y abolir las tasas (Comisión Europea, 2020a). Más de 215 000 niños de entre cero y tres años (49 % del total) asisten a guarderías privadas¹⁸, que son el proveedor mayoritario en algunas comunidades autónomas (Save the Children, 2019a).

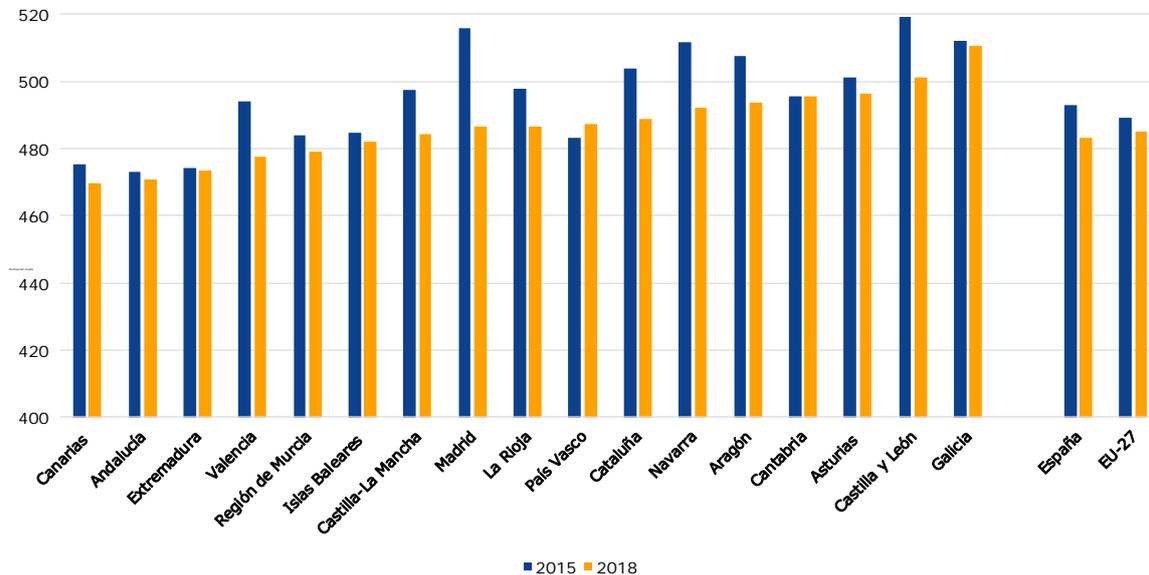
Los niveles de competencias básicas no han mejorado. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE para 2018 muestra que el rendimiento medio cayó en 10 puntos en ciencias y en 5 puntos en matemáticas, en comparación con el estudio de 2015¹⁹ (OCDE, 2019b). Durante un periodo más largo (2009-2018), no parece evidente ningún cambio significativo en ninguna asignatura (OCDE, 2019b). La tasa de alumnos con bajo rendimiento fue superior a la media de la UE en matemáticas (24,7 %) y cerca de la media de la UE (21,3 %) en ciencias; ambas muy lejos del valor de referencia de 15 % de la estrategia ET 2020. Esta tasa se mantuvo estable durante el periodo 2009-2018 para las matemáticas, pero empeoró significativamente en ciencias (Comisión Europea, 2019b). Al igual que en estudios PISA anteriores, en España hubo relativamente pocos alumnos con alto rendimiento. Las diferencias entre comunidades autónomas disminuyeron en las competencias básicas, si bien principalmente porque reflejaron un deterioro en las comunidades autónomas con mejor rendimiento, pero continúan siendo significativas, es decir, equivalentes a al menos un año de escolarización (Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), 2019a). El estudio también revela una tasa de repetición de curso por encima de la media (29 % en España; media de la UE: 13 %) (MEFP, 2019a).

El origen de los estudiantes tiene una gran influencia en los resultados educativos. El origen socioeconómico tuvo un claro impacto en los resultados en matemáticas y ciencias en el estudio PISA 2018, equivalente a la media de la UE (OCDE, 2019d). Save the Children (2019b) estima que la probabilidad de repetición de curso es cuatro veces mayor entre los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo. La segregación escolar por nivel socioeconómico en España disminuyó en comparación con el estudio PISA 2015, pero continúa siendo elevada en algunas comunidades autónomas (Save the Children, 2019b). Se ha reducido la brecha entre los alumnos nativos y los alumnos de origen migrante, si bien principalmente a causa de un peor rendimiento de los alumnos nativos (OCDE, 2019c). Las diferencias en cuanto a las expectativas de completar estudios terciarios entre los alumnos favorecidos y desfavorecidos son similares a la media de la UE (Comisión Europea, 2019b).

¹⁷ Eurostat, EU-SILC: [ilc_caindformal](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&plugin=1).

¹⁸ <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculada/2019-2020-da.html>.

¹⁹ No se dispone de los resultados en lectura de España. Véase la nota de la OCDE en <https://bit.ly/2tdJhJj>.

Gráfico 3: Puntuación media en ciencias en España y sus comunidades autónomas, PISA 2015 y 2018


Fuente: Elaboración de la DG EAC a partir de los datos de PISA 2018 (2019b), junto con los datos nacionales de los resultados de PISA a nivel regional

La brecha de género en las aspiraciones de las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) continúa siendo elevada. Aproximadamente un tercio de los alumnos con alto rendimiento en matemáticas o ciencias aspira a trabajar como ingeniero o profesional de las ciencias, mientras que solo aproximadamente una quinta parte de las alumnas tiene esa aspiración. En España, aproximadamente el 10 % de los alumnos, pero solamente el 1 % de las alumnas, esperan trabajar en profesiones relacionadas con las TIC (OCDE, 2019c).

Existen indicios de la existencia de algunos problemas disciplinarios en los centros educativos, pero el bienestar del alumnado es relativamente bueno. Los alumnos en España sufren acoso con menor frecuencia que en otros países de la UE, se sienten más satisfechos con sus vidas y su sentimiento de pertenencia al centro educativo es el más fuerte de todos los países que participan en el estudio PISA (OCDE, 2019e). No obstante, el clima disciplinario²⁰ fue inferior a la media, y el porcentaje de alumnos que habían faltado a la escuela o se habían saltado clases en las dos semanas anteriores a la prueba PISA estaba por encima de la media de la UE (OCDE, 2019e).

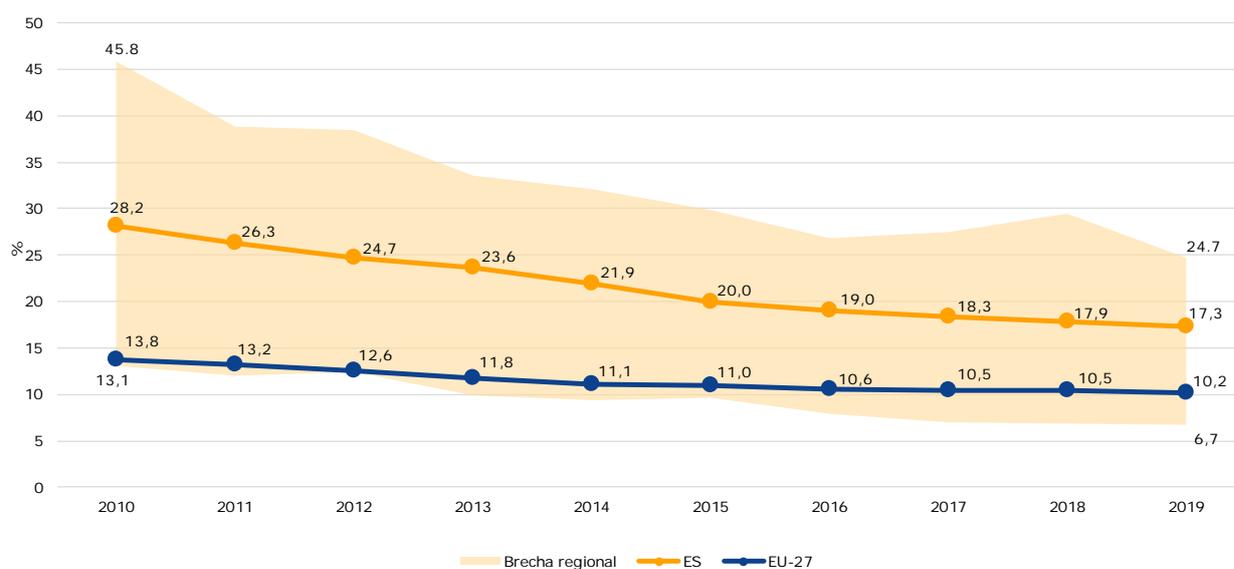
España sigue teniendo la tasa más alta de abandono prematuro de la educación y la formación de la UE. La tasa de abandono prematuro de la educación y la formación se redujo a 17,3 % en 2019, aún muy por encima de la media de la UE (10,2 %) ²¹. A pesar de haber disminuido a un ritmo constante durante la última década, en los dos últimos años la evolución se ha ralentizado (1 punto porcentual en 2017-2019). El objetivo nacional del 15 % en 2020 parece inalcanzable. A nivel autonómico, las tasas de abandono prematuro de la educación y formación han permanecido estables desde el punto de vista estadístico en la mayoría de las comunidades autónomas, a pesar de que las divergencias en las tasas disminuyeron (de 22,6 puntos porcentuales en 2018 a 18,0 puntos porcentuales). Las tasas de abandono prematuro de la educación y la formación disminuyeron en cuatro comunidades autónomas (Galicia, Madrid, La Rioja y Valencia). En comunidades autónomas desarrolladas desde el punto de vista socioeconómico (Cantabria, Cataluña y Navarra) se produjeron aumentos (hasta 3 puntos porcentuales), en contra de la hipótesis habitual de que el abandono prematuro de la educación y formación afecta principalmente a las regiones menos desarrolladas. La

²⁰ El clima disciplinario se refiere a la frecuencia con la que ocurre lo siguiente: «los alumnos no atienden a lo que dice el profesor»; «existe ruido y desorden»; «el profesor debe esperar mucho tiempo para que los alumnos se queden en silencio»; «los alumnos no pueden trabajar bien»; y «los alumnos tardan bastante tiempo en ponerse a trabajar una vez que ha empezado la clase».

²¹ Eurostat, EPA: edat_ifse_14.

diferencia entre sexos persiste en lo que respecta al abandono escolar prematuro de la educación y la formación: 13 % entre las chicas y 21,4 % entre los chicos. En 2019, el porcentaje de jóvenes de entre quince y veintinueve años que ni estudiaban ni trabajaban era de 14,9 % (14,4 % entre los hombres y 15,4 % entre las mujeres); 0,4 puntos porcentuales por debajo de 2018 y 7,6 puntos porcentuales por debajo de 2013. Aunque ligeramente inferior, el índice de repetición de curso se mantiene elevado en la mayoría de las comunidades autónomas (más del 25 % de los alumnos de quince años). De nuevo, las comunidades autónomas bien desarrolladas como Madrid y Navarra vieron incrementadas sus tasas de repetición de curso en 2019 en un 1 % cada una²².

Gráfico 4: Personas que abandonan prematuramente la educación y la formación, 2010-2019



Fuente: Eurostat, EPA, edat_ifse_16 y estadísticas nacionales de EDUCAbase

Actualmente se está debatiendo en el Parlamento una propuesta de modificación de la Ley de Educación. En el mes de marzo, el Gobierno presentó una propuesta de modificación exhaustiva de la Ley de Educación²³. Con ella se pretende mejorar el acceso y la calidad de la educación infantil y atención a la infancia; reforzar el apoyo a los estudiantes rezagados (mediante medidas de apoyo adicionales, menores requisitos para promocionar de curso y para obtener títulos académicos y nuevas puertas de acceso entre la educación ordinaria y la FP); reducir la segregación escolar en centros educativos con financiación pública; ofrecer a los centros educativos mayor flexibilidad en cuanto al contenido de sus planes de estudio y hacer mayor hincapié en el aprendizaje basado en las competencias. El éxito de estos cambios dependerá, entre otras cosas, de la aplicación de otras reformas vinculadas (profesión docente, FP, enseñanza superior). Las medidas tales como los límites a la repetición de curso deben velar por la coherencia con los objetivos generales (por ejemplo, mejorar los resultados educativos de los alumnos) (Comisión Europea, 2020a). Las propuestas dan lugar a impugnaciones dentro y fuera del Parlamento (partidos políticos, sindicatos de profesores, asociaciones de centros escolares, padres y alumnos y otras partes interesadas), por ejemplo, porque la financiación es inadecuada y porque una mayor flexibilidad en los planes de estudio puede correr el riesgo de generar aún mayores divergencias regionales. El Consejo Europeo ha subrayado que «el éxito de las medidas que puedan adoptarse dependerá en gran medida de que se invierta el tiempo necesario en la construcción de un consenso político y social amplio y duradero en torno a las reformas» (Consejo Europeo, 2020).

²² <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>.

²³ Véanse las modificaciones en la Ley de Educación anterior en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d458fa45-e9c0-4854-8787-f468015b968e/web-loe-completa-con-lomloe.pdf>.

La enseñanza obligatoria pasó rápidamente al aprendizaje a distancia en respuesta a la crisis de la pandemia. Como consecuencia del brote de la COVID-19, todas las instalaciones educativas cerraron el 14 de marzo y la educación presencial se sustituyó por el aprendizaje a distancia. Todas las comunidades autónomas disponían de plataformas de aprendizaje en línea para profesores y alumnos. El Ministerio de Educación creó un repositorio de material educativo y docente digital «Aprendo en casa» para la enseñanza primaria, la secundaria y la FP²⁴ que reunía recursos gratuitos de las plataformas existentes destinados a los profesores, los padres y los alumnos²⁵. Además de los materiales producidos por las comunidades autónomas y por entidades privadas, el Ministerio y la televisión nacional emitieron cinco horas de programación semanal para niños en edad escolar de entre seis y dieciséis años, *Aprendemos en casa*²⁶. Para los estudios terciarios, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) y el Ministerio de Educación Superior pusieron en marcha una plataforma llamada #LaUniversidadEnCasa²⁷. Incluso aunque los profesores no estaban totalmente preparados, su reacción fue mayoritariamente positiva.

La pandemia afectó a las evaluaciones de los alumnos y a las pruebas de acceso a la universidad. Las autoridades de las comunidades autónomas decidieron reabrir los centros educativos, de forma voluntaria, para los alumnos de los últimos cursos de la educación secundaria a partir del 25 de mayo. Algunas comunidades autónomas también permitieron el regreso a la escuela de los niños de hasta seis años, los alumnos con necesidades educativas especiales y los de programas de refuerzo. La Conferencia Sectorial de Educación decidió cancelar todas las pruebas de diagnóstico en los niveles de primaria y secundaria obligatoria y que todos los alumnos de primaria, secundaria obligatoria y primer curso de secundaria no obligatoria promocionarían de curso y la repetición se consideraría una medida de carácter excepcional. La Conferencia también decidió el aplazamiento de la prueba de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad y la modificación de las modalidades y el contenido de la prueba.

La pandemia de COVID-19 planteó importantes desafíos a los alumnos desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico. Las autoridades educativas estimaron que aproximadamente 10 % de los 8,2 millones de alumnos no disponían de dispositivos digitales o acceso a internet en sus hogares. El sindicato de profesores ANPE señaló que los padres de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen menor capacidad de ayudar a sus hijos. La organización no gubernamental (ONG) Save the Children notificó que, entre las familias que cuentan con ingresos por debajo de los 900 euros al mes, el 42 % de los hogares no tiene ordenador y un 22 % no tiene acceso a internet. El Ministerio de Educación envió 23 000 tarjetas SIM de 40 GB al mes a los alumnos de educación secundaria superior y de FP con menos recursos económicos. Los ayuntamientos y las ONG también adoptaron iniciativas destinadas a mitigar la brecha digital. Algunas empresas contribuyeron ofreciendo tabletas, teléfonos inteligentes y acceso de banda ancha de forma gratuita. El coste de proporcionar ordenadores y una conexión fiable a internet a los alumnos desfavorecidos se estimó en 45 millones EUR²⁸. La propuesta de la Comisión para las recomendaciones específicas por país de 2020 del Consejo Europeo para España incluye «mejorar el acceso al aprendizaje digital» (Consejo Europeo, 2020).

6. Modernización de la formación profesional

La matriculación en FP sigue siendo baja y la tasa de empleo de los graduados en FP ha descendido. En 2018, el porcentaje de estudiantes españoles del último ciclo de secundaria en FP (35,8 %) siguió estando por debajo de la media de la UE (48,4 %). La tasa de empleo de los titulados recientes en FP secundaria superior cayó de un 70,0 % en 2018 a un 66,0 % en 2019, muy por debajo de la media de la UE (79,1 %).

²⁴ <https://aprendoencasa.educacion.es/>.

²⁵ Como Procomun (red abierta con más de 94 000 recursos), el Proyecto EDIA y CIDEAD.

²⁶ <https://aprendoencasa.educacion.es/aprendemos-en-casa/>.

²⁷ https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria.html.

²⁸ <https://nadaesgratis.es/admin/brecha-digital-infantil-y-el-covid-19>.

Se ha iniciado el seguimiento de los titulados en FP. Está en marcha la creación de un sistema integrado de información y seguimiento coordinado por el Servicio Estatal Público de Empleo (SEPE) con el fin de aumentar la transparencia y la coordinación del sistema de FP para el empleo. Esto incluirá un registro estatal de todos los proveedores de FP y un catálogo de todos los programas de formación formal y no formal y de todos los requisitos respectivos de suministro (ReferNet España de Cedefop, 2019). En julio de 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó dos informes: uno sobre la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de formación profesional (MEFP, 2020b) y otro sobre el seguimiento educativo posterior de los graduados en formación profesional (MEFP, 2020c).

Las nuevas iniciativas tienen como objetivo reforzar la formación en capacidades digitales. La Agenda Digital para España estableció una hoja de ruta para lograr los objetivos de la Agenda Digital para Europa (Cedefop, en preparación). Diferentes organismos públicos, en algunos casos en colaboración con empresas, pusieron en marcha múltiples iniciativas para la formación de jóvenes y (des)empleados. Desde diciembre de 2019, tras un acuerdo alcanzado con doce grandes empresas tecnológicas, la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (Fundae) y el SEPE ofrecen recursos formativos gratuitos en capacidades digitales, adaptados para los desempleados y los trabajadores de las pymes (ReferNet España de Cedefop, 2020a). Red.es, un organismo del ministerio que se encarga de la Agenda Digital, está llevando a cabo una serie de acciones en materia de capacidades digitales tales como «Profesionales digitales-Emplojo joven» para quienes estén registrados en el sistema de Garantía Juvenil (ReferNet de Cedefop, 2020). INTEF está desarrollando, en colaboración con las regiones, recursos educativos interactivos y multimedia con el fin de apoyar las redes sociales y la integración de las TIC en la educación no universitaria (Cedefop y Fundae, 2019; ReferNet de Cedefop, 2017).

En respuesta a la crisis de la COVID-19, se desarrollaron medidas para continuar la FP en línea. El Ministerio de Educación y Formación Profesional se alió con diversas empresas de TI y telecomunicaciones para ayudar a los estudiantes de enseñanza secundaria superior y FP con dificultades para acceder a recursos. Las autoridades nacionales trataron de garantizar que se mantuviera la formación práctica en las empresas (tanto en la FP impartida en los centros escolares como en la FP dual) (ReferNet España de Cedefop, 2020b).

Nuevo marco jurídico para la FP. Desde enero de 2020, toda la normativa relativa a la FP está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, incluidas tanto la FP inicial como la FP continua (para la educación y el empleo, respectivamente). Sin embargo, el Ministerio de Trabajo mantendrá algunas iniciativas en el ámbito de la FP para hacer frente a algunas necesidades de formación breves y específicas en el lugar de trabajo.

Recuadro 2: Mejora de las capacidades digitales de los jóvenes desempleados

El programa, organizado por la Fundación EOI en colaboración con Google, proporciona a jóvenes desempleados los conocimientos, habilidades y comportamientos necesarios en un mercado laboral altamente digitalizado, a través de cuarenta horas de cursos masivos abiertos en línea (MOOC), seguidas de veinte horas de tutoría. Los MOOC, accesibles desde la plataforma Actívate de Google, abarcan temas como la consultoría digital, los macrodatos, la inteligencia artificial/aprendizaje automático, la robótica y la ciberseguridad. Al completar su MOOC, los participantes pueden seleccionar un experto que les instruya para el proyecto final. El programa está activo en 36 provincias españolas, incluidas zonas rurales donde la digitalización representa una gran ventaja para el desarrollo económico. Con un presupuesto total de 1 392 000 EUR (92 % procedente del Fondo Social Europeo) para el periodo 2017-2019, cerca de 5 500 personas realizaron los MOOC y 411 participaron en el programa completo, de los que el 87,5 % de las mujeres y el 77 % de los hombres encontraron un empleo poco después de su participación.

7. Modernización de la enseñanza superior

Los desajustes de capacidades son significativos. El porcentaje de alumnos que alcanzan los estudios superiores (44,7 %) es uno de los más altos entre los países de la UE (por encima de la media de 40,3 %) ²⁹, pero los graduados se concentran en ámbitos que no son los más demandados en el mercado laboral. Empresariales, administración y derecho (19 %), educación (17 %) y salud y bienestar (17 %) son los campos de estudio más populares ³⁰; mientras que las TIC (3,9 %), matemáticas y estadística (0,5 %) y fabricación y transformación (0,8 %), donde existe escasez de personal cualificado, son los menos populares (Cedefop, 2016; Adecco, 2018). Los titulados universitarios tienen dificultades para encontrar un empleo acorde con sus capacidades y se ven obligados a aceptar empleos medianamente o poco cualificados. En 2019, la tasa de empleo de los recién graduados en estudios terciarios en España (77,2 %) fue inferior a la media de la UE-27 (85,0 %) ³¹. El 27,2 % de los estudiantes universitarios que se graduaron en 2014 no trabajaba en 2018 (MEFP, 2019b). Ese mismo año, el 30,6 % de los titulados universitarios ocupaban un puesto de trabajo que no exigía una titulación superior, por encima de la media de la UE-27 (28,1 %) ³².

Para reducir los desajustes es necesario orientar a los estudiantes con respecto a las salidas profesionales. Una cooperación más estrecha entre las universidades y las empresas favorecería una reducción de la escasez de capacidades, mediante una mayor adecuación de los programas educativos y la oferta de periodos de prácticas en el lugar de trabajo. La orientación escolar previa a la universidad no se centra lo suficiente en los itinerarios de cara al mercado laboral. Una encuesta indica que la reducida matriculación en carreras STEM (25 % del total) puede deberse en gran medida a la falta de orientación (65 % de los encuestados en el segundo ciclo de educación secundaria) y a la percepción que dichos estudios tienen una gran complejidad (40 %) (DigitalES, 2019).

El sesgo de género influye en la elección de estudios superiores. En 2018, el 56,4 % de los titulados superiores eran mujeres y las mujeres representan una mayoría especialmente amplia de estudiantes actuales en ámbitos como la educación (77,5 %), la salud y el bienestar (71,7 %) y las ciencias sociales, el periodismo y la comunicación (61,8 %). Lo contrario ocurre en ámbitos como las TIC, la ingeniería, la industria y la construcción, y las matemáticas y la estadística (87,5 %, 74,7 % y 62,6 % de hombres, respectivamente) ³³. Mientras que en los últimos cinco años aumentó la matriculación de las mujeres en estudios universitarios, tanto en número como en proporción (de 51,4 % en 2013 a 54 % en 2018), el porcentaje de matriculaciones en TIC (14,6 % frente a 12,5 %) y en ingeniería (26,4 % frente a 25,3 %) realmente disminuyó. Para aumentar el número de mujeres que estudian asignaturas tecnológicas, Digital.es (2018) realizó las siguientes recomendaciones: 1) identificar y visibilizar modelos y referentes en el sector, 2) realizar cambios en el modelo educativo, 3) impulsar la implantación de prácticas empresariales más inclusivas en el sector y 4) generar un modelo laboral que fomente la corresponsabilidad en el cuidado de las personas.

España está desarrollando un mecanismo para el seguimiento de los titulados de la educación terciaria. A nivel nacional, el método existente para el seguimiento de los titulados se basa en los conjuntos de datos administrativos procedentes del servicio estatal público de empleo (SEPE), el Instituto Nacional de Estadística (INE) y las estadísticas sobre educación superior. En España se está poniendo a punto un sistema de seguimiento de las capacidades, en cooperación con el sector empresarial. El SEPE está produciendo una metodología para detectar las necesidades de formación en cooperación con las comunidades autónomas, los interlocutores sociales y los centros de referencia nacionales (Comisión Europea, 2020a). A nivel regional, tres de las diecisiete comunidades autónomas aplican medidas sistemáticas de seguimiento de titulados y, en otras dos, se llevan a cabo otras menos sistemáticas. Para el resto de los territorios, no hay ninguna prueba de la existencia de dichas medidas. A nivel universitario, la mayoría de las universidades disponen de

²⁹ Eurostat, EPA: edat_ifse_03.

³⁰ Eurostat, UOE: educ_uoe_enrt03.

³¹ Eurostat, EPA: edat_ifse_24.

³² Eurostat, EPA: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7894008/9596077/Horizontal_Skills_Mismatch_Rate_by_FoE.xlsx.

³³ Ibidem.

medidas habituales para realizar el seguimiento de sus titulados, pero estas medidas difieren en contenido y metodología y, por tanto, los resultados de las distintas universidades no son comparables entre sí.

8. Fomento de la educación de adultos

El acceso a la educación y la formación digitales sigue presentando profundos desequilibrios. La participación de los adultos en el aprendizaje experimentó un ligero incremento, pasando del 10,5 % en 2018 al 10,6 % en 2019 (siendo la media de la UE de 10,8 %). En 2019, el 43 % de las personas de entre dieciséis y setenta y cuatro años carecía de competencias digitales básicas (siendo la media de la UE de 42 %) (Comisión Europea, 2020b). Los retos principales para la educación digital son proporcionar a los adultos dispositivos y acceso a internet de calidad y mejorar la formación de profesores para la educación digital de los adultos.

Se han adoptado numerosas medidas para apoyar la continuación de la educación en línea durante la crisis de la COVID-19. El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) proporcionó educación de adultos a distancia. *Aula Mentor* es un programa de formación en línea no formal y flexible para estudiantes adultos que quieran ampliar sus competencias personales y profesionales a través de un catálogo de cursos que incluye diseño web, cuestiones medioambientales, cultura, salud, etc.

9. Referencias

Adecco (2018), Informe Infoempleo Adecco XXII Edición, Oferta y demanda de empleo en España, <https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/Informe-infoempleo-adecco-2018.pdf>

Cedefop (2016), *Skills Panorama* [Panorama de competencias],

https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/spain-mismatch-priority-occupations

Cedefop y Fundae (2019), *Vocational education and training in Europe: Spain* [El sistema de formación profesional en Europa: España] [extraído de Cedefop; ReferNet. Base de datos sobre formación profesional en Europa], <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain>

ReferNet de Cedefop (2020), *Spain: 2020 update of VET policy developments in the deliverables agreed in the 2015 Riga conclusions* [España: Evolución de las políticas relacionadas con la formación profesional en 2020 en los términos definidos en las conclusiones de Riga de 2015]. No publicado.

ReferNet España de Cedefop (2017), *Marco común de competencia digital para docentes*, https://refernet.es/docs/default-source/noticiasactividades/es_2017_8.pdf?sfvrsn=6c422655_2

ReferNet España de Cedefop (2019), *Nuevas medidas para apoyar la formación profesional de calidad*, https://refernet.es/docs/default-source/noticiasactividades/es_2019_19.pdf

ReferNet España de Cedefop (2020a), *Impulso a la formación en competencias digitales de los trabajadores*, https://refernet.es/docs/default-source/noticiasactividades/es_2020_21.pdf

ReferNet España de Cedefop (2020b), *Millones de estudiantes en casa: afrontando el reto del aprendizaje virtual durante la pandemia*, https://refernet.es/docs/default-source/noticiasactividades/es_2020_22.pdf

Cedefop (pendiente de publicación), *Key competences in initial VET: digital, multilingual and literacy* [Competencias clave en FTP inicial: digital, multilingüe y alfabetización].

DigitalES (2018), *Mujeres en la economía digital en España 2018*, <https://www.digitales.es/wp-content/uploads/2019/05/2d1f0dc9ca0f07da534a4fc64591ff72.pdf>

DigitalES (2019), *El desafío de las vocaciones STEM*, <https://www.digitales.es/wp-content/uploads/2019/09/Informe-EL-DESAFIO-DE-LAS-VOCACIONES-STEM-DIGITAL-AF-1.pdf>

Comisión Europea (2018), *Las mujeres en la era digital*, http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=50224

Comisión Europea (2019a), *2nd Survey of Schools: ICT in Education* [Segunda encuesta sobre el uso de las TIC en los centros educativos]. Informe específico para España, https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=57821

Comisión Europea (2019b), *PISA 2018 and the EU. Striving for social fairness through education* [PISA 2018 y la UE: Trabajar por la justicia social a través de la educación] https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/pisa-2018-and-the-eu-striving-for-social-fairness-through-education_en

Comisión Europea (2020a), *Semestre Europeo: Informe del país – España*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1584543810241&uri=CELEX%3A52020SC0508>

Comisión Europea (2020b), *Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI) 2020, Informe del país España*, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/spain>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019), *La educación digital en los centros educativos en Europa* Informe de la Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consejo Europeo (2020), *Recomendación de Recomendación del Consejo relativa al Programa Nacional de Reformas de 2020 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad para 2020 de España*, COM/2020/509 final, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8428-2020-INIT/es/pdf>

MEFP (2019a), *Informe PISA 2018. Informe Español*. Volumen 1, <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

MEFP (2019b), *Inserción laboral de los egresados universitarios*. Curso 2013-14 (análisis hasta 2018), <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7bab0a21-a06f-489f-8e65-d64ada43dc0e/informe-insercion-2013-14.pdf>

MEFP (2020a), Nota: *Estadística del Gasto Público en Educación. Resultados provisionales Año 2018*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:11a6d149-9659-48c6-b3f9-20bfc3d233e6/2018notares.pdf>

MEFP (2020b), *Estadística de Inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional*, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/mercado-laboral/insercion.html>

MEFP (2020c), *Estadística de Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/mercado-laboral/seguimiento-educativo.html>

OCDE (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* [Resultados de TALIS 2018 (volumen I). Docentes y Directores de Centros Educativos como Estudiantes de por Vida], <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OCDE (2019b), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* [Resultados de PISA 2018 (volumen I). Lo que los estudiantes saben y pueden hacer], <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OCDE (2019c), *Spain: Country Profile, Education GPS* [Perfil nacional de España, Education GPS]. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ESP.pdf

OCDE (2019d), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed* [Resultados de PISA 2018 (volumen II). Donde todos los estudiantes pueden tener éxito], <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OCDE (2019e), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives* [Resultados de PISA 2018 (volumen I). Qué significa la vida escolar para los estudiantes], <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

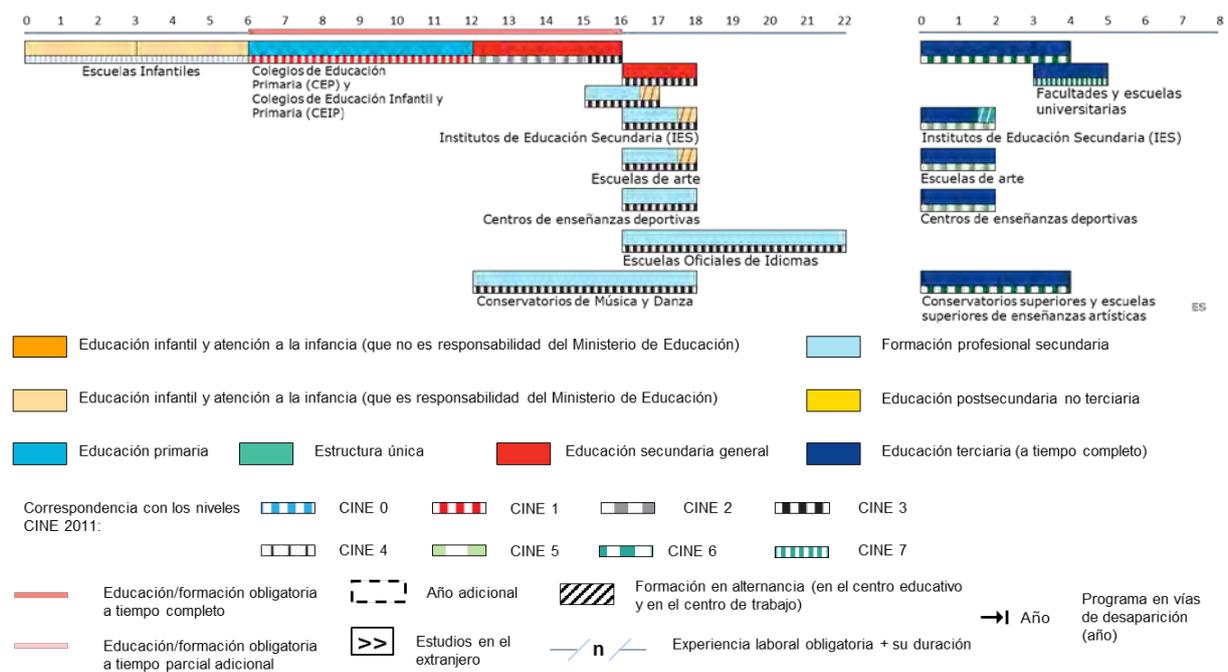
Save the Children (2019a), *Donde todo empieza: educación infantil de 0-3 años para igualar oportunidades*, <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-3-anos-para-igualar-oportunidades>

Save the Children (2019b), *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad*, https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier_pisa2018_espanadatos.pdf

Anexo I: Fuentes de los indicadores clave

Indicador	Código de datos en línea de Eurostat
Personas que abandonan prematuramente la educación y la formación	edat_lfse_14 + edat_lfse_02
Titulación en educación superior	edat_lfse_03 + edat_lfs_9912
Educación infantil	educ_uoe_enra10
Bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias	OCDE (PISA)
Índice de empleo de los titulados recientes	edat_lfse_24
Participación de los adultos en actividades educativas	trng_lfse_03
Gasto público en educación como porcentaje del PIB	gov_10a_exp
Gasto en instituciones públicas y privadas por alumno	educ_uoe_fini04
Movilidad educativa:	
- Graduados móviles para la obtención de titulación	<i>Cálculo de la DG Educación, Juventud, Deporte y Cultura a partir de datos de Eurostat / IEU / OCDE</i>
- Graduados móviles para la obtención de créditos	

Anexo II: Estructura del sistema educativo



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. Estructuras de los sistemas educativos europeos 2019/2020: Diagramas. Eurydice: Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Están invitados a enviarnos comentarios o preguntas acerca del presente informe. Pueden dirigirlos por correo electrónico a:
 Antonio GARCÍA GÓMEZ
Antonio.GARCIA-GOMEZ@ec.europa.eu
 o
EAC-UNITE-A2@ec.europa.eu

Resumen

2020 ha sido un año sin precedentes en cuanto a retos e interrupción de la educación y la formación. Los cierres casi universales de los centros escolares debido al brote de la COVID-19, desde mediados del mes de marzo y durante casi dos meses, afectaron a más de 95 millones de estudiantes y 8 millones de profesores a lo largo de la UE, en todos los niveles y sectores educativos. No obstante, gracias a los enormes esfuerzos realizados por el sector de la educación, los Estados miembros de la UE lograron garantizar la continuidad de la educación al pasar rápidamente al aprendizaje a distancia, a menudo tras unos pocos días o semanas. En el otoño de 2020, la inmensa mayoría de los Estados miembros ha puesto de nuevo en marcha la enseñanza *in situ*, en la mayoría de los casos bajo estrictos requisitos de seguridad y con escenarios de contingencia que han hecho que la vuelta resulte difícil desde el punto de vista tanto pedagógico como organizativo.

La desigualdad en el acceso al aprendizaje a distancia, la calidad y el bienestar han sido las preocupaciones principales. Los primeros informes señalan una variación importante en términos de acceso al aprendizaje a distancia, tanto entre los países como en el seno de los mismos. Mientras que en algunos Estados miembros la cobertura fue casi universal (por ejemplo, en Eslovenia no se pudo llegar a menos del 2 % de los alumnos), en otros, un porcentaje significativo de alumnos se quedaron sin educación (por ejemplo, 48 % de alumnos en Italia). Entre los motivos de la exclusión estaban la falta de dispositivos, la inadecuación de las conexiones a internet y/o situaciones de dificultad en el hogar, y muchos Estados miembros distribuyeron tabletas y ordenadores portátiles para colmar estas lagunas. Las prácticas docentes también variaron significativamente entre los centros educativos incluso en el seno de los países, lo que dio lugar a desigualdades en cuanto a la calidad de la enseñanza. Las encuestas y los resultados iniciales de investigaciones estiman que el cierre físico de los centros educativos puede influir en los resultados del aprendizaje, debido a la pérdida de tiempo lectivo y a la reducción del contenido pedagógico. La formación profesional se vio además afectada por el cierre de las empresas y la interrupción del aprendizaje en el trabajo. Finalmente, se ha observado que la falta de interacciones sociales de los alumnos con sus compañeros y profesores, así como el estrés relacionado con el aprendizaje a distancia, han tenido un importante efecto negativo sobre el bienestar de los estudiantes.

Existe el riesgo de que la crisis pueda afectar más a los estudiantes vulnerables, incluidos los procedentes de peores entornos socioeconómicos y aquellos con necesidades educativas especiales y en zonas rurales o remotas. No obstante, la crisis no solo supuso un desafío para los grupos vulnerables ya conocidos, sino también para muchos otros estudiantes que, por diversas razones, tales como un entorno doméstico menos propicio y factores motivacionales, tuvieron dificultades para adaptarse a las nuevas circunstancias. En respuesta, algunos países adoptaron medidas especiales de apoyo, por ejemplo, Irlanda, Croacia y Malta establecieron formas especiales de ayuda psicológica para los alumnos que corrían el riesgo de quedarse desconectados. Bélgica (la comunidad francesa) decidió no proporcionar nuevos contenidos de aprendizaje para evitar desigualdades.

Los sistemas educativos se enfrentaron a desafíos especiales en términos de exámenes de fin de curso y acceso a las universidades. Los exámenes de fin de curso y el acceso a instituciones de educación superior también han sido un desafío importante y los enfoques de los Estados miembros han sido significativamente diferentes de un país a otro. Alemania decidió que se celebrarían todos los exámenes finales, mientras que otros países (por ejemplo, Austria y Eslovaquia) prefirieron posponer los exámenes de egreso de la educación secundaria superior, así como los plazos de solicitud de las universidades. En algunos Estados miembros se cancelaron los exámenes finales (por ejemplo, Francia y Suecia) y se sustituyeron por una evaluación continua.

Docencia y aprendizaje en la era digital

La crisis de la COVID-19 demostró la importancia de intensificar la preparación de soluciones digitales para la docencia y el aprendizaje en Europa y también mostró dónde están los puntos débiles. Los Estados miembros han realizado fuertes inversiones en educación digital, en particular en infraestructura digital con el respaldo de los Fondos Estructurales. En

consecuencia, la infraestructura digital de los centros educativos se ha desarrollado significativamente durante la última década, aunque aún existen grandes desigualdades en numerosos países. El porcentaje de alumnos que asisten a centros educativos conectados y muy bien equipados desde el punto de vista digital difiere ampliamente a través de Europa, siendo superior en los países nórdicos, y oscila entre 35 % (CINE 1), 52 % (CINE 2) y 72 % (CINE 3). Sin embargo, solamente el 8 % de los alumnos que asisten a centros educativos situados en un pueblo o pequeña ciudad tienen acceso a internet de alta velocidad por encima de 100 Mbps.

Sin embargo, antes de la crisis, el profesorado no estaba preparado adecuadamente para utilizar tecnologías digitales en el aula. La inversión en herramientas e infraestructura digital no siempre se ha visto acompañada adecuadamente de la preparación correspondiente del profesorado. De media en la UE, menos de la mitad de los profesores (49,1 %) señalan que las TIC estaban incluidas en su formación o educación formal. Además, aunque un número creciente de profesores participan en programas de desarrollo profesional continuo (DPC) relacionados con el uso de las tecnologías digitales, esto no siempre se traduce en las prácticas docentes.

Las competencias digitales del alumnado están mejorando, pero no son nativas desde el punto de vista digital. Contrariamente a la común consideración que la actual generación de jóvenes es una generación de «nativos digitales», los resultados del ICILS muestran que los jóvenes no desarrollan competencias digitales sofisticadas simplemente por crecer utilizando dispositivos digitales. El bajo rendimiento, en el sentido de no comprender y realizar incluso las operaciones de TIC más básicas, está muy extendido en la UE. En 2018, hasta 62,7 % de los alumnos italianos³⁴ no lograron traspasar el umbral del bajo rendimiento. Tampoco lo lograron 50,6 % de los alumnos en Luxemburgo, 43,5 % en Francia, 33,5 % en Portugal, 33,2 % en Alemania, 27,3 % en Finlandia y 16,2 % en Dinamarca.

La adaptación a la crisis fue más fácil para aquellos Estados miembros que estaban más avanzados en materia de educación digital, debido a la aplicación de estrategias nacionales generales durante los últimos años (por ejemplo, Finlandia, Dinamarca y Estonia). Esto pone de manifiesto la importancia de incorporar inversiones en políticas de educación digital generales que abarquen una amplia gama de aspectos, incluidos los equipos digitales, el desarrollo de capacidades, los contenidos pedagógicos, el mecanismo de soporte adecuado, etc. El uso efectivo de los fondos de la UE ha sido esencial a este respecto. Croacia, por ejemplo, fue muy eficaz en la gestión de la crisis gracias a la preparación que llevó a cabo como parte de las escuelas digitales (e-Schools) con el apoyo de un proyecto del Fondo Social Europeo (FSE) y un proyecto de reforma de los planes de estudio. En Estonia, entre 2016 y 2020, aproximadamente el 80 % de los profesores asistieron a actividades de DPC de competencias digitales, muchas de ellas financiadas por el FSE.

Los objetivos de la Educación y Formación 2020

La participación en educación infantil y cuidados en la primera infancia es elevada gracias a los esfuerzos continuos de los Estados miembros, pero las desigualdades en el acceso y la calidad continúan siendo un desafío. La media de la UE en cuanto a participación en la educación infantil y atención a la infancia (4+) se situó en 94,8 % en 2018, solamente 0,2 puntos porcentuales por debajo del objetivo. No obstante, algunos Estados miembros no han realizado progresos suficientes y se han mantenido muy por debajo del valor de referencia para 2020, especialmente Grecia (75,2 %), Croacia (81,0 %), Eslovaquia (82,2 %), Bulgaria (82,4 %) y Rumanía (86,3 %). Además, la participación tiende a ser inferior para los niños de familias desfavorecidas, incluidas las familias de origen migrante y las minorías vulnerables como los romaníes. También existen importantes desigualdades geográficas en términos de acceso (España, Portugal, Croacia e Italia) y las desigualdades en la calidad son un problema en diversos Estados miembros (Austria, Suecia, Dinamarca, Malta y Rumanía). Los Estados miembros han adoptado diversas medidas para lograr progresos, por ejemplo, la edad de escolarización obligatoria se ha reducido en Bulgaria (a cuatro años), Bélgica y Eslovaquia (a cinco años); y, en Alemania e Italia, se han introducido ayudas financieras específicas para las familias. Asimismo, se está realizando un enfoque político cada vez mayor para mejorar la calidad en diversos países; por ejemplo, Lituania

³⁴ Quienes critican los resultados del estudio ICILS afirman que los resultados de Italia no deberían compararse directamente con otros países, porque los alumnos que hicieron la prueba eran, como media, un año más jóvenes que los de otros países.

está desarrollando un sistema de evaluación de la calidad, mientras que Austria y Malta están revisando los requisitos de cualificación del personal.

El objetivo relativo a las personas que abandonan prematuramente la educación y la formación se situó en 10,2 % en 2019, solamente a 0,2 puntos porcentuales del objetivo. Esto representa un avance de 4 puntos durante la última década. Las chicas (8,4 %) abandonan menos que los chicos (11,9 %) la educación y la formación. Estas cifras ocultan diferencias considerables entre los países que van de 3 % en Croacia a 17,3 % en España. Algunos países han realizado avances considerables, especialmente Portugal (20,3 puntos), España (13,6 puntos) y Grecia (10.1).

No obstante, las competencias básicas no han mejorado durante la última década. Lamentablemente, la UE no ha logrado su objetivo de reducir el bajo rendimiento en capacidades básicas a menos del 15 % y en la última década el avance logrado ha sido escaso. La tasa de bajo rendimiento se situó en 21,7 % en lectura, 22,4 % en matemáticas y 21,6 % en ciencias en 2018, año en el que se realizó la última prueba PISA. Eso significa que Europa tiene que hacer frente a un reto persistente en el que más de una quinta parte de las personas de quince años muestran bajo rendimiento en las capacidades básicas, algo que no les augura buenas oportunidades en la vida profesional y privada. En cuanto a la lectura, solamente cuatro Estados miembros de la UE lograron el valor de referencia de 15 % de ET2020: Estonia (10,2 %), Dinamarca (14,6 %), Polonia (14,7 %) y Finlandia (15,0 %). En el otro extremo, la tasa de bajo rendimiento superó el 30 % en Rumanía (46,6 %), Bulgaria (44,4 %), Chipre (36,9 %), Grecia (35,8 %) y Malta (30,2 %). Varios Estados miembros están llevando a cabo reformas de los planes de estudios (Grecia, Croacia, Lituania, Países Bajos, Letonia, Rumanía) con el fin de impulsar la educación basada en las competencias, métodos revisados de calificación y evaluación (Chipre, Lituania) y el fortalecimiento de garantías de calidad, pero los resultados de estas reformas aún están por ver.

El entorno socioeconómico sigue siendo el determinante más importante para los resultados educativos en la UE, haciendo que a una gran proporción de jóvenes les resulte difícil adquirir un nivel adecuado de competencias básicas y evitando la movilidad social ascendente. Su efecto es especialmente intenso en Hungría, Rumanía, Bulgaria, Luxemburgo, Eslovaquia y Francia. En el mismo sentido, los alumnos de origen migrante presentan un rendimiento profundamente insuficiente en lectura en comparación con sus compañeros en Alemania, Dinamarca, Francia y Portugal. Las desigualdades están provocadas en parte por la concentración de alumnos de origen similar en determinados centros escolares y por divergencias en la calidad de la enseñanza entre los distintos centros. Para solucionar las desigualdades, Francia ha aumentado los salarios de los profesores que trabajan en centros escolares desfavorecidos y ha reducido a la mitad el tamaño de las aulas en los dos primeros cursos. Italia está adoptando medidas para reducir las brechas regionales y planea identificar centros escolares problemáticos en cinco regiones meridionales. El apoyo a la adquisición del lenguaje ha aumentado en Malta, Eslovenia, Grecia y Bélgica (comunidad francesa) para ayudar a la integración de los inmigrantes recién llegados. Austria está poniendo a prueba financiación orientada a centros escolares desfavorecidos. Recientemente se han puesto en marcha reformas para mejorar la educación inclusiva de alumnos con necesidades educativas especiales en Polonia, Irlanda, Malta, Chipre y Grecia.

El rendimiento de los sistemas educativos depende en gran medida de la calidad de la enseñanza, pero la profesión docente se enfrenta a importantes retos a través de la UE. El personal docente está envejeciendo en la mayoría de los Estados miembros. En algunos países (Estonia, Lituania, Hungría, Polonia y Portugal), más de la mitad del profesorado tiene más de cincuenta años. La escasez de profesores cualificados está emergiendo en la mayoría de los Estados miembros, debido en gran medida al escaso atractivo de la profesión. Según la encuesta TALIS, solamente el 18 % de los profesores piensan que la profesión docente está valorada por la sociedad. Por consiguiente, fortalecer la profesión docente ha sido una importante prioridad para los gobiernos en los últimos años. Varios países han aumentado los salarios de los profesores (Bulgaria, Chequia, Estonia, Croacia, Hungría, Lituania y Eslovaquia) y han aumentado los presupuestos (Finlandia, Dinamarca) para solucionar la escasez de maestros. También se han adoptado medidas para facilitar la entrada en la profesión, por ejemplo, facilitando los requisitos para la educación inicial del profesorado o fomentando vías alternativas para llegar a la profesión (Bélgica, Chequia, Estonia y Letonia), en particular desde ámbitos de las STEM. Letonia está introduciendo programas acelerados

de formación de profesores para licenciados universitarios en los ámbitos de las STEM, mientras que algunos municipios ofrecen bonificaciones a los profesores que se trasladan desde otras regiones. Lituania ha desarrollado una herramienta de previsión de profesores, que se introducirá en la educación inicial del profesorado. También existen esfuerzos para adaptar los programas de desarrollo profesional continuo a las necesidades de profesorado.

En el periodo comprendido entre 2015 y 2018, el gasto en la enseñanza preescolar y primaria ha aumentado en casi todos los países de la UE. Los países también han observado un ligero aumento en el gasto en la educación secundaria y postsecundaria no superior (bachillerato, formación profesional de grado medio o bien enseñanzas de artes plásticas o deportivas de grado medio), mientras que el gasto en la educación terciaria ha descendido ligeramente. La mayoría de los países de la UE han observado un aumento en el número de estudiantes desde 2013 a 2018. En el contexto de la presión presupuestaria y las tendencias demográficas, resulta más importante que nunca garantizar que la gestión de la educación contempla un gasto efectivo, al tiempo que garantiza resultados de calidad. Las pruebas indican que un mayor gasto por alumno no se traduce automáticamente en mejores resultados educativos. En este contexto, algunos Estados miembros (Malta y Luxemburgo) están mejorando la evaluación externa de los centros escolares y recopilando pruebas de las deficiencias en el rendimiento para mejorar la calidad y reducir las desigualdades. Para hacer frente a los retos vinculados con la reducción del estudiantado y la baja calidad de la educación en algunos centros pequeños, principalmente rurales, Letonia ha emprendido la consolidación de la red de centros educativos, incluso mediante el establecimiento de requisitos mínimos con respecto al tamaño de los centros educativos y de las aulas. Croacia está planeando, con la ayuda del Banco Mundial, aumentar el horario lectivo, optimizar la red de centros educativos e introducir prácticas de gestión modernas. En Suecia, las autoridades están trabajando en objetivos e indicadores nacionales para supervisar las actividades escolares y mejorar la equidad y para comprender mejor los factores de éxito de los centros escolares. Austria está reformando la gestión de la educación para que los centros escolares cuenten con mayor autonomía.

La tasa de titulados en educación terciaria ha visto alcanzado su valor objetivo de 40 %. En 2019, el 40,3 % de las personas de 30 a 34 años de la UE-27 tenían una titulación superior (al menos CINE 5). Esto significa que la UE-27 ha elevado la tasa de titulados en educación terciaria en 9,2 puntos porcentuales en la última década. Entre los países con una anterior baja tasa de titulados superiores, que ahora han alcanzado el objetivo, destaca Eslovaquia como historia de éxito con un incremento de 17,6 % a 40,1 % en diez años. El progreso también ha sido especialmente significativo en Austria (de 23,4 % a 42,4 %) y Grecia (de 26,6 % a 43,1 %). Los Estados miembros con los mayores niveles de titulación superior entre las personas de 30 a 34 años son Chipre (58,8 %), Lituania (57,8 %), Luxemburgo (56,2 %) e Irlanda (55,4 %). Los países con las menores puntuaciones son: Rumanía (25,8 %), Italia (27,6 %), Bulgaria (32,5 %) y Hungría (33,4 %). Asimismo, las diferencias en cuanto al género persisten a través de la UE. En Estonia, Lituania, Eslovenia, Letonia, Chipre, Polonia y Finlandia, la brecha es de al menos 18 puntos porcentuales. Finalmente, las expectativas de los estudiantes desfavorecidos de completar la educación terciaria son mucho menores (43,4 %) que las de sus compañeros favorecidos (82,3 %).

El objetivo de la tasa de empleo de los titulados recientes en educación secundaria y terciaria casi se alcanzó en 2019, cuando la UE-27 se situó 1 punto porcentual por debajo del objetivo del 82 %. Incluso aunque los avances en los últimos años han sido lentos, la puntuación de 2019 es el valor más alto desde la crisis financiera de 2008. Existe una prima de empleo y salarial visible para los titulados, especialmente para los titulados superiores. No obstante, numerosos países se enfrentan a desajustes considerables entre la demanda del mercado laboral y el perfil de los titulados superiores. En particular, la proporción de graduados en STEM es inferior en Chipre, Países Bajos, Bélgica, Malta y Dinamarca, dando lugar a escasez de mano de obra. Diversos Estados miembros (Letonia, Grecia y Polonia) han puesto en marcha o planean importantes reformas en la educación superior. Las medidas recientes incluyen el fortalecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad (Eslovaquia, Países Bajos, Grecia), la introducción de modelos de financiación basados en el rendimiento (Grecia, Letonia), la ampliación de sistemas de apoyo a los estudiantes (Italia y Hungría), el aumento de la participación de los estudiantes con discapacidad (Luxemburgo), la promoción de la internacionalización y la atracción de estudiantes extranjeros (Grecia, Eslovaquia, Polonia y Francia). Los países también han estado trabajando para aumentar la calidad y la pertinencia del mercado laboral de los sistemas de FP (formación profesional), por

ejemplo, estableciendo un sistema de seguimiento profesional nacional para los graduados en FP (Chipre), iniciando el seguimiento profesional de los titulados (España), desarrollando un barómetro del mercado laboral (Chequia), actualizando la clasificación nacional (repertorio) de los perfiles de los cargos profesionales (Italia), preparando una estrategia de calidad para la FP (Finlandia).

Los avances en cuanto al aumento de la participación en el aprendizaje de los adultos han sido lentos durante la última década y la participación en los Estados miembros sigue siendo desigual. En 2019, la tasa de participación de adultos en el aprendizaje se situó en 10,8 % como media en la UE-27, un ligero aumento desde el 7,8 % de 2010 y todavía muy lejos del objetivo del 15 %, alcanzado únicamente por siete Estados miembros. Las tasas de participación son inferiores en Rumanía, Bulgaria, Croacia y Eslovaquia, con menos del 5 % de adultos que participan en el aprendizaje. Comparado con los países con el mejor rendimiento, con tasas de participación superiores al 25 %, como Suecia, Finlandia y Dinamarca. Los países que muestran las mejoras más destacables desde 2010, con más de 5 puntos porcentuales, son Estonia, Finlandia y Suecia, dos de los cuales ya estuvieron en 2010 entre los países con mejores resultados. Algunos países han adoptado medidas concretas para mejorar las competencias (Chequia, Dinamarca, Eslovaquia) o aumentar el acceso a la formación, incluso a través de ayudas financieras (Francia, Países Bajos y Alemania). Varios Estados miembros se centraron en mejorar sus sistemas de aprendizaje de adultos (Austria, Finlandia y Estonia).

BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE LA UNIÓN EUROPEA

En línea

Puede encontrar información sobre la Unión Europea en todas las lenguas oficiales de la Unión en el sitio web

Europa: https://europa.eu/european-union/index_es

Publicaciones de la Unión Europea

Puede descargar o solicitar publicaciones gratuitas y de pago de la Unión Europea en:

<https://publications.europa.eu/es/publications>

Si desea obtener varios ejemplares de las publicaciones gratuitas, póngase en contacto con Europe Direct o su centro de información local (https://europa.eu/european-union/contact_es).

